

L'étudiant autochtone et les études supérieures :
regards croisés au sein des institutions

*Rapport de recherche ayant servi à l'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle
favorisant la persévérance et la réussite scolaires
des étudiants autochtones au Cégep et à l'Université*

Dans le cadre du programme de
Collaboration Universités-Cégeps (Chantiers 3)

Cégep de Baie-Comeau
Université du Québec à Chicoutimi

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Sous la responsabilité scientifique de Roberto Gauthier

Février 2015

L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions

Rapport de recherche ayant servi à l'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle favorisant la persévérance et la réussite scolaire des étudiants autochtones au Cégep et à l'Université

Dans le cadre du programme Chantiers 3 mis en place par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Sous la responsabilité scientifique de Roberto Gauthier

Ont participé à la rédaction de ce rapport :

Roberto Gauthier
Nathalie Santerre
Miriam Blackburn
Jo-Anni Joncas
Fanny Gobeille

Ont également participé à la recherche :

Chantale Lévesque
Suzie Tardif
Josée Savard
Sophie Riverin

Révision linguistique

Sophie Diotte

12 février 2015



REMERCIEMENTS

Effectuer une recherche en contexte social, c'est monter à bord d'un navire qui parcourt un long fleuve sinueux. L'équipe de recherche prend la barre tout en sachant qu'il faudra faire des escales imprévues et que la destination finale ne sera peut-être pas tout à fait celle qu'elle avait planifiée à son départ. Heureusement, elle s'appuie généralement sur un équipage dynamique et engagé, qui se charge de faire en sorte que l'arrivée soit des plus pertinentes et des plus appréciées pour les passagers. La présente recherche n'y fait pas exception.

L'équipe qui a conduit ce navire, à l'UQAC et au Cégep de Baie-Comeau, tient en premier lieu à remercier M^{me} Linda Côté, directrice des études au Cégep de Baie-Comeau, qui a eu l'idée originale de ce projet et qui a sollicité ensuite la collaboration de l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle a par la suite admirablement administré le projet pendant ses trois années d'existence, en collaboration avec M. Marco Bacon, directeur du Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC, que l'équipe remercie avec tout autant de reconnaissance.

L'équipe tient évidemment à remercier chaleureusement les personnes qui ont contribué à la recherche de différentes manières, soit en participant à des entrevues ou à des groupes de discussion, soit en offrant du soutien ponctuel, soit en partageant leur expertise dans un domaine particulier ou leur connaissance de la culture autochtone. Une reconnaissance particulière est faite aux étudiants autochtones des deux institutions qui ont participé généreusement à cette recherche.

Plus précisément, pour l'UQAC, l'équipe de recherche tient à remercier les étudiants autochtones, les enseignants, les professionnels et les étudiants allochtones pour leur participation aux entrevues individuelles et aux groupes de discussion. Leur ouverture et leur disponibilité ont permis de recueillir des données riches et précieuses afin de mettre en place des mesures de soutien adaptées à leur réalité. De plus, nous tenons à souligner l'excellente collaboration du personnel du Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) qui détient une vaste compréhension de la population autochtone et qui intervient toujours avec compétence et aménité.

Pour le Cégep de Baie-Comeau, des remerciements tout particuliers sont adressés aux étudiants autochtones, aux enseignants, aux professionnels et aux étudiants allochtones qui ont participé aux entrevues individuelles ou aux groupes de discussion. Ces derniers ont aussi permis de recueillir des données indispensables à la rédaction du Guide d'intervention institutionnelle. La collaboration de plusieurs intervenants de la communauté innue de Pessamit, dont ceux du Centre local d'emploi et de formation (CLEF), se doit aussi d'être soulignée pour leur aide constante, le partage de leur culture et de leurs attentes face au contenu du guide. L'équipe remercie également les membres du comité de recherche pour leurs judicieux conseils et leur appui dans la réalisation de plusieurs démarches. Finalement, le soutien des diverses directions du collège se doit d'être mentionné.

Enfin, on ne saurait passer sous silence, et remercier du même coup, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport qui a fait pleinement confiance aux mandataires du projet en accordant une subvention appropriée à l'envergure de la recherche pendant les trois années qu'aura duré l'aventure.

L'équipe de recherche

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	1
TABLE DES FIGURES	7
TABLE DES TABLEAUX	8
LE RÉSUMÉ	9
L'INTRODUCTION	13
PARTIE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE	15
1.1 L'HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION CHEZ LES PREMIERS PEUPLES	15
1.1.1 L'éducation formelle chez les Premiers Peuples : une histoire d'inégalités, du primaire à l'université	15
1.1.2 Les principales explications d'ordre culturel, sociohistorique et économique	16
1.1.3 Un avenir empreint d'espoir	17
1.2 LA SITUATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CHEZ LES PREMIERS PEUPLES	18
1.2.1 La prise en charge de l'éducation supérieure et la responsabilisation	18
1.2.2 Quelques modèles théoriques pour comprendre l'accès, l'intégration, la persévérance et la réussite aux études supérieures	20
1.2.3 Les facteurs spécifiques de persévérance et d'abandon scolaires.....	22
1.2.4 Les études factorielles effectuées auprès des Autochtones.....	23
1.2.5 Le rôle des institutions d'enseignement supérieur.....	26
1.2.6 La nécessité de mieux se connaître pour mieux se comprendre et agir en concertation	28
PARTIE 2 : LES ANCRAGES THÉORIQUES DE LA RECHERCHE	31
2.1 UNE RECHERCHE INSPIRÉE DU PARADIGME COMPREHENSIF/INTERPRÉTATIF.....	31
2.2 LA PERTINENCE DE L'APPROCHE INTERACTIONNISTE	34
2.3 UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE PARTICIPATIVE INTERINSTITUTIONNELLE	35
2.3.1 L'importance du cadre de collaboration	39
PARTIE 3 : LA CONTEXTUALISATION DU PROJET DE RECHERCHE	40
3.1 LA NAISSANCE DU PROJET DE RECHERCHE AU CÉGEP DE BAIE-COMEAU	40
3.2 DEUX ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ACCUEILLANT DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES.....	41
3.2.1 Le Cégep de Baie-Comeau	41
3.2.2 L'Université du Québec à Chicoutimi.....	43
3.2.3 Deux réalités, un seul cadre de collaboration.....	44
3.3 L'ÉCHÉANCIER DU PROJET	45
PARTIE 4 : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	46
4.1 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION	46
4.1.1 Le but général de la recherche-intervention	46
4.1.2 Les objectifs de la recherche	47
4.1.3 Les objectifs d'intervention.....	47
4.2 LE DEVIS MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	48
4.2.1 Les différentes catégories d'acteurs à l'étude, le site de la recherche et le recrutement des participants	48
4.2.2 Les outils de collecte de données	50
4.3 LA DÉMARCHE D'ANALYSE.....	51

4.3.1 L'analyse de contenu thématique	51
4.3.2 Les thématiques ciblées.....	52
PARTIE 5 : LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE- INTERVENTION	54
5.1 RÉSULTATS ISSUS DE LA CONSULTATION DES DIFFÉRENTS ACTEURS AYANT PARTICIPÉ À LA RECHERCHE	54
5.1.1 Les résultats de la consultation au Cégep de Baie-Comeau	55
5.1.1.1 Les données sociodémographiques des différents acteurs selon leur catégorie d'appartenance ...	55
5.1.1.2 La présentation des figures émergentes	60
5.1.1.3 La présentation des résultats ayant mené aux figures émergentes	61
5.1.2 Les résultats de la consultation à l'UQAC.....	97
5.1.2.1 Les données sociodémographiques des étudiants autochtones	99
5.1.2.2 La présentation des résultats ayant mené aux figures émergentes	101
5.2 RÉSULTATS DE LA DIMENSION PRATIQUE DE LA RECHERCHE	328
5.2.1 Les activités de convergence institutionnelles.....	328
5.2.3 Les éléments de développement pédagogique.....	333
5.2.4 L'élaboration des guides d'intervention institutionnelle.....	335
PARTIE 6 : L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	340
6.1. DES RÉFLEXIONS SUR LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'EXPÉRIENCE POSTSECONDAIRE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES.....	341
6.1.1 Le choix de l'enseignement supérieur : les principaux motifs incitatifs.....	341
6.1.2 L'établissement d'enseignement supérieur : transition, adaptation et perceptions	346
6.1.3 Les perceptions et les relations entre les différents acteurs	352
6.2. DES ÉLÉMENTS DE DIVERGENCES CONCEPTUELLES ENTRE AUTOCHTONES ET ALLOCHTONES	363
6.2.1 La conception du temps	363
6.2.2 La conception de l'apprentissage et de la réussite	364
6.2.3 La méconnaissance, terreau des préjugés et de la discrimination	369
6.3. DES SUGGESTIONS POUR AMÉLIORER L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES.....	372
6.3.1 Le soutien à la transition et à l'adaptation.....	373
6.3.2 La reconnaissance des Premiers Peuples	375
6.3.3 L'importance des relations humaines	377
PARTIE 7 : LA CONCLUSION.....	381
LES RÉFÉRENCES.....	387
APPENDICES	402
APPENDICE 1 : LETTRE DE CONSENTEMENT ADRESSÉE AUX ÉTUDIANTS AUTOCHTONES	402
APPENDICE 2 : QUESTIONNAIRE ÉCRIT ADRESSÉ AUX ÉTUDIANTS AUTOCHTONES.....	403
APPENDICE 3 : SCHÉMAS D'ENTREVUE ADRESSÉS AUX DIFFÉRENTES CATÉGORIES D'ACTEURS	407
APPENDICE 3 : SCHÉMAS D'ENTREVUE ADRESSÉS AUX DIFFÉRENTES CATÉGORIES D'ACTEURS (SUITE)	414
APPENDICE 3 : SCHÉMAS D'ENTREVUE ADRESSÉS AUX DIFFÉRENTES CATÉGORIES D'ACTEURS (SUITE)	418
APPENDICE 3 : SCHÉMAS D'ENTREVUE ADRESSÉS AUX DIFFÉRENTES CATÉGORIES D'ACTEURS (SUITE)	422

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : L'échéancier et les étapes du projet	46
Figure 2 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant aux caractéristiques de l'élève innu.....	67
Figure 3 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant aux à l'école en tant que milieu de vie	73
Figure 4 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant à l'apprentissage des étudiants autochtones	78
Figure 5 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant aux tâches d'apprentissage des étudiants autochtones	83
Figure 6 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant à la motivation scolaire des étudiants autochtones	87
Figure 7 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant à la réussite scolaire des étudiants autochtones	93
Figure 8 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant à la transition entre le secondaire et le collégial des étudiants autochtones.....	97
Figure 9. Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b).....	367
Figure 10 : Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b). Premières Nations	367

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : catégorisation des difficultés rencontrées par les étudiants pendant leurs études	23
Tableau 2 : Tableau-synthèse des principaux facteurs étudiés influençant négativement le cheminement postsecondaire des étudiants Premières Nations dans la littérature.....	25
Tableau 3 : Les acteurs de la recherche.....	49
Tableau 4 : Description des thèmes abordés dans les entrevues	52
Tableau 5 : Caractéristiques des étudiants autochtones ayant participé à la recherche (Cégep de Baie-Comeau)	56
Tableau 6 : Répartition des étudiants selon la scolarité des parents.....	56
Tableau 7 : Répartition des étudiants selon l'occupation des parents.....	57
Tableau 8 : Répartition des étudiants selon le nombre d'années passées au secondaire	57
Tableau 9 : Répartition des étudiants selon la matière préférée au secondaire	57
Tableau 10 : Répartition des étudiants selon la matière la moins appréciée au secondaire	57
Tableau 11 : Répartition des étudiants selon le nombre d'années passées au cégep	57
Tableau 12 : Répartition des étudiants selon la matière la moins appréciée au cégep.....	57
Tableau 13 : Répartition des enseignants selon le sexe et le programme d'enseignement.	58
Tableau 14 : Répartition des enseignants selon le sexe et la discipline enseignée :.....	58
Tableau 15 : Répartition des intervenants de Pessamit selon le sexe et le domaine d'intervention	59
Tableau 16 : Répartition des étudiants allochtones selon le sexe et le programme d'études	59
Tableau 17 : Le tableau sommatif des thèmes analysés et les figures émergentes de l'analyse des données par chacun des acteurs qui en découle	60
Tableau 18 : Caractéristiques sociodémographiques des étudiants autochtones ayant participé à la recherche (UQAC)	99
Tableau 19 : Sommatif des thèmes d'analyse et des figures émergentes issus des entrevues avec les professeurs de l'UQAC	174
Tableau 20 : sommatif des thèmes d'analyse et des figures émergentes issus des entrevues avec les professionnels de l'UQAC.....	247
Tableau 21 : Sommatif des thèmes d'analyse et des figures émergentes issus des entrevues avec les professionnels de l'UQAC.....	285
Tableau 22 : Liste des activités de convergence pour le Cégep de Baie-Comeau	329
Tableau 23 : Liste des activités de convergence pour l'UQAC.....	331

LE RÉSUMÉ

Ce projet de recherche-intervention est issu d'un partenariat entre le Cégep de Baie-Comeau et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). À la suite de constatations sur la situation et les besoins particuliers des étudiants autochtones aux études postsecondaires, ces deux institutions ont fait équipe afin de concevoir un guide d'intervention institutionnelle, lequel allait permettre d'affiner les interventions pédagogiques et sociales auprès des étudiants autochtones de niveaux collégial et universitaire, et ainsi favoriser leur réussite scolaire. Le projet correspondait également aux attentes du Programme de collaboration universités-collèges du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui a accepté de verser une allocation importante afin d'en soutenir la réalisation. C'est donc dire que sa pertinence et sa qualité ont été reconnues tout au long du processus. La recherche s'est déroulée sur une période de trois ans. L'équipe de recherche a, tout au cours du projet, gardé le cap vers le but général suivant : concevoir un guide d'intervention institutionnelle élaboré dans une perspective collaborative pour favoriser la réussite éducative et la persévérance aux études des étudiants autochtones au cégep et à l'université.

Ce document représente le rapport de cette recherche. Il est constitué de sept parties que sont la problématique de la recherche, les ancrages théoriques de la recherche, la contextualisation du projet de recherche, le cadre méthodologique de la recherche, la présentation générale des résultats de la recherche-intervention, l'interprétation des résultats et la conclusion. S'en suivent les références du rapport et les annexes (lettre de consentement et questionnaire écrit adressés aux étudiants autochtones, et schémas d'entrevue adressés aux différentes catégories d'acteurs).

Dans la première partie de ce rapport, nous verrons, d'une part, les tentatives d'explication de la faible scolarité des Autochtones aux études postsecondaires. Nous aborderons brièvement l'histoire de l'éducation autochtone au Québec et au Canada, notamment au niveau des études postsecondaires. Nous serons sensibilisés au défi d'autogouvernance de l'éducation autochtone et verrons quelques mesures de soutien à l'accessibilité et d'aide à la réussite pour les étudiants autochtones. D'autre part, nous présenterons quelques modèles de persévérance et de décrochage scolaires pour nous aider à comprendre la situation de ces étudiants. Enfin, nous verrons que, malgré le tableau descriptif et compréhensif des nombreuses études sur la scolarisation à l'enseignement supérieur des Autochtones, peu d'écrits concernent concrètement l'expérience scolaire des étudiants autochtones aux études postsecondaires en tenant compte du regard des acteurs directement impliqués dans leur éducation et leur apprentissage, à commencer par les étudiants autochtones eux-

mêmes, puis des professeurs, des professionnels et des étudiants allochtones qui marquent leur expérience scolaire.

Dans la deuxième partie, nous ferons état des ancrages théoriques de la recherche. Nous soulignerons que 1) pour saisir et approfondir dans une lecture sociologique, la dynamique de notre problème de recherche à partir des perceptions des principaux groupes d'acteurs concernés et 2) pour atteindre notre objectif d'intervention qui était d'élaborer un guide d'intervention institutionnelle, nous avons privilégié un paradigme compréhensif/interprétatif et nous nous sommes appuyés sur une vision interactionniste de la dynamique sociale et de l'intervention. Nous justifierons ces choix dans cette partie.

La troisième partie contextualisera le projet de recherche en décrivant son historique, en présentant les deux institutions impliquées, en expliquant le cadre de collaboration et en rappelant l'échéancier du projet. La quatrième partie est le cadre méthodologique de la recherche. Cette partie indiquera les objectifs de recherche et d'intervention en précisant d'abord le but général du projet.

Les objectifs de recherche visant la compréhension de la situation sont de :

- Connaître le profil de l'étudiant autochtone qui étudie au cégep et à l'université;
- Comprendre le sens que l'étudiant autochtone construit à partir de son expérience collégiale et universitaire;
- Connaître les motifs qui poussent l'étudiant autochtone à aller à l'école et à persévérer (ou non);
- Déterminer les besoins et intérêts de l'étudiant autochtone qui poursuit des études postsecondaires;
- Déterminer les besoins et intérêts des différents intervenants institutionnels à propos de la réalité autochtone;
- Connaître la nature des relations que l'étudiant autochtone entretient avec les personnes impliquées directement ou indirectement dans son expérience scolaire;
- Connaître les perceptions respectives et réciproques des étudiants autochtones et des différents intervenants institutionnels relativement à l'enseignement et à l'encadrement des étudiants dans leur milieu de vie;

Les objectifs d'intervention sont de :

- Développer un guide d'intervention basé sur les perceptions respectives et réciproques des étudiants autochtones et des différents intervenants institutionnels relativement à l'encadrement et à la formation des étudiants;
- Élaborer et piloter différentes activités d'animation, de sensibilisation et de discussion sur

l'histoire et la culture autochtones au sein des institutions;

- Développer un programme de formation spécifique à la préparation des étudiants autochtones aux études supérieures (à l'UQAC).
- Proposer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement susceptibles de favoriser la réussite scolaire;
- Déterminer les actions à mettre en place pour assurer la transition des étudiants vers l'université.

Le devis méthodologique sera ensuite présenté en soulignant les différentes catégories d'acteurs à l'étude, le site de la recherche et le recrutement des participants de même que les outils de collecte des données. Nous ferons aussi état de la démarche d'analyse.

La cinquième partie est la présentation générale des résultats de la recherche-intervention. Nous décrirons d'abord en détail les résultats du Cégep de Baie-Comeau puis de l'UQAC. Enfin, nous énumérerons de façon non exhaustive les activités de convergences institutionnelles, les éléments de développement pédagogique et les étapes du processus d'élaboration des guides institutionnels.

La sixième partie est celle de l'interprétation des résultats. Cette partie débutera par des interprétations quant aux différentes parties de l'expérience postsecondaire des étudiants autochtones, en commençant par les motifs incitatifs des études postsecondaires, suivi des périodes de transition et d'adaptation aux études postsecondaires, de la perception de l'établissement d'études et, enfin, des perceptions et des relations entre les différents acteurs de la recherche. Cette partie suivra avec des éléments de divergences conceptuelles entre les Autochtones et les Allochtones. Ces éléments tournent autour des conceptions du temps, de l'apprentissage et de la réussite et abondent dans le sens de la problématique de la méconnaissance de l'Autre. Cette partie se terminera par des suggestions pour améliorer l'expérience scolaire des étudiants autochtones aux études postsecondaires.

La dernière partie est une conclusion qui résumera les principaux constats de ce rapport, qui

soulevra les limites de cette recherche-intervention et qui suggèrera des idées pour de futures recherches.

L'INTRODUCTION

L'UNESCO évalue à environ 370 millions le nombre d'Autochtones dans le monde, soit autour de 5 % de la population mondiale. Ils sont répartis dans 70 pays différents et parlent 5000 langues distinctes, soit à peu près 75 % des langues estimées dans le monde. De quelque endroit qu'ils proviennent parmi les 6 continents, on constate d'importantes marginalisations et inégalités chez ces peuples autochtones par rapport à la société dominante, et ce à tous les niveaux : scolaires, sanitaires, sociaux et économiques (UNESCO, 1999). La première raison de la mise sur pied de ce projet est de contribuer, très humblement, à l'amélioration de la situation au niveau des études supérieures chez les Premiers Peuples du Québec, considérant que cela ne peut qu'influencer positivement les autres dimensions de la réalité personnelle et sociale des Autochtones.

Au Québec, plus précisément, il y a environ 100 000 personnes identifiées comme faisant partie de l'un ou l'autre des Premiers Peuples : Premières Nations, Inuits ou Métis, soit un peu plus de 1 % de la population. Des 11 nations autochtones représentées, qui possèdent chacune leur culture spécifique et leur langue maternelle propre, se répartissent 56 communautés éparpillées dans tous les confins du territoire québécois. Les jeunes de ces communautés fréquentent l'une ou l'autre des 70 écoles primaires et secondaires ou les centres de formation professionnelle de leur localité. Depuis que les communautés ont pris en main leur éducation primaire et secondaire, on a constaté un changement très positif dans le rapport à l'école des jeunes élèves autochtones. Ils ont de plus en plus de dirigeants et intervenants autochtones auxquels s'identifier et profitent de programmes culturellement adaptés. Le choc est cependant brutal quand ils arrivent aux études supérieures, car ils ne disposent plus d'un environnement familier et deviennent tout à coup culturellement minoritaires. Les abandons et les échecs sont donc fréquents, mais les recherches ont montré que les institutions qui se montrent sensibles à cette réalité et mettent sur pieds des programmes d'accueil et d'accompagnement favorisent grandement la persévérance aux études supérieures des jeunes Autochtones qui les fréquentent.

Par ailleurs, si cela peut convaincre davantage de la pertinence d'intervenir dans le champ des études supérieures chez les Autochtones, sachons que justice sociale, éducation supérieure et économie nationale sont loin d'être incompatibles. Dans une société d'économie du savoir en contexte de baisse démographique et de crise de la main-d'œuvre, le Canada et le Québec ont grandement avantage à favoriser la réussite scolaire aux études supérieures des populations

autochtones (Bell et autres., 2004; Clatworthy, 2009; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Hull, 2009; Preston, 2008; Richards, 2011). Au Canada, la croissance de la population autochtone entre 2006 et 2011 était de 20,1 % et elle représentait 5,2 % de la population globale (Statistique Canada, 2011). Au-delà des considérations d'économie nationale, en plus d'assurer l'avenir des étudiants autochtones, de leur famille et de leur communauté, Preston (2008) rappelle que l'éducation postsecondaire est l'un des principaux facteurs de santé et de bien-être dans les communautés.

Enfin, la problématique de la scolarisation formelle des Premiers Peuples, bien qu'encore marginalement abordée au plan scientifique, commence à être documentée, notamment aux plans statistique et descriptif. L'inégalité d'accès et de réussite scolaires entre les Autochtones et les Allochtones, clairement présente tout au long du cursus scolaire, est particulièrement marquée aux études collégiales et universitaires (Statistique Canada, 2013). Cet écart s'élargit d'ailleurs continuellement étant donné la nécessité progressive de la possession d'un diplôme universitaire chez les Allochtones en vue d'occuper un emploi bien considéré socialement et financièrement (Hull, 2009; Kroes, 2008). L'Association des universités et des collèges du Canada (2014) reconnaît cette situation problématique et recommande au gouvernement fédéral, en vue du budget 2015, de mettre en œuvre des initiatives pour appuyer en plus grand nombre les étudiants autochtones au niveau postsecondaire. C'est précisément dans cette perspective que s'est amorcé le présent projet de recherche-intervention, dont nous vous présentons ici les détails de son évolution. Les informations contenues dans ce rapport ont servi de base à l'élaboration d'un Guide d'intervention institutionnelle favorisant la persévérance et la réussite scolaire chez les Premiers Peuples.

PARTIE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

1.1 L'histoire de l'éducation chez les Premiers Peuples

1.1.1 L'éducation formelle chez les Premiers Peuples : une histoire d'inégalités, du primaire à l'université

Même s'il faut être très prudent avec l'interprétation des statistiques, elles révèlent tout de même des choses concrètes et aideront ici à jeter un regard plus quantitatif sur l'état de la scolarisation des Autochtones aujourd'hui. Ainsi, une étude relativement récente menée auprès d'une cohorte d'étudiants autochtones québécois âgés de 20 à 34 ans révèle que 35 % d'entre eux n'ont pas fait leurs études primaires ou secondaires, soit 23.5 % de plus que chez la population allochtone du même groupe d'âge (Richards, 2011). En ce qui concerne les études supérieures, Statistiques Canada (2011) dénotait que 20.6 % des membres des Premiers Peuples âgés de 25 à 64 ans possédaient un diplôme collégial, contre 21.3 % de la population allochtone. L'écart s'agrandissait dans le cas des études universitaires : 9.8 % seulement des membres des Premiers Peuples étaient au moins bacheliers, tandis qu'on retrouvait ce statut chez 26.5 % des allochtones. En considérant tout type de diplôme universitaire, 6 % des Autochtones en étaient détenteurs en 2001, 8 % en 2006. Comme à l'habitude, malgré l'amélioration, l'écart se creusait avec les Allochtones : 20 % de diplômés en 2001, 23 % en 2006 (AADNC, 2012; Kroes, 2009). En terme plus volatile de fréquentation scolaire, l'AUCC (2011) précise qu'« en 2006, le taux de fréquentation universitaire des Autochtones s'élevait à huit pour cent, soit trois fois moins que celui des Canadiens non autochtones » (p.3). Toutefois, cette association d'universités et de collèges canadiens mettait plus loin l'accent sur l'importante progression de fréquentation observée au cours des dernières décennies témoignant, selon les auteurs, d'un changement de perspective quant au rapport que les Premiers Peuples entretiennent avec les études supérieures. Ainsi, mentionnent-ils, « le nombre d'étudiants autochtones inscrits à l'université est passé d'un peu plus de 100 à la fin des années 1960 à environ 25 000 à 30 000 aujourd'hui. Toutefois, il est clair que nous devons faire plus » (p.3), tient encore à préciser l'organisme panuniversitaire canadien, rappelant ainsi les responsabilités gouvernementales et institutionnelles. Cette situation est comparable à ce qui se passe ailleurs dans le monde. En effet, dans leur étude, Malatest et autres (2002) rappellent que l'accessibilité et la persévérance aux études supérieures sont aussi difficiles chez les Autochtones canadiens, les Aborigènes australiens, les Autochtones des États-Unis que chez les Aborigènes de Nouvelle-Zélande, ce que d'autres études,

dont celle de Gauthier (2005) ont également fait ressortir pour les niveaux éducatifs inférieurs. Ce constat connu depuis longtemps avait conduit Ogbu et Simon (1998) à faire l'intéressante distinction entre les « minorités involontaires », dont font partie les membres des Premières Nations de tous les continents, et les « minorités volontaires », ces dernières réussissant beaucoup plus aisément à franchir les obstacles liés au choc culturel; l'explication proposée est d'ordre psychosociologique et est liée à la domination coloniale et aux tentatives historiques d'assimilation vécues par les « minorités involontaires ».

1.1.2 Les principales explications d'ordre culturel, sociohistorique et économique

Cet état de la situation démontre la persistance des inégalités scolaires qui concernent les Premiers Peuples du Canada. Pour expliquer les disparités de scolarisation, plusieurs facteurs explicatifs ont été avancés depuis le dernier siècle. Les premières recherches à ce sujet se basaient principalement sur l'individu pour expliquer cette situation, certaines les considérant intellectuellement inférieurs ou culturellement désavantagés (Lavell Harvard, 2011). Ces postures de recherche eurocentrique ont été dénoncées et de telles positions ne sont plus défendues aujourd'hui. (Gauthier et Joncas, 2012). Plusieurs recherches constatent qu'il s'agit plutôt de causes culturelles liées aux conséquences d'un choc des cultures, qui se traduisent par une méconnaissance réciproque des traits culturels, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que des codes de communication et d'échange propres à chaque culture (Colomb, 2012; Demers, 2010; Timmons, 2009; Sankhulani, 2007; McMullen et Rohrbach, 2003; Pewewardy, 2002). Ces études mentionnent l'inadaptation ou l'insensibilité culturelle du milieu scolaire à l'égard des étudiants autochtones pour expliquer leur faible scolarisation. Elles indiquent, par exemple, que le milieu scolaire ne prend pas en considération les difficultés liées à l'obligation d'étudier dans une langue seconde, n'utilise pas des approches culturellement appropriées et ne met pas en place des espaces culturels sécuritaires dans cet univers étranger pour les étudiants autochtones. Un autre élément de nature sociohistorique est également fréquemment mentionné. Il s'agit d'une attitude contestataire des jeunes Autochtones développée face à l'école occidentale, considérée comme un appareil idéologique de domination et d'assimilation (Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Castellano et autres, 2000; Commission de l'éducation, 2007; Conseil en Éducatons des Premières Nations, 2009; De Klerc, 2011; Hampton et Roy, 2002). Cette attitude aurait été alimentée par le triste épisode des pensionnats indiens dont le but était clairement d'assimiler et d'évangéliser la relève autochtone par le biais de

méthodes qui sont aujourd'hui unilatéralement dénoncées (Lepage, 2009). Au cours de cette période ayant marqué négativement le rapport à l'école des jeunes Autochtones, six pensionnats autochtones ont été ouverts au Québec de 1934 à 1962 et le dernier à fermer ses portes est celui de La Tuque, en 1980. Enfin, nous pouvons ajouter aux éléments susmentionnés le fait que les conditions socioéconomiques difficiles de ces communautés ralentissent la transformation de leur système scolaire en un lieu éventuellement plus épanouissant, au plan identitaire, pour le jeune autochtone (Huot, 2010).

1.1.3 Un avenir empreint d'espoir

Malgré ce rappel des difficultés passées, parfois récurrentes sur le plan de la scolarisation, les chercheurs qui tentent de délimiter et de catégoriser les étapes de l'éducation formelle imposée d'emblée aux Autochtones depuis leur contact avec les Européens en arrivent généralement à une succession de trois ou de quatre périodes plus ou moins distinctes, qui se terminent toutefois sur une note unanimement teintée d'espoir et de responsabilisation. Par exemple, outre la transmission des connaissances traditionnelles qui s'est un certain temps perpétuée lors des premiers moments du contact, Young (2005) suggère un peu largement les étapes suivantes : la signature des traités, la période des pensionnats, puis les mesures contemporaines en matière d'éducation. Cette délimitation correspond assez bien à la typologie des relations entre Autochtones et euroCanadiens établie par Miller (2009), soit la coopération (alliances militaires et commerciales), la coercition (écoles résidentielles et réserves), la confrontation (divers évènements conflictuels) et la négociation. Simard (1987) propose, quant à elle, la succession des quatre périodes suivantes : la christianisation (de l'arrivée des Européens jusqu'au milieu du 19^e siècle), l'éducation séparée (vers 1850 à environ 1950), l'éducation intégrée (de 1950 jusqu'au début des années 1970) et la participation (de 1970 à 1990), que Kirkness et Bowman (1993) voyaient alors comme le prélude à une période imminente dite de maîtrise. Plus récemment, Kirkness (2013) fait succéder la domination coloniale à l'éducation traditionnelle (dès les premiers contacts), l'intégration par les écoles fédérales, la prise en charge et le contrôle, puis la possession des réponses ou la capacité de répondre (*the answers are within us*), qui laisse entendre que bien vite, les Autochtones devront passer des excuses (aussi légitimes soient-elles) à l'action, car eux seuls possèdent désormais le pouvoir de s'émanciper par l'éducation.

1.2 La situation de l'enseignement supérieur chez les Premiers Peuples

1.2.1 La prise en charge de l'éducation supérieure et la responsabilisation

Depuis que les Autochtones ont décidé de reprendre graduellement en main leur éducation, période historiquement amorcée par la revendication de « La maîtrise indienne de l'éducation indienne » (FIC, 1972), on peut quand même affirmer qu'un énorme pas a été franchi. Malgré un certain manque de coordination et de cohésion générale, en partie clairement lié à un problème financier, les Premières Nations gèrent la plupart de leurs écoles primaires et secondaires et contrôlent relativement leurs programmes d'enseignement. La question du financement demeure toutefois cruciale. Sous juridiction fédérale, les communautés autochtones sont nettement sous-financées par rapport aux institutions d'enseignement québécoises. Le gouvernement canadien se dit sensible, mais veut rendre conditionnel un meilleur financement, ce dont se méfient les Premiers Peuples du Québec, craignant une autre façon d'empêcher le plein contrôle de leur éducation. Tout récemment, l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL — 2014) exigeait d'ailleurs une révision du processus de consultation ayant mené à l'actuel Projet de loi donnant aux Premières Nations le contrôle de l'éducation des Premières Nations. Il reste que parallèlement à ce débat sur la prise en charge et ces efforts d'un meilleur financement, de plus en plus de matériel pédagogique adapté à la réalité historique et culturelle des Premiers Peuples est élaboré et des enseignants autochtones bien formés sortent en nombre important des universités (Maheux et Gauthier, 2013). Bien sûr, au plan statistique, l'écart entre allochtones et Autochtones quant à la réussite et à la persévérance scolaires est toujours très prononcé, et ce, à tous les échelons du système éducatif. Mais à l'instar de bien d'autres (Vinette, 1996; Wotherspoon et Schissel, 1998 ou Gauthier, 2005), nous pensons comme Bergeron et Rioux (2007) que : « La réussite scolaire (chez les Autochtones) ne se mesure pas seulement par une note. (...) Elle est définie davantage, tant par les parents, les jeunes que par les enseignants, en termes de persévérance, de capacité de faire suffisamment d'efforts pour obtenir les notes de passage. La notion de persévérance devient une dimension importante de la réussite scolaire. [...] Lorsqu'il est question de la situation scolaire des Autochtones, il faut mettre de côté la vision comptable de la réussite pour adopter une approche holistique » (P.12). Plusieurs chercheurs vont en ce sens (Commission de l'éducation du Québec, 2007; Montgomery et coll., 2000), et c'est précisément « une approche holistique de l'évaluation de la

réussite » que propose le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) dans sa publication de l'État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada. C'est donc dans cet état d'esprit de relativisation de la situation que dans un récent exposé de ce qu'il entend par « une éducation de qualité pour tous les citoyens des Premières Nations », le Conseil en éducation des Premières Nations (2013) souligne un mouvement inéluctable vers l'entière autonomie éducationnelle des peuples autochtones, de l'éducation préscolaire à l'enseignement postsecondaire, clé d'entrée vers une réelle réduction de l'inégalité des chances en éducation les concernant. Cette affirmation revendicative est un leitmotiv que défend depuis toujours le CEPN, comme en font notamment foi ici les propos de la directrice en 2008, régulièrement répétés : « la réussite éducative des Premières nations ne peut passer que par la mise en place d'un véritable système éducatif, inspiré de la vision du monde des Premières nations, dans lequel ces dernières disposent d'une entière compétence, et qui est supporté par des ressources suffisantes, aussi bien pour offrir des services de qualité que pour rattraper le retard de trente ans sur le reste de la population canadienne » (Bastien, 2008).

Même si le cadre législatif le définissant est encore loin d'être adopté, nous pouvons donc, pratiquement, considérer que ce que le CEPN conçoit comme « un projet de gouvernance d'un système d'éducation sous la compétence des Premières Nations » (p.17) est actuellement en développement actif, bien qu'il se concrétise lentement, particulièrement concernant l'éducation collégiale et universitaire. L'importance de gérer le champ des études supérieures afin d'en améliorer l'accès, la persévérance et la réussite des étudiants est un point de vue partagé par tous les spécialistes autochtones en éducation du pays (Archibald, Davis et Haig-Brown, 2008; Battiste, 2013; Lavell Harvard, 2011; Stonechild, 2006; White, Beavon, Peters et Spence, 2009). Si la meilleure façon de répondre à cet impératif est la mise en place d'institutions entièrement pensées et gérées par les Autochtones, comme l'Institut collégial Kiuna au Québec ou encore la First Nation University of Canada en Saskatchewan (Loiselle, 2010), il va de soi que le contexte imposera aussi des structures intermédiaires, comme le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC et le Pavillon des Premières Nations associé à l'UQAT, dont des rôles importants de direction et/ou d'intervention sont assumés par des membres des Premières Nations. Des organismes d'éducation collégiale autochtones établiront par ailleurs des ententes avec des universités canadiennes pour l'offre de certains programmes. Par exemple, le Nunavut Artic College, qui intervient dans tous les ordres d'enseignement, collabore avec l'University of Regina (pour la formation des maitres) et la Dalhousie University (pour le programme en soins infirmiers). Quelle que soit la structure choisie provisoirement, nous estimons qu'il importe que les institutions d'enseignement supérieur se

montrent sensibles à la réalité des Autochtones et qu'elles accueillent et élaborent des programmes d'aide et de formation qui tiennent compte des besoins exprimés par les étudiants autochtones eux-mêmes. C'est également ce que rappelait récemment Rondon (2008) concernant l'Université Laval. Comme le mentionne par ailleurs l'AUCC (2013), « les universités ont fait d'énormes progrès au cours des dernières années en ce qui concerne la prestation de services adaptés aux besoins des étudiants autochtones. Entre 2006 et 2010, environ 50 pour cent des établissements sondés ont signalé une augmentation des activités pour les Autochtones sur le campus » (p.8). Leurs données de référence provenaient d'une enquête effectuée en 2010 auprès de l'ensemble des universités canadiennes. Leur étude répertorie 30 locaux ou lieux de rencontre spécifiquement dédiés aux étudiants autochtones et 53 activités de natures sociale et culturelle organisées explicitement et directement pour eux. Dans son état des lieux, l'AUCC (2013) ajoute qu'en 2012, « les universités canadiennes ont presque doublé le nombre d'espaces physiques réservés aux étudiants autochtones, qui en totalisent maintenant 55. Plus de 60 établissements organisent des activités sociales et culturelles destinées non seulement aux étudiants autochtones, mais également aux non-Autochtones qui souhaitent se familiariser avec les cultures et les croyances des Premières Nations, des Inuits et des Métis » (p.8). Ces informations confirment donc qu'une première étape de sensibilisation à la situation autochtone dans les collèges et universités du Canada est amorcée, sans toutefois être en mesure d'évaluer encore les retombées.

1.2.2 Quelques modèles théoriques pour comprendre l'accès, l'intégration, la persévérance et la réussite aux études supérieures

Mentionnons d'abord que les études récentes sur l'égalité des chances en éducation au Québec révèlent que les indicateurs les plus marquants sur la persévérance et la réussite scolaires tournent encore et toujours autour du capital culturel (particulièrement la scolarité de la mère) et du capital économique (revenu des familles). C'est le cas pour la réussite aux études secondaires qui se concrétise par l'obtention du diplôme de fin d'études (Lapointe, 2014), et c'est le cas également pour l'accès et la persévérance aux études supérieures (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012). Ces derniers auteurs constatent des avancées dans le projet de démocratisation de l'école au Québec, particulièrement sur le plan de l'accessibilité à l'école et à une participation de masse aux études supérieures. Mais ils montrent également que l'écart de réussite et de persévérance entre les étudiants de milieux favorisés et défavorisés s'est maintenu depuis les 40 dernières années quand il n'a pas augmenté. C'est pourquoi ils feront un constat de démocratisation « quantitative » de l'éducation

(plutôt que qualitative), en voulant insister sur le fait que cela n'a pas eu de conséquence importante au plan de l'égalité socio-économique des individus. Avignon (2014) va dans le même sens, tout en rappelant que les systèmes scolaires les plus égalitaires sont ceux qui ont le tronc commun le plus prolongé, où les différenciations de toutes sortes se font le plus tardivement possible dans le cursus scolaire.

Cela dit, s'il existe de multiples modèles théoriques pour tenter de comprendre l'abandon et la réussite scolaires aux études supérieures, ceux qui sont aujourd'hui les plus référencés sont ceux qui intègrent les principales catégories de facteurs. La majorité est issue de l'approche interactionniste puisque ces études postulent que la situation évolue au fil des interactions continues entre de multiples niveaux d'analyses systémiques, impliquant principalement l'étudiant, son milieu, l'institution et le contexte. L'un des premiers modèles, le plus connu, est celui de Tinto (1975,1992), qui en a inspiré plusieurs par la suite, dont celui élaboré par Cabrera et autres (1993) prétendument plus complet. Ces modèles théoriques se sont inspirés des nombreuses et parfois disparates enquêtes sociales et de terrain sur la question et alimentent les bases des différents programmes d'intervention ou de sensibilisation visant à favoriser l'accès, l'intégration, la persévérance et la réussite aux études supérieures.

Ces programmes ont en commun de chercher à prendre en considération l'ensemble des facteurs pouvant influencer l'un ou l'autre des éléments du processus menant aux études postsecondaires dans une perspective de durée, puis en proposent une vision cohérente et pragmatique. Par exemple, au Québec, le Conseil supérieur en éducation (2000), cherchant à établir un cadre des conditions pour réussir un projet d'études supérieures, distinguait déjà, il y a près de 15 ans, quatre grandes catégories de conditions à réunir pour qu'un individu puisse mener à terme un projet d'études universitaires : les conditions macrosociales (stade de démocratisation de l'enseignement supérieur, perspectives d'emploi, condition féminine), les conditions microsociales (origine sociale, sexe, argent, accès aux technologies), les conditions psychopédagogiques (ressources institutionnelles, qualité de l'intégration, nature du programme d'études, relation prof-étudiant, formation préalable) et les conditions psychologiques (engagement personnel, intérêt de la discipline et du travail intellectuel, représentation de la réussite, degré de satisfaction, facteurs d'investissement).

Plus récemment, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST, 2012) a présenté un « modèle québécois de l'accessibilité aux études supérieures » (dont on peut présumer que cela inclura au premier chef les jeunes Autochtones)

comportant quatre volets : l'accessibilité géographique (lieux régionaux de formation et diversité des programmes); l'accessibilité organisationnelle (formation adaptée, arrimage des acquis, formation à distance); l'accessibilité financière (faibles frais, politiques d'aide financières); et, enfin, l'accessibilité socioéconomique et culturelle (valorisation de l'éducation supérieure, support aux parents, information aux ordres inférieurs, mesures pour besoins particuliers, programmes pour des groupes spécifiques).

De leur côté, Tremblay et autres (2006) proposent un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales qui distingue d'abord pertinemment les difficultés reliées à la transition et celles touchant à l'intégration aux études supérieures. La nuance vise surtout à rappeler que la problématique du commencement des études collégiales débute bien avant l'entrée concrète dans l'institution. En effet, lorsqu'il amorce un projet d'études supérieures, l'étudiant arrive avec une histoire personnelle et vit déjà énormément de stress et d'anxiété face à l'inconnu de son avenir rapproché et tous les changements que cela incombe. Se concentrant ensuite plus spécifiquement sur le problème de l'intégration, les chercheurs énumèrent des difficultés rattachées à 4 types d'intégration : l'intégration scolaire, qui concerne l'aptitude à bien cerner les attentes des enseignants et des collègues face aux tâches scolaires; l'intégration institutionnelle, qui réfère à l'attachement du jeune envers son institution et qui se vérifie notamment par sa connaissance et son utilisation des différents services autres que scolaires qu'elle lui offre; l'intégration sociale, qui touche à la force du réseau social nouvellement développé par le jeune à l'intérieur de l'institution ou en lien avec ses études; et enfin, l'intégration vocationnelle qui touche à la clarté du but des études pour le jeune, en plus de la cohérence et de l'intensité du lien entre ses aspirations scolaires et professionnelles et les moyens qu'il prend pour les réaliser.

1.2.3 Les facteurs spécifiques de persévérance et d'abandon scolaires

Comme nous l'avons mentionné, les modèles théoriques et programmes d'intervention présentés se sont inspirés de multiples études qui ont tenté de cerner les facteurs spécifiques de persévérance et d'abandon des études supérieures (Bissonnette, 2003; Bonin et autres, 2004; Lambert et autres, 2004; Pirot et De Ketele, 2000; etc.). Les résultats de ces études varient selon l'approche théorique préconisée, les dimensions du problème approfondies, la méthodologie choisie, le contexte institutionnel et la population spécifique étudiée. Sauvé et autres (2007, p.54) ont effectué une revue

de littérature complète sur la question des difficultés rencontrées par les étudiants aux études supérieures. Leur étude, qui a été réalisée auprès d'étudiants et d'intervenants universitaires, visait à cerner les facteurs de motivation et de démotivation qu'ils rencontrent lors de leur première session d'études supérieures au premier cycle. Le tableau synthèse suivant présente les facteurs qu'ils ont relevés (nous avons légèrement modifié le tableau initial).

Tableau 1 : Catégorisation des difficultés rencontrées par les étudiants pendant leurs études

CATÉGORIES	DIFFICULTÉS
Difficultés personnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Orientation (choix de carrière) • Stress aux études • Situation financière • Soutien des proches • Gestion du temps • Préoccupations personnelles particulières
Préalables déficients	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences et connaissances préalables • Connaissances des TIC (outils bureautique et Internet) • Connaissances des méthodes de travail (travail universitaire)
Difficulté d'intégration dans ses études	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances institutionnelles à l'université (aide institutionnelle, langage universitaire, connaissance du programme d'études) • Intégration sociale et académique
Faible maîtrise de la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Faiblesse de l'oral et de l'écrit : français lecture et écriture, anglais lecture et écriture, compétences communicationnelles
Déficiência dans ses stratégies d'études	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies d'autorégulation • Stratégies d'apprentissage

Au terme de leur propre recherche, effectuée auprès d'étudiants et d'intervenants universitaires, et qui visait entre autres à cerner les facteurs de motivation et de démotivation rencontrés par les étudiants lors de leur première session d'études à l'université, Sauvé et autres (2007) notent que les facteurs de motivation soutenant la persévérance sont plus nombreux et variés

que ceux ayant conduit des étudiants à abandonner leurs études. Ces facteurs négatifs seraient « en lien direct avec les difficultés identifiées par les étudiants, mais aussi par les intervenants comme étant susceptibles de favoriser l'abandon. Ce sont donc les facteurs relevant de l'orientation scolaire, de la situation financière ou d'une situation d'ordre personnel (problème de santé, manque de confiance en soi, éloignement et ennui, résultat insatisfaisant, etc.) et des stratégies d'études » (p.178).

1.2.4 Les études factorielles effectuées auprès des Autochtones

Si l'on retrouve peu d'études détaillées concernant spécifiquement la persévérance et l'abandon des études supérieures chez les Autochtones au Québec (Joncas, 2013; Loïselle, 2010), les données qui émergent des recherches portant sur la population étudiante en général permettent déjà de comprendre que l'expérience collégiale et universitaire ne sera jamais de tout repos pour les jeunes Autochtones qui décident de s'y aventurer. En effet, si l'on se base sur la recherche de Bonin et autres (2004), les jeunes qui persévèrent ont généralement une détermination claire du diplôme qu'ils souhaitent obtenir, réussissent tous les cours de leur première session, sont à temps plein, ont un cheminement continu, n'ont jamais interrompu leurs études, ont fréquenté l'école au cours des 2 dernières années, sont satisfaits de leur situation financière, sont fixés sur le choix de leur établissement scolaire, etc. Plus récemment, Ducharme, Gingras et Hajji (2012) ont produit un « Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session » qui va sensiblement dans le même sens d'une expérience positive aux études supérieures. Ces étudiants qui réussissent se décrivent comme déterminés, intellectuellement curieux, motivés, confiants, positifs envers les études. Ils se disent ponctuels et assidus, et maîtrisent apparemment bien les méthodes de travail intellectuel. Ils effectuent les travaux et exercices demandés, et consultent les enseignants au besoin. Enfin, ils bénéficient de l'encouragement continu de leur entourage.

Inversement, d'autres études montrent que ceux qui abandonnent vivent de l'isolement social et ont un sentiment de rejet, proviennent de familles désunies et dysfonctionnelles, ont des parents peu instruits, ont un état financier précaire, sont dans un contexte communautaire peu enclin à promouvoir l'éducation supérieure, ne profitent pas d'approches pédagogiques appropriées, n'apprécient pas l'atmosphère de l'école, etc. (Bissonette, 2003; Lambert et autres, 2004). À l'évidence, le portrait de la réalité sociale et économique vécue par les jeunes Autochtones contient bien peu de caractéristiques permettant d'espérer chez ces derniers un haut taux de persévérance et

de réussite aux études supérieures. Tout favoriserait plutôt le phénomène contraire de l'abandon... C'est ce que constate la recherche de Loïselle (2010) portant sur les déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle fait notamment état des barrières politiques et économiques, des blocages psychosociologiques, des défis cognitifs, des entraves sociales, culturelles et géographiques, ainsi que des contraintes familiales qui minent l'accès, la persévérance et la réussite aux études supérieures chez les jeunes Autochtones. Au terme de son étude, la chercheuse identifie trois ordres de facteurs de persévérance pour ces étudiants : les facteurs motivants/influents : la volonté de l'étudiant à participer au mieux-être de sa communauté et le projet de devenir un modèle pour les générations qui vont suivre; les facteurs soutenant : le support communautaire dans le projet de scolarisation et l'appui de la famille et du réseau social et amical; les facteurs facilitants : un nombre assez grand d'étudiants autochtones dans l'établissement pouvant conduire à la formation d'un groupe d'appartenance, la possibilité d'évoluer étape par étape vers le diplôme final visé par l'entremise de plusieurs programmes courts, des programmes construits pour une cohorte spécifique, la disponibilité d'un lieu de socialisation, des services psychosociaux adaptés, de support académique et de recherche de logement et de garderie, des professeurs compétents, ouverts d'esprit, disponibles, sachant établir des attentes réalistes et stimulantes, qui connaissent l'histoire et sont sensibles aux réalités autochtones, et avec qui l'étudiant peut entretenir une relation chaleureuse tout en étant professionnelle, enfin, un personnel institutionnel accueillant et supportant (Loïselle et Legault, 2013, p.255-256).

Joncas (2013), dans le cadre de son mémoire de maîtrise, a dressé un portrait non exhaustif des principaux facteurs d'abandon scolaire des étudiants aux études postsecondaires. Elle a classé ces facteurs selon quatre catégories : financière, personnelle et interpersonnelle, éducationnelle et institutionnelle et culturelle. Ces multiples facteurs relevés dans le parcours scolaire des étudiants des Premières Nations entravent leur route vers les études postsecondaires et, ainsi, les caractérisent comme ayant un haut risque de décrochage.

Tableau 2 : Tableau synthèse des principaux facteurs étudiés influençant négativement le cheminement postsecondaire des étudiants Premières Nations dans la littérature

CATÉGORIES	FACTEURS DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE
Financière	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés financières/économiques • Disponibilité/accessibilité aux bourses et subventions • Cout élevé des responsabilités familiales

**Personnelle et
interpersonnelle**

- Problèmes personnels (confiance en soi, estime de soi, motivation, détermination, stress, anxiété, angoisse, détresse, etc.)
- Attentes et aspirations personnelles et familiales faibles
- Manque d'aptitudes personnelles et intellectuelles
- Préparation académique inadéquate
- Solitude, isolement géographique
- Responsabilités familiales élevées
- Certaines caractéristiques sociodémographiques (âge, etc.)

**Éducationnelle et
institutionnelle**

- Manque d'infrastructure et d'hébergement (garderie, etc.)
- Problèmes de transition, d'adaptation et d'intégration scolaires
- Résultats scolaires insuffisants

Culturelle

- Insensibilité institutionnelle et culturelle (programme, admission, évaluation, langue, etc.)
- Discrimination, racisme et assimilation
- Choc culturel
- Désintérêt
- Perception négative et assimilatrice de l'éducation

Références : Aragon, 2002; Bell, Anderson, Fortin, Ottman, Rose, Simard et autres, 2004; Castellano et autres, 2000; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Conseil des ministres de l'Éducation, 2010; Conseil national du bien-être social, 2007; Holmes, 2006; Kroes, 2008; Larimore et McClellan, 2005; Loiselle, 2010; Malatest et autres, 2002; McMullen et Rohrbach, 2003; Mendelson, 2006; Montgomery, Minville, Winterowd, Jeffries et Baysden, 2000; Sloane-Seale, 2003; Smith-Mohamed, 1998; Timmons, 2009; Tunison, 2007; Usher, 2009; Wotherspoon et Schissel, 1998.

