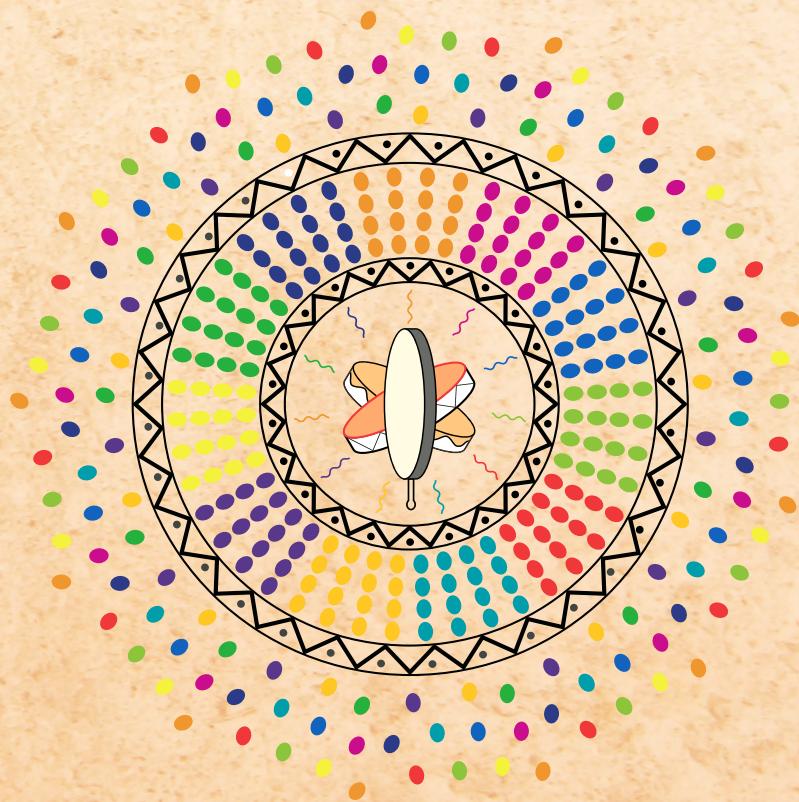


**REVUE DE LA PERSÉVÉRANCE
ET DE LA RÉUSSITE SCOLAIRES
CHEZ LES PREMIERS PEUPLES**

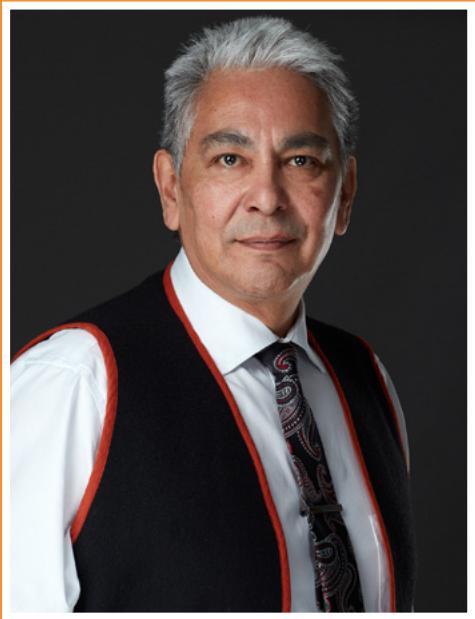
VOL.

6

Actes du colloque
de novembre 2024



REMERCIEMENTS



Marco Bacon
Directeur du Bureau des Relations
pour les Premiers Peuples de l'UQAM,
fondateur du Colloque PRSPP et
responsable de la 6^e édition

MOT DE JOSÉPHINE BACON



Joséphine Bacon

LA CONFIANCE

Aujourd'hui, j'aimerais dire ô combien la fierté est grande quand on vous regarde. Je sais qu'il a dû vous arriver de rencontrer le découragement parfois, mais vous avez poursuivi votre sentier, vous vous êtes relevés quand vous tombiez. Ce n'est pas toujours facile de garder espoir, le courage de continuer, mais vous saviez qu'il ne fallait pas reculer, car vous vouliez vous rendre là où se trouve la fin du portage.

Nous sommes issus des plus beaux modèles : nos parents, nos grands-parents. Ils n'ont jamais oublié qu'après tant d'efforts, ils retrouveraient leur territoire de chasse, malgré la fatigue, malgré la distance et les intempéries. Ils se sont tenus debout pour nous tous, afin de nous amener à l'endroit où il fait bon vivre.

Aujourd'hui, notre mode de vie est différent. Nous ne montons plus dans le territoire pour subvenir à nos besoins, mais quand nous réfléchissons à leur vie, nous nous ressemblons, puisque nous devons avoir le même espoir, le même courage et la même volonté de réussir pour parvenir à nos rêves.

La satisfaction sera grande, parce que vous aurez cru en vous et que vous n'avez pas écouté le découragement. Vous avez persévééré.

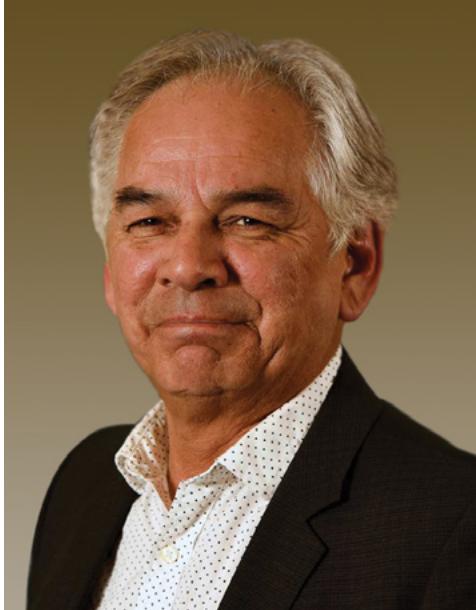
Maintenant, vous vous trouvez face à votre réussite. BRAVO.

TAPUETATISHUN

Kashikat tshui uitamatinau eshpish misha ashineun e tshitapamakuiek^u, nitshisseniten takuanikupan nanikutini patshitenimun muk^u peikuan kau tshipashikushtinitishutau, shaputue nikan tshitaitapitau. Animan tapue shutshitenitamun muk^u peikuan tshitshissenitenau ishinakuan tshetshi eka ashateieku anite tshe ui peshutishiek^u.

Tshitshizssituatauat tshikanishanuat, tshimushuminuat, tshukuminat, tshissiuapamatauat uinuau eka nita ka unitat utshutshishiunuau anite kaui peshutishutau at pitshanit anite tshe ituteht. Aieshkushitau aiapit pakushenitamupanit tshetshi peshutishutau anite kaui takushiniht, mitshetuau patshishinipanit muku kau pashikupanit tshetshi uapatahk anite katshinueshkahk utassiuau kie tshinuau eukuan tsheui tatameku tshikaui peshutishunau anite ua ititueieku. Tapan ishinakuan tshitinniunuau, anutshish apu kushpinanut, apu pimishkanut, apu pakatakan muku e minu-tshitapatakan peikushu ushkuin, shutshiteienitamun, pakushenitamun, ui peshutishunau anite tshe minuat takushinan. Minuenitamun tshika mishau uesh ma upime ashtakanipan eka ka tapuetatishunanut mak upime ashtakanipan patshitenitamun. Kashikat tshipikuienau.

MOT DU PRÉSIDENT D'HONNEUR



Ghislain Picard

Ancien chef régional de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador et professeur associé à HEC Montréal

Nos jeunes ont besoin d'un environnement qui va les soutenir et les encourager. Vous, comme éducateurs et nous, comme parents, jouons un rôle vital dans ce processus qui vise leur plein épanouissement. Je suis confiant que vous continuerez d'encourager nos jeunes à poursuivre leurs études, à explorer leurs passions et à transformer les défis en opportunités. Ensemble, nous pouvons insuffler une culture de réussite, où chacun a la possibilité de réaliser ses rêves. La persévérance et l'éducation sont les clés qui nous ouvriront de nombreuses portes, et je suis convaincu que, réunis, nous pouvons accomplir de grandes choses.

Merci à chacun d'entre vous pour votre engagement et votre présence au colloque. Ensemble, continuons de cultiver la persévérance et la réussite scolaires. C'est ainsi que nous bâtirons un avenir meilleur pour nos enfants et ceux des sept prochaines générations.



Crédit : David Himbert



MESSAGE DU MINISTRE RESPONSABLE DES RELATIONS AVEC LES PREMIÈRES NATIONS ET LES INUIT

Dans toutes les populations, la jeunesse est considérée comme une force pour l'avenir. Les jeunes sont les leaders de demain dans leur communauté. Chez les Premières Nations et les Inuit, 50 % des membres sont des jeunes.

Or, la persévérence scolaire est un enjeu de taille, qui mérite toute notre attention. Malheureusement, les communautés autochtones n'échappent pas à la tendance d'accroissement du décrochage chez les jeunes. Par conséquent, notre gouvernement est déterminé à travailler aux côtés des Premières Nations et des Inuit pour soutenir et améliorer la persévérence et la réussite scolaires de leurs élèves.

C'est dans cette optique que nous avons investi des sommes importantes pour la réussite et la persévérence des élèves autochtones. Cela nous a permis de mettre en œuvre les mesures concernant le soutien direct aux élèves, l'amélioration du matériel pédagogique et la révision des programmes. Ces mesures s'inscrivent dans les recommandations de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec ainsi que de l'Enquête sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. Ces changements concrets apporteront des retombées positives pour la réussite et la persévérence scolaires des élèves autochtones.

Je souligne l'importance de faire une juste place à l'histoire et aux réalités autochtones dans les programmes d'études, en offrant ces notions le plus tôt possible dans les parcours scolaires des leaders autochtones de demain. Il s'agit d'une grande avancée pour la reconnaissance et la réconciliation de nos peuples.

Je tiens à mentionner le rôle essentiel que tient le 6^e Colloque sur la persévérence et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples : il s'agit d'un cadre idéal pour échanger sur les enjeux et les défis actuels en éducation autochtone.

J'ai espoir qu'ensemble, nous parviendrons à relever le défi de l'amélioration de la réussite et de la persévérence scolaires chez les jeunes des Premières Nations et des Inuit et ainsi leur permettre de réaliser leurs rêves.

Ian Lafrenière

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
MOT DE JOSÉPHINE BACON	4
MOT DU PRÉSIDENT D'HONNEUR	5
INTRODUCTION.....	8
COMITÉ SCIENTIFIQUE.....	10
COMITÉ ORGANISATEUR	11
RETOUR SUR LES CONFÉRENCES.....	12
RUBRIQUES THÉMATIQUES.....	13
L'APPRENTISSAGE EST UN PROCESSUS PRÉSENT DANS TOUTES LES SPHÈRES DE LA VIE	14
APIKATEU — « Quelque chose de tressé » ou « Il tresse quelque chose ».....	15
Kwe l'Université! : se préparer, persévéérer et réussir ensemble	18
Accompagnement à la réussite : Stratégies d'échafaudage pour le développement des compétences communicationnelles en langue d'enseignement chez les Autochtones	22
Utiliser la recherche pour améliorer les services éducatifs par et pour les Autochtones.....	24
Kiskinohamatasowin , les enseignements ancrés dans le territoire	28
L'APPRENTISSAGE CONSTITUE UN TOUT QUI EST PLUS QUE LA SOMME DE CES PARTIES	31
L'envolée de la bernache : Le récit de l'autochtonisation au CSSRDS	32
Des pratiques inspirantes à découvrir pour tous les milieux éducatifs.....	36
Du mentorat dans l'attestation d'études collégiales (AEC) en techniques policières autochtones : un outil efficace pour l'harmonisation des relations culturelles avec les Premiers Peuples	39
Quand les jeunes s'expriment : une initiative de budget participatif pour amplifier la voix des jeunes des Premières Nations	42
Une trousse de ressources interactive : faire valoir les voix et savoirs des jeunes autochtones au Québec.....	45
Les littératures orales autochtones comme ressources à l'école en Kanaky-Nouvelle-Calédonie.....	49
Réseau de connaissances : l'expérience des universitaires guaranis du sud du Brésil ¹	54
L'APPRENTISSAGE EST UN PROCESSUS DE RÉCONCILIATION ET DE RÉSURGENCE.....	58
Matinamagewin - Un parcours vers la valorisation des perspectives autochtones en éducation	59
Mots d'enfants [®] : pour stimuler le langage des enfants autochtones.....	63
Mobilisation de perspectives autochtones dans les programmes scolaires : la voix de partenaires engagés	66
Mise en œuvre d'activités pédagogiques culturellement signifiantes pour valoriser les perspectives des Premiers Peuples en éducation.....	69
Récit de co-élaboration d'une ressource de sensibilisation en Estrie	72
Maamuitaau : ensemble pour mieux réussir au cégep	75
PERSPECTIVES INTERNATIONALES	78
Le projet Partenariat Savoirs et éducation autochtones : alliance entre les peuples et les voi(es)x autochtones pour la décolonisation et la préservation des territoires de vies	79
PARTENAIRES	84
CONCLUSION.....	86

FAIRE ENTENDRE SA VOIX POUR TROUVER SA VOIE

Depuis plusieurs années, l'éducation autochtone au Québec et au Canada connaît une transformation profonde qui découle d'une volonté de respecter l'autodétermination, la gouvernance et l'identité culturelle des Premiers Peuples. En effet, face aux défis rencontrés dans le domaine de l'éducation, aussi bien par les Premières Nations que par les Inuit, il est devenu essentiel pour nos sociétés d'offrir un espace permettant l'expression de ces peuples et la reconnaissance de leurs cultures, aussi diverses soient-elles, et dans tous leurs aspects : langues, talents, intérêts, défis et visions du monde susceptibles d'enrichir les parcours de vie et d'apprentissage. Le Colloque sur la persévérence et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples s'affirme dans ce mouvement en mettant en lumière autant les réussites que les besoins et aspirations des apprenantes et apprenants autochtones. L'événement s'inscrit dans une décennie de concertations et d'engagements motivés par une vision holistique de la persévérence et de la réussite éducatives chez les Premiers Peuples, c'est-à-dire allant au-delà des simples indicateurs de performance scolaire.

Dans cette perspective, le Colloque a principalement pour but de :

- donner la parole à une diversité de voix autochtones afin de favoriser l'expression authentique d'expériences et de pratiques éducatives propres à leur milieu;
- promouvoir le dialogue, la collaboration et le partage entre personnes intervenantes, enseignantes, étudiantes, gestionnaires et chercheuses, afin d'enrichir l'ensemble du système éducatif;
- reconnaître et explorer l'idée que la réussite ne se limite pas à la diplomation, mais englobe des valeurs telles que le bonheur, la confiance en soi, la fierté et l'identité culturelle;
- soutenir la résurgence des savoirs et des langues autochtones, ainsi que des approches pédagogiques qui honorent la vérité, la réconciliation et la sécurité culturelle dans tous les milieux éducatifs.

C'est dans cet esprit et autour de ces motifs que le Colloque aspire à représenter un véritable lieu de concertation et d'innovation, où chaque voix peut contribuer à façonner l'avenir de l'éducation autochtone.

La sixième édition du Colloque s'est tenue du 6 au 8 novembre 2024, au Palais des congrès de Montréal, et s'est articulée autour du thème « Faire entendre sa voix pour trouver sa voie », afin de promouvoir la diversité et l'authenticité des voix autochtones dans le contexte de la persévérence et de la réussite éducatives chez les Premiers Peuples. Les personnes participantes étaient au nombre de 428 et provenaient de plusieurs villes et communautés autochtones du Canada, ainsi que de différents secteurs d'activités.

Le fil conducteur de l'événement a été le dialogue et le partage des expériences, des savoirs et des aspirations, en matière d'éducation, propres aux membres des Premières Nations et des Inuit. Loin d'une vision homogène des peuples autochtones, le Colloque a mis en lumière, au contraire, la pluralité des trajectoires, des langues, des talents, des défis et des visions du monde de ces derniers. L'intention première était de donner la parole aux personnes appartenant à tous les groupes d'âge, ainsi qu'aux personnes intervenantes, enseignantes et alliées, afin d'explorer avec elles les multiples voies menant à la réussite au sens large, c'est-à-dire allant bien au-delà de la performance scolaire.

Plus précisément, les objectifs de la sixième édition du Colloque consistaient à :

- explorer de façon holistique la persévérence et la réussite éducatives, c'est-à-dire en se penchant, au-delà de la diplomation, sur les notions de confiance, d'identité et de fierté culturelle;
- favoriser le dialogue entre milieux de recherche et d'intervention autour des pratiques éducatives adaptées aux réalités autochtones;
- mettre en lumière la transmission intergénérationnelle, la résurgence des langues et savoirs autochtones, la réconciliation, ainsi que le développement de pédagogies et d'outils favorisant la sécurité culturelle.

Ces défis relèvent de la nécessité de penser l'éducation autochtone à partir d'une vision large de la réussite, incluant le bien-être, l'autodétermination, la gouvernance en éducation, la reconnaissance des parcours individuels et collectifs, ainsi que l'intégration des pratiques de réconciliation à travers les pédagogies et les services éducatifs.

Le public visé par le Colloque est large et collaboratif : il regroupe des personnes enseignantes, professionnelles, gestionnaires, étudiantes et chercheuses provenant des milieux autochtones, mais aussi toute personne intervenant auprès des jeunes des Premiers Peuples ou s'intéressant à leur réussite, en milieu urbain ou dans les communautés. Par son organisation, ses ateliers et ses activités, le Colloque permet de renforcer les liens entre les différentes personnes œuvrant dans le milieu de l'éducation autochtone et d'offrir une plateforme favorisant la diffusion et la valorisation des pratiques et recherches innovantes sur des territoires d'ici et d'ailleurs.

La Revue du Colloque se situe, quant à elle, dans la continuité de cette démarche collective de valorisation de la réussite éducative autochtone. En rendant compte des communications proposées, elle met l'accent sur la particularité des voix autochtones, la multiplicité des perspectives, et le souci de traiter la persévérence et la réussite éducatives selon un angle plus holistique qu'auparavant.

La sixième édition de la Revue poursuit ainsi cet engagement envers les enjeux éducatifs, culturels et sociaux des peuples autochtones. Cette année encore, les travaux présentés se démarquent par leur richesse et leur diversité. En effet, les articles offrent un panorama vibrant des recherches, des pratiques innovantes et des réflexions critiques portées par les intervenantes et intervenants du milieu autochtone, universitaire, communautaire et pédagogique.

Cette édition met en lumière les multiples facettes d'une éducation en transformation, centrée sur la réconciliation, la sécurisation culturelle et l'autodétermination. Elle aborde, entre autres thèmes, l'intégration des savoirs autochtones dans les environnements éducatifs et universitaires par des interventions ciblées, les projets collaboratifs novateurs qui tissent des ponts entre les jeunes, les personnes aînées, les communautés et les institutions, ainsi que les approches pédagogiques respectueuses des langues, des mémoires et des réalités territoriales autochtones.

Les articles portent également sur la mobilisation des réseaux de connaissances autochtones, le soutien au développement professionnel des éducatrices et éducateurs aux prises avec la complexité des enjeux culturels, ainsi que sur la valorisation des voix et des perspectives souvent marginalisées. La transmission intergénérationnelle, les pratiques d'engagements communautaires et les expériences de réussite éducative s'ajoutent finalement aux sujets traités dans cette publication qui aide à repenser et enrichir durablement les systèmes éducatifs.

C'est ainsi que cette Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples touche aux questions vives posées dans le contexte contemporain, au sujet de l'éducation autochtone, entre défis et espoirs, et crée un espace de dialogue et de partage qui dépasse les frontières disciplinaires et géographiques. Que cette sixième édition inspire et éclaire tous ceux et celles qui œuvrent à construire des parcours d'apprentissage porteurs de sens et de justice pour les Premiers Peuples!



Crédit : David Himbert



COMITÉ SCIENTIFIQUE



Yvette Mollen
Professeure invitée à la Faculté des arts et des sciences (UdM)



Sükran Tipi
Chercheuse doctorale au département d'Anthropologie (Université Laval)



Laurent Jérôme
Professeur en anthropologie et responsable des programmes en études autochtones (UQAM)



Jessie Lepage
Étudiante Inue à la maîtrise en sciences de l'éducation et chargée de cours (Université de Sherbrooke)



Julie Rock
Professeure en réalité autochtone et intervention sociale au département de Psychoéducation et de travail social (UQTR)



Nicole Audy
Retraitee du Conseil de la Nation Atikamekw en éducation et en conception de programmes



Nancy Wiscutie-Crepeau
Professeure adjointe à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) et est rattachée à l'Unité mixte de recherche INRS-UQAT en études autochtones



Julie Vaudrin-Charette
Conseillère aux relations avec les Premières Nations et les Inuit, au Ministère de l'Enseignement supérieur du Québec



Christine Couture
Professeure au Département des sciences de l'éducation (UQAC), et chercheuse associée au CRIFPE et à la CHAIRE UNESCO en transmission culturelle chez les Premiers Peuples



Jean-Luc Ratel
Coordonnateur du comité, professionnel de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation (Université Laval) et chargé de cours à la Faculté des sciences de l'éducation (UQAM)



Constance Lavoie
Professeure titulaire à la Faculté d'éducation (Université de Sherbrooke) et chercheuse régulière au Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (CREA)



Natasha Blanchet-Cohen
Professeure au Département des sciences humaines appliquées (Université Concordia) et co-titulaire de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (volet Jeunes autochtones)



Marco Bacon
Directeur du Bureau des Relations pour les Premiers Peuples (UQAM)



Boutheina Harbaoui
Agente de recherche et de planification, Bureau des Relations pour les Premiers Peuples (UQAM)

COMITÉ ORGANISATEUR



Mélanie Racine
Conseillère en communication
au Bureau de l'inclusion et de la
réussite étudiante (de l'UQAM)



Mirna Abiad-Boyadjian
Agente d'information au Bureau
des Relations pour les Premiers
Peuples (de l'UQAM)



Livia Vitenti
Conseillère à l'accueil et à
l'intégration au Bureau des
Relations pour les Premiers
Peuples (de l'UQAM)



Boutheina Harbaoui
Agente de recherche et de
planification au Bureau des
Relations pour les Premiers
Peuples (de l'UQAM)



Ouiza Outoudert
Secrétaire de direction au Bureau
des Relations pour les Premiers
Peuples (de l'UQAM)



Marco Bacon
Directeur du Bureau des Relations
pour les Premiers Peuples
(de l'UQAM), fondateur du
Colloque PRSPP et responsable
de la 6^e édition

RETOUR SUR LES CONFÉRENCES

CONFÉRENCE D'OUVERTURE - LAURIE ROUSSEAU-NEPTON - SUIVRE SON ÉTOILE

Professeure adjointe à l'Université Laval, Laurie Rousseau-Nepton est la première femme issue des Premières Nations à décrocher un doctorat en astrophysique. Avant d'occuper ce rôle, elle a été astronome résidente au Télescope Canada-France-Hawaï (OCFH) pendant près de 7 ans.

Son intervention avait pour objectif d'insister sur l'importance de connaître ses origines pour avancer vers l'avenir, à travers son regard et ses connaissances sur l'univers. Elle parle ouvertement de son identité innue et de l'influence de sa culture sur sa manière de voir le monde et de pratiquer la science. Son parcours commence dans la réserve faunique Ashuapmushuan et à Wendake, mettant en valeur ses racines et le lien entre son héritage culturel et sa passion scientifique. En nous faisant découvrir son amour de la nature et sa capacité à vulgariser la science, Laurie a pu mêler l'aspect humain aux explications scientifiques, mettant en lumière son rôle de leader, de vulgarisatrice et de femme déterminée dans un domaine traditionnellement masculin.



Crédit : David Himbert

CONFÉRENCE – CHRISTIAN BOIVIN : PARLER AUX JEUNES DES DROGUES, EST-CE QU'IL Y A UNE RECETTE MIRACLE? MA RÉPONSE EST NON !!!

La conférence portait principalement sur son témoignage personnel à la suite de la mort de son fils Mathis, décédé d'une surdose accidentelle à 15 ans.

Christian Boivin y partageait la réalité crue et douloureuse des dangers des drogues synthétiques très puissantes, notamment l'isotonitazène, un opioïde cinq fois plus fort que le fentanyl, responsable de la mort de son fils. Il insistait sur l'importance de communiquer avec les jeunes sans moraliser ni réprimer excessivement, afin de les sensibiliser réellement aux risques. Il déconstruisait l'idée d'une « recette miracle » pour parler aux jeunes, soulignant plutôt la nécessité d'être honnête, vulnérable et ouvert au dialogue.

La conférence associait témoignage émouvant, statistiques alarmantes et recommandations concrètes pour mieux prévenir les décès évitables.

L'objectif principal était de sensibiliser jeunes, parents et éducateurs en partageant son vécu, afin que d'autres familles ne vivent pas la même tragédie



Crédit : David Himbert

RUBRIQUES THÉMATIQUES



1

**L'APPRENTISSAGE EST
UN PROCESSUS PRÉSENT DANS
TOUTES LES SPHÈRES DE LA VIE**



APIKATEU — «QUELQUE CHOSE DE TRESSÉ» OU «IL TRESSE QUELQUE CHOSE»

Quand les gens et les apprentissages se tressent pour offrir un enseignement interdisciplinaire, culturellement pertinent en contexte éducatif innu.



Au fil de votre lecture, vous rencontrerez des codes QR qui vous donneront l'occasion d'en apprendre davantage sur notre démarche, en musique, en photos et en vidéos.



Raconter *Apikateu* c'est d'abord évoquer son enracinement. Comme une image vaut mille mots, nous vous invitons à prendre le temps d'observer l'illustration réalisée par Lyne Maikan Washish, membre de la communauté innue de Pessamit : la tresse, la tranche d'arbre, les pistes, les directions, les personnages, leur connexion...



Joëlle Drouin-Poudrier (IT), Audrey Julien (CDSP), Shipiss Michel-Mckenzie (IT),
Manouchka Otis (IT) Vanessa Ratté (IT)



Figure 1 : Identité visuelle *Apikateu*, 2023.
Lyne Maikan Washish, membre de la communauté innue de Pessamit.

L'ENTRELACEMENT DE NOS IDÉES ET DE NOS INTENTIONS

L'Institut Tshakapesh (IT), en partenariat avec le Centre de démonstration en sciences physiques (CDSP), propose une séquence pédagogique culturellement pertinente et enracinée dans les savoirs et les perspectives innus. Tout comme une tresse, où chaque brin s'entrelace aux autres pour former un tout solide et cohérent, le projet *Apikateu* met en relation de façon équilibrée les besoins des élèves, les aspirations des personnes aînées et des membres des communautés, et le bien-être professionnel des équipes-écoles. Son objectif est de favoriser de la sorte la réussite éducative et identitaire de la jeunesse innue (Blanchet-Cohen et al., 2021).

Apikateu est aussi une séquence d'enseignement interdisciplinaire enracinée dans la saison de l'hiver. Elle s'adresse aux groupes du troisième cycle du primaire des écoles innues. Son processus de développement et de mise en œuvre a toujours été pensé dans une visée de cocréation entre nos deux organisations et les écoles membres. Notre intention s'inspire de la symbolique du tressage qui exprime la force de l'unité et de la coopération. L'idée est, en effet, de mobiliser des approches favorisant à la fois l'autonomie et l'interdépendance des personnes impliquées dans l'enseignement de la séquence, et ce, afin d'améliorer la transmission des cultures, des valeurs, des réalités, des savoirs et des perspectives autochtones (Campeau, 2021). L'entrelacement habile de ces éléments se montre pertinent en regard de l'apprentissage des élèves et du développement de leurs compétences. C'est ainsi que, naturellement, ce projet peut rejoindre les visées du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2006).

Nous sommes conscientes que cet article expose notre démarche sans offrir de « recette ». Avec *Apikateu*, nous nous défaisons volontairement des approches traditionnelles et coloniales telles que les cahiers d'exercices, les guides pédagogiques structurés, les étapes d'apprentissage séquentielles, les processus linéaires et les modèles figés. Guidées par la richesse de nos expériences, notre intuition pédagogique et un profond respect des dynamiques culturelles propres à chaque communauté, nous construisons une démarche vivante, holistique, en constante amélioration et porteuse de sens. L'objectif est d'offrir aux milieux éducatifs un cadre souple et ouvert, à harmoniser selon leurs besoins et leurs rythmes.

À l'image des brins d'une tresse qui se soutiennent et se renforcent mutuellement, nous souhaitons, par cette communication, partager notre démarche collaborative dans l'espoir d'inspirer d'autres milieux et, en retour, d'apprendre de l'expérience des autres. Cet article vous permettra de comprendre comment notre équipe procède pour tresser ce projet.

Nimamitunenitenan - Nuaupamananat - Nitatuinan - Nitaitapinan

Tout au long du tressage de la séquence *Apikateu*, nous tenons à garder le contact avec les équipes enseignantes. Assurément, nous souhaitons nous engrincer dans les pédagogies autochtones (Campeau, 2021, et Campeau, Ouellet et Wylde, 2024) tout en portant un regard lucide et compréhensif sur les effets qu'un changement de perspectives et de pratiques pourrait avoir sur le corps enseignant (Collerette, Lauzier et Schneider, 2021 et Girard, 2021).

Ainsi, pour entretenir le lien avec les équipes enseignantes, il est essentiel d'identifier et de tenir compte de leurs préoccupations. Nous devons les accompagner dans la mise en œuvre de la séquence d'enseignement et tout au long de son déroulement (Bareil, 2004). Notre but est de les outiller tout en reconnaissant leur besoin d'autonomie. Les personnes enseignantes doivent pouvoir s'adapter à la planification proposée et bénéficier d'un espace de création par rapport à elle. Ce sont des demandes qu'elles ont légitimement exprimées et que nous tenons à prendre en considération (Guay et Gagnon, 2020).

Avec bienveillance, notre équipe cherche à éveiller l'intérêt des équipes-écoles pour le projet *Apikateu*, et à les motiver à y participer (LeBortef, 2015). Pour établir ce lien de confiance, nous leur présentons les qualités des approches proposées: leur engrinement dans la culture et la langue innues, leur faisabilité, et leur adéquation avec le programme de l'école québécoise. Nous insistons sur ce dernier point, sachant que les écoles innues se réfèrent au système québécois pour assurer le passage des élèves vers d'autres systèmes d'éducation. Bien que l'enseignement *Apikateu* diffère d'un enseignement conventionnel, nous tenons à rassurer le corps enseignant sur le fait qu'il permette d'acquérir des savoirs et de développer des compétences en conformité avec le système d'éducation officiel de la province. Il s'agit ainsi d'une approche d'éducation interculturelle (Battiste, 2013).



Nitakashikueiapatenan - Patshuianitshuapit

Sous la tente, tout le monde est invité, tout le monde peut entrer, tout le monde est égal et peut y trouver sa place, sans demander (Michel-Mckenzie, 2021). C'est dans cette perspective que nous proposons de repenser le cadre de l'école. Nous misons sur la collaboration entre l'équipe-école, les élèves, leurs familles et la communauté, pour tresser des liens et développer avec vérité, justesse et honnêteté une éducation holistique (Battiste, 2013).



Figure 2 : *When Two Rivers Merge into One*, 2020.

Source : Illustration d'Alexandra Uniam, artiste naskapie (Centre de développement de la formation et de la main d'œuvre Huron-Wendat [CDFM], Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN] et Institut Tshakapesh, 2020).

À l'image de l'illustration de la Compétence 15 *Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones* (CDFM, CEPN et Institut Tshakapesh, 2020), nous encourageons les équipes enseignantes à faire comme les deux rivières et à allier leurs eaux. Dans le but de rapprocher les savoirs, les perspectives, les modes de pensée et les approches en éducation, nous souhaitons mettre en relation l'ensemble des membres de l'équipe-école : les personnes enseignantes allochtones et autochtones, les personnes enseignantes de culture et de langue innues, et les aides à la classe (Battiste, 2013).

Tout en amenant les équipes enseignantes à s'approprier les valeurs de la Compétence 15, nous les mettons en garde contre la posture d'expert, d'experte, de maître ou de maîtresse dans la transmission de la culture, de la langue et de l'identité aux élèves. C'est ainsi qu'elles resteront fidèles au principe de décolonisation de l'éducation et que l'appropriation culturelle se transformera en appréciation culturelle (Battiste, 2013). Il s'agit, en somme, de se mettre en situation d'apprentissage en s'entourant de personnes détentrices de savoirs et en dialoguant avec les élèves. Notre équipe a observé que ce type de relation avait pour effet de nourrir le sentiment de fierté des élèves autochtones, ce qui ne peut qu'être bénéfique pour leur épanouissement et leur apprentissage tout au long de leur vie. La fierté identitaire constitue effectivement pour nous un important déterminant de la réussite éducative des jeunes personnes innues (Blanchet-Cohen et al. 2021).



À PAS DE PERDRIX

Le tressage de la séquence *Apikateu* a commencé au printemps 2023 et se poursuit aujourd’hui, ce qui en fait un projet vivant et en continue transformation. Nous sommes une organisation régionale et nous travaillons pour des écoles autodéterminées. Nous avons le souci d’offrir une séquence d’enseignement complète, réfléchie en profondeur, offerte selon la formule « clé en main », mais également ouverte et souple, afin que chaque communauté puisse y mettre sa couleur, l’adapter à ses réalités éducatives et culturelles et l’enrichir de son propre imaginaire. Lorsque nous rencontrons les écoles pour établir des bilans et apporter des améliorations au programme, nous réaffirmons notre priorité qui est celle d’un équilibre entre les besoins des élèves, la voix des personnes aînées et le bien-être des équipes-écoles. C’est encore la convergence des eaux de plusieurs rivières qui nous inspire, ou le tressage de plusieurs cordes. En effet, tout au long de ce chemin, nous nous rappelons régulièrement la signification profonde du mot *Apikateu*. À plus long terme, notre objectif est de poursuivre l’entrelacement de nos idées avec celles des écoles, selon un processus de coconstruction équilibré et afin de bâtir un modèle éducatif durable et décolonisé. Nous voulons unir nos forces et nos savoirs dans le but de créer un environnement éducatif culturellement pertinent, où chaque élève trouve les clés de sa réussite (Toulouse, 2016). La collaboration est le moteur de l’épanouissement scolaire : en travaillant main dans la main et en plaçant les personnes apprenantes au cœur de notre engagement et de notre mission, nous nous engageons ainsi à construire un avenir meilleur pour les jeunes autochtones. Naushunek^u auen tshe uitshi-atussemek^u. Tshinuau an tshitshissenitenau kie tshinuau an tshitshissenitamunuau tshe kanuenitamek^u



RÉFÉRENCES

Aurousseau, E., Couture, C., Kaine, É., Rock, J., Pinette, S., Duquette, C., et Vachon, J.-F. (2025). *Mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes scolaires*. Université du Québec à Chicoutimi, Chaire UNESCO en transmission culturelle, Centre des Premières Nations Nikanite, Institut Tshakapesh, 94 p.

Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Éditions Transcontinental inc., 216 p.

Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit* (Rev. ed.). Saskatoon, PBC Press, Purich Publishing, 223 p.

Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E., Robert-Careau, F., Bellefleur, D., et Talbot, C. (2021). *Réussite éducative et renforcement identitaire des Innus dans des écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord*. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ), 49 p.

Campeau, D. (2021). « Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d’un modèle d’enseignement autochttonisé ». *Éducation et francophonie*, 49(1), p. 52-70. Référence en ligne : <https://doi.org/10.7202/1077001ar>.

Campeau D., Ouellet S., Wylde, C. (2024). *Regards diversifiés sur l'éducation autochtone : réflexions pour une pédagogie du XXI^e siècle*. Québec, Presses de l'Université du Québec, 308 p.

CDFM, CEPN et Institut Tshakapesh, (2020). *Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. Conseil en Éducation des Premières Nations, 3 p.

PERSPECTIVES

Mobiliser les savoirs et perspectives autochtones dans l’enseignement va bien au-delà de la simple transmission des connaissances; cela repose sur la valorisation des savoir-être et des savoir-faire essentiels à la sécurisation et à l’épanouissement culturel des élèves (Aurousseau et al., 2025). Il s’agit de permettre aux jeunes autochtones d’assumer leur culture avec fierté, de s’enraciner dans une identité forte et d’évoluer dans un environnement éducatif respectueux et inclusif (Blanchet-Cohen et al., 2021). Cette démarche, qui consiste à offrir aux élèves un apprentissage significatif les préparant à l’avenir tout en honorant leur histoire, leurs visions du monde, leurs traditions et leurs pratiques culturelles, contribue certainement à la décolonisation des pratiques pédagogiques (Sioui, 1989). Quant au tressage, il symbolise, mieux quaucune autre image, l’harmonisation des réflexions et des actions au cœur du projet *Apikateu*, favorisant un environnement d’apprentissage respectueux et enrichissant pour toutes les personnes impliquées.

Parcourir notre article peut faire naître des questionnements et éveiller des envies de passer à l’action. Nous espérons inspirer d’autres milieux en illustrant qu’*Apikateu* est née du désir de coconstruire une séquence d’enseignement holistique, enracinée dans les savoirs, les traditions, les valeurs, les perspectives et les réalités innues, et ce, tout en respectant pleinement la volonté d’autodétermination des communautés et des équipes-écoles.