1.2.5 Le rôle des institutions d'enseignement supérieur

Au regard de ces données, il apparaît clair que, pour maximiser la possibilité de mener à terme leur projet d'études supérieures, les étudiants doivent faire preuve d'un très fort engagement personnel. Ils auront besoin du support et de la valorisation de l'éducation de leur famille et de leur réseau social de proximité (Montgomery et autres, 2000; Rodon, 2008; Timmons (2009). Ils devront avoir accès à des incitatifs explicites. Les institutions d'enseignement supérieur, à défaut d'être administrées par des Autochtones, devront, quant à elles, instaurer des structures d'accueil et des mesures d'aide, de formation, de sensibilisation et d'intervention visant à rendre plus sereine et rassurante leur entrée dans l'institution, et plus encourageante et supportante la route vers la réussite (Assemblée des Premières Nations, 2010a; Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005;

Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Conseil des ministres de l'Éducation, 2010; Richards, Hove et Afolabi, 2008; Shield, 2005; Timmons, 2009).

Tel que précisé antérieurement, l'idéal serait que les Autochtones contrôlent pleinement leurs structures d'enseignement supérieur puisque les études montrent que les institutions d'enseignement autochtones qui répondent au principe de prise en charge administrative, scolaire et culturelle de l'éducation ont un effet positif sur le nombre d'inscriptions et le taux de diplomation de ses étudiants (Malatest et autres, 2002). C'est d'ailleurs sensibles à cet argument que les gouvernements ont appuyé l'élaboration par le Conseil en éducation des Premières Nations de l'Institut collégial Kiuna, inauguré à Odanak en 2011, qui offre diverses formations de niveau collégial à tous les étudiants autochtones du Québec désirant s'y inscrire. Bien que difficiles à évaluer pour l'instant à cause de la nouveauté du projet, tout porte à croire que les effets sur la persévérance et la réussite aux études sont des plus positifs pour les jeunes Autochtones qui y séjournent, en cohérence avec ce que les études qui défendent la prise en charge affirment (Hannis et Lainé, 2014). Dans un document visant à mettre en valeur son souci pour l'accessibilité aux études supérieures de certaines populations négligées (jeunes issus de milieux défavorisés, étudiants de première génération, étudiants autochtones), le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche de la Science et de la Technologie (MESRST-2012) mentionne, outre son appui à l'institut Kiuna, une aide financière récemment octroyée aux facultés de médecine afin d'ajouter, en plus de leurs admissions habituelles, 16 étudiants autochtones. Il conclut qu'il faudrait que les jeunes de ces populations puissent profiter de mesures qui leur permettraient d'avoir accès à des informations accrues au secondaire sur l'importance des études supérieures, la façon d'y accéder, les choix qui s'offrent à eux en lien avec les conditions d'admission, etc. (MESRST, 2012). De fait, de plus en plus de mesures de soutien à l'accessibilité et d'aide à la réussite pour les étudiants autochtones dans les institutions d'éducation supérieures au Canada sont dénombrées. Celles-ci sont plus formalisées et structurées dans certains cégeps et universités du Québec (Bérubé, 2014; Gauthier et Bacon, 2014; Gauthier et Blackburn, 2014; Santerre et Lévesques, 2014), mais les préoccupations et intentions d'autres institutions se font sentir à différentes intensités (Audy, 2014; Gauthier, Delagrave et Baudin, 2010; Martin, 2014). C'est aussi ce que révèle un rapport pancanadien produit par l'association des universités et collèges du Canada (2010) qui fait la liste des mesures prises par les universités et collèges au cours des dernières années afin de répondre aux besoins spécifiques des étudiants autochtones. Ainsi, selon l'organisme associatif, les collèges ou les universités s'évertuent actuellement à mettre en place plusieurs mesures visant la réussite, qu'il est possible de synthétiser dans les quelques catégories suivantes :

- Procéder à un recrutement actif d'élèves en fin de scolarisation secondaire à l'aide de matériel empreint de la culture autochtone et sensible au contexte communautaire.
- Proposer un programme transitoire d'une année aux étudiants autochtones pour qu'ils solidifient les compétences de base (abordées en fin de secondaire) nécessaires à la réussite d'études supérieures; les programmes de cette nature visent l'insertion dans le monde des études supérieures et favorisent généralement la reconnaissance de crédits collégiaux ou universitaires dans le programme d'attache.
- Assurer une aide financière, notamment en offrant des bourses d'études et de soutien réservées aux étudiants autochtones et visant l'accès et la persévérance.
- Favoriser, autant que possible, des approches pédagogiques adaptées aux styles d'apprentissage habituellement attribués aux Autochtones et intégrant des éléments de la culture autochtone.
- Valoriser le savoir autochtone, notamment en l'intégrant aux cours et aux programmes d'études dans le plus large éventail possible de disciplines.
- Offrir, lorsque c'est possible, des formations qui permettent aux Autochtones de demeurer dans leur collectivité, soit en faisant déplacer le formateur, soit en utilisant le potentiel des nouvelles technologies.
- Réserver un lieu de rencontre et de socialisation pour les étudiants autochtones, qui peut à certains moments se transformer en lieu de perfectionnement de compétences, offrant des services de soutien de tous ordres, et initiant des activités de nature culturelle.
- Planifier et promouvoir des programmes spécifiques d'apprentissage pour les élèves autochtones de niveau précollégial, destinés à rehausser le bagage susceptible de favoriser la réussite aux études supérieures, et disponibles à des moments libres : le soir, les fins de semaine, l'été.

1.2.6 La nécessité de mieux se connaître pour mieux se comprendre et agir en concertation

Ainsi donc, surtout sans prétendre que toutes les institutions d'éducation supérieures sont impliquées activement dans l'amélioration de la situation chez les étudiants autochtones qui les fréquentent, ni que toutes les mesures d'aides nécessaires ont été mises en place pour assurer le soutien et l'aide dont ils ont besoin, il est indéniable que de plus en plus de collèges et d'universités du Canada sont sensibles à la réalité vécue par les jeunes Autochtones qui amorcent des études supérieures.

Il reste à voir comment tous les éléments qui semblent militer en faveur de la réussite et de la persévérance scolaires des jeunes autochtones aux études supérieures s'imbriquent les uns dans les

autres et constituent un ensemble cohérent et cohésif qui donnent des résultats concrets. Nous retrouvons de plus en plus d'étudiants autochtones au Cégep et à l'Université. Ils sont toujours héritiers d'un passé douloureux et vivent souvent dans des conditions de vie difficiles, mais ils semblent démontrer une mentalité beaucoup plus ouverte et conciliante envers les institutions d'éducation occidentales que leurs prédécesseurs (Joncas, 2013; Gauthier, 2005). Ces institutions qui les accueillent semblent faire preuve d'une plus grande sensibilité culturelle et offrent de plus en plus de services de soutien et d'accompagnement (AVCC, 2014). Leur reconnaissance de la particularité culturelle des Autochtones, aussi timide soit-elle parfois, est difficile à nier. Toutefois, peu d'écrits concernent ce que produit concrètement ce mouvement incontestable de rencontre interculturelle et, surtout, comment réagissent les acteurs directement impliqués dans l'éducation et l'apprentissage des Autochtones en milieu collégial et universitaire, à commencer par les étudiants autochtones eux-mêmes et les enseignants qui les accueillent. Comment se perçoivent-ils les uns les autres? Que sont-ils disposés à faire pour se rapprocher davantage?

Le problème de la méconnaissance des uns et des autres, Autochtones et Allochtones du Québec, est depuis longtemps identifié comme le facteur à la base de multiples préjugés, disputes et confrontations entre les deux peuples (Pelletier, Proulx et Vincent, 1991). L'ignorance qui teinte leur rapport réciproque à l'autre (Dupuis-Déri, 2001) se transforme clairement en déni de l'existence de l'autre dans les discours nationalistes respectifs, alors qu'ils cohabitent pourtant géographiquement depuis 500 ans et qu'ils ont des éléments historiques en commun (Trudel, 1995). Le renouvellement des relations entre Autochtones et Allochtones se trouve, selon Bouchard et Vézina (2003), dans l'engagement des citoyens pour une meilleure communication interculturelle. Cette perspective inclusive et intercommunicationnelle est aussi défendue par Delâge (2008), et entérinée plus récemment par Leroux (2011). Cette dernière a analysé le point de vue des Innues de Sept-Îles, de Uashat et de Maliotenam sur les relations entre Autochtones et Allochtones en milieu urbain. Si elle y note l'expression de racisme et de confrontation, elle y souligne également des signes de rapprochement et d'écoute de part et d'autre. La vision holistique et interculturelle qu'elle propose est conditionnelle à l'émergence d'une concitoyenneté respectueuse et engagée, seul gage de paix et d'entraide entre les deux communautés. Inspirée par les entrevues qu'elle a effectuées, elle nommera d'ailleurs l'importance du « respect de la spécificité de chacun (la protection de l'identité innue étant essentielle, puisque menacée) et la réciprocité, qui implique l'égalité des deux groupes en présence (p.189) ». Il est aussi intéressant de relever que les Autochtones interrogés eux-mêmes suggèrent de « Miser sur l'éducation dans les écoles (primaires, secondaires, collégiales), afin de former professeurs

et étudiants (allochtones et innus) à la réalité autochtone, à l'histoire locale et aux graves conséquences de l'épisode des pensionnats » (p. 190) comme piste de solution à l'amélioration des relations entre les deux peuples. C'est dans cette perspective intercommunicationnelle et interculturelle que se situe la présente recherche. Adhérant au constat du problème récurrent de méconnaissance, voire d'ignorance, des uns envers les autres, alimentant les multiples blocages qui s'ensuivent entre les deux cultures, il veut savoir ce que chacun pense et comprend de l'autre, pour qu'ils en prennent ensuite connaissance, et initient ensemble un dialogue d'ordre socio-pédagogique. Il vise l'intercompréhension des acteurs impliqués dans les études supérieures des autochtones, avec comme ancrage perceptuel les étudiants autochtones eux-mêmes.

PARTIE 2 : LES ANCRAGES THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

2.1 Une recherche inspirée du paradigme compréhensif/interprétatif

Les analyses macrosociales et les études factorielles sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Autochtones en général, mais principalement aux études supérieures, ont beaucoup contribué à la compréhension globale de la problématique liée à la faible scolarisation des populations autochtones, en plus d'éclaircir plusieurs éléments spécifiques du problème. Ces recherches ont relevé que l'oppression historique, le contexte économique précaire, la discrimination institutionnelle, les différences culturelles, l'éducation familiale inadaptée au système social eurocentrique et les lacunes de connaissances linguistiques et notionnelles en regard de celles préconisées par le milieu scolaire occidental, sont toutes des catégories de facteurs intriquées de façon complexe dans la problématique étudiée ici, et agissant d'une manière particulière d'un milieu scolaire et communautaire à l'autre (Gauthier, 2005).

Depuis quelques années, des recherches ont abordé différemment la question de la persévérance aux études supérieures chez les Autochtones. Comme l'expliquent bien Gauthier et Joncas (2012), devant les interrogations laissées en suspens par les approches quantitatives et les études factorielles, sans minimiser l'importance d'identifier des facteurs précis d'influence ou de proposer un modèle global d'analyse, ces recherches ont manifesté l'intérêt de se rapprocher des acteurs de terrain pour mieux comprendre l'expérience vécue par les étudiants persévérants. Ils ont alors privilégié une approche plus inductive et interprétative, qu'ils jugeaient plus appropriée pour la saisie en profondeur de la situation (Gauthier, 2007). Ainsi, devant le nombre de plus en plus croissant d'étudiants autochtones fréquentant les collèges et universités québécoises, ces chercheurs se sont intéressés au sens de l'expérience scolaire que ces étudiants vivaient pendant leur passage dans les institutions et lors des transitions d'un ordre scolaire à l'autre (Gauthier, Delagrave et Baudin, 2010; Joncas, Lavoie et Gauthier, 2013; Langevin, 2006; Loiselle, 2010; Rodon, 2008). Ces études compréhensives concernant le rapport à l'institution scolaire supérieure chez les Autochtones suivent en quelque sorte la logique d'investigation soutenue par des recherches s'étant intéressées à la même problématique, mais concernant les ordres d'enseignement primaire et secondaire (Gauthier, 2005; Presseault et autres, 2007).

Une équipe de recherche travaillant sur la motivation scolaire au secondaire espérait trouver chez les Aborigènes australiens et les Autochtones en général des éléments distinctifs d'ordre psychologique, qui auraient pu expliquer les causes de leur démission scolaire par rapport à d'autres groupes ethniques (Ames et Archer, 1988; McInerney, 1989, 1994, 1998; McInerney et autres, 1994, 1997a-b, 2000; Radda et autres, 1998). Or, les traits psychosociologiques décelés, que les chercheurs croyaient d'abord spécifiques aux Autochtones, se sont avérés beaucoup plus généralisés lors d'exercices de comparaisons intergroupes. Faisant ensuite l'analyse de plusieurs recherches comparatives impliquant pas moins de huit groupes ethniques différents, McInerney (1998) constate que la donnée dominante est le fait que l'ensemble des groupes obtient des résultats très similaires aux différents tests psychométriques sur la motivation scolaire. Tous les groupes fonctionnent mal dans une situation de forte compétition, mais considèrent important d'effectuer les tâches scolaires avec célérité. Ils ne recherchent ni le pouvoir ni les récompenses. Cependant, l'estime de soi ainsi que le support des parents seraient d'une grande importance. Sachant qu'il y a pourtant bien des différences culturelles entre ces groupes et des différences de cheminement et de rendement scolaires, les chercheurs se sont interrogés sur l'articulation de différents paramètres de leurs réalités respectives. La nature des valeurs et des habitudes culturelles de chacun de ces groupes, et la manière dont elles interfèrent sur la carrière scolaire leur est alors apparue beaucoup plus complexe que ce qu'ils avaient prévu antérieurement. Leurs publications suivantes montrent des préoccupations qui s'affinent. Ils s'interrogent notamment sur les raisons qui justifient que certains étudiants autochtones ne souffrent aucunement des différences culturelles à l'école, alors qu'il s'agit d'une frontière infranchissable pour d'autres. Concrètement, ils se demandent comment l'enfant peut persévérer dans un milieu scolaire différent tout en maintenant ses valeurs culturelles, son estime de soi et sa volonté de réussir. Ces valeurs seraient-elles neutralisées pour certains dans une situation scolaire donnée? Les facteurs liés à l'image de soi et aux buts d'accomplissement d'une tâche prédomineraient-ils alors pour eux, mais pourquoi et comment, se demandent-ils?

Pour résoudre de telles interrogations, la réflexion des chercheurs lorgne alors un changement de perspective, estimant que seule une recherche qualitative d'envergure effectuée auprès des jeunes pourrait fournir des éléments de réponse (McInerney et autres, 1997a-b), une recherche qui tiendrait notamment compte du rôle de la socialisation familiale et scolaire dans l'évolution conceptuelle de l'école chez le jeune autochtone (McInerney, 1998). Par ailleurs, dans une étude mettant en parallèle des facteurs personnels comme, entre autres, l'âge, le sexe, le statut étudiant et la persévérance scolaire chez les Autochtones. Krueger (1994) mentionne également la nécessité pour l'avenir

d'étudier plus en profondeur les raisons à la base de leur choix de vie et le type de rapport qu'ils entretiennent à l'égard de l'institution scolaire. Au terme de l'étude, les deux premières recommandations parmi les six suggérées par l'auteur indiquent en effet : « « First, [...] it would be helpful to conduct a qualitative study, [...] to gather more meaningful reasons for their decisions to stay or depart. Secondly, studies on institutional satisfaction should be conducted with this population » (p. 63). Le cadre épistémologique qualitatif est animé du désir de comprendre en profondeur le sens de l'objet d'étude (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En conséquence, tout comme pour les recherches récentes que nous avons citées plus haut concernant la persévérance aux études supérieures chez les Autochtones, les considérations qui précèdent rejoignent nos préoccupations et nos intentions de recherche, à savoir qu'il nous apparaît également pertinent de nous inscrire dans un paradigme compréhensif (Weber, 1965) pour approfondir la connaissance de la question de la scolarisation supérieure chez les Autochtones. Interprétant Weber, Ansuart (1990) mentionne au sujet de cette orientation paradigmatique que « la compréhension s'impose dans la mesure où l'individu humain est porteur de sens et attache une interprétation subjective à son action. [...] (L'objectif est dès lors) de restituer les significations visées par les agents dans leurs actions, d'analyser les conduites en tant qu'orientées de façon significative vers autrui et génératrices des interactions » (p. 118).

La lecture sociologique du changement social qu'implique notre orientation de recherche est donc que, d'une part, toute démarche d'investigation et d'action qui veut saisir et approfondir la dynamique d'un problème social doit partir des perceptions de ce problème chez le principal groupe d'acteurs concerné (Crozier et Friedberg, 1977; Touraine, 1984), surtout lorsqu'il s'agit d'une recherche ayant un objectif d'intervention. Ainsi, avant d'élaborer des explications au sujet du cheminement scolaire particulier des Autochtones dans les institutions d'éducation supérieures et de planifier des interventions adaptées, il nous apparaissait important, sinon fondamental d'enquêter sur le sens que ces derniers attribuent à leur expérience scolaire au Cégep de Baie-Comeau et à l'Université du Québec à Chicoutimi. Comme nous l'expliquerons dans les lignes qui suivent, en plus de se situer dans un paradigme compréhensif/interprétatif, notre recherche s'appuie sur une vision interactionniste de la dynamique sociale et de l'intervention. C'est pourquoi, pour bien comprendre la réalité institutionnelle et sociale vécue par les étudiants autochtones dans ces établissements et y planifier l'élaboration d'un guide d'intervention institutionnelle, nous devons nécessairement prendre en considération le point de vue des principales catégories d'acteurs impliquées de près ou de loin dans l'expérience de vie institutionnelle des étudiants autochtones : les professeurs, les

étudiants allochtones, les intervenants et les professionnels. En fait, étant donné la nature de notre projet de recherche-intervention, il allait de soi qu'une approche interactionniste s'imposait.

2.2 La pertinence de l'approche interactionniste

Afin de bien comprendre la portée structurelle de l'approche interactionniste sur l'élaboration de la recherche, nous exposerons sommairement son origine, ses principes théoriques ainsi que ses applications méthodologiques. D'abord, il faut savoir que le « courant interactionniste » en sciences humaines et sociales, s'est mis en forme aux États-Unis dans la première moitié du 20^e siècle en réaction à une vision « objectiviste » du comportement humain, alors dominée par la psychologie béhavioriste. Selon cette vision, les actions des individus s'étudient et se comprennent essentiellement par l'analyse des réactions de chacun à des stimuli extérieurs dont les effets doivent être observables et mesurables. Dans son ouvrage sur « l'interactionnisme symbolique », Blumer (1969) explicite ainsi sa conception opposée, qui réhabilite la « conscience » comme l'un des éléments fondamentaux du comportement humain : les individus ne sont pas des automates réactifs; ils agissent en fonction de ce que signifient les « objets », physiques ou humains, qui les entourent; ces significations sont construites dans le flux des interactions sociales à la base de toute réalité humaine; relativement imprévisibles, elles sont le fruit d'un processus interprétatif complexe, influencé par de multiples facteurs, et éminemment évolutif. Les interactionnistes rejettent donc toute forme de déterminisme structurel sur les conduites humaines, reconnaissant une liberté relative à l'acteur et insistant sur la « construction sociale de la réalité » (Berger et Luckman, 1996). S'il y a quelques variantes théoriques de l'interactionnisme, elles partagent généralement une posture ethnographique sur le plan de la démarche de recherche et de la méthodologie. Enfin, soulignons que dans la perspective de cette approche interactionniste, la persévérance scolaire est comprise comme le produit des diverses interactions dont fait l'expérience un étudiant au cours de son parcours scolaire (Dubar, 2010).

Sans prétendre à une véritable étude ethnographique des deux institutions scolaires impliquées dans cette recherche, à la manière de Woods (1986) ou plus récemment de Van Zanten (2001), par exemple, c'est bien dans cette tradition de recherche, en partageant la même conception de la réalité humaine en général et du monde scolaire en particulier, que s'est élaboré le présent projet. Afin de favoriser la production de données interactionnelles avec les participants, nous avons favorisé des

méthodes de collecte de données ouvertes, propres aux recherches dites qualitatives telles que l'observation participante, l'entrevue de groupe, etc. (Chapoulie, 2001). Au départ, le contexte de recherche était propice à l'observation participante puisque les membres des équipes de chercheurs œuvraient quotidiennement dans les institutions respectives, côtoyant toutes les catégories d'acteurs impliquées, les observant et notant leurs réactions face à l'évolution de la recherche et aux résultats ponctuels présentés. Des outils ouverts ont été utilisés, notamment l'entrevue individuelle ouverte et l'entrevue de groupe. Des exercices de validation des résultats ont été appliqués systématiquement, parfois individuellement et parfois en groupe. Tout a été construit dans les relations des uns et des autres, des uns envers les autres, en ayant comme préoccupation centrale de s'intéresser à la place des étudiants autochtones dans l'institution scolaire. La volonté ultime était de mieux comprendre les conditions de leur persévérance et de leur réussite et de proposer des pratiques pédagogiques et institutionnelles appropriées. Bref, à notre avis, un guide d'intervention institutionnelle basé sur l'intercompréhension ne pouvait faire l'économie des prémices épistémologiques, théoriques et méthodologiques propres à l'interactionnisme, et c'est ce que nous avons tenté d'appliquer fondamentalement dans toutes les étapes du projet.

2.3 Une démarche de recherche participative interinstitutionnelle

Le présent projet de recherche-intervention s'est élaboré dans le cadre du programme Chantiers 3 mis en place par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et des Technologies (MESRST) en 2011. Ce programme visait notamment la collaboration cégeps-universités dans le champ de la recherche. Il est donc logique que ce projet s'inscrive, d'entrée de jeu, dans le sillon des recherches dites « collaboratives », que l'on inclut généralement dans la catégorie plus large des « recherches participatives », englobant notamment la recherche-action, la recherche-action participative, la recherche formation, la recherche collaborative, la recherche ancrée dans la communauté, etc. (Israël et autres 1998). Plusieurs méthodologies distinguent cette catégorie de recherches de celles dites qualitatives ou interprétatives, certains y observant même des tensions (Anadon et Gauthier, 2009), bien qu'elles partagent des éléments épistémologiques, théoriques et méthodologiques évidents, et qu'elles se confondent parfois même aujourd'hui. Nous résumerons la spécificité de ce type de recherches en ce qu'elles visent, c'est-à-dire un changement social, et qu'elles impliquent les acteurs concernés dans la plupart des étapes du processus de recherche. Ces derniers peuvent devenir, dans certaines études, des cochercheurs actifs dans toutes les étapes de la démarche (Desgagné, 1997). Les participants sont alors reconnus comme des acteurs sociaux compétents au

regard de la problématique, car ce sont les mieux placés pour traiter de la problématique et la façon dont ils la vivent dans leur quotidien (Anadon, 2006; Desgagné, 2001). Afin de créer le « savoir » de ces acteurs, la relation entre les chercheurs et les personnes participantes de même que la prise en compte du contexte de ceux-ci sont des éléments essentiels. Citant Hall (1989), Cave et Ramsden (2002) identifient 7 particularités de la recherche participative, synthétisées de la façon suivante :

- Le « problème » identifié se situe au cœur même du lieu de la recherche, un milieu de travail ou « communautaire »;
- La recherche vise en priorité l'amélioration de la vie des personnes concernées, par une transformation structurelle ou fonctionnelle;
- Les acteurs impliqués participent activement au processus de la recherche;
- Le principal groupe d'acteurs concerné fait partie de « populations négligées » et a historiquement vécu de l'oppression ou de la discrimination;
- La recherche devient elle-même moteur d'action, de conscientisation, de responsabilisation;
- Les acteurs ne sont pas considérés comme de simples « objets » de recherche, mais comme de véritables cochercheurs, dont les opinions tant sur la forme que sur le contenu de la recherche sont considérés;
- Les chercheurs spécialistes, éventuellement externes au lieu de la recherche, s'intègrent à la culture du groupe et se font apprenants, engagés dans un processus devant mener à un changement épanouissant pour le principal groupe d'acteurs.

Il en résulte que les recherches participatives/collaboratives sont en quelque sorte assujetties à un devoir de démocratisation de la recherche, par le respect et la considération envers les acteurs impliqués et un effort de partage du savoir dit « scientifique ». Hernandez (2003) y voit même un égalitarisme appliqué dans la capacité réflexive et le partage des connaissances, estimant que chercheurs et acteurs s'échangent progressivement les rôles jusqu'à une certaine symbiose portée par l'équipe. Comme l'expliquent Millot et autres (2013), le principe de démocratisation des connaissances inhérent à la recherche participative s'applique tant dans le processus de production du savoir que dans son utilisation immédiate et ultérieure. Si certains lui reconnaissent tout simplement un potentiel d'action et de changement supérieur aux autres types de recherche, particulièrement en santé publique et communautaire (Roy et Joubert, 2010), pour Anadon et Savoie-Zajc (2007), il y a implicitement un engagement idéologique et politique de la part du chercheur qui s'y introduit, engagement visant la formation des participants et la transformation sociale d'un

groupe d'acteurs plus ou moins opprimé. En plus de favoriser la prise en charge des acteurs qui y participent, Faure et autres (2010) insisteront sur le potentiel créatif et innovateur des résultats produits par les recherches participatives, qui permettent généralement la transformation positive et respectueuse de la réalité sociale. Suivant ces considérations, il n'est pas étonnant que nous retrouvions une abondance de recherches participatives dans le monde de l'éducation sociale (Duru et autres, 2011), de la santé communautaire (Roy et Joubert, 2010; Dallaire, 2002), ou auprès de groupes militants pour une participation citoyenne aux décisions politiques (Fondation Sciences Citoyennes, 2004). L'intitulé du site web qu'a élaboré l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal (2014) : Le rétablissement de la pleine citoyenneté par la recherche-action participative pour introduire son Programme international de recherche-action participative (PIRAP) ne fait pas de doute quant à cette perspective.

On le voit, l'engagement social du chercheur à l'intérieur des recherches participatives prend une dimension inégalée dans les autres types de recherche. Cela a amené les défenseurs de ces approches à élaborer des critères de validité scientifique qui leur sont spécifiques. Dans le but de démarquer et légitimer la recherche qualitative/interprétative par rapport à la recherche quantitative/positiviste, Lincoln et Guba (1985) avaient déjà proposé des critères méthodologiques spécifiques à la recherche qualitative/interprétative. Il s'agissait du critère de crédibilité (répondant à la validité interne), de celui de transférabilité (équivalant à la validité externe), de la fiabilité (remplaçant la fidélité) et de la confirmation (correspondant à l'objectivité). Plus récemment, des chercheurs, dont Lincoln (1995) et Manning (1997), ont estimé nécessaire d'élaborer des critères de validation d'ordre relationnel étant donné l'importance du rapport à l'autre dans les recherches de type qualitatif/interprétatif, à fortiori les recherches participatives. À leurs yeux, vu la prétention fondamentale de prendre en considération le point de vue de l'acteur de terrain, de l'introduire parfois dans plusieurs étapes de la recherche dans une visée émancipatrice, jusqu'à le considérer comme un cochercheur, il fallait pouvoir vérifier l'application de ces principes en se guidant sur des critères explicites. C'est ainsi qu'ils proposèrent les critères d'équilibre (assurance que tous les points de vue soient exposés), d'authenticité ontologique (approfondissement favorisé par tous de l'objet de recherche), d'authenticité éducative (contexte permettant le respect et l'échange des points de vue), d'authenticité catalytique (visée émancipatrice de la recherche) et d'authenticité tactique (mise à disposition de moyens pratiques et/ou d'outils conceptuels permettant d'agir sur soi). Comme l'explique Savoie-Zajc (2011), « pour s'assurer du respect de ces critères de rigueur, le chercheur suscite le témoignage des personnes qui ont participé à la recherche et il s'intéresse à la nature des

apprentissages accomplis ainsi qu'aux suivis à la recherche. Il s'interroge aussi sur ses propres motifs à s'y engager, ses apprentissages, ses prises de conscience » (p.143). Gohier (2004) émet une réserve quant à la catégorisation de ces critères, surtout à la confusion que pourrait produire une association sans distinction avec les premiers critères établis de rigueur scientifique des recherches qualitative/interprétative : crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation. Pour elle, si ces derniers sont manifestement d'ordre scientifique, les autres sont plutôt d'ordre éthique et il importe de les démarquer pour bien saisir et mesurer la portée de chacun. Cette réserve ne remet cependant nullement en question la pertinence des uns et des autres. La chercheuse expliquera en effet qu'« une recherche interprétative fondée sur une épistémologie constructiviste qui prône la prise en compte du sujet/acteur de la recherche qui ne ferait pas montre de préoccupations éthiques dans le rapport à l'autre serait en contradiction avec cette posture épistémologique et en porte-à-faux avec ses propres fondements » (p.14). Sur cette base, elle conclura que bien qu'il faille les distinguer des « critères méthodologico-scientifiques », toute posture de recherche interprétative digne de ce nom a l'obligation de prendre en compte les critères d'ordre éthique dans sa démarche.

Enfin, les vertus émancipatrices et de respect des recherches participatives ne doivent pas laisser l'illusion d'une facilité d'application ou d'une fluidité procédurale. Ces recherches doivent prévoir l'application de mécanismes de consultation, de discussion, de collaboration qui ne sont pas toujours simples à opérationnaliser. Également, le rapprochement entre les différents partenaires de la recherche est bien plus complexe qu'il n'y paraît, car ces derniers proviennent parfois d'univers organisationnels et culturels fort éloignés, ce qui peut commander un important « travail d'acculturation », autant d'un côté que de l'autre, comme l'expriment bien Ducharme et autres (2007). Le passage obligé « de l'idéal au possible », tel que le mentionnent Bourassa et autres (2010) reflète bien l'aspect imprévisible de la recherche participative et la nécessaire modulation, en cours de route, de ses objectifs de participation et de formation ainsi que de sa portée émancipatrice. Révélant « quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif », Morissette (2012) précise que :

« en raison des enjeux et intérêts qui sont souvent divergents, car liés à des exigences différentes [...] les chercheurs sont davantage préoccupés par des questions relatives à la production de savoirs (...): comment assurer la validité de la recherche? Comment assurer la cohérence théorique de la recherche? Quels moyens méthodologiques permettent d'appréhender l'objet d'étude? etc. Les praticiens, quant à eux, sont davantage concernés par des questions de l'action : de quelles responsabilités témoigner qui finalisent, organisent et rendent légitime l'action? Quelles manières d'agir, quelles conventions respecter pour que l'action soit reconnue? Quels usages spécifiques des outils du métier permettent le résultat recherché? » (p.5-6)

Tous les participants du présent projet de recherche-intervention, qu'ils soient du Cégep de Baie-Comeau ou de l'Université du Québec à Chicoutimi, ne peuvent que confirmer cette affirmation. Le défi de la concertation est également multiplié quand les milieux collaborateurs sont géographiquement éloignés. Cela n'enlève toutefois rien à la valeur et à la qualité du produit final, tant s'en faut.

2.3.1 L'importance du cadre de collaboration

Les recherches se positionnant dans une approche participative sont aussi nombreuses que variées et il est bien hasardeux de chercher à en délimiter clairement les frontières avec d'autres types de recherche. Malgré les efforts de la critériologie dans le domaine, qui a notamment produit des conditions relationnelles mettant bien en vue les exigences éthiques particulières à ce champ d'investigation/intervention, la dénomination « participative » n'est souvent qu'une approximation, notamment à cause de la partialité des applications participatives et méthodologiques planifiées préalablement. Quoi qu'il en soit, la nature du « cadre de collaboration » négocié au départ est déjà un bon indicateur de l'orientation que prendra éventuellement la recherche. Dallaire (2002) fait la distinction entre les cadres de collaboration à l'intérieur d'infrastructures de recherche et ceux inscrits dans des projets de recherche uniques. Ces cadres donnent des informations tant sur les structures décisionnelles et consultatives négociées que sur tout accord servant à encadrer la collaboration entre les chercheurs et les acteurs de terrain. Encore là, il y a beaucoup de variantes, mais habituellement, les infrastructures de recherche imposent d'emblée des modes opérationnels et des exigences de production qui limitent la liberté des participants, tant celle des chercheurs que celles des autres acteurs. Par définition même, le présent projet, qui s'inscrit à l'intérieur du Programme de collaboration universités-collèges mis sur pied par le MELS, se retrouve clairement à l'intérieur d'infrastructures de recherche, soit l'Université du Québec à Chicoutimi et le Cégep de Baie-Comeau. Par contre, les demandeurs d'aide financière avaient passablement de latitude concernant la nature du projet, son objet, ses modalités, ses participants.

PARTIE 3 : LA CONTEXTUALISATION DU PROJET DE RECHERCHE

3.1 La naissance du projet de recherche au Cégep de Baie-Comeau

Bien que la réussite scolaire de la clientèle autochtone ait toujours préoccupé le personnel du Cégep de Baie-Comeau, les intervenants ont constaté, à l'automne 2010, que les solutions mises en place jusqu'alors s'articulaient davantage autour de mesures d'encadrement plutôt que de méthodes pédagogiques, de stratégies d'enseignement ou d'outils de concertation institutionnelle. Cette prise de conscience s'est amorcée lors du développement du nouveau plan de réussite du Cégep de Baie-Comeau, qui proposait, entre autres, la mise en place d'activités d'enseignement et d'apprentissage tenant compte des réalités autochtones. C'est lors des rencontres d'équipe portant sur cet objectif qu'a été mis en relief le fait qu'aucun intervenant du cégep ne possédait suffisamment d'informations ou de connaissances sur la culture innue¹ permettant de soutenir les enseignants dans le choix d'activités pédagogiques et d'apprentissage adaptées aux réalités autochtones. En fait, la question soulevée était la suivante : quel est le rapport à l'enseignement supérieur du jeune étudiant autochtone en situation minoritaire à l'intérieur de ses classes? Par la suite, d'autres questions ont surgi et ont nourri la réflexion des intervenants, telles que : « Est-ce que certaines méthodes pédagogiques, stratégies d'apprentissage et d'encadrement sont plus adaptées à la culture innue que d'autres? Est-ce que certaines méthodes pédagogiques, certaines stratégies d'apprentissage et d'encadrement ont plus d'impacts positifs sur l'expérience scolaire des étudiants en général et, notamment, des étudiants innus? Quels sont les principaux défis et obstacles auxquels font face les étudiants innus au collégial et à l'université? »

La directrice adjointe des études de l'époque, et responsable du volet Programme et réussite au Cégep de Baie-Comeau a, dans un premier temps, entrepris une recension préliminaire des écrits. Deux éléments ont soulevé l'attention des intervenants du Cégep à ce moment-là. D'une part, dans son rapport intitulé *La réussite scolaire des Autochtones*, la Commission de l'éducation (2007) indique que « les taux de passage du secondaire au collégial pour les commissions scolaires Crie et Kativik sont respectivement de 5,7 % et 9,1 %, alors que le taux de passage moyen de l'ensemble des commissions scolaires du Québec s'établit à 60,1 % », statistique que nous allions plus tard approfondir lors d'une recension des écrits plus poussée, telle que rapportée ci-haut dans la problématique de la recherche. D'autre part, cette première recension a suscité l'intérêt des

¹ Le terme innu est ici employé, étant donné la localisation géographique de la communauté innue de Pessamit, soit à proximité de la ville de Baie-Comeau.

intervenants lorsque ces mêmes écrits ont suggéré que la notion de réussite scolaire chez les Autochtones ne revêtait pas la même connotation que chez la population allochtone. Ainsi, semblait-il, chez les Autochtones, la réussite scolaire ne se mesurait pas tant à partir d'une note à une production spécifique (examen ou travail), à un cours que sur la base de la persévérance ou de la capacité à faire suffisamment d'efforts pour obtenir la note de passage. Cette perspective n'était pas sans nourrir le désir de trouver des réponses aux questions susmentionnées.

Dans un second temps, la directrice avait constaté que l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) s'intéressait elle aussi à la réussite scolaire des étudiants autochtones et avait développé une certaine expertise à cet égard, par le biais, entre autres, du Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN). Ce centre est une structure administrative, d'encadrement et de recherche pour les étudiants universitaires des Premières Nations. De plus, il s'avérait que quelques chercheurs de l'UQAC avaient développé une expertise qui s'insérait dans les visées du projet qui allait naître. C'est dans cette perspective qu'ils furent appelés à contribuer à la recherche sur les plans conceptuel, théorique et méthodologique. La présente recherche allait donc constituer la suite logique du travail amorcé par ces chercheurs, intéressés au sens de l'expérience scolaire des jeunes autochtones. Il n'en fallait pas plus pour que surgisse une idée de partenariat entre les deux institutions afin de concevoir un guide d'intervention institutionnelle, lequel allait permettre d'affiner les interventions pédagogiques et humaines auprès des étudiants autochtones de niveau collégial et universitaire et ainsi, favoriser leur réussite scolaire. Qui plus est, le projet correspondait aux attentes du Programme de collaboration universités-collèges du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui a accepté de verser une allocation de 421 875 \$ afin d'en soutenir la réalisation. C'est donc dire que sa pertinence et sa qualité ont été reconnues.

3.2 Deux établissements d'enseignement supérieur accueillant des étudiants autochtones

3.2.1 Le Cégep de Baie-Comeau

De prime abord, il importe de préciser que les étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau proviennent principalement de la communauté innue de Pessamit, qui compte un peu plus de 2 300 habitants et qui est située à une cinquantaine de kilomètres de Baie-Comeau.

Le Cégep de Baie-Comeau accueille annuellement environ une trentaine d'étudiants innus au secteur régulier, dont près d'une douzaine en première année. Le secteur de la formation continue en accueille, pour sa part, environ sept par année. En 2007-2008, le Cégep de Baie-Comeau a accueilli 18 étudiants autochtones à la session d'automne et 21 à la session d'hiver. En 2008-2009, ce nombre est passé à 25 lors de la session automnale et à 29 lors de la session hivernale. En 2009-2010, les statistiques étaient relativement semblables : 29 étudiants autochtones fréquentaient le Cégep de Baie-Comeau à la session d'automne et ils étaient 22 à la session d'hiver. À l'automne 2010, trente étudiants étaient inscrits au cégep, dont 11 en première année.

Un regard sur les données statistiques relatives au cheminement scolaire des étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau permet de constater que la réussite, la persévérance et la diplomation des étudiants innus du Cégep de Baie-Comeau présentent certaines lacunes. Des statistiques échelonnées sur sept ans (2003 à 2009) démontrent en effet que le taux relatif à la moyenne au secondaire des étudiants innus inscrits au Cégep de Baie-Comeau est de 71,3 %, comparativement à 76,2 % pour l'ensemble de la population étudiante du cégep, soit un écart négatif de 4,9 %. L'écart est encore plus important lorsqu'on compare ces statistiques avec l'ensemble du réseau collégial québécois. En effet, le taux concernant la moyenne au secondaire des étudiants du réseau pour la même période d'observation est de 78,1 %, ce qui représente un écart négatif de 6,8 %. De surcroît, le taux de réussite moyen observé en première session au Cégep de Baie-Comeau pour les étudiants autochtones est de 56,9 %, comparativement à 85,1 % pour l'ensemble de la clientèle étudiante. Par contre, les taux de réinscription en troisième session au même programme d'études et au même collège sont semblables : 53,6 % pour la clientèle autochtone et 58,4 % pour l'ensemble des étudiants du cégep. Ajoutons que les taux moyens d'obtention du diplôme dans la durée prévue aux secteurs préuniversitaire et technique des étudiants innus se révèlent également inférieurs aux taux moyens observés pour l'ensemble de la clientèle du cégep (taux préuniversitaires de 28,8 % pour les étudiants autochtones par rapport à 45,1 % pour l'ensemble des étudiants du cégep et au secteur technique, 23,3 % pour les étudiants autochtones comparativement à 36,8 % pour les étudiants allochtones).

On peut également constater que les étudiants innus s'inscrivent dans l'ensemble des programmes d'études offerts au Cégep de Baie-Comeau. Il n'existe pas de programme d'études préparatoire aux études collégiales pour cette clientèle ni de programme d'accueil structuré exclusivement pour elle. Ainsi, les étudiants suivent les mêmes programmes d'études et les mêmes

cours que les étudiants allochtones. Depuis plus de 20 ans, le cégep offre toutefois des mesures d'encadrement qui visent à répondre aux besoins des étudiants autochtones afin de favoriser leur adaptation et leur intégration aux études collégiales et, ultimement, de favoriser leur réussite scolaire. Les interventions, jusqu'à présent, se sont davantage concentrées sur les mesures d'encadrement plutôt que sur les méthodes pédagogiques ou sur les stratégies d'apprentissage, tel que précisé antérieurement. Une aide pédagogique individuelle a été désignée dans le but d'accompagner les étudiants autochtones tout au long de leur cheminement scolaire, et ce par le biais des rencontres individuelles et de groupe. Elle organise également diverses activités dans le but de faire connaître et de valoriser la culture autochtone auprès de la communauté collégiale (journée autochtone, conférences, etc.). Un comité de travail, lui aussi coordonné par l'aide pédagogique, a été formé afin d'étendre les interventions de soutien à d'autres secteurs d'activités, soit les secteurs pédagogique, sportif et socioculturel. Ce comité est composé d'enseignants, d'une conseillère pédagogique, d'un conseiller à la vie étudiante, d'un étudiant innu, de la directrice adjointe des études et de l'aide pédagogique. Mentionnons également que le Cégep reçoit, chaque année, dans le cadre du Programme accueil et intégration des Autochtones au collégial, une subvention du MESRS pour assurer la réalisation de ces mesures.

3.2.2 L'Université du Québec à Chicoutimi

Depuis l'inauguration, en 1991, d'une instance spécialement destinée aux étudiants autochtones universitaires, autrefois nommé le Centre d'études amérindiennes, mais portant aujourd'hui le nom de Centre des Premières Nations Nikanite (désormais CPNN), ce ne sont pas moins de 1349 étudiants des Premières Nations qui se sont inscrits à l'un ou l'autre des programmes offerts par l'établissement universitaire. De ceux-ci, 535 sont aujourd'hui détenteurs d'un diplôme. Ajoutons que les chiffres des dernières années démontrent que les taux d'inscription et de rétention sont croissants.

En 2014, on retrouve près de 350 étudiants autochtones qui cheminent à temps complet ou à temps partiel dans l'un ou l'autre des programmes offerts dans les différents centres d'études. Les profils sont assez éclectiques, certes, mais une proportion assez forte d'entre eux est inscrite en éducation (80 étudiants au total). Ces étudiants appartiennent souvent aux nations attikamek et innue et plusieurs proviennent de la communauté de Pessamit, bien que la proportion soit évidemment moins importante que celle du Cégep de Baie-Comeau. Si le français est la langue seconde d'une

majorité de ces étudiants, on remarque généralement à leur arrivée des lacunes sur le plan de la maîtrise de cette langue pour la réussite des études universitaires.

Le CPNN offre des programmes de baccalauréat, des certificats et des programmes courts destinés uniquement aux étudiants autochtones, notamment dans les domaines de l'éducation, du français en tant que langue seconde et de la relation d'aide. Ces programmes suivent des horaires et des contextes particuliers, souvent sous forme de sessions intensives par des enseignants, généralement allochtones, qui se déplacent dans les communautés ou dans des campus de l'UQAC situés à proximité de celles-ci (Sept-Îles et Saint-Félicien, notamment). Aucune formation préparatoire aux études universitaires n'est offerte aux étudiants, bien que des séances pour « apprendre le métier d'étudiant » leur soient spécialement dédiées. Ces séances servent à conseiller les étudiants autochtones quant à leurs stratégies d'apprentissage, à l'utilisation de la bibliothèque, et à clarifier le mandat d'un étudiant universitaire et ce qui est attendu de lui. Maintes activités de l'ordre de la valorisation socioidentitaire sont également au programme du CPNN (Ciné-Nikanite, conférences, semaines autochtones ou multiculturelles, exposition d'art autochtone, etc.).

3.2.3 Deux réalités, un seul cadre de collaboration

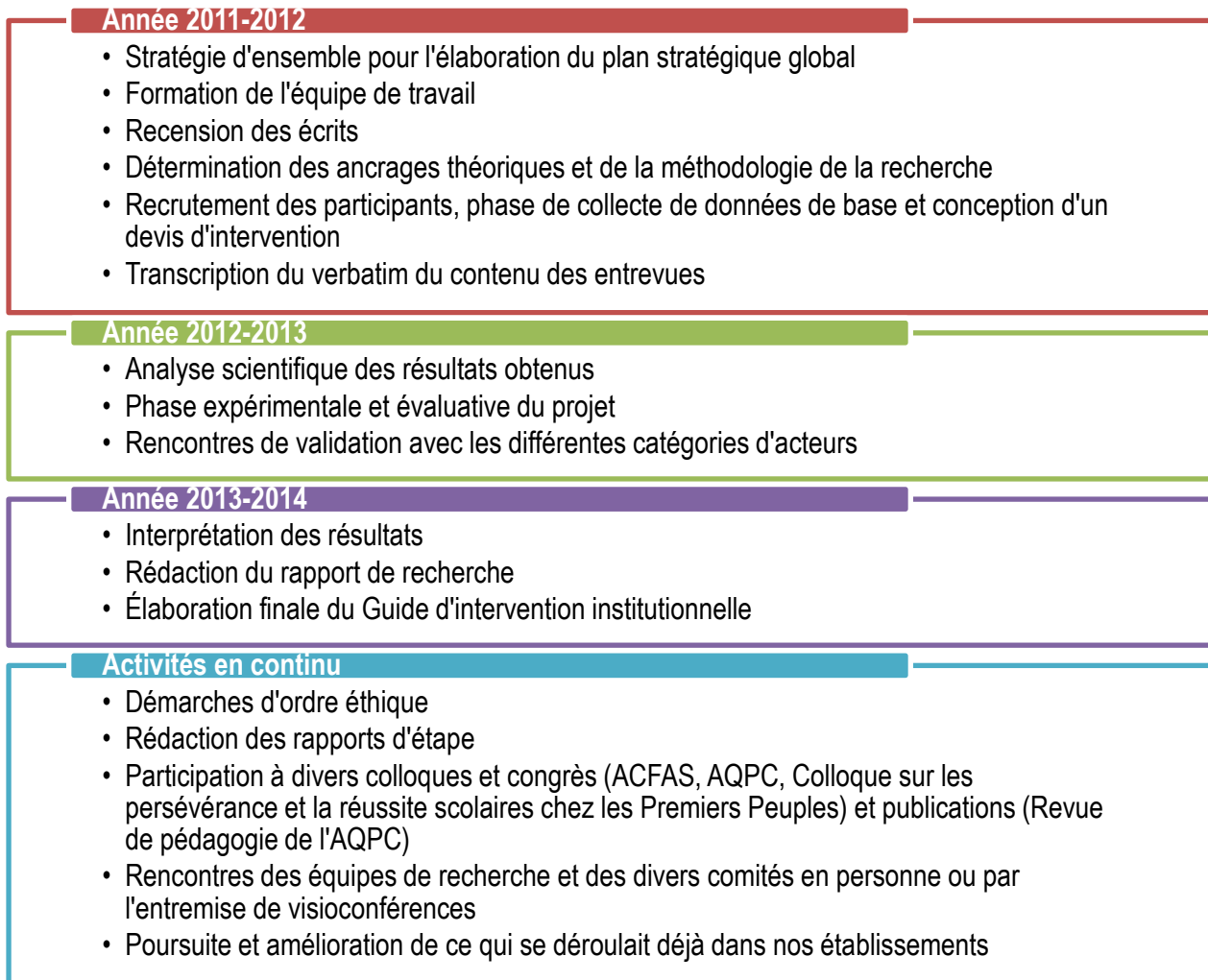
Nous venons de le voir, les deux établissements ont en commun des points cruciaux et nécessaires à la réalisation collaborative d'un tel projet : chacun accueille un nombre significatif d'étudiants autochtones, chacun constate des succès et des lacunes dans l'enseignement, l'encadrement et l'accompagnement de cette clientèle et chacun a le souci de mieux comprendre la réalité des étudiants postsecondaires autochtones afin de mieux adapter son approche. Malgré ces éléments communs considérables, la réalité des deux établissements est fort différente à plusieurs niveaux : les catégories d'intervenants, leur rôle et leurs tâches spécifiques, leurs attentes et intérêts face à de nouveaux projets institutionnels, les approches développées avec les étudiants, etc. Une grande disparité existe aussi concernant la réalité des étudiants de niveau collégial et ceux de niveau universitaire. À la lumière de ces données contextuelles, il fut assez vite établi que les équipes de recherche seraient relativement autonomes. Ainsi, la coordination scientifique, financière et générale du projet était partagée par les deux équipes de recherche, tout comme ses assises théoriques et sa méthodologie. Mais une grande latitude était tout de même octroyée à chaque équipe concernant ses objectifs d'interventions, ses pratiques d'investigation, sa méthode d'analyse des données, ainsi que sa

partie de rédaction du guide. Chaque équipe de recherche était également libre de mettre à profit les résultats de la recherche sous forme de contribution communautaire qu'elle jugeait la plus appropriée dans son propre contexte scolaire, pour répondre le mieux possible aux besoins des différentes catégories d'acteurs impliqués dans le parcours scolaire des étudiants postsecondaires autochtones, et, le plus fondamentalement, à ceux des étudiants eux-mêmes. Cette décision d'autonomiser les deux équipes de recherche afin de respecter les cultures et les contextes institutionnels de chacun a beaucoup complexifié la cohésion et la cohérence d'ensemble de la recherche, de ses débuts jusqu'à la fin. Ce fut un défi de coordination de tous les instants, mais qui s'est imposé de lui-même sur le plan fonctionnel, et qui a quand même porté les fruits attendus. En conséquence, malgré les efforts d'uniformisation des rédacteurs, il ne faut pas s'étonner que le rapport contienne parfois de petits élans d'addition de données un peu hétéroclites, à commencer par l'énumération des différents objectifs, sans qu'ils soient totalement partagés, ou à tout le moins interprétés de la même façon.

3.3 L'échéancier du projet

La recherche s'est déroulée sur une période de trois ans. La chronologie des événements se résume dans la figure suivante :

Figure 1 : L'échéancier et les étapes du projet



PARTIE 4 : LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

4.1 Les objectifs de recherche et d'intervention

4.1.1 Le but général de la recherche-intervention

L'équipe de recherche a, du début à la fin, gardé le cap vers l'objectif général suivant :

Concevoir un guide d'intervention institutionnelle élaboré dans une perspective collaborative pour favoriser la réussite éducative et la persévérance aux études des étudiants autochtones au cégep et à l'université.

4.1.2 Les objectifs de la recherche

Pour remplir l'objectif général susmentionné, qui réfère au produit d'intervention final, l'aspect scientifique du projet se devait d'être soutenu par des sous-objectifs d'investigation clairement définis, qui allaient assurer à la production finale qu'elle ne repose pas sur des impressions ou des « à peu près », mais s'appuie sur des résultats de recherche minutieusement collectés et rigoureusement analysés. Les sous-objectifs se détaillent ainsi :

- Connaître le profil de l'étudiant autochtone qui étudie au cégep et à l'université.
- Comprendre le sens que l'étudiant autochtone construit à partir de son expérience collégiale et universitaire.
- Connaître les motifs qui poussent l'étudiant autochtone à aller à l'école et à persévérer (ou non).
- Déterminer les besoins et intérêts de l'étudiant autochtone qui poursuit des études postsecondaires.
- Déterminer les besoins et intérêts des différents intervenants institutionnels à propos de la réalité autochtone.
- Connaître la nature des relations que l'étudiant autochtone entretient avec les personnes impliquées directement ou indirectement dans son expérience scolaire.

Connaître les perceptions respectives et réciproques des étudiants autochtones et des différents intervenants institutionnels relativement à l'enseignement et à l'encadrement des étudiants dans leur milieu de vie.

4.1.3 Les objectifs d'intervention

En concomitance de la réalisation des sous-objectifs de recherche exposés ci-haut allait se mettre en place des démarches concrètes d'intervention, réparties sous les objectifs d'intervention suivants :

- Développer un guide d'intervention basé sur les perceptions respectives et réciproques des étudiants autochtones et des différents intervenants institutionnels relativement à l'encadrement et à la formation des étudiants.
- Élaborer et piloter différentes activités d'animation, de sensibilisation et de discussions sur l'histoire et la culture autochtones au sein des institutions.
- Développer un programme de formation spécifique à la préparation des étudiants autochtones aux études supérieures (à l'UQAC).