Référence en ligne : https://www.tshakapesh.ca/wp-content/uploads/2022/11/Competence-15_doc.pdf.

Collerette, P., Lauzier, M. et Schneider, R. (2021). *Le pilotage du changement* (3^e édition). Québec, Presses de l’Université du Québec, 488 p.

Guay, M.- H., Gagnon, B. (2020). « Un modèle d’accompagnement du développement

professionnel : une ressource essentielle de l’agir compétent du conseiller pédagogique ». Dans S. Guillemette, *La conseillance pédagogique, une profession au service des écoles québécoises*, Montréal, Éditions JFD, p. 135-147.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions* (7^e éd.). Paris, Eyrolles, 308 p.

Michel-Mckenzie, S. (2021). *Projets parents*. Institut Tshakapesh.

Ministère de l’Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l’école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée). Gouvernement du Québec.

Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : Proposer une vision axée sur l’holisme, la diversité et l’engagement*. Toronto, People for Education, 22 p.

Sioui, G. E. (1989). *Pour une autohistoires amérindienne : Essai sur les fondements d'une morale sociale*. Québec, Presses de l’Université Laval, 169 p.

KWE L'UNIVERSITÉ! : SE PRÉPARER, PERSÉVÉRER ET RÉUSSIR ENSEMBLE



Isabelle Savard

CONTEXTE

À la suite d'une rencontre organisée par la Table de travail sur les réalités autochtones (TTRA) du réseau de l'Université du Québec, Isabelle Savard (Université TÉLUQ) et Marco Bacon (alors directeur du Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC) ont exploré l'idée de développer une propédeutique à distance pour aider les personnes autochtones qui désirent entreprendre des études universitaires à s'y préparer sans quitter leur milieu de vie. Rapidement, Hugo Asselin (directeur de l'École d'études autochtones de l'UQAT) s'est joint à l'équipe. Ce fut le début d'un partenariat productif et constructif entre la TÉLUQ, l'UQAC et l'UQAT.



Mylène Girard

Dans le cadre d'une analyse des besoins, des caractéristiques et des réalités des personnes étudiantes autochtones, des défis persistants liés à l'héritage colonial du système éducatif ont été mis en évidence ou confirmés, tels que la nécessité de quitter sa communauté pour aller à l'université (Savard, Campeau, Bolduc et Asselin, 2021). Il est donc apparu essentiel de proposer une propédeutique à distance. Celle-ci devait en outre répondre «à des besoins criants et aux appels à l'action des plus récentes commissions d'enquête.» (p. 18-19). Ces besoins dépassant la portée d'une simple propédeutique, le portail *Kwe l'Université!* a vu le jour.



Brigitte Belzile

Quand on arrive à l'université sans être passé par le cégep, ce qui est le cas pour plusieurs personnes autochtones, on n'est souvent pas assez préparé. La propédeutique vient justement aider à développer les compétences du métier d'étudiant et elle permet de le faire avant de commencer ses cours et de développer les compétences disciplinaires, car acquérir les deux en même temps, c'est plus difficile.

– Mylène Girard, conseillère à l'UQAC
Membre de l'équipe d'encadrement du portail



Marie-Ève Cleary

Issu de cinq années de travail et d'échanges, le portail *Kwe l'Université!* a été lancé lors de la 6e édition du Colloque sur la persévérence et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, qui s'est tenue à Montréal en novembre 2024. Cet article a pour but de présenter le portail et ses multiples ressources destinées aux Autochtones qui poursuivent des études universitaires ou envisagent de le faire, ainsi que l'équipe engagée qui a contribué à son développement.

1- PRÉSENTATION DU PORTAIL

L'objectif principal du portail est de favoriser l'accès des Autochtones aux études supérieures, ainsi que d'aider ces étudiants et étudiantes à persévirer et réussir tout au long de leur parcours universitaire. Plus précisément, il s'agit d'accompagner les personnes autochtones avant et pendant leurs études universitaires, en leur offrant un espace de soutien et des ressources correspondant à leurs besoins.

Le portail *Kwe l'Université!* se veut d'abord et avant tout un espace sécurisant, une attention particulière ayant été portée à sa cohérence avec les cultures autochtones. L'idée derrière *Kwe l'Université!* est de créer un esprit de communauté entre les personnes autochtones qui sont ou qui souhaitent aller à l'université, et également entre ces dernières et les acteurs et actrices du milieu.



Gilles Ross

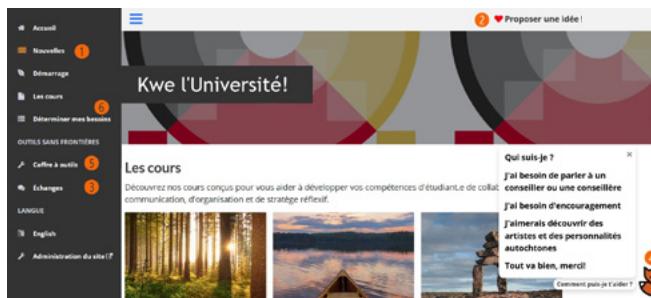
Avec le portail, on va pouvoir créer une communauté d'apprentissage où on se sent soutenu, même à distance. Dans nos communautés, quand on a besoin d'aide, on se tourne vers quelqu'un. L'université, c'est pareil : il ne faut pas hésiter à aller chercher du soutien.

– Natacha Savard
Membre de la Nation huronne-wendat et membre de l'équipe de développement du portail *Kwe l'Université!*



Hugo Asselin

Toute personne autochtone qui poursuit des études universitaires ou qui envisage de le faire est la bienvenue dans le portail et peut s'y inscrire sans frais. Celui-ci présente une interface intuitive dans laquelle il est facile de s'y retrouver.



2- LIEU D'ÉCHANGE, DE PARTAGE ET D'ENTRAIDE

L'une des vocations du portail est d'être un carrefour d'informations, d'où la création d'une section « Nouvelles »¹. Celle-ci permet aux utilisateurs et utilisatrices d'être au fait des procédures, des bourses et subventions destinées aux personnes autochtones, de la réussite des membres de la communauté *Kwe l'Université!*, ainsi que d'autres nouvelles importantes et pertinentes.

L'outil « Proposer une idée »², pour sa part, permet aux membres de la communauté d'apprentissage et d'appui à l'apprentissage de partager leurs besoins. Les idées proposées peuvent être soutenues grâce à un système de vote sous forme de coeurs ❤ et peuvent aussi être enrichies par des compléments et des suggestions. Cet outil aide l'équipe du portail à prioriser les futurs développements — par exemple de nouveaux cours — et à répondre aux attentes et aux besoins.

La section « Échanges »³ constitue quant à elle un espace de discussion où il est possible, entre autres, d'échanger des trucs et astuces entre membres, de partager ses expériences et de s'entraider.

Tu as besoin de ton entourage, de soutien, mais aussi de personnes qui vivent les mêmes réalités que toi.

— **Gilles Ross, conseiller à l'UQAT**
Membre de l'équipe d'encadrement du portail

Enfin, la fonction « Petit-Renard »⁴ offre la possibilité aux personnes qui consultent le portail d'accéder aux messages d'encouragement que des artistes ou des membres de diverses communautés autochtones au Québec leur ont transmis par enregistrement. L'équipe remercie d'ailleurs chaleureusement toutes ces personnes pour leurs témoignages inspirants et motivants!

3- DES OUTILS ET UN SOUTIEN PERSONNALISÉ

Dans la section « Coffre à outils »⁵, les personnes étudiantes peuvent trouver des ressources pertinentes pour leurs études, telles que des outils de gestion du stress et des micromodules de perfectionnement du français (langue d'enseignement).

D'autres outils peuvent également être proposés aux personnes remplissant le formulaire dans la section « Déterminer mes besoins »⁶. En effet, ce formulaire permet de comprendre les aspirations et les besoins spécifiques de la personne répondante, de sorte qu'il est ensuite possible de lui recommander des ressources d'accompagnement pertinentes, de lui proposer des services de soutien pour faciliter son parcours universitaire, et de la guider vers les cours qui correspondent à ses objectifs.

L'analyse de ces formulaires est assurée par notre équipe d'encadrement composée de trois personnes conseillères à la communauté étudiante autochtone : Marie-Ève Cleary (TELUQ), Gilles Ross (UQAT) et Mylène Girard (UQAC). Leur rôle, dans le portail, est d'offrir un accompagnement personnalisé à quiconque en éprouve le besoin — peu importe son université d'attaché —, de répondre aux questions, d'orienter, de soutenir et d'écouter.

L'université peut souvent paraître comme un défi insurmontable. N'hésite surtout pas à nous solliciter, on est là pour te rendre la tâche le plus simple possible.

— **Marie-Ève Cleary**
Conseillère TELUQ et membre de l'équipe d'encadrement du Portail *Kwe l'Université!*

Pose une question et ça va aller mieux. Peu importe à qui tu la poses, c'est sûr que ça va te faire avancer!

— **Gilles Ross**
Conseiller à l'UQAT et membre de l'équipe d'encadrement du portail

Ce sont de vraies personnes qui vont te répondre et non un robot ou un système anonyme. En plus, c'est vraiment notre expertise de soutenir les étudiants et étudiantes universitaires autochtones : on le fait chaque jour.

— **Mylène Girard**
Conseillère à l'UQAC et membre de l'équipe d'encadrement du portail



Pour visionner les présentations de chacune de ces trois personnes-ressources, vous pouvez vous rendre sur la page d'accueil du portail *Kwe l'Université!*.

4- COURS CULTURELLEMENT PERTINENTS

Les cours du portail Kwe l'Université! ont pour but d'aider les personnes autochtones à préparer leur entrée à l'université tout en restant dans leur communauté. Ils leur permettent également, à distance, de développer ou de mettre à jour les compétences essentielles pour réussir leurs études universitaires.

On ne fait pas un cégep dans le portail, mais on peut aider les personnes étudiantes à développer les compétences du métier d'étudiant qu'elles auraient travaillées au cégep.

– **Gilles Ross**
Conseiller à l'UQAT et membre de l'équipe d'encadrement du portail

Le profil de compétences du métier d'étudiant et d'étudiante, sur lequel sont basés le portail et ses cours, est inspiré de la roue de la médecine, un symbole qui décrit la vision du monde chez plusieurs nations autochtones (Loiselle & McKenzie, 2009). Comme la roue de la médecine, la roue du portail Kwe l'Université!, dessinée dans sa version initiale par Natacha Savard, structure l'apprentissage selon quatre dimensions : mentale, émotionnelle, spirituelle et physique (Figure 1).

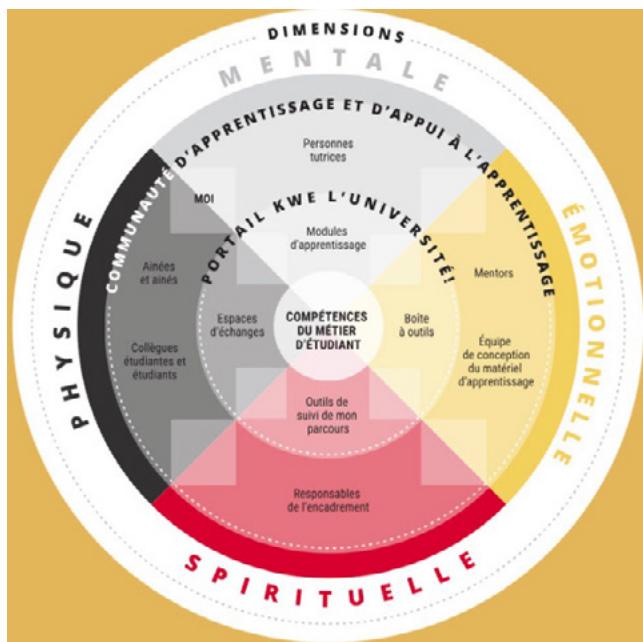


Figure 1 : Roue du portail Kwe l'Université!

Le profil de compétences du métier d'étudiant et d'étudiante, élaboré par l'équipe du portail, met en avant des rôles clés tels que la collaboration, la communication, l'organisation et la stratégie réflexive.

Tous les cours contribuent au développement du profil de compétences et fournissent des preuves des niveaux de compétence atteints. Ces preuves sont intégrées dans un portfolio qui permet aux personnes étudiantes de mieux

planifier leur parcours, et aux institutions partenaires d'avoir un relevé précis des compétences développées.

Trois cours sont offerts, mais d'autres viendront enrichir l'offre dans les mois à venir. **En harmonie avec mon temps d'étude** et **À la pêche à l'essentiel** sont des cours déjà accessibles, tandis que **Mieux me connaître pour garder mon équilibre** est en cours de production. Ces cours proposent des stratégies et des outils concrets pour accompagner les personnes autochtones, tant dans leur préparation à l'université que tout au long de leur parcours d'étude.

Le portail Kwe l'Université! propose deux stratégies cognitives : la « Stratégie cognitive » et la « Stratégie cognitive - répéter ».

Stratégie cognitive : Consiste à sélectionner des informations pertinentes ou utiles à vos apprentissages. L'illustration montre un loup (mahikan) qui chasse en poursuite pour sélectionner des proies qui vont fuir à celles qui vont vous faire face, vous recherchez et identifiez les informations pertinentes ou utiles à vos apprentissages.

Stratégie cognitive - répéter : Consiste à répéter plusieurs fois, à voix haute (ou redire mentalement, réécrire plusieurs fois, etc.). L'illustration montre une personne lisant et annotant des notes.

Ancrés dans les valeurs autochtones, les cours offrent une variété de stratégies et de ressources pratiques, comme des outils de gestion du temps, un jeu de cartes sur les stratégies d'apprentissage (lecture, écoute, communication, prise de notes), des habitudes de travail favorisant l'équilibre du corps, du cœur, de la tête et de l'esprit, des solutions pour éviter la procrastination et organiser efficacement sa session, des astuces pour gérer les imprévus, etc.

Tout est là pour nous appuyer, c'est accueillant et les apprentissages sont très utiles.

– **Dave**
Étudiant du cours **En harmonie avec mon temps d'étude**

Ces stratégies et outils, parfois accompagnés de témoignages d'autres personnes étudiantes autochtones, visent à aider les membres à progresser sereinement dans leurs études, quel que soit leur établissement universitaire. Actuellement, les premiers cours sont disponibles par le biais de la TELUQ, et d'autres seront bientôt proposés par des universités partenaires. Les cours sont offerts en mode asynchrone, mais

ce qui les distingue particulièrement, c'est qu'ils peuvent être suivis dans un format en « boîte », sans qu'un accès à Internet soit nécessaire. Ainsi, les personnes intéressées peuvent se familiariser avec les études universitaires sans avoir à quitter leur milieu de vie.

5- ÉQUIPE DE KWE L'UNIVERSITÉ!

Isabelle Savard, professeure à l'Université TELUQ, est la responsable générale du projet. Elle est épaulée par Brigitte Belzile, coordonnatrice au développement pédagogique. Le rôle de cette dernière consiste à encadrer les travaux des personnes étudiantes provenant de différents programmes (technologie éducative, formation à distance, informatique) qui produisent le matériel destiné à la communauté d'apprentissage du portail.

Mentionnons que l'équipe de développement du portail est avant tout composée des trois communautés autochtones qui ont pris part aux premières itérations du projet, soit Uashat Mak Mani-Utenam, Kitcisakik et Mashtueiatsh. Plusieurs autres collaborateurs et collaboratrices se sont joints à cette équipe, dont Nicolas Boulet-Lavoie, analyste en informatique. L'équipe de travail est présentée dans son ensemble sur la page d'accueil du portail.

On est trois établissements et toute une communauté au sein du portail, on est plus solides pour aider. Ensemble, on est plus forts.

– **Isabelle Savard**
Professeure à l'Université TELUQ et principale responsable du projet

CONCLUSION

Le portail *Kwe l'Université!* envisage de se développer et prévoit d'enrichir prochainement son offre en proposant notamment des webinaires synchrones et une page Facebook, incluant l'outil « Messenger », pour faciliter les échanges. Ces initiatives permettront de créer des espaces d'apprentissage interactifs et motivants, et renforceront les liens entre les communautés autochtones et les établissements universitaires.

Parce que *Kwe l'Université!* se construit grâce à la force des communautés autochtones et à une collaboration interuniversitaire engagée, nous vous invitons à prendre part à ce projet porteur de savoirs, de partage et de réussites!

Peu importe l'âge qu'on a, il n'est jamais trop tard pour apprendre. J'ai 41 ans et je suis fière de continuer à étudier [...] On a besoin de personnes formées qui vont revenir dans leur communauté et apporter leur savoir.

– **Natacha Savard**
Membre de la Nation huronne-wendat et membre de l'équipe de développement du portail *Kwe l'Université!*

C'est maintenant à nous de venir habiter Kwe l'Université!

– **Dave**
Étudiant du cours **En harmonie avec mon temps d'étude**

Le portail *Kwe l'Université!* est une initiative soutenue par : FODED (Fonds d'aide au développement de l'enseignement à distance), Université du Québec et ministère de l'Enseignement supérieur (Programme soutien aux membres des communautés autochtones).

RÉFÉRENCES

Loiselle, M., & McKenzie, L., 2009, « La roue de bien-être : une contribution autochtone au travail social », *Intervention*, no 131, p. 183-193.

Savard, I., Campeau, F., Bolduc, C., et Asselin, H., 2021, « Design pédagogique d'une propédeutique à distance pour favoriser la persévérance scolaire des étudiants autochtones », dans C. Papi et L. Sauvé (éds.), *Persévérance et abandon en formation à distance. De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants*, Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, collection « Formation à distance », p. 215-239. Référence en ligne : elgaronline.com+4r-libre.teluq.ca+4net08106.teluq.uquebec.ca+4

ACCOMPAGNEMENT À LA RÉUSSITE : STRATÉGIES D'ÉCHAFAUDAGE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES COMMUNICATIONNELLES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT CHEZ LES AUTOCHTONES



Jérémie Paradis

INTRODUCTION

La maîtrise de la langue d'enseignement représente un facteur déterminant pour la réussite universitaire. Pour les personnes étudiantes autochtones, notamment, les difficultés liées à la langue d'enseignement peuvent constituer un frein considérable à leur parcours académique. Face à ces défis, nous proposons une microformation d'appoint pour enseigner l'identification du genre grammatical des noms en français, nous adressant aux personnes étudiantes autochtones qui suivent un programme de formation universitaire en français.

Ce premier micromodule offert dans la boîte à outils du Portail Kwe vise des personnes étudiantes ayant besoin d'un soutien linguistique ponctuel, par exemple, pour lever une incertitude sur une règle grammaticale qui freine la rédaction d'un travail. En suivant un micromodule, l'étudiante peut ainsi clarifier un point précis et poursuivre la rédaction de manière plus assurée.

LES DÉFIS LINGUISTIQUES SPÉCIFIQUES EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE AUTOCHTONE.

Le français n'étant pas une langue maternelle et davantage une langue d'enseignement peut représenter un défi fondamental qui affecte les quatre compétences linguistiques essentielles : l'expression écrite et orale et la compréhension écrite et orale. En contexte universitaire, les difficultés se manifestent de plusieurs façons : la compréhension limitée du vocabulaire universitaire, des erreurs persistantes dans l'expression orale (genre grammatical, concordance des temps, prépositions et marqueurs de relation), et des défis particuliers en compréhension écrite, notamment dans la distinction des sons «é» et «è» affectant la compréhension des temps verbaux.

Cette situation est d'autant plus complexe que les cultures autochtones privilégièrent traditionnellement l'oralité dans la transmission des savoirs (Demers, 2016; Maheux et al., 2020; Loiselle et Legault, 2010; Sarmiento, 2017, repéré dans Savard et al., 2021). L'hypermobilité des personnes étudiantes crée également des transitions fréquentes, compromettant potentiellement des apprentissages essentiels. Dans ce contexte, des approches comme le microapprentissage et des outils adaptés offrent des solutions pertinentes aux besoins spécifiques des apprenants autochtones. (Blanchet-Cohen et al., 2021).

L'approche pédagogique

Notre approche s'appuie sur l'enseignement centré sur la forme (Lee et Lyster, 2023). Cette recherche démontre que 80% des genres grammaticaux en français peuvent être prédits par la terminaison morphologique des mots, offrant ainsi une opportunité d'apprentissage accéléré en ciblant les terminaisons les plus fréquentes et fiables (Tucker et al. dans Edmonds et al., 2020, p. 737).

Cette approche s'inscrit dans le cadre du microapprentissage, caractérisé par trois éléments essentiels :

- La fragmentation intentionnelle du contenu (Parisot, 2021; Alias et al., 2023; Allela et al., 2020; Choudhary et al., 2023)
- L'apprentissage juste-à-temps répondant aux besoins immédiats (Parisot, 2021),
- La personnalisation selon les objectifs individuels des apprenants (Choudhary et al., 2023)

Le microapprentissage va au-delà d'un simple découpage de cours ; il s'agit d'un enseignement actif rehaussé par les outils numériques, où les objectifs d'apprentissage sont présentés en courtes séances (Sankaranarayanan et al. 2022, p. 260).

LE PORTAIL KWE L'UNIVERSITÉ : UNE PLATEFORME ADAPTÉE

Le portail *Kwe l'Université!* propose des modules d'apprentissage et une boîte à outils conçus pour favoriser la réussite universitaire des étudiants autochtones. Cette plateforme d'apprentissage asynchrone, accessible à distance et en ligne bénéficie du soutien de plusieurs établissements du réseau des Universités du Québec, notamment la TÉLUQ, l'UQAT et l'UQAC.

La boîte à outils du portail offrira entre autres de courts cours, dont le premier micromodule d'aide en français portant sur l'enseignement du genre grammatical. Cette solution répond aux contraintes d'Internet limité dans certaines communautés et au manque de ressources adaptées en français langue d'enseignement, tout en offrant une solution de rechange aux versions numériques nécessitant une connexion Internet constante et rapide.

UN SYSTÈME DE GÉNÉRATION AUTOMATIQUE DE QUESTIONS

L'innovation principale de ce micromodule est son système de création automatique de questions.

Ce système repose sur deux éléments clés :

D'abord, un tableau comporte toutes les informations pour générer des questions d'identification du genre grammatical. Ensuite, les questions sont générées et offrent des retours détaillés qui placent chaque mot dans trois contextes différents :

- Le contexte académique, démontrant comment le mot s'utilise dans le milieu universitaire
- Le contexte littéraire, illustrant son emploi dans la fiction
- Le contexte quotidien, présentant son usage dans des situations de tous les jours.

UN APPRENTISSAGE FLEXIBLE ET AUTONOME

Une des intentions éducatives principales est de fournir un apprentissage tout au long de la vie : avant, pendant et même après le parcours universitaire. En utilisant le microapprentissage et une méthode asynchrone d'apprentissage, les étudiantes apprennent selon leurs besoins.

Il s'agit d'un apprentissage qui s'adapte aux besoins pédagogiques et aux intérêts des personnes apprenantes. Ces exercices ne sont pas notés et sont centrés sur l'apprentissage en soi, favorisant ainsi une approche non punitive et encourageante.

CONCLUSION

Le développement du micromodule d'identification du genre grammatical représente une réponse concrète et innovante aux défis spécifiques par les étudiants autochtones dans leur parcours universitaire. Cette initiative s'attaque à l'un des obstacles linguistiques fondamentaux tout en respectant les contraintes technologiques, temporelles et culturelles des apprenants et apprenantes.

À terme, cette boîte à outils pourra s'enrichir de nouveaux modules abordant d'autres aspects de la langue française et des compétences académiques. Elle représente un pas important vers une éducation supérieure plus inclusive des réalités autochtones. En facilitant l'accès à des ressources pédagogiques adaptées à la culture des personnes apprenantes et répondant à leurs besoins immédiats, le Portail *Kwe l'Université* contribue de manière significative à l'objectif de réconciliation par l'éducation et à l'autodétermination des peuples autochtones dans le milieu universitaire.

RÉFÉRENCES

Alias, N. F., et Razak, R. A. (2023). Exploring the Pedagogical Aspects of Microlearning in Educational Settings : A Systematic Literature Review. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 20(2), 267-294. <https://doi.org/10.32890/mjli2023.20.2.3>

Allela, M. A., Ogange, B. O., Junaid, M. I., et Charles, P. B. (2020). Effectiveness of Multimodal Microlearning for In-service Teacher Training. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 384-398. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.387>

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>

Choudhary, H., et Pandita, D. (2023). Maximizing learning outcomes in the digital age : The role of microlearning for Gen Z. *Development and Learning in Organizations : An International Journal*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/DLO-02-2023-0038>

CMEC. (2002). Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones. Repéré à <http://www.cmecc.ca/publications/lists/publications/attachments/49/malatest.fr.pdf>

Edmonds, A., Gudmestad, A., et Metzger, T. (2020). A Longitudinal Study of Grammatical-Gender Marking in French as an Additional Language. *Applied Linguistics*, 41(5), 733-755.

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M., & Castonguay, M. (2013). Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages. Montréal: Pearson.

Lee, A. H., et Lyster, R. (2023). The Effects of Different Types of Form-Focused Instruction on the Acquisition of Grammatical Gender by Second Language Learners of French. *Language Awareness*, 32(3), 508-529.

Parisot, E. (2021). Microlearning Literary History : Using Videos as a Resource for English Literature: *English in Australia* (0155-2147). *English in Australia* (0155-2147), 56(3), 37-45.

Ruegg, R., Hoang, H., et Petersen, N. (2024). The influence of English language proficiency test scores on the academic success of ESL undergraduate students. *Educational Research and Evaluation*, 29(3-4), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2314533>

Sankaranarayanan, R., Leung, J., Abramenka-Lachheb, V., Seo, G., et Lachheb, A. (2022). Microlearning in Diverse Contexts : A Bibliometric Analysis. *TechTrends : Linking Research and Practice to Improve Learning A publication of the Association for Educational Communications & Technology*, 67(2), 260-276. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00794-x>

Savard, I., Campeau, F., Bolduc, C., et Asselin, H. (2021). *Design pédagogique d'une propédeutique à distance pour favoriser la persévérance scolaire des étudiants autochtones*. Dans C. Papi & L. Sauvé (dir), (pp. 215-239). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec. Repéré à <https://www.puq.ca/catalogue/collections/perserance-abandon-formation-distance-4047.html>

Wust, V., et Roche, C. (2015). The Impact of Form-Focused Instruction and Consciousness-Raising Activities on L2 Learners' Acquisition of Grammatical Gender in French. *The French Review*, 88(3), 37-52.

UTILISER LA RECHERCHE POUR AMÉLIORER LES SERVICES ÉDUCATIFS PAR ET POUR LES AUTOCHTONES



Héloïse Pelletier Gagnon



Audrey Pinsonnault



Sarah Fraser

CONTEXTE

Les Centres d'amitié autochtones du Québec sont des lieux d'ancrage culturel qui favorisent la persévérance scolaire des jeunes tout en misant sur le développement de collaborations mutuellement bénéfiques avec les acteurs et actrices du milieu éducatif. En 2022, au terme d'une démarche d'évaluation interne, le Mouvement des Centres d'amitié autochtones s'est doté d'une stratégie provinciale en éducation (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, RCAAQ, 2022b), laquelle repose sur la valorisation des langues et cultures autochtones et sur l'apprentissage tout au long de la vie (RCAAQ, 2016; Savard, 2023). Dans cette foulée, et en s'appuyant sur des résultats de recherche, le RCAAQ a créé et publié en 2022 le *Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires au Québec* (RCAAQ, 2022a). Cet outil vise à assurer la mobilisation de savoirs pertinents et à jour sur les réalités et besoins des élèves autochtones en milieu urbain.

Destiné aux écoles québécoises, ce guide a été développé à partir des défis observés sur le terrain par les équipes des centres qui travaillent auprès des jeunes des Premiers Peuples et de leurs familles dans plusieurs villes. Il vise à mieux outiller les intervenants et intervenantes scolaires sur différents sujets, dont les transitions scolaires et les obstacles systémiques rencontrés par les élèves autochtones qui fréquentent les écoles primaires et secondaires en milieu urbain. Nous savons, par exemple, que les réalités familiales, culturelles et sociales des élèves autochtones sont souvent méconnues et peu prises en compte dans les écoles. Il en résulte des parcours scolaires discontinus et un faible taux de diplomation (RCAAQ, 2020).

L'utilisation de ce guide dans les écoles fait maintenant l'objet d'une recherche collaborative dont le présent article fait état.



VISION DE LA RECHERCHE ET COLLABORATIONS

Le RCAAQ, à travers l'Observatoire des réalités autochtones urbaines, prône une méthode de recherche tournée vers l'action, et ce, afin de répondre concrètement et rapidement aux besoins et aux aspirations des Centres d'amitié autochtones. Si la recherche peut être réalisée de façon autonome par l'équipe du RCAAQ, elle est aussi parfois menée en collaboration avec des Centres et avec d'autres équipes de recherche respectant le *Cadre de référence en recherche par et pour les Autochtones en milieu urbain au Québec* (RCAAQ, 2021). Ce cadre est le résultat d'un travail collectif. Il décrit notamment les principes devant orienter la recherche, soit la reconnaissance, la réciprocité, l'agentivité et la pertinence. Ainsi, la posture du RCAAQ est ancrée dans la volonté de placer la recherche au service de la mission des Centres, tout en accordant une place prépondérante aux savoirs et expertises autochtones.



Les collaborations de recherche reposent sur des relations de confiance mutuellement bénéfiques. C'est dans cet esprit que la relation entre le RCAAQ et la Chaire de recherche MYRIAGONE-McConnell de l'Université de Montréal s'est construite au fil du temps. Centrée autour de la mobilisation des connaissances jeunesse et de la recherche partenariale, la Chaire MYRIAGONE s'intéresse aux inégalités sociales touchant les jeunes à l'intersection de la santé, de l'éducation, du travail et du mieux-être. Dans le cadre d'un projet de recherche en cours, MYRIAGONE cherche à identifier des pratiques prometteuses en regard du mieux-être des élèves des Premiers Peuples dans les milieux scolaires. Le comité de suivi est composé de plusieurs organisations autochtones, dont le RCAAQ. La recherche est articulée de façon à répondre aux questions de ces organismes. Celles du RCAAQ portent sur le *Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones*, publié en 2022. Est-il utilisé et apprécié dans les écoles ? Comment est-il utilisé ? Permet-il de faciliter les collaborations ?

MÉTHODES

Dans le contexte de ce projet de recherche, plusieurs méthodes ont été déployées, dont les entrevues individuelles (10) et les entrevues de groupe (3) avec des acteurs et des actrices clés du milieu scolaire (personnes directrices, enseignantes, agentes de liaison et répondantes des Premières Nations et Inuit). Après l'envoi de courriels de recrutement dans plus de 500 écoles, des entrevues ont été réalisées virtuellement de septembre à décembre 2024. Des jeunes des Premières Nations ont pu s'exprimer lors de deux activités de mobilisation des connaissances jeunesse. L'analyse de projets partenariaux antérieurs a également été effectuée afin de mettre en valeur ce qui se fait déjà sur le terrain et d'entendre le point de vue des jeunes autochtones sans trop les solliciter. Plusieurs travaux de recherche, d'évaluation et de coconstruction du RCAAQ ont ainsi été mis à profit.

APPRENTISSAGES

Pour les besoins de cette publication, nous nous concentrerons sur les apprentissages liés au guide créé par le RCAAQ ainsi que sur les apprentissages découlant des collaborations dans la recherche.

Améliorer et transformer les pratiques dans les milieux scolaires

Tout d'abord, il est intéressant de noter que plusieurs personnes participantes connaissent et apprécient l'outil créé par le RCAAQ. Les personnes participantes expliquent que le guide sensibilise et éduque le personnel scolaire aux réalités des Premiers Peuples, en plus d'offrir des liens vers des outils pédagogiques complémentaires. Il ressort ainsi des échanges avec les personnes participantes l'idée que le guide constitue un véritable apport dans leur milieu, notamment au moment d'amorcer des réflexions sur les approches et les stratégies à déployer pour mieux répondre aux besoins des élèves des Premiers Peuples.

C'est bien que vous parlez du guide, parce que justement on est en train de réfléchir à une deuxième phase pour notre Centre de services scolaire et c'est quelque chose qui mériterait que j'ouvre à nouveau. C'est sûr que je vais aller le feuilleter pour les enjeux de transition, donc comment on peut mieux accompagner. Refaire une lecture de cet outil va être pertinent. (P10)

C'est une belle ouverture de réflexion. Avant, on accueillait un peu n'importe quand. Maintenant on accueille le mercredi. Notre agent PNI (Premières Nations et Inuit) est disponible et l'horaire est allégé. Ça, ça vient du guide d'accueil et d'inclusion. (P7)

Loin d'être anodine, cette transformation dans les pratiques de certaines écoles a favorisé un accueil plus personnalisé et un meilleur accompagnement des élèves des Premiers Peuples qui changent d'école en cours d'année. Des personnes participantes œuvrant dans les régions plus éloignées des grands centres urbains ont aussi mentionné utiliser le guide en le modulant selon la réalité de leur milieu.

On remarque aussi que les personnes agentes de liaison et répondantes PNI jouent un rôle clé dans la mobilisation des autres acteurs et actrices du milieu scolaire (personnel enseignant, directions, etc.) et dans le fait que ce personnel utilise le guide d'accueil et d'inclusion RCAAQ. D'abord, elles font connaître l'outil à ces personnes impliquées dans le milieu scolaire, puis elles les orientent vers des sections susceptibles de répondre aux besoins exprimés et de relever les défis rencontrés. Cette approche permet également de contourner l'obstacle du manque de temps souvent évoqué à propos de l'utilisation d'outils par les acteurs et actrices du milieu scolaire.

Quand je l'envoie à des gens, je leur réfère directement des pages. Je l'utilise principalement quand il y a la roue de la médecine et tout ce qui est en rapport à l'apprentissage, les difficultés. Parfois, les gens qui travaillent à l'école, ils voient la pointe de l'iceberg : ils voient que l'élève a de la misère, mais ils ne voient pas le « pourquoi ». Ils martèlent sur le dessus de l'iceberg, mais ça ne sert à rien, parce que tu as tout le reste en dessous. (P3)

Le guide est donc un outil qui accompagne certaines personnes agentes et répondantes PNL dans leurs pratiques de soutien envers le corps enseignant. D'ailleurs, plusieurs personnes participantes relèvent qu'un contact individuel et personnalisé avec les acteurs et actrices du milieu scolaire est nécessaire pour assurer la bonne utilisation des outils disponibles, et ainsi améliorer la sécurité culturelle des milieux scolaires.

Tisser nos forces ensemble pour mieux mobiliser les connaissances

L'un des principaux constats de cette recherche est la force de la collaboration : en tissant nos expertises ensemble, à travers une approche de mobilisation des connaissances, nous élargissons nos champs d'action respectifs. Cette toile de relations nous permet de travailler sur différents fronts, mais de manière complémentaire. En effet, le RCAAQ a entrepris une action, en créant le guide d'accueil et d'inclusion, qui est maintenant porté plus loin avec MYRIAGONE, du fait que la Chaire s'intéresse à l'utilisation du guide dans les écoles et poursuit les recherches dans cette direction. Ce projet de recherche contribue à faire vivre le guide et à soutenir son utilisation. C'est d'ailleurs en parlant du guide lors des entrevues que nous avons pu mettre en lumière les savoirs existants et répondre à certains besoins des personnes participantes, dont celui d'avoir accès à des outils cohérents avec les valeurs et cultures des Premiers Peuples et reconnus par les communautés et organisations autochtones.

Ainsi, ce partenariat de recherche entre le RCAAQ et MYRIAGONE permet à l'une et l'autre des organisations d'œuvrer pour la défense des intérêts des élèves autochtones, là où leur voix est la plus porteuse. Ce faisant, des réflexions et des débats sont engagés et poursuivis, soutenant les transformations sociales susceptibles d'améliorer le mieux-être des élèves des Premiers Peuples dans les écoles québécoises.

CONCLUSION

La collaboration entre le RCAAQ et MYRIAGONE est basée sur des moyens concrets de pratiquer la réciprocité en recherche. Le RCAAQ a offert son expertise à la recherche en cours, qui elle-même répondait aux intérêts du comité de suivi dont le RCAAQ faisait partie. En outre, lors des entrevues, l'équipe de recherche a eu le souci de récompenser les personnes participantes en leur offrant des outils pouvant les aider à répondre à leurs besoins spécifiques, dont le guide du RCAAQ (lorsque celui-ci n'était pas connu).

Les constats qui ont découlé de nos entrevues nous portent à vouloir poursuivre ensemble ce travail de réflexion. Tout d'abord, les personnes participantes ont fait valoir l'importance des relations et de la réciprocité dans le cadre de leur travail au quotidien avec les équipes des écoles, mais aussi avec les organisations autochtones, les familles et les élèves. Ce besoin relationnel apparaît central, dans cette démarche. Il nous demande de décloisonner les milieux scolaires, d'y faire vivre les cultures des Premiers Peuples et d'y offrir des services culturellement pertinents et sécuritaires. « *Un arrimage avec les organismes et avec un réseau de relations est à faire avant d'avoir plus d'outils concrets* » (P2). Comme le met de l'avant l'étude réalisée par Blanchet-Cohen en collaboration avec le RCAAQ (2021), il est important d'établir de nouvelles assises dans les relations entre Autochtones et Allochtones afin de permettre une participation active des Autochtones et une inclusion réelle de leurs référents culturels dans les milieux scolaires, ce qui nécessite parfois des ajustements structurels.