- Proposer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement susceptibles de favoriser la réussite scolaire.
- Déterminer les actions à mettre en place pour assurer la transition des étudiants vers l'université.

4.2 Le devis méthodologique de la recherche

4.2.1 Les différentes catégories d'acteurs à l'étude, le site de la recherche et le recrutement des participants

Dans une recherche basée sur le paradigme compréhensif/interprétatif et d'approche interactionniste, il allait de soi qu'une pluralité d'acteurs serait à l'étude, ceci, redisons-le, pour mieux comparer et mettre en relation les perceptions des uns et des autres face à la réalité des étudiants postsecondaires autochtones. Voici donc les cinq catégories d'acteurs que nous avons interrogées.

Les étudiants autochtones de niveau collégial ou universitaire : Étant bien évidemment les principaux concernés quant à la nature de leur propre expérience scolaire postsecondaire, des étudiants autochtones ont été sollicités. L'échantillon du Cégep de Baie-Comeau était constitué d'étudiants innus (pour des raisons préalablement mentionnées), mais cela n'était pas un critère pour être admissible à la recherche. Quelle que soit leur nation, leur communauté d'origine, leur programme d'études, leur cheminement scolaire antérieur, leur niveau de scolarité (pourvu qu'il soit universitaire ou collégial), les étudiants autochtones étaient tous des participants potentiels.

Les enseignants : Tous les enseignants du Cégep de Baie-Comeau et de l'UQAC étaient admissibles à la recherche, pourvu qu'ils aient déjà été en contact avec des étudiants autochtones ou leur avaient déjà enseigné. Leur champ d'enseignement, leur nombre d'années d'expérience, le fait qu'ils aient enseigné ou non dans une communauté autochtone n'étaient pas des critères de sélection pour participer à l'étude. L'expérience se devait simplement d'être minimale.

Les professionnels : Cette catégorie d'acteurs regroupait tous ceux qui avaient déjà eu affaire à des étudiants autochtones dans le contexte collégial à Baie-Comeau ou universitaire à Chicoutimi. On retrouvait parmi eux des travailleurs sociaux, des psychologues, des conseillers pédagogiques, des secrétaires ou des conseillers de stage, des gens de la formation continue, des conseillers à la vie étudiante, des conseillers aux services en orientation et des aides pédagogiques individuelles. Encore

là, le seul critère de sélection était d'être un professionnel collégial ou universitaire et d'avoir déjà collaboré avec des étudiants autochtones.

Les étudiants allochtones : Tous les étudiants non autochtones qui fréquentaient le Cégep de Baie-Comeau ou l'UQAC étaient des participants potentiels pour notre étude, quelle qu'ait été leur expérience préalable avec les étudiants autochtones.

Les intervenants de la communauté de Pessamit : Était aussi susceptible de participer à l'étude tout intervenant autochtone issu du milieu de l'éducation, de la santé, de la politique ou de la culture travaillant à Pessamit. Il s'agissait d'acteurs ayant une certaine connaissance et expérience au niveau de la langue, de la culture, des besoins et de la réalité des étudiants autochtones.

Le site de la recherche incluait trois lieux différents, dont deux étaient des établissements d'enseignement supérieur, l'un de niveau collégial (Cégep de Baie-Comeau) et l'autre de niveau universitaire (UQAC). Le troisième lieu de la recherche était la communauté de Pessamit, mais pour une seule catégorie d'acteurs, soit les intervenants du milieu de l'éducation, de la santé, de la politique ou de la culture.

En ce qui concerne la quantité d'acteurs interrogés par catégorie, nous avons fixé notre objectif à quinze. Nous estimions qu'à partir de ce nombre, une certaine saturation des informations serait atteinte, c'est-à-dire que même si une plus grande quantité d'entrevues avait été administrée, nous étions en mesure de supposer qu'aucune information nouvelle n'aurait été acquise. De façon majoritaire, les quotas ont été atteints, bien que certains ne l'aient pas été par manque de participants volontaires. Le tableau 3 détaille le nombre d'acteurs interrogés par catégories et par établissement d'enseignement.

Tableau 3 : Acteurs de la recherche

CATÉGORIES D »	SITE DE LA RECHERCHE		
	CÉGEP DE BAIE-COMEAU	UQAC	COMMUNAUTÉ DE PESSAMIT
Étudiants autochtones	N = 17	N = 15	--
Enseignants	N = 15	N=16	--
Professionnels	N = 6	N = 8	--
Étudiants allochtones	N = 13	N=12	--

La sollicitation des participants s'est faite, au Cégep de Baie-Comeau, de manière très personnalisée lors d'un dîner de lancement officiel du projet le 7 février 2012. Des gens de l'UQAC et du Centre Nikanite ont d'ailleurs participé à cet événement. À l'UQAC, un premier appel aux catégories d'acteurs concernées a été lancé par le biais de courriels, de la plateforme Facebook du CPNN et d'affiches publicitaires posées dans nos établissements. Grâce à ces démarches, un certain nombre de volontaires s'est proposé pour chaque catégorie. Puis, pour combler les places vacantes, nous avons sollicité individuellement ou grâce au bouche-à-oreille des participants que nous savions susceptibles d'être intéressés, tout en restant soucieux que ceux-ci soient représentatifs de la population à l'étude. Concernant les étudiants allochtones, nous les avons recrutés en faisant des annonces dans les classes au début des cours, et ce jusqu'à ce que nous ayons atteint un nombre satisfaisant de participants.

4.2.2 Les outils de collecte de données

L'entrevue individuelle semi-ouverte : Pour chacune des catégories d'acteurs, nous avons développé un schéma d'entrevue suivant les six thématiques de la recherche (communes à chaque catégorie d'acteurs) qui seront élaborées plus bas, dans la partie 4.4.2 : Les thématiques ciblées. Ces entrevues étaient donc administrées seul à seul avec un intervieweur et la durée variait en fonction de la catégorie d'acteurs et de la personne à qui nous nous adressions, selon qu'elle élabore plus ou moins ses propos (maximum deux heures, minimum 30 minutes). Les entrevues des étudiants autochtones et celles des enseignants étaient les plus longues et les plus approfondies, alors que celles des étudiants allochtones étaient les plus abrégées. Les questions étaient, pour la plupart, ouvertes et suggéraient un cadre et une suite cohérente, bien que l'intervieweur était libre d'approfondir certains points lorsqu'il le jugeait nécessaire.

L'entrevue de groupe : Sous la forme d'un groupe de discussion, les professionnels du Cégep de Baie-Comeau et les intervenants de Pessamit se sont respectivement réunis pour une séance de discussion animée par un intervieweur membre du projet de recherche. Cette fois encore, les questions posées étaient ouvertes et basées sur les thématiques de la recherche, mais l'intervieweur

était libre d'orienter les discussions selon son propre jugement, tout en demeurant cohérent face aux objectifs de la recherche.

Le questionnaire sociodémographique : Cet outil, adressé uniquement aux étudiants autochtones, était administré sous la forme écrite et visait à obtenir des informations d'ordre sociodémographique afin de mieux connaître l'échantillon d'étudiants avec lequel nous avons travaillé.

Les journaux de bord : Chaque intervieweur tenait à jour un journal de bord dans lequel il notait ses réflexions concernant la recherche et certaines observations qui, une fois les entrevues traduites sous une forme verbatim, auraient été perdues parce qu'inaudibles.

4.3 La démarche d'analyse

4.3.1 L'analyse de contenu thématique

Pour effectuer l'analyse des données, nous avons appliqué une démarche générale semblable à celle proposée par Paillé et Mucchielli (2008), qu'ils appellent l'« analyse de contenu thématique ». Il s'agit d'une méthode assez simple d'analyse de contenu de discours ou d'écrits qui vise dans un premier temps à trouver des convergences dans les propos ou des redondances sémantiques, en même temps qu'une sensibilité aux particularités intéressantes qui peuvent émerger. Comme le mentionnent les chercheurs, le travail consiste « à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (p.162). Ici, les thèmes étaient déjà évoqués au départ, mais rien n'empêchait l'émergence de nouveaux thèmes en cours d'analyse. Par la suite, un regroupement de sens entre les discours d'entrevues des différentes catégories d'acteurs était effectué de façon minutieuse, puis les principales figures conceptuelles qui émergeaient de chacun des thèmes ont été ressorties. Bien que sous l'accompagnement méthodologique des chercheurs de l'UQAC, chaque institution a été responsable de l'application des procédures d'analyses pour ses propres données. Il faut mentionner aussi que les 2 institutions ont fait le choix de privilégier des procédures une structure de présentation des résultats différente. Le Cégep de Baie-Comeau a choisi de présenter une figure globale que chaque groupe d'acteurs a élaborée pour chacun des 8 thèmes analysés et de les insérer dans un tableau comparatif. L'Université du Québec à Chicoutimi a choisi de décortiquer d'abord les discours tenus

par chaque groupe d'acteurs pour chacun des thèmes et d'en extraire des figures plus fines avant d'élaborer des mises en commun comparatives. Pour chaque catégorie d'acteurs, à chacun des thèmes analysés, on a ainsi pu configurer de 4 à 6 figures différentes.

4.3.2 Les thématiques ciblées

Rappelons qu'un schéma d'entrevue de base unique a été développé pour la recherche, adapté ensuite à chaque catégorie d'acteurs. Chacun de ces schémas s'appuyait sur les mêmes sept thématiques. Ainsi, tous étaient amenés à se prononcer sur ce qu'ils percevaient des étudiants autochtones par rapport à certaines thématiques devaient se prononcer lui-même par rapport à ces mêmes thématiques. Redisons-le, notre objectif était de croiser les regards des différents acteurs afin de comparer leurs perceptions, observer les convergences et disparités, pour ensuite leur donner un sens. Le tableau 4 présente une description de chacun des thèmes abordés dans les entrevues.

Tableau 4 : Description des thèmes abordés dans les entrevues

THÈMES	DESCRIPTION DES THÈMES
Les caractéristiques de l'étudiant autochtone	Cette thématique permettait de recueillir des informations concernant le profil général des étudiants autochtones de niveau postsecondaire et d'avoir une vision d'ensemble de leur contexte socioéconomique, de leurs responsabilités personnelles et familiales, de leur cheminement scolaire, de leur rapport à la culture autochtone. Ces caractéristiques visaient à être ultérieurement mises en lien avec le sens de leur expérience scolaire.
L'école en tant que milieu de vie	Cette thématique s'intéressait au rapport qu'entretient l'étudiant avec son école en tant que milieu de vie. Nous cherchions à comprendre les relations qu'il établit avec ses pairs et ses enseignants, l'attachement qu'il a pour son établissement scolaire et le niveau d'implication qu'il a dans celui-ci. La façon dont évolue l'étudiant et la façon dont il s'est adapté à son établissement étaient donc étudiées par le biais de cette catégorie.
L'apprentissage	Nous cherchions, à travers cette thématique, à mieux comprendre le rapport que les étudiants autochtones entretiennent avec l'apprentissage et la conception qu'ils en ont. Puis, en lien avec cette conception, nous avons cherché à comprendre si les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement de notre établissement cadraient avec elle. De plus, nous voulions comprendre si, selon les acteurs, la composante culturelle autochtone pouvait teinter la conception de l'apprentissage et même éventuellement l'influencer.
Les tâches	

d'apprentissage	En plus de mieux comprendre la conception de l'apprentissage des étudiants autochtones, il nous semblait important de connaître les stratégies d'apprentissage que ceux-ci déploient, c'est-à-dire la façon qu'ils ont de pratiquer le « métier d'étudiant ». Il s'agit de la partie de l'apprentissage qui revient à l'étudiant de ce qu'il doit faire par lui-même (travaux seuls, travaux d'équipe, préparation aux examens, présence en classe, achat de matériel scolaire, etc.).
La réussite scolaire	Nous cherchions à comprendre ce qui, selon les différentes catégories d'acteurs, correspondait à la réussite scolaire chez l'étudiant autochtone. Nous voulions savoir comment les étudiants autochtones concevaient la réussite scolaire, quelles connaissances ils souhaitaient acquérir dans nos établissements d'enseignement et ce qu'ils comptaient en faire à la fin de leur passage dans nos murs?
La motivation	La motivation étant certes un facteur d'influence en ce qui a trait à la réussite scolaire, nous cherchions à connaître le niveau de motivation des étudiants autochtones, ce qui les motive concrètement, ce qui les démotive, ce qu'ils voient au bout de leurs études collégiales ou universitaires, ceux qui les supportent dans leur entourage.
Les transitions d'ordre scolaire	Par transition d'ordre scolaire, nous entendons la transition entre le secondaire et le cégep et celle entre le cégep et l'université. Nous cherchons, à travers cette thématique, à comprendre si l'étudiant se sentait préparé lors de son arrivée dans un nouvel ordre scolaire, ce qu'il constate quant aux différences entre les ordres scolaires et comment on aurait pu mieux le préparer.

PARTIE 5 : LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE-INTERVENTION

Cette partie du rapport présente les résultats généraux de la recherche-intervention. L'objectif est de faire le tour d'horizon des résultats directs et indirects apportés par le projet Chantier 3 intitulé Conception d'un guide d'intervention institutionnel pour favoriser la réussite éducative des étudiants autochtones au cégep et à l'université, qui a impliqué la collaboration entre le Cégep de Baie-Comeau et l'UQAC. Dans un premier temps, nous expliciterons les résultats de la consultation des différents acteurs ayant participé à la recherche. Il s'agit de la section la plus élaborée de la présentation générale des résultats, sur laquelle se sont ensuite basées les différentes actions et interventions en cours et en fin de consultation. On retrouvera d'abord la présentation des résultats issus de la consultation des différents acteurs ayant participé à la recherche au Cégep de Baie-Comeau; suivra celle élaborée par l'équipe de l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans un deuxième temps, nous présenterons ce que l'on considère comme les résultats pratiques de la recherche-intervention. Nous avons décidé d'inclure ces résultats, car ils témoignent d'un effet périphérique important de la recherche au sein des deux institutions, effet suscité par le type de recherche institutionnelle préconisée. En fait, il s'agit de tout ce qui s'est élaboré en terme d'actions concrètes au sein des institutions, directement ou indirectement liées à la démarche de recherche, et contribuant à la persévérance et à la réussite scolaires des étudiants. Pour en faciliter la lecture, nous distinguerons 3 types de résultats pratiques, en les décrivant brièvement. D'abord, nous expliciterons les multiples activités de convergence institutionnelle suscitées par le projet de recherche. Il s'agit des actions et interventions ponctuelles visant l'accompagnement, l'information ou la formation des personnes touchées par la recherche, que ce soit spécifiquement les étudiants autochtones, les enseignants ou plus largement l'une ou l'autre des deux communautés institutionnelles. Ensuite, nous exposerons sommairement différents éléments de développement pédagogique qui ont été expérimentés par des professeurs ou des intervenants à l'intérieur de cours formels ou dans le cadre d'ateliers spécifiques. Enfin, troisièmement, nous expliquerons brièvement la logique d'élaboration des guides d'intervention spécifiquement conçus par les deux institutions impliquées dans le projet de recherche.

5.1 Résultats issus de la consultation des différents acteurs ayant participé à la recherche

Cette première partie de la présentation générale des résultats de la recherche-intervention propose une vue détaillée des données d'entrevues individuelles ou en groupe, effectuées par les chercheurs des deux institutions auprès des différentes catégories d'acteurs retenues pour la recherche. Comme mentionné précédemment, bien que les deux institutions partagent clairement le même objectif d'investigation et s'inscrivent dans une perspective d'intercompréhension des acteurs entre eux concernant les sens qu'ont les études supérieures pour le jeune étudiant autochtone, la structure de présentation diffère. Le Cégep de Baie-Comeau a choisi de présenter une figure globale que chaque groupe d'acteurs a élaborée pour chacun des 8 thèmes analysés et de les insérer dans un tableau comparatif. L'UQAC a choisi de décortiquer d'abord les discours tenus par chaque groupe d'acteurs et par thèmes et d'en extraire des figures plus fines avant d'élaborer des mises en commun comparatives. Pour chaque catégorie d'acteurs, à chacun des thèmes analysés, de 4 à 6 figures différentes ont ainsi pu être configurées. Il s'agit de choix respectifs qui n'enlèvent rien à la qualité et à la rigueur du travail de chacun. Les données obtenues au Cégep sont d'abord présentées, puis s'en suivent celles de l'UQAC.

5.1.1 Les résultats de la consultation au Cégep de Baie-Comeau

Les lignes qui suivent présentent les résultats issus de la consultation des différents acteurs ayant participé à la recherche au Cégep de Baie-Comeau. Nous présenterons d'abord les données sociodémographiques des différents acteurs selon leur catégorie d'appartenance. Nous exposerons ensuite les figures émergentes à partir de chacun des thèmes de départ : les caractéristiques de l'étudiant autochtone, l'école en tant que milieu de vie, l'apprentissage, les tâches d'apprentissage, la motivation, la réussite scolaire et la transition secondaire-cégep. Un tableau sommatif des thèmes d'analyse et des figures émergentes pour chacun d'eux apparaît d'abord en introduction, puis chacun des thèmes et des figures associées sont explicités, avec le point de vue de chaque groupe d'acteurs.

5.1.1.1 Les données sociodémographiques des différents acteurs selon leur catégorie d'appartenance

La partie suivante présente les données sociodémographiques des différents acteurs. Afin d'en faciliter la lecture, une présentation sous forme de tableau a été réalisée.

❖ Les étudiants autochtones

Le premier tableau statistique concerne l'ensemble des étudiants autochtones qui ont été sollicités par la recherche au Cégep de Baie-Comeau. Précisons que si 23 étudiants ont rempli le questionnaire sociodémographique, seulement 17 d'entre eux ont accepté de participer aux entrevues individuelles.

Tableau 5 : Caractéristiques des étudiants autochtones ayant participé à la recherche (Cégep de Baie-Comeau)

CARACTÉRISTIQUES	NOMBRE
Sexe	
Féminin	17
Masculin	6
Âge	
Moins de 25 ans	18
Plus de 25 ans	5
Ville ou communauté de provenance	
Pessamit	17
Baie-Comeau	3
Autres	3
Secteurs d'études	
Sciences humaines	9
Arts et lettres	4
TACH	2
Soins infirmiers	2
Génie civil	1
Éducation spécialisée	2
Comptabilité et gestion	1
Accueil et intégration	2
Total	23

Les tableaux suivants présentent les caractéristiques des étudiants autochtones qui ont participé aux entrevues ou à la recherche d'une quelconque façon.

Tableau 6 : Répartition des étudiants selon la scolarité des parents

	NE SAIT PAS	AUCUN DIPLÔME	DES	DEP	DEC	DIPLÔME UNIVERSITAIRE
Père	3	6	1	0	4	1
Mère	2	6	1	4	0	2

Tableau 7 : Répartition des étudiants selon l'occupation des parents

	AU FOYER	SANS EMPLOI	OCCUPE UN EMPLOI	AIDE SOCIALE
Père	0	2	6	2
Mère	2	0	6	2

Tableau 8 : Répartition des étudiants selon le nombre d'années passées au secondaire

	5 ans	6 ans	7 ans	25 ans
Garçons	3	1	0	0
Filles	6	2	2	1

Tableau 9 : Répartition des étudiants selon la matière préférée au secondaire

	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	HISTOIRE	BIOLOGIE	ANGLAIS	ÉDUCATION PHYSIQUE
Garçons	0	0	2	0	0	2
Filles	4	5	0	1	1	0

Tableau 10 : Répartition des étudiants selon la matière la moins appréciée au secondaire

	FRANÇAIS	MATHÉMATIQUES	HISTOIRE	BIOLOGIE	ANGLAIS	ÉDUCATION PHYSIQUE
Garçons	1	2	0	1	0	0
Filles	3	3	1	1	2	2

Tableau 11 : Répartition des étudiants selon le nombre d'années passées au cégep

	1 AN	2 ANS	3 ANS	4 ANS ET +
Garçons	1	0	2	1
Filles	5	3	2	1

Tableau 12 : Répartition des étudiants selon la matière la moins appréciée au cégep

	FRANÇAIS	PHILOSOPHIE	ÉDUCATION PHYSIQUE	DISCIPLINE	AUCUNE
Garçons	1	0	0	2	1
Filles	3	3	2	2	1

❖ Les enseignants

Les statistiques concernant les enseignants sont basées sur la population totale d'enseignants du Cégep de Baie-Comeau. Les enseignants du programme de Technologie forestière et de Technologie industrielle n'ont toutefois pas été sollicités pour participer à la recherche puisqu'il n'y avait aucun étudiant autochtone dans leur classe.

Tableau 13 : Répartition des enseignants selon le sexe et le programme d'enseignement².

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Biologie	2	1	3
Éducation physique	3	0	3
Techniques d'aménagement cynégétique et halieutique	3	0	3
Soins infirmiers	0	1	1
Technologie forestière	0	0	0
Mathématiques/Informatique	2	0	2
Chimie	0	1	1
Physique	0	0	0
Technique du génie civil	2	1	3
Technologie électronique industrielle	0	0	0
Sciences humaines	5	3	8
Philosophie	4	0	4
Techniques d'éducation spécialisée	1	5	6
Techniques de comptabilité et de gestion	0	1	1
Techniques de gestion et de bureau	0	1	1
Arts et lettres	3	5	8
Anglais	0	3	3
Total	25	22	47

Tableau 14 : Répartition des enseignants selon le sexe et la discipline enseignée³

DISCIPLINE ENSEIGNÉE	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Biologie	2	2	4
Éducation physique	3	1	4
TACH	6	1	7
Soins infirmiers	0	10	10
Technologie forestière	1	0	1
Mathématiques/Informatique	6	1	7
Chimie	1	1	2
Physique	0	1	1
Technique du génie civil	5	2	7
Technologie électronique industrielle	5	0	5
Sciences humaines	4	3	7

³ Un homme enseigne à la fois en mathématiques et en physique.

Philosophie	4	0	4
Techniques d'éducation spécialisée	2	7	9
Techniques de comptabilité et de gestion	3	2	5
Techniques de gestion et de bureau	0	1	1
Arts et lettres	3	8	11
Anglais	1	4	5
Total	46	44	90

❖ Les intervenants de Pessamit

Les tableaux statistiques concernant les intervenants de Pessamit sont basés sur l'échantillon interrogé pour notre recherche.

Tableau 15 : Répartition des intervenants de Pessamit selon le sexe et le domaine d'intervention

CARACTÉRISTIQUES	NOMBRE
Sexe	
Féminin	7
Masculin	2
Domaine d'intervention	
Éducation	3
Politique et social	4
Culturel	1
Santé	1
Total	9

❖ Les étudiants allochtones

Les tableaux statistiques concernant les étudiants allochtones sont basés sur l'échantillon interrogé pour notre recherche.

Tableau 16 : Répartition des étudiants allochtones selon le sexe et le programme d'études

CARACTÉRISTIQUES	NOMBRE
Sexe	
Féminin	11
Masculin	2
Programme d'études	
Éducation spécialisée	3
Soins infirmiers	2
Sciences humaines	3
Sciences de la nature	2
Arts et lettres	2
Génie civil	1

5.1.1.2 La présentation des figures émergentes

La section suivante présente les figures qui émergent de l'analyse des données du Cégep de Baie-Comeau. Le tableau 17 ci-dessous dresse d'abord un portrait des thèmes d'analyse et des figures émergentes qui en ressortent.

Tableau 17 : Le tableau sommatif des thèmes analysés et les figures émergentes de l'analyse des données par chacun des acteurs qui en découle

THÈME D'ANALYSE 1 : LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE AU COLLÉGIAL	
Les étudiants autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • La fierté d'être Innu
Les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Un élève discret
Les professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • L'isolement collectif
Les intervenants de Pessamit	<ul style="list-style-type: none"> • Des Innus et des Québécois
Les étudiants allochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Un élève réservé et poli
THÈME D'ANALYSE 2 : L'ÉCOLE EN TANT QUE MILIEU DE VIE	
Les étudiants autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Le Cégep de Baie-Comeau, un endroit intime et accueillant
Les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • À la recherche de l'élève innu
Les professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • L'isolement collectif
Les intervenants de Pessamit	<ul style="list-style-type: none"> • L'intégration sociale, un travail progressif
Les étudiants allochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Je sais qu'il est là...
THÈME D'ANALYSE 3 : L'APPRENTISSAGE	
Les étudiants autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre en y mettant des efforts
Les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage significatif
Les professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Des conditions adverses
Les intervenants de Pessamit	<ul style="list-style-type: none"> • Une vision holistique
Les étudiants allochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Ils apprennent comme nous
THÈME D'ANALYSE 4 : LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE	
Les étudiants autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Le manque de préparation au métier d'étudiant
Les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Un élève qui se fait oublier
Les professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Un apprenant mystérieux
Les intervenants de Pessamit	<ul style="list-style-type: none"> • La nécessité d'impliquer les parents

Les étudiants allochtones	<ul style="list-style-type: none"> • La prise de conscience
THÈME D'ANALYSE 5 : LA MOTIVATION	
Les étudiants autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • La motivation qui démotive
Les enseignants	
Les professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Un changement de comportement
Les intervenants de Pessamit	<ul style="list-style-type: none"> • La famille, source de motivation
Les étudiants allochtones	<ul style="list-style-type: none"> • L'ignorance de la source de motivation
THÈME D'ANALYSE 6 : LA RÉUSSITE SCOLAIRE	
Les étudiants autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • L'échec, une étape dans le processus d'apprentissage
Les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Un élève ambivalent
Les professionnels	<ul style="list-style-type: none"> • La réussite par la diplomation
Les intervenants de Pessamit	<ul style="list-style-type: none"> • Un concept québécois
Les étudiants allochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Le temps n'est pas important
THÈME D'ANALYSE 7 : LA TRANSITION SECONDAIRE/CÉGEP	
Les étudiants autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Une adaptation
Les enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • Une passerelle à établir • Escalader le mont Everest • Les besoins inconnus
Les professionnels	
Les intervenants de Pessamit	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre des expériences passées et s'améliorer.
Les étudiants allochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Le silence sur les projets

5.1.1.3 La présentation des résultats ayant mené aux figures émergentes

La prochaine section vise à présenter l'analyse des résultats ayant permis de configurer les figures émergentes des discours de chacun des acteurs ciblés par la recherche. Ces résultats sont présentés selon les thèmes d'analyse étudiés et les acteurs interrogés.

5.1.3.1 Thème d'analyse 1 : Les caractéristiques de l'étudiant autochtone au collégial

Les étudiants autochtones : La fierté d'être Innu

Lors de toutes nos rencontres avec les étudiantes et les étudiants innus, une réelle fierté a été notée quant à leur origine autochtone et, plus particulièrement, au fait d'appartenir à la nation innue. Selon les répondants, la persistance à travers le temps de la langue innue explique cette fierté. Ils craignent néanmoins de la perdre et déplorent le fait qu'elle se modifie et qu'elle ne soit plus parlée de la même manière que les aînés le faisaient.

Cette fierté s'exprime toutefois comme une évidence en soi. Les étudiants adoptaient souvent un faciès étonné lorsque la question était abordée. De par leur attitude et leur réponse verbale, ils ont démontré que cette fierté d'être Autochtone est ancrée en eux de manière implicite. Cela va de soi. Ils n'ont pas besoin de l'exprimer ouvertement aux autres.

Les entrevues réalisées auprès des étudiants autochtones ont permis de mettre en lumière une dichotomie dans leur discours. Ainsi, ils se disent très soucieux de connaître leur culture et leur langue, de les conserver et de transmettre leurs valeurs ancestrales. La majorité se dit traditionaliste, mais vit dans le modernisme : ils ne pratiquent pas la chasse ni la pêche, utilisent les technologies de l'information abondamment et adoptent le mode de vie du 21^e siècle. La langue vernaculaire est peu utilisée à la maison. Deux personnes la connaissent à peine. Plus d'une dizaine de répondants affirment être incapables de l'écrire en dépit du fait qu'ils l'ont apprise au primaire.

D'autres caractéristiques ont également attiré notre attention dans une moindre proportion. Elles concernent notamment :

1. La difficile conciliation famille-études, car la majorité des répondantes sont des mères monoparentales qui effectuent un retour aux études.
2. La conciliation vie personnelle-études difficile en raison des maisons surpeuplées dans lesquelles il est difficile d'étudier. Les répondants mentionnent également le sous-financement des études et la difficulté à se rendre au cégep (situé à 45 minutes de la communauté de Pessamit) comme étant des caractéristiques de l'étudiant innu.

« C'est sûr que, dans l'ensemble, oui ça c'est sûr, c'est beaucoup de richesse dans... c'est un bagage... pour beaucoup de personnes. Ça, je suis très fier de ça, c'est pas mal. »
« Ben, surtout à cause de notre langue là. C'est pour ça que je suis fier. »

Extraits d'entrevues avec des étudiants autochtones

Les enseignants : Un élève discret

Pour l'ensemble des enseignants, l'élève innu se décrit comme un être solitaire, qui se mêle rarement aux autres étudiants du groupe. Les répondants le caractérisent également par son silence lors des discussions en classe. Ils allèguent que cet isolement découle de leur situation géographique.

Les élèves innus proviennent d'une communauté qui est éloignée de la région de Baie-Comeau. Certains d'entre eux ne sont pratiquement jamais venus ici avant de commencer leurs études supérieures. La grande majorité des enseignants constate une différence de comportement entre les élèves qui ont fréquenté uniquement les écoles de Pessamit et ceux qui ont étudié à l'extérieur de la communauté. Cette deuxième catégorie d'élèves aborde davantage les élèves allochtones et s'implique dans les classes en intervenant lors des activités d'enseignement.

Il est intéressant de noter ici les propos de deux répondants ayant travaillé à l'extérieur du Québec pour enseigner. Ils ont admis spontanément avoir adopté ce même comportement, c'est-à-dire de se regrouper avec d'autres Québécois dès qu'ils le pouvaient. Ils considèrent ce mode de réaction comme un « réflexe de protection ». Selon ces enseignants, les élèves innus n'échapperaient pas à ce réflexe en se retrouvant souvent isolés dans un milieu dominé par les Allochtones.

Les enseignants disent posséder peu de connaissances quant à la réalité culturelle et psychosociale des élèves autochtones. Environ le tiers des participants a évoqué les problèmes de consommation, les logis surpeuplés et les problèmes psychosociaux comme étant des caractéristiques des élèves innus. Ils ont cependant nuancé leur propos en ajoutant que ces difficultés ou défis à relever leur apparaissent peut-être amplifiés en raison de la présence minoritaire des étudiants autochtones dans le cégep. Ils croient que certains élèves allochtones vivent les mêmes situations, mais, qu'ils sont moins enclins à y porter attention.

« Ils ont souvent tendance à se regrouper entre eux ce qui démontre qu'ils ont un réflexe de protection, plutôt que d'intégration. (...) À un moment donné, on, on, faudrait dépasser cette barrière-là. »

« Y'en a qui se mêlent bien à la gang, mais de façon générale j'pense qu'ils sont inconfortables quand y'ont pas quelqu'un avec qui ils peuvent s'associer.

[...] On réussit quand même à créer le contact. »

Extraits d'entrevues avec des enseignants

Les professionnels : L'isolement collectif.

Les professionnels dépeignent les élèves innus en ces termes : gênés, introvertis et minoritaires dans un milieu où la majorité des apprenants est allochtone. Les répondants ajoutent qu'ils priorisent leur famille et qu'ils ne maîtrisent suffisamment pas la langue française à leur arrivée au collégial. Les professionnels disent intervenir autant auprès des hommes que des femmes, des élèves jeunes ou

plus matures ou auprès de ceux qui sont inscrits à la formation continue, technique ou préuniversitaire.

Toutefois, en raison des services qu'ils offrent et du contexte dans lequel ces services sont proposés, les participants ont ajouté des éléments inédits. Ainsi, ils ont mentionné que l'élève innu est fragile quand il est jeune et qu'il est préoccupé par toutes les pressions qu'il subit, entre les attentes du collègue et celles du Centre local d'emploi et de formation de Betsiamites (CLEFB). Par contre, les répondants reconnaissent qu'il a une tolérance extraordinaire et une grande capacité de résilience face aux difficultés familiales et personnelles qu'il rencontre.

Les participants conviennent également que l'élève autochtone semble inconscient des règles et des conséquences qu'il devra assumer en ne les respectant pas. Il a de la difficulté à se projeter dans l'avenir. Pour toutes ces raisons, les intervenants concluent que la vision de l'échec est très différente de celle des élèves allochtones.

Les intervenants ont remarqué que les élèves autochtones sont soit engagés dans leurs études, soit négligents envers leurs responsabilités d'étudiants.

« J'ai pas l'impression qu'ils s'expriment bien au niveau des besoins... est-ce culturel? (...), On dirait, j'pense qu'ils ont développé une tolérance à la souffrance. »

« J'sais pas jusqu'à quel point on peut les aider. (...) On ne peut pas changer leur culture. Pourquoi qu'on ne leur pose pas la question à eux? »

Extraits d'entrevues avec les professionnels

Les intervenants de Pessamit : Des Innus et des Québécois

Les intervenants de Pessamit ont insisté sur la persistance de la culture, de la langue et des valeurs traditionnelles dans la communauté. Leur discours laissait entendre qu'il existe un déchirement chez les jeunes Innus qui fréquentent le Cégep de Baie-Comeau, car les intervenants ressentent que les jeunes Innus mettent de côté leurs valeurs autochtones pour pouvoir participer à la réalité allochtone du collègue. Malgré cet effort, ils considèrent que l'élève innu est ignoré des autres. C'est une des raisons pour lesquelles les jeunes souhaitent préserver les valeurs autochtones, en réaction à l'indifférence des Québécois. Selon un répondant, cette ignorance volontaire de l'autre est beaucoup plus blessante pour le jeune innu que des propos ouvertement racistes.

Bien qu'il semblait y avoir un consensus lors de la première rencontre avec les intervenants de Pessamit, lors de la 2^e collecte de données, une discussion informelle nous amène à nuancer les positions de certains intervenants. En effet, une personne nous a laissé entendre que les propos échangés au cours de la réunion ne représentaient sans doute pas la position de tous les participants, mais qu'elle n'avait pas osé contredire publiquement les propos émis. Ainsi, cette personne considère que les jeunes de Pessamit ne souhaitent pas vivre selon le mode de vie autochtone. « Ils veulent se sortir du carcan de la réserve », croit-elle. Face à un sujet aussi délicat, on peut comprendre son hésitation à défendre ce point de vue en discussion de groupe.

Il est important d'ajouter ici que cette personne a indiqué ne pas être intervenue au cours des rencontres afin de ne pas manquer de respect envers les autres personnes présentes. Par ailleurs, une autre personne n'a pas donné explicitement son opinion et a conservé un silence absolu durant la rencontre de mai 2013.

Les intervenants innus sont également d'avis que :

1. La langue innue est fondamentalement respectueuse. Cela peut expliquer le fait que les élèves autochtones sont parfois perçus comme des personnes réservées dans leurs contacts sociaux.
2. Dans la culture innue, la famille a une grande valeur. La cellule familiale est très large et englobante. Les répondants mentionnent même que, pour eux, la communauté de Pessamit représente la famille.
3. Le mode de vie traditionnel a été délaissé à partir des années 60 pour le mode de vie des Allochtones. Les plaies du passé ne sont par contre pas encore guéries. Cela a un impact sur les élèves autochtones qui fréquentent le Cégep de Baie-Comeau. Les répondants sont unanimes pour dire que les élèves ont le sentiment d'être assis sur deux chaises. Ils vivent un choc et un conflit culturels. Ils ressentent encore l'abandon du mode de vie traditionnel. D'ailleurs, on ajoute que le français n'est pas enseigné au primaire, non pas pour satisfaire une lubie des membres de la communauté, mais afin de faciliter leur réussite scolaire. Pour les répondants, « la langue est la culture ».

Un participant demande qu'une réflexion soit faite quant à l'orientation de nos questions depuis le début des échanges. Il considère qu'une distinction est automatiquement faite entre les

élèves autochtones et allochtones. Selon lui, il s'agit ici principalement d'une caractéristique de la culture québécoise qui désire tout catégoriser, classer et regrouper. Dans la vision du peuple innu, ce mode de pensée n'existe pas.

« J'ai tout fait pour me faire accepter, pis là, ça marche pas. (...) J'suis différente et je te respecte, j'te parle pas, j'reste dans mon coin. »

« On nous a appris à ne pas être démonstratifs de notre langue, notre culture, de notre façon d'être. (...) Ça, vous allez voir ça au cégep. »

Extraits d'entrevue avec des intervenants

Les étudiants allochtones : Un élève réservé et poli

Invités à décrire comment ils perçoivent les élèves autochtones, les étudiants allochtones indiquent qu'ils se montrent réservés et polis. Ils ne participent pas ou très peu aux échanges dans la classe. Certains participants nous révèlent alors que ces comportements ne les surprennent pas. En effet, les élèves allochtones conçoivent que les élèves autochtones se retrouvent en minorité dans un milieu dominé par la culture allochtone. Il n'est donc pas étonnant dans ce contexte, selon eux, qu'ils demeurent en retrait dans les classes. Cinq répondants ont ajouté que cela ne les dérange pas d'avoir des élèves autochtones dans leur classe.

Tous les répondants livrent le même discours relativement aux relations qu'ils entretiennent avec les élèves autochtones. L'étudiant autochtone s'assoit au fond de la classe, seul. Il ne cherche pas à entrer en contact avec l'élève allochtone et l'élève allochtone ne cherche pas à entrer en contact avec lui. Si l'enseignant leur demande de travailler ensemble, l'élève allochtone doit l'inviter, car l'élève autochtone ne fera pas les premiers pas. Deux répondants ont affirmé que les élèves autochtones ne ressentent pas le besoin d'entrer en contact avec eux.

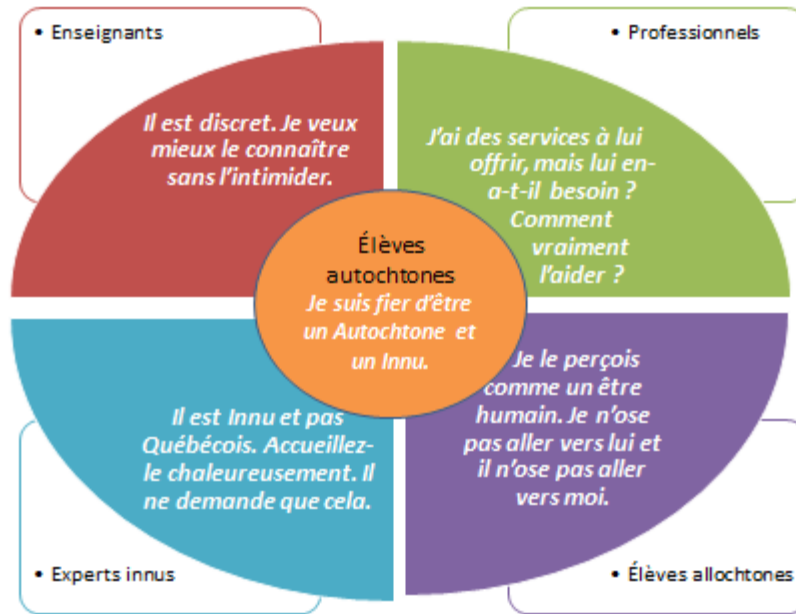
« Je les vois comme tous les autres. »

« J'fais comme si je croisais un autre étudiant, une autre personne, je ne la vois pas comme une étudiante différente des autres. »

Extraits d'entrevue avec des étudiants allochtones

Synthèse

La figure 2 permet de comparer les discours de tous les acteurs rencontrés concernant leurs perceptions des caractéristiques de l'élève innu.



Figure

2 :

Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant aux caractéristiques de l'élève innu

5.1.3.2 Thème d'analyse 2 : L'école en tant que milieu de vie

Les étudiants autochtones : Le Cégep de Baie-Comeau, un endroit intime et accueillant

Tous les étudiants autochtones interrogés conviennent que le Cégep de Baie-Comeau, en étant un établissement scolaire de petite taille, permet de créer des contacts personnalisés avec les enseignants et les responsables des services professionnels. Les élèves apprécient le fait que les intervenants les interpellent par leur prénom, que le nombre d'étudiants dans les groupes soit restreint et que les groupes-classes soient hétérogènes. Les enseignants n'ont pas besoin d'être d'origine innue pour leur transmettre des connaissances. L'enseignant doit plutôt être ouvert à leur culture et être disponible pour répondre à leurs questions.

Cette situation est encore plus appréciée lorsque les répondants ont fréquenté d'autres collèges, notamment dans la région de Québec. Ils affirment être revenus étudier à Baie-Comeau afin de retrouver cette intimité.

La possibilité de disposer d'un local attitré, afin que les élèves autochtones se retrouvent entre eux, ne crée cependant pas l'unanimité. Les répondants sont partagés entre le besoin de se regrouper entre Innus au local et l'impression que ce lieu les ostracise davantage. De plus, son endroit et son aménagement physique, dont les petites fenêtres, jouent parfois sur la décision de s'y rendre ou non.

« [...] C'est le fait que c'est petit. C'est, mettons, j'en, j'en ai visité des cégeps. La disponibilité des profs est plus grande, ça, c'est sûr, pis tu te perds pas, tu marches pas des longs corridors [...] C'est vraiment, c'est vraiment l'fun là! »

« Pis c'est plus entouré que par rapport à [...] Pis ici euh je connais presque tous les Innus qu'il y a ici à cause du local innu pis on se parle beaucoup. Pis j'me suis fait des amis allochtones aussi. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants autochtones

Les enseignants : À la recherche de l'élève innu

Tous les enseignants rencontrés ignorent la manière dont les élèves autochtones occupent leur journée au cégep en dehors des cours. Ils étaient, selon eux, il y a quelques années, assis dans l'entrée du collège ou allongés sur les bancs. Maintenant, ils ne les voient plus. Ils ajoutent ne pas les croiser dans les corridors, à la bibliothèque, au Centre de la vie étudiante (CVE) ni ailleurs. Majoritairement,

les enseignants associent ce changement à la création du local innu. Ils se questionnent à savoir si le local innu ne contribue pas davantage à les isoler et à les stigmatiser dans le cégep. Les commentaires s'articulent surtout autour de l'emplacement de ce local : trop loin, mal éclairé, mal aménagé.

Un répondant a renchéri en disant que la création du local innu répond à une volonté de la direction de ne plus permettre aux élèves autochtones de se regrouper sur les bancs à l'entrée. Ces comportements généraient, selon lui, des propos racistes et plutôt négatifs à l'égard des élèves autochtones.

« On les voit plus. Pourtant, ça a l'air qu'ils fréquentent pas vraiment le local autochtone, on les voit plus sinon. Avant, ils étaient à l'entrée [...] Je sais pas si la clientèle a baissé. Il me semble qu'on les voit moins dans le cégep. »

« Ben on, on les voyait plus avant quand ils ont été dans le hall. Maintenant qu'ils ont euh été chassés vers un local, ben j'imagine qu'ils se tiennent là. »

Extraits d'entrevues avec les enseignants

Les professionnels : L'isolement collectif

Les professionnels indiquent, dans un premier temps, que les élèves autochtones possèdent une complicité entre eux. Ils se protègent mutuellement et demeurent discrets sur les agissements de leurs pairs. Ainsi, ils ne les entendront jamais discuter ou remettre en cause la décision de l'un des leurs. Ils ne dénonceront pas non plus les comportements inadaptés, comme la consommation de psychotropes et d'alcool. Cela ne signifie pas nécessairement qu'ils approuvent le choix ou le comportement de leurs pairs, mais plutôt qu'ils se respectent.

Du côté des relations avec les professionnels du cégep, les répondants indiquent que les élèves autochtones les consultent uniquement lors de situations de crise. Par la suite, ils ne reviennent plus. Ces étudiants ne peuvent pas, bien souvent, assurer le suivi. Ils se questionnent alors à savoir si ce mode de fonctionnement ne relève pas de la culture innue. De plus, les membres du corps professionnel s'interrogent quant à la cohérence entre les services offerts aux élèves autochtones et les besoins réels des élèves autochtones. Ils ignorent si les services professionnels disponibles au collège s'arriment avec les besoins de ces étudiants. Cela expliquerait peut-être que la demande de service survienne uniquement en situation de crise.

Finalement, trois intervenantes indiquent que lors du dîner d'accueil innu, qui se déroule chaque année en début de session d'automne, les élèves autochtones sont invités à mentionner leurs besoins particuliers au moyen d'un questionnaire. Les besoins s'articulent principalement autour de la gestion du stress et du temps, de la préparation aux exposés oraux, ainsi que de la maîtrise de la langue française. En réponse à ces besoins, les responsables organisent des ateliers et demandent aux élèves de s'inscrire. Immanquablement, personne ne se présente le jour de l'atelier ou si quelques-uns y participent il s'agit d'individus qui n'avaient pas manifesté d'intérêt pour ces activités. En réaction à cette situation, l'aide pédagogique du cégep organise maintenant les ateliers directement au local innu. Puisque les étudiants sont déjà au local, elle constate ainsi un meilleur taux de participation... Ils ne partent pas durant la présentation et y participent activement.

Afin de rejoindre le plus possible les élèves autochtones, les organisateurs du dîner d'accueil invitent également les divers intervenants des services professionnels, culturels et sportifs à venir leur présenter le panier de services accessibles au collège. En dépit de cette activité, il y a rarement des élèves innus qui s'inscrivent à des activités culturelles et sportives ou qui vont consulter les professionnels lors de période de difficulté.

« Je ne les vois pas échanger avec les autres. »

« Ils attendent toujours que ça soit nous pour le contact [...], entre eux, moi je sens beaucoup de complicité [...], ils vont se protéger aussi [...] »

Extraits d'entrevues avec des professionnels.

Les intervenants de Pessamit : L'intégration sociale, un travail progressif

Avant de parler d'intégration au Cégep, les répondants signalent que l'intégration des étudiants autochtones n'est même pas encore réalisée dans la ville de Baie-Comeau. En effet, pour plusieurs élèves, il s'agit d'un premier contact avec un établissement d'enseignement supérieur, mais également d'un premier contact avec une ville où domine largement la culture québécoise. Alors, il est évident, selon les intervenants rencontrés, que les élèves autochtones vivent un « double choc culturel », lequel nuit à leur intégration sociale. Les répondants notent à ce sujet que les élèves préfèrent fréquenter des individus provenant de pays étrangers plutôt que les personnes allochtones. Certains intervenants croient que cette réalité est aussi perceptible au cégep qu'à l'université.

Les étudiants utilisent surtout les services de l'aide pédagogique individuelle (API) au cégep. Les personnes responsables du centre local d'emploi et de formation de Betsiamites (CLEFB) affirment qu'il existe une véritable collaboration entre l'API et le CLEFB. Cela a un impact positif, selon eux, quant à l'intégration sociale et scolaire au Cégep de Baie-Comeau. Les intervenants sont d'avis que cette ressource doit demeurer en place que les élèves autochtones doivent être encouragés à la consulter. De plus, les responsables du CLEFB incitent fortement les élèves à recourir au service d'aide Coup de pouce pour s'améliorer, lorsqu'ils rencontrent des difficultés, en français et en mathématiques. Il est à noter que, lors de la rencontre, les responsables du CLEFB ont avoué ne pas savoir que les élèves pouvaient recourir à Coup de pouce pour toutes les disciplines enseignées au cégep.

Il est intéressant d'ajouter ici que le personnel du collège possède une vision différente quant à cette étroite collaboration entre le cégep et les responsables du CLEFB. Ils notent plutôt une certaine fermeture de la part du CLEFB pour les élèves autochtones qui hésitent à s'inscrire dans un programme parce que leur choix de carrière n'est pas clair ou parce qu'ils veulent réaliser leur programme technique en quatre ans au lieu de trois ans. Si le fait de s'inscrire en session d'accueil ou d'ajouter un an au programme d'études signifie que l'étudiant a moins de six cours à son horaire, il ne pourra pas bénéficier de l'allocation de formation du CLEFB. Il devra donc s'inscrire dans un programme à temps complet, dans lequel bien souvent, il fera face à de nombreux échecs. Cela risque d'occasionner l'application du règlement 9 du collège : l'élève ne peut fréquenter le collège pendant un an lorsqu'il a atteint un certain nombre d'échecs dans les cours.

Selon les intervenants de Pessamit, la situation financière des étudiants autochtones contribue sans doute à nourrir des préjugés négatifs à leur égard et à nuire à leur intégration sociale au cégep. En effet, selon eux, les étudiants de Pessamit n'ont pas suffisamment d'argent pour étudier. Toutefois, ils sont d'avis que les étudiants allochtones croient que les élèves autochtones sont payés grassement pour venir au Cégep de Baie-Comeau. Ces perceptions erronées contribuent à éloigner les deux groupes et, par ricochet, nuisent à l'intégration sociale des élèves en provenance de Pessamit.

« On a peur des préjugés. Ces peurs-là, on se les fait nous-mêmes. »

« Il y a une autre chose pourquoi les jeunes ne parlent pas : parce qu'ils ont peur de se tromper parce que ce n'est pas leur longue puis tout le monde va rire s'ils se trompent. Et la pire chose chez un Autochtone, c'est de faire rire de lui [...] »

Les élèves allochtones : Je sais qu'il est là...

L'ensemble des élèves allochtones affirme ne pas fréquenter les élèves autochtones à l'extérieur des classes. Une seule répondante, de par ses activités parascolaires, côtoie une élève autochtone et travaille avec elle dans le cadre de quelques projets. Toutefois, la grande majorité des participants avoue ne pas s'impliquer à la vie du cégep eux-mêmes et ne pas demeurer sur place après les cours. Dès qu'ils ont terminé le cours, ils quittent pour des activités à l'extérieur de l'institution. Ainsi, même si les élèves autochtones participent à des activités culturelles, sportives ou sociales, ils ne pourraient pas en juger, étant eux-mêmes absents du collège en dehors des cours.

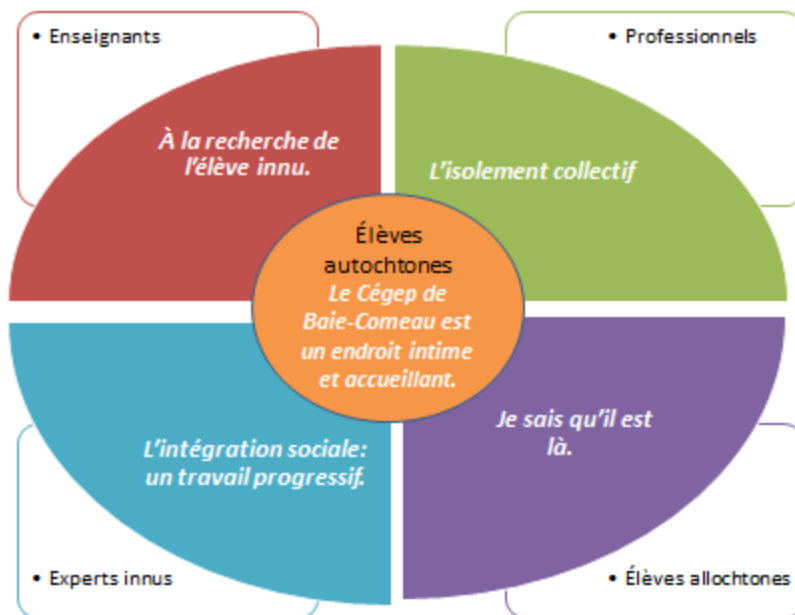
« Je ne les vois pas en dehors de l'école. C'est comme tous mes amis dans mon programme. »

« Je ne vois pas de différence marquante, comment les professeurs s'adressent à eux, comment les élèves s'adressent à eux. C'est sûr, c'est du monde timide, ça fait qu'ils restent relativement dans leur coin. »

Extraits d'entrevues avec les intervenants

Synthèse

Figure 3 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant aux à l'école en tant que milieu de vie



5.1.3.3 Thème d'analyse 3 : L'apprentissage

Les étudiants autochtones : Apprendre en y mettant des efforts

Pour les répondants autochtones, apprendre nécessite de faire des efforts, de travailler et de s'impliquer. Ils déplorent le manque de discipline dans les classes et le laxisme de certains enseignants quant à la rigueur dans leurs stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement et considèrent que le tout nuit à leur apprentissage. Ils ajoutent que pour apprendre, l'apprenant doit faire des erreurs, être corrigé et orienté par son enseignant.