Les entrevues ont également mis en lumière le dévouement et le travail remarquable de plusieurs acteurs et actrices œuvrant dans les milieux scolaires afin de soutenir le mieux-être des élèves des Premiers Peuples. Toutefois, ces personnes-ressources portent souvent seules les initiatives en faveur des élèves autochtones, car ces initiatives sont rarement structurelles. Afin que les personnes investies ne se découragent pas, il apparaît ainsi essentiel de créer des occasions de partage et de rayonnement.

Finalement, les entretiens ont fait ressortir la nécessité de faire endosser par tous les acteurs et toutes les actrices du milieu scolaire la responsabilité de l'éducation et du soutien nécessaires au mieux-être des élèves des Premiers Peuples dans les écoles québécoises. « *Il faut se lancer, c'est une responsabilité qu'on a. On ne peut plus dire : Je ne parle pas des réalités autochtones parce que je ne suis pas à l'aise* » (P8). Une plus grande aisance passe nécessairement par le développement de la sensibilité et de la compétence culturelle des intervenants scolaires (Blanchet-Cohen et al., 2022). Ce genre d'efforts en vaut la peine, car la mise en place de mesures pour améliorer l'expérience éducative des élèves autochtones apporte généralement des bénéfices pour l'ensemble des élèves, qu'ils soient autochtones ou allochtones (Battiste, 2013).

RÉFÉRENCES

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

Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F. et Pinsonnault, 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>

Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F., Lefevre-Radelli, L. et Talbot, C. (2022). Cheminer vers la sécurisation culturelle en milieu scolaire pour les Innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1). <https://doi.org/10.7202/1092602ar>

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

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

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2022a). *Guide d'accueil et d'inclusion des élèves autochtones dans les écoles primaires et secondaires québécoises*. RCAAQ.

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2022b). *Stratégie en éducation 2022-2027 du Mouvement des Centres d'amitié autochtones du Québec*. RCAAQ.

Savard, C. (2023). Favoriser la réussite éducative en renforçant le pouvoir d'agir et l'identité culturelle. *Revue de la persévérence et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 5, 54-57.

KISKINOHAMATASOWIN, LES ENSEIGNEMENTS ANCrés DANS LE TERRITOIRE

Éducation, fierté et persévérence pour de jeunes atikamekw de Manawan.



Laurent Jérôme
Professeur, Université du Québec à Montréal.



Sakay Ottawa
Directeur de l'école secondaire Otapi, Manawan



Camille Ouellet
Candidate à la maîtrise et assistante de recherche, Université du Québec à Montréal.

Les projets de recherche que nous avons développés ces dernières années (Jérôme et al., 2020, 2021 et 2024) en partenariat avec les personnes atikamekws nehirowisiwok - actrices des processus de transmission des savoirs dans les milieux de la culture et de l'éducation de la communauté atikamekw de Manawan (Lanaudière, Québec) - ont permis de faire ressortir l'importance du concept atikamekw de *Kiskinohamatasowin*, qui signifie « enseignement ancré dans le territoire ». Par *Kiskinohamatasowin*, il faut comprendre les outils et les stratégies mobilisés par les parents ou les grands-parents pour transmettre des enseignements basés sur l'expérience et l'observation directe sur le territoire (Simpson, 2016). Ce concept doit être distingué de celui d'éducation (*Kiskinohamakewin*), considéré plutôt comme un processus formel et obligatoire d'apprentissages structurés dans le cadre de programmes et de cursus scolaires. Mais quels sont précisément les valeurs, les principes et les ordres normatifs liés à *Kiskinohamatasowin* ? Quels sont les outils, les stratégies, les savoir-faire, les savoir-être, bref les savoirs spécifiques (Barth, 1995) liés à ce concept ? En quoi celui-ci peut-il éclairer et inspirer des pratiques pédagogiques respectueuses des conceptions atikamekws liées à la transmission des connaissances, et ainsi favoriser la réussite et la persévérence scolaire ? Dans cet article, nous proposons de revenir sur différents aspects du *Projet Matakan. École de la forêt*. Nous montrerons en quoi un projet de recherche partenarial communauté-université peut permettre de valoriser les voix des jeunes Atikamekw nehirowisiwok tout en créant un espace de solidarité, d'engagement, de persévérence et de réussite, visant le changement social, que ce soit à travers la structure de gouvernance, l'élaboration des activités ou les réalisations et créations des jeunes.

PROJET MATAKAN : ENSEIGNEMENTS EN TERRITOIRE OU LES SENTIERS DE LA TRANSMISSION

Le projet *Matakan. École de la forêt, la forêt à l'école* est né en 2016 à partir d'une relation de confiance entre Laurent Jérôme, co-directeur actuel du projet avec Sakay Ottawa, et Patrick Moar, coordonnateur de Tourisme Manawan de 2016 à 2022. Pour la huitième année consécutive en 2025, ce partenariat entre le Conseil des Atikamekw de Manawan, l'école secondaire Otapi, Tourisme Manawan et une équipe de chercheur.es et d'étudiant.es de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a permis l'organisation de camps de transmission en territoire d'une durée de deux semaines avec et pour les jeunes de l'école secondaire. Ces camps se déroulent sur le site Matakan, situé sur le lac Kempt (Opockoteiak sakihikanik), un site qui depuis 2009 servait principalement à accueillir des touristes venant de l'extérieur. Les équipes de Tourisme Manawan et de l'école secondaire Otapi ont voulu permettre aux membres de la communauté de Manawan, en particulier les jeunes, de fréquenter ce site afin de renforcer sa vocation ancestrale en tant qu'espace de camping, de rencontre et de transmission. D'autres activités d'enseignement des savoirs atikamekw ont été organisées l'hiver (pêche sur glace) et l'automne (chasse, trappe), valorisant ainsi les savoirs atikamekws liés aux six saisons (Poirier, 2014; Jérôme et al. 2021; Jérôme et al. 2024). Le projet appuie ainsi la transmission des savoirs atikamekw en réalisant et en documentant ces activités en territoire (l'école à la forêt), mais également en réfléchissant à leur inclusion au sein du système scolaire (la forêt à l'école), afin de renforcer le contenu culturel des curriculums (Corntassel et Hardbarger, 2019).

UNE STRUCTURE DE GOUVERNANCE PARTENARIALE POUR FAVORISER LA RÉUSSITE

La direction du projet Matakan est assurée par une structure de gouvernance qui fait appel aux expertises des différents partenaires. Depuis 2016, Sakay Ottawa, directeur de l'école secondaire Otapi et Laurent Jérôme, anthropologue et professeur à l'UQAM, co-dirigent le projet. Un comité d'encadrement interdisciplinaire et intergénérationnel a été formé. Il est composé de la direction des services éducatifs de Manawan (Annette Dubé-Vollant), d'un.e représentant.e du Conseil des Atikamekw de Manawan (Sipi Flamand, chef actuel de la communauté), de la personne coordonnatrice de Tourisme Manawan (Patrick Moar puis Debby Flamand), de l'agent culturel de l'école secondaire Otapi (Matna Ottawa-Dubé), et des assistant.es de recherche de l'UQAM (Étienne Levac, Alma Marin, Camille Ouellet). Cette structure de gouvernance est notamment responsable de veiller à ce que les activités prévues en été et durant l'année, que ce soit sur le territoire ou à l'école, soient en adéquation avec les valeurs et les principes véhiculés par *Kiskinohamakewin*.

Les différents espaces de transmission mis en place dans le cadre du projet augmentent la fierté des jeunes et participent à renforcer leur sentiment d'appartenance à l'école (Jérôme, Levac et Quitich-Dubé, 2024; Goulet, 2005). Le projet permet aux jeunes de se rencontrer, de mieux se connaître, mais aussi de développer des liens avec de nombreux expert.es, passeurs culturels, leaders et aîné.es Atikamekw nehirowisiwok qui interviennent dans le cadre des activités. Ici, le rôle de l'agent culturel, Matna Ottawa-Dubé, est déterminant. En tant que jeune Atikamekw travaillant à l'école secondaire, Matna Ottawa-Dubé a reçu des enseignements de la part du frère de son grand-père, Joseph Ottawa, aîné et doyen de la communauté, qui participe chaque année aux camps de transmission de l'été. Matna Ottawa-Dubé joue ainsi, à son tour, le rôle de passeur culturel au sein de l'école et du projet Matakan (Boucher, 2005; Lavoie, 1999; Goulet et Trigoso, 2005; CNA, 2020), favorisant la réussite chez les élèves.

LES VOIES DE LA MOBILISATION ET DE L'ENGAGEMENT COMMUNAUTAIRES

Au cours des années, les membres de la communauté et de la Nation atikamekw se sont engagés au sein du projet Matakan. L'aîné et artisan Benoît Ottawa, décédé en 2022, a laissé un héritage durable qui continue d'influencer encore aujourd'hui les jeunes et les équipes du projet. Il passait chacune des semaines à enseigner aux jeunes les savoir-faire associés à l'écorce de bouleau (fabrication de paniers, de canots et des appeaux) et au tannage de la peau d'original, entre autres. L'aîné Joseph Ottawa, doyen des Atikamekw nehirowisiwok, renforce les contenus des enseignements en partageant des récits et des chants. Il réalise aussi des ateliers de cartographie avec les jeunes, leur transmettant la toponymie du territoire et les récits entourant certains lieux tout en mettant de l'avant les liens intimes de la tradition orale avec le territoire.

La coordination de Tourisme Manawan (Patrick Moar, 2016-2022; Debby Flamand, 2022-en cours) joue également un rôle déterminant. Patrick Moar a par exemple partagé ses

connaissances liées à l'histoire du site, au développement économique ou aux liens avec les autres Nations. Debby Flamand a transmis quant à elle des enseignements liés aux cérémonies ainsi qu'au rôle des femmes et des grands-mères au sein de la communauté (Basile, 2017). Membre active du Cercle des femmes de Manawan et de plusieurs initiatives de guérison communautaire, sa présence au sein de l'équipe est essentielle à la mobilisation communautaire autour du projet Matakan. Le projet s'appuie également sur les enseignant.es de l'école, telle que Marie-Claude Nequado, artiste multidisciplinaire atikamekw et professeure d'art à l'école Otapi. À travers des ateliers créatifs, elle permet aux jeunes de se familiariser avec des techniques d'artisanat, tout en exprimant leurs identités artistiques. L'engagement de ces aîné.es, expert.es et passeurs culturels permet chaque année aux jeunes de développer leurs compétences et leurs connaissances, ainsi que de renforcer leur estime de soi à travers la réalisation d'objets d'artisanats et de créations artistiques.

LE POINT DE VUE DES JEUNES DANS LE CHOIX DES THÉMATIQUES

Les camps de transmission de l'été se déploient chaque année autour d'une thématique différente, généralement choisie par les élèves de l'école suite à une consultation proposée par les enseignant.es. Au cœur de la pandémie de COVID-19, le thème de l'année 2020 était particulièrement évocateur de l'importance de maintenir les camps de transmission en territoire : « La forêt et le rire comme déconfinement ». Les thèmes de 2021, « Notcimik otinetan mackowisiwin - puisons notre force en forêt » et de 2023 « Ni kicteriten kiapac e nehirowimoian — je suis fier de parler encore ma langue » ont permis de réfléchir à différentes préoccupations liées à la préservation des savoirs atikamekw. En 2024, le projet a honoré les savoirs des femmes, particulièrement ceux des kokoms (les grands-mères), à travers l'exemple de kokom Cotit. Judith (Cotit) Kawiasiketc a en effet été cheffe de territoire, guérisseuse maîtrisant les connaissances liées à la médecine traditionnelle et aux cérémonies, mais aussi artisanale reconnue pour la fabrication et les techniques de tissage des raquettes.

Tracer le fil des activités

D'une manière générale, le quotidien des camps Matakan est composé à la fois d'ateliers de transmission et d'enseignements de savoirs atikamekw, de périodes libres et de sorties en territoire (interprétations de sites, pêche...). La programmation s'articule autour d'activités pratiques (broderie, travail de l'écorce), d'ateliers (récits, cartographie), de conférences (traditions juridiques, point de vue atikamekw sur l'histoire) et de jeux (courses en canot). La participation récurrente de certains jeunes à travers les années, les ateliers sont adaptés dans des formats variés afin d'expérimenter et d'apprendre sur de multiples facettes de la culture atikamekw. La participation de *Uhu Labos Nomades* (Stéphane Nepton), organisme autochtone expert en contenus numériques, ou de la coop Nitaskinan (projet Tapiskwan art atikamekw sur le patrimoine visuel atikamekw, Karine Awashish) a permis aux jeunes de se familiariser avec la numérisation 3D, la photogrammétrie et la photographie macro mettant de

l'avant le territoire ainsi que le patrimoine visuel et matériel atikamekw. D'une manière générale, la création (objets, arts, peintures, broderie...) renforce le sentiment de réussite et de persévérence chez les participant.es, des valeurs qu'ils et elles transposent ensuite à l'école.

Les assistant.es de recherche atikamekw

L'organisation et le déroulement des camps Matakan nécessitent une équipe aux expertises multiples. La coordination logistique est assurée par une personne étudiante de l'UQAM et une personne étudiante de Manawan de niveau postsecondaire. Un.e ou deux autres étudiant.es atikamekw de niveau postsecondaire occupent le rôle d'assistant.es de recherche chaque été (Charest, 2006). Chacun d'eux développe et réalise un projet de recherche en fonction de leurs intérêts personnels et de la thématique des camps. Ces assistant.es participent à la documentation et la mise en valeur des savoirs atikamekw, tout se familiarisant avec les méthodes de collecte et d'analyse de données à partir d'une perspective autochtone (Blanchet-Cohen, Drouin-Gagné, Dufour, E. et Picard, 2021). Le projet Matakan sert donc de lieu d'apprentissage à différents niveaux pour ces jeunes, autant au niveau des pratiques de recherche qu'à travers la rencontre d'ainé.es, d'expert.es et de passeurs culturels de leur communauté.

CONCLUSION

Les voix, la présence et les perspectives des jeunes traversent l'ensemble du projet, que ce soit dans la structure de gouvernance, dans les réalisations et activités, dans les créations ou dans la programmation, mais aussi dans les responsabilités et les rôles attribués au sein de l'équipe. Plusieurs jeunes interviennent comme chercheur.es ou passeur.es culturel.les, guides ou mentors, renforçant ainsi la fierté d'être atikamekw nehirowisiw. Le principe de solidarité et d'engagement est un aspect central d'une démarche qui s'inscrit en continuité avec les préoccupations des services éducatifs et de l'école secondaire de Manawan. D'après plusieurs intervenant.es, les jeunes qui vivent ces camps apprennent également les valeurs de persévérence qu'ils et elles tentent d'appliquer ensuite en milieu scolaire. De nombreux jeunes désirent revenir l'année après l'année. Plusieurs ont entamé ou développé leurs projets d'études supérieures après leur participation en tant qu'assistant.e de recherche.

En mai 2025, un rassemblement a réuni près de 50 partenaires à Manawan afin d'échanger sur les réalisations passées, sur les perspectives d'avenir et sur la pertinence de réunir des compétences, des connaissances et des idées autour de cette thématique des enseignements du territoire. Tous les partenaires invités ont ainsi exprimé le souhait de poursuivre et de développer cette démarche. Ce développement se poursuivra dans différents endroits : il se concentrera sur les deux autres communautés atikamekw de Wemotaci et Opitciwan, ainsi que sur les communautés innues (Basse Côte Nord, Québec), certaines régions de l'Ouest canadien et le Brésil. En attendant, l'équipe du projet et les jeunes de Manawan ont proposé de rendre hommage à l'ainé et doyen Joseph Ottawa à travers la thématique 2025 des camps : *Ni ka mirawok kaskina ka ki mirikowian kiskeritamowin. Je vais leur transmettre les enseignements que j'ai reçus.*

BIBLIOGRAPHIE

Basile, S. (2017). *Le rôle et la place des femmes Atikamekw dans la gouvernance du territoire et des ressources naturelles*. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].

Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E., Dufour, E., & Picard, V. (2021). Jeunesse autochtones : Se réapproprier la recherche pour mieux se représenter soi-même. *Revue d'études autochtones*, 51(2-3), 125-135. <https://doi.org/10.7202/1097383ar>

Boucher, N. (2005). *La transmission intergénérationnelle des savoirs dans la communauté innue de Mashteuatsh: les savoir-faire et les savoir-être au cœur des relations entre les Pekuakamiulnuatsh*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval].

Charest, P. (2006). Les assistants de recherche amérindiens en tant que médiateurs culturels : Expériences en milieu innu et atikamekw du Québec. *Études/Inuit/Studies*, 29(12), 115129. <https://doi.org/10.7202/013935ar>

CNA, (2020). Jeunesse Atikamekw Nehirowisiw, consultations nationales. Étape 3- Résultats du sondage Léger. En ligne : https://www.atikamekwipi.com/public/images/wbr/uploads/telechargement/Rapport-jeunesse-tape-3_V5_201013_R_0.pdf?fbclid=IwAR3oA_sTlMoay8YJEymKx8gjbkyr6wiy_Nwds50F2-ZgDIRyMFUVt8cd70

Corntassel, J., & Hardbarger, T. (2019). Educate to perpetuate: Land-based pedagogies and community resurgence. *International Review of Education*, 65, 87-116.

Éthier, B. (2014). Nehirowisiw Kiskeritamowina: Acquisition, utilisation et transmission de savoir-faire et de savoir-être dans un monde de chasseurs. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 49-59.

Gagné, N., & Jérôme, L. (2009). *Jeunesse autochtones: affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains*. Presses de l'Université Laval, Québec.

Goulet, J. G. A., & Harvey-Trigoso, K. (2005). L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire: clivage et continuité dans les valeurs entre générations de Dénés Tha. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 71-84.

Jérôme, L., Levac, É. & Quitich-Dubé, A. (2024). Projets et stratégies d'éducation par et pour les jeunes Atikamekw Nehirowisiwok: le territoire comme source d'espérance et de fierté. Dans N. Blanchet-Cohen & V. Picard (dir.), *Les jeunesse autochtones au Québec : décolonisation, fierté et engagement*. (p.140-166). Presses de l'Université Laval.

Jérôme, L., Ottawa, S. et Petiquay, M.-K. (2021). Projet Matakan : Autochtonisation de l'éducation et affirmation territoriale par l'enseignement en forêt pour des jeunes atikamekw du secondaire. *Revue de la persévérence et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 34-37.

Jérôme, L., Ottawa, S. et Moar, P. (2020). Matakan : transmission des savoirs et images de la décolonisation en milieu autochtone au Québec. ASDIWAL. *Revue genevoise d'anthropologie et d'histoire des religions*, 15, 71-85.

Jérôme, L., & Veilleux, V. (2014). Witamowikok, «dire» le territoire atikamekw nehirowisiw aujourd'hui: territoires de l'oralité et nouveaux médias autochtones. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 11-22.

Lavoie, K. (1999). Savoir raconter, ou, *L'art de transmettre: territoire, transmission dynamique et relations intergénérationnelles chez les Wemotaci Iriniwok*, Haute-Mauricie. [Mémoire de maîtrise, Université Laval].

Poirier, S. (2014). Atikamekw Kinokewin, «la mémoire vivante» Bilan d'une recherche participative en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 73-83

Simpson, L. B. (2016). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25.

**L'APPRENTISSAGE CONSTITUE
UN TOUT QUI EST PLUS QUE
LA SOMME DE CES PARTIES**

2



L'ENVOLEÉE DE LA BERNACHE : LE RÉCIT DE L'AUTOCHTONISATION AU CSSRDS

Cet article est élaboré par des membres de l'équipe du *Projet pilote en autochtonisation* du Centre des services scolaire des Rives-du-Saguenay.



Liliane-Carmen Awashish
Agente sociale de liaison,
Centre de services scolaire
des Rives-du-Saguenay



**Marie-Pier Caouette-
Lampron**
Conseillère pédagogique,
Centre de services scolaire
des Rives-du-Saguenay



Sophie Cloutier
Enseignante en adaptation
scolaire, Centre de
services scolaire des
Rives-du-Saguenay



Lancy Gagnon
Gestionnaire du projet en
autochtonisation, Centre
de services scolaire des
Rives-du-Saguenay

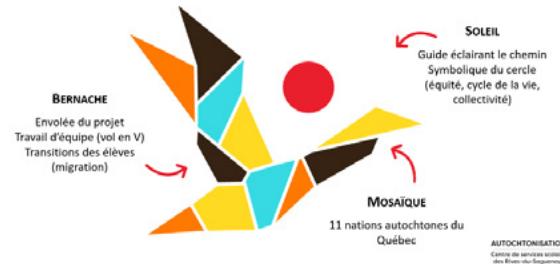
Cet article est un partage de pratiques.

Le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS) a mis en œuvre, en 2022, un projet pilote novateur en autochtonisation. Depuis, chaque année scolaire, la bernache, l'image identitaire du projet, prend son envol.

L'analogie de la bernache symbolise l'esprit d'équipe, qui, avec dévouement et engagement, met en œuvre des initiatives pour soutenir la réussite éducative des élèves des Premières Nations et Inuits (PNI), en plus de mettre en valeur l'enseignement des cultures et des langues autochtones dans ses établissements scolaires.

C'est donc avec humilité que ces quelques lignes sont écrites pour relater le récit de ce projet unique au Québec.

Logo Autochtonisation



MISE EN CONTEXTE

Depuis 2005, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) reconnaît l'existence d'un écart significatif de réussite entre les élèves autochtones et l'ensemble des élèves du réseau scolaire québécois (VGQ, 2024). Ce constat est renforcé par des données récentes indiquant que le Québec affiche le taux le plus élevé d'Autochtones sans diplôme ou certificat parmi toutes les provinces canadiennes, avec une amélioration moyenne de seulement 19 % en vingt ans, comparativement à 34 % dans les autres provinces. Cette situation préoccupante a incité le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay (CSSRDS) à entreprendre des initiatives ciblées pour répondre aux besoins éducatifs des élèves autochtones.

En 2007, le CSSRDS a déposé au MEQ le projet «Solidarité avec les Autochtones» pour contrer le taux élevé d'abandon scolaire chez les apprenants en formation générale des adultes (FGA). Ce projet a amorcé une réflexion au niveau des besoins spécifiques des élèves autochtones. En 2014, à la suite de démarches, s'est concrétisé le projet «Mamu». Celui-ci a pour but de favoriser la réussite éducative des élèves autochtones, notamment, en offrant un enseignement adapté à leurs besoins, en développant le sentiment d'appartenance et en faisant rayonner les cultures autochtones.

L'année suivante, en 2014-2015 avec la collaboration de partenaires par exemple le : Centre d'amitié autochtone du Saguenay, l'Université du Québec à Chicoutimi, le MEQ, etc. un autre projet voit le jour : «Petapan». Reposant sur une multitude de pratiques novatrices qui respectent les préoccupations et les particularités associées aux cultures autochtones, le projet vise à soutenir la réussite des élèves autochtones du primaire en milieu urbain (CTREQ, 2021).

En parallèle, d'autres initiatives ont été développées, dont l'adaptation du programme «Protection et exploitation du territoire faunique» en formation professionnelle (FP) avec la collaboration de l'UQAC. À partir des connaissances ancestrales, la formation réalisée directement en communauté répondait à des besoins spécifiques identifiés par les communautés de Pessamit et Uashat mak Mani-Utenam.

L'évolution des initiatives du CSSRDS pour accompagner les élèves autochtones avec les projets Mamu et Petapan a suscité l'intérêt du ministère de l'Éducation. Face aux résultats prometteurs de ces actions, un représentant du MEQ a demandé à la direction du Centre de services s'il était possible d'inclure les perspectives autochtones dans tous ses établissements. Si oui, comment ?

Ces interrogations ont donné naissance à un projet pilote innovant d'autochtonisation au sein du CSSRDS.

PRÉSENTATION DU PROJET

L'autochtonisation de l'éducation représente un défi majeur dans le contexte québécois, où il est essentiel de dépasser les pratiques héritées du colonialisme pour construire des environnements éducatifs respectueux des cultures autochtones. Conscient de cette réalité, plutôt que de reproduire des schémas coloniaux en laissant les discussions sur l'autochtonisation à des allochtones, le projet pilote en autochtonisation a misé sur une approche collaborative et équitable.

Pour ce faire, le CSSRDS a fait l'embauche d'employés autochtones dans divers corps d'emploi pour travailler au projet et a instauré un comité consultatif composé de membres autochtones Atikamekw et Innus vivant en communauté. À la manière d'une formation en V de bernaches, où chaque membre optimise l'effort collectif, ce comité offre une perspective globale et enrichissante qui permet d'avancer ensemble vers un objectif commun : bâtir un environnement éducatif inclusif et respectueux qui valorise les savoirs et les langues autochtones tout en favorisant la réussite éducative.

ORIENTATIONS DU PROJET

Le projet pilote en autochtonisation inspiré par le rapport de la Commission de la vérité et de la réconciliation (2015) et des résultats du projet Petapan (Couture et al., 2021) s'articule autour de quatre axes.

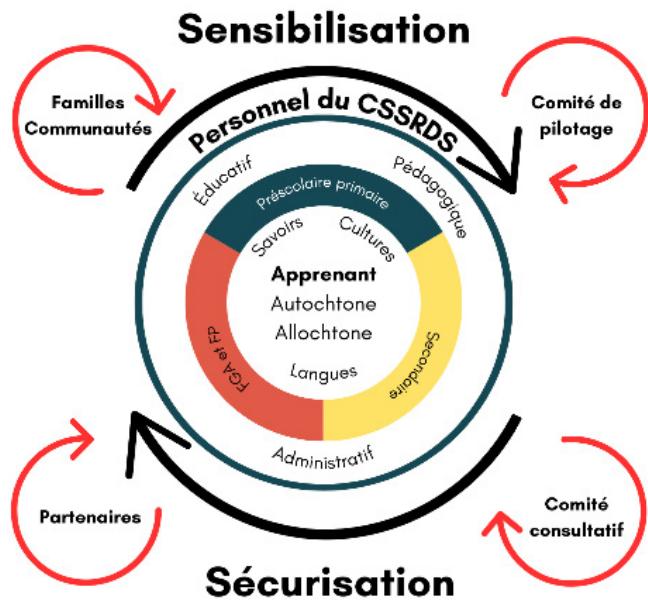
Axe 1 : Soutien et accompagnement des élèves, de leurs familles et des équipes-écoles

L'équipe multidisciplinaire du projet a développé une offre de services organisée selon le modèle de la réponse à l'intervention (RAI). Cette offre décrit les différentes spécialités disponibles pour soutenir la réussite éducative des élèves des PNI, telles que l'orthopédagogie, l'orthophonie, le travail social, ainsi que des services de traduction et d'interprétation pour faciliter l'accessibilité à des formulaires et soutenir les interactions culturelles.

«Mon implication en tant qu'interprète Atikamekw a été pour moi très enrichissante. J'ai pu observer le lien de confiance s'établir rapidement entre moi et l'élève. En effet, le fait de me présenter en Atikamekw a été bénéfique, car c'est une langue qui lui est familière. De plus, les parents se sont sentis en sécurité en ma présence, car ils pouvaient s'exprimer librement dans leur langue maternelle.»

– Interprète Atikamekw

Les interventions de l'équipe multidisciplinaire se réalisent avec la collaboration et la participation de l'équipe-école. Les services sont directement offerts auprès des élèves et des écoles ou indirectement en service-conseil. En effet,



projet vise à ce que les pratiques probantes soient par la suite perpétuées dans les milieux par le personnel en place.

«L'équipe est super proactive. Un énorme merci pour le bon travail de votre travailleuse sociale qui nous supporte dans un dossier qu'on a référé à votre service. Cela a fait toute la différence.»

– Direction adjointe - école secondaire (CSSRDS)

Dans le cadre de l'axe 1, des outils pédagogiques et d'accompagnement culturellement adaptés ont été développés. Parmi ceux-ci figurent des pictogrammes conçus pour les enfants des Premiers Peuples, un guide pédagogique basé sur le livre Kukum, des trousseaux «Petits mocassins» pour accompagner la transition des enfants vers le préscolaire, ainsi qu'une banque de ressources en ligne et des activités culturelles clé en main à l'intention des enseignants.

Des milieux d'accueil culturellement significatifs ont également été aménagés dans deux écoles secondaires. Ces lieux permettent de bénéficier de soutien pédagogique et social dispensé par des intervenants formés et sensibilisés aux réalités et enjeux autochtones. Ils favorisent également les échanges entre élèves autochtones et allochtones, en créant des opportunités de rencontre autour d'activités basées sur leurs intérêts communs.

«Moi au local Mitshuapiss, j'aime toute!»

– Élève autochtone – école secondaire (CSSRDS)

Puis, la fin de l'année scolaire se termine avec un gala célébrant la persévérance scolaire des élèves autochtones. La mise en candidature des élèves est complétée par des intervenants du milieu scolaire, reconnaissant ainsi leur détermination et leur engagement dans leur parcours éducatif. Ce gala revêt une importance particulière, car il inclut les familles des élèves, renforçant ainsi le lien entre l'école et la communauté autochtone. Cette célébration collective permet de valoriser non seulement les efforts individuels des élèves, mais aussi le soutien crucial de leur entourage dans leur réussite éducative.

Axe 2 : Sensibilisation culturelle auprès des élèves et employés

Le deuxième axe du projet en autochtonisation se concentre sur la sensibilisation culturelle, visant à promouvoir une meilleure compréhension des cultures et des réalités autochtones.

Pour les élèves, de nombreuses activités sont proposées, couvrant les niveaux d'enseignement, du préscolaire à la formation générale des adultes et professionnelle. Ces activités comprennent des ateliers : éveil à la langue Atikamekw, fabrication de bâtons de la parole et de sacs de médecine, contes et légendes autochtones, réalisation de fresques collectives avec des artistes autochtones, sorties éducatives en communauté, conférences, etc.

Pour le personnel du CSSRDS, un large éventail de formations est proposé, allant de la sensibilisation générale à des approches spécifiques selon les corps d'emploi. Ces formations sont offertes pour outiller l'ensemble du personnel, quel que soit leur rôle au sein du Centre de services, afin de mieux comprendre et répondre aux besoins des élèves autochtones.

Afin de renforcer son engagement envers la reconnaissance des cultures autochtones, le CSSRDS a intégré à son calendrier scolaire la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation (30 septembre) et la journée nationale des peuples autochtones (21 juin). Le 30 septembre 2024, près de 1000 élèves ont marché sous la pluie en compagnie du Grand Chef du Conseil de la Nation Atikamekw, Constant Awashish, pour commémorer les survivants des pensionnats autochtones.

«Je crois que l'impact de cette journée sur son estime personnelle, sa confiance en lui ainsi que sur sa construction identitaire est non mesurable. Merci mille fois pour ça!»

– Enseignante d'un élève autochtone participant à la marche



Axe 3 : Collaboration et partenariat

Dès le début du projet, le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay a eu comme priorité d'entreprendre des démarches proactives pour faire connaître ses orientations auprès des familles, des communautés des Premiers Peuples et des partenaires essentiels comme le centre Mamik, mais aussi des chercheurs universitaires. Ces démarches ont permis d'établir des collaborations importantes afin de s'assurer que les initiatives entreprises répondent aux besoins spécifiques des apprenants autochtones en milieu urbain.

Axe 4 : Insertion et rétention de personnel professionnel autochtone

Dans le cadre de cet axe, le Centre de services a embauché plusieurs professionnels autochtones au sein de son équipe multidisciplinaire. Ces employés occupent des postes variés et essentiels, tels que : agente sociale de liaison, interprète, traductrice, technicien en loisirs, technicienne en travail social et secrétaire.

Un accompagnement en lien avec l'insertion sociale et professionnelle des travailleurs autochtones a été réalisé avec les ressources humaines par la professeure et chercheure Émilie Deschênes de l'UQAT. Par ailleurs, le CSSRDS a constaté une hausse de candidatures autochtones pour travailler au sein de ses établissements.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

Ce survol du chemin parcouru par la bernache permet de mettre en lumière certains constats :

- L'auto-identification des élèves PNI est un défi complexe, mais crucial pour optimiser les services ;
- La résistance des milieux peut parfois freiner certaines initiatives. La sensibilisation du personnel est donc essentielle pour créer des environnements culturellement sécurisants ;
- La stabilité des membres de l'équipe et le recrutement des employés PNI sont primordiaux pour assurer un continuum des services ;
- L'intégration des perspectives autochtones dans les pratiques éducatives demeure un défi, mais s'avère essentielle pour que les établissements scolaires soient des milieux inclusifs.

Pour la deuxième phase, le projet vise à :

- Établir un point de services pour faciliter les transitions scolaires des élèves et familles autochtones qui arrivent en milieu urbain ou qui retournent en communauté ;
- Partager les pratiques efficaces avec d'autres centres de services scolaires ;
- Poursuivre la mise en œuvre des recommandations du comité consultatif : encourager les échanges culturels, valoriser les langues autochtones et intensifier la sensibilisation aux réalités autochtones.

La principale limite du projet reste le financement, initialement prévu pour trois ans. Malgré l'incertitude d'un nouveau soutien financier du MEQ, le Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay s'engage à poursuivre sa démarche d'autochtonisation.

Note :

Ce projet a été rendu possible grâce à la collaboration du Centre Mamik, au soutien du ministère de l'Éducation et à la confiance du comité consultatif composé de membres autochtones de communautés Atikamekw et Innues.

RÉFÉRENCES

Couture, C., Bacon, M., Rousseau, E., Pulido, L., Jacob, E., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D. (2021) « Projet Petapan : *Pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain* ». Centre de services scolaires des Rives-du-Saguenay (CSSRDS), Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) UQAC, Centre d'amitié autochtone du Saguenay (CAAS) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Commission de vérité et réconciliation du Canada (dir.). (2015). « *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada* ». McGill-Queen's University Press.

Statistique Canada (2017). « *Croissance démographique : Un aperçu des statistiques sur les Autochtones* ». Canada [en ligne].

Vérificatrice générale du Québec. (2024). Chapitre 4 : Autochtones. Rapport annuel. Récupéré de https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/209/VGQ_Nov2024_ch4-Autochtones_web.pdf

DES PRATIQUES INSPIRANTES À DÉCOUVRIR POUR TOUS LES MILIEUX ÉDUCATIFS

Action concertée en sécurisation culturelle — Études de pratiques en sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérence scolaire et la réussite éducative de personnes apprenantes innues.



Christine Couture,
UQAC



Julie Rock, UQTR



**Emmanuelle
Aurousseau,** UQAC



Jean-François Vachon,
BRV - Chaire UNESCO
en transmission culturelle
chez les Premiers Peuples
comme dynamique
de mieux-être et
d'empowerment, UQAC

CONTEXTE

Dans un engagement collectif pour soutenir la persévérence et la réussite scolaires des Premiers Peuples, une action concertée (Couture et al. 2024) a été menée et a permis de documenter des pratiques de sécurisation culturelle inspirées par l'expérience des personnes travaillant au quotidien avec des jeunes et des adultes des communautés innues de la Côte-Nord. Une proposition de modèle a émergé de l'analyse de ces exemples de pratiques, ainsi que des outils de transfert et des pistes d'action. Cet article donne un aperçu de ces réalisations et des résultats de la recherche qui a été menée à ce sujet en se basant sur la culture et l'expérience de personnes œuvrant dans les services d'éducation de la petite enfance jusqu'à l'université, en contextes innu et provincial. Il est possible d'écouter les témoignages des personnes participantes sur le site Web suivant : <https://securisationculturelle.ca/>. Les rapports de recherche et les outils de transfert sont également disponibles sur ce site.

RÉALISATION

La recherche a été menée avec le soutien de La Boîte Rouge VIF, de l'Institut Tshakapesh et du Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC, dans un esprit de reconnaissance et de valorisation des savoirs d'expérience et des savoirs culturels. Au total, 81 personnes participantes provenant de la Côte-Nord, dont 41 personnes innues, ont été rencontrées de mars 2021 à juin 2022. Ces rencontres (50 en tout), faites de partages et de discussions, ont permis de mettre en lumière des exemples de pratiques susceptibles de favoriser la persévérence et la réussite des jeunes et des adultes des Premiers Peuples. Les réunions avaient comme objectif d'identifier les bons coups et les défis à relever, de reconnaître et de mettre en valeur ce qui se fait dans les milieux éducatifs de la Côte-Nord, et de valider les pratiques les plus pertinentes culturellement. Pour ce faire, la présence de la cochercheuse innue, Julie Rock Katshishkutamatshesht, qui complète à l'UQTR sa thèse de doctorat sur des pratiques de sécurisation culturelle en formation professionnelle, était indispensable.

PROPOSITION D'UN MODÈLE

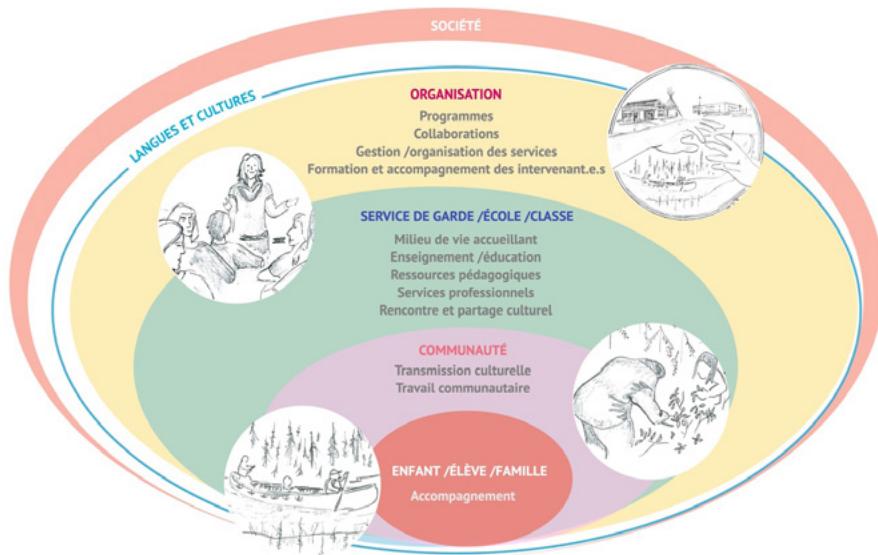
Au cours du projet, 44 exemples de pratiques ont été répertoriés et regroupés en 12 champs d'intervention (catégories). Ces champs d'intervention, repris dans le modèle qui émerge de ce travail collaboratif, permettent de saisir l'importance du travail collectif pour soutenir la persévérence et la réussite des Premiers Peuples. Inspiré par Bronfenbrenner (1996; repris par Loiselle, 2011; Manningham et al., 2011), le modèle montre l'importance de mettre en relation la classe, l'école, la communauté, et la famille, pour travailler au bien-être et à la réussite des jeunes et des adultes des Premiers Peuples. Ces personnes autochtones doivent évoluer dans un milieu de vie sécurisant et stimulant, leur permettant d'affirmer avec fierté leur identité. Les champs d'intervention évoqués dans les discussions sont multiples et interreliés : l'accompagnement de l'enfant, de l'élève et de la famille, le travail communautaire, la transmission culturelle, les activités de rencontre et de partage culturel entre allochtones et autochtones, les services professionnels, les ressources pédagogiques, l'éducation et l'enseignement, le milieu communautaire, la formation du personnel, la gestion, les collaborations interprofessionnelles et interculturelles, ainsi que les programmes. Toutes ces dimensions doivent être prises en compte dans une approche de sécurisation culturelle visant à soutenir la persévérence et la réussite. Le défi est de les coordonner, dans un travail collectif et un projet de société, et ce, afin d'assurer la pérennité des changements mis en place et des retombées pour les personnes apprenantes.

Figure 1 : Modèle de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérence et la réussite des personnes apprenantes issues des Premiers Peuples

Les exemples de pratiques, partagées par les personnes participantes et répertoriées dans chacun des champs d'intervention, sont décrits avec plus de précision dans le rapport de recherche publié sous l'adresse Web suivante : <https://bit.ly/Rapport-ACPSC>.

Des capsules vidéo ont été réalisées avec le consentement des personnes participantes qui y figurent. Il est possible de les visionner à cette adresse Web : <https://securisationculturelle.ca/pratique/>.

Des principes d'intervention ont été dégagés de ces vidéos et peuvent être consultés sous cet hyperlien : <https://securisationculturelle.ca/principes-d-intervention/>.



L'écoute, l'entraide, l'accueil (e minu-utinitunanut), le respect (ishpetenitamun) et la bienveillance (minuteieun) font partie de ces principes.

À cela s'ajoute un rapport de recherche postdoctorale sur la mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes scolaires, réalisé par Emmanuelle Auroousseau, et des outils de transfert qui sont autant de sources d'inspiration pour les milieux de pratique et de recherche.

Rappelons que la réussite est d'abord un accomplissement personnel et social. Elle ne correspond pas nécessairement aux critères de persévérence et de réussite au sens scolaire ou professionnel (Blanchet-Cohen et al., 2021; Mansour, Maltais et Cook, 2019 et 2021; CSÉ, 2017; OCDE, 2018). À ce propos, des personnes participantes ont utilisé ces termes pour évoquer des critères de réussite : langue, culture, fierté, intérêt, curiosité, rire, sourire, entraide, intégration sociale, avoir un but dans la vie, etc. Pour elles, chaque réussite compte et le diplôme est loin d'être le seul critère de réussite. Il est même question de « réussite identitaire ». Un accompagnement respectueux et bienveillant de la part de personnes agentes de liaison, intervenantes, aides pédagogiques, conseillères, consultantes, enseignantes et directrices, sensibles aux réalités des jeunes et des adultes des Premiers Peuples, ressort comme élément central pour soutenir la persévérence scolaire et la réussite éducative.

La collaboration entre les personnes intervenantes est essentielle pour accompagner les personnes apprenantes et leur famille vers un accomplissement porteur de réussite. Les principaux défis à relever sont étroitement liés à la langue d'enseignement, à l'évaluation, au matériel scolaire, aux programmes et aux liens à établir entre allochtones et autochtones, ce qui appelle à un engagement collectif. Notre travail se poursuit d'ailleurs dans un projet inédit de mobilisation des perspectives autochtones dans la formation (MEES, 2024-2025) sous l'éclairage des pistes d'action à retenir.

PISTES D'ACTION

Les résultats de la recherche nous portent à retenir les pistes d'action suivantes :

1. Créer et maintenir un lien de confiance par un accompagnement respectueux et bienveillant des jeunes, des adultes et des familles;
2. Engager tout le personnel scolaire dans un processus de sécurisation culturelle;
3. Valoriser les ancrages culturels dans l'enseignement;
4. Considérer le contexte plurilingue des personnes apprenantes;
5. Ajuster les outils et les critères d'évaluation;
6. Revoir les programmes de plusieurs disciplines scolaires pour y intégrer des savoirs, des réalités et des perspectives autochtones;
7. Développer des ressources et du matériel culturellement signifiant pour les personnes apprenantes;
8. Reconnaître pleinement la compétence 15 et l'intégrer de façon explicite au référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement;
9. Mobiliser les savoirs, les réalités et les perspectives autochtones dans la formation de l'ensemble du personnel enseignant et scolaire;
10. Soutenir les collaborations ainsi que les maillages interculturels et interprofessionnels;
11. Favoriser la rencontre interculturelle.

CONCLUSION

NUITSHIMAKAN, soyons des co-marcheurs et des co-marcheuses, apprenons à naviguer ensemble, en toute égalité, pour relever le grand défi collectif de la sécurisation culturelle. C'est le message que nous souhaitons transmettre en guise de conclusion de ce projet d'action concertée, message qui nous a été transmis par Lucien St-Onge de Uashat mak Mani-utenam, du cercle des sages de la Chaire UNESCO en transmission culturelle comme dynamique de mieux-être et d'empowerment de l'UQAC.

Nous souhaitons exprimer une pensée toute spéciale à notre regrettée Elisabeth Kaine, qui nous a accompagnés dans ce projet. Nous tenons aussi à remercier tout particulièrement Jean St-Onge, du cercle des sages de la Chaire UNESCO, pour son aide précieuse, et Marco Bacon, qui a soutenu notre initiative.

Merci également à tous les organismes partenaires de la recherche : le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), la Société du Plan Nord (SPN), le Secrétariat aux affaires autochtones (SAA) et le Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC).

Et à toutes les personnes participantes qui ont généreusement accepté de partager leurs savoirs culturels et d'expérience, tshinashkumitinau!

RÉFÉRENCES

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), p. 112-132. <https://doi.org/10.7202/1077004ar>

Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec, Le Conseil, 155 p.

Couture, C., Kaine, E., Rock, J., Pinette, S., Auousseau, E., Blanchet-Garneau, A., Baron, M-P., Cook, M., Dion, J., Duquette, C., Jacob, E., Marchand, A., Pulido, L., Tremblay, M-L., et Vachon, J-F. (2024). *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'apprenant.e.s innu.e.s. Rapport de recherche : Action concertée en sécurisation culturelle*. FRQSC. Chaire UNESCO en transmission culturelle, UQAC. Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées conjointement avec des acteurs et actrices de milieux éducatifs situés au nord du 49^e parallèle, pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones.

Loiselle, M., Bourdaleix-Manin, A.-L., Potvin, M., et Joly, C. (2011). *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik : Une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants*. Val-d'Or (Québec): Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré à l'adresse Web : https://depot.erudit.org/bitstream/003576dd/1/Loiselle_et_al_Rech_action_Kitcisakik_2011.pdf

Manningham, S., Lanthier, M., WawanoLoath, M. A., Connelly, J.-A., et LARESCO. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 88 p. https://www.csob.qc.ca/intranet/files/files/pdf/Cadre_reference_autochtone.pdf

Mansour, A., D. Maltais et M. Cook. (2019). « Le décrochage scolaire chez les jeunes autochtones : une réalité différente dans la communauté d'Essipit ? ». *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, p. 87-89.

OCDE. (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones : Pratiques prometteuses*. Paris, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264291676-fr>

DU MENTORAT DANS L'ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES (AEC) EN TECHNIQUES POLICIÈRES AUTOCHTONES : UN OUTIL EFFICACE POUR L'HARMONISATION DES RELATIONS CULTURELLES AVEC LES PREMIERS PEUPLES



Cédric Girard



Formation continue
du Collège d'Alma

CONTEXTE

Depuis 25 ans, le Service de la formation continue du Collège d'Alma œuvre à former des policiers et policières autochtones au moyen du programme d'AEC en Techniques policières autochtones (TPA). À ce jour, plusieurs centaines d'étudiants et étudiantes ont bénéficié de cette formation, laquelle est intimement liée à l'autonomisation des communautés autochtones du Québec et à leur réappropriation de certains pouvoirs. Dans les années 1990, afin d'assurer une gestion sécuritaire adaptée aux réalités des communautés autochtones, le besoin de policiers et policières autochtones s'est imposé. C'est dans cette optique que le Collège d'Alma s'est engagé à développer un programme spécifique, visant non seulement la formation professionnelle, mais également la mise en place d'une approche humaniste du droit à l'éducation.

Aujourd'hui, le programme de Techniques policières autochtones (TPA) continue d'évoluer afin de répondre aux défis rencontrés par les étudiants et étudiantes des Premiers Peuples. La lecture des conclusions du Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants et étudiantes autochtones (2023) et l'observation des personnes étudiantes depuis plusieurs années, nous portent à constater que le besoin en sécurisation culturelle grandit et se fait de plus en plus pressant.

La gestion de l'isolement et du déracinement ressentis par les personnes étudiantes évoluant dans un environnement académique exigeant est primordiale. Pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire, il est selon nous essentiel de stimuler la motivation des étudiants et étudiantes en renforçant leur réseau de soutien avec des personnes paires.

Par ailleurs, dans son plan stratégique 2022-2027, le Collège d'Alma s'est donné comme mandat d'être un allié fort des communautés autochtones en soutenant et consolidant les efforts de sécurisation culturelle dans les institutions collégiales. L'établissement a ainsi commencé par mettre en pratique ce principe dans son programme de soins infirmiers.

OBJECTIFS

Le mentorat est une approche éprouvée dans de nombreux contextes éducatifs pour améliorer la motivation et la réussite scolaire. Stéphane Martineau et Joséphine Mukamurera (2012) constatent, dans leur article sur le soutien à l'insertion professionnelle, que le mentorat peut prendre plusieurs formes, telles que le tutorat, le parrainage, le coaching ou le jumelage, et qu'il est largement utilisé dans les établissements d'enseignement supérieur. Aux États-Unis, plus de 71 % des grandes écoles offrent un service de mentorat, reconnaissant ses nombreux bénéfices pour l'intégration et le développement des personnes étudiantes. Inspiré par ces modèles, le projet présenté ici vise à structurer une approche de mentorat adaptée aux réalités autochtones, c'est-à-dire favorisant un accompagnement culturellement sécurisant et bénéfique pour la population étudiante autochtone.

L'instauration d'un programme de mentorat constitue une étape essentielle pour assurer une formation complète aux policiers et policières autochtones de demain et pour favoriser leur réussite. Ce programme a pour objectif de jumeler des personnes qui suivent actuellement le programme de TPA avec des personnes diplômées du même programme et à présent en poste comme policier ou policière. L'idée est de renforcer le réseau de soutien des personnes étudiantes et de leur offrir un accompagnement personnalisé au moyen d'échanges avec des personnes mentores ayant vécu des expériences similaires. Le programme vise également à réduire le sentiment d'imposteur ou d'impostrice et à accroître la motivation des étudiants et étudiantes en leur permettant de s'identifier à des modèles de réussite. Le partage d'expérience dans la relation mentorale est la clé de voute de ce modèle. En intégrant les valeurs et la culture autochtones dans la formation policière, cette initiative contribue à rendre le programme plus inclusif et mieux adapté aux réalités des communautés.

RÉCIT DE PRATIQUE

Le centre autochtone Mamo Meskanaw (Espace France Robertson) du Collège d'Alma joue un rôle central dans la structure des échanges entre personnes mentores et personnes mentorées. Les rencontres individuelles et collectives sont organisées sous sa gouverne. Un suivi rigoureux est assuré par la personne coordonnatrice de projet et l'aide pédagogique à l'apprentissage (APA) de la formation continue. Cette dernière supervise l'implantation et l'évaluation du programme afin d'en garantir l'efficacité. Notez que ce projet s'inscrit dans une démarche plus large d'autochtonisation ou « d'harmonisation des relations culturelles » (expression que nous préférions) de la formation collégiale. En effet, en adaptant l'approche pédagogique, il permet d'augmenter le taux de diplomation des policiers et policières autochtones et de favoriser la réappropriation de l'identité autochtone au sein des communautés. Il contribue également à réduire le déracinement culturel ressenti par les personnes étudiantes autochtones lorsqu'elles arrivent en milieu urbain, à Alma, et qu'elles poursuivent des études dans un contexte allochtone. Finalement, cette initiative répond aux besoins grandissants de recrutement dans les corps de police autochtones.

Le mentorat se veut une approche à la fois structurée et flexible. Il doit conserver une dimension informelle et permettre une certaine souplesse dans les interventions et les relations, afin que les horaires des personnes mentores et mentorées ne soient pas trop surchargés. Le projet repose en outre sur une approche collaborative impliquant le corps professoral, les personnes étudiantes, les personnes diplômées et les partenaires autochtones. Il se décline en plusieurs étapes, incluant celle de l'identification des personnes mentores et des personnes mentorées par le recrutement d'anciens étudiants ou d'anciennes étudiantes volontaires et par la sélection de la population étudiante actuelle souhaitant bénéficier du programme. Une formation est offerte aux personnes mentores afin de les sensibiliser aux enjeux spécifiques de la population étudiante autochtone et aux bonnes pratiques du mentorat. Un cadre structuré définit les objectifs, les modalités d'échange et les outils de suivi nécessaires à la réussite du programme.

Un Guide de mentorat a été conçu par Cédric Girard avec l'aide du Département de sciences humaines du Collège d'Alma ainsi que du centre Diversité Artistique Montréal (projet M.A.P.) où Jérôme Pruneau a œuvré pendant plusieurs années.

Le nombre de rencontres, leur durée et les lieux sont laissés à la discréction des binômes (personne mentore/personne mentorée). Par la suite, des rencontres régulières, tant individuelles que collectives, sont organisées pour favoriser le partage d'expérience et le soutien mutuel. Enfin, une évaluation continue du programme est réalisée durant tout le processus, notamment par un sondage, afin d'ajuster les interventions et d'optimiser les résultats.

BILAN DES COHORTES

La cohorte pilote de l'hiver 2024 comptait huit jumelages. À la suite de cette expérience positive, le projet a été reconduit avec une deuxième cohorte, à l'automne 2024. Toutes les personnes étudiantes, à l'exception d'une seule, ont manifesté un intérêt pour le jumelage. À présent que ces jumelages ont été formés, les personnes étudiantes utilisent leur relation mentorale selon leurs besoins. Une rencontre sera organisée d'ici la fin de la session d'hiver afin de recueillir leur avis sur cette relation. À la fin de leur parcours, un sondage leur sera transmis.

Pour la première cohorte, plusieurs témoignages ont été recueillis.

La question du sondage portait sur les avantages de la relation mentorale. **Voici quelques réponses :**

- « Le fait de communiquer sans peur d'être jugé, de se confier et de se parler dans notre langue maternelle. »
- « Lorsque j'ai des questions par rapport à la police, je sais vers qui me tourner. »
- « On a discuté de ma situation à Alma et des difficultés que je rencontre. »

Afin de soutenir et d'assurer un suivi efficace des personnes mentores et des personnes mentorées, plusieurs outils, guides et sondages ont été élaborés en collaboration avec des acteurs et actrices du milieu.

Parmi ces outils, un formulaire en ligne a été conçu pour décrire le rôle d'un mentor ou d'une mentore et solliciter l'implication des personnes aptes à exercer cette fonction. Nous avons tout d'abord rejoint des finissants et finissantes des cinq dernières années afin de leur parler du projet. Ces personnes travaillent comme policiers ou policières dans les communautés, mais aussi dans les centres urbains. Un second formulaire a également été créé afin de recueillir les attentes des personnes mentorées et de mieux comprendre leurs besoins spécifiques en lien avec le jumelage. Ces fiches d'inscription permettent à la personne coordonnatrice d'optimiser les jumelages en fonction de plusieurs critères, tels que la langue parlée, la communauté d'attache et les aspirations futures. La réussite des duos dépend, en effet, principalement de la prise en compte des attentes des deux personnes participantes. Cependant, cette réussite n'est pas toujours garantie, même dans le respect des attentes mutuelles. Voilà pourquoi le suivi est essentiel. Il permet de réaligner les personnes participantes, ou, dans le cas (rare) d'une incompatibilité, de modifier le duo. Ce type d'analyse est facilité par l'hétérogénéité de l'équipe des personnes mentores qui proviennent de différentes communautés, parlent diverses langues autochtones et travaillent autant en milieu communautaire qu'urbain. Grâce à cette richesse de profils que l'on retrouve dans les fiches d'identités, la personne coordonnatrice peut effectuer des jumelages adéquats.

Les canaux de communication jouent également un rôle clé dans la mise en place et le bon fonctionnement du projet. À cette fin, un groupe de discussion Messenger a été créé spécifiquement pour l'équipe de personnes mentores qui peuvent de la sorte communiquer efficacement avec les personnes mentorées. Nous avons pu constater que ce mode de contact direct facilitait les échanges et constituait le meilleur moyen d'assurer un accompagnement soutenu.

Lorsqu'une personne mentore est acceptée dans le programme, nous lui remettons un guide de mentorat. Ce document lui permet de bien comprendre son rôle, ses responsabilités ainsi que les limites de son engagement.

Par ailleurs, différentes stratégies sont mises en place pour encourager et stimuler la participation des étudiants et étudiantes autochtones de la cohorte. L'un des moments les plus propices pour leur parler du projet se situe un peu avant la semaine d'exams de mi-session, durant leur première session. Durant cette période, le stress et le manque de motivation commencent souvent à se faire sentir. Le besoin de soutien en découle naturellement. La manière dont le projet est présenté aux personnes étudiantes est essentielle. Nous les invitons à un dîner (le repas leur est offert) durant lequel une personne mentore vient partager son expérience et son désir d'aider. Cette stratégie informelle se révèle cruciale pour susciter l'intérêt des personnes concernées et les encourager à s'inscrire.

Lorsque les étudiants et étudiantes manifestent leur intérêt en remplissant le formulaire d'inscription et le formulaire de consentement, le moment du jumelage est alors venu. La personne coordonnatrice procède à une analyse approfondie des fiches d'identité afin de créer des jumelages naturels et pertinents.

Enfin, nous encourageons les personnes mentores à entrer en contact avec leur personne mentorée dès le début du jumelage. Pour les accompagner dans cette première interaction, nous leur proposons des sujets de discussion et des questions qui facilitent la prise de contact et instaurent un climat de confiance. À la suite de cela, les lieux, temps et sujets de discussion leur appartiennent. Les duos établissent leur propre calendrier de rencontres et d'échanges.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT

L'initiative de mentorat au niveau collégial bénéficie déjà d'un fort appui de la part des étudiants et étudiantes, ainsi que des personnes diplômées, ces dernières témoignant de la pertinence du projet pour favoriser la réussite et l'intégration de la population étudiante autochtone. L'implantation d'un programme de mentorat dans le cadre des Techniques policières autochtones du Collège d'Alma s'inscrit en outre dans une vision à long terme d'accompagnement et de valorisation des parcours étudiants autochtones. En soutenant la réussite académique et professionnelle de cette population étudiante, nous croyons que ce projet contribue activement à l'amélioration générale des conditions d'apprentissage.

À l'avenir, l'initiative pourra être élargie. Le réseau de personnes mentores devrait intégrer davantage d'acteurs et d'actrices provenant des corps de police autochtones, et les approches pédagogiques continueront d'être adaptées afin de mieux répondre aux besoins des personnes étudiantes.

Dans une démarche d'amélioration continue, des sondages ont été mis en place via l'application *Forms*. Ils permettent d'évaluer le niveau de satisfaction des personnes mentores et mentorées. Ces sondages comportent des questions sur le processus et la qualité de la relation mentale. Ils permettent de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives, notamment à travers des témoignages qui insistent sur l'aspect essentiel de ces rencontres.

Le lancement officiel du programme, lors d'un 5 à 7 organisé au Collège d'Alma, a été l'occasion de faire reconnaître ce programme tout en mettant de l'avant les expériences vécues et en donnant la parole aux personnes moins souvent entendues dans l'espace public. C'est précisément le but du Collège d'Alma de faire entendre ces voix et de se positionner comme un allié des communautés autochtones.

Par cette démarche, le Collège réaffirme ainsi son engagement envers la réussite des étudiants et étudiantes des Premiers Peuples et sa volonté d'accompagner le développement des compétences policières au sein des communautés autochtones du Québec.

Ce type de programme pourrait-il être intégré à votre formation?

Une boîte à outils a été conçue, regroupant tous les sondages, le matériel de suivi ainsi que les bases théoriques nécessaires au déploiement de ce programme de mentorat. Une simple adaptation à votre contexte, et vous êtes prêt et prêt à l'implanter!

Réfléchissez-y!

RÉFÉRENCES

Martineau, S. & Mukamurera, J. (2012). « Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement ». *Phronesis*, 1(2), p. 45-62. <https://doi.org/10.7202/1009059ar>

Mentorat Québec: <https://mentoratquebec.org/programmes-de-mentorat/>

Mentorat Canada: <https://mentorcanada.ca/>

Différents Cégeps ayant implanté un programme de mentorat:
<https://www.ctreq.gc.ca>

Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones. (2023). *Favoriser les transitions afin de soutenir la persévérence scolaire des étudiants.es autochtones au Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Université du Québec à Chicoutimi; ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière. Source internet : [Qu'est-ce que le Pôle sur les transitions en enseignement supérieur? - Pôle sur les transitions en enseignement supérieur](http://www.quebec.ca/quebec/etudes-supérieures/transition/transition-ecole/transition-ecole-quebec/transition-ecole-quebec-2023.html)

QUAND LES JEUNES S'EXPRIMENT : UNE INITIATIVE DE BUDGET PARTICIPATIF POUR AMPLIFIER LA VOIX DES JEUNES DES PREMIÈRES NATIONS



Josée Lapalme
Myriagone Chaire McConnell-Université de Montréal en partenariat jeunesse, Fondation Nouveaux Sentiers



Mélanie Nogues
Fondation Nouveaux Sentiers



Mathieu Vallet
Fondation Nouveaux Sentiers



Sarah Fraser
Myriagone Chaire McConnell-Université de Montréal en partenariat jeunesse

MISE EN CONTEXTE

La voix des jeunes des Premières Nations au Québec est sous-représentée dans les instances décisionnelles les concernant, telle qu'à l'école et dans leur communauté (CRJ et RJPQNL, 2021). Un rapport réunissant les perspectives d'environ 200 jeunes des 10 Premières Nations du Québec constate que, malgré les opportunités d'expression jeunesse existantes au sein de ces milieux, les jeunes sentent que leurs propos sont peu considérés dans les prises de décision (CRJ et RJPQNL, 2021). Cela suggère ainsi que leurs intérêts ne sont pas suffisamment reflétés dans les ressources qui leur sont destinées. Pourtant, en 2021, environ 32 % de la population autochtone avait entre 15 et 34 ans (ministère de l'Éducation, 2024). Cette faible participation ne résulte ni d'un désintérêt ni d'un manque de compétences, car la recherche souligne que les jeunes ont un grand potentiel et intérêt pour la prise de décision sociale, surtout autour d'enjeux sociaux complexes, tels que les changements climatiques, l'évolution technologique et la résurgence des cultures autochtones (CRJ et RJPQNL, 2021; Fraser et al., 2021). Plutôt, ce seraient les effets du colonialisme qui nuisent à la participation sociale des jeunes autochtones, notamment des tensions entre savoirs occidentaux et traditionnels, des traumatismes intergénérationnels affectant leur confiance et leur engagement avec autrui et des structures décisionnelles rigides et peu inclusives qui priorisent les perspectives d'adultes (Finlay et Akbar, 2016; Vromen et Collin, 2010).

La participation pourrait pourtant favoriser le développement de compétences (p. ex., leadership, autonomie, gestion de projets), améliorer le mieux-être et enrichir les ressources jeunesse (Fonda, 2009). Grâce à ces bienfaits, elle peut également encourager la persévérance et la réussite scolaires (Bartlett et Schugurensky, 2024), un enjeu crucial alors qu'en 2014-2015, 37,9 % des adultes des Premières Nations au Québec avaient décroché du secondaire, malgré un fort désir d'éducation postsecondaire (CSSSPQNL, 2017).

DÉCIDACTION : FAVORISER LA PRISE DE DÉCISION DES JEUNES DES PREMIÈRES NATIONS

Pour mieux représenter la voix des jeunes des Premières Nations au Québec, le Laboratoire d'innovation sociale en autochtonisation de la Fondation Nouveaux Sentiers (FNS), une organisation Premières Nations au Québec qui œuvre pour le mieux-être de sa jeunesse, a lancé *Décidaction*. *Décidaction* s'inspire du budget participatif : une initiative favorisant l'engagement civique et social par la prise de décisions sur le financement de projets citoyens pour améliorer le mieux-être communautaire (Bartlett et Schugurensky, 2024), dont l'utilisation s'accroît dans les municipalités et les écoles au Québec (Élections Québec, 2022). Ainsi, en offrant un processus démocratique permettant aux jeunes d'un milieu autochtone de décider du financement de projets jeunesse, *Décidaction* vise à : 1) soutenir le développement de projets par et pour les jeunes des Premières Nations, 2) promouvoir leur pouvoir décisionnel et 3) renforcer leur leadership et leur autonomie.

Documenter Décidaction

En collaboration avec Myriagone Chaire McConnell-Université de Montréal en partenariat jeunesse, la documentation de *Décidaction* visait à relever des traces de son implantation et de ses impacts ainsi qu'à dégager des apprentissages sur les moyens de favoriser la prise de décisions des jeunes des Premières Nations. Les méthodes participatives de documentation ont permis à Myriagone de soutenir l'équipe sur le terrain et de tisser des relations de confiance avec les jeunes et les responsables de milieu afin de comprendre les facteurs contextuels qui influencent leur participation. Les perspectives du milieu étaient rapportées à l'équipe

Décidaction afin d'ajuster les pratiques d'accompagnement en temps réel. Ainsi, les jeunes n'étaient pas seulement consultés, mais contribuaient activement à l'amélioration de Décidaction. De plus, l'engagement de Myriagone a permis à l'équipe de suivre et de participer au processus de documentation et de contribuer aux apprentissages.

Étapes clés de Décidaction

Trois milieux ont été sélectionnés par tirage au sort à la suite d'un appel d'intérêt global : le Collège Kiuna, Wendake et Gespege. Chaque milieu disposait d'un budget de 40 000 \$ et suivait les étapes du projet accompagné d'un chargé de projet :

- 1. Formation du comité de pilotage :** recruter les jeunes responsables de l'implantation de Décidaction dans leur milieu.
- 2. Appel à projets :** lancer et promouvoir un appel de projets auprès de la jeunesse du milieu.
- 3. Analyse des projets :** évaluer les propositions et offrir une rétroaction pour les bonifier.
- 4. Vote des jeunes :** organiser un vote où les jeunes du milieu sélectionnent les projets à financer.
- 5. Soutien aux projets retenus :** accompagner la mise en œuvre des projets retenus.

RETOMBÉES ET APPRENTISSAGES

Retombées

Le développement de relations de confiance et de sécurité est un élément clé à la réalisation de Décidaction. Notamment, les chargés de projet ont pris le temps de connaître les jeunes de manière informelle et d'être accessibles à l'extérieur des heures de rencontre. De plus, certains jeunes ont souligné que la structure de Décidaction, avec des étapes préétablies, leur permettait d'avoir confiance dans le processus et l'accompagnement. Ces relations ont joué un rôle déterminant dans le maintien de leur engagement, leur motivation à soumettre un projet, et par conséquent, l'acquisition de nouvelles compétences en gestion de projet, aussi utiles pour leurs études, telles que la prise de décisions collectives, le leadership, la négociation et la gestion budgétaire. De plus, leur participation au projet a renforcé un sentiment d'appartenance à leur milieu, permis de faire de nouvelles amitiés et a même encouragé la création d'un comité jeunesse Wendat.

Les projets soumis par les jeunes témoignent de l'importance qu'ils portent à leur culture et à leur communauté. Parmi eux : un voyage à Kamloops pour commémorer les enfants des pensionnats, des ateliers d'artisanat intergénérationnels, un album de musique Wendat, ou encore, un atelier de fabrication traditionnelle de couteaux. Développer ces projets a inspiré non seulement d'autres jeunes du milieu, mais aussi le milieu lui-même, en ravivant des pratiques culturelles et des savoir-faire traditionnels menacés par le colonialisme.

Apprentissage : rejoindre les jeunes

À l'exception de Kiuna, mobiliser des jeunes pour former un comité de pilotage s'est avéré un défi. La principale méthode déployée a été la promotion de cette opportunité sur les réseaux sociaux, notamment Facebook, mais celle-ci a suscité peu d'engagements. Ce sont les contacts directs et le bouche-à-oreille qui ont principalement rejoint les jeunes. À l'inverse, Kiuna représente un espace captif où plusieurs jeunes se retrouvent régulièrement, ce qui multiplie les interactions directes et donc, en favorise la promotion du projet et l'intérêt des jeunes.

Encourager la soumission de projets a aussi représenté un défi. Au total, seuls trois projets ont été déposés aux comités de Wendake et de Gespege, comparativement à huit projets à Kiuna, un milieu captif qui a favorisé leur engagement. Comme pour la formation du comité de pilotage, la promotion du projet sur les réseaux sociaux n'a pas permis d'atteindre efficacement les jeunes. Explorer d'autres canaux, comme la radio communautaire ou d'autres plateformes numériques plus populaires auprès des jeunes, pourrait améliorer la portée des communications. De plus, nous constatons que les espaces fréquentés régulièrement par des jeunes, comme les écoles, sont à privilégier afin de rejoindre les jeunes et les encourager à participer à des opportunités jeunesse comme Décidaction.

L'idée de concevoir et de mettre en œuvre un projet a pu apparaître intimidante, ce qui a probablement contribué au faible nombre de soumissions à Wendake et à Gespege. Effectivement, plusieurs jeunes à Kiuna ont mentionné qu'il s'agissait de leur première expérience à développer un projet et ont exprimé leurs appréhensions face aux aspects logistiques et budgétaires. Malgré l'accompagnement offert, il serait pertinent de fournir un soutien plus encadrant (p. ex., un atelier sur le développement de projet) ainsi que des options de dépôt de projet plus accessibles, dont le travail de groupe ou la soumission d'idées de projets, plutôt qu'un projet complet, pour favoriser leur participation.

Apprentissage : maintenir la participation des jeunes

Les exigences en matière d'engagement et la complexité de Décidaction ont également posé des défis au maintien de la participation des jeunes. Bien que la structure du projet ait offert un cadre rassurant, elle pouvait aussi décourager les jeunes en raison de sa formalité et de l'investissement de temps exigé, en concurrence avec les études, le travail et les responsabilités familiales. À l'inverse, lorsque l'approche d'accompagnement du chargé de projet visait à leur laisser plus d'autonomie afin de s'approprier le projet, le manque d'encadrement pouvait les amener à se sentir perdus et à se désengager. Ainsi, une approche d'accompagnement équilibrée, combinant encadrement (p. ex., des étapes claires à suivre), flexibilité et informalité, s'avère essentielle pour maximiser l'engagement des jeunes (Fonda, 2009). De plus, proposer différentes modalités de participation, soit ponctuelles ou ciblées sur une tâche spécifique, permettrait à Décidaction de mieux s'adapter aux rythmes et aux

responsabilités des jeunes, évitant ainsi un désengagement auprès de ceux qui pourraient bénéficier de ses retombées (Gaulin et al., 2022).

Les multiples étapes de Décidaction et le rôle du comité de pilotage étaient difficiles à saisir rapidement pour capter l'attention des jeunes. En effet, certains percevaient Décidaction comme un levier pour développer des projets jeunesse, sans réaliser l'implication requise dans l'organisation de Décidaction par son comité de pilotage. Plusieurs participants ont d'ailleurs souligné qu'il faut vivre l'expérience de Décidaction pour saisir pleinement son fonctionnement, ce qui demande une certaine confiance et persévérance que plusieurs jeunes n'avaient pas à donner au début du processus.

CONCLUSION

Décidaction constitue une initiative unique de budget participatif en contexte autochtone qui favorise le développement de compétences des jeunes, leur prise de parole et leur engagement au sein de leur milieu. Cela renforce leur sentiment d'appartenance, leurs relations interpersonnelles, leur identité culturelle et leur estime de soi — des facteurs importants pour la persévérance et la réussite scolaires, particulièrement en contexte autochtone (Bartlett et Schugurensky, 2024; Lillemyr et al., 2010). En effet, grâce à Décidaction, nous avons témoigné de l'épanouissement des participants, tant par leur contribution directe au mieux-être de leur milieu que par l'application des compétences acquises dans leurs études. Ces observations rejoignent les constats soulignés par la recherche, soit les bienfaits des budgets participatifs sur le développement des jeunes et leur réussite scolaire (Bartlett et Schugurensky, 2024).

Nous souhaitons que les apprentissages issus du projet permettent non seulement d'améliorer Décidaction, mais aussi d'inspirer d'autres initiatives visant à amplifier la voix des jeunes autochtones. Offrir un climat de confiance et de sécurité, encourager les connexions entre jeunes, valoriser leurs forces, leur permettre d'apprendre à leur rythme et d'évoluer dans un cadre stimulant et agréable sont des éléments clés pour soutenir leur engagement. Le temps requis pour participer à Décidaction demeure une limite importante, tout comme l'équilibre entre l'encadrement et la flexibilité dans l'accompagnement. Toutefois, les ajustements apportés aux nouvelles itérations de Décidaction, grâce aux apprentissages générés, renforcent les bénéfices que les jeunes des Premières Nations peuvent tirer de leur participation.

RÉFÉRENCES

Bartlett, T. et Schugurensky, D. (2024). Inclusive civic education and school democracy through participatory budgeting. *Education, Citizenship and Social Justice*, 19(3), 362-380. <https://doi.org/10.1177/17461979231160701>

CRJ et RJPQNL. (2021). *Racontons-nous : Portrait de la voix des jeunes des Premières Nations*. Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec.

CSSSPNQL. (2017). *Cahier sur le décrochage et retour aux études de l'EREEE*. CSSSPNQL.

Élections Québec. (2022). *Budget participatif en milieu scolaire : guide d'animation*. Élections Québec.

Finlay, J. et Akbar, L. (2016). Caught between two worlds: The voices of youth from four First Nations in Northern Ontario. *Canadian Journal of Children's Rights*, 3(1), 68-99. <https://doi.org/10.22215/cjcr.v3i1.82>

Fonda, M. (2009). Towards cultural well-being: Implications of revitalising traditional Aboriginal religion. *Canadian Issues*, 73-78.

Fraser, S., Lapalme, J., Archambault, I., Thompson, J. et Perez, R. (2021). Repenser la participation de la jeunesse pour l'équité et l'innovation. Dans S. Laroche, J. Guillarmou, & J. Caron-Malenfant (dir.), *L'état du Québec 2022* (p. 177-184). Institut du Nouveau Monde.