Ils précisent également que les enseignants qui ne se montrent pas suffisamment sévères dans les classes nuisent à leurs apprentissages. En effet, selon eux, le manque de discipline des élèves allochtones perturbe leur compréhension des notions abordées en classe et leur concentration. Cet aspect ressort principalement chez les étudiants autochtones qui ont besoin de traduire en innu dans leur tête ce qui est dit en français dans la classe.

Cependant, il y a persistance d'une forme de pensée magique quant à la notion d'apprentissage. La majorité des répondants admettent qu'il faut faire des efforts pour apprendre, mais, dans les faits, ils ne s'y appliquent pas. La réponse la plus fréquente par rapport aux moyens consentis à l'apprentissage s'articule ainsi : « Je vais me reprendre à l'autre session ». Cependant, l'étudiant demeure incapable de nommer des actions concrètes pour éviter d'autres échecs. Il demeure convaincu que la prochaine fois sera nécessairement la bonne.

« Je dirais qu'apprendre les choses, c'est d'abord faire des erreurs, c'est d'abord se tromper. Beaucoup se tromper parce que après ça tu, genre, on dit après que bon maintenant tu vas pouvoir faire ça, tu peux changer. »

« Oui ben, c'est beaucoup plus faire l'effort, beaucoup, beaucoup d'efforts... pis tout le temps me réveiller le matin (rires). »

Extraits d'entrevues avec les étudiants autochtones

Les enseignants : L'apprentissage significatif

La moitié des enseignants rencontrés considère que les élèves innus apprennent plus lentement les concepts abstraits ou reliés à la discipline à laquelle ils sont inscrits. Ils supposent alors que ce décalage avec les élèves allochtones est l'une des principales conséquences de leurs difficultés à comprendre le français. Ils ajoutent qu'en dépit de cette lenteur et de leur compréhension difficile du français, les élèves autochtones remettent tout de même des travaux écrits d'une grande qualité, bien rédigés et qui respectent la syntaxe et les règles d'orthographe de la langue française.

Lors des manipulations en laboratoire, tous les enseignants concernés estiment que les élèves autochtones possèdent une meilleure dextérité et qu'ils s'appliquent plus que les élèves allochtones lors des expérimentations.

Les enseignants croient également que les élèves autochtones apprennent mieux par imitation et grâce à la répétition. Ils ont aussi remarqué que, lorsqu'ils travaillent en équipe uniquement avec des élèves autochtones, ils travaillent très bien et effectuent leurs apprentissages. Cela permet à certains d'inférer que l'intégration des apprentissages ne semble pas s'effectuer aussi bien lorsqu'ils sont avec d'autres élèves allochtones dans l'équipe.

« J'essaie toujours de faire un thème beaucoup plus concret tsé parce que j'sais que c'est des gens qui vont travailler avec des choses beaucoup plus concrètes. »

« Pis comme je te disais aussi tantôt là, tsé au niveau pédagogique là, il faut que ce soit assez concret là. Si euh c'est trop abstrait là, c'est plus difficile pour eux autres ».

Extraits d'entrevues avec les enseignants

Les professionnels : Des conditions adverses

Les professionnels rencontrés ont admis que les élèves autochtones ont, selon eux, besoin d'exemples concrets pour apprendre. Dans le cas où les élèves autochtones ont une dissertation à écrire, par exemple, il leur faut un modèle pour la rédiger. Les professionnels ont remarqué qu'ils doivent adapter leur vocabulaire de base et leur niveau de langage lorsqu'ils s'adressent à cette clientèle. Ils pensent également que l'apprentissage des mathématiques se réalise plus aisément, car il s'agit de concepts concrets. Quand ils doivent s'appropriier des concepts abstraits, les élèves autochtones éprouvent plus de difficulté.

Certains professionnels, de par leur fonction, ont observé des comportements qui nuisent à l'apprentissage : remise des travaux en retard, procrastination pour les études, nombreuses absences, etc. Certains constatent que les élèves autochtones ne font parfois aucun travail à la maison. Toutefois, ils tempèrent leurs propos en ajoutant que les conditions pour étudier à la maison leur sont défavorables en raison des logis surpeuplés et des nombreuses responsabilités familiales. Deux répondants ont même ajouté que la meilleure solution serait de fermer leurs écoles à Pessamit pour qu'ils viennent étudier à Baie-Comeau. Certains professionnels ont aussi mentionné que les élèves autochtones sont très différents les uns des autres. En effet, à leur avis, il y a ceux qui apprennent très facilement et ceux qui apprennent difficilement. Aucun étudiant ne se retrouve entre ces deux pôles.

Les répondants concluent les échanges à propos de l'apprentissage en mentionnant que le fait de devoir constamment traduire les dires des enseignants du français à l'innu peut avoir un impact négatif sur les apprentissages des élèves autochtones. Ils notent à cet égard que les étudiants autochtones, en plus de maîtriser difficilement la langue française, ne maîtrisent pas beaucoup la langue innue. Ils recommandent donc fortement de valider, auprès des élèves autochtones, leurs besoins en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement.

« C'est nouveau pour eux autres, il y a peut-être des choses qui vivent ici, c'est nouveau et il faut qu'ils comprennent, pis faut qu'ils intègrent ça, je sais pas. »

« La question de langage c'est naïve, mais c'est vrai, adapter la communication, les niveaux des mots, il ne faut utiliser des mots trop difficiles au niveau du langage beaucoup. L'autre chose aussi, moi ce que j'ai pu remarquer, ils n'ont pas des conditions à la maison pour travailler, c'est ce que je pense, je ne suis pas allée chez eux, mais ils ne font jamais leurs devoirs, ça c'est clair. »

Extraits d'entrevues avec les professionnels

Les intervenants de Pessamit : Une vision holistique

Selon les intervenants de Pessamit ayant participé au groupe de discussion, l'apprentissage chez les élèves innus s'articule davantage autour des relations humaines et des enseignements faits par des membres de la communauté, qui diffèrent de ceux des Allochtones. Pour le jeune Innu, apprendre, c'est, par exemple, suivre les traces des aînés, s'initier à la survie en forêt, fabriquer des pièges, des canots en observant les autres, etc.

Les participants rappellent que le fait de fréquenter l'école est relativement récent dans la communauté autochtone, c'est-à-dire moins de cinquante ans. Les élèves autochtones qui fréquentent un établissement d'études supérieures sont donc caractérisés comme étant des pionniers, puisqu'ils sont les premiers, parmi les membres de leur famille, à fréquenter une telle institution.

Finalement, trois individus associés au milieu scolaire mentionnent qu'il ne faut pas oublier que l'apprentissage comprend également des composantes personnelles, notamment les capacités d'adaptation, d'intégration et la facilité à apprendre. Il ne faut donc pas oublier que les élèves de la communauté de Pessamit possèdent des caractéristiques individuelles, en plus de leurs caractéristiques culturelles.

Ils complètent leurs dires en affirmant que, selon eux, les parents « n'embarquent pas » et qu'ils se désengagent du cheminement scolaire de leur enfant. Ils sont d'avis que des actions doivent être mises en place au niveau de la communauté pour assurer une meilleure passerelle vers les études supérieures.

« Moi j'ai appris comme ça vraiment, à l'aide d'exemples j'ai beaucoup appris. Comme je disais, quand tu regardes quelqu'un poser un collet, tu vas l'apprendre parce que tu le vois. »

« Les autochtones sont plus visuels, auditifs, toucher, pratiques. »

« Moi j'aimais bien quand mes profs me sortaient toujours telles affaires l'important et là ils me faisaient des graphiques, ça me parlait beaucoup moi pour apprendre des données, des notions, des concepts. »

Extraits d'entrevues avec les intervenants

Les étudiants allochtones : Ils apprennent comme nous

Tous les étudiants allochtones rencontrés affirment ignorer comment les élèves autochtones apprennent. Ils ne croient pas qu'une différence reliée à l'ethnie de l'apprenant existe quant à ses façons d'apprendre. De leur point de vue, les élèves autochtones apprennent comme les élèves allochtones.

Invités à s'exprimer sur les défis que l'étudiant autochtone doit relever pour s'approprier les connaissances, les répondants demeurent vagues dans leurs réponses. Tout au plus, ils déduisent que la langue, l'éloignement géographique de sa localité, l'adaptation à un milieu culturellement différent et dominé par les Allochtones affectent probablement l'apprentissage de l'élève autochtone.

« C'est arrivé des fois qu'ils étaient moins prêts, mais en général, ça dépend de la personne, ça dépend du désir de la personne d'apprendre, de réussir. »

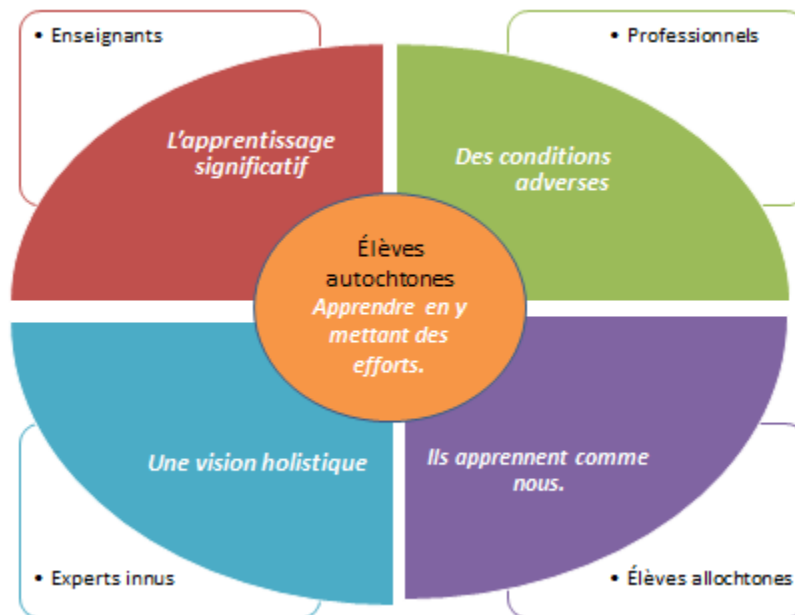
« Ils ne sont pas moins à l'ordre, ils font ce qu'ils doivent faire, ce qui est demandé. Ils n'en font pas plus que les autres en se disant parce qu'on est Autochtones on va en faire plus. Ils font comme nous autres, pareil. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants allochtones

Synthèse

La figure 4 suivante permet de comparer les discours de tous les acteurs rencontrés concernant leurs perceptions de l'apprentissage des étudiants autochtones

Figure 4 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant à l'apprentissage des étudiants autochtones



5.1.3.4 Thème d'analyse 4 : Les tâches d'apprentissage

Les étudiants autochtones : Le manque de préparation au métier d'étudiant

Dans une large proportion, les étudiants autochtones affirment qu'ils n'ont pas développé de stratégies d'étude efficaces. Ils ajoutent que la gestion de leur temps pose problème et est souvent à l'origine des échecs scolaires qu'ils vivent au collégial. Au cours de leur première session au cégep, ils prennent conscience de l'importance d'avoir un agenda et de l'utiliser adéquatement. Ce n'est pas tant le stress associé à la présentation d'un travail ou à la réalisation des examens qui les affecte, disent-ils. Ils croient plutôt que c'est leur incapacité à gérer ce stress qui est un obstacle dans la réalisation de tâches d'apprentissage telles que l'étude ou la préparation d'un exposé oral. La moitié des répondants affirme ne pas savoir comment étudier.

De même, les deux tiers des répondants admettent qu'ils recourent systématiquement à leur enseignant lorsqu'ils ne comprennent pas une notion. Ils se rendent à son bureau et lui exposent leurs difficultés. De leur côté, les enseignants rencontrés ont l'impression, étant donné que les élèves

autochtones ne viennent pas dans leur bureau, qu'ils s'entraident plutôt entre eux ou qu'ils ne recherchent tout simplement pas d'aide lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

D'autres éléments ressortent de l'analyse des entrevues. Dans une moindre proportion, les étudiants autochtones mentionnent que ces obstacles nuisent à leurs études :

1. Leurs difficultés en français sont, surtout liées à une mauvaise compréhension des concepts abstraits et des concepts disciplinaires. Les étudiants autochtones aimeraient que les enseignants leur fournissent un lexique avec les définitions de ces concepts.
2. Les élèves adoptent des stratégies d'apprentissage en surface. Ainsi, ils mentionnent étudier par cœur, préférer les cours magistraux et étudier à la dernière minute. De plus, certains ne cherchent pas forcément d'aide auprès des enseignants, bien qu'une majorité le fasse.

Comme mentionné précédemment, pour obtenir des informations, certains élèves iront voir l'enseignant à son bureau. La grande majorité des enseignants soulignent que ce mode de fonctionnement demeure marginal. Il serait associé à une bonne relation enseignant/élève autochtone. Ainsi, quand l'élève développe la confiance envers son enseignant, il se rend plus souvent à son bureau pour des explications. Les enseignants ignorent à qui les étudiants posent leurs questions lorsqu'ils ne viennent pas au bureau ou n'interviennent pas dans la classe. Les répondants supposent alors que les élèves autochtones posent les questions aux autres élèves autochtones.

« Parce que quand j'ai commencé au cégep là, j'ai vu les exposés oraux. Moi, au secondaire, j'en n'ai jamais fait, d'exposés oraux, jamais. J'en ai fait une fois en secondaire cinq pis j'étais toute seule avec le prof là. »

« Ben vu que je suis en train d'abandonner, j'aurais aimé vraiment le consulter avant pis j'me disais que... Mais j'avais l'habitude de reporter souvent au lendemain aussi. Pis c'est rendu que c'est trop tard. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants autochtones

Les enseignants : Un élève qui se fait oublier

Tous les enseignants rencontrés affirment que les élèves autochtones effectuent les tâches demandées en classe, et ce, avec parfois plus d'enthousiasme et d'application que les élèves

allochtones. L'enthousiasme chute considérablement lorsque des tâches à réaliser en équipes sont demandées ou lorsque la présentation finale doit se dérouler devant la classe. Ils se démarquent néanmoins, comme cité précédemment, par le silence. Ils ne posent aucune question et n'interviennent que rarement dans les discussions avec l'enseignant et les autres élèves. Quelques programmes se distinguent des autres cependant. Ainsi, en Technique d'éducation spécialisée (TES), en Arts et lettres et en Sciences humaines, les enseignants constatent une plus forte implication chez les élèves autochtones.

« J pense que c'est pas parce qu'ils savent pas où est l'aide, mais que [...] je sais pas, soit que c'est de la timidité ou que y'ont pas vraiment l'intérêt dans la matière qu'ils sont en train d'étudier. »

« Sont différents, le comportement est différent, le silence est plus présent. Comme je disais tantôt, y'ont pas le réflexe beaucoup de venir vers le professeur quand ils sont en difficulté, peut-être un petit peu plus gênés. »

Extraits d'entrevues avec les enseignants

Les professionnels : Un apprenant mystérieux

Les professionnels allèguent que les élèves autochtones ne posent pas de questions en classe ou ailleurs. Selon eux, ils préfèrent que les enseignants les oublient durant le cours. Ils se parlent en innu dans la classe pour s'entraider et mieux comprendre les notions abordées. Les élèves autochtones ont confié à quelques professionnels que leur enseignant interprète le fait de parler en innu en classe comme étant un comportement irrespectueux. En effet, l'enseignant croit que les élèves rient de lui, alors qu'ils souhaitent simplement s'entraider.

D'autre part, les participants émettent l'hypothèse suivante : si les élèves allochtones vivaient dans une communauté similaire à Pessamit, dans ces conditions socioéconomiques, avec les mêmes préoccupations personnelles, ils ne fréquenteraient probablement pas de cégep. Selon eux, les élèves autochtones sont courageux. Leurs comportements en classe prennent leurs origines dans les choix qu'ils doivent faire entre les exigences de l'enseignant et leurs obligations familiales. Les enseignants devraient être sensibilisés à cela, y réfléchir.

« Il s'implique pas, il est timide. C'est pas le fait qu'il ne veut pas s'impliquer, mais il est sur ses gardes, il est timide, il a peur du rejet, il ne fonce pas, ça fait partie de leur côté discret, ils ne s'imposent, ce n'est pas des gens qui s'imposent. »

« Ils s'organisent pour qu'on les oublie, c'est pas du tout la même dynamique. »

Extraits d'entrevues avec les professionnels

Les intervenants de Pessamit : La nécessité d'impliquer les parents

Les intervenants ont abordé ce thème fonction de leur expérience personnelle à titre d'étudiant, mais aussi en fonction de leur expérience en tant que parents. Les répondants ont adopté une position commune sur tous les points abordés. Ils sont d'abord d'avis que les étudiants apprennent par l'observation et la mise en pratique. Les concepts abstraits ne les rejoignent donc pas. C'est ce qui explique qu'ils rencontrent des difficultés dans des disciplines dites plus abstraites telles la philosophie. Toutefois, un répondant garde pour sa part un excellent souvenir d'un enseignant en philosophie qui avait pris le temps de lui expliquer certains concepts.

Les intervenants insistent sur le fait que les élèves autochtones doivent initialement réfléchir en innu puis traduire cette pensée en français. Ils rappellent à nouveau le défi du travail en équipe qui ne favorise pas particulièrement les apprentissages, selon eux. Ils croient que cette formule pédagogique rend plutôt les élèves innus mal à l'aise puisqu'ils n'osent généralement pas s'imposer dans une équipe.

Selon les intervenants du milieu scolaire, les parents, quant à eux, « ne suivent pas », c'est-à-dire qu'ils n'aident pas leurs enfants à la maison dans la réalisation des travaux, que ce soit au secondaire ou au cégep. Certains participants sont d'avis, à la lumière de leurs expériences personnelles positives, que l'implication du parent peut faire une différence pour faciliter leur cheminement scolaire, notamment lors de la transition entre le cégep et l'université.

« Mes parents l'avaient déjà vécue, la transition. La transition et le mode de vie qui changeait, ils le savaient, ils nous préparaient à ça. Je dis, je lève mon chapeau à mes parents parce qu'ils m'ont préparé. »

« Dans mon cas à moi, si j'avais pas eu mes parents, je sais pas si j'aurais continué. »

Extraits d'entrevues avec les professionnels

Les étudiants allochtones : La prise de conscience

Tous les étudiants allochtones interrogés s'entendent sur le constat suivant : dans les classes, les élèves autochtones ne posent aucune question. Les répondants supposent qu'ils s'entraident entre élèves autochtones lorsqu'ils ne comprennent pas une notion enseignée. Ils ne se souviennent pas que les élèves autochtones aient posé des questions ou aient demandé l'aide d'un élève allochtone en classe ou à l'extérieur de la classe. Alors que la moitié des participants allochtones ne travaille jamais en équipe en classe puisqu'il ne s'agit pas d'une exigence de la part de leur enseignant, l'autre moitié a déjà vécu une expérience de travail en équipe. Parmi tous les étudiants rencontrés, une seule étudiante a eu l'opportunité de travailler en équipe avec une élève autochtone. Elle affirme que les séances se sont bien déroulées, tant au niveau de la participation que de l'implication de l'élève autochtone.

Par ailleurs, les élèves allochtones indiquent qu'ils invitent rarement les élèves autochtones à se joindre à leur équipe. Lorsqu'il y a plus d'un élève autochtone en classe, ces derniers vont se regrouper. Leurs échanges se font en innu et ils semblent travailler sans perdre leur temps.

« Je ne pense pas que leur défi c'est d'arriver avec nous, je pense que c'est plus de quitter là-bas. »

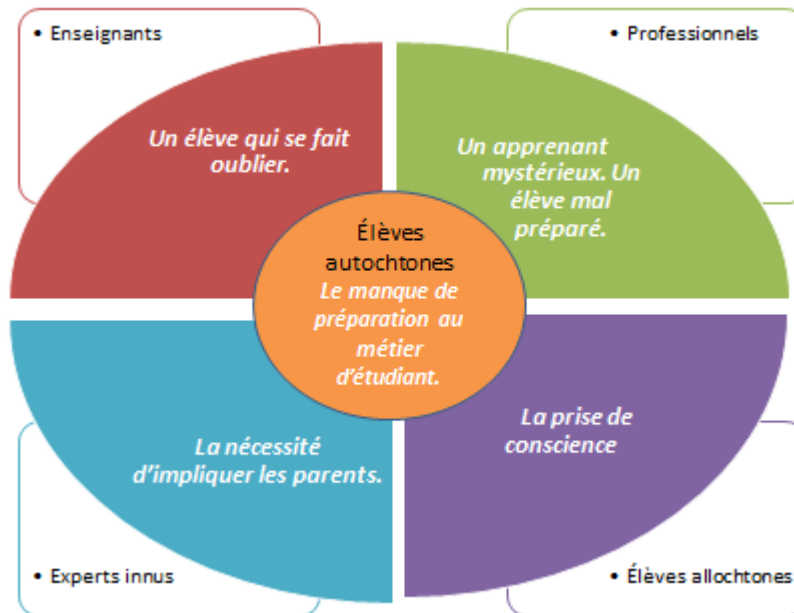
« J'ai l'impression qu'ils sont assidus. Je ne sais pas si c'est vraiment ça mais ils me donnent l'impression de bien suivre les cours. Ou s'ils les suivent mal, ils ne le disent pas. De la façon qu'ils écoutent, c'est authentique. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants allochtones

Synthèse

La figure 5 suivante permet de comparer les discours de tous les acteurs rencontrés concernant leurs perceptions des tâches d'apprentissage des étudiants autochtones

Figure 5 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant aux tâches d'apprentissage des étudiants autochtones



5.1.3.5 Thème d'analyse 5 : La motivation

Les étudiants autochtones : La motivation qui démotive

Les élèves autochtones se disent encouragés à poursuivre leurs études par leur entourage (famille, amis). Pour quatre répondants, cette motivation leur cause un stress, craignant alors davantage d'échouer et de les décevoir. Lors de la rencontre de validation, certains participants ont apporté une nuance à ce sujet. En effet, leurs parents les auraient ouvertement découragés à poursuivre des études supérieures. L'expression symboliquement négative de « pomme » a été évoquée à quelques reprises : avoir la peau rouge, mais le cœur d'un Blanc. Cette attitude a par contre eu l'effet contraire sur leur décision de s'inscrire au cégep. En effet, ils veulent prouver à leurs parents qu'ils peuvent très bien, au contraire, réussir leurs études.

De plus, les enseignants et les professionnels, dont l'API, qui se montrent disponibles et qui les encouragent à poursuivre leurs démarches, influencent positivement leur motivation. Quand ils éprouvent une difficulté, plutôt que de baisser les bras, ils vont les rencontrer. La motivation trouve aussi sa source dans le fait que la plupart de leurs amis ont également entrepris des études postsecondaires, que ce soit au Cégep de Baie-Comeau ou dans d'autres établissements scolaires.

En explorant plus profondément les raisons qui les motivent à s'inscrire au cégep, une ambiguïté est constatée. Certes, ils veulent étudier pour aider leur communauté, devenir un modèle pour leurs proches et pour améliorer leur situation financière. Ceci dit, leur choix de carrière demeure flou. Ils ignorent généralement ce qu'ils feront dans un an.

« Je me souviens euh quand j'suis sortie du secondaire tsé, je me suis inscrite au cégep, j'étais pas motivée. Vraiment, j'étais pas motivée parce que j'étais gênée à parler français devant un groupe, fallait qu'on fasse des exposés pis là ça me terrorisait moi de parler devant une classe qui [...] qui euh [...] tsé québécois. »

« C'est pas ma famille qui demande ça, c'est plutôt leurs actions qui me demandent de faire ça. Et de mon côté, il faut que j'apprenne à voler de mes propres ailes comme on dit. J'suis le marginal. J'suis celui qui euh, qui étudie. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants autochtones

Les enseignants : La motivation qui démotive

Tous les enseignants se questionnent sur la valeur accordée à la réussite aux études supérieures par les membres de la communauté de Pessamit. Deux répondants ont vécu des situations particulières avec les élèves, dans lesquelles ils ont eu l'impression que le Conseil des Innus a influencé l'abandon de leurs études. En effet, les membres du Conseil ont offert un travail à l'étudiant avant qu'il n'obtienne son diplôme. De plus, selon les enseignants, les élèves qui quittent la communauté vivent des préjugés de la part de leur propre entourage, surtout quand ils performant très bien. Les répondants sont donc d'avis que les étudiants autochtones ne sont pas encouragés à poursuivre leurs études. Ceux qui poursuivent seraient appelés « les pommes », comparaison signifiant qu'ils ont la peau rouge à l'extérieur, mais le cœur blanc à l'intérieur.

Pour deux répondants, la motivation à réussir trouve sa source dans l'allocation de formation allouée par le Conseil des Innus. Elle serait le seul moyen de maintenir le niveau de réussite chez les élèves autochtones. Ils considèrent que les élèves autochtones qui ont fait leurs études secondaires à l'extérieur de la communauté présentent des taux de réussite plus élevés, possèdent une meilleure estime d'eux-mêmes et réussissent davantage au collège.

« J'ai l'impression, ben en tout cas ce que je perçois, j'ai l'impression qu'ils se sentent traités, tsé qu'ils se sentent euh [...] d'un côté ou l'autre. »

« Y'ont dit que c'était dévalorisé évidemment, mais je sais que je l'ai entendu à plusieurs reprises, mais je vois euh... Je sais qu'ils ont, y'ont de l'argent par exemple pour venir étudier, c'est pas tout le monde qui l'a, mais là on parlera pas de politique non plus. »

Extraits d'entrevues avec les enseignants

Les professionnels : Une grande résilience

Au cours des dernières années, les professionnels ont pu remarquer que les élèves autochtones sont plus proactifs que dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Ils gèrent plusieurs problématiques à la fois, consultent davantage Coup de pouce et se prennent plus en mains qu'autrefois. Au collège, ils fréquentent également des élèves qui sont d'une autre ethnie tels les Arabes. Ils semblent s'entendre davantage avec ces derniers qu'avec les élèves allochtones. Les professionnels rencontrés croient qu'ils les considèrent comme des modèles à suivre.

Les répondants considèrent que l'élève autochtone démontre énormément de résilience et de tolérance face aux nombreuses demandes du collège et de la communauté de Pessamit. Ils remarquent que, devant les difficultés qu'ils rencontrent, ils agissent comme les Allochtones. Une intervenante souligne qu'ils n'ont pas le sens de la dramatisation et que cela s'explique par le contexte difficile des communautés.

« C'est qu'ils ont développé une tolérance par rapport à ce qu'ils vivent, mais ça veut pas dire qu'ils sont capables de gérer les problématiques, ça c'est une autre histoire. »

« C'est comme si la difficulté fait partie du parcours, c'est fort possible que, quand j'arrive au collège, j'aie des difficultés au niveau des méthodes de travail, des cours, de la compréhension, de la communication ça fait partie de, et je vais m'approprier et avancer là-dedans. Ça fait partie de la poursuite des études de rencontrer des difficultés, tu fais avec. »

Extraits d'entrevues avec les professionnels

Les intervenants de Pessamit : La famille, source de motivation

Selon l'ensemble des intervenants de Pessamit, la motivation de l'élève innu trouve son origine dans le support fourni par les membres de sa famille. En effet, les parents encouragent leurs enfants

à étudier le plus possible pour être en mesure d'obtenir un bon emploi. Ainsi, ces élèves sont conscientisés à l'importance du diplôme dans la société actuelle. La possibilité d'obtenir un emploi bien rémunéré suit à l'obtention d'un diplôme demeure donc une source de motivation.

Plusieurs éléments associés à la démotivation ont été abordés. Le travail en équipe et la réalisation d'exposés oraux jouent un rôle déterminant dans la poursuite des études des élèves autochtones. En effet, selon les intervenants, certaines pratiques reliées aux présentations orales, telle l'argumentation, ne sont pas exploitées chez les Innus. En effet, l'étudiant innu est très inconfortable avec cette approche puisque, dans sa culture, argumenter se conjugue avec l'idée que « tu doutes de la parole des autres ». Il est donc difficile pour eux d'argumenter leur point de vue devant une classe, d'autant plus qu'ils doivent le faire en français. Ce type de situation peut devenir très démotivant pour eux et être en cause dans l'abandon du cours.

De surcroît, les préjugés des membres de la communauté de Pessamit envers les étudiants qui poursuivent des études supérieures peuvent avoir un impact sur leur motivation. Si leur entourage met en doute la pertinence de ce qu'ils apprennent au cégep, leur motivation à poursuivre des études supérieures peut être affaiblie.

Les intervenants de Pessamit concluent les échanges concernant la motivation en insistant sur le fait que les élèves innus de Pessamit subissent encore les contrecoups de l'histoire. En effet, selon eux, ils vivent du racisme, bien que les comportements qui en découlent, telles les paroles, ne soient pas explicites. Les attitudes racistes de certains élèves allochtones se reflètent dans leur ignorance envers eux.

« Moi je parle au niveau de l'encouragement à persévérer, ça mes parents, ma mère, elle, elle a reçu cette éducation-là de persévérance de travailler »

« Moi je lui dis des fois quand tu vas arriver au cégep, tu vas faire quoi au cégep? Le cégep c'est comme quand tu vas à l'école secondaire, c'est juste plus gros. Là si tu prends un cours professionnel là tes connaissances vont être plus applicables. J'ai dit si tu vas au cégep pour aller à l'université, parce que lui il aimerait ça aller à l'université, j'ai dit c'est comme faire du secondaire, mais en plus gros ».

Extraits d'entrevues avec les intervenants

Les élèves allochtones : L'ignorance de la source de motivation

L'exploration de cette thématique révèle que les élèves allochtones ignorent si les élèves autochtones sont motivés ou non envers l'école, puisqu'ils ne les fréquentent pas en dehors des cours. Les élèves autochtones ne discutent pas de ce qui les motive à fréquenter le collège. Les répondants constatent également que les élèves autochtones ne discutent pas de leurs projets d'avenir. Par contre, ils terminent leurs réflexions en supposant que les élèves autochtones ont probablement un objet de motivation puisqu'ils prennent l'initiative d'étudier au cégep.

Une seule répondante affirme qu'un choix de carrière établi contribue à les motiver, tout comme c'est le cas chez les élèves allochtones.

« Il y en a beaucoup que c'est des retours aux études ça fait que j'imagine qu'ils ont vraiment un but fixe parce que sinon ils ne reviendraient pas. »

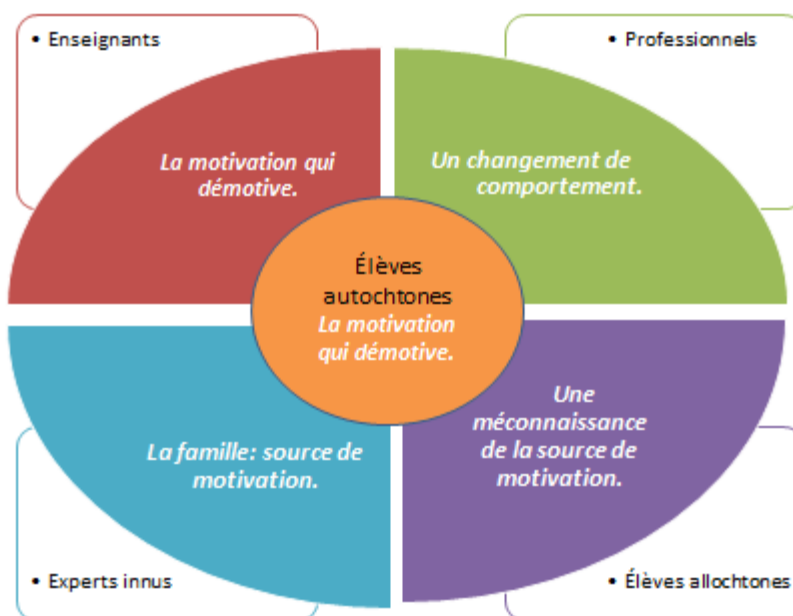
« Je pense que oui, mais souvent ils vont peut-être se démotiver plus vite, mais ils ne parlent pas beaucoup ça fait qu'on n'en a pas vraiment conscience. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants allochtones

Synthèse

La figure 6 suivante permet de comparer les discours de tous les acteurs rencontrés concernant leurs perceptions de la motivation des étudiants autochtones

Figure 6 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant à la motivation scolaire des étudiants autochtones



5.1.3.6 Thème d'analyse 6 : La réussite scolaire

Les étudiants autochtones : L'échec, une étape dans le processus d'apprentissage

Tous les étudiants autochtones rencontrés en entrevue admettent qu'ils vivent difficilement les échecs qu'ils rencontrent. Ils ont parfois l'impression que les enseignants et les élèves allochtones croient qu'ils sont incapables de réussir considérant leurs racines autochtones. Cette perception pousse certains étudiants autochtones à abandonner leurs cours ou à même le programme dans lequel ils sont inscrits.

Les étudiants rencontrés admettent aussi que, pour eux, l'échec constitue un élément normal à leur processus d'apprentissage. Quatre élèves ont d'ailleurs affirmé en entrevue qu'il faut « vivre un échec pour apprendre ». Ils considèrent que leurs parents et le collège devraient être sensibilisés à cette philosophie. Ils sont d'avis que cela pourrait contribuer à diminuer les tensions et les disputes qui découlent des échecs qu'ils rencontrent. Les participants concluent que leur vision de l'échec est radicalement différente de celle des élèves allochtones.

Questionnés sur leurs perceptions de l'abandon scolaire, les étudiants autochtones rencontrés expliquent qu'il ne s'agit pas, pour eux, d'un échec. Il s'agit plutôt d'un moment de réflexion que l'étudiant s'accorde pour planifier son avenir ou régler une situation personnelle qu'il considère prioritaire aux études. Certains étudiants rencontrés ont suggéré d'introduire une session obligatoire

en Accueil et intégration afin de favoriser ce moment de réflexion et de permettre aux élèves innus de mieux s'approprier le monde des études collégiales.

« C'est pas la meilleure note. C'est d'avoir réussi du mieux que tu pouvais. J'pèterai jamais des 90 %, euh c'est pas mon but, mais euh j'vais essayer d'au moins d'avoir ce DEC-là. (...) Avec les moyens que j'ai pis avec les obstacles que j'ai aussi parce qu'à quelque part j'en ai, des problèmes. C'est pas toujours rose là on s'entend. »

« Je dirais que c'est plus les erreurs qui nous apprend là. J'suis quand même contente de faire plus d'erreurs que de ne pas en faire. »

« C'est comme une pause là un peu. Tout le temps, tout le temps passer pis jamais, tout le temps réussir ses cours pis j'veux dire c'est comme... Je lui ai dit que, de le prendre comme une pause là au lieu de prendre comme un échec (rires). »

Extraits d'entrevues avec les étudiants autochtones

Les enseignants : Un élève ambivalent

Alors que les enseignants indiquent majoritairement ignorer totalement ce que la réussite signifie pour un élève autochtone, ils émettent l'hypothèse que les éléments reliés au manque de ressources financières, aux distances à parcourir en autobus et aux conditions sociales dans la communauté contribuent fortement à démotiver les étudiants. Il est donc plus difficile pour eux de réussir dans ces conditions.

Ce portrait typique des étudiants autochtones est souvent rencontré : au début de la session, les élèves sont assidus, se présentent en classe et réalisent les activités demandées. Au fil de la session, un désengagement est observé de la part de l'élève : il s'absente plus souvent, ne remet plus ses travaux et demeure silencieux lorsque de l'aide lui est offerte.

L'ensemble des répondants affirme que la vision de l'échec est différente chez les élèves autochtones. De plus, deux types d'élèves sont principalement rencontrés : ceux qui performant et ceux qui accordent moins d'importance à leur réussite.

« C'est coupé en deux. Soit que y'a un je-m'en-foutisme ou oui ça leur tient vraiment à cœur pis tu le vois là c'est jusqu'à shaker quand ils voient que les notes commencent à baisser. »

« J'pense que c'est épeurant de réussir pour eux. [...] S'ils réussissent, ça les amène à une autre étape de leur vie. C'est peut-être pour ça qu'on dit souvent euh, l'expression choker, là. Il leur manque une session, il leur manque un cours, pis y'arrêtent l'école. »

Les professionnels : La réussite par la diplomation

Pour la majorité des professionnels consultés, réussir signifie, pour les étudiants autochtones, de maintenir l'allocation de formation. Ils se questionnent abondamment sur les objectifs poursuivis par les élèves autochtones au collège à savoir, entre autres, s'ils sont clairs. Ils croient que ces jeunes ne semblent pas se questionner sur la pertinence et l'efficacité des moyens qu'ils utilisent pour réussir. Ils ont l'impression que seule l'obtention de leur diplôme leur convient. Les répondants ont également la perception que l'élève autochtone ne montre pas de fierté particulière quand il réussit.

De plus, ils remarquent que l'élève autochtone ne s'inquiète pas du temps octroyé pour obtenir un diplôme. Il peut prendre jusqu'à deux ans de plus que les élèves allochtones pour terminer leur formation, mais ne perçoit pas cela comme un échec. Les participants associent ce comportement à la vision du temps qui diffère entre les deux groupes.

Les participants discutent ensuite de la communauté de Pessamit. Ils se demandent si les étudiants innus sont suffisamment soutenus par leur communauté ou si les efforts de ceux qui décident d'étudier ne sont pas plutôt balisés. Selon eux, le milieu ne favorise pas la réussite, car il n'y a pas de modèle ou de héros issus de leur communauté auquel ils peuvent s'identifier. Ils ont remarqué que les coutumes ancestrales ont toujours un impact sur les comportements des élèves autochtones. Ils s'absentent, par exemple, très souvent lors des périodes de chasse et pêche. Cela nuit à leur réussite. Un participant se questionne cependant sur cette pratique : les élèves s'absentent-ils en période de chasse parce que cela est une activité traditionnelle ou ne se serviraient-ils pas plutôt du prétexte de cette activité traditionnelle pour justifier leurs absences? À ce propos, lors des entrevues avec les étudiants autochtones, aucun des élèves rencontrés n'a mentionné que les activités de chasse ou de pêche étaient un motif d'absentéisme. L'absentéisme est plutôt relié à la démotivation ou aux responsabilités familiales.

« Ils vont valoriser beaucoup la diplomation, c'est sûr qu'ils remettent que ça soit AEC, DEP, BAC.
Écoute : ils valorisent beaucoup ça. »

« Je pense qu'ils sont perçus comme des héros, ceux qui réussissent justement, ceux qui diplôment, par qu'il n'y en a pas tant que ça qui réussissent. Fait que dans leur communauté, je pense à Stanley Vollant comment c'est un héros pour sa communauté ».

« La fin de réussite n'explique pas les moyens, je pense. La fierté est où, quand ils réussissent, je sens qu'ils ont une fierté comme nous on peut avoir, j'ai mon diplôme, je suis fier. »

Extraits d'entrevues avec les professionnels

Les intervenants de Pessamit : Un concept québécois

Les intervenants de Pessamit s'entendent pour dire que la conception de la réussite au collégial est basée essentiellement sur la conception québécoise de la réussite, et non sur celle qui est innue. Pour un Innu, la réussite fait davantage référence à la survie, à l'accomplissement et au fait d'être une bonne personne. Invités à préciser le sens de leurs propos, les répondants affirment qu'échouer à l'école, ce n'est pas échouer sa vie. Dans la culture innue, la réussite est associée à celui qui travaille beaucoup et non à la note qu'il obtient dans un travail ou dans un examen.

À ce stade de la discussion, deux intervenantes soulignent que la fierté de réussir ou de bien performer ne sera pas étalée sur la place publique et que les élèves innus ne parleront pas de leur succès en classe, à leurs pairs et aux membres de leur communauté. C'est ce qui explique qu'un élève qui a de bonnes notes ne le mentionne pas.

Chaque année en juin, une grande fête est organisée au Centre communautaire où l'on souligne la réussite des élèves de niveaux secondaire, collégial et universitaire. Il y a remise de bourses, un repas et un bal. Des gens provenant de l'extérieur de Pessamit (ex. : administrateurs de compagnies, enseignants et directeurs du Cégep de Baie-Comeau) sont invités à venir festoyer avec les récipiendaires et la communauté.

Les intervenants de Pessamit ont aussi discuté d'un sujet qui les préoccupe grandement : le décrochage scolaire. C'est cet aspect de l'échec qui les interpelle. En effet, selon une intervenante œuvrant en milieu scolaire, le décrochage est davantage associé à la crise d'identité provoquée par le choc culturel de l'étudiant que par son manque de volonté de réussir et d'obtenir de bonnes notes. Elle souhaite qu'un service d'orientation soit instauré à Pessamit afin de favoriser la réussite scolaire des jeunes en leur permettant de bien cibler leur choix de carrière avant d'entreprendre des études collégiales.

« La notion de réussite, pour nous autres, c'est de s'accomplir, peu importe ce que tu fais, mais c'est de t'accomplir et être capable de cheminer avec ça. Tandis que vous autres, c'est en terme de piastre,

en terme de diplôme, en terme de BAC, c'est ça que ça veut dire réussir pour vous autres, pour les Québécois. »

« C'est comme pour un étudiant, réussir 60 % il passe, c'est correct, mais il ne visera pas le 100 %. Tant mieux s'il l'atteint, il va en parler un peu, mais il s'en ventera pas. Il a réussi. »

« S'accomplir c'est de réussir, c'est ça la réussite, mais le terme réussite c'est un très mauvais terme. C'est très abstrait. Tu as réussite scolaire. C'est parce que c'est des barèmes, il faut accomplir, qui n'existent pas chez nous. »

Extraits d'entrevues avec les intervenants

Les élèves allochtones : Le temps n'est pas important

Bien que les étudiants allochtones ne puissent décrire la vision qu'ont les étudiants autochtones de la réussite, ils remarquent des comportements qui les amènent à conclure qu'il existe une distinction entre les deux groupes relativement à la réussite scolaire. Ainsi, contrairement à eux, les élèves autochtones ne semblent pas pressés de terminer leur formation dans les délais normalement prévus. Les élèves autochtones fréquentent probablement le cégep plus longtemps, car ils ne s'inquiètent pas de prendre un an ou quelques sessions de plus pour obtenir leur diplôme. Aussi, une répondante qui a établi une bonne relation avec une élève autochtone de sa classe indique qu'elle n'a pas démontré d'inquiétude lorsqu'elle a fait face à un échec. Elle lui a plutôt dit qu'elle allait recommencer.

« Mon amie me sort plein d'excuses. Il faut que je m'occupe de ci, il faut que je m'occupe de la maison, de mon fils, de mon chum. Là, je me dis, il y en a d'autres qui sont dans ta situation puis qui réussissent aussi vite. »

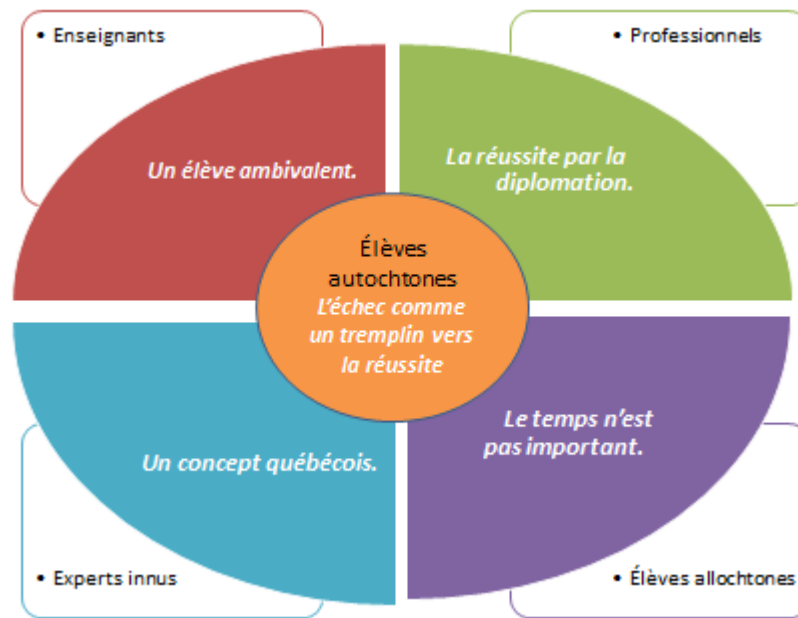
« Elle a coulé des cours pis c'était pas si grave que ça, elle disait j'ai coulé des cours, j'aurai plus ma bourse pour l'autre session. Elle trouvait ça triste, c'était plate parce qu'elle perdait sa gang, pis tout ça. Mais elle disait je réessayerai dans un an. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants allochtones

Synthèse

La figure 7 suivante permet de comparer les discours de tous les acteurs rencontrés concernant leurs perceptions de la réussite scolaire des étudiants autochtones

Figure 7 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d'acteurs quant à la réussite scolaire des étudiants autochtones



5.1.3.7 Thème d'analyse 7 : La transition secondaire cégep

Les étudiants autochtones : une adaptation

La préparation déficiente aux études collégiales a un impact majeur à l'arrivée au collégial des élèves autochtones puisqu'ils se heurtent à une cadence accélérée par rapport à ce qu'ils ont vécu antérieurement. De plus, ils doivent ajuster leurs méthodes de travail et respecter des échéanciers plus stricts. Ils planifient également leurs tâches en fonction de quinze semaines par session et non plus en fonction d'une année scolaire échelonnée sur dix mois. Ils ont aussi de la difficulté à s'adapter aux exigences de plusieurs enseignants et à assumer leurs responsabilités face à la remise des travaux et à la présence en classe.

« Mon amie me sort plein d'excuses. Il faut que je m'occupe de ci, il faut que je m'occupe de la maison, de mon fils, de mon chum. Là, je me dis, il y en a d'autres qui sont dans ta situation puis qui réussissent aussi vite. »

« Elle a coulé des cours pis c'était pas si grave que ça, elle disait j'ai coulé des cours, j'aurai plus ma bourse pour l'autre session. Elle trouvait ça triste, c'était plate parce qu'elle perdait sa gang, pis tout ça. Mais elle disait je réessayerai dans un an. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants allochtones

Les enseignants : Une passerelle à établir.

Les enseignants évoquent principalement la méconnaissance du rôle de cégépien comme obstacle à la transition des étudiants autochtones du secondaire au collégial. Bien souvent, ils sont des étudiants de première génération collégiale, c'est-à-dire, qu'ils sont les premiers dans leur famille à fréquenté le cégep. Personne dans leur entourage ne peut donc les renseigner sur ce qui les attend. Les élèves allochtones seraient avantagés à ce niveau puisque plus nombreux sont les gens de leur entourage à avoir fréquenté le cégep. Ils ont parfois entendu parler de certains enseignants. Cette situation ne se rencontre que très rarement du côté des élèves autochtones.

Selon les répondants, ce qui déstabilise les élèves autochtones à leur arrivée au cégep relève de plusieurs éléments, entre autres, de l'échéancier de quinze semaines pour réaliser l'ensemble des travaux et des évaluations et de la cadence accélérée pour étudier et planifier les travaux de session. Les étudiants autochtones auraient, selon les enseignants consultés, plus de difficulté à s'organiser à long terme. Ils ont tendance à se planifier au jour le jour.

Les enseignants abordent également le fait que plusieurs notions académiques de base manquent à leur formation et les désavantagent à leur arrivée au cégep : les calculs, la grammaire, les présentations orales et la gestion de l'agenda. Par contre, ce qui a été appris est beaucoup mieux intégré que chez les élèves allochtones. Quelques enseignants nous ont confié que les lacunes dans la préparation aux études collégiales ne se limitent pas uniquement aux élèves autochtones. Les élèves allochtones ne seraient pas plus prêts à vivre cette transition.

« J'suis pas sûr qu'ils ont eu une préparation à tout ça. S'ils l'ont eue, c'est peut-être avec des chums qui l'ont fait, mais non j'suis même, j'suis même pas en mesure de répondre à la question-là. »

« Au niveau des Innus, c'est plus dans le pas du tout la, la manière, la structure. Mais tsé j'veux dire si ça a pas été enseigné euh [...] c'est pas de leur faute non plus tsé j'veux dire euh il faut que tu l'aies appris, faut que t'aies quelqu'un qui t'aie montré un petit peu euh comment t'enligner là. »

Extraits d'entrevues avec les enseignants

Les professionnels : Une passerelle à établir

Les professionnels interrogés considèrent que les élèves autochtones qui arrivent au cégep possèdent peu d'outils et que leur choix de carrière est flou. Ils n'ont aucune méthode de travail et en

connaissent peu du métier d'étudiant au collégial. Selon eux, les établissements scolaires de Pessamit ne les préparent pas bien à leur transition du secondaire au cégep. De plus, ils n'ont souvent pas de modèle dans leur famille puisqu'ils sont souvent les représentants de la première génération qui effectuera des études supérieures.

Comme il n'y a pas de communication entre les intervenants de Pessamit et ceux du collège, les professionnels avouent ne pas connaître non plus les étudiants innus qui viennent étudier dans leur collège. Ils ignorent ses besoins et ses antécédents pédagogiques.

Les participants déplorent le fait qu'il n'y ait pas de ressources à Pessamit pour les orienter et clarifier leur choix de carrière. Ces étudiants s'inscrivent souvent dans un programme qui leur plaît, sans se questionner à savoir s'ils détiennent les attitudes et les habiletés pour œuvrer dans le domaine qui en découle. De plus, la réduction du financement par le CLEFB a eu impact sur leur taux d'inscription. En effet, en ayant resserré les règles qui permettent de se qualifier pour recevoir l'allocation, moins d'étudiants s'y inscrivent.

« Ils ont tu des problèmes eux autres (à Pessamit) de retard, qu'est-ce qui font pour les retards, qu'est-ce qui font au niveau de la remise des travaux, comment ils font ça? Moi j'aimerais ça discuter avec des profs. »

« C'est de faire l'arrimage secondaire/collégial, comme ça c'est fait en math. Des rencontres avec les profs au secondaire, ça serait important. »

Extraits d'entrevues avec les professionnels

Les intervenants de Pessamit : Apprendre des expériences passées et s'améliorer

Le groupe de discussion des experts innus s'est arrêté pour réfléchir sur les démarches réalisées au cours des dernières années afin de favoriser la transition des étudiants autochtones du secondaire au cégep. D'emblée, les participants conviennent que les étudiants qui terminent le secondaire ne possèdent pas encore toutes les compétences pour accéder au niveau collégial. Selon eux, ils ne sont pas prêts pour le collège, car ils ne se représentent pas efficacement l'ampleur du travail qui les attend. Ils ajoutent également que les élèves autochtones manquent de confiance en eux pour réussir leurs études collégiales et universitaires.

Certaines personnes qui œuvrent davantage au niveau de l'emploi considèrent la possibilité de mettre en place une forme de Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université (PPECU). Ils mentionnent, par exemple, que l'activité « innu-rassemble » est très prometteuse sur ce plan. En effet, elle favorise le rapprochement des cultures autochtone et allochtone chez les élèves du secondaire. Il faudrait peut-être, selon les personnes consultées, exploiter davantage cette approche.

« Je pense aux jeunes du secondaire 5, la transition, y a un manque. Je parle pas d'un parent, d'un retour aux études, mais vraiment du jeune qui sort d'ici de l'école pour transférer au cégep. Cette période-là, il faudra l'étudier et voir ce qu'on peut faire pour faciliter à ces jeunes-là la transition. »

« Parce que moi je sais que dans mon parcours scolaire, quand je suis allée au cégep ça m'avait aidée, j'en avais ramassé, j'avais regardé une section, je ne sais pas trop où et j'avais trouvé plein de trucs là-dedans, comme étudiante, moi je me souviens que ça m'avait aidé. »

Extraits d'entrevues avec les intervenants

Les étudiants allochtones : Le silence sur les projets

L'absence de contacts entre les deux groupes d'étudiants explique, encore une fois, la brièveté des échanges portant sur la transition secondaire-cégep lors des entrevues. Les étudiants rencontrés ignorent totalement quelles sont les raisons qui ont motivé les élèves autochtones à s'inscrire dans leur programme d'études.