Fraser, S., Vrakas, G., Laliberté, A. et Mickpegak, R. (2018). Everyday ethics of participation: A case study of a CBPR in Nunavik. *Global Health Promotion*, 25(1), 82-90. <https://doi.org/10.1177/1757975917690496>

Gaulin, D., Gagnon-Dion, M.-H., Plourde-Léveillé, L. et Fraser, S. (2022). La recherche-action participative comme soutien à l'autodétermination au Nunavik : regards sur les processus, implications et défis. *Intervention*, 155, 97-111. <https://doi.org/10.7202/1089308ar>

Lillemyr, O. F., Søbstad, F., Marder, K. et Flowerday, T. (2010). Indigenous and non-Indigenous primary school students' attitudes on play, humour, learning and self-concept: A comparative perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 243-267. <https://doi.org/10.1080/13502931003784396>

Ministère de l'Éducation. (2024). *L'éducation des populations scolaires des communautés autochtones du Québec en 2021*. Ministère de l'Éducation. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Portrait_stat_Populations_scolaires_autochtones_2021.pdf

Vromen, A. et Collin, P. (2010). Everyday youth participation? Contrasting views from Australian policymakers and young people. *Young*, 18(1), 97-112. <https://doi.org/10.1177/110330880901800107>

UNE TROUSSE DE RESSOURCES INTERACTIVE : FAIRE VALOIR LES VOIX ET SAVOIRS DES JEUNES AUTOCHTONES AU QUÉBEC



Flavie
Robert-Careau



Véronique Picard



Alicia Ibarra-Lemay



Ève Custéau-Wiscutie



Carole Bérubé-Therrien



Natasha Blanchet-Cohen¹

INTRODUCTION

Plus de la moitié de la population autochtone du Québec est constituée de jeunes. Ces jeunes font preuve d'engagement au sein de leurs milieux et cherchent à faire entendre leurs voix dans divers domaines, notamment celui de la recherche. À plusieurs égards, ces jeunes personnes autochtones sont à l'avant-garde d'initiatives innovantes et créatives. Elles nous font part de leur vision de l'avenir en apportant des idées nouvelles et percutantes, inspirées de leurs expériences et reflétant la diversité de leurs parcours (Blanchet-Cohen et Picard, 2024). Depuis 2019, influencée par l'activisme de cette génération, et animée par la volonté de répondre à ses préoccupations, la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ) — qui relève de la Politique québécoise de la jeunesse 2030 — a mobilisé et tissé des liens entre les jeunes autochtones, les chercheurs et chercheuses, et les organismes. L'idée était de faire participer les jeunes autochtones à l'élaboration d'une panoplie de ressources² dédiées à leurs préoccupations.

FAIRE ENTENDRE LA VOIX DES JEUNES DANS LA VULGARISATION DE LA RECHERCHE

Le volet autochtone de la CRJ s'évertue à présenter et à vulgariser les connaissances de façon pertinente. Dans cette optique, il a priorisé l'implication des jeunes dans les projets de recherche, que ce soit à propos de l'identification des priorités de recherche ou des décisions sur la façon de présenter et de partager les résultats (Blanchet-Cohen et al., 2021). Les membres de la CRJ ont toujours eu pour souci de favoriser l'accès, l'utilisation et la réappropriation de la recherche. Afin de défaire le discours colonial qui a longtemps dominé dans la manière de représenter les jeunes autochtones, la méthode qui consiste à multiplier les moyens d'expression pour partager les récits et réalités est de plus en plus utilisée (Okpalauwaekwe et al., 2022). Lors du lancement de la trousse de ressources interactive, à l'automne 2024, Véronique Picard, coordonnatrice du volet autochtone, énonçait en ces termes ce projet :

Une chose qui était essentielle pour nous à la Chaire, c'était, à l'image des jeunes, de diffuser les résultats de façon différente et de [ne] pas seulement faire des articles scientifiques ou des rapports [...], [de proposer] une autre façon de transmettre une réalité.

Afin d'orienter les initiatives portées par le volet autochtone, un comité jeunesse a été créé. Celui-ci est composé de huit à douze jeunes provenant de diverses nations autochtones du Québec. Lors de retraites annuelles, ces jeunes de différents horizons ont l'occasion de se rencontrer et de travailler sur des projets collectifs qui orientent les actions du volet. Selon leurs propres termes, il s'agit d'espaces sécurisants de réflexion et de cocréation où des outils d'expressions et de vulgarisation peuvent être imaginés et développés en lien avec leurs expériences et réalités. Ève, membre du comité depuis 2022, raconte son expérience lors de ces retraites : «Quand on fait nos processus de création, il y a toujours une place pour que tout le monde puisse apporter leur point, puis il n'y a pas de jugement». Sabryna, elle, «[...] trouve ça tellement fun ces processus de création, parce que c'est tout le temps un *safe space*».

Les cartes postales font partie des outils élaborés pour refléter les visions, les voix et les préoccupations des membres du comité. Par ailleurs, des personnes chercheuses, collaboratrices et membres de la CRJ ont créé une multitude de ressources et lancé des recherches porteuses qui contribuent à faire entendre la voix des jeunes, à documenter leurs réalités variées et à faire progresser les connaissances scientifiques.

¹ Autrice correspondante : natasha.blanchet-cohen@concordia.ca. Cette recherche a été subventionnée par le Fonds de recherche du Québec et le Secrétariat à la jeunesse du Québec, dans le cadre des Actions concertées. Elle a également obtenu le soutien financier de la Fondation Lucie et André Chagnon.

² Voir <https://www.chairejeunesse.ca/jeunes-autochtones/>

Au terme de cinq années, le comité a décidé de rassembler ces différentes ressources et productions afin que d'autres organismes les utilisent et les partagent³. Le fruit du travail du comité consultatif jeunesse, des cochercheurs, des cochercheuses et des partenaires a donc été rassemblé sur une plateforme interactive. Cette plateforme Web présente l'ensemble des productions réalisées et met en récit les cinq grandes thématiques abordées au sein de la CRJ au fil des années.

LE PROCESSUS DE COCRÉATION

L'idée de créer une trousse est née d'un jeune membre du comité qui souhaitait voir rassembler en un seul endroit les cartes postales et les autres ressources, afin de les rendre plus accessibles et faciles à utiliser, notamment dans les milieux éducatifs et communautaires. Le processus de création de la trousse s'est ensuite effectué durant deux retraites : une retraite d'idéation, en nature, pour conceptualiser et structurer la trousse grâce à une maquette visuelle, et une retraite de validation, à Montréal, où le comité a bonifié la structure et le contenu de la trousse.

Lors de la première retraite, le comité a choisi de relier les cartes postales existantes au moyen d'une trame narrative. Sous les traits de personnages de bande dessinée, les jeunes introduisent ainsi chaque thématique. La coordonnatrice du comité raconte le déroulement de ce processus créatif :

Au départ, on avait dessiné [...] un grand arbre dans lequel on voulait représenter les cinq cartes postales. Puis on se disait « Bon, comment on les met en lien ? Qu'est-ce que nous, on a envie de dire ? » Puis là, on s'est dit qu'on pourrait faire chacun des petits dessins de nous, puis les intégrer un peu partout pour montrer qu'on a fait partie depuis longtemps de ce processus puis [...] montrer les relations.

Finalement, les représentations visuelles des jeunes aident à naviguer dans la trousse. Elles présentent un aperçu de l'interprétation de la carte postale et du type de ressources qui s'y rattache.

Jeunes en création

Grâce au soutien technique de la Boîte Rouge VIF, nous avons organisé la plateforme de telle sorte que la navigation soit fluide et mette en valeur les différents contenus :

- Balados rassemblant des acteurs et actrices autour de différents thèmes (p. ex., balado sur les langues autochtones, panel de discussion Anishnabe Inakonagewin)
- Enregistrements vocaux sur plusieurs sujets (p. ex., qu'est-ce que l'Indian Time, conversation sur le syndrome de l'imposteur)
- Webinaires en ligne (p. ex., *L'art transformateur, Celebrating indigenous expertise in sustainability*)
- Créations artistiques (p. ex., courtepoinette sur la sécurisation culturelle, carte narrative *Confluences, Mamo Pimatisiwin* : nature et culture de la coopération)
- Rapports de recherche (p. ex., Racontons-nous : portrait de la voix des jeunes des Premières Nations)
- Articles scientifiques sur des projets de recherche (p. ex., Accompagnement à l'entrepreneuriat collectif des jeunes Autochtones : une expérience de ré-« conciliation », *Cheminier vers la sécurité culturelle en milieu scolaire pour les Innus*)

Chaque carte postale donne accès à une dizaine d'outils, ce qui représente au total une cinquantaine de ressources. Celles-ci peuvent être consultées en naviguant sur les différentes cartes, qui s'illuminent lorsque le curseur survole un mot ou un dessin évocateur⁴.

LES CARTES POSTALES ET LEUR SIGNIFICATION

La trousse de ressources est composée de cinq cartes postales, chacune portant sur un thème relié aux préoccupations des jeunes. L'adresse Web de la trousse est la suivante : <https://chairejeunesse.ca/trousse-de-ressources/>

3 Voir <https://chairejeunesse.ca/trousse-de-ressources/>

4 Voir <https://chairejeunesse.ca/trousse-de-ressources-tableau/>

Page d'accueil de la trousse

Nous présentons, ci-dessous, un aperçu des intentions de chaque carte postale et des ressources qui y sont associées.

Décolonisation (2020)

« La recherche décolonisée nécessite un engagement sincère à créer des espaces pour que les jeunes puissent développer leurs pensées et faire entendre leurs voix. »

La première carte postale, cocréée en 2020 en collaboration avec Emmanuelle Dufour (qui a mis en images les trois premières cartes), a pour objectif de mettre en lumière les perspectives des jeunes sur les processus de recherche bienveillants. Les ressources qui l'accompagnent explorent des méthodologies de recherche autochtones et décolonisées, reconnaissant les jeunes comme personnes expertes de leurs propres réalités.

Jeunesses autochtones (2021)

« Cette carte contient plusieurs symboles liés à nos cultures, expériences et savoirs, puis souligne notre détermination à trouver un équilibre. »

La deuxième carte a été conçue en ligne, en pleine pandémie de COVID-19. En continuité avec la première carte, elle reprend la question clé « Qu'est-ce que la jeunesse ? » et elle valorise la fierté identitaire et culturelle, tout en célébrant la diversité des jeunesse autochtones. La teinte mauve de la carte symbolise la guérison et rend hommage à la jeune femme atikamekw Joyce Echaquan, victime de racisme et tragiquement décédée dans un hôpital québécois peu avant la création de cet outil. Elle regroupe des ressources en lien avec les cultures autochtones, l'ancre identitaire, la fierté, ainsi qu'avec la richesse et la diversité des voix et modes d'expression des jeunes.

Community care (2022)

« Le community care est au centre de nos préoccupations et dans le monde autochtone, le personnel et le collectif se complètent. »

La troisième carte a été créée lors d'une session de travail consacrée à la valorisation des méthodes d'intervention. Rapidement, les jeunes ont exprimé le souhait d'aborder le community care, plaçant au cœur de leurs réflexions la relation entre le mieux-être individuel et le soutien collectif (Boivin et al., 2023). Les ressources qui y sont associées relèvent d'initiatives ancrées dans une vision holistique où la création de liens de confiances et le sentiment de communauté sont essentiels. Elles s'inspirent d'approches autochtones ancrées dans le relationnel (Wilson, 2008).

Engagement jeunesse (2023)

« L'engagement, ça commence par le cœur et se manifeste par le rayonnement de nos langues, la protection de nos territoires et la réalisation de nos rêves ! »

L'engagement jeunesse est une thématique transversale pour la CRJ. La quatrième carte, faite en collaboration avec Carole Bérubé-Therrien (qui a participé à la création des deux dernières cartes), explore les multiples manifestations de l'engagement des jeunes autochtones, en mettant l'accent sur ses différentes formes ainsi que sur les défis qui y sont associés (Ibarra-Lemay et al. 2024). La « force du groupe » et la nature cyclique de l'engagement sont des éléments centraux dans la vision autochtone. Les ressources qui accompagnent cette carte postale sont associées à diverses actions portées par, pour ou avec les jeunes.

Cercle de portage (2024)

« Le comité jeunesse, on le représente comme un portage ! Nous trouvons notre voix en partageant nos perspectives différentes. »

La dernière création artistique incluse dans la trousse porte sur l'influence et la portée des comités et espaces jeunesse. Elle représente les différents rôles que peuvent jouer les jeunes. La carte évoque aussi la résilience des jeunes personnes autochtones et la manière dont elles se rejoignent, malgré leurs parcours uniques, pour trouver leurs repères et faire émerger une voix collective. Les ressources attribuées à cette carte portent entre autres sur l'expression et la prise de parole des jeunes, sur les différentes méthodes de consultation de la jeunesse et sur l'écosystème des organismes jeunesse au Québec.

DIFFUSION ET PORTÉE

Reflétant la diversité des réalités et des thèmes porteurs pour les jeunes autochtones d'aujourd'hui, la trousse constitue un outil important pour inspirer et alimenter plusieurs milieux, qu'ils soient communautaires, scolaires ou politiques. Comme l'expliquait Ève Custoau-Wiscutie, lors de la présentation de la trousse au colloque :

Pour les chercheurs, l'accès à cette boîte d'outil leur permet de comprendre la jeunesse, comment elle s'implique, et comment en prendre soin. De la même manière, la trousse nous permet à nous, en tant que jeunes, de mieux comprendre la recherche, et comment s'y impliquer.

Pour le corps enseignant, cette ressource peut aussi constituer un outil pédagogique très intéressant. En effet, elle devrait lui permettre de faire progresser la décolonisation des milieux scolaires et de promouvoir l'expression des voix autochtones. «Je l'utilise souvent dans mes cours, et c'est génial!», nous dit la cochercheuse Jrène Rham.

La présentation et la promotion visuelle de ces différentes ressources, classées sous des thématiques distinctes, sont d'intérêt général et contribuent, à travers les récits et les voix percutantes des jeunes, à mettre de l'avant une vision décoloniale de la mobilisation des connaissances.

RÉFÉRENCES

Blanchet-Cohen, N., Gagné-Drouin, M., Dufour, E., et Picard, V. (2021). «Jeunesses autochtones : Se réapproprier la recherche pour mieux se représenter soi-même». *Revue d'études autochtones*, 51(2-3), p. 125-135. <https://doi.org/10.7202/1097383ar>

Blanchet-Cohen, N., et Picard, V. (dir.) (2024). *Les jeunesse autochtones au Québec : Décolonisation, fierté et engagement*. Québec, Presses de l'Université Laval, 261 p.

Boivin, J., Canapé, M.-H., Lamarre-Tellier, S., Ibarra-Lemay, A., et Blanchet-Cohen, N. (2023). "«Community envelops us in this grey landscape of obstacles and allows space for healing» : The perspectives of Indigenous youth on well-being". *Genealogy*, 7(1), 9, 15 p. <https://doi.org/10.3390/genealogy7010009>

Ibarra-Lemay, A., Picard, V., Bérubé-Therrien, C., Custoau-Wiscutie, È., Laviollette, K., et Blanchet-Cohen, N. (2004). "Pathways of Indigenous Youth Engagement in Quebec: Forging the Way for Future Generations". *Relational Child and Youth Care Practice*, 37(1), p. 123-143.

Okpalauwaekwe, U., Ballantyne, C., Tunison, S. et al. (2022). "Enhancing health and wellness by, for and with Indigenous youth in Canada: a scoping review". *BMC Public Health*, 22 (1), 28 p. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14047-2>

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Halifax, Fernwood Publishing, 144 p.

LES LITTÉRATURES ORALES AUTOCHTONES COMME RESSOURCES À L'ÉCOLE EN KANAKY-NOUVELLE-CALÉDONIE

Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples



Constance Lavoie

Professeure titulaire en didactique du français au primaire

Université de Sherbrooke (UdeS)

Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (CREA)

Courriel : constance.lavoie@usherbrooke.ca

RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche-action-formation, nous nous sommes intéressés à l'intégration de la littérature orale autochtone kanak dans les écoles maternelles et primaires de Kanaky-Nouvelle-Calédonie. Notre objectif consistait à observer le niveau d'inclusion des histoires orales, ainsi que les stratégies utilisées lors d'activités de « contage » (lecture de contes aux enfants) en contexte scolaire. Cette étude tente de répondre à la question suivante : comment est utilisée la littérature orale autochtone à l'école ? Sur le plan méthodologique, nous avons préparé et soumis un questionnaire à des personnes enseignantes et nous avons conduit des entretiens avec des personnes-ressources du milieu éducatif et des conteurs et conteuses kanak. Par ces moyens, nous avons recueilli leurs avis et établi un parallèle entre le milieu social et le milieu scolaire. Les résultats de ces entrevues et sondages indiquent la présence et l'utilisation d'un vaste répertoire d'histoires autochtones, dans le milieu scolaire visé, et de pratiques témoignant d'un effort pour contrer les injustices épistémiques dans les territoires colonisés.

PARTIE 1 : CONTEXTE

Vision autochtone des contes

La Nouvelle-Calédonie possède une trentaine de langues et dialectes autochtones et donc différents termes pour désigner les genres littéraires autochtones *kanak*¹. Chacun de ces termes reflète une vision particulière du genre littéraire évoqué. Ainsi, plutôt que de s'appuyer sur une catégorisation extérieure aux cultures kanak, le linguiste Michel Aufray propose une approche ethnolinguistique qui met en évidence les particularités des genres littéraires selon les classements et les terminologies adoptés par les peuples autochtones eux-mêmes (Aufray, 2012). En effet, l'étude de l'étymologie des termes utilisés pour classifier les genres révèle l'essence même de ce qu'ils apportent aux autochtones.

Deux exemples sont particulièrement explicites en langues kanak : le *drehu* (langue de l'île de Lifou) et le *nengone* (langue de l'île de Maré). Pour ces deux langues agglutinantes, on peut aisément identifier et distinguer les lexèmes dans certains mots et faire des associations de sens. Les signifiés sont le plus souvent en rapport avec la fonction ou l'utilisation de ce qui est évoqué. Dans la langue *drehu*, le terme utilisé pour le genre littéraire du conte est « *ifejicatre* ». Il est formé de trois termes : le morphème du réfléchi « *i* - », qui introduit une action que l'on fait sur soi-même ; le lexème « *fej* », qui signifie « arracher, tirer avec force » ; et enfin « *catre* », qui signifie « force, puissance ». On comprend dès lors la fonction précise de ce genre littéraire pour les îliens : puiser de la force et de la puissance par le conte.

Le *nengone* pointe deux éléments dans le mot « *toatit* », pour désigner le conte : « *toa* », qui désigne « une perche », et « *tit(i)* », qui désigne un « rocher ». Il est possible que ce terme évoque la mise sur un piédestal du rocher symbolisant ce répertoire littéraire pour les autochtones. L'enfant, en écoutant les contes, puise de la force du rocher pour « devenir » rocher lui-même. On peut aussi assimiler cette image à des pratiques de déclamations généalogiques sur perche, présentes sur l'île principale de la Nouvelle-Calédonie, appelée la Grande Terre (par exemple : les *vivaa* de la région de Houaïlou en Grande Terre de Kanaky-Nouvelle-Calédonie)².

Nous plaçons l'art de conter comme l'un des moyens les plus efficaces pour ancrer les apprentissages. Depuis des millénaires, il est reconnu dans de nombreuses civilisations comme une méthode de communication et d'enseignement essentielle. Les histoires transmettent non

1 « Kanak » est le nom que se donne le peuple autochtone de Kanaky-Nouvelle-Calédonie.

2 Merci à Suzie Bearune et Eddie Wadrawane pour les explications du terme *nengone*.

seulement de l'information sur les moyens de survivre et de prendre soin du territoire, mais elles véhiculent également des valeurs individuelles et communautaires (Iseke & Brennus, 2011; Kovach, 2009; Martin, 2008; Hare, 2011).

Présentation de la Nouvelle-Calédonie

La Kanaky-Nouvelle-Calédonie est une collectivité française sui generis du Pacifique depuis 1853. Elle est l'une des dernières colonies de peuplement de cette région du monde. On y a créé très vite un bagne où l'on a envoyé des milliers de forçats qui devaient y purger leur peine et ensuite s'y installer pour former la communauté de colons libres. Ce fut un bouleversement majeur pour les autochtones qui ont vu, depuis lors, leur population diminuer drastiquement (environ 20 000 personnes en 1920).

Malgré cette situation, une trentaine de langues autochtones ont survécu. D'autres langues issues de la christianisation (1830), de la colonisation (1853) et du développement économique (1960) sont venues progressivement s'y ajouter. La Kanaky-Nouvelle-Calédonie forme aujourd'hui un territoire multilingue. Cependant, seul le français est reconnu comme langue officielle. Conséquemment, la minorisation des autres langues du territoire, et particulièrement les langues autochtones kanak, crée une situation diglossique et parfois même pluridiglossique (Colombel-Teuira et Fillol, 2021).

Les langues et la culture kanak dans les écoles publiques de la Nouvelle-Calédonie

Fruit d'un long combat contre l'assimilation, le peuple autochtone kanak a longtemps exigé la pleine reconnaissance de ses langues et de sa culture au sein des institutions scolaires publiques du territoire (Sam, 2022). C'est en 1988, avec l'Accord de Matignon-Oudinot, qu'est promulgué le premier texte de loi reconnaissant officiellement les langues kanak. Dix ans plus tard, l'Accord de Nouméa confirme ce statut officiel en déclarant que les langues kanak sont «des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie» (Art.1.3.3). Pour mettre en pratique ces lois, des personnes enseignantes possédant des compétences ou étant spécialisées en langues kanak sont formées chaque année à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) et à l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie (IFMNC)³ (Pradeau, 2024).

Présence de la littérature autochtone dans la formation à l'enseignement

Dans chacune des institutions citées plus haut, les formations sur l'utilisation des contes autochtones dans l'enseignement sont quasi inexistantes. La littérature orale kanak ne constitue pas une discipline à part entière dans les programmes calédoniens, même si l'on note un regain d'intérêt de la part des jeunes enseignants et enseignantes pour la littérature de jeunesse calédonienne intégrant des éléments de la culture kanak, comme les berceuses et autres enfantines (Rabault & al., 2023). Les albums illustrés — parfois bilingues (kanak/

français) — sont les premières ressources et références à venir pallier le manque en littérature de langue kanak identifié depuis plusieurs années par le corps enseignant. Depuis quelques années, ces albums de contes autochtones ont été essentiellement publiés par des éditeurs privés non autochtones (Kara & al., 2024).

PARTIE 2 : OBJECTIFS

Cette étude prospective dresse un état des lieux du niveau d'inclusion des contes autochtones dans les classes calédoniennes et de la manière dont ces contes sont racontés dans le contexte scolaire. Nous souhaitons en premier lieu interroger les personnes enseignantes kanak de la maternelle (préscolaire) et du primaire, car nous les considérons logiquement comme les premières utilisatrices de ce répertoire.

Notre question de recherche est la suivante : que représentent les histoires orales et légendes autochtones pour les personnes enseignantes ? Comment sont-elles utilisées en classe ?

PARTIE 3 : CADRE THÉORIQUE

Bases épistémologiques

Les pratiques d'inclusion de contes autochtones à l'école existent depuis bien longtemps, mais restent malheureusement trop peu documentées. Les apports canadiens sont précieux (Campeau, 2021; Côté, 2019; Kara & al., 2024) dans ce champ et permettent de questionner l'intérêt pédagogique de ce type de support dans un processus de décolonisation de l'espace éducatif et de participer de manière active à rétablir un certain équilibre épistémologique entre savoirs scolaires et savoirs culturels autochtones. Ce sont donc principalement ces recherches qui serviront de base théorique à notre travail. Pour la Nouvelle-Calédonie, elle revêt un enjeu d'autant plus important qu'elle est inscrite depuis une quarantaine d'années dans un processus d'émancipation du système éducatif français avec la volonté d'ouverture de la «culture légitime» de l'école (Bourdieu, 1966) aux élèves autochtones dont les fondamentaux culturels sont très largement minorés/minorisés.

Or, jusque-là, les travaux scientifiques analysent surtout la dimension anthropologique et ethnologique de la littérature orale océanienne (Aufray [2000], Ihage [1992], Illouz [2000] sans aborder particulièrement l'utilisation de cette ressource dans l'enseignement formel. Elle est donc peu nombreuse la littérature faisant mention de l'incorporation des contes autochtones dans l'école calédonienne. Dans ce territoire du Pacifique, la recherche cible plus largement la transposition didactique de quelques savoirs autochtones [Wadrawane 2022, 2024] et elle concerne principalement la conceptualisation des mathématiques par une approche culturelle [Waminya (2011)]. S'agissant des contes, seul Lavigne en fait mention dans sa thèse de doctorat à des fins

³ Des postes de professeurs ou professeures des écoles et d'instituteurs ou institutrices sont mis en concours chaque année par le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie.

notamment de détournement mathématique [2012]. Le lien avec la réussite scolaire reste à déterminer et c'est là tout l'intérêt du présent travail.

Une présence dans les programmes d'enseignement

Les programmes d'enseignement du premier degré de la Nouvelle-Calédonie font également mention des contes autochtones comme une ressource précieuse pour aborder les langues autochtones kanak. Ainsi, des contes comme « La leçon du bénitier » ou encore « Adrapo et Wanimoc » sont mis en ligne ainsi que des activités pour les enseignants sur le site internet du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie.

L'intégration des savoirs autochtones est une réalité depuis la signature des accords politiques de Nouméa [1998]. Elle a permis d'asseoir la formation des enseignants dans cette trajectoire d'émancipation au sein de ces deux principaux instituts de formation : l'INSPE [Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation] de l'Université de la Nouvelle-Calédonie [voir Rabault & Wacalie (2021) et Wadrawane (2024)] et l'IFMNC (Institut de Formation des Maîtres de Nouvelle-Calédonie [voir Colombel & Fillol (2021)].

PARTIE 4 : DESCRIPTION DE L'ÉTUDE

Public ciblé

L'étude concerne en premier lieu les personnes enseignantes de langues kanak du premier degré en Nouvelle-Calédonie. Celles que nous avons interrogées proviennent essentiellement de la province Nord⁵. Elles ont été interrogées durant un regroupement des enseignants et enseignantes organisé par la Direction de l'Enseignement de la Formation et de l'Insertion de la Jeunesse (DEFIU).

Par ailleurs, nous avons porté notre attention sur les conteurs et conteuses kanak ainsi que sur leurs pratiques. Nous cherchions à comparer la pratique réelle (traditionnelle) de l'art de conter avec la façon de faire des personnes enseignantes en classe. Dans quelle mesure les personnes enseignantes adaptent ou reformulent les contes afin de les transmettre à l'école ?

Nous avons également sollicité des entretiens semi-structurés avec un conteur et une conteuse autochtones kanak ainsi qu'avec une conseillère pédagogique. Inspirés par les travaux du chercheur Eddie Wayuone Wadrawane, ces entretiens avaient pour but de mettre en perspective le schéma de transposition didactique de la pratique du milieu vers la pratique de classe (Wadrawane, 2024).

Méthodologie

Nous avons collecté 26 questionnaires papier, remplis par des personnes enseignantes. Les questions portaient sur :

- les personnes ayant la légitimité de conter les littératures orales autochtones;
- les interactions au moment de lire les contes;
- les moyens utilisés;
- les notions et les disciplines enseignées avec les contes/légendes;
- les modalités d'évaluation.

Exposé et analyse des résultats préliminaires

Les premières données de notre étude montrent que les personnes enseignantes que nous avons interrogées reconnaissent unanimement l'importance des contes et des légendes⁶ dans leur enseignement. Elles jugent que la lecture des contes est importante, car elle répond avant tout à un devoir de transmission :

« C'est important, je pense, de transmettre les contes et les légendes, car dans le milieu kanak les contes et les légendes sont parfois tirés d'histoires vraies, c'est pourquoi il est important de les transmettre. »

Elles voient la lecture des contes comme un moyen de transmettre l'héritage familial des populations :

« Ils [les contes et les légendes] sont très importants pour connaître l'origine des lieux, des familles. »

Le conte permet également, pour les personnes enseignantes interrogées, de consolider les acquis identitaires :

« Il est important de le préserver pour l'identité de l'enfant et du pays. »

Ces premiers résultats montrent l'importance que les personnes enseignantes attachent à ce répertoire pour transmettre aux enfants les savoirs culturels et linguistiques autant que des références identitaires.

Toutefois, bien que les personnes enseignantes déclarent l'importance du répertoire de contes kanak, la majorité d'entre elles avouent avec impuissance ne transmettre ces contes qu'occasionnellement ou pas du tout au sein de leur propre foyer. La figure suivante illustre ce paradoxe :

2. Au sein de ma famille, ce type de littérature orale est encore transmise :

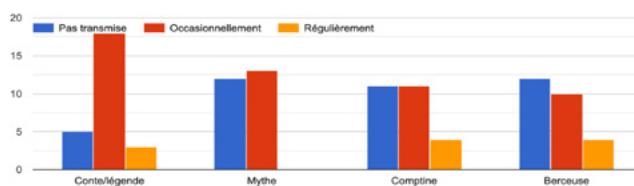


Figure 1. Niveau de transmission des littératures orales autochtones à la maison

4 La compétence de l'enseignement dans le premier degré a été transférée au territoire de la Nouvelle-Calédonie depuis 2001 dans le cadre de l'Accord de Nouméa, accord dit « de décolonisation ».

5 La Nouvelle-Calédonie est divisée en trois provinces administratives : la province Sud, la province Nord et la province des îles Loyauté. Chacune d'elles adapte les programmes scolaires en fonction de ses spécificités culturelles et linguistiques. Les provinces Nord et îles Loyauté sont majoritairement indépendantistes, tandis que la province Sud, regroupant 75 % de la population calédonienne, est plutôt non-indépendantiste.

À la question portant sur la catégorie de personnes ayant le plus d'aptitude et de légitimité pour conter les histoires et légendes, les enseignants et enseignantes considèrent que ce travail de transmission par les contes devrait être partagé par tout le monde.

7. Qui sont la/les personnes qui devrait(ent) raconter la littérature orale kanak à l'école ? * Ne pas remplir, si vous n'utilisez pas ces littératures orales kanak en classe.



Figure 2. Personnes légitimes pour conter les littératures orales autochtones à l'école

Pour ce qui est des moyens utilisés pour transmettre les contes et légendes, les personnes enseignantes considèrent que le livre est l'outil privilégié en complément de leur corps et de leur voix :

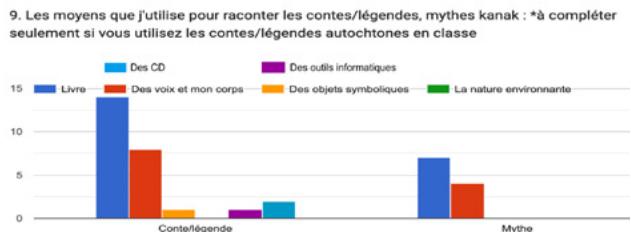


Figure 3. Moyens de transmission des littératures orales autochtones à l'école

PARTIE 5 : CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Les résultats préliminaires de notre recherche sur les contes et légendes autochtones à l'école montrent que les personnes enseignantes reconnaissent la valeur de ce répertoire littéraire et son importance pour la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans le milieu kanak. Cependant, notre étude démontre que les personnes enseignantes incluent très peu la lecture de ces contes dans leur pratique professionnelle. Nous ressentons de leur part une certaine frustration du fait qu'elles ne se sentent pas autorisées à le faire ni confiantes dans leur capacité à le faire du fait, notamment, d'un manque de formation pratique.

Les contes sont racontés à la manière occidentale, c'est-à-dire avec un livre et sans outil ni accessoire. Par ailleurs, la façon d'enseigner n'intègre pas du tout les dispositions autochtones de contage traditionnel (formules pour commencer et finir, organisation de l'espace, posture des enfants, matériaux, etc.).

⁶ Nous avons conscience que les termes en français «contes/légendes» ne rendent pas hommage à l'épistémologie autochtone. Bien que réducteurs, ces termes ont été utilisés par souci de clarté, afin que les personnes participantes et les chercheurs ou chercheuses n'ayant que le français comme langue commune puissent se comprendre.

Les consultations se poursuivent auprès des personnes-ressources du milieu éducatif, des conteurs et conteuses autochtones ainsi que des personnes enseignantes, dans la province Sud et la province des îles Loyauté. Nous tentons d'observer les pratiques inclusives des contes et légendes kanak dans des contextes différents. Nous avons également commencé à enquêter auprès d'enseignants et d'enseignantes au Canada, afin de comparer les façons de faire d'un continent à l'autre.

Sur la base des données collectées, il nous semble par la suite important d'engager une réflexion autour des méthodes employées pour transmettre les littératures orales dans l'espace scolaire. De plus, il convient d'interroger les personnes autochtones au sujet des contes et légendes qu'elles souhaiteraient que l'école utilise comme ressources éducatives.

Les contextes sociopolitiques influencent les avancées ou reculs en matière d'inclusion et de légitimation des littératures orales autochtones à l'école. En Kanaky-Nouvelle-Calédonie, ce sujet de l'inclusion des langues et des éléments de culture autochtones est sensible et la mise en œuvre de ce projet rencontre encore des résistances. En tant que formateur et formatrice de personnes enseignantes en Nouvelle-Calédonie et au Canada, il nous semble cependant important de poursuivre l'effort d'inclusion de l'art du conte dans la formation initiale et continue.

RÉFÉRENCES

Aufray, M. (2015). Les littératures océaniennes. *Communiquer, parler et raconter*. Nouméa. ALK-CERLOM-INALCO, Coll. Chemin des cultures, vol. 1.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris.

Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, 49(1), 52–70. <https://doi.org/10.7202/1077001ar>

Colombel-Teuira, C., Véronique, F (2021). Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne. *Glottopol* [En ligne], 35 |.

Constance, L., Blanchet, P.-A. (2017). Un modèle pédagogique inspiré des traditions autochtones pour enseigner le récit de vie en classe. Université de Chicoutimi & Université de Sheebrooke.

Côté, I. (2019). Théorie postcoloniale, décolonisation et colonialisme de peuplement : quelques repères pour la recherche en français au Canada. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1) : 25-42. <https://doi.org/10.7202/1059124ar>
DOI : 10.7202/1059124ar

Geneix-Rabault, S., Wacalie, F. (2021). Trengewekë. Appren-tissages : (re)lier arts et pluralités en contexte formatif à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Uane ore nodei lanengoc. COOL11. Nouvelle-Calédonie.

Geneix-Rabault, S., Wacalie, F., Wadrawane, E., W., Caihe, F. et Elie, V. (2023). Ea Ea Pepe. Berceuses en langues kanak : des instruments de mises en voix de mémoires intimes en contexte plurilingue et pluriculturel (Nouvelle-Calédonie) . *Textes et contextes*.

Hare, J. (2012). They Tell a Story and There's Meaning behind That Story: Indigenous Knowledge and Young Indigenous Children's Literacy Learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(4), 389–414.

Ihage, W. (1992). La tradition orale à Lifou. Éditions du Niaouli. Nouméa.

Illouz, C. (2000). De chair et de pierre. Essai de mythologie kanak. Maison des Sciences de l'Homme. Paris.

Iseke, J., & Brennus, B. (2011). Learning Life Lessons from Indigenous Storytelling with Tom McCallum. *Counterpoints*, 379, 245–261.

Edward, K., Lavoie, C. et Lépine, M. (2022). Ne brûlons pas des livres : se former pour aborder les mythes, préjugés et stéréotypes sur les Premiers Peuples dans la littérature jeunesse. *Les cahiers de l'AQPF*, 13(1) : 26-33.

Kara, E., Wacalie, F., Lavoie, C., Lépine, M. (2024). Regards croisés sur des clés d'analyse pour la sélection d'œuvres de littérature jeunesse traitant de savoirs, réalités et cultures autochtones. *Contextes et didactiques* n°23.

Kovach M (2009) Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

Lavigne, G. (2012). Langues et mathématiques à l'école dans les cultures océaniennes : étude exploratoire d'une pédagogie interculturelle en Nouvelle-Calédonie : approches anthropologiques et ethnomathématiques. Université de la Nouvelle-Calédonie.

Pradeau, C. (2024). Institutionnalisation, standardisation et revitalisation de langues minor(is)ées : regards sur les politiques linguistiques et éducatives en Nouvelle-Calédonie », *Glottopol* [En ligne], n°40.

Sam, L., S. (2022). Historique de l'Enseignement des Langues Kanak (ELK) en NouvelleCalédonie. *Langues et cité* n°31.

Wadrawane, E., W. (2022). Didactisation de certains savoirs kanak NC. Recherches Interdisciplinaires sur les Interactions entre Cultures, Langues et Apprentissages Scolaires : Papeete / Contextualisations didactiques, approches théoriques et pratiques, 16 Novembre 2022, Hal : hal-04486510

Wadrawane, E., W. (2024). Bilan succinct formation en didactique et en pédagogie pour enseigner dans le supérieur et en contexte océanien et kanak. Hal : hal-04510873

RÉSEAU DE CONNAISSANCES : L'EXPÉRIENCE DES UNIVERSITAIRES GUARANIS DU SUD DU BRÉSIL¹



Clarissa Rocha de Melo
Stagière Postdoctorale
Université Fédérale
Santa Catarina,
Brésil/UdeM, Montréal.
Chercheuse aux ERCA et
CIERA/Montréal, CA

INTRODUCTION

Cet article porte sur l'expérience des personnes autochtones brésiliennes relativement à deux politiques publiques qui constituent aujourd'hui des pôles majeurs de renforcements ethniques, culturels, identitaires et linguistiques : la Licence interculturelle autochtone du sud de la forêt Atlantique (un diplôme réservé aux personnes autochtones), et l'Action savoirs autochtones à l'école² (une formation continue permettant aux personnes autochtones d'enseigner dans leurs propres communautés).

Au doctorat, j'ai choisi d'explorer la présence autochtone à l'Université fédérale de Santa Catarina (Brésil), par le biais d'une classe pilote au programme de Licence interculturelle autochtone³. Ma thèse porte sur cette présence autochtone dans l'enseignement supérieur à partir de l'expérience des universitaires guaranis. Elle analyse l'importance attribuée au chamanisme, dans l'enseignement supérieur. En 2024, j'ai réalisé un stage postdoctoral à l'Université de Montréal. Ma recherche portait ce titre : « Réseau de connaissances : l'expérience des Autochtones du sud du Brésil dans les politiques publiques d'enseignement supérieur ». L'objectif était d'analyser les politiques d'enseignement supérieur consacrées aux personnes autochtones du Brésil et d'explorer, en contexte, la réalité vécue par ces dernières.

CONTEXTE

Au Brésil, la Constitution de 1988 marque une grande avancée législative. L'article 210 garantit aux peuples autochtones le droit à l'utilisation des langues maternelles et au respect de leurs propres processus d'apprentissage.

Les articles 231 et 232 leur reconnaissent également le droit de vivre selon leurs particularités ethniques et socioculturelles, d'utiliser leurs langues traditionnelles, d'habiter sur leurs territoires traditionnels et d'avoir accès à un enseignement dans le respect de leurs identités et de leurs cultures. Il est important de mentionner que cette garantie légale résulte de luttes intenses de la part du mouvement autochtone brésilien. Ainsi, des repères législatifs dans le domaine de l'éducation scolaire autochtone se sont établis à partir des années 90 et ont déclenché de nombreuses initiatives prenant la forme de projets locaux en partenariat avec les universités et les institutions gouvernementales et non gouvernementales. C'est dans ce contexte que les Licences interculturelles ont pris de l'importance.

Malgré ces avancées, le Brésil n'a toujours pas de politique linguistique nationale globale et consolidée pour encourager, valoriser et préserver les langues autochtones. Heureusement, le Ministère des Peuples Autochtones, dirigé par la ministre autochtone Sônia Guajajara, a développé, suite à un dialogue avec l'UNESCO, plusieurs projets incluant le soutien aux initiatives de diffusion des langues autochtones, la publication de matériel didactique, la création d'espaces de formation et de recherche dédiés aux langues amérindiennes, ainsi que la coopération avec d'autres pays d'Amérique du Sud.

À partir des années 2000, les débats nationaux ont beaucoup influencé l'enseignement supérieur autochtone. En effet, la société entière a alors intégré l'agenda gouvernemental et commencé à réfléchir aux stratégies de renforcement des droits, de la culture et des langues autochtones. La formation supérieure vient ainsi s'ajouter à la lutte pour la démarcation des terres autochtones et à la gestion des territoires. Elle constitue un projet clé pour les Autochtones qui pourront, par la mise en place d'un dialogue interculturel, accéder aux connaissances issues de la société hégémonique et faire valoir leurs droits.

¹ Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica

² ASIE / Núcleo SC

³ <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/129551>

Le Programme de Soutien à la Formation Supérieure et aux Licences Indigènes – PROLIND – est une initiative du Ministère de l'Éducation du Brésil (le MEC) découlant de son projet de formuler et de développer des programmes spécifiques pour soutenir la formation des personnes enseignantes autochtones au niveau supérieur. Il existe depuis 2008. En 2024, 26 établissements d'enseignement supérieur se sont impliqués dans ce projet de formations, dont 15 fédéraux et 11 provinciaux.

Au Brésil, nous disposons d'initiatives extrêmement novatrices, mais plusieurs obstacles continuent de les entraver. C'est pourquoi les débats sur les méthodologies autochtones, sur la décolonisation des institutions et sur les manières de faire de la recherche sont cruciaux et de plus en plus mis de l'avant. Kaingang et Laklänō Xokleng, de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC), ont conduit des expériences ethnographiques avec les groupes guaranis et constatent qu'il y a encore de nombreux écarts entre les processus d'apprentissage autochtones et les modes de connaissance en vigueur actuellement à l'université. Toutefois, malgré ces écarts, l'enseignement supérieur est aujourd'hui encore apprécié par la majorité des groupes autochtones. Selon l'expérience des personnes étudiantes inscrites, en valorisant les savoirs et les langues autochtones, les Licences interculturelles (qui sont offertes dans différentes universités) permettent un vrai transit entre les cultures et les modèles distincts.

L'EXPÉRIENCE DES UNIVERSITAIRES AUTOCHTONES DANS LA LICENCE INTERCULTURELLE AU SUD DU BRÉSIL

Trois groupes habitant le biome de la forêt Atlantica sont étudiés : GUARANI, LAKLÄNÖ XOKLENG et KAIKGANG.

Le profil des personnes étudiantes de cette classe de LII-UFSC est décrit dans ma thèse doctorale. Il a été observé que la plupart des personnes enseignantes étaient autochtones. De grandes différences ont été constatées entre les trois groupes de personnes étudiantes autochtones (Guarani, Kaingang et Laklänō- xokleng). Pour plusieurs de ces personnes, la routine universitaire du travail à effectuer à la maison n'était pas habituelle. C'était surtout le cas des personnes étudiantes guaranies, qui ont été scolarisées plus récemment et sont peu diplômées. Parmi les Laklänō-Xoklengs et Kaingangs, plusieurs personnes avaient déjà obtenu des diplômes et connaissaient la routine et la discipline académique.

En effet, en observant les trois classes, nous avons remarqué que les universitaires de Kaingang et de Laklänō-Xokleng venaient de générations scolarisées : leurs parents avaient fréquenté les écoles. Certaines de ces personnes avaient même des grands-parents qui avaient complété leur scolarité. Les Guarani, en revanche, étaient les premières personnes de leur génération à fréquenter un établissement d'enseignement, ce qui explique leur plus grande difficulté à faire face au rythme du travail académique.

Nous avons également constaté l'importance de la cohabitation entre les groupes fréquentant l'université et ceux qui en étaient éloignés. En effet, leur influence réciproque et les relations linguistiques qu'ils entretenaient faisaient en sorte que les personnes non-locutrices étaient portées à entamer un processus de réappropriation linguistique. Les personnes universitaires ont lancé de nombreuses initiatives dans leurs communautés respectives, dans le but de valoriser et de stimuler l'utilisation des langues maternelles et d'en faire un outil d'apprentissage privilégié¹.

Il s'est avéré que la réussite des personnes étudiantes reposait essentiellement sur un élément souvent évoqué : le fait de se retrouver «parmi les siens», «d'être parmi les indigènes». Cette promiscuité donnait aux personnes étudiantes le sentiment d'être « plus fortes ». Contrairement au système d'admission par quotas² qui divise les communautés, les programmes de Licences interculturelles favorisent le regroupement des personnes autochtones, qui peuvent alors se soutenir tout au long de leur parcours universitaire³.

ACTION SAVOIRS AUTOCHTONES À L'ÉCOLE

La plupart des personnes diplômées du cours de Licence interculturelle participent ensuite au projet « Action savoirs autochtones à l'école ». En partenariat avec les institutions d'enseignement supérieur, les Secrétariats d'État à l'Éducation et les municipalités, cette initiative vise à promouvoir la formation continue des personnes qui enseignent aux Autochtones.

Le projet, mené dans l'État de Santa Catarina, est lié à l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) et concerne directement les personnes enseignantes autochtones des trois ethnies évoquées précédemment. Soulignons qu'avant la mise en place du projet, il était difficile de trouver des ressources pédagogiques et didactiques dans les écoles autochtones de Santa Catarina, la majorité d'entre elles n'étant pas conçues par des personnes autochtones et ne reflétant pas les réalités et les conceptions éducatives autochtones.

¹ Certaines personnes universitaires autochtones qui ne parlaient pas la langue, en observant leurs "parents autochtones" s'exprimer entre eux dans leur langue maternelle, ont souhaité se reconnecter à cette langue, la considérant comme un aspect fondamental de leur identité ethnique. Par conséquent, plusieurs se sont consacrées à l'étude de leur langue autochtone.

² Quotas raciaux et sociaux dans les universités (Loi des Quotas - 2012). Cette loi a été mise en place dans les universités publiques fédérales et les instituts techniques. Elle réserve un pourcentage de places aux personnes étudiantes noires, métisses et indigènes, issues d'écoles publiques, sur la base de critères de revenus. La loi stipule qu'à partir de 2024, au moins 50 % des places doivent être réservées aux personnes étudiantes des écoles publiques, une partie de ces places étant destinée aux personnes noires, métisses et indigènes, en fonction de la proportion de ces populations dans chaque État. Quotas dans la fonction publique: en 2014, une loi a été adoptée réservant 20 % des places dans les concours publics fédéraux aux personnes noires (référence 2).

³ Les Licences interculturelles autochtones sont des cursus exclusivement destinés aux peuples autochtones, composés majoritairement de personnes enseignantes autochtones vivant en territoire autochtone. Ainsi, tout au long de la formation, les personnes étudiantes autochtones partagent du temps et des apprentissages avec leurs parents et parentes autochtones, un facteur important favorisant leur maintien dans le programme et l'achèvement de leurs études.

Il était donc impératif pour l'équipe de l'Université Fédérale de Santa Catarina d'accorder une attention particulière aux personnes aînées des différentes communautés. C'est ainsi que des «Grandes Rencontres» – réunissant plusieurs communautés autochtones provenant de différentes localités – ont été organisées pour mettre de l'avant la parole des Anciens et des Anciennes. Ce sont ces personnes âgées qui ont évoqué la nécessité d'envisager de «nouvelles» orientations pour l'éducation scolaire autochtone⁴.

Ma participation directe, depuis le début et pendant quatre ans, à cette politique publique m'a permis de mieux comprendre son impact sur les communautés autochtones. Ce projet, en respectant la vision du monde autochtone et en honorant les personnes aînées issues de cette culture et porteuses de sagesse anciennes, a grandement contribué à améliorer l'enseignement destiné aux personnes autochtones.

J'ai entrepris un exercice de systématisation des réflexions élaborées au cours de plusieurs années de recherches ethnographiques et de travail sur le terrain dans les terres guaranies, kaingangs et lakanôs ainsi qu'à l'université (accompagnant pendant quatre ans les personnes étudiantes autochtones en enseignement supérieur). À partir des expériences ethnographiques dans les communautés du sud du Brésil, j'ai constaté l'impact positif des politiques de formation supérieure et de formation continue des personnes enseignantes. En effet, les deux projets que sont la Licence interculturelle et l'Action savoirs autochtones constituent de véritables mécanismes de renforcement ethnique et soutiennent la lutte pour les droits autochtones, que ceux-ci soient liés au territoire, à la santé, à l'éducation ou aux langues maternelles. Tous deux favorisent l'affirmation ethnique et culturelle.

La Licence interculturelle autochtone, en tant que politique publique nationale, favorise les relations entre les peuples autochtones et allochtones. Elle permet d'élargir le dialogue et d'accroître l'inclusion des savoirs autochtones dans les universités du Brésil, et elle favorise la remise en question des présupposés ancrés dans le savoir académique.

L'Action savoirs autochtones est un projet de formation continue qui permet, quant à lui, d'établir des liens entre les connaissances acquises à l'université et celles acquises dans les communautés autochtones, et qui valorise les processus d'apprentissage autochtones traditionnels. En plus de promouvoir cette fusion des modes d'apprentissage, l'Action savoirs autochtones a conduit à l'élaboration de matériaux didactiques et pédagogiques par des personnes enseignantes autochtones elles-mêmes et adaptés à leurs réalités et à leurs langues.

Au Brésil, les politiques publiques liées à l'enseignement supérieur des peuples autochtones, telles que les Licences interculturelles, vont au-delà de l'inclusion. En effet, ces programmes universitaires renforcent la reconnaissance et la valorisation des peuples autochtones, en ouvrant un espace de réflexion et de dialogue entre des savoirs et des modes d'enseignement-apprentissage distincts. Le terme *interculturel* renvoie ici à une approche fondée sur la rencontre,

le respect mutuel et l'échange entre différentes visions du monde, dans une logique de réciprocité. Ces programmes de licence permettent non seulement de renforcer les identités culturelles autochtones, mais aussi de construire des ponts entre les connaissances traditionnelles et les savoirs académiques, dans une perspective de décolonisation de l'éducation et de pluralité épistémologique. Par ailleurs, au sein des établissements d'enseignement supérieur, nous comptons de plus en plus de personnes enseignantes, conseillères pédagogiques et professionnelles de cultures autochtones.

CONCLUSION

Les deux politiques présentées dans cet article offrent des possibilités concrètes de valorisation et de renforcement des modes d'enseignement-apprentissage autochtones. Les écoles et universités ont tout avantage à inclure les pratiques, les savoirs, les langues et les cultures autochtones et pourraient s'y ouvrir encore davantage pour devenir de véritables lieux de pratique et de valorisation de la culture autochtone. Le projet Savoirs autochtones à l'école pourrait être développé dans d'autres contextes autochtones, et s'adapter aux besoins spécifiques de chaque communauté, à travers un travail conjoint entre personnes enseignantes, enfants et sages autochtones. Dans les universités, il serait intéressant de mettre en contact les personnes enseignantes avec des collaborateurs et collaboratrices autochtones, ou des personnes maîtrisant un «savoir notoire» – c'est-à-dire capables d'enseigner des disciplines liées à l'art, à la langue, au territoire ou à la santé autochtone –, afin que l'interculturalité puisse réellement se concrétiser.

En ce qui concerne l'enseignement aux peuples autochtones, il reste encore beaucoup à faire pour accomplir la décolonisation des structures et des systèmes éducatifs. J'espère toutefois que nos efforts pour analyser et transmettre les retombées de nouvelles expériences aideront à améliorer les pratiques et projets déjà existants et inspireront d'autres milieux, qu'ils soient autochtones ou allochtones.

4 À partir de la parole des Anciens et Anciennes, chaque communauté, avec ses représentants et représentantes, choisissait un thème à rechercher dans son village. Ce thème était ensuite étudié en classe dans les écoles autochtones des communautés respectives. Ces thèmes ont servi d'inspiration pour l'élaboration de plans de cours par les personnes enseignantes autochtones. Leur enseignement reflétait ainsi leur propre réalité et répondait aux besoins spécifiques de chaque communauté, rendant ainsi l'apprentissage plus accessible et ancré dans le contexte autochtone.

RÉFÉRENCES

Adesina, J. O. (2008). Against alterity. *Africa Development*, 33(4), 133–152. Council for the Development of Social Science Research in Africa.

Baniwa, G. L. (2007). Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, 7(12), 127–146.

Boelen, V. (2023). Décoloniser la spiritualité : Une démarche à intégrer dans le processus de décolonisation de l'éducation. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 20(1), 107–125. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40761>

Brasil. (1993). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena* (Série institucional, Cadernos educação básica, 2).

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

De Rose, S. O. (2010). *Tata endy rekoe – Fogo sagrado: Encontros entre os Guarani, a ayahuasca e o Caminho Vermelho* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC.

Dussart, F., & Poirier, S. (2021). Indigenous cosmologies, entangled religiosities and global connections: A theoretical overview. In F. Dussart & S. Poirier (Eds.), *Contemporary Indigenous cosmologies and pragmatics* (pp. 1–32). University of Alberta Press.

Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo*. Paz e Terra.

Gow, P. (1991). *Of mixed blood: Kinship and history in Peruvian Amazonia*. Oxford University Press.

Gregor, T. (1977). *Mehinaku: The drama of daily life in a Brazilian Indian village*. University of Chicago Press.

Grupioni, L. (2003). A educação indígena na academia: Inventário comentado de teses e dissertações sobre educação escolar indígena no Brasil (1978–2002). *Em Aberto*, 20(76), 197–238.

Krenak, A. (2020). *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. <https://lc.cx/GLjKuD>

Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N., & Bacon, M. (2021). Vers l'autochténisation : Pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, 49(1), 1–13. <https://doi.org/10.7202/1076998ar>

Lévi-Strauss, C. (1993). *História de lince* (Trans. P. Neves). Companhia das Letras.

Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.

Melo, C. R. de. (2008). *O corpo na escola e a escola no corpo: Escola, corpo e tempo entre os Guarani* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Melo, C. R. de. (2014). *Da universidade à casa de rezas Guarani e vice-versa: Reflexões sobre a presença indígena no ensino superior a partir da experiência dos Guarani na Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica/UFSC* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Munduruku, D. (2009). Educação indígena: Do corpo, da mente e do espírito. In *Múltiplas leituras* (pp. 21–29).

Nimuendaju, C. (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. Hucitec.

Paladino, M., & Almeida, N. P. (2012). Entre a diversidade e a igualdade: Uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. *Contra Capa*.

Pissolato, E. (2006). *A duração da pessoa: Mobilidade, parentesco e xamanismo Mbyá (Guarani)* [Tese de doutorado, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Schaden, E. (1974). *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. Editora da Universidade de São Paulo.

Souza Lima, A. C. (2007). Educação superior para indígenas em el Brasil: Más allá del sistema de cupos. In *Educação escolar indígena: Investigações antropológicas em Brasil y Argentina*. Antropofagia.

Souza Lima, A. C. (2009). *A educação superior de indígenas no Brasil: Balanços e perspectivas*. E-papers.

Tassinari, A. (2001). Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In M. K. L. Ferreira & A. L. Silva (Eds.), *Antropologia, história e educação*. Global.

Tassinari, A. (2009a). *Múltiplas infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A sociedade contra escola*. ANPOCS.

Tassinari, A., & Conh, C. (2009). "Opening to the other": Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 150–169.

**L'APPRENTISSAGE EST UN
PROCESSUS DE RÉCONCILIATION
ET DE RÉSURGENCE**

3



MATINAMAGEWIN - UN PARCOURS VERS LA VALORISATION DES PERSPECTIVES AUTOCHTONES EN ÉDUCATION



Julie-Anne Bérubé



Julia Couture-Glassco

Chargées de projet et formatrices aux dossiers autochtones
Service de la formation continue, UQAT

“Toutes mes relations» veut tout dire. Lorsqu'une personne prononce cette phrase, elle reconnaît les principes d'harmonie, d'unité et d'égalité. C'est une façon de dire que vous reconnaissiez votre place dans l'univers et que vous reconnaissiez la place des autres personnes et des autres choses dans le domaine du réel et du vivant. En cela, c'est une puissante évocation de la vérité.

Parce que lorsque vous dites ces mots, vous parlez de tout ce à quoi vous êtes apparenté. Pas seulement des personnes qui vous ressemblent, parlent comme vous, agissent comme vous, chantent, dansent, célèbrent, adorent ou prient comme vous. Tout le monde. Vous parlez également de tout ce qui dépend de l'air, de l'eau, de la lumière du soleil et de la puissance de la Terre et de l'univers lui-même pour sa subsistance et sa perpétuation. C'est la reconnaissance du fait que nous sommes tous ensemble un seul corps se déplaçant à travers le temps et l'espace.”¹

– Richard Wagamese, 2013 (traduction libre)

Ces paroles de l'auteur Ojibwe Richard Wagamese reflètent l'importance de la notion de relation dans les philosophies et les visions des Premiers Peuples. Qu'il s'agisse de la relation entre les humains, avec le territoire, ou entre les autochtones et les allochtones, ce thème est ressorti à maintes reprises durant les échanges et présentations de la sixième édition du Colloque sur la persévérence et la réussite scolaire chez les Premiers Peuples. Le principe de relation semblait en outre influencer le travail quotidien des différents groupes et personnes ayant participé au colloque.

C'est ce même concept de relation qui guide notre équipe du Service de la formation continue à l'UQAT (FC-UQAT) dans son effort de développement et de partage des savoirs. Dans cette perspective, et afin d'assurer une offre de formation actualisée et pertinente, nous avons revitalisé et mis à jour la formation *Matinamagewin*, en collaboration avec un comité aviseur composé de membres de différentes organisations, impliqués dans l'éducation autochtone au Québec. Cette formation, intitulée *Matinamagewin – Le Partage*, est offerte par notre service depuis 2012. Elle vise à outiller le personnel enseignant du Québec afin qu'il intègre les perspectives autochtones dans le milieu scolaire, qu'il valorise les savoirs et pédagogies autochtones dans ses programmes d'études, et qu'il mette en place des pratiques culturellement sécuritaires pour les élèves autochtones.

La relation avec les membres de notre comité aviseur a été au cœur de notre travail. Durant nos rencontres et discussions, chaque membre a pu partager ses visions, ses opinions, et surtout son expertise en matière d'autochtonisation de l'éducation sous toutes ses formes (telles que présentées au 20^e colloque annuel du CIERA²), et de valorisation des savoirs des Premières Nations et Inuit. En cela, ces rencontres se déroulaient en conformité avec la Compétence 15³. L'implication de notre comité aviseur nous a permis d'améliorer le contenu de la formation d'une multitude de façons, en plus d'ouvrir nos yeux sur différents enjeux et réalités à considérer. La création d'un espace d'écoute ouvert et respectueux a assuré la participation continue des membres du comité.

1 Wagamese, Richard, 2013, “‘All my relations’ about respect”, *Kamloops Daily News* (11 juin 2013). Source tirée de : <https://watershedsentinel.ca/article/all-my-relations/> (7 novembre 2015).

Voici la citation originale : « 'All my relations' means all. When a speaker makes this statement it's meant as recognition of the principles of harmony, unity and equality. It's a way of saying that you recognize your place in the universe and that you recognize the place of others and of other things in the realm of the real and the living. In that it is a powerful evocation of truth. Because when you say those words you mean everything that you are kin to. Not just those people who look like you, talk like you, act like you, sing, dance, celebrate, worship or pray like you. Everyone. You also mean everything that relies on air, water, sunlight and the power of the Earth and the universe itself for sustenance and perpetuation. It's recognition of the fact that we are all one body moving through time and space together.”

2 Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA), 2022, *Entre autochtonisation et décolonisation : comment penser un monde plus juste?*, p.9.

3 Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), 2020, *Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. Référence en ligne : <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>.



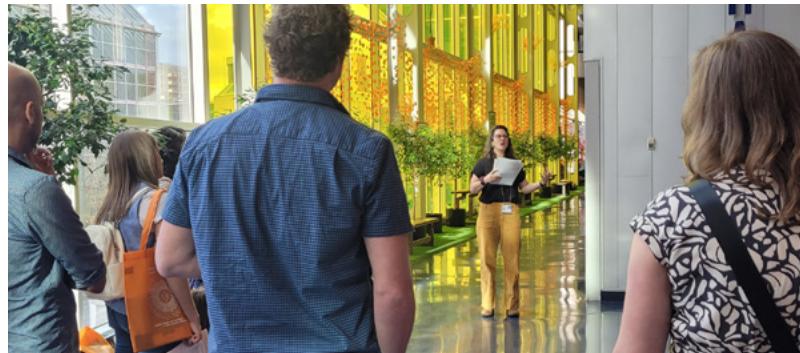
Crédit photo : Julie-Anne Bérubé

Cette relation avec notre comité aviseur, combinée à celle que nous développons avec les personnes participant à nos formations, sert de fondement à notre travail. En tant que chargées de projet et formatrices, nous apprenons continuellement au contact des personnes conseillères, ce qui nous permet de nourrir le contenu de notre formation. Celle-ci est enracinée dans les connaissances et les perspectives des membres de notre comité aviseur.

Atelier Matinamagewin

Dans l'atelier que nous avons présenté durant le sixième Colloque sur la persévérance et la réussite chez les Premiers Peuples, nous avons souhaité mettre en pratique cette vision axée sur la relation. Nous ne souhaitions pas simplement partager de façon magistrale les enseignements découlant de la formation Matinamagewin. Nous voulions mettre en œuvre ces enseignements, de telle sorte que « nos bottines suivent nos babines », en animant un atelier interactif, pratique, et basé sur les expériences et contributions de chacun et chacune.

Nous avons donc commencé l'atelier en invitant les personnes participantes à quitter la salle de conférence pour aller prendre place à différents endroits dans le Palais des Congrès. Nous leur avons demandé ensuite de prendre un moment pour observer leur environnement, s'ancrer dans leur milieu et être à l'écoute de leurs sensations. En nous inspirant des approches en pédagogie autochtone et pédagogie du lieu de Diane Campeau, nous avons invité le groupe à expérimenter différentes stratégies d'enracinement et de connexion avec le lieu.



Crédit photo : Bérénice Mollen-Dupuis

Par la suite, en suivant le modèle de Parcours vers la sécurisation culturelle de la Boîte Rouge Vif⁴ (disponible sur la plateforme [Perspectives des Premiers Peuples dans l'éducation au Québec](#)), nous avons créé un parcours sur le sol dans lequel chaque étape représentait un niveau de sécurité culturelle. Selon l'Organisation mondiale de la santé autochtone, « la sécurité culturelle, dans un contexte autochtone, signifie que l'éducateur, le praticien ou le professionnel, qu'il soit autochtone ou non, est capable de communiquer de manière compétente avec un patient dans le cadre social, politique, linguistique, économique et spirituel de ce dernier. »⁵ L'OMSA ajoute: « La sécurité culturelle va au-delà du concept de sensibilité culturelle en analysant les déséquilibres de pouvoir, la discrimination institutionnelle, la colonisation et les relations coloniales telles qu'elles s'appliquent aux soins de santé. »⁶

4 Adapté de Lévesque, 2017, CAPRES, 2018, Lavoie, Blanchet-Cohen, Bacon, 2021.

5 National Aboriginal Health Organization (NAHO) (2008). « Cultural competency and safety: A guide for health care administrators, providers and educators ». Ottawa, ON: NAHO, p.4 (traduction libre).

6 *Ibid.*, p.3.



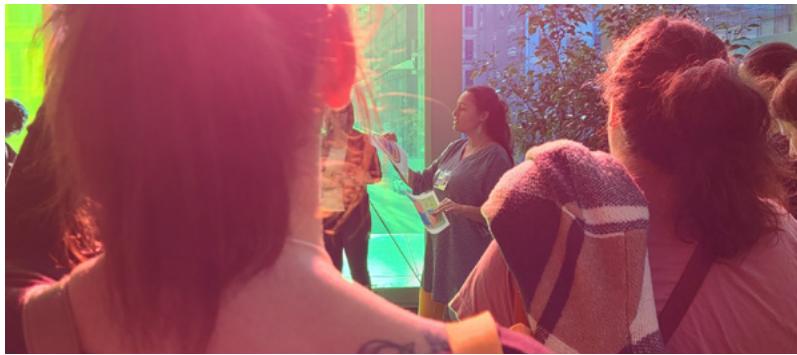
Crédit à venir

Après une discussion sur la sécurité culturelle en éducation, les personnes participantes étaient invitées à se placer là où elles croyaient se situer dans leur parcours personnel ou professionnel, puis à partager leur point de vue sur leur cheminement. Ces échanges nous ont permis d'identifier les défis et obstacles rencontrés sur le chemin de la sécurisation culturelle, et de réfléchir ensemble à différentes stratégies pour surmonter ces défis. Notre approche, à la fois interactive et réflexive, visait à emmener les participants et les participantes à s'engager dans un processus d'apprentissage continu, tout en sortant du cadre typique d'un colloque. L'objectif était de démontrer l'importance de développer des activités d'apprentissage à partir des expériences elles-mêmes, et faire ainsi valoir un des piliers de la pédagogie autochtone.

Cette portion de l'atelier visait aussi à favoriser l'humilité culturelle tout au long du parcours. Notre intention était de mener les personnes participantes allochtones à réfléchir sur leur propre culture et à se placer en position d'apprenants et d'apprenantes vis-à-vis des personnes autochtones qui travaillent à mettre en œuvre des pratiques d'autochtonisation. En écho à la citation de Richard Wagamese, nous voulions souligner la nécessité d'accorder une attention particulière à la relation dans un contexte interculturel. Cette relation implique nécessairement un questionnement sur les dynamiques de pouvoir inhérentes à notre société et une réflexion sur la nécessité de décoloniser nos institutions.



Crédit photo : Bérénice Mollen-Dupuis



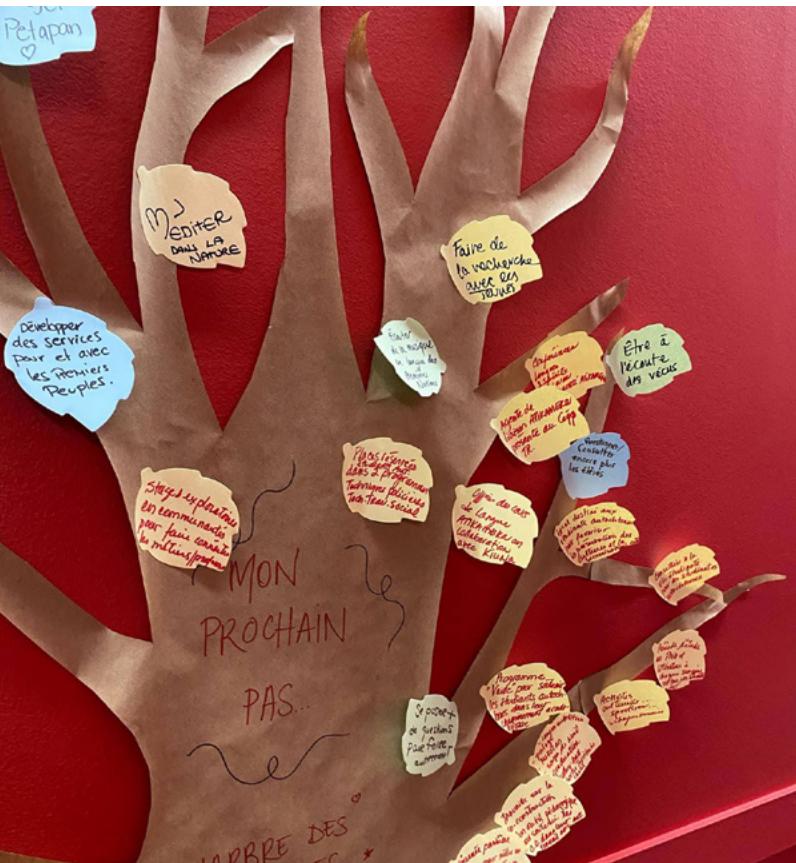
Crédit photo : Bérénice Mollen-Dupuis

Finalement, afin de favoriser un moment d'éveil culturel, nous avons terminé l'atelier en partageant avec les personnes participantes un kackapitcikan, c'est-à-dire un gâteau à la poche, typique de la nation Anishinabe, préparé par Éliane Kistabish, formatrice pigiste à la FC-UQAT. Une délicieuse façon de clore notre atelier!

En dernier lieu, nous avons invité les personnes participantes à contribuer à un « arbre des pratiques inspirantes ». Elles devaient écrire, sur des notes adhésives en forme de feuilles, les bonnes pratiques dans leur milieu, reliées à l'autochtonisation et à la décolonisation. Cet arbre est resté affiché tout au long du colloque, afin d'offrir un espace de réflexion et de partage à toutes les personnes participantes.



Crédit photo : Éliane Kistabish



crédit photo : Julia Couture-Glassco

Ce type d'activité s'ajoute au programme de formation et d'accompagnement que nous offrons au personnel du milieu de l'éducation au Québec. En effet, en plus des formations Piwaseha et Matinamagewin, l'équipe du Service de la formation continue à l'UQAT, avec le soutien du ministère de l'Éducation, offre des séances d'accompagnement et de services-conseils au personnel souhaitant offrir un meilleur soutien aux élèves autochtones et favoriser la transformation des pratiques au sein du milieu scolaire. De cette façon, l'UQAT souhaite poursuivre [son engagement](#) en faveur de l'autochtonisation du milieu de l'éducation et de la reconnaissance des savoirs autochtones.

RÉFLEXION

Voici quelques questions qui ont été soulevées à l'issue de notre atelier. Nous vous invitons à les considérer pour poursuivre votre réflexion.

1. Où est-ce que je me situe dans mon parcours vers la sécurité culturelle?
2. Comment puis-je faire preuve d'humilité culturelle dans le contexte de mon travail? Dans ma vie personnelle?
3. Quel engagement puis-je prendre pour travailler vers une transformation dans mon milieu de travail?

RÉFÉRENCES

Boîte Rouge Vif, 2021, « Parcours vers la sécurisation culturelle » (adapté de Lévesque, 2017, CAPRES, 2018, Lavoie, Blanchet-Cohen, Bacon, 2021), Perspectives des Premiers Peuples dans l'Éducation au Québec (2022).

Campeau, Diane, 2021, « Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé », *Éducation et francophonie : Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation*, Vol. XLIX :1, p. 52-70.

Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones, 2022, Entre autochtonisation et décolonisation : comment penser un monde plus juste? 89 p.

Conseil d'Éducation des Premières Nations, 2020, Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones, 5 p. Référence en ligne : <https://cepn-fnec.ca/competence-15/>.

National Aboriginal Health Organization (NAHO) (2008). « Cultural competency and safety : A guide for health care administrators, providers and educators ». Ottawa, ON: NAHO, 33 pages.

Régie de la santé des Premières Nations de la Colombie-Britannique (2016). « Creating a Climate for Change – Cultural Safety and Humility in Health Services for First Nations and Aboriginal Peoples in British Columbia », 32 pages.

Wagamese, Richard, 2013, «'All my relations' about respect», Kamloops Daily News du 11 juin 2013. Source tirée de <https://watershedsentinel.ca/article/all-my-relations/> (7 novembre 2015).

MOTS D'ENFANTS® : POUR STIMULER LE LANGAGE DES ENFANTS AUTOCHTONES

Article rédigé le 12 mars 2025 par Marie Vézina (coordonnatrice du programme Mots d'enfants® au CIUSSS de la Capitale-Nationale), en collaboration avec Hortense Massin (directrice adjointe de l'OBNL API-Enfance) et Mireille De La Sablonnière-Griffin (Ph. D., INRS, chercheure spécialisée en études autochtones).



Marie Vézina
Coordonnatrice du programme Mots d'enfants® au CIUSSS de la Capitale-Nationale



Hortense Massin
Directrice adjointe de l'OBNL API-Enfance



Mireille De La Sablonnière-Griffin
Ph. D., INRS, chercheure spécialisée en études autochtones

CONTEXTE

Depuis près de trois ans, le CIUSSS de la Capitale-Nationale travaille en étroite collaboration avec l'organisme à but non lucratif API-Enfance et plusieurs partenaires autochtones pour adapter le programme **Mots d'enfants® aux enfants autochtones**, dans une approche de sécurisation culturelle. Ce projet ambitieux est réalisé grâce à un financement du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). Mais qu'est-ce donc que cette innovation ?

Dans cet article, apprenez en plus sur :

- Le programme de stimulation du langage Mots d'enfants® pour les enfants autochtones
- L'approche de sécurisation culturelle
- L'atelier « Langues et cultures autochtones » sur l'importance de stimuler le langage dans les langues autochtones d'origine
- Les projets expérimentaux réalisés en milieux autochtones (en centres de santé et services sociaux, en services de garde, en milieux scolaires et en centres d'amitié autochtones)

EN QUOI CONSISTE MOTS D'ENFANTS® ?

Mots d'enfants® est un programme de stimulation globale du langage, disponible sur une application Web de transfert des connaissances en orthophonie. Il propose une démarche « clé-en-main » pour former le personnel éducatif en milieu scolaire ou en service de garde, ou encore pour outiller les parents et parentes sur la stimulation du langage au quotidien. Il convient à l'ensemble des enfants dont l'âge se situe entre un et cinq ans, soit jusqu'à la maternelle, et vise à prévenir ou réduire les difficultés langagières. Ainsi, Mots d'enfants® favorise la réussite éducative et la persévérence scolaire des enfants, en les préparant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, au raisonnement verbal nécessaire à la résolution de problèmes, à la compréhension de notions abstraites, etc.



Mots d'enfants® propose des interventions réalisées en groupe ou en tandem auprès du personnel éducatif (à l'école ou en service de garde) ou des familles. Des ateliers pratiques sur la stimulation du langage sont ainsi animés par un intervenant ou une intervenante (ex. : conseillère pédagogique, éducatrice spécialisée, orthophoniste). Lors de ces ateliers, différentes capsules vidéo de formation sur les techniques de stimulation du langage sont présentées, puis des pistes de réflexion sont ouvertes afin d'approfondir leur contenu. Des activités pratiques sont ensuite suggérées, à l'aide de livres, de jeux ou dans la routine du quotidien.

Visionnez notre **vidéo d'introduction** pour avoir un aperçu du programme : <https://api-enfance.ca/mots-denfants/>

ADAPTATIONS DANS UNE PERSPECTIVE DE SÉCURISATION CULTURELLE

La **sécurisation culturelle** est une approche qui reconnaît la présence des iniquités vécues par les Autochtones et qui cherche à combler ces écarts par des pratiques sécurisantes. C'est un processus continual, selon lequel les professionnels allochtones des réseaux de l'éducation, de la santé, des services sociaux ou du communautaire doivent constamment revoir leurs propres connaissances, attitudes, comportements et processus pour mieux répondre aux besoins des populations autochtones, et pour tenir compte de leur héritage linguistique et culturel.