Tout au plus, les élèves allochtones remarquent des comportements qui les amènent à croire que leur préparation aux études collégiales doit être suffisante étant donné qu'ils réalisent les tâches demandées par l'enseignant, qu'ils remettent leurs travaux et qu'ils se présentent aux examens. Une seule répondante affirme avoir remarqué que l'étudiant innu qui est dans sa classe ne remet pas ses travaux, arrive souvent en retard et s'absente plus fréquemment que la moyenne des autres élèves.

« Non, je trouve qu'ils veulent pas nous parler. Comme sur 10 autochtones, il va en avoir peut-être un qui va venir me parler. »

« On n'est pas vraiment au courant de ce qui se passe à l'école, pour eux, je trouve. »

Extraits d'entrevues avec les étudiants allochtones

Synthèse

La figure 8 suivante permet de comparer les discours de tous les acteurs rencontrés concernant leurs perceptions de la transition entre le secondaire et le collégial des étudiants autochtones

Figure 8 : Comparaisons des perceptions des différentes catégories d’acteurs quant à la transition entre le secondaire et le collégial des étudiants autochtones



5.1.2 Les résultats de la consultation à l’UQAC

Les lignes qui suivent présentent les résultats issus de la consultation des différents acteurs ayant participé à la recherche à l’UQAC. Nous présenterons d’abord les données sociodémographiques des étudiants autochtones (contrairement au Cégep de Baie-Comeau, nous ne présentons pas les caractéristiques des autres catégories d’acteurs), puis nous exposerons les figures émergentes par catégorie d’acteurs. Il faut noter ici une différence importante avec la présentation des résultats de la consultation effectuée au Cégep de Baie-Comeau, laquelle est transmise à partir de chacun des thèmes de départ : les caractéristiques de l’étudiant autochtone, l’école en tant que milieu de vie, l’apprentissage, les tâches d’apprentissage, la motivation, la réussite scolaire puis la transition secondaire-cégep. À chacun des thèmes est associée la figure dominante de chaque catégorie d’acteurs. L’équipe de l’UQAC a préconisé une présentation différente. Pour chacun des thèmes, le point de vue de chaque catégorie d’acteurs est d’abord décortiqué (ce qui donne lieu à plusieurs figures distinctes pour chacun des thèmes) et présenté de façon successive. À la fin, une « synthèse générale et condensée des résultats » est présentée, ce qui permet une vue d’ensemble des points de vue pour chaque catégorie d’acteurs, en fonction des thèmes de la consultation. Ainsi, les comparaisons des perceptions inhérentes à l’approche interactionniste allaient survenir dans l’après-coup, c’est-à-dire une fois seulement que les analyses de chacune des catégories d’acteurs seraient

complétées, puis intégrées de cette façon dans le Guide d'intervention institutionnelle. C'est donc, encore une fois, de cette façon que nous organisons les informations dans le présent rapport, soit en exposant l'analyse des différentes catégories d'acteurs une à la fois.

Vous constaterez également que, pour la présentation des résultats, les thèmes de la recherche varient quelque peu de ceux qui étaient prévus à l'origine, ce qui n'est pas étonnant dans ce type de recherche. À mesure que l'analyse avançait, nous avons réalisé qu'un certain réaménagement des thèmes de la recherche devait être fait en fonction du contenu des discours. Cela allait permettre de mieux organiser la synthèse des discours et de rendre le plus fidèles possible les propos rapportés par les différentes catégories d'acteurs. L'idée n'était pas de supprimer des thèmes, mais plutôt de les réorganiser, en fusionnant d'entre eux ou en créant de nouveau. Cela varie également d'une catégorie d'acteurs à une autre. Enfin, pour être plus évocateurs du sens qui a émergé de ce réaménagement des thèmes, nous avons souvent libellé les appellations de façon un peu différente, sous forme interrogative, en gardant à l'esprit l'étape de transposition pour le guide. Cela donne les versions suivantes :

- L'étudiant autochtone, qui est-il? (les caractéristiques de l'étudiant autochtone);
- Comment se vit l'intégration en milieu universitaire? (l'école en tant que milieu de vie);
- Qu'est-ce qu'apprendre à l'université et comment y arriver? (l'apprentissage, les tâches d'apprentissage, la relation avec les enseignants);
- Qu'est-ce qui motive et dé motive à poursuivre des études universitaires? (la motivation);
- Qu'est-ce que réussir à l'université? (la réussite scolaire);
- Comment se vit la transition cégep-université? (La transition cégep-université).

Pour être plus précis encore sur le réaménagement de certains thèmes, ajoutons ces quelques informations sur le déroulement des entrevues. Dans le cadre des entrevues avec les étudiants autochtones, nous avons constaté que la question de la relation à l'enseignant était cruciale dans leur discours, qu'elle était souvent abordée en profondeur et riche en informations susceptibles de favoriser la réussite et la persévérance scolaires. Nous avons donc fait le choix de créer la thématique « Les relations avec les enseignants », point qui, à l'origine, prévoyait d'être abordé dans la thématique « L'école en tant que milieu de vie ».

Toujours concernant les entrevues avec les étudiants autochtones, nous avons constaté que les thématiques « Apprentissage » et « Tâches d'apprentissage » se chevauchaient énormément. Même si

les questions prévues pour chaque thématique étaient claires dans le questionnaire d'origine, il semble qu'au moment d'interroger les participants, la nuance entre les deux thématiques devenait imprécise. Ainsi, si nous avons cherché à diviser les discours suivant ces deux thématiques, nous aurions risqué de modifier le sens du discours des participants, ce que nous ne souhaitons absolument pas. En ce sens, nous avons fusionné les deux thématiques en cours de passation des entrevues pour n'en former qu'une seule, soit la thématique « Apprentissage » qui s'intéresse donc désormais tant à la conception de l'apprentissage qu'aux stratégies d'apprentissage des étudiants.

Ensuite, l'analyse des données des professionnels aura également nécessité un remaniement des thématiques. Deux changements ont été apportés. D'abord, nous avons retiré la thématique « Tâches d'apprentissage », et ce, pour les mêmes raisons que celles pour lesquelles nous avons retiré cette thématique dans la catégorie des étudiants. Ensuite, nous avons créé la thématique « Les suggestions de solutions », qui regroupait toutes les solutions que les professionnels ont proposées pour bonifier l'expérience scolaire des étudiants autochtones à l'université.

Enfin, des modifications ont aussi été apportées aux thématiques de la catégorie des étudiants allochtones, la plupart de ces modifications ayant été nécessaires puisque cette catégorie d'acteurs n'était pas en mesure de se prononcer largement à propos de chacune des thématiques. Rappelons que les questions concernant chacune des thématiques leur ont bel et bien été posées; c'est dans la façon de présenter les résultats qu'un remaniement s'est opéré. Quelques thématiques ont donc été éliminées pour être ensuite regroupées. Des thématiques ont aussi été ajoutées.

5.1.2.1 Les données sociodémographiques des étudiants autochtones

Le tableau 18 suivant présente les données sociodémographiques des étudiants autochtones ayant participé au projet de recherche à l'UQAC.

Tableau 18 : Caractéristiques sociodémographiques des étudiants autochtones ayant participé à la recherche (UQAC)

CARACTÉRISTIQUES	NOMBRE
Sexe	
Féminin	10
Masculin	5
Âge	
Âge moyen	30,6
Âge de l'étudiant le plus jeune	22
Âge de l'étudiant le plus âgé	45
État civil	
Célibataires	8

En couple	5
Veuf	1
Préfère ne pas répondre	1
Secteurs d'études	
Programme de relation d'aide	5
Enseignement	4
Administration	2
Arts	1
Soins infirmiers	1
Préfère ne pas répondre	2
Total	15

La section suivante présente les autres informations récoltées concernant les étudiants autochtones de l'UQAC qui ont participé au projet de recherche.

- Le nombre moyen de frères et sœurs par étudiant était 4,3.
- Le nombre moyen de bons amis par étudiant était 3,6.
- 10 étudiants étaient inscrits dans un programme de baccalauréat, 2 autres étaient inscrits dans un programme de certificat, et 1 autre était inscrit dans un programme de maîtrise. De plus, 1 étudiant complétait une propédeutique, alors qu'un autre n'a pas répondu à la question.
- Les 15 étudiants interrogés habitaient dans leur propre maison ou leur propre appartement.
- 9 étudiants avaient un enfant ou plus alors que 6 étudiants n'en avaient pas.
- En considérant seulement ceux qui en ont, le nombre moyen d'enfants par étudiant était 2,7. La moyenne d'âge de ceux-ci était 11,8.
- 10 étudiants étaient nés de deux parents autochtones alors que 5 étudiants étaient nés d'un parent autochtone et d'un parent allochtone.
- 9 étudiants étaient nés de deux parents n'ayant jamais fréquenté l'université. 5 étudiants étaient nés de deux parents n'ayant aucun diplôme (incluant celui de secondaire 5).
- 12 étudiants bénéficiaient des allocations de formation. Elles étaient le seul revenu de 6 d'entre eux, alors que 6 étudiants avaient un autre revenu qui s'ajoutait aux allocations de formation.
- 8 étudiants occupaient un emploi. Le nombre moyen d'heures par semaine était 14,4. De plus, 3 étudiants avaient recours à l'assurance emploi.
- Les rôles que les étudiants considéraient comme étant les plus importants étaient, dans l'ordre, le fait d'appartenir à une nation autochtone (ex. : Innu), le fait d'être étudiant, le fait d'être Autochtone (indifféremment de la nation ou de la communauté) et le fait d'être

Autochtone originaire d'une communauté bien précise (ex. : Innu de Pessamit).

- Le nombre moyen d'années passées au secondaire était 5,3.
- Deux étudiants n'avaient pas fréquenté le cégep. Parmi ceux qui y étaient allés, le nombre moyen d'années mises à compléter le diplôme était 4.

Une fois leur diplôme d'études universitaire complété, 11 étudiants ont précisé vouloir aller travailler dans une communauté autochtone.

5.1.2.2 La présentation des résultats ayant mené aux figures émergentes

5.1.2.2.1 Le point de vue des étudiants universitaires autochtones

La section suivante présente les figures qui émergent de l'analyse des données de l'UQAC. Le tableau 19 ci-dessous dresse d'abord un portrait des thèmes d'analyse et des figures émergentes qui en ressortent.

Tableau 19 : Le tableau sommatif des thèmes analysés et les figures émergentes de l'analyse des données concernant les étudiants autochtones

THÈME D'ANALYSE 1 : LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE AU COLLÉGIAL L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE, QUI EST-IL?

- Être Autochtone : une source de fierté et d'identité
- Le souhait d'un équilibre entre modernisme et traditionalisme
- Cri, montagnais, attikamek, anglais, français : un étudiant souvent plurilingue
- Parent et étudiant : les conséquences de la conciliation des rôles
- Une situation financière précaire
- Un parcours scolaire indirect et atypique

THÈME D'ANALYSE 2 : L'ÉCOLE EN TANT QUE MILIEU DE VIE COMMENT SE VIT L'INTÉGRATION AU MILIEU DE VIE UNIVERSITAIRE?

- L'université, un lieu apprécié
- L'université, un lieu d'apprentissage
- De rares interactions entre étudiants autochtones
- Interagir avec les étudiants allochtones pour des motifs scolaires
- Les services aux étudiants : connus, mais peu utilisés
- Le Centre des Premières Nations Nikanite : on aime et on en veut plus
- Le souhait d'une plus grande visibilité pour la culture autochtone

THÈMES D'ANALYSE 3 ET 4 : L'APPRENTISSAGE, LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE ET LES RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS

QU'EST-CE QU'APPRENDRE ET COMMENT Y ARRIVER?

- Apprendre partout, tout le temps
- Des comportements d'apprentissage appropriés pendant les cours
- Les comportements d'apprentissage hors cours : des habitudes propres à chacun
- Questionner les enseignants : face à face, seul à seul et par courriels
- Outre les enseignants, les collègues et les conjoints pour répondre aux questions
- Les présentations orales : puisqu'il le faut!
- Travail individuel ou d'équipe : également apprécié, sauf pour l'étape de formation des équipes
- Apprendre à l'université pour un Autochtone : d'abord le défi de la langue seconde
- L'intérêt d'apprendre du contenu culturel autochtone
- Le stress lié aux examens : mentalement et physiquement
- L'importance de l'appréciation des enseignants
- Dans l'ensemble, des relations positives entre étudiants et enseignants
- Avoir des enseignants allochtones, aucun problème, mais...
- Des enseignants sans favoritisme et même sensibles à la réalité des étudiants autochtones

THÈME D'ANALYSE 5 : LA MOTIVATION

QU'EST-CE QUI MOTIVE ET DÉMOTIVE À POURSUIVRE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES?

- Plusieurs types de difficultés rencontrées à l'université affectent la motivation
- L'entourage comme source d'encouragement
- La pluralité des facteurs décisionnels de fréquentation universitaire
- Le profond désir de venir en aide à la communauté

THÈME D'ANALYSE 6 : LA RÉUSSITE SCOLAIRE

QU'EST-CE QUE RÉUSSIR À L'UNIVERSITÉ?

- La grande importance accordée à la réussite scolaire
- Le sentiment de réussir : parfois oui, parfois non
- La famille, les amis et les figures autochtones comme modèles de réussite

THÈME D'ANALYSE 7 : LA TRANSITION CÉGEP-UNIVERSITÉ

COMMENT SE VIT LA TRANSITION CÉGEP-UNIVERSITÉ?

- Une transition d'ordre scolaire marquée par plusieurs différences
- Des questionnements sur le potentiel du cégep à préparer aux études universitaires

La prochaine section vise à présenter l'analyse des résultats ayant permis de configurer les figures émergentes des discours de chacun des étudiants autochtones.

❖ L'étudiant autochtone, qui est-il?

Être Autochtone : une source de fierté et d'identité

La réponse à la question « vous sentez-vous fier d'être Autochtone? » est presque unanime. En effet, les étudiants se disent fiers, voire très fiers pour la plupart, de leurs racines : « J'suis la personne qui est la plus fière » (Eaut1), « [Je suis] très, très fier » (Eaut3), « Ça, c'est sûr [que je suis fier] » (Eaut8), « super fier, 100 % » (Eaut9), « Mais bien sûr » (Eaut12).

Ainsi, être fier d'être Autochtone, n'est rien de moins qu'une certitude semblent-ils nous dire. Et pourquoi une telle fierté, selon eux? Principalement à cause de « la résilience » et des « valeurs autochtones », disent-ils le plus souvent. Eaut6 résume bien la pensée du groupe :

« La résilience. On est comme un peuple qui a vécu beaucoup de choses, mais on est encore là pis on lâche pas. [...] C'est, c'est la fierté là pis quand je pense aussi le respect là, la nature là, mes enfants moi c'est la vie là, c'est toujours respecter la vie, pis ça je sais que ça vient de mes valeurs, mes valeurs autochtones. Dire merci à la vie. »

Eaut8 abonde dans le même sens :

« Toutes les valeurs qu'on véhicule pis, plus la langue qui nous différencie des autres. [...] "Valeurs", c'est comme respect de la famille, respect des Aînés, respect de la nature. »

Selon Eaut5, voici des valeurs qui sont issues de la culture autochtone :

« Comme j'disais, partage, entraide, respecter les autres dans leurs différences, j'pense que ça vient vraiment des valeurs autochtones. »

Bref, être Autochtone, semble-t-il, est une source de fierté pour une grande majorité d'étudiants interrogés. Mais plus encore : le fait d'être Autochtone est central dans la conception de leur identité. Les étudiants s'identifient à la culture autochtone. Ils se disent différents de par leur appartenance à la culture autochtone. Eaut4 est très clair à ce propos : « Très fier, j'pense c'est ça qui fait mon, mon identité. Ça fait la personne que je suis ». Eaut7 va également en ce sens :

« Ben parce que j'suis différente. Parce que j'suis fière d'être ce que j'suis. J'ai pas euh, j'ai pas de honte à être Autochtone mais j'suis pas juste Autochtone, j'suis mélangée, j'suis métissée. J'ai du sang innu, j'ai du sang cri, j'ai du sang micmac, j'ai du sang irlandais, écossais. Pis probablement québécois aussi. Pis j'suis fière de toute ce que je suis. »

En d'autres mots, ce que cette étudiante dit, c'est que toutes les origines culturelles qu'elle porte en elle constituent « ce que je suis », donc son identité et elle en est fière. Pour reprendre ses mots, cela la rend « différente ». Eaut8, quant à lui, nous parle d'un bagage qu'il porte en lui et qui lui appartient en quelque sorte :

« La culture, ça, ça fait des millénaires qu'elle se construit, elle, elle a été construit différemment des non-Autochtones. Pis la, la fierté, j'pense qu'elle vient de là, je suis fier d'être Autochtone, de porter ce bagage-là. »

Cette fois-ci encore, la notion de différence est présente. Finalement, les propos de Eaut15 proposent une conception supplémentaire qui apparaît intéressante. Il soulève l'idée d'une influence culturelle non perceptible, non tangible et qui a pourtant une présence indubitable dans l'identité :

« Peut-être qu'on le sent dans, dans le corps là quand, quand on naît là. [...] J'sais pas, on le sent peut-être dans notre, dans notre être là. [...] Je sais pas comment le décrire là, c'est, c'est en nous j'pense. »

Eaut7 semble nous expliquer quelque chose de semblable, une différence sur laquelle il est difficile de mettre des mots :

« C'est parce que c'est comme dans toute. C'est une façon de penser, c'est une perception du monde, c'est, c'est trop d'affaires pour nommer des affaires spécifiques. C'est, c'est dans les choix, c'est dans, dans trop d'affaires. J'sais pas, pas capable de découper ça là. »

Bref, les participants rencontrés sont des étudiants qui vivent de la fierté, qui se sentent différents parce qu'ils sont d'origine autochtone et qui s'identifient à la culture autochtone pour des raisons spécifiques dont certaines sont explicables alors que d'autres ne le sont pas.

Pour certains étudiants, toutefois, la fierté d'être Autochtone est empreinte d'ambivalence. Certains parlent, entre autres, de fierté qui fluctue à travers les années, comme pour Eaut14, qui était fier lorsqu'il était enfant, mais qui, une fois rendu à l'âge adulte, a choisi de quitter la communauté pour plusieurs raisons, entre autres pour fournir une meilleure éducation à ses enfants et pour éviter les problématiques qui y sont vécues. Eaut11 nous parle d'une fierté conditionnelle à ce qu'il ne soit pas reconnu comme étant Autochtone, ce qui représente également une ambivalence quant au sentiment de fierté : « Ben moi ça paraît pas trop que j'suis Amérindienne fait que ben oui, en tant que telle, c'est sûr que j'suis quand même fière de mes origines là. » Finalement, voici ce qu'Eaut10 a répondu lorsqu'on lui a demandé s'il était fier d'être Autochtone :

« Des fois oui, des fois non. (rires) J'ai l'impression d'être une traître là quand j'te dis ça. (rires) Oui, c'est, j'suis tout le temps fière sauf que des fois, ça m'a vraiment, des fois là, j'dis des fois là, ça m'a mis des barrières. Dans le sens que moi, j'ai la couleur, j'ai le teint innu pis j'ai, j'ai la pensée innue. Y'en a qui ressemblent pas pantoute à des Autochtones,

mais que tsé, y'ont pas genre de préjugés face à, ils ressentent pas le genre de racisme qu'on peut dire. »

Nous sentons chez Eaut10 une ambivalence, une fierté culturelle qui cohabite avec le sentiment qu'être Autochtone lui a mis des barrières. Et surtout, on sent chez Eaut10 une culpabilité de tenir de tels propos, « une impression de trahison », pour reprendre ses mots. Cette culpabilité s'est d'autant plus manifestée après l'entrevue, hors enregistrement, lorsqu'il s'est inquiété à savoir s'il était le seul étudiant autochtone à être de cet avis.

Le souhait d'un équilibre entre modernisme et traditionalisme

Nous avons questionné les étudiants autochtones à savoir si, quant à la culture autochtone, ils penchent plus vers la modernité ou le traditionalisme. Mais avant d'être en mesure de voir où se situent les étudiants autochtones interrogés, il s'avère pertinent de déterminer à quels éléments plus précis sont associées la modernité et la tradition, selon eux. En d'autres mots, comment les étudiants autochtones conçoivent-ils la modernité et comment conçoivent-ils la tradition? Ils nous disent que la modernité prend forme à travers « la ville », « les études », « la consommation », « la malbouffe », « le changement », « l'innovation ». Quant à la tradition, elle est incarnée par « la nature », « la chasse », « la pêche », « la trappe », « l'art » et « l'interprétation des rêves », disent-ils.

Ceci étant dit, lorsque la question a été posée aux étudiants à savoir s'ils ont une vision moderniste ou traditionaliste de la culture autochtone, une grande majorité a tenu un discours nuancé entre les deux extrêmes. Il est apparu clair que, pour nombre d'entre eux, l'idéal serait de faire honneur à la modernité et à la tradition tout à la fois, sans que ni l'une ni l'autre ne soit rejetée. Eaut7 adopte cette vision modérée de la culture autochtone :

« J'trouve que les traditions sont importantes, mais on doit pas nécessairement rester là-dedans si on n'est pas bien. Mais c'est important de cueillir ce qu'on a à cueillir dans ça. [...] J'trouve que la force des Innus, c'était l'adaptation. [...] Si on veut être un vrai Innu, faut pas être traditionalistes, faut s'adapter. »

Étudiant en administration, Eaut8 aborde également en ce sens :

« J'pourrais dire que j'suis traditionaliste/moderniste. Ça doit être parce que c'est mon côté administrateur qui a ajouté à mon bagage autochtone, parce que oui y'a des traditions importantes, mais y'a, j'ai remarqué, avec mes études, que y'a moyen de les moderniser. »

Et même chez ceux qui adoptent un mode de vie très moderne, la raison qui sous-tend cette tendance n'est que très rarement le rejet pur et dur de la tradition. Les répondants mentionnent souvent le fait de vivre hors de la communauté comme étant un élément qui rend difficile l'adhésion à des coutumes de l'ordre du traditionalisme. Tout de même, vivre en ville est vécu comme un choix nécessaire aux études et souvent transitoire. À cet effet, Eaut9 raconte :

« Tout ce qui est traditionnel dans la culture, aller à la chasse, moi j'fais moins ça, c'est des activités que je pratique moins, mais que je pratique plus l'été je te dirais. Je choisis les études [plutôt] que la tradition je dirais. »

Eaut12 semble du même avis :

« Quand je suis à Obedjiwan, je suis dans le bois, je fais des activités traditionnelles comme la chasse ou la pêche ou la trappe. Ici, l'accessibilité est pas là. »

Cela concorde avec le discours de Eaut13, qui dit :

« J'ai parti de ma communauté j'avais treize ans. J'ai jamais retournée là-bas. Pis moi j'aimerais ça aller, retourner là-bas, apprendre ce que j'ai manqué pis vivre les traditions aussi. »

Finalement, Eaut10 et Eaut11, quant à eux, se dissocient de cette tendance générale à souhaiter un mode de vie qui intègre modernité et tradition. Ils semblent exclure volontairement la tradition de leur mode de vie actuel. Voici la position de Eaut10 à ce sujet :

« Ah non! Moderne! Jamais de la vie traditionaliste! J'irais pas dans le bois là. C'est pas, c'est pas une mauvaise chose là, mais tsé y'a des affaires côté traditionaliste que j'ferais pas. J'ai pas à faire des choses comme ça pour me faire croire que j'suis Autochtone. Peut-être que ça va changer éventuellement, mais au stade où ce que j'suis, je, non, j'ai pas envie. [...] Dans la communauté, tout le monde veut retourner aux traditions pis tout le monde veut retourner en arrière. Mais pourquoi retourner en arrière? Faut avancer dans la vie là. »

Pour Eaut10 et Eaut11, ce rejet de la tradition semble concorder avec une ambivalence quant à la fierté d'être Autochtones et au sentiment d'appartenance à la culture autochtone, sujets qui ont été abordés ci-haut dans la section « Être Autochtone : une source de fierté et de construction identitaire ».

Cri, montagnais, attikamek, anglais, français : un étudiant souvent plurilingue

La plupart des étudiants autochtones universitaires interrogés, en plus de parler français, parlent également une langue autochtone. En effet, 13 des 15 étudiants interrogés ont à tout le moins des connaissances dans une langue autochtone. Cette langue est soit l'innu, le cri ou l'attikamek, en fonction de la communauté d'origine de l'étudiant ou encore de la langue parlée par le conjoint. Pour 7 d'entre eux, la langue autochtone (l'innu, pour la plupart) est leur langue maternelle. Quant aux autres, ils ont appris le français et une langue autochtone en même temps ou ils ont appris la langue autochtone plus tard, à l'école primaire ou à l'école secondaire. Eaut11 a appris trois langues en même temps : l'anglais, le français et le cri. De plus, parmi ceux qui parlent une langue autochtone, il s'avère que celle-ci est encore couramment utilisée lorsqu'ils retournent dans la communauté ou encore lorsqu'ils communiquent avec des amis autochtones ou des membres de leur famille. Eaut11 avoue être en train de perdre sa langue autochtone (le cri) puisqu'il ne souhaite plus vraiment retourner dans sa communauté. Eaut7, quant à lui, aimerait maîtriser mieux sa langue autochtone qu'il n'a apprise qu'à l'école primaire.

Seuls Eaut4 et Eaut5 ne parlent aucune langue autochtone, quoique Eaut5 intègre certains mots de vocabulaire à la maison comme les salutations, par exemple, pour encourager son fils qui étudie l'innu à l'école.

Plus loin, il sera question de l'impact de la maîtrise du français et de la langue autochtone sur la réussite scolaire. Ici, l'idée est seulement de bien saisir que l'étudiant autochtone, la plupart du temps, parle couramment une langue autochtone.

Parent et étudiant : les conséquences de la conciliation des rôles

Parmi les étudiants interrogés, neuf sont parents d'un ou plusieurs enfants. Certains n'ont qu'un seul enfant à charge, alors que d'autres en ont quatre. L'âge de ceux-ci varie grandement, passant de l'âge de fréquenter la garderie à l'âge d'avoir quitté le domicile familial. Certains étudiants sont monoparentaux, alors que d'autres sont en couple.

Malgré un portrait disparate de l'ampleur de la tâche parentale chez les étudiants questionnés, tous affirment qu'avoir des enfants a un impact sur leur rôle d'étudiant, quoi que la nature et l'importance de ces impacts varient chez chacun. D'abord, tous unanimes : avoir des enfants requiert

une gestion du temps particulière. Pour Eaut8, « en plus d'avoir l'emploi du temps d'étudiant, il faut qu'il y ait l'emploi du temps parental. Pis c'est ça là, ça donne un emploi du temps assez chargé. » Quant à Eaut4, il déclare que « ça demande une conciliation études avec la famille très, très serrée », tout comme Eaut6 qui fait ses travaux « genre à la course, dernière minute ». « Mais c'est ça la vie familiale », dit-il. Eaut6 raconte aussi : « Les études, ça va être genre après dix heures quand tout le monde va dormir ». Pour Eaut4 et Eaut12, la situation se complexifie d'autant plus lorsqu'ils sont en période de stage.

Pour certains, cet emploi du temps est non seulement serré, mais le temps restant pour les études est insuffisant et les conséquences se font ressentir sur le rendement scolaire. À ce propos, Eaut12 nous raconte : « J'ai de longues journées pour les enfants, mais des petites journées justement quand c'est des études là, c'est ça qui est l'inconvénient aussi là. » Plus tard, il explique ce qu'il a choisi de faire face à des difficultés rencontrées par des membres de sa famille proche : « J'ai pris plus de responsabilités, j'ai laissé mes études de côté, j'ai consacré moins de temps. Pis ça paraît sur mon rendement scolaire, mais bon. » Eaut7 nous raconte qu'il peut « moins se concentrer que quelqu'un qui n'a pas d'enfants ». Il ajoute : « ça me demande du temps que j'peux pas donner à mes études ». Une conciliation du temps, donc, qui est réglée au quart de tour chez la plupart des étudiants questionnés et qui, chez certains, devient problématique quant à la réussite scolaire.

Plusieurs associent les responsabilités familiales à une faible implication dans des activités de loisirs, notamment dans la vie étudiante. Eaut5 va en ce sens : « Pas d'enfants, que pour mes études, j'm'impliquerais plus », tout comme Eaut7 qui raconte : « j'ai pas vraiment de vie sociale à l'université. J'viens ici, je repars, tsé justement à cause de mes enfants ». Eaut12 aborde la question de l'implication scolaire d'une manière semblable :

« Dans mon champ d'études, ils font beaucoup de soirées, mais tsé en cinq ans, je suis allé une fois là parce que moi, j'ai d'autres responsabilités. Y'a pas la question de temps, mais tsé la famille passe avant les partys. »

Dans le même ordre d'idées, le discours de certains étudiants est empreint d'une difficulté à investir du temps dans leurs études lorsqu'ils sont à la maison. Eaut5 est clair à ce propos :

« J'me sens coupable d'avoir pris soin de mes enfants. C'est plus dans le sens que quand ma fille, admettons les journées que j'ai de congé, elle me manipule un petit peu pour

pouvoir rester à la maison avec moi au lieu d'aller à la garderie. J'trop molle, j'vais lui dire oui, mais dans le fond, dans toute la journée, j'm'aurai pas investie. »

Eaut6 raconte que s'il est en train d'étudier, « j'vais me faire déranger, ils vont s'asseoir là, ils vont me parler », tout comme Eaut8 qui témoigne que « rendu à la maison, j'ai plus vraiment le temps d'étudier ». Il s'avère donc difficile d'adhérer à un niveau de concentration nécessaire aux études à la maison.

Aussi, plusieurs mentionnent que leurs enfants demeurent leur priorité, comme Eaut5, par exemple : « ma priorité a toujours été mes enfants ». Eaut6 aborde en ce sens : « c'est sûr c'est important [de réussir], mais j'ferai pas des sacrifices pour genre mettre mes enfants de côté parce que moi, je veux réussir. »

Finalement, Eaut12 et Eaut15 ont des témoignages opposés l'un à l'autre. Pour Eaut12, ses responsabilités familiales l'ont forcé à quitter ses études pendant un certain temps, sa famille et ses enfants étant demeurés dans la communauté et le sentiment d'ennui devenant insoutenable. Quant à Eaut15, le fait d'être parent le force à terminer ses études au plus vite pour accéder au marché du travail le plus tôt possible. Donc, pour Eaut12, être parent et étudiant à la fois a été un facteur d'abandon alors que pour Eaut15, être parent et étudiant à la fois est un facteur de motivation pour faire ses études rapidement.

Une situation financière précaire

D'une part, les étudiants autochtones interrogés sont d'accord sur le fait que les allocations de formation auxquelles ils ont droit sont suffisantes pour payer les frais de scolarité et le matériel scolaire. D'autre part, presque à l'unanimité, ils s'entendent pour dire que les allocations de formation sont insuffisantes pour répondre adéquatement à l'ensemble de leurs besoins. Eaut9, qui habite en colocation et n'a pas d'enfants nous dit :

« Si j'avais pas d'emploi, ce serait plus dur j'trouve. Parce qu'avec l'allocation, avec les comptes que je paie plus la bouffe, plus... Je te dirais qu'il m'en reste pas gros après. »

Il en va de même chez ceux qui ont des responsabilités familiales, tel que l'affirme Eaut6 :

« Voilà deux semaines là, je pleurais à cause de ça, à cause de mes moyens financiers, c'était comme, [mes enfants] sont pénalisés eux autres aussi. »

Eaut8 aborde également en ce sens :

« Quand l'agent il rentre, mes priorités c'est, c'est mes enfants là. Je me presse d'aller chercher ça au détriment de qu'est-ce que j'ai besoin en tant qu'étudiant. »

Donc, les allocations de formation, bien que le montant fourni soit personnalisé et ajusté en fonction la situation de l'étudiant, s'avèrent insuffisantes tant chez ceux qui ont des responsabilités familiales que chez ceux qui n'en ont pas. Quant aux autres besoins auxquels les étudiants doivent répondre, ils déclarent combler le déficit par d'autres moyens, notamment des emplois étudiants de quelques heures par semaine, le partage des revenus avec un conjoint ou une conjointe, l'assurance-emploi ou le soutien financier de membres de leur famille. Certains abordent aussi le fait que la précarité ne soit pas la même en fonction des périodes de l'année. À ce propos, Eaut4 nous dit :

« Y'aurait manière de bonifier parce que quand tu t'retrouves l'été, sans revenu avec un enfant... Pendant ces trois ans d'études-là, c'est ça qui m'a mis le plus dans misère dans le fond. Tu te trouves dans un gouffre financier. »

Eaut13 va dans le même sens :

« Eux autres y prennent du temps à payer mes frais de scolarité pis ça retarde, y'a des frais. J'aime mieux payer moi-même que de les attendre, pis des fois ça arrive que mon dossier y'est bloqué à cause de ça. »

Même si tous s'entendent pour dire que l'achat de matériel scolaire est adéquatement financé, Eaut15 aimerait qu'on lui rembourse, par exemple, l'achat de crayons.

Eaut12 et Eaut14 soulèvent tous deux une question de grande importance en lien avec le financement des études par la communauté : celle du nombre de cours à suivre par session pour être admissible au financement. Voici ce que Eaut14 a à dire à ce sujet :

« Nous autres, on a tout le temps quatre cours. Faut qu'on, faut qu'on prenne quatre cours obligatoires pour être financés. [...]. Pis j'pense que c'est trop pour nous autres parce que tsé vu que toutes les travaux à faire pis les études pis comme des fois on a de la difficulté avec le français, qu'on a de la difficulté à comprendre... C'est pas rien que moi là parce que moi je, j'en rencontre des étudiants icitte pis j'en parle avec eux autres. Fek y'ont le même avis que moi. »

Et Eaut12 d'y aller d'une confession très honnête :

« Y faut que je m'organise pour être à temps complet. Si j'suis pas à temps complet là, j'suis pas financé. Fek comme je savais qu'à session d'hiver l'année passée, je savais que l'année prochaine, cette session-ci, y'allait me manquer deux cours à trois crédits fek là, l'année passée, j'ai fait par exprès de couler deux cours pour être à temps plein. »

Un étudiant, donc, pour qui le fait d'être inscrit à temps complet s'avère problématique et un autre qui choisit d'adopter une stratégie qui mène à des échecs scolaires pour être en mesure d'obtenir du financement. Eaut3 soulève un point qui n'est pas sans rappeler celui de Eaut12 dont il vient d'être question :

« Comme j'ai dit, pendant longtemps, j'visais vraiment la note de passage pis moi j'dis que c'est peut-être associé au fait de l'allocation financière. Sans dire que c'est une mauvaise chose, c'est une très bonne chose pis ça nous aide, mais quand j'regarde un non-Autochtone qui paye lui-même ses études, j'pense qu'il se force encore plus lui-même de réussir ses études tandis que ben c'est, c'est, j'pense que c'est mon exemple à moi, j'ai vraiment niaisé au cégep, mais vraiment niaisé pis peut-être que c'était le fait que moi, c'était payé pis j'pense que avoir eu à payer de mes poches, j'pense que j'me serais plus forcé. Mais enlevez pas l'aide financière, s'il-vous-plaît! »

Un parcours scolaire indirect et atypique

Dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que les étudiants autochtones interrogés ont, pour la plupart, un parcours scolaire parsemé d'interruptions, de reprises et de réorientations scolaires. En effet, un seul étudiant parmi les quinze a complété son cégep dans le nombre d'années prévu à cet effet, s'est tout de suite dirigé vers des études universitaires et n'a jamais interrompu ses études ni ne s'est réorienté vers un autre domaine. Mais qu'en est-il donc des autres étudiants?

D'abord, deux d'entre eux ont fait leurs études secondaires à l'école des adultes et n'ont jamais étudié au cégep avant de fréquenter l'université.

Aussi, parmi les treize étudiants ayant fréquenté le cégep, dix ont obtenu un diplôme en un plus grand nombre d'années que prévu par le programme d'études collégiales auquel ils étaient inscrits, c'est-à-dire deux années pour les programmes préuniversitaires et trois années pour les programmes techniques. Six étudiants ont fréquenté le cégep quatre années ou quatre années et demie. Le nombre maximum d'années passées au cégep est de dix. Deux étudiants, toutefois, n'ont mis qu'une session supplémentaire pour compléter leur programme d'études collégiales.

Ensuite, douze étudiants racontent avoir interrompu leurs études pendant un certain temps pour ensuite les reprendre. Parmi ces étudiants, trois ont interrompu leurs études collégiales, quatre ont interrompu leurs études universitaires et cinq sont allés le marché du travail un certain temps avant de s'inscrire à l'université.

Finalement, six étudiants se sont réorientés pendant leur parcours scolaire en changeant de programme collégial ou universitaire ou encore en choisissant un programme universitaire n'étant pas en lien avec leur diplôme collégial.

❖ Comment se vit l'intégration en milieu universitaire?

L'université, un lieu apprécié

Les réponses aux questions qui s'intéressent aux sentiments des étudiants autochtones lorsqu'ils sont à l'université tendent, pour la grande majorité, vers un même sens : « À date, j'apprécie tout ce qui est universitaire » (Eaut3), « J'me sens très à l'aise, c'est mon milieu de vie depuis quatre ans. Pis euh c'est ça, j'aime, j'aime l'université » (Eaut4), « Je sens que j'ai une place ici pis j'aime ça, quand je rentre ici, j'suis comme, je me sens chez nous là » (Eaut6), « J'aime bien cette université-là » (Eaut7), « J'apprécie ça, j'aime bien, j'aime bien être ici » (Eaut9).

Les raisons d'aimer le milieu universitaire sont nombreuses et variées. Certains citent les relations sociales comme un motif qui fait en sorte qu'on apprécie l'université : « Mes amis, c'est ma motivation pour aller à un cours » (Eaut3), « J'aime vivre dans un monde d'adultes là. [...] De côtoyer des gens de trente à quarante ans qui ont du vécu comme nous autres » (Eaut5), « C'est voir les amis, justement, les connaissances » (Eaut12). Quelques fois, les étudiants évoquent aussi leur programme d'études et le contenu de leurs cours comme étant des motifs d'appréciation du milieu universitaire : « Mon domaine d'études, j'suis passionné par mon domaine d'études » (Eaut4). La relation avec les enseignants est aussi un facteur qui favorise l'appréciation de l'université : « C'est une petite université, les profs sont plus proches de leurs étudiants. Ça, ça aide. C'est des plus petites classes » (Eaut1), « La relation avec les profs. Ça se fait super bien, ils te connaissent, t'es pas un chiffre pour eux » (Eaut9). Eaut9 et Eaut15 aiment l'université pour le sentiment de fierté qu'elle leur fait vivre : « Quand j'suis fière de moi là. Quand j'fais mes examens pis tout là pis j'les ai terminés pis j'ai une

bonne note là. Pis c'est ce qui rend l'université intéressante là. » (Eaut15) Finalement, on évoque parfois aussi la multiplicité des services que l'université offre, principalement la bibliothèque.

Eaut14, toutefois, avoue être moins à l'aise à l'université que les autres étudiants interrogés ne semblent le dire. Lorsqu'on lui demande comment il se sent à l'université, il répond : « Des fois j'trouve ça difficile, des fois j'suis à l'aise, des fois j'suis pas à l'aise, des fois j'suis gênée ». Son explication à son malaise et à sa gêne est la suivante :

« Surtout mettons peut-être quand j'suis toute seule à être Autochtone, que y'a juste des Blancs là. Tsé euh je sais pas là, on dirait je me sens pas à ma place là, je le sais pas pourquoi, mais c'est ça je me sens. »

Plus tard, ce même étudiant nuance en présentant une situation qui fait en sorte qu'il est à l'aise lorsqu'il est à l'université :

Mettons j'pogne un prof là que tsé que, qui peut euh tsé qui peut t'aider là euh à t'écouter comme il faut pis euh tsé... On en pogne pas tout le temps des profs de même là fek là, quand j'en pogne un, un prof comme ça tsé, j'suis, j'suis très à l'aise dans le cours.

Malgré tout, rappelons qu'une forte majorité d'étudiants affirme apprécier le milieu universitaire pour de multiples raisons, notamment les relations amicales, le contenu de leurs cours, leurs relations avec leurs enseignants, le sentiment de fierté qu'ils éprouvent lorsqu'ils ont des réussites scolaires et la disponibilité de maints services professionnels.

L'université, un lieu d'apprentissage

Lorsqu'ils ont été questionnés à propos de leur implication dans la vie universitaire, les endroits qu'ils fréquentent lorsqu'ils sont à l'université ou encore ce qu'ils y font, plusieurs étudiants autochtones ont admis venir à l'université uniquement dans une optique d'études : « Quand je suis à l'UQAC, je suis dans, dans le minding d'un étudiant. J'ai ma job : c'est d'étudier » (Eaut8), « Je rentre pis je sors. [...] Tsé tu fais ton cours pis tu t'en vas » (Eaut11), « J'rentre pis je sors, j'y vais pour mes cours pis pas plus » (Eaut2), « C'est vraiment quand j'viens pour mes cours, mais à part ça euh j'viens pas souvent là pour les autres choses » (Eaut10). Donc, ce sont des étudiants qui se présentent à l'école pour suivre leurs cours, principalement.

Les répondants ont nuancé tout de même en précisant qu'outre les salles de classe, certains autres lieux de l'université sont parfois fréquentés, encore une fois dans le but d'étudier ou de travailler. Parmi ces lieux, ils ont souvent nommé la bibliothèque et quelques fois le centre social, mais principalement lorsqu'il s'agit de travaux d'équipe. Donc, il se peut que les étudiants autochtones demeurent à l'université lorsqu'ils n'ont pas de cours, mais presque toujours pour une motivation liée aux études. Pour plusieurs, les périodes d'examens augmentent leur présence à l'université pendant des plages horaires durant lesquelles ils n'ont pas de cours.

Dans le même ordre d'idées, lors des entrevues avec les étudiants, il a aussi été question de leurs habitudes de participation aux activités parascolaires offertes à l'université. Il en ressort que 5 étudiants participent ou ont déjà participé à une activité parascolaire n'étant pas liée à des fins académiques. Ces activités sont principalement de nature sportive (Eaut1, Eaut2 et Eaut13) ou artistique (Eaut1 et Eaut7). Eaut10 participe à des compétitions de cartes. Ces activités, souvent, sont ponctuelles et leur fréquentation n'est pas constante dans le temps. Ceux qui n'ont jamais pris part à des activités parascolaires évoquent le plus fréquemment comme raison le manque de temps et un horaire chargé de responsabilités scolaires et parentales. Des raisons sociales, comme le fait de ne connaître aucun participant ou le fait d'être de nature « renfermé » et « solitaire » sont nommées par Eaut6 et Eaut11. L'éloignement géographique de la ville où habitent Eaut5 et Eaut7 n'est pas étranger à leur faible participation aux activités parascolaires, disent-ils. Seul Eaut5 parle d'un manque d'informations disponibles quant aux activités parascolaires et qui influence son absence de participation. Finalement, Eaut9 évoque un manque de ressources financières.

Eaut1 et Eaut3 se distinguent toutefois de la tendance générale présentée ci-haut. Ces deux étudiants fréquentent souvent l'université pour des motifs non scolaires. Eaut1 raconte :

« Mais je, je viens souvent à l'UQAC pour, pour pas seulement les cours mettons. [...] Avec mes amis tsé on est là, là. Après un cours on est fatigués, on se parle beaucoup. Mais euh des fois aussi dans les soirées là, les P.U.⁴ [...] Souvent les cinq, les Sept à minuit⁵. »

De même, Eaut3 préfère manger à la cafétéria avec une bande d'amis au lieu de retourner à la maison pour les repas. Il fréquente lui aussi le bar de l'université les jeudis soirs. Nous verrons plus

⁴ Partys universitaires

⁵ Soirées qui se tiennent au bar de l'université

tard que ces deux étudiants sont d'ailleurs associés à une plus grande appartenance à un réseau social dans le contexte universitaire.

De rares interactions entre étudiants autochtones

Interrogés à propos des relations qu'ils entretiennent avec les autres étudiants autochtones de l'université, plusieurs étudiants ont admis avoir de rares interactions avec leurs pairs. Certains affirment que les contacts sont inexistantes, ou très rares : « On est beaucoup d'Autochtones ici pis, mais on se voit jamais là » (Eaut6), « J'ai pas beaucoup de relations avec les autres étudiants autochtones » (Eaut7), « J'en n'ai pas pantoute, zéro pis une barre » (Eaut11), « J'les rencontre jamais. C'est comme si j'étais la seule Autochtone dans, dans l'université, dans l'UQAC » (Eaut15).

Eaut13 amène un point intéressant : « J'en connais plusieurs ici, je m'entends bien avec eux, mais je les, on se parle plus sur Internet parce que ici on se voit pas. » Ce que Eaut13 nous dit, donc, c'est qu'Internet lui offre un moyen alternatif pour être en contact avec la communauté autochtone universitaire.

Parmi les étudiants questionnés, un certain petit groupe, toutefois, semble être lié par des amitiés significatives. Ce groupe est originaire de la même communauté et les étudiants ont sensiblement le même âge. Certains, même, habitent ensemble ou ont déjà habité ensemble dans un appartement. Eaut2 raconte :

« Je les connais depuis toujours, c'est pour ça que c'est mes amis. (rires) Je les ai pas connus parce qu'ils sont Autochtones pis qu'ils sont dans un autre programme, je les connais parce qu'ils viennent de chez nous pis qu'on est venus étudier ici. »

Eaut3 également semble entretenir des liens plus serrés avec les étudiants qui sont membres de sa communauté qu'avec ceux qui ne le sont pas :

« Ben ceux qui viennent de ma communauté, ça va super bien pis j'pense que c'est les seuls. Ben non, j'dis pas que c'est les seuls, j'connais [...], j'connais [...], mais c'est pas, c'est plus des connaissances que vraiment des amis. »

Eaut9 aussi est lié d'amitié avec des étudiants autochtones de sa communauté : « Pis d'autres, beaucoup de, beaucoup de monde de chez nous là que je connais pis euh j'suis pas mal proche d'eux aussi. » Eaut10 raconte également : « Ceux qui viennent de Pessamit là, on se tient souvent ensemble, mais moins, moins des autres communautés. »

Ce qu'on semble dire, donc, c'est que les liens se font rares et que lorsqu'ils existent, c'est la plupart du temps parce que les étudiants sont originaires de la même communauté et se connaissaient préalablement. Eaut5 et Eaut8 ont tout de même vécu une expérience de rapprochement avec des étudiants autochtones rencontrés dans le contexte de leurs cours :

« Depuis qu'ils savent que j viens de Mastheuiatsh, j'sens que y'ont, sont plus rapprochés de moi eux aussi en échangeant des notes de cours, chose que ils faisaient pas avant de savoir. »(Eaut5)

« J'en vois pas vraiment beaucoup moi au cours de mon programme, vraiment pas beaucoup. En quatre ans là, j'en ai peut-être vu deux pis c'est beaucoup des relations entre étudiants là, c'est pour études, pas plus que ça. » (Eaut8)

Eaut8 et Eaut5 ont donc créé des liens avec des étudiants autochtones qui ne sont pas originaires de leur communauté, quoique leurs interactions n'étaient jamais allées plus loin que le contexte scolaire au moment de l'entrevue.

Interagir avec les étudiants allochtones pour des motifs scolaires

Comme mentionné ci-haut, les étudiants autochtones universitaires n'ont pas tendance à entretenir des contacts très étroits les uns avec les autres. Mais qu'en est-il de la relation entre les étudiants autochtones et les étudiants allochtones? Il semble qu'une majorité d'étudiants entretient des relations amicales avec un petit nombre d'étudiants allochtones qui sont inscrits au même programme d'études qu'eux, mais que ces relations sont surtout liées au contexte universitaire. Pour une majorité, donc, les contacts se font surtout dans le cadre des études : « Ben c'est sûr qu'on fait des connaissances au cours des études, pendant les cours, veux, veux pas, dans les travaux d'équipe » (Eaut8). Eaut10 aborde en ce sens également :

« Pour ce qui est, ce qui est de mes amis qui sont dans mon programme, on est vraiment proches parce qu'on travaille ensemble tout le temps. On se voit souvent pour les travaux

ou quoi que ce soit y'en a une qui vient me chercher tout le temps à l'école pis qui me ramène après. »

Quand même, certains se démarquent en entretenant particulièrement de contacts amicaux avec les étudiants allochtones en dehors du contexte scolaire :

« Mais tout le monde avec ma cohorte à la maîtrise là, tsé j'suis ben à l'aise pis on parle de tout pis de rien. Pis c'est sûr j'en ai trois, quatre plus, mais tsé, mes anciennes colocs. » (Eaut1)

« Mais quand j'suis rentré à l'université, j'me suis dit que j'allais me faire des amis tout de suite faits que j'me suis tout de suite intégré pis comme j'ai dit tantôt, j'ai plein de soupers pendant, dans les prochaines semaines fait que ça en est la preuve. [...] Ça va super bien, super pis comme j'ai dit, mon cercle d'amis dans mon programme, c'est tous des non autochtones pis euh j'm'entends très bien avec eux autres. » (Eaut3)

À l'inverse, il y a aussi des étudiants autochtones qui racontent n'entretenir que très peu ou pas du tout de relations avec les Allochtones : « zéro pis une barre. [...] Moi j'parle pas, j'suis plus quelqu'un de très dans ma bulle » (Eaut11). Il en va de même pour Eaut14 :

« Ben mettons si j'ai un travail d'équipe avec des Blanches euh, tsé je parle avec eux autres là. [...] Tsé j'irai pas euh, fréquenter euh, avec eux autres là. Tsé j'me sentirais pas j'pense à ma place là. » (Eaut14)

Fait intéressant, Eaut2 et Eaut9 ont tous deux interrompu leur baccalauréat pendant quelques années. Lorsqu'ils étaient avec leur cohorte initiale, chacun d'eux entretenait des relations amicales avec des étudiants allochtones. Toutefois, depuis qu'ils sont de retour dans leur baccalauréat et qu'ils côtoient une nouvelle cohorte, créer des liens d'amitié s'avère moins facile :

« J'suis pas intégrée, vu que moi j'ai arrêté, donc j'suis retournée dans une cohorte qui, qui se connaît déjà pis après ça, bon ben, c'est sûr j'ai été un peu à part là. » (Eaut2)
« C'est pas, c'est pas facile de s'intégrer à eux fait que... Mais la, la première année que j'étais ici euh, avec ceux que j'étais habituellement là, je m'intégrais facilement avec eux pis euh ça se passait super bien. Y'ont déjà créé leurs liens à eux pis c'est pas évident de s'intégrer là-dedans. » (Eaut9)

Pour Eaut2 et Eaut9, donc, interrompre leurs études s'est avéré un obstacle aux relations amicales avec les étudiants allochtones.

Autre fait intéressant, deux étudiants mentionnent faire face à de la réticence de la part des étudiants allochtones à cause de leur différence culturelle. Eaut4 et Eaut8 racontent :

« Mon réseau social, y'est pas vraiment à l'UQAC. Dans le fond, moi, concernant ma, ma communauté, mes origines, c'était difficile de rentrer en contact avec des, des personnes parce que aussitôt que tu dis que t'es Amérindien, y'a comme un, un blocage, beaucoup de préjugés. » (Eaut4)

« C'est spécial parce que même dans un contexte universitaire, j'ai, je sens comme des réticences. Y'a quand même, je sais pas si on peut appeler ça du racisme, mais moi j'pense que ça ressemble à ça là. Moi j'aime ça parler aux gens en général, mais je sens qu'il y a des gens qui sont réticents parce que je suis Autochtone. » (Eaut8)

En somme, la tendance générale veut que les étudiants autochtones entretiennent des relations avec les étudiants allochtones, mais que celles-ci se limitent au cadre scolaire. Certains étudiants, toutefois, se démarquent de cette tendance en entretenant beaucoup de contacts avec les étudiants allochtones dans un contexte extrascolaire alors que d'autres n'entretiennent pas du tout de contacts avec eux.

Les services aux étudiants : connus, mais peu utilisés

Parmi les étudiants interrogés, treize affirment être au courant des services offerts à l'université ou à tout le moins affirment savoir où les trouver en cas de besoin. Ils sont, pour la plupart, conscients de la présence des services de travail social, de psychologie, d'aide en français et de conseil en orientation. Ils assurent que si le besoin se présentait, ils sauraient où trouver l'information nécessaire pour être aidés. Donc, même si les étudiants disent avoir une connaissance assez vague des services offerts, dans presque tous les cas, on dit savoir où aller chercher l'information nécessaire si un besoin particulier se présente.

Parmi ces treize étudiants, dix n'ont pourtant jamais eu recours aux services aux étudiants malgré qu'ils se disent à l'aise de se tourner vers eux. En effet, ils affirment que ce n'est pas par méconnaissance des ressources ou à cause d'un malaise qu'ils ne s'y sont jamais référés. Dans ce cas, pourquoi une si faible utilisation? Ils racontent que le besoin de s'y référer ne s'est jamais fait sentir : « C'est peut-être le fait que je n'ai pas eu besoin » (Eaut3), « J'avais mes coloc pis une chance qu'elles étaient là, tsé c'était vraiment genre on se parle pis on s'entraide » (Eaut1). Des étudiants, donc, qui

se disent aux faits des services offerts et à l'aise de les utiliser, mais qui assurent ne pas en avoir besoin. Eaut6 compte toutefois y avoir recours : « C'est dans mes projets ».

Tout de même, Eaut4, Eaut13 et Eaut15 ont déjà fait appel à un service offert aux étudiants et le cas échéant, se disent satisfaits de l'aide reçue. Eaut4 a eu recours à de l'aide financière : « Ça fait du bien de savoir que t'as le droit à ça comme étudiant pis que ils reconnaissent la précarité ». Ayant parfois recours au service de psychologie, Eaut13 raconte :

« C'est des choses qu'on peut parler qu'on sait que le monde nous jugera pas pis ce qu'on dit là ben ça sortira pas de là. C'est, je dirais c'est pour mon bien à moi, personnel. »

À propos de ce même service, Eaut15 aborde en ce sens :

« Ça m'a aidée au niveau de la gestion pis gérer mon temps, planifier pis mettre des moments de liberté là-dedans là parce que sinon j'allais virer folle. [...] Tsé mais il fallait arrêter pis reconnaître ses limites, des affaires de même là. »

Bien que satisfait des services, Eaut13 aimerait qu'ils soient offerts gratuitement. Il cite en exemple la psychologie, les ateliers comme la cuisine collective ou encore les rencontres avec l'orienteur.

EUaut10 et Eaut11 se démarquent de la tendance générale en affirmant ne pas connaître les services offerts aux étudiants et ne pas savoir où trouver de l'aide. Eaut11 précise, toutefois : « si j'ai besoin de d'quoi, c'est toujours à l'extérieur de l'université là. »

Le Centre des Premières Nations Nikanite : On aime et on en veut plus!

À travers les entrevues, beaucoup d'étudiants ont glissé un mot à propos du Centre des Premières Nations Nikanite. Ce qui en ressort : le Centre Nikanite est un point fort de l'université à leur avis. Pour Eaut1, c'est entre autres l'existence du Centre Nikanite qui lui a fait opter pour l'UQAC lorsqu'elle a choisi son établissement universitaire :

« Pis je savais qu'il y avait comme plus de, y'avait le Centre ici là, le Centre Nikanite. Fek ça aidait beaucoup si tu voulais comme régler des affaires, tsé ils sont habitués à travailler avec des Autochtones fek c'est, c'est quand même rassurant. »

Voici ce que Eaut7 a à dire à propos du Centre Nikanite : « Là, y'a ça, ici, aussi là que c'est une attache aussi là, au niveau autochtone. C'est important aussi, je trouve. » Eaut4 est du même avis :

« Moi, ici, à chaque fois que j'venais ici là, j'étais très bien accueilli, très bien répondu pis euh on répondait à mes questions pis j'ai été accompagné tout le long de mes études. On, ici là, ça a été euh, ça a été extraordinaire. »

De plus, parmi les étudiants autochtones interrogés, certains avaient été embauchés à une ou deux reprises par le Centre des Premières Nations Nikanite pour travailler lors d'un colloque. Lors de ces évènements, des Autochtones de plusieurs communautés du Québec étaient invités à animer des conférences ou à y assister. À la question « Quel est le moment le plus marquant de votre parcours universitaire? », presque tous ceux qui avaient été embauchés par le Centre ont répondu que travailler au colloque a été le moment le plus marquant de leur parcours. Voici ce que Eaut2 a à dire à ce sujet : « Justement le fait d'avoir du monde, mettons de chez nous, de plusieurs communautés, ben tu viens te, ça te, ça vient te chercher là. » Eaut3 évoque un autre point positif de cette expérience au forum : « Mon plus beau souvenir? J'pense que ça pourrait être le forum qui a été très intéressant. » Et lorsqu'on lui demande pourquoi, il répond : « Le développement de ma communauté est très important pour moi ». Ayant aussi travaillé au forum, voici ce que Eaut10 et Eaut13 ont à dire à ce sujet :

« Pis le forum de l'autre fois là, qu'on avait fait sur la gouvernance des peuples autochtones, ça, ça m'a vraiment marquée pis euh c'était vraiment intéressant par rapport à, à la matière que j'vois en, dans mon cours, dans mes cours là. » (Eaut10)

« Ben le forum, quand y'a eu le forum. Euh j'trouve que ça adonnait bien avec euh des étudiants comme moi. Tsé mais je sais pas comment dire, mais quand on est à l'extérieur là, on se sent loin. Pis y'a du monde qui arrive, tsé du monde qu'on connaît pis qui, qui parle notre langue aussi. » (Eaut13)

Ainsi, les étudiants qui ont été embauchés dans ce contexte ont avoué avoir été marqués par cette expérience et l'avoir appréciée. Toutefois, on nomme à plusieurs reprises le souhait de mieux connaître le Centre, ses services et sa mission : « Pis oui, y'a un centre autochtone, mais on la connaît pas, on la connaît pas vraiment » (Eaut13). EU6 se questionne :

« Moi le Centre là, j'viens de le connaître là. Pis moi j'pensais c'était euh, il venait genre en aide aux étudiants autochtones là, mais je pense, je sais pas, sa mission c'est-tu euh offrir juste des programmes spécifiques aux Autochtones ou c'est-tu plus large sa mission ou? »

Eaut5 aborde en ce sens également :

« Dans le fond, ce que j'aurais aimé, c'est en m'inscrivant en tant qu'Autochtone à l'université du Québec à Chicoutimi, j'aimerais ça, j'aurais aimé ça qu'il y ait un lien direct avec les Études Amérindiennes, ici. Pis justement qu'il y ait, en début de session, une, qu'on soit invités à une séance d'informations sur c'est quoi le, le service des études euh Amérindiennes. C'est, c'est quoi qu'ils font, c'est quoi qu'ils, ben leurs services dans le fond. »

Pour certains, on souhaite également que le Centre des Premières Nations Nikanite soit plus visible à l'université : « Le Centre Nikanite a quand même une présence, mais si elle pouvait grandir, euh ce serait, ce serait très l'fun » (Eaut3), « J'pense que faudrait être plus visibles ou si vous voulez que ça change, ben premièrement, la première, première chose, faut être visibles » (EUaut5).

Donc, dans l'ensemble, des étudiants qui se sentent attachés au Centre des Premières Nations Nikanite et qui y ont vécu de beaux moments. D'autres souhaiteraient mieux le connaître et qu'il soit plus présent.

Le souhait d'une plus grande visibilité pour la culture autochtone

Demandés à se prononcer sur la place qu'occupe la culture autochtone dans le milieu universitaire, plusieurs étudiants sont du même avis. Ils souhaiteraient que la culture autochtone soit plus présente à l'université : « C'est important là qu'y'ait plus de place là euh pis tsé c'est, c'est ma culture fait que tsé c'est mon estime de soi là, est drette en lien avec ça » (Eaut4), « Ben qu'y'ait plus de sentiment d'appartenance pour les Autochtones. Ça, j'aimerais ça le changer » (Eaut13). Eaut15 aborde également en ce sens :

« Ça serait, ça serait plus euh j'sais pas, ça serait plus changeant, ça serait plus intéressant, ça serait plus euh chez nous. Ça serait plus euh, ça serait plus euh on existe, on est, on prend notre place. »

Quant à EU1, voici pourquoi il souhaiterait plus de visibilité pour les Autochtones :

« Pis ça, c'est le fun de rencontrer d'autres Innus aussi, tu te sens moins seul aussi. Tsé tu peux parler ta langue tsé. Ça nous, tsé on serait comme là pis on se sentirait pas regardés parce que tsé, c'est con, on est ensemble pis tu fais de même, quand on rit nous autres, on

rit fort là. [...] On a nos petites habitudes qui sont différentes, ça, ça ferait du bien peut-être d'être là, là, de pas penser aux autres. »

Pour Eaut5, plus de place laissée dans l'université aux Autochtones permettrait de laisser libre cours à la fierté autochtone :

« Pis étant donné qu'on est fiers d'être Autochtones, ben des fois, on veut pas trop le montrer parce qu'on sait que la vision des Québécois est contre les Autochtones. Pas toutes les Québécois, mais... [...] Ça ferait que on, on pourrait se permettre d'être encore plus fiers. »

Eaut8 soulève un point intéressant à propos de la visibilité de sa culture à l'université :

« Moi j'veux pas dire que les Premières Nations c'est, c'est les meilleurs, c'est les plus forts, qu'il faut les considérer, il faut les mettre sur un piédestal. Non, non, non, c'est pas ça que je veux! C'est juste de les considérer, qu'on vive ensemble, égalitaires, sur un même pied d'égalité : les non-Autochtones, les multiethniques, les Premières Nations. »

Pour d'autres, la visibilité de la culture autochtone semble prendre moins d'importance. Eaut12 fait référence à quelques éléments de culture autochtone, des mocassins par exemple, qui sont exposés à certains endroits dans l'université. Voici ce qu'il en pense :

« Rien que des petites affaires de même là, c'est pas obligé d'être immense là. Des petits détails comme ça, c'est, ça fait... C'est amplement suffisant, pas obligé d'embellir la situation là. »

Eaut9, sans écarter le fait que la visibilité pourrait avoir des impacts positifs, avoue que cela lui importerait peu :

« Ce serait, ce serait pas de refus, mais euh, mais moi ça, ça m'importerait peu je te dirais. Pis euh c'est sûr que je m'engagerais là pour euh, pour être là, pour aller voir ça, mais euh ce serait plus pour faire de la visibilité dans le fond. Ce serait, ce serait positif. »

Bref, tous les étudiants autochtones considèrent que plus de visibilité pourrait avoir des impacts positifs. Toutefois, l'importance qui y est accordée varie grandement, quoique la majorité des étudiants y tiennent de façon considérable.

❖ Qu'est-ce qu'apprendre et comment y arriver?

Apprendre partout, tout le temps

Lorsque nous avons questionné les étudiants à propos de leur conception de l'apprentissage, nous avons constaté que l'apprentissage, pour la plupart d'entre eux, est multidimensionnel : ils apprennent dans toutes les situations, tout le temps. L'apprentissage va au-delà des acquis académiques faits à l'université : « [J'apprends] un peu moins à la maison, mais différemment. T'apprends pas c'que t'apprends à l'université » (Eaut2). Eaut1 et Eaut3 expliquent aussi :

« C'est genre t'es dans la classe, lui il te donne la théorie, à mettons il te fait découvrir des artistes, mais moi, ce que je veux amener, c'est genre aller sur le terrain, avec genre des aînés pis apprendre. C'est l'observation pis euh c'est comme... Moi j'aime ça les deux parce que c'est le fun être dans un, une classe, je regarde, tout, mais tsé à un moment donné, t'es comme : il faut que tu bouges, tsé. Il faut, il faut que t'apprennes, mais sans nécessairement dire que t'es en train d'apprendre. » (Eaut1)

« T'as l'apprentissage scolaire, l'apprentissage à la maison, t'as l'apprentissage de ta communauté en tant que telle. Fait que tout ça, c'est différent. Mais il faut en avoir, quant à moi, c'est, peu importe, euh, il faut en avoir toutes, de toutes les sauces. » (Eaut3)

Bien qu'ils mentionnent ne pas apprendre seulement à l'université, l'apprentissage académique et l'impact concret sur le métier qui sera exercé dans le futur sont souvent mentionnés comme étant des constituants fondamentaux du processus d'apprentissage :

« Comme là j'suis en stage là, ben souvent, dans mes supervisions, elle le voit là que j'fais des liens avec des concepts pis tout ça pis euh, pis tsé ça, ça me fait acquérir... Les connaissances que j'ai apprises là, j'les transpose dans ma pratique. » (Eaut4)

« Moi, j'intègre plus quand j'peux mettre en pratique. Euh là, j'ai des cours d'art thérapie expérientielle, c'est-à-dire qu'on, qu'on, on met en pratique tout de suite ce qu'on fait. »(Eaut7)

« Ben on t'apprend, le prof y'est là, tu dois comprendre ce qu'il dit parce que ce qu'il dit, c'est important parce que tu vas l'utiliser dans ton métier. [...] Quand tu vas travailler, il faut que tu l'adaptes, il faut que tu le colles, il faut pas que tu imposes ça comme ça là. » (Eaut15)

Quelques-uns mentionnent que la vie familiale est source de nombreux apprentissages également. Eaut6, par exemple, raconte un évènement de sa vie familiale au cours duquel il a dû apprendre le pardon. Cette valeur, selon lui, est un héritage familial :

« Ça, c'est ma mère qui arrêtrait pas de me dire ça. J'ai dit ma mère, surement qu'elle a entendu sa mère dire ça. J'ai dit regarde, aujourd'hui, moi, j'ai appris là. Pis aujourd'hui, j'ai dit regarde, moi, j'arrête pas de répéter à ma fille. [...] C'est comme, moi, apprendre ça, c'est ça. » (Eaut6)

Quant à Eaut14, être mère est source d'apprentissage, raconte-t-elle :

« Peut-être plus chez moi, avec les enfants, de la manière que moi je les élève là. Parce que moi, j'étais euh, on m'a pas, on m'a pas... moi, j'ai été mère très jeune hein, je n'avais que, j'avais treize ans pis euh, moi, je l'ai appris par moi-même à être maman. » (Eaut14)

Plusieurs mentionnent aussi que pour eux, l'apprentissage est fondamental dans le développement de leur personne :

« J'peux me rajouter des valeurs, j'peux me rajouter des, des petits trucs en tant que personne fait que on en apprend toujours. »(Eaut3)

« Dans une vie, c'est primordial d'apprendre dans le sens que l'apprentissage nous fait avancer, nous fait euh, nous fait voir euh les choses différentes. Apprendre, c'est, c'est une richesse d'apprendre là. » (Eaut5)

Mais le plus important, c'est que j'apprends de moi-même tsé. Le fait d'aller à l'école pis tsé, d'avoir euh des difficultés soit financières ou euh soit à l'école ou peu importe là, soit personnel... Tsé des fois c'est dur, on s'entend, c'est pas tout le temps facile. Pis c'est des choses que t'apprends avec toi-même tsé, y'a personne qui peut t'apprendre ça. (Eaut10)

Ainsi, ce que les étudiants autochtones disent à propos de leur conception de l'apprentissage, c'est qu'il s'agit d'un processus qui se fait à l'école et dans la famille, entre autres, mais qui se fait partout. Ce que certains nous disent aussi, c'est que l'apprentissage s'insère dans un processus de croissance personnelle.

Des comportements d'apprentissage appropriés pendant les cours

Lors des entrevues avec les étudiants, nous les avons abordés à propos de leurs comportements d'apprentissage pendant les cours. D'abord, il s'est avéré que les étudiants interrogés tendent à avoir en main le matériel scolaire requis pour la poursuite de chacun de leurs cours. Eaut12 lance avec humour : « Quand on va travailler, il faut tout le temps avoir son coffre à outils ». Se procurer tout le matériel scolaire nécessaire ne semble donc pas être problématique pour quatorze des étudiants interrogés. Toutefois, la situation semble différente pour Eaut8 :

« Fek quand l'argent il rentre, mes priorités c'est, c'est mes enfants là. Je me presse d'aller chercher ça au détriment de qu'est-ce que moi j'ai besoin en tant qu'étudiant. [...] J'dirais en moyenne là, j'ai mon matériel à peu près un mois après le début des cours. »

La situation familiale et financière de Eaut8 est un obstacle à l'acquisition, dans un court délai, de tout son matériel scolaire nous dit-il donc.

Ensuite, pour ce qui est de la prise de notes pendant les cours, quatorze des étudiants autochtones interrogés affirment mettre en pratique cette stratégie importante. Certains prennent beaucoup de notes et en voient particulièrement l'intérêt : « Beaucoup, j'prends beaucoup de notes » (Eaut8), « C'est de même qu'on réussit. J'écris, je souligne » (Eaut12). Eaut9 renchérit en ce sens :

« Oui, beaucoup. Je préfère plus prendre des notes que en imprimer pis tourner ça là. Je préfère avoir mes feuilles lignées, regarder les diapositives pis prendre mes notes personnelles. Ça améliore ma compréhension. »

Quelques autres prennent des notes, mais seulement lorsque cela est nécessaire, en fonction du style d'enseignement et des notes de cours fournies au préalable par l'enseignant :

« J'ai comme un professeur où t'as comme pas le choix d'en prendre, mais ça dépend vraiment de la méthode d'enseigner. Mais oui, quand je dois en prendre, j'en prends. » (Eaut3)

« Ça arrive, mais c'est pas des notes que je me ferais à part parce que nous autres, dans mon programme, c'est juste des notes de cours. Sont déjà fournies pis je rajoute des mots là-dedans. » (Eaut13)

Seul Eaut14 affirme ne pas avoir tellement recours à la prise de notes : « J'aime bien écouter, mais des notes, j'en prends pas beaucoup là, j'prends pas beaucoup de notes ».

Eaut1 et Eaut5 soulèvent un point intéressant relié à la prise de notes. Ils expriment faire face ou avoir fait face à des difficultés lorsque vient ou venait le temps de prendre des notes :

« Parce que comme le prof que j'te dis, lui il parle tout le temps, tsé c'est dur prendre des notes, il parle vite, na na, nan pis c'est vraiment... » (Eaut1)

« J'suis meilleure là que en début de session à prendre des notes. Au début je, j'essayais de prendre des notes pis ça marchait pas là. Écouter pis écrire en même temps euh c'est dur. » (Eaut5)

En somme, pour ce qui est de la prise de notes pendant les cours, une forte majorité d'étudiants y a recours, bien que certains y aient moins recours que d'autres. Toutefois, deux d'entre eux ont affirmé rencontrer ou avoir rencontré des difficultés à ce sujet.

Finalement, en ce qui a trait aux comportements d'apprentissage des étudiants autochtones pendant les cours, nous nous sommes intéressés à un dernier point, à savoir s'ils restent ou s'ils quittent la classe lorsque le professeur alloue à la classe du temps de travail personnel ou en équipe. À l'unanimité, ils affirment rester dans la classe lorsqu'il est question d'utiliser ce temps pour se réunir en équipe. Là où les comportements diffèrent, cependant, c'est lorsqu'il s'agit d'utiliser ce temps pour du travail individuel. Dans une telle situation, certains tendent à profiter de ce temps libre en classe : « C'est pas du temps à perdre là, c'est du temps précieux qu'ils nous donnent » (Eaut1), « Habituellement, je reste, je complète ce que je dois faire » (Eaut9). D'autres, cependant, ont plus tendance à quitter lorsqu'il s'agit de travailler individuellement : « Si c'est des exercices individuels, je resterai pas c'est sûr » (Eaut11), « Seulement pour les travaux d'équipe, mais quand c'est des travaux individuels, moi bye, bye, j'suis parti! » (Eaut12), « Mais tsé quand on n'avait pas le choix d'être en équipe j'reste, pis sinon j'vais partir » (Eaut14). En somme, à l'unanimité, les étudiants autochtones choisissent de rester en classe lorsqu'il est question de travaux d'équipes, mais il n'y a pas de tendance générale en ce qui a trait aux travaux individuels, c'est-à-dire que certains quittent la classe alors que d'autres y demeurent.

Les comportements d'apprentissage hors cours : des habitudes propres à chacun

À la lumière des entrevues, il a semblé que la tendance générale des étudiants autochtones est de choisir de faire les lectures recommandées par leurs enseignants en fonction de leur importance. Les lectures jugées importantes tendent à être faites alors que les lectures jugées moins importantes tendent à l'être moins :

« Moi j'regarde beaucoup l'importance du travail. J'choisis beaucoup, j'fais la plupart, mais je choisis vraiment. » (Eaut3)

« J'en saute. Mais quand je sais que c'est important, le professeur l'a vraiment demandé... Ce qui est obligatoire, je le fais. » (Eaut5)

« Je les fais. C'est sûr que je lis pas tout ce qu'il y a à lire parce que là, ça finirait plus là. Mais j'vais surtout aller étudier, je priorise qu'est-ce qu'il y a à étudier pour l'examen. [...] Je minimise ma lecture au très strict minimum. » (Eaut11)

« Votre livre, c'est juste pour votre culture générale », des fois ils disent ça là. [...] Quand la prof là, si elle dit ça là, c'est sûr que je ferai jamais mes lectures là. Si elle me dit ça, j'vais dire c'est de la perte de temps. » (Eaut15)

Pour Eaut1 et Eaut4, toutefois, les lectures recommandées sont toujours lues. Eaut1 explique :

« Ouais, j'essaie le plus possible. [...] Parce que moi, j'ai un orgueil pis j'suis comme tsé : t'as voulu étudier pis tu vas faire les devoirs par rapport à ça. [...] Parce que j'aime pas ça arriver à une classe pis pas être, tsé il faut au moins que j'aie su mes lectures. »

Ainsi, il nous est possible de constater qu'une forte majorité d'étudiants autochtones fait ses lectures en fonction de leur importance subjective ou objective, sans toutefois être en mesure de savoir quelle proportion de ces lectures recommandées est lue.

Quant aux délais choisis par les étudiants pour entamer leur étude avant un examen, ceux-ci sont énormément variés et il n'y a pas de tendance générale. Certains s'y prennent tôt, comme Eaut15 qui étudie à mesure que la session avance :

« Une fois par semaine, j'étudie une fois par semaine. Tsé un petit peu à petit peu. [...] Pour que ça soit moins lourd là pis j'avais fini en deux, deux trois jours là. »

Eaut10 s'y prend tôt également :

« Comme une semaine à l'avance, c'est vraiment à la dernière minute pour moi. Pis c'est là que j'peux mettre tout, tout, tout, tout mon énergie. J'ai, j'arrête de respirer pendant une semaine. »

D'un autre côté, il y a aussi ceux qui optent pour débiter tardivement : « le gros maximum, les vingt-quatre heures précédant l'examen. Sinon, ça peut être en termes de minutes » (Eaut3), « j'partirais de trois jours maximum là avant l'examen, mais y'a un examen que ça a été une [journée] » (Eaut5).

Les étudiants se répartissent donc de manière très disparate quelque part entre ces deux extrêmes, c'est-à-dire entre une étude qui se fait au fur et à mesure de la session et une étude qui commence quelques minutes avant l'examen.

Quant à la quantité d'heures investies à l'intérieur de ce laps de temps, elle est également très variée et propre à chacun. Certains passent de moins de deux ou trois heures (Eaut3, Eaut8, Eaut14) à quinze ou vingt heures (Eaut10, Eaut7, Eaut15). Une majorité d'étudiants se situe donc entre ces deux extrêmes.

Il est donc difficile d'établir un portrait du temps investi à la préparation des examens des étudiants autochtones. Il semble s'agir de choix et d'habitudes personnels et le groupe s'avère hétérogène à ce niveau.

Questionner les enseignants : face à face, seul à seul

Les stratégies les plus utilisées par les étudiants autochtones pour poser des questions à leurs enseignants sont, premièrement, d'aller les voir à leur bureau (treize étudiants). Deuxièmement, les étudiants choisissent souvent d'aller leur poser une question dans la classe avant ou après un cours ou encore pendant la pause (douze étudiants). Troisièmement, les étudiants ont parfois recours aux courriels (neuf étudiants) pour poser des questions à leurs enseignants, mais cette méthode, quoiqu'ils y aient recours, est moins appréciée que les précédentes. De plus, les méthodes telles que lever la main pendant un cours ou encore le téléphone ne sont pas très populaires auprès des étudiants autochtones, nous racontent-ils. Finalement, un étudiant n'est pas à l'aise de poser des questions à ses enseignants, quelle que soit la méthode utilisée. Voici quelques détails portant sur les stratégies adoptées pour questionner les enseignants.

➤ Aller rencontrer les enseignants à leur bureau :

D'abord, parmi les quinze étudiants interrogés, treize racontent que pour poser une question à un enseignant, aller le voir à son bureau s'avère une stratégie efficace : « Fait que moi j'disais euh j'ai une question là, mais il faut que j'te rencontre pour te la poser parce que ce sera pas clair fait que faut que j'te voie à tel sujet » (Eaut4), « C'est sûr que si j'aurais à demander de l'aide, c'est sûr faudrait que je rencontre la prof là [...] pis qu'elle prenne le temps de m'expliquer là » (Eaut11), « Pis j'avais vraiment aimé ça! J'étais bien euh à l'aise là, accueillie là » (Eaut14). Toutefois, quelques-uns racontent que, pour eux, il est important d'avoir déjà pris rendez-vous avec l'enseignant avant de se présenter à son bureau : « J'écris un courriel à ma prof, j'prends un arrangement pis tsé, j'me prépare avant mes questions que j'ai à lui poser sur telle, telle matière pis euh j'allais la voir là » (Eaut4), « Ça va toujours être j'vais aller le voir à la fin du cours pour lui demander d'aller le rencontrer ou qu'on se parle dans le cours là. De moi-même, aller dans son bureau, non. » (Eaut5) Ensuite, pour Eaut9, il est important d'établir des liens avec ses enseignants avant de les rencontrer à leur bureau :

« Mais j'aime mieux euh d'abord établir une certaine relation avec l'enseignant en question là. J'aime mieux lui parler euh avant d'en, en classe que d'aller, d'aller le voir directement au bureau avant. J'aime mieux établir des liens euh avant d'être ben à l'aise. »

Eaut10, toutefois, émet un bémol et n'est pas à l'aise d'aller rencontrer ses enseignants à leur bureau :

« Ça me fait bizarre à chaque fois, moi, un prof dans son bureau. C'est comme, j'ai l'impression que un prof, ça va dans une classe et non [...] En tout cas, j'ai comme cette barrière dans ma tête. C'est comme gênant un peu là tsé. C'est comme pas intimidant, mais c'est comme mal [...] y'a comme un malaise là. J'aime pas ça. »

D'ailleurs, il nous partage une expérience qu'il a vécue et qu'il n'a pas appréciée :

« Tsé quand tu t'en vas dans son bureau pis que t'essaies d'avoir de l'explication sur du travail ou ben de l'étude à faire, mais tsé, il te, il te répond genre euh "Ben t'as juste à regarder dans tes notes" ou "Je l'ai tout expliqué dans la classe" ».

➤ Aller rencontrer les enseignants dans la classe avant ou après le cours ou pendant la pause :

Douze des quinze étudiants autochtones interrogés disent apprécier cette méthode : « Mais tsé, j'serais pas gênée, mettons j'irais en avant après le cours j'dis : "Regarde, je, j'ai pas compris ça", Mais pis, il me l'expliquerait là, ça me dérangerait pas » (Eaut1), « Ah, individuellement! Y'a certains cours que tsé on est quasiment quatre-vingts dans une classe. J'aime ben mieux attendre à la pause ou à la fin. » (Eaut10), « Tu vois, je garde ma, j'écris ma question, après ça j'attends soit à pause ou ben après le cours. » (Eaut12), « [Ce que je préfère], c'est la fin des cours. J'aime mieux tsé être en face pis demander les affaires » (Eaut14), « Ou des fois j'peux attendre là pis approfondir ça avec à la fin » (Eaut15).

Cependant, ce ne sont pas tous les étudiants qui apprécient cette méthode. Eaut5 et Eaut11 nous racontent pourquoi ils ne sont pas du même avis que les autres étudiants :

« Ben le prof que j'aurais eu des questions souvent après le cours, y'est jamais disponible. C'est le chargé de cours que à six heures et demie, on quitte à six heures et demie parce que y'a un cours de karaté à sept heures. Fait qu'on s'entendu-tu que on va pas trop lui poser de questions après là. » (Eaut5)

« Ben si j'suis vraiment mal prise là, faut j'irais peut-être la voir après le cours pis lui demander vite fait là, euh sur le go là. [...] Pis euh aller me faire demander des explications... Parce que là t'as plein de monde autour de toi qui attend pis là ils t'écoutent pis ça, ça m'énerve aussi. » (Eaut11)

➤ Envoyer des courriels aux enseignants :

Neuf étudiants autochtones nous ont relaté qu'écrire des courriels à leurs enseignants pour leur poser des questions s'avère une méthode qu'ils utilisent : « Par courriel, euh ça j'aime ça, quand je pose une question, genre dans l'heure d'après, il, j'avais avoir une réponse. » (Eaut6), « Ben vu que j'suis loin, c'est souvent par courriels là » (Eaut7), « Ou euh si j'ai pas le temps là ou si c'est une petite affaire là, c'est sûr ça va être courriel » (Eaut10).

Toutefois, l'utilisation du courriel est plus controversée chez les étudiants autochtones que les méthodes ci-haut mentionnées. En effet, plusieurs étudiants ont critiqué l'utilisation du courriel en affirmant que ce n'est pas une bonne manière d'obtenir des réponses à leurs questions, selon eux. Notons que cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'écrivent pas de courriels à leurs enseignants, mais plutôt qu'ils le font malgré que ce ne soit pas la meilleure méthode à leur avis.

« Courriel, ça dépend parce qu'en courriel, tu peux prendre le temps de tout bien dire ce que tu veux, d'écrire tsé plus clairement, mais recevoir des instructions par courriel, c'est plus compliqué. » (Eaut1)

« Parce que il travaille de huit à quatre pis j'lui ai envoyé un courriel une fois pis ça a pris deux semaines avant qu'il me réponde. Y'a fallu que j'revienne comme de quoi que j'avais pas eu de réponse. » (Eaut5)

« Moi euh, me faire expliquer de quoi via le Net, surtout que j'suis visuelle [...] » (Eaut11)

« Courriel, c'est long à répondre des fois, y répondent des fois deux jours après là. C'est ça j'aime moins. » (Eaut13)

➤ Lever la main pendant le cours.

Beaucoup d'étudiants autochtones interrogés nous ont raconté que pour eux, lever la main pendant un cours pour poser une question à un enseignant n'est pas une méthode qu'ils privilégient. En effet, neuf étudiants racontent ne pas user de cette stratégie pour différentes raisons, la gêne étant la principale de ces raisons : « J'suis gêné de lever la main » (Eaut8), « Ça me tanne parce que tsé, des fois j'veux poser la question, mais j'suis tellement trop gênée là pis trop euh, ça me bloque beaucoup » (Eaut11), « Tout le monde se vire de bord pis te regarde, moi j'aime pas ce feeling-là » (Eaut12), « Ben parce que j'suis gênée de parler » (Eaut14). D'autres considèrent qu'être seul avec l'enseignant permet d'avoir des réponses plus claires à leurs questions que s'ils avaient levé la main en

classe : « Je préfère seul à seul. Y'a plus de, plus de détails ou d'indices qui, qui s'échangent à ce moment-là » (Eaut9). Eaut5 raconte que cela dépend parfois du type de question qu'il souhaite poser :

« Ben c'est sûr que y'a des choses que, y'a de l'information qui peut être transmise devant tout le groupe, mais des fois, c'est toujours mieux seule avec le prof. C'est plus euh, ben c'est plus personnel pis c'est... Ouais, ça dépend de l'aide qu'on va chercher là. »

Toujours selon Eaut5, il raconte que lever la main n'est pas une stratégie à utiliser dans tous les cours :

« J'ai très vite compris que ça avait pas sa place dans toutes les, les cours. Fait que y'a des cours que j'me dis bon ben regarde, j'vais écouter pis j'vais aller fouiller sur Internet quand j'arrive chez nous si j'ai un questionnement parce que justement, j'vois que c'est pas euh... [...] Fait que oui, y'a des cours que j'parle plus même si j'aurais des questions, à cause de ça. »

Quand même, cinq étudiants se disent confortables avec le fait de poser une question à l'enseignant devant toute leur classe. Eaut7 précise : « Ben j'ai quarante-cinq ans aussi là, j'suis plus euh... Peut-être que j'étais moins questionneuse quand j'étais jeune là ». Et voici la raison pour laquelle Eaut15 pose des questions pendant les cours : « Des fois, quand c'est spontané, ah je l'oublierais fait que j'lève ma main tsé ».

➤ Téléphoner aux enseignants.

Le téléphone ne semble pas être une méthode que les étudiants autochtones interrogés apprécient. En effet, onze étudiants racontent ne pas avoir recours à cette méthode. Ils nous expliquent : « Ben j'aimerais ça par téléphone, mais je le fais pas. J'ai, j'ai peur de déranger. » (Eaut7) Eaut10 est d'un avis semblable :

« Mais jamais au téléphone, jamais là. J'aime pas ça, y'a comme une limite, j'pense (rires). J'ai l'impression que j'peux pas appeler mon prof. J'ai, y'a comme une barrière qui me dit : "Non, c'est ton prof là". »

Eaut12 n'aime tout simplement pas parler au téléphone : « Le téléphone, moi euh, ah, trente secondes, j'ai mon top là. Na! Placoter au téléphone là... (rires) ».

Eaut9 raconte ne pas aimer utiliser le téléphone, mais qu'il doit parfois s'en contenter, notamment lorsque l'adresse courriel de l'enseignant n'est pas disponible ou lorsqu'il est pressé d'obtenir une réponse :

« Oui, oui, ça m'arrive des fois quand le, quand le, ben surtout quand l'enseignant donne pas son adresse ou euh quand j'veux, j'veux directement lui poser une question là, que j'aimerais connaître la réponse tout de suite. Fait que j'ai pas le choix d'appeler dans ce temps-là. »

Seul Eaut13 mentionne ne pas avoir d'inconfort à utiliser le téléphone pour contacter ses enseignants : « C'est quand que j'suis ici, je m'en vais les voir, quand je suis chez moi, par téléphone. »

Finalement, Eaut12 raconte ne pas aimer poser des questions à ses enseignants, quelle que soit la méthode qu'il utilise.

« Mais moi, j'ai tendance à, à plus ou moins les voir. Je sais qu'y sont là pour nous, mais par contre, j'sais pas là tsé, j'ai peur du ridicule tsé, poser des petites questions simples là, tout le monde le sait, toi tu sais pas tsé, j'aime pas. [...] Tsé des fois j'hésite à aller les voir là, c'est rien qu'à cause la, la perception de mon mental menteur quand y dit euh "t'es pas bon là", ça m'empêche pas mal d'aller voir les enseignants là. Des petites affaires pas rapport, tsé j'ai peur du jugement qu'y vont avoir. »

Outre les enseignants, les collègues et les conjoints pour répondre aux questions

Nous avons demandé aux étudiants vers qui ils se tournent, à l'exception de leurs professeurs, lorsqu'ils ont à poser des questions reliées au contenu de leurs cours. Certains d'entre eux ont répondu qu'ils s'adressent aux étudiants allochtones qui suivent les mêmes cours qu'eux : « Je le demande à mes amies : "C'est quoi que ça veut dire, ça?" pis elles me le disent » (Eaut1), « Ouais, c'est plus facile sur mon voisin d'à côté ou le voisin de l'autre bord » (Eaut8). Eaut3 et Eaut5 vont dans le même sens :

« De poser des, d'avoir une question en tant que telle? Euh si ça m'arrive, j'essaie de demander à mes amis en tant que tels. J'pense qu'on s'entraide beaucoup entre nous, nous-mêmes. » (Eaut3)

« Ben moi, j'demande, j'de... j'pose, maintenant, j'pose toujours la question à un collègue qui est assis à côté de moi. [...] Pis étant donné que maintenant, c'est toujours les mêmes

personnes qu'on s'assit, supposément qu'on s'est liés d'amitié. Je le sais que je la dérange pas en lui posant cette question-là. » (Eaut5)

Eaut9 et Eaut12 demandent parfois à des étudiants dans leurs classes, mais surtout dans un contexte de travaux d'équipe : « C'est, j'fais ça plus quand c'est des travaux d'équipe. J'fais, j'suis plus porté à aller vers eux dans ce temps-là » (Eaut9). Eaut12 raconte également : « C'est plaisant là justement, des rencontres d'équipe [...] Avec eux autres, j'suis capable d'aller chercher les réponses comme ça là ».

Quant à Eaut9, il oserait plus poser des questions aux autres étudiants de la classe si ceux-ci étaient autochtones : « Hum, ouais, c'est drôle à dire hein, mais ce serait tout à fait le contraire. Si, si j'étais avec des étudiants autochtones, je me porterais plus à aller vers eux que d'aller voir l'enseignant. » Eaut7, par contre, n'est pas de cet avis :

« J'ai pas eu beaucoup d'étudiants autochtones dans mes cours, mais si j'en aurais eu, c'est sûr que j'me rapprocherais plus d'eux autres, mais ça change rien qu'ils soient Autochtones ou pas. »

De plus, Eaut1 et Eaut14 vont parfois chercher de l'aide auprès de leur conjoint : « Mais mon chum, lui, une chance qu'il est là des fois là. Son vocabulaire tsé, y'en a un plus gros là, ben plus gros, y'en a un, un plus... » (Eaut1), « Ou à mon conjoint parce que vu qu'y est un, vu que c'est un Blanc pis y'est venu à l'université, pis là des fois des mots que je comprends pas, j'vas le demander à lui aussi » (Eaut14).

Quant à Eaut1, il lui arrive d'aller chercher de l'aide auprès des gens de sa communauté ou de celle de son conjoint lorsqu'elle a des questions à propos d'œuvres d'arts qu'elle doit réaliser dans le cadre de ses cours :

« J'appelle des personnes de ma communauté ou des, ou de celle de mon chum quand j'ai besoin d'une information concernant une coutume, une ancienne coutume pour faire mon œuvre, mettons. »

Les présentations orales : puisqu'il le faut!

Lorsque nous avons questionné les étudiants à savoir comment ils se sentent lorsqu'ils doivent faire une présentation orale devant une classe universitaire, les réponses se sont divisées en trois

tendances. La première tendance était d'apprécier les présentations orales (deux étudiants). La seconde tendance était d'avoir développé des trucs qui font en sorte d'améliorer les situations de présentations orales (six étudiants). La troisième tendance était de ne pas aimer faire des présentations orales et de redouter ces situations (cinq étudiants). Deux étudiants n'avaient jamais eu à faire de présentations orales à l'université au moment de l'entrevue.

D'abord, pour ce qui est de ceux qui apprécient les présentations orales, voici les raisons qui justifient leur position. Pour Eaut3, le fait d'être bien intégré à l'université lui permet d'aimer faire des présentations orales : « Depuis cette session, j'adore. Mais c'est le fait que je me suis très bien intégré à l'université ». Eaut8 également aime les présentations orales puisque cela a un effet positif sur son niveau de stress :

« Parce que j'ai remarqué que j'ai une aisance pis j'ai aussi un, un, un fun à, à, quand que moi je, je sens un stress, j'aime ça la, l'extérioriser, l'utiliser ce stress-là pis l'un des, des, des meilleurs moments pour extérioriser ce stress-là, c'est, c'est les communications orales. J'suis, c'est un fun, ça, pour moi. »

Quant à Eaut6, il n'a jamais fait de présentations orales, mais il suppose qu'il apprécierait l'expérience. Voici son explication : « Peut-être ça sortirait mieux à l'oral là. C'est comme j'dis des fois, le cerveau, écrire, c'est, c'est compliqué quand on est Autochtone des fois ».

Voyons maintenant le point de vue des étudiants qui ont développé des stratégies ayant permis d'améliorer les situations où ils doivent faire des présentations orales. Voici les trucs qu'ils ont développés :

« À force d'en faire, tsé t'es, on dirait quasiment, j'suis quasiment plus stressée. [...] J'me dis : "Regarde, tout le monde est stressé dans la salle fait que à quoi ça sert? Tu fais de ton mieux, c'est tout." » (Eaut1)

« Tsé si j'ferais une présentation orale pas de projection, euh je, j'serais pas si à l'aise que ça parce que toute le, le, l'attention serait focalisée sur moi tandis que là, l'attention est focalisée ailleurs. Ça, c'est un truc que j'ai appris. Pis maîtriser ce que tu dis ». (Eaut7)

« Après ça là, je m'étais dit : "La prochaine fois, la fin de session, j'me mets, j'vais être la première à parler, mais j'vais me reprendre comme il faut, comme il se doit." Pis j'ai réussi. » (Eaut10)

« Mais tsé j'suis capable passer à travers là. Comme on dit, j'inclus le sens de l'humour, ce qui m'aide à diminuer mon, mon taux de stress. » (Eaut12)

« Mais en général, ça va bien, j'suis pas gênée, j'vas le faire. Surtout quand c'est quelque chose que ça me touche, quand je connais mon sujet c'est, ça va bien aller. » (Eaut13)

Toutefois, certains étudiants n'aiment pas faire des présentations orales et redoutent de telles situations. Ils ont nommé plusieurs inconvénients liés à cette méthode d'évaluation. D'ailleurs, même ceux qui ont développé des stratégies pour améliorer les situations de présentations orales ont nommé des inconvénients liés à cette méthode d'évaluation. Parmi ces inconvénients, certains étudiants racontent faire face à des difficultés supplémentaires du fait que le français soit leur langue seconde : « C'est juste ça qui me stresse, j'me sens comme un petit peu plus bas comparée aux autres par rapport à mon vocabulaire » (Eaut1), « C'est plus ma timidité, plus euh mon, ma difficulté, ben je dirais pas ma difficulté, ben de m'exprimer là, c'est, ça me mélange un peu là » (Eaut9), « J'ai peur de bafouiller parce que vu que c'est pas ma première langue, j'ai peur de dire des mots que finalement... ou que je cherche mes mots pendant que j'parle » (Eaut10).

D'autres étudiants ont des craintes liées à la maîtrise du contenu académique à livrer pendant la présentation :

« Souvent, ce qu'on va te demander, c'est de présenter une, une matière que tu viens d'apprendre pis que moi, ça me prend souvent du temps j'dirais à maîtriser une matière [...] Pis quand j'suis rendue en avant, j'fais juste plus lire pis stresser. » (Eaut2)

« Quand ils posent les questions : "Heil, comment ça vous savez ça là?" Ou ben des questions plus pointilleuses là tsé ou des critiques : "Hein non, dans un autre livre, j'ai lu ça pis c'est ça, tatata, pourquoi vous avez pris ça?" » (Eaut15)

Certains étudiants autochtones inscrits à un programme universitaire en enseignement disent se sentir moins à l'aise devant des adultes que devant les jeunes à qui ils enseignent dans leurs stages :

« Le fait d'avoir des adultes là devant toi là, qui te regardent pis qui te jugent pis qui savent genre de quoi tu parles quasiment là pis [...] non. Ça me dérange moins de me tromper devant mes élèves pis des enfants là pis faire : "Bon, OK, on va chercher la réponse ensemble" au lieu de, de me planter devant, devant des, des étudiants d'université pis faire comme genre : "J'savais pas" ». (Eaut2)

« Même là, communiquer avec du monde de mon âge, je trouve que c'est un peu intimidant encore là tsé surtout en grand groupe là tsé. Mais bon c'est sûr que pour moi, plus tard tsé, ça va être plus avec des jeunes. Avec des jeunes, je me sens plus à l'aise. » (Eaut12)

Pour d'autres, c'est la gêne qui fait en sorte qu'ils n'apprécient pas les présentations orales : « C'est plus ma timidité » (Eaut9), « Tsé j'suis une personne plus réservée, plus gênée pis eille, ça m'a suivie toute ma vie ça là, là! » (Eaut11).

Pour Eaut4, c'est le fait d'être évalué qui le rend mal à l'aise lors des présentations orales :

« Parce que c'est le côté euh, le côté d'être noté, le côté, de, d'être évalué euh pis euh c'était ça là qui me, avec quoi j'étais pas à l'aise. Parce que habituellement, j'avais faire des conférences pis euh j'avais parler de moi pis euh... Mais aussitôt que y'a un contexte d'évaluation là, c'est, c'est là que je jam. »

Finalement, Eaut14 raconte un souvenir de jeunesse qui fait en sorte qu'il est mal à l'aise lors des présentations orales :

« D'être en avant! (rises) D'être en avant pis tsé moi, nous autres on, on n'a, on n'a pas été habitués de, d'être en avant à l'école là tsé fek tsé euh, si mettons on commençait à faire ça euh tsé, tout le monde tout de suite se moquait de toi quand t'étais en avant. Fait que moi, ça m'a toujours marquée. »

En résumé, nous avons remarqué trois attitudes différentes face aux présentations orales : les aimer, avoir développé des stratégies pour s'y adapter ou encore les redouter. Toutefois, presque tous les étudiants perçoivent des imperfections cette méthode d'évaluation, notamment le fait que le français soit la langue seconde de certains, le fait de ne pas maîtriser le contenu de la présentation, le fait d'avoir un public constitué d'adultes, le fait d'être gêné ou encore le fait d'être évalué.

Travail individuel ou d'équipe : également appréciés, sauf pour l'étape de formation des équipes

Les étudiants autochtones préfèrent-ils travailler en équipe ou travailler de façon individuelle? La réponse la plus commune est que chaque façon de travailler comporte des avantages et des inconvénients, en fonction de plusieurs conditions :

« Les deux, j'te dirais. J'aime ça travailler seule mais j'aime pas travailler en équipe quand l'équipe est forcée pis que j'connais pas la personne donc... Mais si, si, bon encore une fois dans mon milieu de stage, ben tsé j'ai été bien intégrée pis on travaille souvent en équipe fek c'est super. Tsé ça dépend là. C'est toujours un, ça balance toujours là on dirait, un pour et un contre. » (Eaut2)

« Je déteste pas travailler en équipe, mais c'est plus difficile de travailler en équipe étant donné que les êtres humains sont beaucoup différents. [...] Mais en même temps, ça l'a un côté positif de travailler en équipe aussi. C'est qu'on, t'as une vision, des fois, qui te fait changer d'idée sur ta vision. » (Eaut5)

« C'est relatif à ce qu'on a à faire. Tsé tu peux pas faire un film tout seul, mais euh y'a des travaux que c'est peut-être mieux de les faire tout seul. Mais c'est le fun, travailler en équipe pis être confronté aux autres. » (Eaut7)

« Ben des fois, c'est le fun en équipe là parce que t'as des idées, les idées de tout le monde pis ça, ça apporte une même dynamique. Mais ça dépend si y'a quelqu'un qui fout rien là. Ça c'est, t'aimerais mieux travailler seule là tsé. Ça dépend. » (Eaut15)

Seuls Eaut1, Eaut3 et Eaut13 préfèrent définitivement les travaux d'équipe :

« Ça permet d'aller chercher euh, plus loin que nous autres. Pis, travail d'équipe, ça rapporte plus, y'a des liens qui se forment pis c'est moins long travailler en équipe que travailler toute seule. » (Eaut13)

Eaut6, Eaut11 et Eaut14 préfèrent travailler seuls, Eaut11 étant le plus radical à ce sujet :

« On est obligés de faire des travaux d'équipe que je déteste à mort là. [...] Euh moi j'suis toute seule, j'ai toujours été toute seule pis ça m'a pénalisée durant mes stages euh à l'école parce que c'est beaucoup un travail d'équipe. [...] Mais si j'aurais le choix de travailler avec du monde ou travailler toute seule, c'est sûr et certain que je travaillerais toute seule. »

Eaut9 et Eaut14 soulèvent toutefois un point différent et intéressant. Elles racontent que pour elles, c'est l'étape de la formation des équipes qui est problématique.

« Comme euh faire euh distribution d'équipes là. Pour moi ce serait mieux que l'enseignant s'en, s'en chargerait au lieu que... [...] Parce que j'suis comme une personne très réservée comme j'tai dit. J'suis pas portée à aller euh, à parler aux non-Autochtones pour leur dire est-ce que je peux me mettre en équipe avec vous, quelque chose du genre. J'attends, ben j'attends, j'attends que la situation se... Ben c'est pas évident pour moi je dirais. » (Eaut9)

« Mais on a de la misère à, à tsé encore à se trouver une place quand c'est le temps d'être en équipe. Mettons quand t'es toute seule en tant qu'Autochtone dans une classe là. T'as, tsé c'est pas euh, y viennent pas te chercher tout de suite là, tsé faut que ça soit le prof qui aille te mettre dans un autre, dans une équipe. » (Eaut14)

En somme, malgré que chaque méthode de travail ait des forces et des faiblesses, une majorité d'étudiants autochtones semble apprécier le travail d'équipe et le travail individuel à parts égales. Toutefois, pour deux étudiants, l'étape de la formation des équipes s'avère un défi.

Apprendre à l'université pour un Autochtone : d'abord le défi de la langue seconde

Nous avons demandé aux étudiants si, selon eux, le fait d'être Autochtone a une influence sur leur apprentissage à l'université. Parmi les quinze étudiants interrogés, onze ont répondu par l'affirmative à notre question et ont partagé les raisons pour lesquelles, selon eux, être Autochtone a un impact sur leur apprentissage. La raison la plus fréquemment évoquée est le fait que le français soit la langue seconde de certains. Selon eux, le niveau de maîtrise du français a des impacts sur l'apprentissage :

« C'est juste, concernant le français, c'est juste que des fois, j'comprends pas parce que mon vocabulaire, c'est comme quasiment un vocabulaire euh populaire là. Tsé mais, tsé les mots, ben j'dis "savants" là, mais tsé, c'est plus des beaux mots qu'on dit, ça, j'ai de la misère. » (Eaut1)

« Au niveau de la compréhension, le, l'interaction, il faut que je pense avant d'écrire, il faut que j'pense avant de parler. C'est pas spontané, tout le temps un transfert qui doit se faire là, au niveau du cerveau là, entre c'est quoi que je veux dire, c'est quoi que je veux écrire. » (Eaut6)

« Parce que j'ai tellement de difficulté des fois à essayer de comprendre exactement qu'est-ce que la question veut dire que tsé ça, si tu lis mal, c'est sûr que tu vas répondre mal. » (Eaut11)

« Des fois, c'est, c'est pas facile de trouver les bons mots. Pis même à ça, dans les examens, les mots là, des fois je les comprends pas. » (Eaut13)

« Y'avait des mots qui étaient pas très, qui n'existaient pas dans ma langue pis qui existaient dans l'autre langue. Fait que c'est ça qui pouvait déranger là, qui pouvait avoir un effet là, un effet négatif sur l'apprentissage. » (Eaut15)

Exception faite de l'effet de la langue qui a été nommé à plusieurs reprises, les étudiants ont presque tous nommé des raisons différentes qui font en sorte qu'être Autochtone influence l'apprentissage selon eux. En effet, outre la langue, aucune réponse n'a été partagée par plusieurs étudiants, mais il s'avère tout de même intéressant d'énumérer, ici, chacune de ces réponses. Pour commencer, selon Eaut1, être Autochtone fait en sorte que pour apprendre, il faut qu'il bouge, qu'il touche, qu'il voie. Il croit également qu'il en va de même pour les jeunes des communautés :

« Mais tsé, être Autochtone là, fallait que, oui, j'apprends, oui, un tableau, oui, on a des notes, mais faut que j'bouge. C'était, c'était trop évident pis j'veux utiliser l'art, justement parce que c'est manuel, visuel, il faut que tu touches pour aider les jeunes, genre des communautés. »

Ensuite, selon Eaut4, certains traits de sa personnalité sont attribuables à son appartenance à la culture autochtone et ce sont ces traits de personnalité qui influencent son apprentissage :

« Ben moi, j'suis un gars plus introverti pis tsé, en travail social, ils travaillent beaucoup le côté extraverti. Pis euh c'est ça. Moi, j'suis plus, tsé c'est pour ça que j'disais que j'étais différent pis euh culturellement, les Autochtones, on est plus renfermés, on est plus introvertis. [...] J'ai moins besoin d'être avec les autres fait que tsé, ça influence mon apprentissage. »

Quant à Eaut7, il nous parle de ce qu'il déplore dans le domaine de l'éducation pour les Autochtones :

« Moi, j'intègre plus quand j'peux mettre en pratique. [...] Je sais que pour les Autochtones, c'est pas évident d'apprendre en général parce que justement, tout est découpé, les choses sont pas mises en contexte. »

Plus tard, il évoque l'approche expérientielle et l'importance de s'inspirer de la manière dont les Autochtones apprennent traditionnellement comme étant des solutions potentielles au problème mentionné précédemment :

« Parce que nous autres, quand, traditionnellement, on observait les parents, on allait dans le bois, on observait. C'était l'observation pis la pratique. On avait des petits, des affaires miniatures, des petites raquettes. On faisait des, on faisait toujours une petite raquette avant de faire une grosse raquette. On faisait toujours un petit canoë avant de faire un gros canoë. [...] Si on s'inspire de comment on apprenait euh traditionnellement, y'aurait moyen de, de créer des [...] Moi j'pense c'est expérientiel, les cours devraient être plus expérientiels. »

Eaut8, quant à lui, raconte une problématique liée à l'apprentissage qu'il a rencontrée dans un cours dans le cadre duquel il devait simuler des planifications financières et des investissements d'argent sur plusieurs années :

« Pis encore là, j'crois qu'en tant que Première Nation, en tant qu'Autochtone, personnellement là, j'aime pas ça voir trop loin. Parce que j'ai une tendance à voir à court terme pis à moyen terme là, pas trop là, mais beaucoup de court terme. J'aime, j'aime ça : "Ok, plus tard, il va y avoir ce problème-là, mais on, on y repensera rendu là, là." Pis euh Finances, c'est, c'est beaucoup du long terme. [...] Moi c'est, c'est trop abstrait. »

Pour Eaut9, l'accès à l'aide financière pour les Autochtones peut être un facteur de démotivation qui a des conséquences sur l'apprentissage. Il nous explique :

« On a tout cuit dans le bec je dirais, nous, les Autochtones. Fait que lorsqu'on veut apprendre là, c'est [...] Comment je pourrais dire ça? [...] On néglige parfois ce qu'on doit apprendre. Quand on est Autochtones, on est, on est, on peut facilement négliger j'trouve. On est plus faciles, on est plus portés à être démotivés plus facilement. »

Eaut10 soulève aussi un point. Il raconte se heurter à certains préjugés qui font en sorte qu'il doit apprendre plus que les autres pour ne pas donner raison à ces préjugés. Par préjugés, il entend : « "Ah, c'est un Autochtone, il finira pas son, elle finira pas son BAC", "Tsé, elle le lâchera en cours de la session" ». Et plus tard, il en explique les conséquences : « J'ai l'impression que j'apprends, faut que j'apprenne plus que les autres ».