Afin d'adapter le programme Mots d'enfants® au principe de la sécurisation culturelle, des comités de consultation et de travail ont été mis sur pied en collaboration avec plusieurs partenaires autochtones : le Centre MAMUK, le Centre d'amitié autochtone de Québec, le CPE et Centre de santé de Pessamit, et l'Institut Tshakapesh. D'autres organisations se sont jointes à l'équipe pour des projets expérimentaux, dans les communautés de Uashat et d'Unamen Shipu. Les ateliers de stimulation du langage étaient souvent réalisés en co-intervention entre une organisation autochtone et un partenaire du réseau de la santé (CIUSSS de la Capitale-Nationale ou CISSS de la Côte-Nord) ou du milieu scolaire (Centre de services scolaire du Fer). Les adaptations réalisées s'inspirent des témoignages de nos partenaires autochtones et du guide de sensibilisation Mikinak, concernant les styles d'apprentissage des enfants autochtones (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2013).

Dans cette perspective d'adaptation, l'application Web Mots d'enfants® a été entièrement traduite en anglais, et ainsi rendue accessible à un plus grand nombre de communautés autochtones. De plus, l'Institut Tshakapesh a piloté la traduction en innu-aimun de plusieurs vidéos ou documents. Cela a permis d'ajouter des boutons de lecture orale à l'application Web, et de faire entendre le contenu en innu-aimun, plutôt que de le donner seulement à lire à l'écran.

Dix nouvelles vidéos de sécurisation culturelle ont été créées, soit **les vidéos de la série «Les langues du cœur»**. L'une d'entre elles, la vidéo «Ma langue, mes racines», souligne l'importance de stimuler le langage, d'abord et avant tout, dans la langue maternelle de l'enfant, pour un

meilleur enracinement culturel et pour préserver les langues autochtones. D'autres vidéos portent sur le contexte de bilinguisme ou de multilinguisme auquel se confronte la majorité des enfants autochtones. Plusieurs vidéos présentent les styles d'apprentissages traditionnels des enfants autochtones, ou encore les particularités des langues qui peuvent influencer le développement du langage. On aborde notamment l'apprentissage par observation et imitation, la communication avec les yeux, l'importance des silences, et les différences de prononciation d'un dialecte à l'autre.

Ces nouvelles vidéos ont permis de créer l'atelier «[Langues et cultures autochtones](#)», offert gratuitement à tous et toutes sur le Web (cliquez sur l'hyperlien!).

Cet atelier aborde entre autres l'utilisation adéquate des outils de détection des difficultés langagières auprès des enfants autochtones. (ex : grilles de développement du langage pour repérer les enfants en difficulté). Ces outils sont généralement conçus pour des enfants allochtones unilingues, ils ne sont pas valides pour les enfants autochtones ou bilingues, à moins de savoir comment les adapter ! Des activités pratiques de stimulation langagièrue en lien avec les cultures autochtones sont aussi proposées (ex. : bâton de parole, récits autochtones, comptines en innu-aimun, etc.).

L'approche d'intervention a également été adaptée en fonction des recommandations en sécurisation culturelle. Le document «En route vers la sécurisation culturelle» a été créé à cette fin. On recommande, par exemple, que la personne animant les ateliers dans les milieux autochtones soit elle-même autochtone, et qu'elle partage la langue et la culture de l'équipe éducative ou des familles qu'elle accompagne. On s'assure, ainsi, que le contenu est transmis dans le respect des particularités linguistiques et culturelles du milieu. Lorsqu'il n'est pas possible de faire appel à une personne autochtone, on favorise le choix d'intervenants ou d'intervenantes connaissant bien la communauté ou la culture du milieu, et on encourage la co-intervention avec des collaborateurs et collaboratrices autochtones. D'ailleurs, Mots d'enfants® peut dorénavant être offert sous forme d'ateliers parents-enfants, ou parentes-enfants. Cette nouvelle modalité d'intervention a été spécialement conçue pour les centres d'amitiés autochtones. Elle privilégie la co-intervention entre un établissement de santé et un organisme communautaire autochtone.





PROJETS EXPÉRIMENTAUX

Les ateliers Mots d'enfants® adaptés à la réalité des enfants autochtones ont fait l'objet d'une évaluation d'implantation de programme dans différents milieux :

- Les milieux scolaires (formation du personnel éducatif à l'école Olamen de Unamen Shipu et au Centre de services scolaire du Fer)
- Les centres d'amitié autochtones (ateliers parents-enfants, parentes-enfants offerts au Centre MAMUK et au CAA de Sept-Îles)
- Les services de garde (formation du personnel éducatif des deux garderies du CAA de Québec, des CPE de Pessamit et de Uashat, et de la halte-garderie du Centre MAMUK)
- Les établissements de santé (auprès de familles inscrites en orthophonie, au Centre de santé de Pessamit, au CISSS de la Côte-Nord et au CIUSSS de la Capitale-Nationale)

Un rapport d'évaluation d'implantation de programme réalisé en collaboration avec l'Institut national de la recherche scientifique sera publié à l'automne 2025 (De La Sablonnière-Griffin et al., 2025). Plus de 80 personnes ont participé à cette évaluation d'implantation, que ce soient les personnes responsables de l'initiative (n=6), celles ayant implanté le programme dans les milieux partenaires (n=28), ou celles ayant bénéficié du programme (personnel en milieu éducatif et parents; n=53), par le biais d'entrevues ou de questionnaires. Les résultats sont très positifs et prometteurs : les intervenants comme les familles constatent les progrès langagiers des enfants et apprécient les adaptations de sécurisation culturelle. Visionnez les témoignages de participants à la première phase du projet : <https://vimeo.com/1026280370/5270c8ad02>

La présentation finale du projet d'adaptation du programme Mots d'enfants® dans une approche de sécurisation culturelle aura lieu le 1^{er} octobre 2025 en présentiel au CIUSSS de la Capitale-Nationale (Québec), ou en virtuel. Contactez-nous pour vous inscrire ou pour en savoir plus : info@api-enfance.ca

RÉFÉRENCES

API-Enfance (2023). Atelier Langues et cultures autochtones, ressource numérique : <https://api-enfance.ca/lan-gues-et-cultures-autochtones/>

API-Enfance (2023). Grilles de développement du langage 0-5 ans (avec adaptations pour les enfants autochtones), ressource numérique : https://api-enfance.ca/wp-content/uploads/2024/02/Grilles_de_developpement_du_langage-compressed.pdf

API-Enfance (2023). Bien accueillir l'enfant (conseils sur l'accueil des enfants autochtones en milieux allochtones), ressource numérique : https://api-enfance.ca/wp-content/uploads/2024/07/SC.Bien_accueillir_l_enfant-WP.pdf

Conseil en Éducation des Premières Nations (2013). Mikinak, guide de sensibilisation, ressource numérique : https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/11/Mikinak_Guide.pdf

De La Sablonnière-Griffin, M., Cliche, F. et Pineault-Chambers, S. (2025) [à venir]. Évaluation de l'implantation du projet « Intervenir en stimulation précoce du langage directement au sein des communautés autochtones dans une approche de sécurisation culturelle ». Institut national de la recherche scientifique.

Rouette T., L., Vézina, M. & Gaudet, I (2023). Guide de soutien à l'implantation de Mots d'enfants auprès des clientèles en situation de vulnérabilité (modalité individuelle) – Pratique de pointe. CIUSSS de la Capitale-Nationale, ressource numérique : <https://ciusscn.sharefile.com/d-s5a8214a670f24205a63c688a9d999e95>

Vézina, M. & Nault, V. (2022). Présentation du programme Mots d'enfants et des fondements théoriques de l'intervention. CIUSSS de la Capitale-Nationale et API-Enfance, ressource numérique: https://api-enfance.ca/wp-content/uploads/2025/01/MDE_Fondements_theoriques_compressed.pdf

MERCI À NOS PRÉCIEUX ORGANISMES PARTENAIRES!



MOBILISATION DE PERSPECTIVES AUTOCHTONES DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES : LA VOIX DE PARTENAIRES ENGAGÉS

Projet d'Action concertée en sécurisation culturelle — Études de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérence scolaire et la réussite éducative d'apprenant.e.s innu.e.s



Emmanuelle Aurousseau
UQAC



Christine Couture
UQAC



Julie Rock
UQTR



Jean-François Vachon
BRV

MISE EN CONTEXTE

Cet article, issu d'une recherche postdoctorale (Aurousseau et al. 2024), explore la mobilisation des perspectives autochtones dans les pratiques éducatives de partenaires de la Côte-Nord qui ont participé à une action concertée en sécurisation culturelle (Couture et al. 2024). Il propose une réflexion sur les programmes scolaires afin d'envisager des pistes de mobilisation pouvant favoriser la persévérence et la réussite d'apprenant.e.s des Premiers Peuples.

OBJECTIFS

Les objectifs de cet article sont, essentiellement, de partager des idées et défis évoqués par des participant.e.s qui se sont prononcé.e.s sur les programmes scolaires, d'identifier des initiatives inspirantes et les obstacles qui subsistent et de présenter des outils de transfert développés dans la recherche postdoctorale.

Il s'enracine dans un travail d'analyse de programmes scolaires canadiens qui met en lumière des orientations pour valoriser les langues, les cultures et les savoirs des Premiers Peuples dont les synthèses sont disponibles dans un site web <https://securisationculturelle.ca/perspectives-autochtones/>.

PÉDAGOGIES AUTOCHTONES ET PRÉFÉRENCES D'APPRENTISSAGE AUTOCHTONES

Les pédagogies autochtones reposent sur une approche holistique et relationnelle, visant un équilibre entre les dimensions intellectuelle, spirituelle, émotionnelle et physique pour permettre le développement harmonieux de la personne (Ottmann & Pritchard, 2009; Toulouse, 2016) <https://securisationculturelle.ca/wp-content/uploads/2024/07/PENSEE-HOLISTIQUE-ET-APP-PROCHE-CIRCULAIRE.pdf>. Une telle perspective éducative, en lien avec le modèle du cercle de la vie, est symbolisée par la roue de médecine. Les apprentissages s'enracinent dans le territoire perçu comme un lieu d'apprentissage et d'ancrage identitaire (Grammond & Guay, 2016). Les approches favorisent des méthodes relationnelles, collectives et expérientielles (Toulouse, 2016). Les liens avec le monde sont aussi fortement présents : avec les communautés, avec les familles et les aînés, les ancêtres et le monde spirituel, les générations futures (Toulouse, 2016). La spiritualité s'incarne dans ces relations interconnectées et dépasse les pratiques symboliques ou religieuses organisées. Elle représente un élément central du développement de l'individu et des pédagogies autochtones. Elle incarne une force personnelle et relationnelle, renforçant l'estime de soi, l'appartenance communautaire et la connexion au monde naturel et cosmique (Blackstock, 2011 ; Cross, 2007 ; Meyer, 2017).

DES PROJETS ET INITIATIVES MIS EN PLACE PAR DES PARTICIPANT.E.S

Tout en préconisant l'approche holistique, des participant.e.s à la recherche soulignent l'importance à donner à l'enseignement des langues et cultures innues qui, bien souvent, n'est pas encore assez valorisée. Ils partagent diverses initiatives bien en place dans les écoles innues et provinciales :

- En science et technologie : le projet Innuat mak Shipua («Les Innus et les rivières») combine les sciences et la culture en lien avec les rivières du Nitassinan.
- En univers social : des communautés développent du matériel éducatif centré sur leur histoire et leur culture pour pallier le manque de perspectives des Premiers Peuples. Les jeunes sont impliqués dans des projets d'écriture collective sur l'histoire de leur communauté.
- En langues et cultures : des cours de langue et de culture innues sont offerts dans de nombreuses communautés, bien que certains s'arrêtent en troisième secondaire.
- Des apprentissages en territoire et activités traditionnelles : des activités traditionnelles comme le colletage de lièvres, la trappe, ou le perlage sont utilisées pour renforcer la langue et la culture et permettent aux jeunes d'explorer et de comprendre leur patrimoine culturel.

Des participant.e.s soulèvent aussi des obstacles à la mobilisation des perspectives autochtones comme :

- Des programmes abordant de manière limitée ces perspectives;
- Un manque de diversité culturelle dans le matériel didactique;
- Un manque de ressources pour l'enseignement de l'Innu-Aimun;
- Une formation insuffisante des enseignants sur les réalités autochtones

Par ailleurs, ils et elles partagent des propositions pour mieux mobiliser les perspectives autochtones afin de créer un environnement scolaire inclusif et respectueux, notamment par :

- Un meilleur accueil des élèves des Premiers Peuples;
- L'intégration d'œuvres littéraires autochtones;
- La reconnaissance du territoire comme vecteur d'apprentissage;
- L'adaptation des programmes pour valoriser de façon significative les cultures autochtones.

La compétence 15 (2021, CEPN, Institut Tshakapesh, CDFM Huron-Wendat), qui revendique la mise en valeur des cultures autochtones, est aussi vue comme un élément clé de la formation en enseignement à reconnaître pleinement. Différentes actions pourraient ainsi être menées

simultanément pour garantir une véritable sécurisation culturelle des élèves des Premiers Peuples et une valorisation des langues et des cultures.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT : PISTES POUR LA MOBILISATION DES SAVOIRS ET PERSPECTIVES AUTOCHTONES DANS L'ENSEIGNEMENT

Des pratiques partagées des participant.e.s, une revue de littérature et l'analyse de différents programmes canadiens ont permis de concevoir cet outil qui donne des pistes pour la mobilisation des savoirs et perspectives autochtones dans l'enseignement selon les différents domaines disciplinaires.



Pistes de mobilisation des savoirs et perspectives autochtones

Cet outil, que chacun.e peut bonifier de ses propres expériences, est une source d'inspiration pour toute personne souhaitant mobiliser les perspectives autochtones dans son enseignement. Cette mobilisation vise d'abord à donner du sens aux apprentissages des jeunes des Premiers Peuples, mais aussi à faire connaître les réalités et perspectives autochtones à tous les apprenant.e.s. Avec cet outil, nous espérons ouvrir des possibilités pour envisager des développements rassembleurs qui contribueront à un meilleur vivre-ensemble. Pour plus d'information, consultez le site <https://www.securisationculturelle.ca>.

RÉFÉRENCES

Aurousseau, E., Couture, C., Rock, J., P., Vachon, J-F. (2024). *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérence scolaire et la réussite éducative d'apprenant.e.s innu.e.s*. Rapport de recherche : Action concertée en sécurisation culturelle. FRQSC. Chaire UNESCO en transmission culturelle, UQAC. [Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées conjointement avec des acteurs de milieux éducatifs situés au nord du 49e parallèle, pour soutenir la persévérence scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones](#) : Mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes scolaires

Blackstock, C. (2011). The emergence of the breath of life theory. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 8(1), 1-16.

Boelen, V. (2021). La spiritualité dans l'approche holistique à la Nature-territoire : Un processus d'auto-écoformation. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, 16(2).

Boelen, V. (2023). Une proposition éducative holistique pour retrouver le sens de son unité. *Éducation relative à l'environnement*, Volume 18-1. <https://doi.org/10.4000/ere.10317>

Cross, T. L. (2007). Through Indigenous Eyes : Rethinking Theory and Practice. Communication présentée au National Indian Child Welfare Association, Adélaïde — Australie. Repéré à <https://www.snaicc.org.au/wp-content/uploads/2015/12/02242.pdf>

Grammond, S., & Guay, C. (2016). Les enjeux de la recherche concernant l'enfance et la famille autochtones. *Enfances, Familles, Générations*, (25). <https://doi.org/10.7202/1039496ar>

Meyer, M. (2017). De l'objet à l'outil : La photographie au service de l'observation en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, Hors-série(22), 8-23.

Ottmann, J., & Pritchard, L. (2009). Aboriginal perspectives and the social studies curriculum : A review of literature. Repéré à http://inclusiveeducationpdresources.com/fnmi/pdf/aboriginal_perspectives_literature_review.pdf

Toulouse, P. R. (2016). What matters in Indigenous education : Implementing a vision committed to holism, diversity and engagement. (S.I.): Measuring What Matters.

MISE EN ŒUVRE D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES CULTURELLEMENT SIGNIFIANTES POUR VALORISER LES PERSPECTIVES DES PREMIERS PEUPLES EN ÉDUCATION



Marilyne Soucy

Chargée de projet au développement pédagogique et à la transmission des savoirs pour La Boîte Rouge VIF



Patricia-Anne Blanchet

Consultante en éducation pour La Boîte Rouge VIF



Valérie Hervieux

Consultante en éducation pour La Boîte Rouge VIF



Emmanuelle Aurousseau

Consultante en éducation pour La Boîte Rouge VIF

GENÈSE ET CONTEXTE DU PROJET

Depuis maintenant plusieurs années, La Boîte Rouge VIF (BRV), un organisme dont la mission est de mettre en œuvre des méthodologies collaboratives au service de la transmission culturelle des Premiers Peuples, reçoit de nombreuses demandes afin que ses productions puissent être utilisées dans un cadre scolaire. En effet, ces productions portent les voix des Premiers Peuples avec une authenticité et une contemporanéité dont le milieu scolaire a grandement besoin pour présenter un portrait culturellement pertinent et respectueux des perspectives autochtones. Bien que la presque entière des productions soit accessible gratuitement en ligne, le milieu scolaire nécessite un accompagnement pour en assurer la transposition didactique, et pour arrimer ces dispositifs de transmission culturelle aux programmes de formation de l'école québécoise.

Afin de répondre aux besoins en matière de ressources pédagogiques authentiques permettant d'aborder les cultures autochtones en classe, La Boîte Rouge VIF a développé depuis 2020 un volet éducatif qui continue de prendre de l'expansion. Un premier projet a été financé par le ministère de l'Éducation et le Secrétariat aux affaires autochtones, maintenant renommé le Secrétariat aux relations avec les Premières Nations et les Inuit, pour favoriser la rencontre entre des artistes des Premiers Peuples et les élèves de l'école primaire Saint-Joseph d'Alma. Du fait de la pandémie du Covid-19, ces rencontres ont été interrompues. L'accès aux écoles étant devenu très restreint et les préoccupations des personnes enseignantes ayant changé, le travail de cocréation n'a plus été envisageable. L'élaboration d'un recueil de fiches pédagogiques s'est alors imposée comme solution de remplacement.

LE RECUEIL PÉDAGOGIQUE

Il est important pour l'équipe de La BRV que les activités développées répondent aux demandes des jeunes autant que des personnes enseignantes qui les pilotent. Notre projet a directement émergé du besoin de rétroaction continue et de la nécessité de bonifier nos outils dans cette visée. Le recueil créé dans cette perspective s'intitule [À la rencontre des Premiers Peuples](#). Il comporte neuf fiches pédagogiques basées sur les productions de six artistes autochtones de diverses nations. Par l'entremise des témoignages des artistes explorant leur identité et leur démarche artistique, les écolières et les écoliers sont amenés à porter un regard introspectif sur leur propre identité et leur propre culture.

L'outil a été dévoilé au public en 2022 et plusieurs expérimentations ont été menées en classe depuis, dont celle relatée dans cette contribution au sixième Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Il s'agit d'une expérience réalisée à l'initiative de nos collègues Valérie Hervieux, enseignante innue de Pessamit et conseillère pédagogique à l'Institut Tshakapesh, et Patricia-Anne Blanchet, conseillère en pédagogie autochtone à l'Université de Sherbrooke. Ces dernières ont en outre participé à l'élaboration du recueil à titre de consultantes en éducation pour La BRV. Pour cette expérience, elles ont sollicité plusieurs personnes enseignantes et stagiaires avec qui elles travaillent habituellement et leur ont demandé d'organiser en classe les activités issues du recueil. L'objectif était de relever les points forts et les points faibles de ces ateliers afin de les ajuster par la suite. Deux mises à l'essai sont ici exposées et mettent en lumière les défis rencontrés et les apprentissages réalisés.

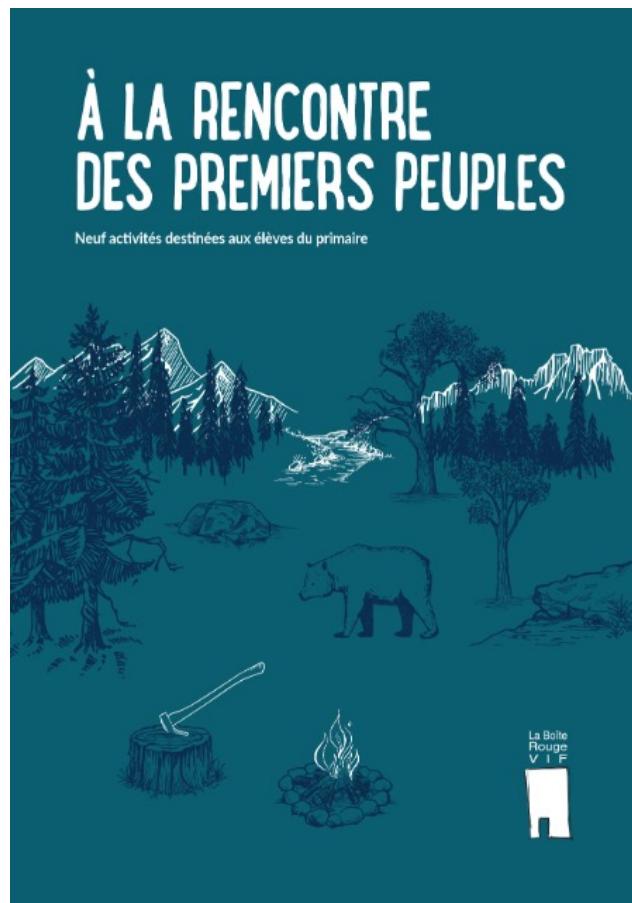
MISES À L'ESSAI DES FICHES PÉDAGOGIQUES EN CLASSE

Projet de Céliah

Durant l'automne 2024, Céliah – étudiante à l'Université de Sherbrooke – a effectué son stage terminal en enseignement primaire à l'École Teueikan, dans la communauté innue d'Ekuanitshkit. Enseignant à des élèves du premier cycle, elle a répondu à l'appel de Patricia-Anne pour choisir une activité et la mettre en œuvre dans sa classe. Son choix s'est arrêté sur l'activité intitulée *Se connaître pour partager*¹ et inspirée par le témoignage de l'artiste multidisciplinaire innu-wendat, Akienda Lainé.

Dans cette activité, les élèves sont amenés à se questionner sur leur identité, sur les éléments qui constituent leur culture et leurs traditions ainsi qu'à partager leurs réflexions par l'entremise d'un dessin. Céliah a adapté l'activité afin de pouvoir y donner vie dans le cadre du cours *Cultures et citoyennetés*², en première année du primaire. L'adaptation de l'activité a été difficile en raison des concepts utilisés et du vocabulaire inadapté :

«J'ai réalisé l'activité dans le cadre du cours de CCQ sur deux périodes. Comme les élèves de la classe ont un niveau de compréhension du français et un niveau de maturité peu élevé, j'ai donc simplifié le vocabulaire et l'activité. Les élèves ont discuté et réalisé quatre dessins afin de démontrer leur compréhension. J'ai aussi fait des mini-entrevues avec chaque élève pendant qu'ils dessinaient afin de vérifier leur niveau de compréhension.»



Extrait du compte-rendu de l'expérience de Céliah transmis à l'équipe :

« Cette activité a eu un impact considérable sur sa pratique enseignante puisqu'il lui a permis de mettre en place une activité adaptée à la réalité de ses élèves et de créer un sentiment de communauté tant sur le plan de la classe que celui au sens large du terme. »

En effet, le principal point positif de l'utilisation de cette activité est que cela a permis aux élèves de réaliser qu'ils avaient plusieurs points communs. Selon Céliah, cela a aussi permis d'augmenter leur sentiment d'appartenance, autant à la classe qu'à leur communauté et à leur nation. Parmi les éléments à anticiper, cet essai a permis à l'équipe de prendre conscience que certains de ces éléments auraient gagné à être précisés dans le recueil. Céliah a porté à notre attention que plusieurs élèves de sa classe sont en famille d'accueil ou ne font pas beaucoup d'activités avec leurs parents. Il a donc été difficile pour ces jeunes élèves de trouver un rituel, une célébration ou une activité qui est pratiquée en famille ou avec les personnes qui prennent soin d'eux. «La famille est un sujet sensible pour plusieurs élèves», selon Céliah, «un élève a pleuré lors de l'activité».

Somme toute, cette stagiaire a fait preuve d'une grande créativité et d'une grande capacité d'adaptation, elle qui, à la base, n'était pas à l'aise avec l'activité. Elle a su guider les élèves avec bienveillance et leur faire prendre conscience que la classe était une famille et qu'ensemble, ils avaient plusieurs rituels, des célébrations et des activités propres à leur groupe. Cette expérimentation nous a fait réfléchir à des avenues pour bonifier la fiche pédagogique afin de la rendre plus accessible et inclusive. »

¹ Vous pouvez consulter l'activité à la page 46 du recueil.

² Nous utilisons dans ce texte l'expression « Cultures et citoyennetés » pour parler du cours « Culture et citoyenneté québécoise », par respect pour nos collaboratrices et collaborateurs membres des Premiers Peuples, car plusieurs d'entre eux ont signifié ne pas se reconnaître dans l'appellation choisie par le ministère de l'Éducation.

Projet de Valérie

Pour sa part, Valérie a fait la promotion des activités du recueil auprès des personnes enseignantes de son réseau de contacts. L'enseignante en arts plastiques de l'école secondaire Uashkaikan, à Pessamit, s'est inspirée de l'activité intitulée *Illustre ton territoire*³ et créée à partir du témoignage de Jacques Newashish. Dans cette activité, les élèves entreprennent une réflexion personnelle par rapport au territoire, un lieu significatif pour eux, et partagent cette prise de conscience par l'art (le médium est laissé au choix de l'enseignant) et la prise de parole. L'enseignante a dû adapter l'activité au niveau secondaire puisqu'elle avait été pensée pour des enfants du primaire.

Cette expérience a permis à Valérie de comprendre l'impact que des activités culturellement significantes pouvaient avoir sur les élèves, les personnes enseignantes et sur elle-même. Valérie constate le potentiel immense de ce recueil et la source d'inspiration qu'il représente pour les personnes enseignantes. Elle entrevoit les adaptations auxquelles il pourrait donner lieu afin de valoriser les perspectives et les savoirs autochtones dans l'apprentissage scolaire. Valérie conçoit aussi l'utilité d'un tel outil dans la construction identitaire des élèves. Selon ce qu'elle a exprimé lors du colloque, le développement d'une fierté identitaire est très important et se fait au moyen d'activités telles que celles suggérées dans le recueil.

À l'issue de ces essais en classe, nous constatons principalement que les activités de notre recueil rappellent cette donnée cruciale : l'apprentissage ne se limite pas à la transmission des connaissances, il repose aussi sur les relations de confiance et de réciprocité avec les élèves. Et c'est en cela que les perspectives autochtones peuvent inspirer la création d'outils inédits et efficaces susceptibles de nous faire aborder les réalités sensibles avec justesse, de favoriser une résilience collective et de créer un sentiment d'appartenance.

³ Vous pouvez consulter l'activité à la page 12 du recueil.



Créations réalisées lors de l'activité *Illustre ton territoire*

Finalement, ces expériences nous conduisent à penser qu'il est essentiel que la formation et l'accompagnement des personnes enseignantes engagées dans une démarche de valorisation culturellement pertinente des perspectives autochtones (au moyen de ressources et de rencontres significatives) insistent sur la connexion entre savoirs et relations.

L'équipe de La BRV souhaite remercier les personnes enseignantes ainsi que les stagiaires qui donnent vie aux ateliers et aux activités pédagogiques élaborées dans le recueil *À la rencontre des Premiers Peuples*. Nous les remercions notamment pour leurs rétroactions constructives. Nous saluons leur engagement et leurs efforts pour faire rayonner les cultures des Premiers Peuples dans leurs milieux scolaires.

Notez que les projets de la BRV en éducation se poursuivent activement. Nous participons d'ailleurs actuellement à l'élaboration du magnifique portail éducatif du Conseil en Éducation des Premières Nations, intitulé *Les voix du territoire*!

Si vous utilisez vous-même les fiches pédagogiques dans votre classe, sachez que vos impressions nous intéressent. Nous vous invitons à nous les transmettre en cliquant sur cet hyperlien : <https://forms.gle/L9H4xYsRHduhbhKd7>.



RÉCIT DE CO-ÉLABORATION D'UNE RESSOURCE DE SENSIBILISATION EN ESTRIE

TBESTAWAW8GAN : ÊTRE À L'ÉCOUTE DES RÉALITÉS ÉTUDIANTES AUTOCHTONES POUR PRÉVENIR ET CONTRER LES DISCRIMINATIONS



Patricia-Anne Blanchet
Conseillère en pédagogie autochtone, Université de Sherbrooke



Vicky Boldo
Directrice adjointe des initiatives autochtones, Université Bishop's

CONTEXTE

Au Québec, comme au Canada, un nombre croissant de personnes autochtones entreprennent des études postsecondaires. Or, en raison des politiques colonialistes, encore en vigueur en vertu de la Loi sur les Indiens de 1876, et des traumatismes intergénérationnels laissés par l'épisode des pensionnats, l'éducation demeure un symbole d'assimilation et d'oppression. Qui plus est, le système scolaire québécois entre souvent en opposition avec les valeurs traditionnelles au cœur des pédagogies autochtones et n'offre pas encore une inclusion respectueuse des réalités, des savoirs et des cultures des Premiers Peuples. Or, tel que le stipule l'article 15.1 de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007), «[I]es peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement scolaire reflète fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations». L'appel à l'action 2.1 de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès (CERP, 2019) demandent au gouvernement québécois de «[p]oursuivre, en collaboration avec les autorités autochtones, l'enrichissement du cursus scolaire québécois pour y introduire un portrait juste et représentatif de l'histoire des Premières Nations et des Inuits du Québec».

Dans cette mouvance décoloniale, il devient impératif d'offrir des environnements éducatifs culturellement sécuritaires aux personnes autochtones qui entreprennent des études supérieures. Ces dernières empruntent souvent des trajectoires académiques atypiques ou discontinues et sont confrontées à divers obstacles systémiques discriminatoires (Dufour, 2019; RCAAQ, 2022). À cet égard, les enjeux concernant l'enseignement supérieur pour les Premiers Peuples font l'objet d'études qui cherchent à rendre compte des réalités que vivent les personnes étudiantes autochtones fréquentant les établissements postsecondaires du Québec (CAPRES, 2018; Mareschal et Denault, 2021). Bien qu'une grande partie du chemin reste à faire, des mesures de sécurisation culturelle et sociale sont désormais mises en place dans plusieurs cégeps et universités au Québec (Blanchet, 2021).

Depuis 2021, une équipe de personnes engagées pour le mieux-être et la réussite des étudiants et étudiantes autochtones s'est regroupée autour du Pôle régional en enseignement supérieur de l'Estrie (PRESE) afin d'œuvrer de concert à la décolonisation/autochtonisation de quatre établissements d'enseignement postsecondaires de la région : l'Université de Sherbrooke, l'Université Bishop's, le Collège Champlain-Lennoxville et le Cégep de Sherbrooke. Témoin des nombreux obstacles à la réussite qui se dressent continuellement sur le chemin des personnes étudiantes autochtones auprès desquelles elle œuvre, l'équipe a eu l'idée de développer un outil de sensibilisation aux discriminations ainsi qu'aux microagressions — même involontaires — qui en découlent trop souvent. Son objectif était de démythifier et déconstruire les préjugés et stéréotypes à l'origine de ces discriminations.

LA NÉCESSITÉ D'UNE RESSOURCE ÉDUCATIVE ET D'OUTILS DE SENSIBILISATION

C'est à travers ces initiatives concertées, et dans une visée de justice sociale, qu'a germé l'idée d'une ressource éducative proposant des pistes de réflexion et d'actions concrètes en faveur du rapprochement entre les Premiers Peuples et la société québécoise. La réalisation de ce projet a été possible grâce à l'octroi d'un financement substantiel par le Secrétariat des relations avec les Premières Nations et les Inuits, du ministère de l'Enseignement supérieur, dans le cadre d'une mesure pour contrer l'intimidation et la cyberintimidation à l'égard des personnes étudiantes autochtones. Rapportant des situations vécues par des personnes étudiantes autochtones, et se basant sur leurs témoignages, la ressource de sensibilisation *TBESTAWAW8GAN : être à l'écoute*

des réalités étudiantes autochtones pour prévenir et contrer les discriminations propose de définir des concepts clés et de mettre à jour certaines réalités complexes pouvant se révéler porteuses de discriminations. En vue de bâtir des relations basées sur le respect et la réciprocité, elle offre à toute personne qui le souhaite les outils nécessaires pour interagir de façon culturellement pertinente auprès des personnes étudiantes autochtones. En mettant des mots sur des phénomènes trop souvent occultés, cette ressource favorise la sensibilisation culturelle des personnes allochtones, tout en fournissant aux personnes étudiantes autochtones des stratégies pour réagir et se protéger en cas de discrimination. Dans cette perspective, l'équipe a notamment produit huit capsules audiovisuelles dans lesquelles sont définis et exemplifiés plusieurs concepts comme l'instrumentalisation, le tokenisme, l'essentialisation, le fétichisme, l'appropriation/appréciation culturelles ou l'auto-identification autochtone. Afin de rejoindre l'ensemble des populations — allochtones comme autochtones — concernées par l'enseignement supérieur au Québec, la ressource bilingue est disponible en format numérique libre d'accès ou en format papier. Cette stratégie de diffusion s'adapte à la réalité plurilingue de plusieurs communautés autochtones où le français et l'anglais constituent des langues secondes.

La ressource de sensibilisation *TEBESTAWAW8GAN* a été dévoilée dans le cadre de la Semaine de la vérité et de la réconciliation, organisée en 2024 par la même équipe sous l'égide du PRESE, puis présentée le 7 novembre suivant, à Montréal, lors du 6e Colloque sur la réussite et la persévérance scolaires chez les Premiers Peuples. Elle peut être consultée à partir de cet [hyperlien](#). La signature visuelle de la ressource a été développée par l'Agence créative de graphisme autochtone *Niaka*, dans la communauté abénakise de W8linak. Les illustrations ont, quant à elles, été réalisées par Julie-Ann Vollant Whittemore, étudiante en Psychologie et études autochtones à l'Université Bishop's et originaire de la nation innue de Uashat Mak Mani-Utenam. Au total, plus de 25 personnes, professionnelles ou étudiantes dans l'un des quatre établissements d'enseignement supérieur participants, ou encore représentantes d'organisations autochtones, ont participé à l'élaboration de la ressource (Conseil des Abénakis d'Odanak, W8banaki, Agence créative Niaka, Institution Kiuna). La liste complète des personnes et organisations impliquées dans le projet se retrouve dans les pages liminaires du [document PDF](#) reprenant le contenu des capsules audiovisuelles. Notez que nous aurions souhaité inclure toutes ces personnes comme autrices de la présente contribution et que nous agissons en leurs noms.

Feu Roger Echaquan (1955-2024), l'aîné atikamekw nehiowisiw, retourné vers le territoire de chasse éternelle de ses ancêtres le 27 décembre 2024, a guidé le cercle d'ouverture du projet, en janvier 2024, au Musée des Abénakis d'Odanak. Nous dédions la ressource *TEBESTAWAW8GAN* : être à l'écoute des réalités étudiantes autochtones pour prévenir et contrer les discriminations à ce grand homme-médecine dont les enseignements visaient la guérison des Premiers Peuples et le mieux-être pour les prochaines générations. Son œuvre continuera d'inspirer nos pas.

CONCLUSION ET PROSPECTIVE

Cette contribution fait état d'une collaboration inédite et exemplaire entre des personnes engagées vers plus de justice sociale, au bénéfice des étudiants et étudiantes autochtones, quel que soit leur établissement d'appartenance. En effet, le souhait de développer une offre conjointe s'est concrétisé au fil des ans par des ateliers culturels, des groupes de partage, des cérémonies traditionnelles et des sorties en territoire. Au-delà de cette programmation riche et diversifiée qui vient nourrir le sentiment d'appartenance de la communauté étudiante autochtone interinstitutionnelle, des relations authentiques et réciproques se sont fortifiées.

La ressource numérique proposée par l'équipe répond à la nécessité d'offrir des environnements éducatifs (physiques ou virtuels) culturellement pertinents, signifiants et sécuritaires pour les personnes étudiantes autochtones qui entreprennent ou poursuivent des études supérieures. Mettant de l'avant les voix autochtones, elle vient assouvir un besoin d'expression exprimé clairement par les personnes issues des Premiers Peuples qui travaillent ou qui étudient dans les divers établissements postsecondaires en Estrie.

Une seconde phase du projet est en cours de développement. Elle consiste à ajouter des concepts et des situations authentiques à la ressource éducative de sensibilisation. La dimension de pédagogie interactive sera également bonifiée, afin de rendre l'expérience d'apprentissage plus immersive. À l'automne 2025, l'équipe dévoilera un guide pédagogique proposant l'expérimentation réelle de certaines situations vécues par les personnes étudiantes autochtones, à la manière du « Théâtre Forum », une approche d'intervention théâtrale développée par Augusto Boal en 1996.

UNE VOIX AUTOCHTONE

La fumigation d'une personne étudiante autochtone

Par Vicky Boldo

Chaque jour est un cadeau. En tant que personne étudiante, tes journées sont remplies d'exigences. Une chose que j'ai apprise, c'est que mes meilleurs jours... sont quand je me réveille et que je fixe mes intentions... quand je prends le temps d'aligner le cœur et la tête et quand je rends grâce au Créateur pour tout ce qui nous soutient, pour tous ceux qui nous ont précédés et pour les générations à venir.