Et finalement, Eaut15 propose également une explication au fait qu'être Autochtone influence ses apprentissages. À son avis, les ancêtres qui ont écrit les livres qu'il étudie à l'université sont d'origine allochtone et cela fait une différence :

« Ah je suis sûre que c'est les autres qui vont avoir une meilleure cote que moi parce que c'est dans leurs livres, eux autres, c'est dans, c'est, c'est leurs parents là, c'est leurs ancêtres qui a fait les livres là tsé. C'est eux autres qui ont fait les livres. Moi, c'est pas, c'est pas, c'est quelqu'un, c'est quelqu'un qui m'impose ça là. Je serai pas capable là, tsé. »

En somme, les étudiants sont d'avis qu'être Autochtone influence leur apprentissage. Souvent, on nomme la langue comme explication, mais une grande variété d'autres explications est fournie. Toutefois, pour quatre d'entre eux, être Autochtone n'a pas d'impact sur la manière d'apprendre, Eaut12 étant le plus radical :

« Dans l'apprentissage, ça se fait, c'est toi justement si t'es là euh, tu t'aides aussi là. Pis [être Autochtone], personnellement, moi ça a pas rapport là. Ouais, ouais, on est au même niveau! »

L'intérêt d'apprendre du contenu culturel autochtone

À la question « qu'est-ce que ça ferait, selon vous, si les enseignants intégraient du contenu relié à la culture autochtone dans les cours à l'université? », treize des quinze étudiants ont répondu en nommant les avantages qu'ils y verraient. Ces avantages sont de trois ordres. Premièrement, cela permettrait de réduire les préjugés. Deuxièmement, cela ferait en sorte que la culture autochtone

serait moins ignorée. Troisièmement, dans le domaine de la relation d'aide, cela permettrait de fournir des outils aux intervenants pour œuvrer dans les communautés ou auprès de membres des Premières Nations.

D'abord, en ce qui a trait à la réduction des préjugés, voici ce que certains étudiants qui y ont fait référence racontent :

« Ça enlèverait les, les préjugés préconçus, les idées préconçues. Ça sensibiliserait les étudiants québécois à la réalité autochtone. Pis tsé, quand y'a des préjugés, c'est vraiment un manque d'informations. »(Eaut4)

« Peut-être une autre manière d'agir, de penser, peut-être ça serait plus, ils nous comprendraient plus peut-être aussi. Pis c'est comme y'en a une qui disait aussi pendant le cours que elle avait, elle avait plein de préjugés, c'est peut-être ça aussi, les préjugés qui tomberaient. » (Eaut6)

« Fait que y'a beaucoup de préjugés pis j'pense d'avoir euh à intégrer un peu la culture amérindienne là-dedans, ça serait intéressant pis tsé ça briserait aussi des préjugés pis euh tsé ils connaîtraient davantage un peu sur notre histoire là. » (Eaut11)

« C'est sûr justement que j'aimerais bien ça me faire, amener une prise de conscience chez les étudiants non autochtones parce que moi actuellement, tsé je connais des, en tout cas je connais du monde qui tient encore beaucoup de préjugés sur les Autochtones là, mais tsé, faut connaître la racine pourquoi c'est comme ça justement. » (Eaut12)

Des étudiants, donc, qui nous parlent de la pertinence de partager des connaissances pour contrecarrer les préjugés. D'autres, quant à eux, apprécieraient que les enseignants intègrent du contenu relié à la culture autochtone dans les cours universitaires puisque leur culture serait moins méconnue : « C'est parce qu'on oublie, on, on a comme oublié, fait abstraction à la réalité autochtone, un moment donné » (Eaut7), « Ça serait plus euh chez nous, ça serait plus, ça serait plus on existe, on est, on prend notre place » (Eaut15). Et Eaut8 et Eaut9 de renchérir :

« Mais en même temps, en tant qu'Autochtone, c'est enrageant de participer à, d'assister à un cours, le prof il, il, mettons y'embarque sur des sujets de, de multiculturalités, il dit euh : "Ça, c'est la méthode québécoise, maintenant ici au Québec c'est multiethnique, etc.". Non, il parlera pas des Premières Nations, comme si on n'existait pas. C'est euh, ça c'est enrageant. On est là, les Premières

Nations sont là depuis bien plus longtemps que les non-Autochtones, au moins ce serait comme, comme une, une considération ». (Eaut8)

« Je dirais que ce serait un plus pour nous, plus un plus pour eux aussi parce que ça, ça, les gens ignorent, les non-Autochtones ignorent encore beaucoup de choses sur nous. Ce serait bon d'en, d'en faire connaissance puis... Parce que on vit ensemble pis ça serait mieux euh que, qu'on en connaisse un peu plus sur nous. »(Eaut9)

De plus, deux étudiants issus de domaines en lien avec la relation d'aide souhaiteraient que les enseignants intègrent des notions de culture autochtone dans leurs cours pour être en mesure de mieux intervenir auprès de personnes autochtones :

« Ça, ça doit être intéressant là, connaître, connaître des affaires de même là, des, des thérapies qui vont marcher pour nous tsé. Des, des, de ce qu'on a besoin en fin de compte, que ça soit adapté dans tout ça au lieu de, de faire mettons une recherche, oui, mais pas euh thérapie de Rorschach là. Tu fais genre euh aller au Metashan. » (Eaut15)

Finalement, pour appuyer leur opinion selon laquelle intégrer du contenu relié à la culture autochtone aurait des impacts positifs, quelques étudiants ont raconté des événements survenus dans le cadre de leurs études universitaires durant lesquels du contenu relié à la culture autochtone était présenté dans un cours. Ces événements illustrent les avantages précédemment mentionnés puisqu'ils ont eu des conséquences positives. Eaut1 raconte : « Parce que j'ai comme une amie qui, qui fait le cours Spiritualité autochtone pis là elle comprend plus pis elle me voit un peu pis j'vois que ça fait juste les aider. » Quant à Eaut7, il raconte que dans certains cours qu'il suit, des notions de culture autochtone sont intégrées, notamment le fait de travailler en cercle : « L'origine du cercle, c'est autochtone ». Et plus tard, il en explique les bénéfices : « Le cercle, c'est un espace de guérison où c'est qu'on peut, tout peut être possible. Si, en art thérapie, tu ouvres quelque chose, ben t'as le cercle qui te protège, qui est là fek c'est puissant ». Et plus tard, de rajouter :

« En fait, pour moi, l'art thérapie, c'est comme une, une façon... C'est ce que j'ai trouvé qu'il y avait de plus proche parce que, ben moi, j'ai une approche déjà euh dans le chemin rouge, la spiritualité amérindienne pis j'ai trouvé ce qu'y'avait, c'est ce qu'y'avait de plus proche pour aider les gens. »

Donc, pour Eaut7, le programme d'études universitaires auquel il est inscrit est étroitement lié à des notions de culture autochtone et cela lui permettra de venir en aide aux gens de sa culture, ce qui constitue un bénéfice. Finalement, Eaut5 et Eaut6 ont partagé un événement dans un de leur

cours qui les a tous les deux marqués. Il s'agit d'une conférence dans le cadre de laquelle l'animateur a beaucoup parlé des Premières Nations. Voici ce que le groupe d'étudiants présents en a retiré selon Eaut5 :

« Tsé y'a des policiers dans mon cours, y'a, tsé y'a toutes sortes de personnes pis je le sais que leurs interventions futures à, vis-à-vis les Autochtones, juste à cause d'une explication de trois heures, va changer leur façon. [...] Pis juste le fait que les gens nous regardent plus après, qu'ils, qu'ils, y'ont envie de nous parler juste à cause qu'on a fait une conférence de trois heures tsé sur vingt à trente personnes, tsé ça, ça, ça a rapproché cinq, six personnes là j'te dirais depuis ce temps-là. »

Eaut6 a partagé la même expérience et il en retient, entre autres, une conversation qu'il a eue avec un étudiant lors de la pause :

« Ben la semaine passée, quand le conférencier y'est venu là, pis il en a un qui disait là, ben ça c'était en dehors, c'était l'heure de la pause cigarette là (rires), il disait, on, on parlait là pis là il disait : "Ayoye", il dit : "On dirait que les valeurs autochtones c'est plus beau que les valeurs québécoises là". [...] "En tout cas, nous autres les valeurs québécoises, on dirait que c'est plus individualistes" (rires). Il dit : "Mais les valeurs autochtones, on dirait c'est plus communautaire, c'est en groupe" pis il dit : "En tout cas, moi, j'aimerais ça avoir ces valeurs-là pis..." (rires) Il dit : "On dirait que vous autres, vous avez plus de belles valeurs que, que nous autres là." »

Ainsi, les étudiants autochtones interrogés croient que tous, Autochtones et Allochtones, seraient gagnants à ce que du contenu relié à la culture autochtone soit intégré dans le contenu des cours.

Le stress lié aux examens : mentalement et physiquement

Quoiqu'il soit plus bas ou plus élevé chez certains, la plupart des étudiants autochtones interrogés ressent un niveau de stress considérable relié aux examens. Ce stress peut survenir avant, pendant ou après les examens ou encore au moment de recevoir la note, disent les étudiants. Le plus souvent, les étudiants racontent que le niveau de stress est élevé avant les examens : « Anxieux, j'hais ça les examens! » (Eaut7), « Ben c'est sûr que le premier examen de la session est toujours le plus stressant » (Eaut11), « Comme hier à l'examen que je te parle, tsé des blackouts ça, ça m'énerve ça. C'est vraiment gérer mon stress là » (Eaut12).

Il est intéressant de remarquer que non seulement ce stress est présent chez une majorité d'étudiants interrogés, mais que par-dessus tout, il se manifeste physiquement chez plusieurs : « Ma vitesse, elle avance là. J'suis comme : pas le temps de manger, genre j'mange un peu » (Eaut1), « T'as mis tout le temps que tu pouvais, tu dormais presque plus » (Eaut1). Voici ce qu'a occasionné le stress chez Eaut6 :

« Comme l'autre fois, pendant une période d'examen, c'était un moment donné, j'ai dû me lever, j'ai dû demander au professeur, j'ai dit "je peux-tu prendre ma pause euh... santé là [cigarette]" ».

Eaut7 raconte : « J'me ronge les ongles, je shake, j'suis en sueur, faut que j'me recentre pis que j'respire parce que sinon euh... » Quant à Eaut8, aut14 et Eaut15, voici ce qu'ils ont à nous dire à ce propos :

« Physiquement, moi j'ai beaucoup d'exéma. [...] C'est assez violent comme poussées d'exéma. [...] Comme si mon esprit pis mon corps c'est deux affaires différentes pis y'ont chacun leur stress. » (Eaut8)

« Tsé j'mangeras pas là. Tsé j'vas être trop stressée pour, j'vas oublier de manger ou ben donc j'ai pas faim ou ben [...] »(Eaut14)

« Comme dans fois, quand j'ai des symptômes, j'peux vomir là, j'peux... Ouais, j'peux être stressée de même là. » (Eaut15)

Seul Eaut3 s'écarte de la norme en présentant une absence totale de stress lié aux examens : « No stress. Jamais. J'suis pas un gars stressé. No stress. Je suis vraiment, j'suis... Ça choque mes amis, j'suis tellement pas stressé. »

❖ La relation avec les enseignants

L'importance de l'appréciation des enseignantes

Questionnés à propos de ce qu'ils aiment chez leurs enseignants, les étudiants autochtones ont fourni des réponses diversifiées et propres à chacun. Tout de même, certaines caractéristiques sont apparues comme dominantes puisqu'elles ont été nommées plus fréquemment que d'autres comme étant des critères pour être un bon enseignant : la disponibilité, savoir lâcher prise, la rigueur, le sens de l'humour, l'expérience et le bagage, l'ouverture d'esprit, la passion, la générosité, l'humanisme, la

capacité à vulgariser, à fournir des exemples concrets, à s'adapter, à susciter des échanges dans la classe. L'enseignant idéal serait donc à la croisée de ces caractéristiques.

Quant à ce qu'ils n'aiment pas chez leurs enseignants, les étudiants ont fourni des réponses tout aussi diversifiées : être peu soucieux des étudiants, refuser de répéter des explications, ne pas entretenir de relations humaines avec ses étudiants, être démodé dans ses méthodes pédagogiques, ne pas avoir le sens de l'humour, ne pas susciter de discussions ni d'intérêt, ne pas être disponible, manquer de préparation et d'organisation, les longs délais avant la remise des examens et des travaux corrigés, être rigide, être vantard, lire les présentations PowerPoint, être monotone.

Il est difficile de voir quelle tendance se dégage de ces réponses étant donné leur diversité. Toutefois, on remarque qu'un professeur apprécié répond à des critères tant de l'ordre de la pédagogie que de l'ordre de la personnalité et de son parcours de vie.

Maintenant que la lumière est faite sur ce qui est apprécié et ce qui ne l'est pas chez les enseignants, il devient intéressant de connaître la relation qui existe entre le fait d'apprécier un enseignant ou non et réussir le cours que celui-ci dispense. Une majorité d'étudiants affirme que pour eux, le fait d'aimer ou de ne pas aimer un enseignant a un impact direct sur leur réussite scolaire. Eaut4 et Eaut8, notamment, abordent en ce sens :

« Tu le vois pendant trois heures pis t'aimes pas sa manière d'enseigner pis euh... C'est long là. Pis tsé c'est, t'es moins tenté à, t'es moins là, tsé t'es moins disposé. » (Eaut4)

« Quand t'aimes un prof, t'aimes ça l'écouter pis quand t'aimes pas un prof, j'ai ben beau me dire : "Bon, il faut que je fasse ma job d'étudiant, ma job d'étudiant, il faut que je prenne des notes le plus possible", mais quand t'aimes pas le prof là, c'est dur, c'est dur. » (Eaut8)

Eaut11 est du même avis et est sans équivoque à ce sujet :

« Si t'aimes pas le prof, le travail ça te tente pas ben ben pis ça le rend beaucoup moins intéressant pis euh c'est sûr que tu le feras pas à ton meilleur là, tu vas le faire pour t'en débarrasser, point à la ligne pis c'est tout. [...] Un prof là, c'est très important qu'il soit à la hauteur sinon les étudiants embarquent pas pantoute là, ça fait une grosse différence. »

Quelques étudiants, cependant, ont opté pour une réponse différente. Ceux-ci accordent une moins grande importance au lien entre le fait d'aimer un enseignant et la réussite d'un cours. Voici ce qu'ils disent : « J'suis rendue assez grande pour me dire que si j'aime pas quelqu'un, j'me questionne

sur moi-même aussi » (Eaut7), « Si t'aimes pas sa manière d'enseigner pis t'échoues le cours, moi je dis que c'est la faute de l'élève et non de l'enseignant » (Eaut9). Eaut12 est du même avis :

« Tsé c'est sûr là que je [le] porte moins dans mon cœur, mais bon, je le sais que c'est ma responsabilité aussi de donner plus d'efforts pour réussir ce cours-là là. [...] Dans le fond, c'est à moi à pousser dans le dos pis à donner des tapes pis envoye, continue! »

Finalement, pour Eaut1 et Eaut6, ne pas apprécier un enseignant s'avère parfois une motivation pour réussir un cours. Eaut1 a déjà eu affaire à un enseignant qu'il considère comme sévère. Voici ce qu'il en a retiré comme leçon : « Il nous l'a avoué, il dit "En première année, j'aime ça faire peur aux étudiants", tsé veut dire. Après ça, ça m'a juste poussée à lui montrer le contraire. » Quant à Eaut6, voici sa réflexion à ce propos : « J'me dis euh ben si tu l'aimes pas là, ben fais quelque chose là pour pas, pour pas que tu recommences avec lui là ».

Dans l'ensemble, des relations positives entre étudiants et enseignants

Nous avons interrogé les étudiants à propos des contacts relationnels qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. Ceci étant dit, ce que nous remarquons à ce sujet, c'est que presque tous les étudiants disent entretenir des liens positifs avec des enseignants. En effet, presque chaque étudiant fait référence à des enseignants avec qui il a développé une aisance et un lien de confiance. En même temps, presque chaque étudiant fait aussi référence à des expériences négatives vécues avec d'autres enseignants. Donc, la constance qui se dégage de l'analyse des relations entretenues entre les étudiants autochtones et leurs enseignants est qu'elles sont souvent positives, quoique parfois négatives, et ce à l'intérieur même du parcours scolaire de presque chaque étudiant.

Parmi ceux qui sont les plus enthousiastes face à leur relation avec leurs enseignants, on compte Eaut1, Eaut5, Eaut9, Eaut12 et Eaut14 :

« Ils me le disent [qu'ils ont confiance en moi] pis quand ils voient que je suis dans mon plus bas, ils me disent que j'ai du potentiel pis ils me poussent là. » (Eaut1)

« J'aime ça aller discuter avec eux autres. J'aime ça leur dire que leur cours est intéressant. » (Eaut5)

« Oui, mets-en! La plupart son ben, sont ben proches, sont ben ouverts. » (Eaut9)

« Sont disponibles, justement ils viennent me voir, ils viennent me côtoyer pis ils sont ben ouverts justement. Ils viennent me voir pis "si t'as des questions, gêne-toi pas hein". Pis

moi ils me connaissent aussi hein, ça fait cinq ans j'les côtoie. [...] Comme j'ai dit tantôt, j'ai pas tendance à aller les voir fait qu'ils savent comment je suis. C'est ça, ils sont, y'ont beaucoup d'ouverture envers moi pis c'est agréable là, c'est ça que j'aime bien. » (Eaut12)

« Tsé genre, c'est des bons profs là que tsé j'me mettrais à être amie avec, tsé confier des affaires euh... Tsé j'en ai pogné deux cette année fait que quand je pogne, quand je pogne un prof de même, tsé j'suis super contente d'aller à son cours. » (Eaut14)

D'autres racontent également avoir vécu de belles expériences relationnelles avec des enseignants, mais nuancent en se remémorant certaines expériences, moins positives cette fois-ci :

« J'ai un professeur, au début de l'année, mes deux premiers cours, c'était so so, euh j'pense soit qu'elle comprenait pas mes jokes ou ben... Mais euh aujourd'hui, ça va super bien dans ce cours-là fait que j'pense qu'elle s'est adaptée à moi. » (Eaut3)

« Moi j'vais dire : “j'ai l'impression que tu, que c'est personnel ton affaire, fait que si t'as un conflit, règle-le avec moi là parce que ça interfère sur euh mon travail pis tout ça là”. » (Eaut4)

« Je l'avais comme mal pris pis j'avais dit là, j'avais dit que : “Tsé c'est pas parce que j'suis Autochtone pis que j'ai l'impression que vous me, pas que vous me dévalorisez, mais tsé, d'une certaine manière.” J'avais, j'avais fait face à son attitude, dans ses expressions pis tout, comment il me parlait. » (Eaut10)

De plus, il est intéressant de constater que seuls Eaut6, Eaut8 et Eaut13 rapportent entretenir de rares contacts avec leurs enseignants : « C'est sûr que j'suis pas quelqu'un qui, qui va voir souvent l'enseignant, mais j'dirais quand même, j'ai des bonnes relations quand j'vais voir l'enseignant » (Eaut6), « Mes profs ils me connaissent pas beaucoup, je suis quelqu'un d'assez discret » (Eaut8), « J'ai pas vraiment de relations avec mes enseignants » (Eaut13).

Ainsi, la conclusion qu'il est possible de tirer à la lumière de l'analyse des relations étudiants/enseignants est qu'une majorité d'étudiants autochtones entretient des contacts avec leurs enseignants. De plus, la tendance est qu'un même étudiant tend à expérimenter des relations positives et d'autres négatives avec ses enseignants tout au long de son parcours universitaire.

Avoir des enseignants allochtones, aucune problème, mais...

Nous avons demandé aux étudiants de se positionner par rapport au fait que leurs enseignants sont majoritairement, sinon exclusivement, d'origine allochtone. Presque à chaque entrevue, la

réponse qui nous a été fournie était que les étudiants apprécieraient avoir des enseignants autochtones pour certaines raisons (qui seront énumérées ci-bas), mais qu'ils n'ont aucun problème à avoir des enseignants allochtones : « J'vais pas faire de favoritisme si c'est Autochtone ou non. J'suis, j'suis plutôt indifférent à ça. Si, si y'a un prof autochtone ben tant mieux, tant mieux » (Eaut8), « Ce serait très apprécié c'est sûr là, mais ça, ça m'importe peu je dirais » (Eaut11), « Ben non, ben non, ça me dérange pas là. J'suis venu ici étudier pis pour moi, les individus, c'est toutes des êtres humains là. » (Eaut12)

Après avoir demandé aux étudiants de se positionner par rapport au fait d'avoir des enseignants allochtones, nous leur avons demandé quelle différence cela ferait s'ils avaient des enseignants autochtones. D'abord, plusieurs réponses fournies ont fait référence à la relation qui s'établirait entre l'enseignant et l'étudiant. Certains étudiants tisseraient des liens plus serrés avec un enseignant autochtone : « J'serais ben plus proche » (Eaut1), « Peut-être que je parlerais plus. J'serais plus à l'aise » (Eaut2), « J'aurais moins peur d'aller voir, euh pas de déranger, de poser des questions, peut-être que j'irais voir plus souvent » (Eaut6).

Certains étudiants, également, ont partagé qu'ils se sentiraient compris s'ils étaient en présence d'enseignants autochtones :

« Nos valeurs fondamentales seraient plus comprises par un professeur autochtone. Pis aussi, quand qu'on dit ben euh j'ai parti avec eux trois jours en forêt, tsé pour permettre d'être en forêt, justement, avec mes enfants, leur apprendre ci, leur échanger... Il comprendrait plus ça. » (Eaut5)

« Je sais qu'il comprendrait ce que je vis là. Pis euh je dirais que sa, son approche pour lui envers moi serait plus facile je dirais qu'un enseignant non autochtone. Moi je dirais que ce serait dans les, dans la façon de communiquer avec les autres élèves comme euh faire euh distribution d'équipe là. » (Eaut9)

Eaut11, quant à lui, partage qu'il se sentirait moins seul : « Ça serait intéressant de voir un peu de nous dans les écoles. Ça, c'est toujours plaisant, tu te sens moins seul dans ce temps-là » alors qu'Eaut12 nous parle du sentiment d'appartenance que cela lui procurerait : « Ça serait plus plaisant justement parce que les élèves, y'auraient un sentiment d'appartenance. »

Eaut4, pour sa part, pense qu'avoir un enseignant autochtone fournirait un bon exemple de réussite et de persévérance : « Tsé ça, ça donnerait un exemple là de réussite pis tout ça là pis euh de l'exemple pis euh tsé que oui, ça se fait pis tsé ça, la persévérance pis tout ça là. »

Finalement, pour Eaut13 et Eaut15, avoir des enseignants autochtones faciliterait la communication puisqu'ils pourraient échanger dans leur langue maternelle : « Pis un enseignant autochtone, ça serait facile à lui poser des questions dans notre langue. Des fois, c'est pas facile de trouver les bons mots. »

Certains étudiants, toutefois, émettent un bémol face à l'idée d'avoir des enseignants autochtones. Eaut2 doute que cela fasse l'unanimité chez l'ensemble des étudiants universitaires : « Ben moi oui, ce serait bien, mais j'sais pas si les gens d'ici aimeraient ça, je sais pas ». Quant à Eaut12, il doute que ce soit possible d'avoir des enseignants autochtones à l'université :

« Ah c'est sûr que ce serait plaisant, mais bon, je connais aussi la situation, la situation actuelle chez les Autochtones, c'est plus difficile, eux, de sortir de leur patelin étant donné qu'y sont plus, sont plus euh habitués à des, à rester dans une communauté. »

De plus, Eaut7, Eaut14 et Eaut15 affirment qu'ils aimeraient avoir des enseignants autochtones, mais jamais au détriment de la qualité. Ils nous expliquent :

« Tsé y'a des profs qui sont vraiment spécialisés là-dedans pis que tsé, si t'as pas la même qualité chez les Autochtones, t'es aussi ben d'avoir un prof tsé qualifié là. » (Eaut7)

« Ça dépend tsé si mettons un, un Autochtone qui voudrait venir enseigner icitte, y fait qu'y ait de l'expérience premièrement. Tsé euh je pense que, ben à mon avis à moi, on peut pas engager un Autochtone de même pis dire : "tiens, tu veux-tu enseigner à l'université?" tsé pis que y'a peut-être pas fait ses études. » (Eaut14)

« Ça serait intéressant, tant qu'ils soient comme les profs intéressants, humains et captivants. » (Eaut15)

En résumé, les étudiants autochtones ne voient pas de problème à avoir des enseignants qui sont majoritairement allochtones. Toutefois, lorsque questionnés sur les avantages qu'ils verraient si leurs enseignants étaient Autochtones, ils en fournissent une multitude. Certains étudiants, toutefois, sont réticents face à l'idée d'avoir des enseignants autochtones et d'autres ne sont pas prêts à compromettre la qualité de leurs enseignants au détriment de leur origine culturelle.

Des enseignants sans favoritisme et même sensibles à la réalité des étudiants autochtones

Questionnée à propos de la vision qu'ont les enseignants des étudiants autochtones, une forte majorité d'étudiants interrogés n'a pas hésité : leurs enseignants semblent considérer tout le monde, Autochtones et Allochtones, sur une même base. Eaut3 se prononce à ce sujet :

« Ils nous perçoivent pas vraiment différemment. J'pense qu'on est tous sur le même piédestal. [...] J'pense que rendus à l'université, c'est très différent. On est quand même tous adultes dans la vingtaine fait que les profs agissent en conséquence aussi. »

Eaut5 aborde aussi en ce sens : « J'suis une élève comme les autres » (Eaut5). Le point de vue de Eaut8 concorde également :

« Pis en général, par rapport à, le fait que je sois Autochtone pis eux non-Autochtones, ben y'a pas de différence là. Moi, j'ai pas vu, j'ai pas rencontré de professeurs pas coopératifs. La réticence, ça, j'ai jamais ressenti ça auprès des professeurs. »

Donc, une très forte majorité d'étudiants affirme que les enseignants perçoivent les étudiants autochtones et les étudiants allochtones sur une base égale. Là où les avis divergent, toutefois, c'est lorsque certains étudiants racontent que quelques-uns de leurs enseignants agissent différemment avec eux, mais d'une façon positive. Eaut1, Eaut2 et Eaut12 précisent :

« T'sé on dirait qu'ils savent un peu plus c'est quoi, fek c'est un peu plus ça que j'me dis que c'est différent qu'avec les autres, ils vont juste demander "ça va tu bien?" avec nous autres. [...] On dirait que je le sens qu'ils portent une petite attention, qu'on est différents un petit peu. » (EU1)

« Y'en a quelques-uns qui savent, supposons que, par mon nom de famille ou peu importe que je suis Autochtone pis après ça, bon, ils vont faire le lien pis ils vont me parler un peu plus ou je sais pas, ils vont [...] On dirait que leur vision change là. » (EU2)

« C'est comme, elle va être comme plus compréhensive ou plus patiente ou je sais pas là comment expliquer, parce qu'elle a déjà peut-être travaillé avec d'autres Autochtones dans un autre contexte pour X raison, je sais pas. » (EU2)

Et Eaut6 de témoigner :

« Ben peut-être au niveau, comme j'disais, l'autre prof qui est venu voir pis qui propose un dictionnaire. Peut-être sont plus conscients des difficultés qu'il peut avoir au niveau de la langue pis au niveau de la compréhension. »

Finalement, Eaut15 va en ce sens également : « Peut-être positif là, ouais. “Ah, comment ça se passe chez vous?” genre là. » Donc, quelques étudiants ont remarqué une certaine sensibilité supplémentaire de la part de leurs enseignants face à la culture autochtone.

Il est à noter, toutefois, que Eaut10 a une perception qui diverge :

« J'ai l'impression que les profs dans mon domaine, j'ai l'impression qu'ils me prennent pour [...] J'ai tout le temps l'impression que, soit qu'ils sont en train de se dire : “Ah, c'est une Autochtone, elle finira pas son bac” ou [...] J'ai toujours l'impression de bucher encore plus. J'ai tout le temps-là, de donner une impression, je sais pas, qu'ils ont tort ou ben donc, je sais pas. C'est bizarre le genre de relation qu'il y a. »

Quoique Eaut2 ait raconté ci-haut avoir déjà rencontré une enseignante particulièrement patiente et sensible à sa culture, elle a tout de même vécu une expérience qui s'apparente à celle de Eaut10 :

« À moins qu'il y en ait un qui ait un, qui ait un mauvais vécu avec un autre Autochtone. C'est déjà arrivé. [...] Bon, j'suis arrivée, on a mis les points sur les i, tout ça, jusqu'à temps qu'on voie que bon, j'suis pas, j'suis pas l'autre étudiante qu'il avait eue là. [...] Quand moi j'arrive par après, il va avoir une image à, comme à effacer là tsé. »

En somme, il y a presque un consensus voulant que les enseignants ne perçoivent pas les étudiants différemment selon qu'ils soient Autochtones ou non. Mais certains nuancent cette idée en racontant que des enseignants rencontrés dans leur parcours universitaire ont été particulièrement sensibles à la culture autochtone. Par contre, deux étudiants racontent avoir eu à lutter contre certaines idées préconçues de la part de leurs enseignants.

❖ **Qu'est-ce qui motive et dé motive à poursuivre des études universitaires?**

Plusieurs types de difficultés rencontrées à l'Université affectent la motivation

À la question : « Quelles sont les difficultés que vous vivez à l'Université? », maintes réponses ont été fournies et il s'avère que certaines difficultés sont manifestement plus partagées que d'autres.

➤ Difficultés académiques

D'abord, parmi les quinze étudiants interrogés, neuf ont mentionné la présence de difficultés d'ordre académique. De façon plus particulière, Eaut1, Eaut5, Eaut11 et Eaut15 mentionnent la présence de difficultés liées à la langue française. D'ailleurs, le français est la langue seconde de trois de ces étudiants. « C'est juste concernant le français, c'est juste que des fois j'comprends pas parce que mon vocabulaire, c'est comme quasiment un vocabulaire euh populaire là » (Eaut1). EU5, EU11 et EU15 renchérissent :

« J'trouve qu'il m'en manque un bout pour pouvoir faire des compositions, faire des résumés de textes, structures de phrases. Au niveau du français, j'perds beaucoup, beaucoup, beaucoup de points à cause qu'il me manque ce bagage-là. » (Eaut5)

« C'est juste que c'est tout le temps l'osti de français là qui m'énervé là. [...] J'ai de la misère à, parce que moi je mêle mon anglais pis mon français de la façon dont on écrit. Fait que moi, j'écris quasiment des phrases comme je les aurais écrites en anglais, mais en français, ça fit pas à cause de mes phrases. » (Eaut11)

« Même si je lisais trois, quatre, cinq fois le chapitre là, j'comprenais rien. [...] Y'avait des mots qui étaient pas très, qui n'existaient pas dans ma langue pis qui existaient dans l'autre langue. Fait que c'est ça qui pouvait déranger, qui pouvait avoir un effet là, un effet négatif sur l'apprentissage. » (Eaut15)

Ensuite, toujours relativement aux difficultés académiques, deux étudiants mentionnent la méthodologie comme étant un élément leur imposant quelques complications :

« C'est qu'y'a pas un prof qui a la même structure pis qui a la même rigueur. Tu fais un travail là avec la méthodologie là pis y'en n'a pas un qui l'applique pareil. » (Eaut4)

Trois autres étudiants admettent également trouver des cours difficiles à comprendre dans leur ensemble et ce, pour différentes raisons : « Ben y'a certains cours plus techniques, plus difficiles. » (Eaut10) D'autres nous expliquent :

« Premièrement, les finances, mon cours de fiances là, ça fait trois fois que je le recommence. [...] Pis ce qui m'enrage en arrière de ça, c'est que dans le fond, on apprend quelque chose qu'on n'utilisera pas. » (Eaut8)

« C'était plus dur au niveau de, des études là. Y'avait beaucoup de travail à faire. Y'avait des affaires compliquées que, que j'avais jamais faites pis c'était, y'avait des affaires que j'comprenais pas comme les autres fait que ça pouvait atteindre mes résultats là. » (Eaut15)

➤ Difficultés interculturelles

Dans un autre ordre d'idées, sept étudiants mentionnent les différences culturelles comme faisant partie des difficultés vécues. Eaut1 et Eaut10 parlent de leurs difficultés à faire face aux préjugés :

« Mais tsé, c'est avec les années que j'ai fait comme : "T'es ni Québécoise, t'es ni Innue, t'es une métisse." J'essaie de dire comme t'es toi pis le monde va t'accepter comme t'es sinon, moment donné, tu peux pas être triste toute ta vie à cause du monde de même. » (Eaut1)

« J'ai l'impression qu'il faut tout le temps qu'on soit en train de se battre plus que les autres, les non-Autochtones, je veux dire. Soit par la langue ou soit par le, tout ce que ça entoure. Pis euh, ouais c'est ça par le préju [...] par le, le genre de préjugés qu'ils ont là, qu'ils se disent : "Ah, c'est un Autochtone, il finira pas son, elle finira pas son bac." » (Eaut10)

Toujours en lien avec les différences culturelles, Eaut11 et Eaut14 avouent se sentir seuls à travers les Allochtones :

« Parce que on se sent vraiment seuls là à travers de tous ces euh, ces blancs-là, là. S'cusez l'expression là, mais il reste pareil que c'est juste des Blancs qu'on voit partout. » (Eaut11)

« Des fois j'trouve ça difficile, des fois j'suis à l'aise, des fois j'suis pas à l'aise, des fois j'suis gênée. C'est ça, mais surtout mettons, peut-être quand j'suis toute seule à être Autochtone, que y'a juste des Blancs là. Tsé, je sais pas là, on dirait que j'me sens pas à ma place. » (Eaut14)

➤ Autres difficultés

Quoique les deux types de difficultés rencontrées dominantes soient de l'ordre académique et de l'ordre des différences culturelles, plusieurs autres difficultés ont été soulevées. Parmi celles-ci, on retrouve le fait de penser beaucoup à sa communauté et aux gens qui y habitent toujours (Eaut1, Eaut12, Eaut15).

« Mais moi, j’suis comme, j’ai besoin de les voir, je sais pas, on dirait... [Les autres étudiants] me disent que moi, j’suis comme plus rattachée à mon village. Mais c’est, c’est ça, j’mé dis, c’est la même chose pour chaque Autochtone, on a un gros rattachement à notre village. » (Eaut1)

« Je trouve qu’un Autochtone y’a pas mal plus de difficultés justement à, à faire beaucoup d’efforts dans leurs études là. Le temps de dealer avec la famille, les problèmes, y n’a beaucoup des problèmes qui viennent de la communauté. » (Eaut12)

« Je pense plus communautaire, je pense là. Ah, j’pense à, quand je, j’étudie, je pense : “Ah, ma fille a besoin de ça. Ah, mon père il va être comme ça. Ah, mes affaires. Ah, qu’est-ce qu’il doit faire mon chum en ce moment”? » (Eaut15)

Finalement, voici les autres difficultés mentionnées par quelques étudiants : le manque de motivation (Eaut13, Eaut15), le stress (Eaut1, Eaut15), le fait d’effectuer un retour à l’école après un certain nombre d’années (Eaut4, Eaut5), les responsabilités familiales (Eaut5, Eaut7, Eaut12), le manque de confiance en soi (Eaut1, Eaut6), le manque de ressources financières (Eaut3, Eaut6, Eaut8), la gestion du temps (Eaut5, Eaut8, Eaut11, Eaut15) et finalement, le sentiment d’être laissé à soi-même avec peu d’encadrement (Eaut6, Eaut10).

➤ Nuance importante, la période d’adaptation

Quatre étudiants mentionnent un point important relié aux difficultés rencontrées : certains s’avouent en période d’adaptation ou avouent l’avoir été, ce qui relativise les difficultés qu’ils vivent ou qu’ils ont vécues.

« L’adaptation, c’est la première année là tsé, La première session surtout là. On voit essay, erreurs. Fek là, la prochaine session, ça devrait être plus facile là. » (Eaut5)

« J’mé suis dit : “J’suis en période d’adaptation”. Là, là, je vois c’est quoi qui marche pas pis c’est quoi qui marche pis c’est quoi qui va falloir ajuster à l’autre session là. [...] J’ai dit : “C’est comme normal là, la période d’adaptation”. » (Eaut6)

« C’était euh intégration pis comment, c’était comment ça se déroule dans une classe pis c’était plus difficile au début, mais là, je connais plus la routine, je te dirais. C’est plus, c’est moins compliqué pour moi. » (Eaut9)

L’entourage comme source d’encouragement

Lorsque nous avons demandé aux étudiants s'ils se sentent soutenus par leur entourage en ce qui a trait à leurs études universitaires, douze d'entre eux n'ont pas hésité à répondre par l'affirmative. Les étudiants autochtones interrogés reçoivent du support et de l'encouragement provenant leur père et de leur mère, surtout : « Mes parents, y'ont toujours été là pour l'école, tout » (Eaut1), « Je sais que quand je vais avoir besoin d'eux, ils vont être là. De sentir le support, je pense que c'est très important » (Eaut3), « Pis j'ai beaucoup de soutien » (Eaut4), « C'est eux qui m'ont beaucoup encouragé à réussir à l'école » (Eaut9). Donc, des étudiants qui affirment recevoir du soutien de la part de leurs parents. De plus, certains se sentent également soutenus par leur(s) enfant(s), leur famille élargie, leurs amis ou les membres de leur communauté.

Nous nous sommes aussi penchés sur la forme que prend ce support. Pour ce faire, nous avons questionné les étudiants à savoir comment les gens de leur entourage leur manifestent du support. Plusieurs ont parlé d'encouragements verbaux de la part de leurs parents :

« [Ma mère], elle m'encourage là, tsé. Elle me le dit, comme qu'après ça, j'vais être bien pis tout ça, pis que c'est presque fini là » (Eaut2)

« Juste le fait de s'intéresser parfois "comment vont tes cours?" C'est juste l'intérêt qu'ils apportent. » (Eaut3)

« Il m'appelle là, il s'informe pis en même temps, je sais qu'il est fier de moi » (Eaut6)

« Il voulait pas que je lâche les étu... l'université, spécialement l'université. Il voulait pas, il me donnait plein de raisons là. » (Eaut8)

« Ils m'appellent durant la journée pour voir si tout va bien à l'université. Ils se renseignent sur mes notes, sur les cours qu'il me manque. » (Eaut9)

Eaut10 reçoit aussi des encouragements verbaux, mais de la part d'une amie :

« Elle m'aide beaucoup là, c'est précieux, ses conseils, ça vaut de l'or à mes yeux. Elle m'aide énormément là, tsé y'a des jours que ça va moins bien ou euh [...] Pis est tout le temps là pour m'épauler tsé, qu'est-ce qu'on fait ici : "Inquiète-toi pas, quand on va se payer des gros voyages pis des trucs de même". Tsé, on s'encourage. »

Eaut1 et Eaut12 reçoivent, pour leur part, des encouragements par le biais de Facebook :

« Ils m'écrivent des messages Facebook genre (rires). C'est con, mais des petits messages de même : "Lâche pas, on est fiers de toi"! » (Eaut1)

« Même sur Facebook, ils m'en parlent là. Y me disent de pas lâcher, de continuer. Pis même si j'ai jamais parlé de ma vie à ceux du côté de mon père, je les connais plus ou moins là (rires). Y sont drôles. » (Eaut12)

Également, Eaut5 peut confier ses enfants à son mari, à sa sœur et à sa belle-mère lorsqu'elle a besoin de temps pour ses études, geste qu'elle perçoit comme une marque de soutien de leur part :

« Quand j'lui demande du temps mettons comme samedi là, j'ai dit : "T'irais-tu faire une activité à l'extérieur de la maison avec les enfants pour que j'puisse faire mon travail?" [...] Pis [ma sœur] m'aide aussi quand que mon conjoint il part à l'extérieur pour son travail, c'est elle qui va garder pis ma belle-mère aussi, c'est dans ce sens-là qu'ils m'aident. »

Bref, une grande majorité d'étudiants autochtones se sent soutenue par les membres de leur entourage et ce support peut prendre différentes formes. Toutefois, ce ne sont pas tous les étudiants qui sont de cet avis. En effet, tel que mentionné ci-haut, Eaut10 reçoit particulièrement de support d'une amie, mais dit en recevoir peu de la part des membres de sa famille :

« J'ai l'impression que j'ai zéro soutien de leur part, d'eux autres. Mais je, je m'attends que, j'ai l'impression qu'ils doivent se dire : "Ah ben elle là, elle finira même pas son bac." [...] Pis tsé quand je reviens, j'en parle quand je retourne à la maison pis que j'ai de bonnes notes, j'ai passé mes cours. Ça fait : "Ah ouais, ok", tsé, ça passe à autre chose. »

De plus, concernant le support fourni par son entourage, Eaut11 raconte aussi :

« J'pense qu'il y en a qui le savent même pas que j'suis ici. Je leur donne pas de nouvelles, tout simplement pis regarde, si j'ai de quoi à faire de ma vie, je le fais là, j'suis pas obligée de le partager avec le monde entier. Je suis très solitaire, hein. »

Eaut7, quant à lui, se sent soutenu de façon générale, mais émet tout de même un bémol :
« Mais mon père, y'aurait voulu que j'étudie dans d'autres choses qu'en arts là ».

Finalement, pour Eaut13, le fort désir qu'ont ses parents de le voir étudier à l'université a des conséquences néfastes et s'est plutôt transformé en le sentiment de se faire imposer la poursuite d'études universitaires :

« Mais en premier lieu, c'était mon idée d'aller à l'université quand j'étais jeune, c'était, j'ai toujours voulu ça. Mais à force de me le faire imposer, j'aime moins ça. »

La pluralité des facteurs décisionnels de fréquentation universitaire

Interrogés à propos des raisons qui les ont amenés à prendre la décision d'étudier à l'université, les étudiants autochtones ont fourni une grande diversité de réponses. Aucune raison n'a été nommée plus souvent ni n'est apparue comme étant plus dominante que les autres.

Pour quatre étudiants, le fait d'être diplômé du cégep a été un facteur influent dans la décision d'étudier à l'université : « Pis c'était comme t'as pris ton DEC, c'est quoi tu vas faire? » (Eaut1), « J'suis allée au cégep pour aller à l'université fait que tsé ça, ça s'est tout enchainé là » (Eaut2), « Parce que j'étais en sciences humaines au cégep » (Eaut9), « J'ai fini mon DEC pis tant qu'à être rendue là, j'ai dit tiens, pourquoi pas l'université? » (Eaut11).

De plus, cinq étudiants disent avoir rêvé à l'université longtemps avant d'y étudier. Donc, pour certains étudiants, la décision de s'inscrire à l'université est influencée un désir qu'ils portent en eux depuis longtemps. Eaut1 et Eaut13 témoignent : « Pis j'me suis tout le temps dit : “j'vais aller à l'université, moi” depuis que j'suis jeune. [...] C'est comme, ça se peut pas aller, pas aller à l'université » (Eaut1), « Mais en premier lieu, c'était mon idée d'aller à l'université quand j'étais jeune, c'était, j'ai toujours voulu ça » (Eaut13). Et Eaut5 et Eaut6 de renchéris dans le même ordre d'idées :

« Pis j'ai, j'me suis toujours dit qu'un jour, j'allais revenir à l'université faire mon bac, probablement. J'rêvais toujours de ça. » (EU5)

« J'ai dit : “Regarde, fait longtemps que j'veux aller à l'école, fait longtemps que j'en parle.” J'ai dit : “Regarde, c'est peut-être le moment, démissionner pis partir à l'école” ». (EU6)

Certains abordent également le fait que s'inscrire à l'université représentait un défi qu'ils avaient envie de relever : « C'était un défi aussi, aller à l'Université, personnel. » (Eaut1), « Pis aller au-delà de mes limites » (Eaut10), « Tsé c'est comme un petit défi aussi à moi-même » (Eaut12).

Cinq autres étudiants mentionnent s'être inscrits à l'université pour correspondre à des critères de réussite établis par leurs parents ou encore pour suivre leurs traces. Eaut1 s'est inspiré de sa mère : « Je le sais pas, à cause que j'ai vu ma mère, peut-être, c'était inconsciemment, dans ma tête, c'est que j'voulais aller à l'université. » Quant à Eaut3, il raconte :

« J'sais que ma mère était très déçue que j'aie pas fini mon DEC pis le fait que, que ça l'ait déçue, pour moi, ça aussi, ça a été, comment dire, un boost pour aller à l'université. J'voulais qu'elle soit fière de moi. »

Eaut6 et Eaut8 nous parlent de l'influence de leur père par rapport à leur choix de faire des études universitaires :

« Il dit : “On dirait que c'est tous les rêves là que j'avais là, toi, de te voir à l'université pis terminer ses études...” Il dit : “On dirait là, quand tu m'as annoncé que tu étais enceinte, c'est comme pff, ça vient de tomber.” Finalement là, il m'appelle là, il s'informe pis en même temps, je le sens qu'il est fier de moi pis même si ça a pris du temps là, ben regarde, ta fille à un moment donné a fini par, par y rentrer. » (Eaut6)

« Ben c'est sûr que mon père, y'est décédé l'année passée pis du plus loin que je me rappelle de lui, y'a tout le temps dit : “Fais tes études, fais tes études, fais tes études”. C'était une priorité pour lui que je fasse des études. » (Eaut8)

Pour Eaut13 aussi, la présence de ses parents a été un facteur déterminant dans la poursuite de ses études :

« Ils me l'ont comme imposé, d'aller à l'université. Ils l'ont jamais dit, mais c'était comme ça. Pis ils, si y'étaient pas là, mettons si y'étaient pas là, quand j'étais jeune je rêvais d'aller à l'université. C'était pour moi en même temps, mais à force là, y'ont comme, ils me l'ont comme imposé. Ils me disaient des choses : “Qu'est-ce que tu vas faire après? Qu'est-ce que tu vas faire de ta vie, au travail?” »

Plusieurs, également, font allusion aux possibilités d'emploi qui s'ouvriront à eux une fois leurs études complétées comme étant des incitatifs à entamer des études universitaires. Il en va ainsi pour six d'entre eux. D'abord, Eaut3 et Eaut4 racontent :

« Première des raisons, j'avais un travail, mais à un moment donné, ça allait pas si bien dans mon travail fek j'me suis dit que “quels sont mes plans B, C et D?”, ainsi de suite. Pis à la place d'aller me chercher un travail ailleurs, j'me suis dit que pourquoi pas finir mes études? » (Eaut3)

« Avec le nouveau projet de loi, on pouvait quasiment plus faire d'affaires, genre de l'accompagnement, mais plus de plan d'intervention, plus d'évaluation pis toutes les choses que j'aime faire pis que j'suis compétent à faire, j'pouvais comme plus les faire. Fait que tsé pis oui, j'aurais pu rester faire ça, mais dans le domaine communautaire, genre à neuf, dix piasses de l'heure. » (Eaut4)

Eaut6 et Eaut8 abordent dans le même sens :

« J'veux pas être assise dans la même chaise pendant vingt ans de temps là pis garder cette place-là où ce que j'peux pas bouger là. » (Eaut6)

« Y'a deux raisons : la première c'est le fait de retirer mon bagage pour ma carrière pis la deuxième raison, ça aussi c'est une importante quand même, ça a son importance, c'est le bout de papier là [le diplôme]. » (Eaut8)

Une autre des raisons évoquées par sept étudiants est le bien de leur communauté et de la culture autochtone : « Parce que moi, mon premier but d'être retourné à l'université, c'est de pouvoir aider ma communauté. » (Eaut3), « Si j'ai eu le gout de venir aux études, c'est par rapport à ça parce que j'voulais aider d'autres Autochtones qui sont dans la détresse. » (Eaut4), « Je ressens vraiment le devoir de laisser quelque chose à ma culture. C'est vraiment ça qui me motive. » (Eaut8), « Pour être un modèle aussi, pour montrer que peu importe ce qu'on est, qui on est, d'où on vient, on peut réussir si on veut. » (Eaut9). Plus de détails à propos du désir d'aider la communauté grâce aux études universitaires sont exposés dans la partie « Les études universitaires, un moyen de venir en aide à la communauté ».

De plus, trois étudiants affirment que les allocations de formation qui leur sont fournies par leur Conseil de Bande les motivent grandement à fréquenter l'université :

« Pis c'est sûr que j'ai la chance d'avoir la Commission scolaire crie qui paie l'éducation au complet, tous les livres et les cours, tsé pourquoi pas prendre ça là pis l'utiliser là? » (Eaut11)

« Ça a arrivé comme ça parce que j'allais aux cours des adultes pour avoir mon DES. Là, ça faisait quatre ans que j'étais là pis que j'étais financée fek là tsé ils voulaient plus me financer, moi je savais plus quoi faire tsé. J'aurais pu poursuivre, oui, mes études, mais tsé sans financement là. [...] Fek là on m'a proposé de venir à l'université. » (Eaut14)

En somme, les raisons les plus fréquemment évoquées par les étudiants comme étant des facteurs décisionnels dans l'inscription à l'université sont le fait d'avoir fréquenté le cégep, le fait d'avoir rêvé longtemps de fréquenter l'université, le désir de relever un défi personnel, l'influence parentale, les possibilités d'emploi et les conditions de vie que procure l'obtention d'un diplôme, fournir de l'aide à leur communauté et à leur culture et finalement et l'accès aux allocations de formation.