En tant que personne étudiante, tu es les prières de tes ancêtres, passés, présents et futurs. Tes paroles, actions, intentions et relations sont des prières pour ceux à venir. Nous vivons une époque d'injustice, de division et de violence et notre Terre-Mère travaille si dur pour assurer notre sécurité et prendre soin de nous. Le colonialisme, l'oppression systémique et les attitudes et comportements humains négatifs vont à l'encontre des visions du monde autochtones et du droit naturel.

Je suis bénie chaque jour et c'est un honneur et un privilège de travailler dans un environnement postsecondaire avec d'aussi belles jeunes personnes autochtones.

Je m'efforce quotidiennement d'accompagner, de soutenir et de défendre au mieux de mon être. Je crois en toi, je te fais confiance et je suis à tes côtés dans tout ce que tu es!

Dans ta pratique matinale — quoi que cela représente pour toi, que ce soit la purification, la méditation, les prières, la tenue d'un journal...

- *Vide ton esprit afin d'être attentif et de cultiver la gratitude dans toutes tes interactions tout au long de la journée, avec les terres, les eaux et toutes tes relations; n'oublie pas que cela s'applique aussi à toi-même...*
- *Nettoie tes yeux pour voir la beauté de toutes choses; et voir votre beauté intérieure et extérieure...*

RÉFÉRENCES

Blanchet, Patricia-Anne, Lavoie, Constance, Legault, Alexis, Edward, Kara et Lepage, Jessie, 2024, «Marcher vers l'humilité culturelle pédagogique à travers un cours sur les perspectives autochtones en éducation au Québec, Canada», *Revista Educación, Política Y Sociedad*, no 9 (2), p. 14-50.

Référence en ligne : <https://doi.org/10.15366/reps2024.9.2.001>.

Blanchet, Patricia-Anne, 2021, «Reportage — Portrait des pratiques soutenant la réussite des étudiants des Premiers Peuples au cégep et à l'université : comment aller plus loin ensemble?», *Revue de la Persévérance et de la Réussite Scolaires chez les Premiers Peuples*, no 4, p. 101-107.

Boal, Augusto, 2007, *Théâtre de l'opprimé*, Paris, La Découverte, 246 p.

Consortium d'animation sur la réussite et la persévérance en enseignement supérieur (CAPRES), 2018, *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*, 42 p. Référence en ligne : <https://oresquebec.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur/>.

Organisation des Nations Unies, 2007, *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (DNUDPA), 35 p.

- *Libère tes oreilles pour écouter activement et entendre ce qui est partagé et également pour honorer tes inspirations intérieures et ton intuition...*
- *Dégage ta gorge, ta bouche, ta langue et tes lèvres, pour une respiration consciente et saine... pour savourer tout ce qui est nourrissant et dire la vérité honnêtement avec bienveillance et conviction; et parler gentiment de toi et des autres...*
- *Vide ton cœur pour ressentir le don de la vie et pouvoir faire preuve d'amour, d'empathie, de compassion et de patience dans toutes les interactions avec tous tes proches et avec toi-même.*
- *Dégourdis tes jambes et tes pieds pour marcher dans le bon sens... avec intégrité, respect et humilité.*
- *En période de doute, de peur, de fatigue, d'intimidation et d'adversité, fais de ton mieux pour te rappeler que tu n'es pas seul...*
- *Rappelle-toi que tu es profondément enraciné et que tu puises ton origine de savoirs anciens. La sagesse intergénérationnelle, l'attention et la résilience nous portent, nous ne sommes PAS notre traumatisme!*

Œuvrer à devenir la meilleure version de toi-même en prenant la responsabilité pour tes actions et envers tout ce qui te soutient et t'entoure constitue le meilleur remède pour lutter contre les discriminations, les violences de toutes sortes et l'exclusion.

Sawêyimik Kahkiyaw Nitôtêmînânak Mîna Niwâhkômâkaninânak Kinanâskomitinân

Bénis tous nos amis et parents, merci!

Référence en ligne : https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf

Dufour, Emmanuelle, 2019, «La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale», *Pédagogie collégiale*, no 3, p. 14-24.

Référence en ligne : <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Gouvernement du Québec, 2019, «Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès», CERP, Val-d'Or (Québec), 122 p. Référence en ligne : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4001553>.

Mareschal, Julie et Denault, Anne-Andrée, 2020, Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial. Récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières, Montréal, Centre de documentation collégiale au EDUQ, 210 p. Référence en ligne : <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37998/mareschal-denault-persseverance-reussite-etudiants-autochtones-garneau-trois-rivieres-PAREA-2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

MAAMUITAAU : ENSEMBLE POUR MIEUX RÉUSSIR AU CÉGEP



Émilie Martin, M. Sc.

Anthropologue

Conseillère pédagogique,
responsable du Service aux étudiantes et étudiants autochtones



Solomon Awashish

Animateur socioculturel



Caroline Longchap

Animatrice socioculturelle
Centre d'études collégiales
à Chibougamau

CONTEXTE

Le Centre d'études collégiales à Chibougamau est situé dans la région Nord-du-Québec en territoire Eeyou Istchee. Chibougamau, cette municipalité de moins de 7 500 habitants, est isolée des grands centres urbains et se trouve à proximité de plusieurs communautés cries dont Oujé-Bougoumou, Mistissini, Waswanipi et Nemaska. Les Cris composent environ 10% de la population urbaine de Chibougamau, mais demeurent sous-représentés au collège. Le Centre d'études collégiales à Chibougamau s'est donné comme objectif de favoriser l'accès des étudiants autochtones aux études supérieures sur le territoire Eeyou Istchee, permettant par le fait même d'atténuer le déracinement et le choc culturel associés à la réalisation d'un projet d'étude dans le sud de la province. C'est dans cette perspective qu'en 2019, le Centre d'études collégiales à Chibougamau a amorcé un projet de « transition culturelle et linguistique » et s'est activement mis à la recherche de moyens favorisant le bien-être, la persévérence et la réussite scolaires des étudiants autochtones dans une approche holistique. C'est en nous appuyant sur la littérature scientifique ainsi que sur les « bonnes pratiques » ayant cours dans d'autres établissements d'enseignement supérieur que nous avons graduellement mis en place des mesures d'accueil, d'intégration, de rétention et de sécurisation culturelle (Lévesque, Polèse et coll. 2015; Ministère de l'éducation, du loisir et du sport 2015; Université du Québec 2022). Il nous a semblé particulièrement important de favoriser la participation de membres des communautés à ce processus. C'est dans ce contexte et en étroite collaboration avec l'aîné cri Solomon Awashish que nous avons créé le Maamuitaa au en janvier 2023.



LE MAAMUITAAU

Le mot *Maamuitaa* signifie « se rassembler » en langue cri. Dans notre Centre d'études collégiales, le Maamuitaa consiste en une rencontre hebdomadaire à laquelle sont conviées les personnes étudiantes autochtones. Il s'agit d'une activité non créditee, mais qui est inscrite à l'horaire de toutes les personnes étudiantes autochtones. Ces rencontres sont coanimées par deux personnes aînées cries, soit Caroline Longchap et Solomon Awashish, ainsi que par moi-même, Émilie Martin, anthropologue et conseillère pédagogique responsable du Service aux étudiantes et étudiants autochtones. Chaque Maamuitaa débute par une prière d'ouverture, puis est suivi par au moins l'une des quatre activités suivantes :

- 1. Cercle de partage** : cette activité donne l'occasion aux personnes étudiantes de raconter ce qu'elles vivent dans leur milieu scolaire ou dans leur vie personnelle. Au fil du temps, des liens se créent entre les personnes participantes, un sentiment d'appartenance au groupe se développe chez elles et leur voix se fait entendre.
- 2. Activité culturelle** : il peut s'agir d'ateliers de perlage ou de langue cri, ou toute autre activité qui contribue à renforcer le sentiment de sécurité culturelle. Les personnes étudiantes sont régulièrement consultées et participent également à l'organisation d'activités pertinentes culturellement, comme la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation ou la soirée de fin d'année. Ces activités ont lieu soit au Centre d'études collégiales, soit dans les différentes communautés avoisinantes, soit en forêt, sur le territoire. Si ces activités culturelles sont principalement destinées à la communauté étudiante autochtone, plusieurs d'entre elles sont ouvertes et partagées avec les personnes étudiantes allochtones, dans le but de créer des ponts et de tisser des liens entre les deux communautés.
- 3. Atelier sur les saines habitudes de vie** : ce type d'atelier contribue au bien-être holistique des personnes étudiantes. Les ateliers sur les saines habitudes de vie sont généralement offerts par des organismes autochtones, comme le Conseil cri de la santé et des services sociaux de la Baie James et sont, par le fait même, adaptés culturellement.
- 4. Atelier sur les stratégies d'apprentissage et de réussite** : cette activité a pour but d'outiller les personnes étudiantes autochtones en fonction des besoins qu'elles expriment. Il peut s'agir d'ateliers qui leur apprennent à mieux gérer leur temps, à développer des stratégies de lecture ou à prendre des notes efficacement.

UNE APPROCHE HOLISTIQUE

Ces quatre types d'activités se complètent pour former un tout équilibré, rappelant la roue de la médecine et ses dimensions **physique** (saines habitudes de vie), **mentale** (stratégies d'apprentissage et de réussite), **spirituelle** (activités culturelles) et **émotionnelle** (cercles de partage). C'est donc par une approche holistique que le *Maamuitaau* contribue au bien-être, puis à la persévérance et à la réussite scolaires des étudiants et étudiantes autochtones.

ÉCOUTER LA VOIX DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES

Nous avons réalisé une vidéo dans laquelle nous demandons à trois étudiantes de se présenter, de définir le *Maamuitaau* en leurs propres mots, de nous parler des activités qui s'y déroulent et de nous dire ce qu'elles aiment le plus dans le *Maamuitaau* (vidéo en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=Wd9VExYm72w>).

Nous avons retranscrit, ci-dessous, les propos de ces trois étudiantes autochtones (traduction libre de la version originale anglaise) :

Présentation

Elsie : Je m'appelle Elsie Neeposh. Je viens de Mistissini. J'étudie la comptabilité et la gestion.

Alyzia : Je m'appelle Alyzia Gull-Blacksmith. Je suis de la nation crie de Waswanipi. Je suis actuellement le programme Springboard pour les Premières Nations.

Mary Annie : Je m'appelle Mary Annie Blackned. Je viens de Nemaska. J'étudie en Techniques de comptabilité et gestion.

Ce que les répondantes pensent du *Maamuitaau*

Mary Annie : *Maamuitaau* pour moi c'est le moment pour nous tous, étudiants autochtones, où nous nous réunissons, nous reconnectons et nous parlons de comment ça va à l'école ou dans notre vie personnelle, nous partageons des choses.

Alyzia : *Maamuitaau* c'est comme un rassemblement en classe, c'est là où tu peux parler de ce qui se passe dans ta vie, dans tes autres cours. C'est comme, si tu n'as personne à qui parler à la maison, tu peux parler à quelqu'un là, comme Caroline ou même Solomon ou même Émilie aussi.

Elsie : J'attends chaque rencontre avec impatience, parce que j'aime apprendre de nouvelles choses et rencontrer d'autres étudiants cris.

Mary Annie : Comme, l'année dernière, par exemple, parfois les étudiants non autochtones venaient. Ils voulaient connaître notre culture. Et j'ai aussi fait une banique.

Elsie : La dernière fois, nous avons fait un atelier de budget. J'ai vraiment apprécié ça. Préparer nos horaires. Je ne savais pas comment faire, jusqu'à ce que j'aille au *Maamuitaau*. Ça m'a aidé à organiser mes examens.

Mary Annie [au sujet de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation] :

Et pendant le *Maamuitaau*, nous l'avions planifié, nous avons confectionné des rubans pour les distribuer aux gens, et nous avons demandé à notre aîné Solomon de partager, parce qu'il est un survivant des pensionnats autochtones. Et cette année, nous avons également organisé une nouvelle activité. Nous avons organisé une vigile pour commémorer les femmes autochtones disparues et assassinées. Et moi j'étais la conférencière invitée. J'ai partagé mon histoire sur la perte de ma sœur. Et c'était formidable de voir les autochtones et les allochtones ensemble, s'unir, se soutenir les uns les autres et se tenir les uns les autres.

Alyzia : Ce que j'aime dans le *Maamuitaau*, c'est que nous pouvons être ouverts aux aînés et à toi.

Mary Annie : Le fait que je reconnecte avec d'autres autochtones, reconnecter avec d'autres autochtones qui sont des étudiants, et étudier ensemble. J'aime le temps d'étude où tu peux faire ton travail, et rattraper tes devoirs aussi. C'est l'une des choses que j'aime à ce sujet.

Elsie : Je pense, avoir le soutien des aînés, parce que je n'ai pas ça à la maison. Quand j'y vais, je peux les écouter. Et c'est réconfortant, de savoir qu'ils sont là pour nous.

Alyzia : Je pense que c'est un bon programme pour les étudiants cris, parce que je pense que, certains étudiants qui sont autochtones, ils se sentent un peu petits à cause de l'environnement, parce que c'est comme une majorité de, comme, d'autres nationalités ou quelque chose comme ça. Et je pense que c'est bien d'avoir ça puisque, comme ça, tu te sens moins seul. *Maamuitaau* devrait exister dans d'autres collèges aussi, c'est probablement le cas, mais je pense que ça devrait exister dans d'autres collèges aussi juste pour aider les étudiants autochtones dans les autres collèges.

CONCLUSION SUR L'EXPÉRIENCE DU MAAMUITAAU

Les propos exprimés par les trois étudiantes autochtones dans la vidéo où elles témoignent de leur expérience du Maamuitaaau nous permettent de faire plusieurs constats :

- La présence des **personnes aînées** est significative et jugée très importante du point de vue des personnes étudiantes.
- Le Maamuitaaau est perçu comme une occasion grandement appréciée de **se retrouver et se reconnecter entre personnes étudiantes autochtones**.

Le Maamuitaaau est perçu comme :

- Un **espace sécuritaire** pour s'exprimer librement et être écouté ;
- Un **soutien communautaire** ;
- Un endroit où **l'on apprend** de nouvelles choses (au moyen des différents ateliers offerts).

Les personnes étudiantes autochtones sont touchées et émues lorsque les activités du Maamuitaaau leur donnent l'occasion de **partager leur culture**, de créer des ponts et de tisser des liens avec les étudiantes et les étudiants allochtones.

Le mot de la fin revient aux personnes aînées Caroline Longchap et Solomon Awashish qui estiment que le Maamuitaaau procure aux personnes étudiantes autochtones l'agréable sentiment de se sentir chez elles, malgré le fait qu'elles étudient loin de leur communauté («*a home away from home*»). Le Maamuitaaau permet également une connexion entre le passé et le futur, entre le savoir traditionnel et l'éducation moderne.

RÉFÉRENCES

LÉVESQUE, Carole et Geneviève Polèse, avec la collaboration de Dominique de Jurieu, Rolando Labrana, Anne-Marie Turcotte et Stéphanie Chiasson. (2015). « Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes ». *Cahier DIALOG n°2015-01. Rapport de recherche*. Montréal : Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. Sous la responsabilité scientifique de Roberto Gauthier (2015, février). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions. Rapport de recherche ayant servi à l'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle favorisant la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones au Cégep et à l'Université*. Cégep de Baie-Comeau et Université du Québec à Chicoutimi.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC. (2022). *Pistes pour accueillir et accompagner la population étudiante des Premiers Peuples à l'université*. Québec : Université du Québec.

PERSPECTIVES INTERNATIONALES



LE PROJET PARTENARIAT SAVOIRS ET ÉDUCATION AUTOCHTONES : ALLIANCE ENTRE LES PEUPLES ET LES VOI(ES)X AUTOCHTONES POUR LA DÉCOLONISATION ET LA PRÉSERVATION DES TERRITOIRES DE VIES

Benoit Éthier UQAT
Janis Ottawa Simon Pineshish School Ottawa, Manawan
Christian Coocoo Conseil de la Nation Atikamekw
Charles Coocoo Wemotaci
Alice Jérôme Pikogan
David Gascon Nikanik School, Wemotaci
Landon Petiquay Wemotaci
Adam Archambault UQAT
Rolando Magana-Canul UQAT
Marie-Eve Drouin-Gagné INRS

INTRODUCTION

D'envergure internationale, le Partenariat Savoirs et éducation autochtones (PSÉA) regroupe des représentantes et des représentants de sept nations autochtones (Anicinabek, Atikamekw Nehirowisiwok, Inuit, Mapuche, Maya, Nahua et P'urepecha) provenant de trois pays différents (Canada, Mexique et Chili). Ces personnes sont mobilisées pour produire, promouvoir, partager et utiliser les savoirs autochtones au moyen d'activités pédagogiques déployées au sein de leurs communautés. Les travaux du PSÉA s'inscrivent dans une approche de décolonisation en éducation et de réaffirmation des pédagogies territoriales autochtones. Les activités de mobilisation des savoirs, réalisées au cours du projet PSÉA depuis 2021, mettent en valeur la pluralité et la complémentarité des expériences et des savoirs autochtones au sein de divers contextes nationaux. Cette approche consiste à repenser les pratiques et les programmes éducatifs en fonction des épistémologies relationnelles autochtones, c'est-à-dire selon des modes d'acquisition, d'application et de transmission des savoirs en relation avec le territoire et le milieu écologique (Johnson 2012, McCoy et al. 2016, Simpson 2014, Styres 2013, Tuck et al. 2014).

Carte : Les sept nations autochtones participant au projet PSÉA
(crédit : Gabriel Marcotte)



Entre 2022 et 2024, quatre rencontres internationales ont été réalisées : une rencontre en mode hybride (virtuel et en présence) tenue pendant la pandémie de Covid-19 au printemps 2022 (UQAT, Val-d'Or), une rencontre en personne en territoire mapuche (Monkul Lof Mapu, Araucanie, Chili) en octobre 2022, une rencontre en personne à Wemotaci, en septembre 2023, et une rencontre en personne au Yucatan, au Mexique, en février 2024. Ces rencontres ont permis aux différentes communautés de partager leurs initiatives éducatives en vue de décoloniser et autochtoniser les programmes scolaires de leurs établissements. Les rencontres ont aussi permis d'identifier les enjeux communs à chaque communauté, quel que soit son contexte culturel spécifique, en lien avec l'éducation scolaire et la transmission des savoirs autochtones. Cet article porte spécifiquement sur les échanges et discussions qui ont eu lieu durant les deux dernières années du projet. Il complète un premier article publié dans la même revue, en 2023, et résumant les résultats des deux premières années du projet (2021-2022) (Éthier et al.2023).

Nous souhaitons faire valoir la pluralité des voix et des voies autochtones engagées envers la résistance, la décolonisation et l'affirmation des savoirs et des droits territoriaux autochtones. Pour ce faire, nous accordons une attention particulière aux témoignages des acteurs et actrices autochtones des trois Amériques. Ces témoignages et expériences, partagés dans le cadre du projet, font valoir l'importance des pratiques d'autochtonisation de l'éducation lorsqu'on vise la réussite et la persévérence scolaire des jeunes autochtones.

Notcimik Pimatisiwin : rencontre inter-nations sur les pédagogies territoriales (Wemotaci, 1^{er} au 6 septembre 2023)

Nous (les Autochtones)

Nous sommes les anges de la terre

Protecteurs de la nature

Parlons plus fort que jamais

Parce que nous avons le don d'écouter avec nos cœurs

Nous entendons les cris douloureux de la terre

Nos forêts et nos animaux détruits par le feu

Nos rivières empoisonnées par les industries (et encore plus)

Mais nos cœurs écoutent nos droits de vivre dans la paix

Et dans la beauté de nos ressources naturelles

- Alice Jérôme

Ce poème a été écrit par Alice Jérôme, membre de la nation Abitibi8ini et membre du projet PSÉA. Il porte sur les enjeux et défis liés à la surexploitation des ressources naturelles au sein des territoires ancestraux autochtones. Préparé et récité dans le cadre de la rencontre Notcimik Pimatisiwin, qui a eu lieu en septembre 2023 sur le territoire non cédé des Atikamekw Nehirowisiwok (nommé Nitaskinan, à Wemotaci, Québec), ce poème a inspiré une série de discussions et d'échanges très profonds concernant les relations et les pédagogies territoriales autochtones. Des groupes composés de personnes étudiantes, enseignantes, et porteuses de savoirs, ainsi que de personnes âgées, chacun représentant des nations autochtones, ont été accueillis au sein de Nitaskinan. L'objectif était de faire s'exprimer ces personnes au sujet des impacts des pratiques extractivistes sur la préservation des territoires de vies et sur la transmission intergénérationnelle des savoirs territoriaux.

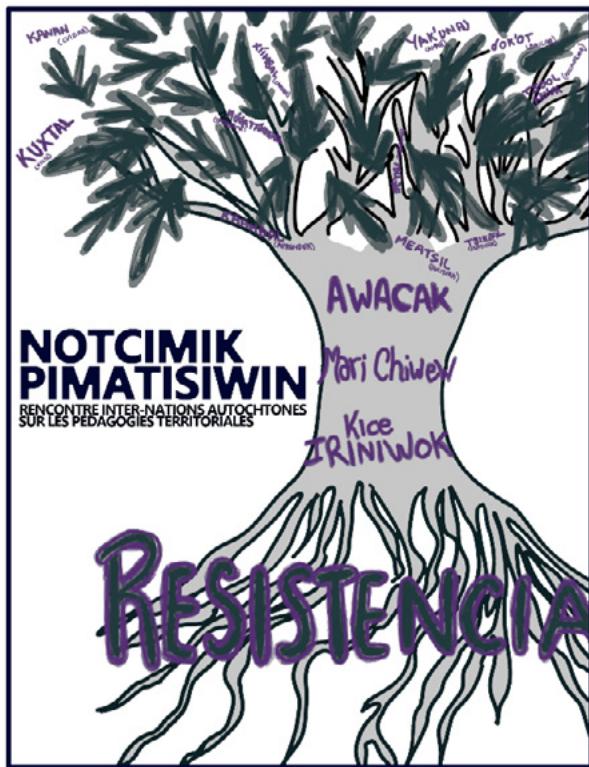


Une partie des personnes participant à la rencontre Notcimik Pimatisiwin au sein de Masko Cimakanic Aski, le territoire des membres de la famille Coocoo. (crédit photo : Gabriel Marcotte)

Charles Coocoo sur son territoire familial entouré de personnes participant à la rencontre Notcimik Pimatisiwin
(crédit photo : Gabriel Marcotte)



Toutes les nations participantes reconnaissent que le territoire est au cœur de leur culture et de leur identité. La préservation des territoires ancestraux est donc essentielle afin de conserver l'ancrage géographique et concret de la tradition orale et de lutter contre son effritement face à la pression coloniale. La langue a également été identifiée comme un aspect essentiel des pédagogies territoriales, car elle est indissociable du territoire, dans la transmission des savoirs traditionnels. Deux constats généraux ont ainsi été faits lors des cercles de partage clôturant la rencontre : d'une part, les nations autochtones de différents pays font souvent face à des défis similaires, malgré leurs contextes géopolitiques uniques; d'autre part, l'esprit de résistance est essentiel pour nourrir la fierté d'être autochtone, et cet esprit doit être transmis aux plus jeunes générations. Le rapport-synthèse (Archambault et al. 2024) et les enregistrements vidéo de la rencontre sont disponibles sur le site Web du PSÉA (www.educpsea.ca).



Œuvre collective réalisée par un groupe de jeunes autochtones, membres de différentes nations, lors de la rencontre Notcimik Pimatisiwin. L'illustration représente les relations intergénérationnelles et les valeurs culturelles dans trois langues autochtones (nehiromowin, maya, mapudungun). Cette œuvre a été reproduite sur la page couverture du rapport-synthèse de l'événement.

RENCONTRE INTER-NATIONS NISKA: CONSTRUYENDO TERRITORIOS (17 AU 24 FÉVRIER 2024)

La rencontre inter-nations Niska *Construyendo Territorios* s'est déroulée au cœur du Yucatán, au Mexique, et a été organisée conjointement par les membres du projet Partenariat Savoirs et éducation autochtones (PSÉA), l'Universidad de Oriente du Mexique, le Conseil de la Nation Atikamekw et l'école secondaire Nikanik de la communauté atikamekw nehirowisiw de Wemotaci. Des activités d'échanges et de mobilisation des connaissances en lien avec les savoirs territoriaux autochtones ont été organisées pour des jeunes des nations Atikamekw Nehirowisiwok, Mayas et Mapuches.

Le projet a réuni une soixantaine de participants et participantes autochtones, dont douze personnes étudiantes et trois enseignantes de l'école secondaire Nikanik de la communauté atikamekw nehirowisiw de Wemotaci, une vingtaine de personnes étudiantes maya de l'Universidad de Oriente (une université autochtone), et une vingtaine de personnes étudiantes maya de l'école préuniversitaire Telebachillerato Comunitario Intercultural de Popolá.

« Niska » signifie ourarde en nehiromowin (langue des Atikamekw Nehirowisiwok). Le projet Niska porte ce nom, car les élèves comme les ourardes ont pris leur envol vers des communautés mayas pour découvrir un nouveau territoire et élargir leurs horizons. Les jeunes personnes participantes sont retournées ensuite vers le Nitaskanan, plus riches d'expériences. Elles sont maintenant capables de voler de leurs propres ailes, tout comme les Niska après leur premier voyage, c'est-à-dire qu'elles peuvent bâtir des alliances, développer des échanges et partager des stratégies avec d'autres jeunes autochtones. Ce projet fait partie du nouveau programme d'histoire atikamekw nehirowisiw, qui implique des échanges culturels entre nations et partenaires autochtones, à savoir les Sto:lo (Canada), les Mayas (Mexique), les Mapuches (Chili) et les Aymaras (Bolivie).



Une partie des jeunes participants et participantes mayas et atikamekw nehirowisiwok à la rencontre (crédit photo : Gabriel Marcotte)

Les conférences, ateliers et échanges ont permis de faire ressortir plusieurs initiatives locales autochtones ayant pour but de mettre en valeur les savoirs et les généralogies des lieux autochtones. Des enjeux liés à la destruction par le tourisme de masse de sites culturels clés, ainsi qu'à la division et à la privatisation des territoires, ont été évoqués dans le contexte maya. Les chercheurs et chercheuses autochtones de l'Universidad de Oriente ont également mentionné l'impact d'études erronées et fallacieuses menées par le passé – principalement par des Européens et États-unis – sur l'archéologie et l'histoire des peuples mayas du Yucatàn. Dans de tels contextes internationalisés, comment assurer la préservation des territoires et des savoirs territoriaux autochtones? Comment aussi sortir de l'éducation et de la recherche coloniales qui générèrent une série de violences d'ordre ontologique et épistémologique, notamment au niveau des contenus, des interprétations et des approches pédagogiques (Battiste 2013, Grosfoguel 2020, Kovach 2023, McCoy et al. 2016, Smith et al. 2019)?

L'autorité des savoirs appartient d'abord et avant tout à leurs gardiens et gardiennes, au sein des communautés autochtones elles-mêmes. Ce sont ces gardiens et gardiennes des savoirs autochtones qui doivent décider de la nature des savoirs et de leurs modes de transmission (quoi, quand et à qui). Ces modalités doivent être comprises et acceptées dans les écoles et plus largement dans le monde de la recherche universitaire et dans le monde politique. En incitant les chercheurs et chercheuses autochtones à transmettre les savoirs territoriaux selon des modalités qui leur sont familières, l'Universidad de Oriente offre un exemple concret de réappropriation autochtone de l'autorité des savoirs. Pendant notre séjour dans cette université autochtone maya, nous avons pu participer à des ateliers réalisés dans les espaces extérieurs cérémoniels et de transmission des savoirs. Les savoirs transmis étaient reliés à l'histoire, à l'archéologie, aux plantes médicinales et aux pratiques cérémoniales, ces dernières visant autant la préservation des territoires et des ressources que l'harmonie des relations avec les entités vivantes du territoire et l'humain.



Atelier de transmission des savoirs sur les plantes médicinales à l'Universidad de Oriente, Valladolid, Mexique
(crédit photo : Benoit Éthier)

CONCLUSION

Les ateliers, conférences et visites réalisés dans le cadre des rencontres PSÉA ont contribué au développement de partenariats, d'alliances et de réseaux de solidarité autochtones au niveau international. Ces activités soutenues renforcent les relations de confiance, multiplient les partages et accroissent la mobilisation des savoirs. Elles font en sorte que les échanges grandissent, évoluent, s'approfondissent et se complexifient. Enfin, ces efforts de mobilisation et de transmission des savoirs favorisent l'autodétermination des autochtones et aident à la préservation de leurs territoires, de leurs langues, de leurs cultures et de leurs ontologies.

Les échanges inter-nations, organisés depuis maintenant cinq ans, ont fait ressortir autant les singularités des différents contextes autochtones que leurs similitudes en ce qui a trait aux enjeux impliqués, aux défis rencontrés et aux stratégies de résistance déployées. Ils ont rallumé des feux intérieurs, mais aussi des feux d'alliances entre peuples. Durant les différentes rencontres, ce sont plus que des mots et des réflexions qui ont été échangés. Des amitiés se sont créées, renouvelées ou consolidées, de nouvelles visions sont nées et des engagements ont été pris. Nous espérons que ce bel élan se poursuivra dans les prochaines années et aboutira à la construction d'un monde décolonisé, solidaire et respectueux des territoires et des savoirs ancestraux autochtones.

RÉFÉRENCES

Archambault, Adam et al. (2024). *Notcimik Pimatisiwin : Rencontre inter-nations autochtones sur les pédagogies territoriales*, Laboratoire de cartographie participative, Ka Pikitapikak (Val-d'Or), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Référence en ligne : <https://www.uqat.ca/recherche/laboratoire-de-cartographie-participative/docs/NOTCIMIK%20PIMATISIWIN%20-%20Rapport%20final.pdf>

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

Éthier, Benoit et al. (2023). « Le partenariat Savoires et éducation autochtones : constats et pistes d'action pour améliorer l'éducation scolaire en contextes autochtones », *Revue de la Persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, Volume 5, p. 80-85.

Grosfoguel, Ramon. (2020). « Epistemic Extractivism: A Dialogue with Alberto Acosta, Leanne Betasamosake Simpson, and Silvia Rivera Cusicanqui », dans B. de Sousa Santos et M. Paula Meneses (dir.), *Knowledges Bord in the Struggle*, New York, Routledge, p. 203-218.

Johnson, Jay T. (2012). « Place-based learning and knowing: Critical pedagogies grounded in Indigeneity », *GeoJournal*, 77(6), p. 829-836.

Kovach, Margaret. (2023). *Indigenous Methodologies : Characteristics, Conversations, and Contexts* (2^e édition), Toronto, University of Toronto Press.

McCoy, Kate et al. (2016). *Land education. Rethinking pedagogies of place from Indigenous, postcolonial, and decolonizing perspectives*, New-York, Routledge.

Simpson, Leanne. (2014). « Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation », *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), p. 1-25.

Smith, Linda Tuhiwai et al. (2019). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education. Mapping the Long View*, New York, Routledge.

Styres, Sandra et al. (2013). « Toward a pedagogy of land », *Canadian Journal of Education*, 36(2), p. 188-221.

Tuck, Eve. et al. (2014). « Land education: Indigenous, post-colonial, and decolonizing perspectives on place and environmental education research », *Environmental Education Research*, 20(1), p. 1-23.

PARTENAIRES



SANS L'APPORT DE CES PRÉCIEUX PARTENAIRES,
CE COLLOQUE N'AURAIT PAS LIEU.
NOUS LES REMERCIONS CHALEUREUSEMENT !

UQÀM

Québec 

RioTinto

 **Sun Life**



CONCLUSION

Ce sixième volume de la Revue de la persévérence et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples témoigne de la force, de la créativité et de la résilience des communautés qui œuvrent à transformer les milieux d'apprentissage en espaces plus sécuritaires, bienveillants et porteurs d'avenir. Les réflexions et initiatives présentées mettent en lumière l'importance de penser l'apprentissage non seulement comme un parcours scolaire, mais comme un processus global, inscrit dans toutes les sphères de la vie et à toutes les étapes de l'existence. Elles mettent en lumière la richesse des savoirs et des pratiques autochtones qui, dans leur dimension intergénérationnelle, communautaire et territoriale, rappellent que l'éducation est à la fois un chemin de transmission et de résurgence. Dans la continuité des échanges du colloque, ces contributions soulignent aussi l'importance d'approches pédagogiques qui reconnaissent la pluralité des voix et qui s'enracinent dans des relations authentiques, sécurisantes et culturellement pertinentes. En valorisant la parole des jeunes, des aînés, des intervenants et des alliés, c'est un mouvement collectif vers la réussite personnelle, sociale et scolaire qui se dessine, en harmonie avec les valeurs de vérité, de réconciliation et de persévérence portées par les communautés des Premiers Peuples.

Au-delà des constats, ce volume rappelle qu'assurer la persévérence scolaire ne relève pas uniquement des individus, mais d'un engagement partagé entre les institutions, les familles, les communautés et la société dans son ensemble. C'est dans cette solidarité et cette reconnaissance mutuelle que se dessinent des parcours éducatifs qui permettent non seulement de surmonter les obstacles, mais aussi d'affirmer pleinement l'identité et la richesse des Premiers Peuples.

La réussite éducative des Premiers Peuples est une source d'espoir et de transformation pour toute la société. Les expériences partagées et les initiatives inspirantes qui jalonnent ces pages démontrent que, lorsque les forces vives des communautés, des institutions et des allié·e·s convergent, il devient possible d'aménager des chemins pluriels vers la réussite, enracinés dans la culture, l'identité et la fierté des Premiers Peuples.

Chacune et chacun, à son échelle, a le pouvoir de soutenir ce mouvement. Que ce soit par l'écoute, la reconnaissance de la richesse des traditions, l'ouverture au dialogue ou l'action concrète, la mobilisation de tous constitue la clé pour bâtir des milieux éducatifs où chacune et chacun peut s'épanouir pleinement. Ensemble, continuons de transformer les rêves en réalisation, d'ouvrir de nouvelles voies, et d'accompagner les générations à venir vers l'avenir juste et porteur de sens qu'elles méritent.

En conclusion, la revue réaffirme son rôle : offrir une plateforme de diffusion, de dialogue et de mobilisation afin que chaque personne puisse contribuer, à sa manière, à bâtir un avenir éducatif juste, équitable et porteur de succès pour les générations présentes et futures.





RioTinto

Rio Tinto est fier de soutenir le Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples et de faire briller l'étincelle qui accompagne nos jeunes vers un avenir prometteur.



Des bancs d'école à votre carrière

Nous invitons les étudiants et étudiantes d'origine autochtone à faire une demande de Bourse d'études et stages Dean Connor Sun Life pour l'inclusion (DCIS).

Les demandes peuvent être présentées jusqu'à 13 h le 22 novembre.



Cliquez ici pour en savoir plus et poursuivre votre parcours à la Sun Life.



MONVILLE

An urban oasis in the heart of Tiohtià:ke, just steps from the Palais des Congrès.

We are proud to welcome the members of the Convention on Persistence and Academic Achievement for First Peoples.

Visit hotelmonville.com



Our Roadmap Toward Reconciliation

CN's Indigenous Reconciliation Action Plan (IRAP) outlines clear, actionable steps for the next three years. It's our pledge to meaningful, lasting change.

Learn more: www.cn.ca/reconciliationplan



Notre feuille de route vers la réconciliation

Le plan d'action du CN pour la réconciliation avec les peuples autochtones (PARPA) présente des mesures claires et concrètes pour les trois prochaines années. C'est notre engagement envers des changements significatifs et durables.

En savoir plus: www.cn.ca/planreconciliation



L'INSTITUT ASHUKAN

est fier de s'être associé à la 6^e édition du
Colloque sur la persévérance et la réussite
scolaires chez les Premiers Peuples

Suivez nos formations pour :

- faire une différence auprès des générations futures
- aller plus loin dans votre compréhension des enjeux contemporains

[https://institutashukan.com/
formations/realites-autochtones/](https://institutashukan.com/formations/realites-autochtones/)



Jusqu'au 31 mars 2026 :
199 \$ avec le code promo
PERSEVERANCE2025



Alexandre Bacon,
président et fondateur



L'Institut Tshakapesh est un moteur essentiel pour la réussite éducative et identitaire des élèves innus. Nous offrons des services éducatifs qui répondent aux besoins spécifiques des écoles et des communautés, un levier pour la réussite éducative et le renforcement identitaire des élèves innus.

/ TSHISHKUTAMATUN ÉDUCATION

Notre raison d'être : valoriser la vision éducative de chacune des équipes-écoles, soutenir leurs besoins et faire briller leurs initiatives.

Notre engagement : préserver et promouvoir la langue et la culture innue par le biais de la valorisation et de l'intégration des savoirs et des perspectives innues dans l'éducation.

Notre objectif fondamental : être innovant dans nos manières de faire pour favoriser la réussite éducative des élèves et leur renforcement identitaire.

tshakapesh.ca





PROCHAIN COLLOQUE
7 AU 9 OCTOBRE 2026
PALAIS DES CONGRÈS DE MONTRÉAL