Le profond désir de venir en aide à la communauté

Presque tous les étudiants interrogés souhaitent retourner dans leur communauté après leurs études universitaires pour y fournir leur aide et participer à la vie sociale de celle-ci. Deux motifs sont évoqués pour expliquer la volonté de retourner dans la communauté : d'une part, le désir d'aider en partageant les connaissances acquises à l'université et, d'autre part, la possibilité d'être un modèle pour les générations futures. Pour ce qui est du premier motif, celui de mettre les connaissances au profit du bien-être, il fait presque l'unanimité chez les étudiants interrogés. Voici ce que certains étudiants disent à ce sujet :

« C'est ça que j'veais faire : j'veux aider les jeunes par chez nous. J'sais qu'il y a pas vraiment de profs d'Arts là-bas. (...) Fek j'me dis : "C'est sûr que j'veais mettre des petites graines pis ça va pousser là" » (Eaut1)

« Parce que moi, mon but premier d'être retourné à l'université, c'est de pouvoir aider ma communauté. » (Eaut3)

« Pourquoi j'étudie en art thérapie? Parce que j'veux aider ma communauté. Parce que j'veux acquérir des apprentissages en lien avec ça. (...) L'art thérapie, c'est l'avenir pour les autochtones. » (Eaut7)

« Y'a aussi que quand j'assiste à un cours, j'me demande comment que j'pourrais l'appliquer par rapport à ma culture. Y'a aussi ça là, que j'veux, j'veux donner quelque chose aussi à ma culture pour, pour donner des outils à ma culture. [...] Je ressens vraiment le, le devoir de, de, de laisser quelque chose à ma culture. » (Eaut8)

« Comme euh on est la nouvelle génération qui va prendre je dirais les rennes de la, de la communauté. J'veais sûrement retourner là-bas pis m'investir beaucoup dans le côté loisirs. »(Eaut9)

Des étudiants, donc, pour qui retourner dans la communauté et partager leurs connaissances est un objectif important. Toujours en lien avec l'intention de participer à la vie sociale de la communauté en fournissant de l'aide grâce aux connaissances acquises, Eaut15 soulève un point fort intéressant :

« Mais j'veais sûrement pouvoir trouver un moyen de les appliquer chez nous là. J'veais essayer, j'veais essayer d'adapter. C'est sûr ça aurait été intéressant d'avoir, d'être préparée là parce que on n'est pas vraiment préparés à aller dans une communauté parce que même les profs, ils savent pas ce qu'on vit, ils savent pas. Ce, c'est très différent, c'est, ils peuvent pas comprendre, ils peuvent même pas expliquer eux-mêmes. »

Ainsi, Eaut15 manifeste le désir de partager ses connaissances avec sa communauté, mais déplore le fait que la formation reçue ne l'ait pas préparé à cela.

Outre le désir de mettre la connaissance au profit du bien-être dans leur communauté, les étudiants souhaitent être des modèles auprès des jeunes de chez eux. Eaut1, Eaut9, et Eaut12 mentionnent l'importance d'être des modèles qui influenceront les générations futures.

« Fek, c'est comme pour montrer qu'ils sont capables, eux autres aussi. (...) Tsé j'voudrais montrer aussi aux jeunes que : "Regarde, tu peux étudier là-dedans pis être photographe professionnel après, si tu veux là." Un travail, c'est pas huit à cinq dans un bureau non plus. Tsé c'est comme tout ça que j'veux leur montrer, partager dans le fond là. » (Eaut1)

« Si les jeunes de ma communauté disent que ok, cette personne-là est à l'université, si j'peux être un modèle pour d'autres, pour moi ça, ça va être une réussite. » (Eaut3)

« Pour être un modèle aussi, pour montrer que peu importe euh ce qu'on est, qui on est, d'où on vient, on peut réussir euh si on veut. » (Eaut9)

« J'suis parti petit de là-bas pis j'vas retourner grand là. C'est ce que je veux montrer aux jeunes. » (Eaut12)

Trois étudiants se distinguent toutefois en ayant un avis très différent. En effet, ils manifestent des réticences face à l'idée de retourner dans leur communauté après avoir acquis un diplôme universitaire. Ils expliquent ces réticences par un manque probable de réceptivité de la part des gens de la communauté. Voici ce qu'ils disent à ce sujet :

« On s'entend que dans une réserve là, moindrement que tu réussis, tu reçois plein de marde. Ouais, c'est vraiment ça là, ben moi c'est ça j'ai l'impression. Fek si mettons... C'est pas, c'est pas en finissant mes études que j'vais retourner à la maison j'pense parce que là-bas, c'est fou là. Mettons que j'aurais un poste de cadre, en plus j'suis jeune là... J'aime mieux pas retourner tout de suite. » (Eaut10)

« Pis moi, retourner là avec mon diplôme, ok, oui, le monde va juste me voir, ok, oui, elle a réussi dans la vie, elle a été à l'école, mais ça s'arrête là. » (Eaut11)

« Après ça, tsé, quand quelqu'un arrive pour aller travailler, qui est venu chercher de quoi pour euh, pour aller aider, y vont parler contre la personne. Tsé y vont, en voulant dire, y vont vouloir dire "Ah, y'est allé à l'école, y va venir faire son..." Ça base sur tsé, des jugements de même là. » (Eaut14)

Donc, en résumé, une forte majorité d'étudiants prévoit retourner dans leur communauté après leurs études universitaires, que ce soit pour partager les connaissances qu'ils ont acquises et en faire bénéficier la communauté ou encore pour fournir un modèle de réussite aux jeunes. Certains soulèvent quelques nuances, notamment celle de n'avoir pas reçu une formation universitaire adaptée pour travailler dans une communauté autochtone et celle de faire face à de la réticence de la part des membres de leur communauté.

❖ Qu'est-ce que réussir à l'université?

La grande importance accordée à la réussite scolaire

Tous les étudiants sont unanimes : la réussite scolaire est d'une grande importance pour eux. Plusieurs raisons sont évoquées pour justifier le fait que la réussite scolaire soit si importante. D'abord, certains admettent que leur réussite scolaire est liée à leur réussite personnelle : « J'suis orgueilleuse, j'ai tout le temps eu tsé des pas pire notes fait que là j'me suis tout le temps dit que c'est un défi » (Eaut1), « Réussir, ça amène l'estime de soi, ça amène la confiance pis tout ça » (Eaut4), « C'est important pour moi de finir ce que j'ai commencé » (Eaut7), « C'est le genre de défis que j'me mets dans la vie tout le temps là » (Eaut10), « J'suis une personne qui accepte pas les échecs » (Eaut13), « Ben ça fait partie du processus d'accomplissement là dans vie j'pense » (Eaut15).

D'autres accordent de l'importance à la réussite scolaire à cause du métier qui en découlera une fois leurs études complétées : « Ben c'est ma vie, si tu réussis pas, ben j'ai pas de vie » (Eaut2), « C'est pour mon avenir, pour avoir un emploi stable » (Eaut9), « T'as beau être ben bonne, si t'as pas de papier, désolée, mais euh ça marche pas de même. Pis c'est pour ça que j'dis que c'est vraiment important, l'école » (Eaut10), « C'est d'avoir un beau petit papier qui dit que t'as un bac, c'est ça qui me motive là » (Eaut12).

Certains, également, sont soucieux de réussir à l'école à cause de l'impact qu'ils ont et qu'ils auront sur leur communauté et sur la culture autochtone :

« Pis tsé en même temps, j'veux montrer aux autres jeunes que : “Regarde, tu peux y aller, j'ai juste vingt-deux ans, oui, c'est dur, regarde, je me cache pas, des fois j'pleure, je m'ennuie, j'suis fatiguée, j'suis tannée, personne me comprend.” Pis tsé, j'veux juste montrer aussi aux Québécois : “Regarde, on est là aussi”. C'est juste que c'est comme pour montrer comme tu peux y aller là. Pas un modèle, mais genre un exemple ou j'sais pas... »(Eaut1)

« Oui c'est très important parce que moi, mon but premier d'être retourné à l'université, c'est de pouvoir aider ma communauté. » (Eaut3)

« Pour être un modèle aussi, pour montrer que peu importe ce qu'on est, qui on est, d'où on vient, on peut réussir si on veut. » (Eaut9)

Fait intéressant, quatre étudiants, sans nier l'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire, ont admis qu'une chose, toutefois, était plus importante que cette dernière : leurs enfants. Ils nous racontent :

« Moi, ma priorité, ça a toujours été mes enfants fait que j'vais... C'est sûr que la première chose que j'vais tasser, c'est mes études à cause de mes enfants. »(Eaut5)

« C'est sûr c'est important, mais en même temps, j'ferai pas des sacrifices pour genre mettre mes enfants de côté parce que moi, j'veux réussir. »(Eaut6)

« Moi, dans mon échelle de priorité, le fait d'être parent là, c'est en haut pis le fait d'être étudiant est juste en dessous. Fek c'est sûr que si j'ai le choix de faire ça ou ça, ben j'vais prioriser mes enfants. » (Eaut8)

« Fek moi euh, l'école, c'est important pour eux autres, mais c'est moi aussi, c'est important pour moi, mais moi, c'est toujours mes enfants qui passent en premier. » (Eaut14)

En somme, la réussite scolaire est importante pour les étudiants autochtones puisqu'elle va de pair avec la réussite personnelle. En effet, elle permet d'accéder à une carrière intéressante et elle permet d'aider la communauté. D'autres ne nient pas l'importance de la réussite scolaire, mais considèrent leur rôle de parent comme étant encore plus important.

Le sentiment de réussir : Parfois oui, parfois non

Nous avons demandé aux étudiants si, selon leur conception de la réussite en général (donc pas uniquement scolaire), ils considèrent réussir. Les étudiants ont fourni des réponses qui sont, pour la plupart, nuancées. Tous les étudiants considèrent réussir à certains niveaux. Toutefois, seuls cinq étudiants considèrent réussir sans soulever de points au niveau desquels ils réussissent moins bien. En somme, ce que la plupart des étudiants nous dit, c'est qu'ils réussissent à certains niveaux, mais qu'ils ne réussissent pas à tous les niveaux.

Voyons d'abord les éléments de réussite qui ont été les plus soulevés. Un point mentionné par huit étudiants comme étant un facteur de réussite est le fait d'avoir eu un parcours rempli d'embuches et de tout de même cheminer au niveau universitaire :

« Fek là j'étais comme "Toutes ces années d'efforts." Comment tsé passer par-dessus plein d'obstacles, d'adaptation euh tout là, pis j'étais tellement fière là. » (Eaut1)

« Fait que avoir mon, mon bac là, mon, dans mes poches avec les, toutes les conciliations, avec, mes difficultés que j'ai eues pis euh... Une belle réussite. » (Eaut4)

« J'sens que je réussis même si j'ai eu quelques embuches là. Mais l'important de, c'est de se relever pis euh passer au travers. » (Eaut9)

« Surtout pour ceux qui me connaissent là, me rendre jusqu'ici là, c'est quelque chose. Parce que j'étais pas un enfant de chœur pis le monde pensait jamais là que j'allais être un jour une (infirmière) pis encore là, me rendre à l'université là. » (Eaut11)

Donc, pour plusieurs étudiants interrogés, le fait d'avoir surmonté maintes épreuves et de poursuivre des études universitaires est un signe de réussite. D'autres considèrent qu'ils réussissent à la lumière d'exemple liés à la réussite de leurs cours et de leur programme. En effet, sur les quinze étudiants interrogés, une dizaine aborde plus ou moins directement le fait qu'ils aient acquis de nouvelles connaissances, qu'ils aient réussi leurs cours ou qu'ils soient diplômés comme étant des raisons qui sous-tendent leur impression de réussir : « J'passe mes cours, j'avance pis j'recule pas, j'réussis mes travaux, j'réponds aux exigences » (Eaut2), « J'ai beaucoup appris pis j'ai aussi de moyennes bonnes notes là » (Eaut3), « J'ai quand même une, des bonnes notes pis j'ai quand, j'ai quand même des bonnes connaissances » (Eaut4), « J'ai été acceptée à maîtrise » (Eaut7), « J'sens que j'suis bien outillé pour, pour ma carrière » (Eaut8), « J'vais réussir cette année à réussir mon baccalauréat » (Eaut15).

De plus, quatre étudiants soulèvent le fait qu'être un étudiant universitaire d'origine autochtone est en soi une réussite. Eaut8 fait référence à des statistiques qu'il a apprises récemment concernant la fréquentation universitaire des Premières Nations :

« Parce qu'au début, j'voyais pas ça comme une réussite parce que dans, dans le même sens que tantôt : un BAC, c'est un bout de papier. [...] Pis au sein des Premières Nations, j'ai su que c'est pas plus que sept pour cent. Quand j'ai su ça là, j'ai fait, dans le fond, ouais, j'ai fait un bout de chemin. »

Eaut10 et Eaut11 renchérissent :

« Mais tout ça là, c'est un sentiment de fierté là par après. Tu te dis que à l'université, y'en n'a pas beaucoup là des Autochtones pis encore moins en administration. » (Eaut10)

« C'est de m'être rendue à l'université. Fait que en tant qu'Amérindienne, c'est, c'est sûr qu'on n'en a pas beaucoup qui se rendent jusqu'ici fait que ça serait ça ma [réussite]. » (Eaut11)

Voyons maintenant quels sont les critères de réussite que les étudiants, selon eux, n'arrivent pas à atteindre. Comme mentionné ci-haut, dix étudiants nous ont mentionné ne pas réussir certains aspects de leur cheminement scolaire. Ces aspects sont de deux ordres, le premier étant de l'ordre des résultats scolaires et le second étant de l'ordre de la vie personnelle. D'abord, en ce qui a trait aux résultats scolaires qu'ils obtiennent, sept étudiants ont avoué ne pas être toujours satisfaits : « J'ai un cours de [...] Ça va pas super bien dans mes notes, ben pas autant que j'voudrais » (Eaut3), « Rarement là tsé, j'étais pas content de ma note là, à part le cours de recherche là, mais... » (Eaut4), « Regarde, j'me suis donné comme une barre haute là, mais j'vois que j'réussirai pas tous mes cours » (Eaut6), « J'aimerais ça avoir de plus bonnes notes, mais faut quand même avoir une vie à travers tout ça » (Eaut15). Eaut5 et Eaut8 ne se sentent pas entièrement satisfaits de leurs résultats scolaires non plus :

« Ben par rapport à la réussite scolaire, c'est, j'aimerais ça réussir à cent pour cent pour pouvoir aller travailler un jour comme intervenante, mais à cause des exigences, des évaluations, j'ai peur de pas être capable de réussir. » (Eaut5)

« Mais y'a que à cette session-ci, j'ai appris que pour faire la maîtrise, ben ils regardaient la moyenne. Pis avant ça, je m'en foutais de ma moyenne. Mais je suis encore intéressé là, mais j'pourrai pas la faire. » (Eaut8)

Quant aux étudiants qui ont des hésitations par rapport à leur réussite dans leur vie personnelle, ils sont au nombre de cinq. Ils racontent :

« Pour moi là, la seule chose que je sais faire, c'est aller à l'école. Est-ce que c'est avoir réussi? Je l'sais pas parce que j'ai, il me manque plein d'affaires autour de juste l'école là. Tsé j'veux dire, j'ai pas, j'ai pas développé autre chose que ça donc moi, j'suis pas... c'est une réussite autant que ça m'a handicapée dans d'autres, dans d'autres domaines. » (Eaut2)

« Mettons que moi là, si j'me prends moi là, j'ai tu réussi? [...] Mais euh j'suis assez contente de ce que j'suis là, ce que j'fais. C'est plus euh la famille. Ben j'trouve que j'manque de temps pour mes enfants. » (Eaut7)

« J'pense que y faut se découvrir avant, avant d'aller aider fait que là, en ce moment, c'est pas que j'me sens pas que je réussiras pas, mais j'pense que, qu'y faut que j'me travaille sur moi avant. » (Eaut14)

« En ce moment, j'ai pas trop sorti fait que si sur le plan social, si y'avait une note, j'pense je serais au niveau D. » (Eaut15)

La famille, les amis et les figures autochtones comme modèles

Interrogés à propos de leurs modèles de réussite, il s'est avéré que sept étudiants autochtones ont mentionné des membres de leur famille comme étant des exemples à suivre pour eux. Deux raisons sont évoquées pour soutenir le fait qu'ils considèrent ces membres leur famille comme des modèles : leur réussite au plan familial et leur réussite au plan professionnel. Voici ce que disent certains de ceux qui considèrent que leurs modèles ont réussi au plan familial :

« Ma mère a réussi à élever quand même, avec les moyens qu'elle avait, quatorze personnes où ce que on a toutes, on a toutes les valeurs que ma mère nous a transmis : le partage, le respect des autres. [...] Ça a vraiment été une femme qui a respecté la vie dans tous les sens du mot. » (Eaut5)

« Tsé ils m'ont eue jeunes, pis euh, pas jeunes, jeunes là, mais ils se sont mariés jeunes. Mon père, mon père, y'a eu un cancer jeune pis y'a, y'a su se remonter pis les deux là, ça fait vingt-cinq ans qu'ils sont mariés pis c'est, c'est un beau couple là, tout, ça va bien. » (Eaut10)

Donc, il y a des étudiants qui ont nommé des membres de leur famille comme des modèles de réussite parce que ceux-ci ont réussi au plan familial. Il y a aussi des étudiants qui ont nommé des

membres de leur famille comme des modèles de réussite parce que ceux-ci ont réussi au plan professionnel :

« Ben mon frère, y'était venu à l'université pis tout ça. Y'a réussi parce que tsé, il s'est placé dans son, dans son domaine à Mashteuiatsh pis y'est très heureux pis ça a été un exemple. »(Eaut4)

« J'ai une grande sœur qui a étudié ici en psychologie pis c'est ça, elle a eu son bac. C'est un modèle aussi pour moi là. J'peux, j'peux me dire facilement que si elle a réussi, j'peux aussi, j'peux réussir aussi. » (Eaut9)

De plus, outre les membres de leurs familles, les étudiants ont quelquefois mentionné leurs amis comme étant des modèles de réussite pour eux :

« J'ai un de mes amis que, très grand ami, que lui y'a pas vraiment étudié pis, pour moi, c'est une personne qui a réussi dans sa vie parce que y'est vraiment le contraire de moi. Y'a abandonné les écoles pour aller se ressourcer dans la forêt. Fek pour moi, c'est une personne qui a réussi. » (Eaut3)

« Lui, y'a, il s'est beaucoup investi dans la, dans la tradition. Fait que lui c'est un, en plus d'être un musicien, il est beaucoup dans le bois. (...) Fait que, comme lui il a même pas son secondaire cinq pis euh il a déjà une très belle maison, une belle famille, il manque de rien. Pis son secondaire cinq est pas complété. Pour moi, c'est un, c'est un modèle comme je te dirais. » (Eaut9)

« On a étudié ensemble au cégep. [...] Pis après son DEC, y'est parti étudier à l'université. Y'a réussi tous ses cours, y'a eu son diplôme et... C'est pas ça, c'est moi, j'trouve que après ses études, y'a fait du changement, y'a comme poussé les gens à évoluer. »(Eaut13)

Également, les étudiants ont souvent fait référence à des modèles autochtones qui œuvrent dans les communautés. Pour eux, ces personnes agissent en tant que modèles de réussite :

« Sinon, y'a, y'a d'autres personnes aussi qui ont réussi, comme des artistes autochtones genre qui là sont connus pis tsé, ils sont encore dans leur communauté aussi. » (Eaut1)

« Armand Vaillancourt, ben c'est un artiste établi, reconnu, mettons. Stanley Volant, Stanley c'est, y'est inspirant, y'est authentique pis euh y'en fait beaucoup pour sa nation. » (Eaut7)

« Stanley Volant là, j'pense que y'est, y'est dans cette voie-là, y'est dans la voie de la réussite. (...) Y'est en voie de réussite quand que y'a commencé à contribuer pour la culture. »(Eaut8)

« Marcelline Kanapé, Marcelline Kanapé. Euh c'est, c'est une conseillère, une vice-chef là à, à Pessamit, mais c'est une pionnière là de l'éducation là. Elle travaillait pis elle a un doctorat honorifique. » (Eaut15)

Finalement, deux étudiants se sont nommés comme étant leur propre modèle : « Quelqu'un qui a réussi... Y'a moi. » (Eaut11), « C'est vraiment uniquement moi qui m'inspire là. Ouais, j'suis mon propre modèle » (Eaut12).

❖ Comment se vit la transition entre le cégep et l'université?

Une transition d'ordre scolaire marquée par plusieurs différences

Lorsque les étudiants ont été invités à raconter leur transition entre le cégep et l'université, ils ont fait allusion à plusieurs différences qu'ils ont constatées entre les deux institutions. Ces différences qui ont marqué la transition cégep/université sont de différents types. En effet, ils mentionnent l'horaire, les relations sociales, la dimension académique, les efforts fournis et le fait d'être responsables de leur propre réussite scolaire comme étant des différences marquantes de la transition cégep/université. Voyons plus en profondeur chacun de ces éléments.

➤ L'horaire

D'abord, en ce qui a trait à l'horaire, Eaut8 remarque qu'il a plus de temps disponible pour sa vie familiale depuis qu'il est à l'université :

« Cégep, c'est du vrai temps plein, du vrai temps plein. Tu fais du trente heures semaines. Là [j'étais] pas souvent à la maison, c'est ça l'affaire. Pis rendu à l'université, ben j'ai, j'ai pas beaucoup de temps de, aux études. Là j'ai une horaire de douze heures par semaine. (...) Fek là, j'ai plus de temps pour ma vie familiale. »

Eaut3 a également perçu des différences en lien avec l'horaire, mais celles-ci sont d'un autre ordre. Il remarque que la quantité de temps investie à la maison versus celle investie à l'université n'est pas la même qu'au cégep :

« Autant depuis le secondaire où tout se passe en classe pis moins à la maison, au cégep c'est moitié-moitié, l'université c'est beaucoup à la maison je trouve, côté travaux en tout cas. Fait que c'est dans ce sens-là que j'vois la grosse différence. »

➤ Les relations sociales

Ensuite, certains étudiants ont nommé les relations sociales comme étant un élément ayant marqué leur transition cégep/université. Trois étudiants ont préféré les relations sociales lorsqu'ils fréquentaient le cégep : « C'est sûr que j'ai trouvé ça difficile au début parce que j'ai tout perdu mes amis que j'm'étais faits au cégep. T'sé là j'me suis ramassée toute seule ici » (Eaut11), « Le cégep, c'est plus des groupes fermés, que tout le monde se connaît alors qu'à l'université, ça peut être n'importe qui, c'est pas tout le temps les mêmes groupes pis le social y'est pas là. Oui, j'ai trouvé ça dur un peu » (Eaut13). Toujours concernant le fait que l'aspect social de la transition cégep université ait été marquant pour certains étudiants, d'autres, toutefois, préfèrent les relations sociales à l'université :

« Au cégep, j'étais à Baie-Comeau pis j'avais, j'dis pas que j'm'étais isolé, mais ça adonnait de même. Mais quand j'suis rentré à l'université, j'me suis dit que j'allais me faire des amis tout de suite fait que j'me suis tout de suite intégré. »(Eaut3)

Quant à Eaut10, il raconte qu'au cégep, « y'a comme une gang qui se forme parce qu'ils viennent du secondaire pis que toi, t'arrives de nulle part » alors qu'à l'université, « c'est pas ce genre de, il n'y a plus ce genre de groupe, de, de ce groupe-là pis c'est plus mature ».

➤ La dimension académique

D'autres, lors de la transition cégep/université, ont été marqués par des différences au niveau académique. Chez certains, cette différence se traduit par des difficultés supplémentaires vécues à l'université :

« J'ai eu de la difficulté avec Projet pédagogique parce que, quand j'suis arrivée dans ma première année, j'comprendais pas. J'suis arrivée comme dans un autre monde pis on me parlait comme si je comprenais depuis toujours, comme si j'avais fait ça toute ma vie. » (Eaut2)

En plus, moi, j'avais fait une technique fait que j'étais pas préparée à réfléchir au niveau universitaire. (Eaut7)

Toujours concernant la dimension académique, d'autres expliquent que les cours qu'ils suivent à l'université sont étroitement reliés à leur champ d'études ou d'intérêts, ce qui n'était pas nécessairement le cas au cégep. Ils racontent :

« Pis rendu à l'université, là j'ai des cours qui sont super concrets là. Comme ton cours s'appelle : Organisation, Gestion des ressources humaines. Là, là c'est concret là. C'est ça que j'aime beaucoup. » (Eaut8)

« Moi les cours de français, philo, je te dirais que c'est pas ma force. Mais en arrivant ici, j'ai des cours de sports, des cours sur la physiologie, la biomécanique. Je te dirais que c'est plus facile dans ce temps-là, quand tu contrôles le sujet, le contenu. » (Eaut9)

« Ah parce que y'a encore des cours généraux au cégep hein pis moi, j'haïssais ça là les cours, littérature après ça, les cours de d'autres cours là, j'étais tanné là. Rendu ici c'est vraiment dans le domaine d'études que je voulais être, que je veux être. » (Eaut12)

➤ Les efforts fournis

Parmi les étudiants qui ont fréquenté le cégep avant d'étudier à l'université, presque tous ont perçu une différence dans les efforts qu'ils doivent fournir pour réussir. Pour huit d'entre eux, il est nécessaire de fournir plus d'efforts à l'université : « BAC pis cégep, ça se ressemblait, mais maîtrise, c'est plus » (Eaut1), « Plus d'efforts à l'université parce que au cégep là, j'étais moins mature un peu » (Eaut4), « On doit doubler d'efforts à l'université » (Eaut6), « Je mets plus d'efforts ici parce que j'suis plus intéressé j'vais dire » (Eaut9), « Ben c'est sûr qu'à l'université, faut donner plus d'efforts là » (Eaut12).

Trois étudiants, cependant, sont d'avis que les études collégiales ont exigé plus d'efforts de leur part que les études universitaires qu'ils poursuivent présentement. Selon Eaut2, la grande quantité de travaux d'équipe demandés par son programme d'études universitaires allège les efforts qu'il doit fournir : « J'dirais moins d'efforts à l'université... Bien trop de travaux d'équipes tsé! ». Aussi, ayant étudié dans un programme technique qui est connexe à son programme d'études universitaires, Eaut11 raconte avoir dû fournir plus d'efforts pendant ses études collégiales :

« C'est sûr ça m'a demandé plus au cégep parce que tsé, c'est, c'était tout nouveau, tout nouveau là. Fait que veux, veux pas, ça demande plus d'étude, plus de temps à, dans tes livres pis des lectures qui finissent plus parce que tu connais pas les soins [infirmiers]. »

Finalement, Eaut15 est également d'avis que les études collégiales ont été plus exigeantes puisque pendant cette période, il devait concilier le rôle de parent avec le rôle d'étudiant :

« Ben au cégep, j'avais ma fille fait que j'dormais pas souvent. Ouais, fait que j'faisais, j'allais à l'école la journée, j'men allais à, j'men allais à la maison, j'étais avec ma fille pis a s'en allait se coucher à huit heures, neuf heures pis j'commençais mes devoirs à neuf heures jusqu'à une heure du matin là. »

Deux étudiants ont affirmé ne pas percevoir de différence entre les efforts nécessaires au cégep et à l'université. Ils expliquent : « Égal j'dirais parce que, j'dirais qu'en partant je sais que moi, personnellement, j'ai une habileté à apprendre » (Eaut8), « Non, c'est les mêmes efforts parce que j'avais, j'avais le même genre de défis que j'me mettais là, que j'voulais vraiment réussir » (EUaut0).

➤ Être responsable de sa propre réussite scolaire

Les étudiants universitaires autochtones ont fait référence à plusieurs reprises au fait de se sentir « responsables », « autonomes » ou « traités en adultes » à l'université. Ils racontent :

« Rendu à l'université, les profs comprennent vraiment que t'es vraiment un adulte pis y'agissent ainsi tandis qu'au cégep, ils savent que tu fais la transition adolescent-adulte pis on dirait que parfois, ils pensent que t'es trop adolescent quant à moi. » (Eaut3)

« J'ai vu que c'était comme je disais là, on était vraiment à l'école des adultes là. Là, c'est plus des petits jeunes pis c'est vraiment une école où ce que c'est toi-même qui fais, qui fais ton école pis qui bâtis ton école. » (Eaut6)

« C'est parce qu'il faut que tu sois autonome à l'Université, plus. Si tu structures pas tes affaires là, ça va mal. » (Eaut7)

« Ouais, c'est vraiment différent. Cégep, tu le sens vraiment que t'es laissé à toi-même, mais l'Université, c'est encore pire. »(Eaut10)

Des questionnements sur le potentiel du cégep à préparer aux études universitaires

Interrogés à propos de la préparation que leur a conférée le cégep pour les études universitaires, les étudiants ont fourni une grande diversité de réponses. Notons toutefois que deux étudiants n'ont pas fréquenté le cégep et n'ont évidemment pas été en mesure de se positionner. Quant aux autres étudiants, sept ont répondu avec ambivalence, affirmant qu'à certains niveaux, leurs études collégiales les ont bien préparés à la transition vers l'université, alors qu'à d'autres niveaux, elles ne leur ont pas fourni une préparation efficace. Parmi les autres étudiants, quatre croient que le cégep les a bien préparés à l'université et deux étudiants croient que le cégep ne les a pas bien préparés.

Voyons d'abord les facteurs qui ont été nommés par les étudiants comme étant des facteurs de bonne préparation aux études universitaires grâce au cégep. Pour quelques-uns, la méthodologie de travail acquise au cégep a été d'une grande aide à l'Université. Eaut3 fait référence à un cours de méthodologie qu'il a suivi au cégep : « Ça m'a quand même appris à, à faire euh, j'ai retenu de quoi, comment faire un travail, un long travail, des, des méthodes comment étudier, ça m'a donné des trucs quand même ». Eaut6 et Eaut9 sont du même avis :

« Peut-être au niveau des prises de notes, au niveau d'écouter. Au cégep, on m'avait appris là, il n'a un qui nous avait appris genre les prises de notes, les abréviations pis aujourd'hui, je m'en sers beaucoup. »(Eaut6)

« Ben c'est tout ce qui englobe le français, le, comme euh les cours d'informatique. Ouais, c'est ça, t'en fais beaucoup en, au cégep pis euh je te dirais que ça m'a, ça m'a beaucoup aidé rendu à l'université. Euh comme euh faire des, compléter des travaux longs, j'ai beaucoup appris ça rendu au cégep. » (Eaut9)

Outre la méthodologie de travail, certains étudiants font également référence à des connaissances académiques acquises dans leurs cours au cégep comme étant des facteurs ayant facilité leur transition entre le cégep et l'université. Parmi ces étudiants, trois sont issus d'un programme technique au collégial et ont poursuivi leurs études universitaires dans le même domaine. Eaut1 et Eaut4 racontent :

« Au niveau technique là, en Arts, c'est sûr, c'était beaucoup là. J'suis allée dans un bon cégep pour l'Art aussi, à Rivière-du-Loup, il était réputé pis ça m'a beaucoup aidée rendue ici là, tsé genre que j'me suis rendu compte que j'avais de l'avance par rapport, mettons tsé, comme moi, le dessin, j'étais comme, j'aimais pas ça, mais quand j'suis arrivée ici, j'me suis dit : "J'suis comme dans les pas pire meilleures" ». (Eaut1)

« Toute mon savoir être avec les personnes pis euh mes techniques que j'ai appris, d'intervention, j'les applique encore pis tsé, ça a développé des mécanismes pis euh tsé j'men rends compte, qu'en, qu'en stage, c'était vraiment important. » (Eaut4)

EU11 est du même avis :

« C'est une continuité. Veux, veux pas, on fait toujours des liens avec les autres cours ou avec le travail fait que ça continue tout le temps. (...) C'est toujours de s'améliorer, de voir autre chose pour approfondir. »

Donc, certains étudiants ont cité la méthodologie et les connaissances académiques comme étant des exemples de préparation aux études universitaires qui sont possibles grâce aux études collégiales. Quant à ceux qui ont émis des doutes par rapport à la préparation que leur ont fournie les études collégiales pour la poursuite des études vers l'université, voici leurs explications. D'abord, chose intéressante, pour EU7, le fait d'être issu d'un programme technique au collégial ne l'a pas aidé, au contraire même, ce qui s'oppose aux propos relatés ci-haut par d'autres étudiants :

« Moi, j'ai pas faite de, de DEC général, j'ai fait une technique. Mais c'est ça j'te dis, la technique, t'es pas euh, t'es pas à, t'en en technique, t'es pas là pour réfléchir là. Fait que tu tombes à l'université, dans un cours ou c'est que... Moi j'me souviens, j'ai trouvé ça dur les travaux là. »

Ayant aussi complété un programme technique au collégial, Eaut10 raconte que cela lui a nui lors de son entrée à l'université puisqu'il a opté pour une branche tout à fait différente dans son BAC et que certains acquis qu'il aurait dû faire dans un programme général à l'université étaient déficitaires dans son cas.

Donc, pour certains étudiants, avoir complété un diplôme technique au collégial a été une bonne manière de se préparer aux études universitaires alors que pour d'autres, avoir complété un diplôme technique au collégial a été nuisible une fois rendus à l'université.

Finalement, deux étudiants s'interrogent sur l'utilité qu'ont eue les études collégiales dans leur parcours scolaire :

« Sinon, c'est quoi qu'il y avait? Histoire, économie, à part ça les autres, c'était, on dirait que c'était une continuation du secondaire pis j'voyais pas l'intérêt. » (Eaut2)

« C'est juste qu'à la fin, j'me suis dit : "À quoi m'ont servi tous ces cours? ". C'est, c'est vraiment la question que j'me suis posée, après mes cinq premières années là, j'me suis souvent posé : "Ok, j'ai fait des cours de politique, j'ai fait des cours de socio, j'ai fait des cours de psychologie, à quoi ça va me servir vraiment?" pis j'ai toujours pas répondu à la question aujourd'hui. » (Eaut3)

Un autre élément partagé par quelques étudiants est le fait qu'ils ne savaient pas à quoi s'attendre à leur arrivée à l'université : « J'étais pas pantoute prêt pour euh, j'étais pas encore euh, comment je te dirais, j'étais pas encore conscient que... Je faisais juste suivre la vague. » (Eaut9), « J'suis arrivé comme ça pis euh, j'fais les choses en temps et lieu. J'me suis dit : "ok, j'suis à l'université, that's it" pis après ça, on va s'ajuster au fur et à mesure. » (Eaut12), « J'me suis posée, j'me demandais c'est quoi je, je savais pas c'était quoi voir la vie en tant qu'étudiant universitaire là. J'me rendais pas, j'pensais pas euh, que c'était comme ça tsé, les cours, comment ça se déroule. » (EU14)

Bref, en ce qui a trait à la préparation que fournissent les études collégiales pour les études universitaires, les perceptions sont partagées. Certains affirment qu'en l'occurrence à la méthodologie de travail et les connaissances académiques, le cégep a été aidant, mais affirment également à quelques reprises se questionner sur l'utilité du cégep en général. Certains déplorent aussi le fait de ne pas avoir su à quoi s'attendre lors de l'entrée à l'université. Quant aux étudiants diplômés de programmes techniques au collégial, les avis divergent et certains affirment que cela leur a été aidant lors de leur arrivée à l'université alors que d'autres affirment que cela leur a nui.

5.1.2.1.2 Le point de vue des enseignants

Les pages qui suivent présentent les résultats de l'analyse des données issues des entrevues avec les professeurs de l'UQAC. Le tableau 19 ci-dessous relève d'abord les figures émergentes de leurs discours pour chaque thème d'analyse étudié.

Tableau 19 : Sommatif des thèmes d'analyse et des figures émergentes issus des entrevues avec les professeurs de l'UQAC

THÈME D'ANALYSE 1 : LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE AU COLLÉGIAL L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE, QUI EST-IL?
--

- Des étudiants appréciés dans leurs différences

- À la recherche d'anonymat
- La barrière du « motadit » français
- Rire en travaillant
- Un rapport différent au temps
- Des contraintes financières
- Pikogan et Mashteuiatsh : des contextes différents

**THÈME D'ANALYSE 2 : L'ÉCOLE EN TANT QUE MILIEU DE VIE
COMMENT SE VIT L'INTÉGRATION AU MILIEU DE VIE UNIVERSITAIRE?**

- Une intégration académique sans implication sociale
- De bonnes relations avec les enseignants
- Une solidarité entre étudiants autochtones
- Distance, réticence et incompréhension entre étudiants autochtones et allochtones
- Des étudiants qui consultent peu les services professionnels
- L'attitude de référer les étudiants aux services professionnels

**THÈMES D'ANALYSE 3 ET 4 : L'APPRENTISSAGE, LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE ET LES
RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS
QU'EST-CE QU'APPRENDRE ET COMMENT Y ARRIVER?**

- Un même potentiel intellectuel, mais des habitudes d'apprentissage différentes
- Des enseignants qui prennent en considération les différences culturelles
- Des stratégies pédagogiques et des méthodes d'encadrement adaptées et variées
- Une méthodologie de travail à acquérir et des difficultés de langue seconde
- Des étudiants plus que discrets
- Un stress généralement supplémentaire
- Des lacunes en technologie
- Quelques stratégies d'aide à l'apprentissage proposées

**THÈME D'ANALYSE 5 : LA MOTIVATION
QU'EST-CE QUI MOTIVE ET DÉMOTIVE À POURSUIVRE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES?**

- Des motivations de réalisation personnelle et de contribution culturelle
- Mains obstacles psychosociaux à la motivation
- Un niveau de motivation difficile à cerner
- Un risque élevé de découragement en l'absence de soutien

**THÈME D'ANALYSE 6 : LA RÉUSSITE SCOLAIRE
QU'EST-CE QUE RÉUSSIR À L'UNIVERSITÉ?**

- Fréquenter l'université, c'est déjà réussir
- Des étudiants moins compétitifs, avec une préoccupation communautaire
- Une confiance fragile en la capacité de réussir

**THÈME D'ANALYSE 7 : LA TRANSITION CÉGEP-UNIVERSITÉ
COMMENT SE VIT LA TRANSITION CÉGEP-UNIVERSITÉ?**

- Un parcours scolaire antérieur inconnu
- Un grand pas à franchir
- Le meilleur outil d'intervention
- Le malaise de la langue seconde

❖ L'étudiant autochtone, qui est-il?

Des étudiants appréciés dans leurs différences

Les caractéristiques générales des étudiants autochtones relevées par les professeurs sont assez diversifiées. Nous irons selon l'importance numérique des points soulevés.

Ainsi, questionnés sur les caractéristiques générales observées chez les étudiants autochtones, les professeurs identifient plusieurs particularités. Seulement deux des seize professeurs interrogés ne soulèvent pas la timidité, ou du moins une certaine réserve, comme étant une caractéristique des étudiants autochtones : « timides » (Ens1), « Timidité » (Ens2), « introvertie » (Ens5), « il est très, très, très réservé, silencieux, participe pas. » (Ens9), « Parce qu'ils sont excessivement timides » (Ens13), « leur discrétion serait la première chose » (Ens14), « Premier abord peuvent sembler timides » (Ens15).

En effet, cette particularité a été observée pratiquement par tous les enseignants. Par contre, elle est qualifiée de différentes façons. Certains vont jusqu'à une difficulté à entrer en contact, à travailler en équipe et à s'intégrer. Ens2 nous dit : « C'est des gens qui parlent pas dans les groupes ou peu [...] Plus réservés, c'est ça, sont plus timides. » Il nous dit aussi : « Je l'sais que ça fait partie tsé, la timidité pis le fait que bon tsé c'est des gens qui ont de la difficulté en rentrant en contact [...] Ça je l'sais que ça fait partie de, tsé de leur culture, de, tsé de ce qu'ils sont. ». Plusieurs professeurs s'expriment en ce sens : « J'les trouve un peu renfermés sur eux pis j'pas sûr si ça leur... j'pense, j'suis convaincu que ça leur nuit. » (Ens8), « Sont très introvertis, que ça va pas de soi quand on leur pose une question qu'ils répondent. Faut vraiment aller les chercher. C'est pas des gens qui parlent beaucoup. » (Ens13), « Y'ont de la difficulté à s'intégrer dans les groupes » (Ens1), « Travailler en équipe c'est difficile » (Ens4), « Il reste dans son coin, il reste à part » (Ens9).

D'autres parlent plutôt d'une confiance envers l'enseignant plus longue à atteindre, affirmant que lorsque celle-ci est acquise, la méfiance disparaît et la timidité aussi. Ens10 soulève l'influence qu'a pu avoir l'histoire quant à cette méfiance :

« Ben moi j'me suis rendue compte que avant qu'ils nous fassent confiance, c'est quand même assez long. On n'a pas facilement la confiance des étudiants des

Premières Nations. Y'a une méfiance pis moi j'pense que c'est normal avec toute l'histoire qu'on connaît là. J'veux dire on n'a pas toujours été très gentils envers eux. Ça s'peut qu'y'ait une petite méfiance. »

Ens10 ajoute aussi :

« L'attitude au début, c'est un petit peu les bras croisés pis un petit peu la méfiance, mais dès qu'ils se sont rendu compte que ils pouvaient nous faire confiance là c'est correct, la barrière est franchie. »

Ens14 suit la même vague de pensée : « Au début, c'est sûr ils attendent de connaître la personne, donc ils sont un petit peu réservés. ». Ens12, quant à lui, soulève un point important quant à cette réserve : « Ils se distinguent par une réserve je dirais [...], mais qui est pas à confondre par un manque d'engagement. ». Il va même jusqu'à leur attribuer une loquacité :

« Si on ne laisse pas la place, si on parle à leur place, ils parleront pas premièrement. J'vais dire en général euh, faut laisser la parole, euh faut pas parler pour eux et ça c'est la grande tendance qu'on a parce qu'entre eux, ils sont spécialement bavards, bavards euh comme j'peux l'être. »

Une nuance importante est faite en fonction de la multiethnicité de la classe à laquelle on a affaire. En effet, les enseignants ayant travaillé avec une classe composée uniquement d'étudiants autochtones affirment avoir constaté une plus grande implication de leurs étudiants autochtones. Dans le cas contraire, nombreux sont les pédagogues affirmant que lorsque la classe est composée d'étudiants allochtones et autochtones, ces derniers sont davantage discrets lors des cours. Ens14 parle de son expérience en classe mixte : « Dans des groupes composés principalement d'Allochtones, ils sont complètement effacés. » Ens4 propose le même genre de réponse : « En classe y'est plus réservé, si y'est avec d'autres Autochtones, non, mais si y'est avec des non-Autochtones, il va être plus euh timide [...] Pis ils parlent moins fort, pis sont plus réservés. » Ens13 nous dit : « Quand on a un groupe de quarante-cinq et y'en a deux, trois à travers, souvent ils s'effacent. »

Certains enseignants nomment avoir rencontré quelques exceptions au fil des ans. C'est le cas de Ens7 :

« Deux se fondaient littéralement dans la masse et ça, ça a été deux exceptions [...] Les deux dont je te parle qui faisaient pas ça étaient vraiment en avant avec les autres. C'était le temps de former des équipes, y'étaient prêtes. Même si y'a des mots qu'elles comprenaient pas, elles levaient la main, peux-tu me préciser tel terme? Ça j'avais jamais vu ça là, c'était la première fois. »

D'autres nuancent en comparant la timidité des étudiants autochtones à n'importe quel individu réservé. Ens1 dédramatise ainsi : « C'est la timidité, l'oral, le problème. Mais comme tous les étudiants euh timides... J'dirais là. C'est pas différent. C'est, sont, sont, en général ils sont timides donc ils vont agir comme les étudiants timides. »

L'étudiant autochtone apparaît donc, aux yeux des enseignants, comme quelqu'un de plutôt réservé, cette caractéristique lui créant parfois une difficulté d'intégration au groupe. Elle s'estompe grandement lorsque le groupe est composé uniquement d'étudiants des Premières Nations et est, pour certains professeurs, plutôt le symptôme d'une certaine méfiance. De plus, certains enseignants affirment avoir rencontré des Autochtones ne correspondant pas du tout à l'image de l'étudiant réservé. Ceux-ci prenaient plutôt leur place comme le ferait un étudiant allochtone.

Parmi les autres attributs, les professeurs interrogés observent une plus grande proportion de femmes, souvent des jeunes filles ayant des enfants. Ils nomment aussi le fait que les étudiants autochtones sont spontanés, respectueux, polis, généreux, gentils : « J'ai jamais vraiment eu de problèmes avec ça, toujours été ben gentil, ben poli, non j'ai pas de problèmes, sont supers fins. » (Ens16), « J'pense quand même qu'ils sont travaillants, pis persévérants aussi... Déjà d'être dans un milieu qui est pas ta langue maternelle, ça demande beaucoup de volonté pis d'assurance. » (Ens3). Ils indiquent aussi que les étudiants autochtones sont des individus observateurs, ouverts, ayant une grande capacité d'écoute, ainsi qu'une franchise considérable. Une honnêteté qui parfois surprend, comme nous l'affirme Ens10 : « Donc quand ils ont un message à passer, c'est clair, net, précis [...] Pis pas de gants blancs alors faut s'habituer à ça. »

Une autre caractéristique observée par plusieurs enseignants est la vision qu'ont les étudiants autochtones de la vie en général. Ens3 nous dit : « Tout, c'est parce que tout a une signification pour eux. » Ens5 préfère plutôt comparer avec les étudiants allochtones :

« Moi j'trouve qu'il y'a une force philosophique là, y'a une philosophie de la vie qui n'est pas la même que les étudiants québécois. [...] Ben tout ce qui au niveau de la créativité là. On sent qu'ils ont plus de créativité, y'ont une autre façon de, je dirais,

j'sais pas, y'a un côté artistique qu'ils ont beaucoup plus que, que du côté, j'compare là, j'aime pas ça là. Mais tsé du côté des étudiants québécois, dans l'ensemble, sont plus cartésiens, ils vont être justement plus planifiés, (rires) un point après l'autre alors que du côté autochtone, ils vont arriver avec des projets, j'me souviens je leur faisais faire des portfolios, leur portfolio c'était carrément un projet artistique là, c'était magnifique. ».

Ens11 considère qu'ils abordent le quotidien avec une mentalité différente :

« C'est aussi une façon, comment dirais-je, de voir le monde. [...] Je trouve que ce qu'ils nous apportent, du point de vue intégré, de ce qu'est cette façon de voir j'vais dire le monde en soi, mais en soi dans le sens de, de l'individu là. L'individu comme une partie du monde. »

Il ajoute aussi : « Et pis ça là, ce sont des êtres de relation, relation à la Terre, au ciel, aux autres, à la communauté. »

Pour Ens6, l'étudiant autochtone a un parcours scolaire discontinu :

« Si ils sont tombés au Cégep sur des profs qui leur ont permis de comprendre le fonctionnement, ça va aller mais souvent leur parcours scolaire est entrecoupé de grandes périodes d'arrêts OK. C'est dans une logique blanche, on va se suivre. Chez les Autochtones il va y avoir des périodes d'arrêt ou il va y avoir des reprises en fonction des opportunités effectivement que la communauté va éventuellement leurs offrir en disant : "Ben si tu fais ce diplôme-là, peut-être que tu vas avoir un emploi dans la communauté" et cetera, et cetera. »

Sur un autre ton, Ens6 fait aussi une différence entre les « étudiants de première génération » et les « étudiants de deuxième génération ». Il l'explique ainsi :

« L'autre point c'est qui faut faire très attention entre ce que moi j'appelle les étudiants de première génération et les étudiants de seconde génération. Les étudiants de première génération, c'est les étudiants dont les parents n'ont pas forcément fait d'études. OK, donc eux ils vont avoir des défis beaucoup plus importants à relever que les parents qui ont fait un minimum d'études, c'est-à-dire qu'ils sont arrivés au moins au Cégep et qu'ils ont arrêté au Cégep. OK, alors la problématique c'est que quand les parents ont fait des études ou qu'ils ont commencé des études postsecondaires, ils vont être capables d'accompagner l'enfant dans sa réussite et de le préparer à ce qu'il va vivre. Alors quand c'est des étudiants de première génération, c'est eux qui débroussaillent, OK, pour leurs enfants et eux après ils sont acquis. Le problème, voici,

ce que les étudiants de première génération vont devoir vivre toutes les frustrations OK, que ça soit du racisme, que ça soit qu'on leur dise... qu'ils aient eu des mauvaises notes, qu'ils soient pas capables de réussir... »

Selon Ens6, ceux de deuxième génération vivent moins de difficultés puisqu'ils y sont préparés par leurs parents, qui sont des étudiants de première génération.

Une autre caractéristique soulignée par quelques-uns des professeurs est la divergence dans les cultures comme ayant un effet non facilitateur pour les étudiants. « Il y a en fait, je pense, une, un écart social, euh social économique » (Ens9), « J'ai l'impression qu'ils se sentent un peu à part » (Ens15). Ens5 parle d'exigences universitaires spécifiques : « Parce que c'est normé une université, on rentre dans une norme pis c'est une norme qui est calculée selon la culture québécoise... Donc, il faut qu'ils répondent à cette norme [...] Donc, y'ont pas le choix, donc ça j'pense que c'est un gros défi. C'est assez spécial ». Ens8 est également d'avis qu'il existe une différence fondamentale au niveau culturel et que celle-ci nuit aux étudiants :

« J'ai toujours eu l'impression qu'ils partaient avec deux prises au point de vue de la culture. Le système, la manière qu'on fonctionne, en plus l'objet de mon cours qui est la technologie éducative... J'ai toujours eu l'impression qu'ils partent... souvent là, en tout cas, presque toujours, ils partaient avec deux prises. Ils partaient avec un retard de compréhension, de conception. C'était quasiment culturel. Y'avaient pas les mêmes contacts pis la même relation avec la technologie que les autres pis ça leur nuit. » (Ens8)

Dans un autre ordre d'idées, les conditions de vie différentes et surtout ardues retrouvées dans les communautés autochtones ont également été relevées par les professeurs. Ces derniers sont conscients des complications que cela engendre dans le cheminement scolaire des étudiants des Premières Nations. En effet, tel que précisé plus haut, l'étudiant autochtone est souvent une étudiante et est fréquemment mère. Cette situation particulière impose plusieurs complications, entre autres, de déplacement. « C'est souvent une fille avec des enfants, OK. » (Ens6) « Tsé faut, faut considérer le contexte. C'est pas aussi facile qu'on le pense là. Tsé on a des jeunes filles ici là qui arrivent de, de Mashteuiatsh, qui voyagent soir et matin. Y'ont trois heures de route à faire par jour euh [...] C'est une réalité que nous avons, on vit pas là, hein. Euh des fois ils viennent étudier ici, à Chicoutimi, avec leurs trois enfants. » (Ens10).

Aussi, les diverses complications retrouvées en communautés obligent parfois l'étudiant ou l'étudiante à y retourner afin d'aller régler certaines urgences. Ens7 en parle et soulève les conséquences qui en découlent :

« Pis comme j'te dis, je trouve tellement, moi, l'expérience que j'ai eue, que dans leur famille y'ont des problématiques majeures. Tsé que ce soit de violence, d'alcool, de... Ils m'en ont tellement parlé qu'il fallait... Une, entre autres, qui retourne pratiquement aux deux, trois semaines pour aller régler des problèmes. Des jeunes filles qui ont des grossesses très, très tôt, c'est sa petite sœur, faut qu'elle aille s'oc... Tsé, beaucoup, beaucoup, beaucoup de choses-là et malgré tout ça ben ils suivent les cours pis quand ils réussissent, en plus des problèmes académiques, problèmes au niveau de la famille, problèmes psychosociaux, d'inté... Écoute c'est victoire. J'ai eu un C, merveilleux, j'ai passé là. » (Ens7)

Ens8, quant à lui, relève que ces circonstances influencent l'évolution de l'individu qui se retrouve dans les classes :

« Souvent, j'pense qu'ils sont plus âgés un p'tit peu que nos étudiants. Ou sans être plus âgés, ils ont des expériences de vie fort différentes. Souvent, ils ont eu plusieurs frères et sœurs ou ils ont déjà des enfants ou euh... Y'avaient... Quelques part là, moralement, si c'est pas au point de vue de l'âge, spécifiquement, on sent qu'y'ont d'autres expériences de vie, qu'ils sont pas au même niveau que les autres jeunes qui sont dans le groupe là. » (Ens8)

Ens4 rappelle que ce ne sont pas toutes les familles qui sont en accord avec la décision de fréquenter l'université.

« Pis aussi les enjeux familiaux. Y'ont des enjeux, y'ont souvent des histoires difficiles dans leur famille, pis peut-être que les familles sont pas nécessairement d'accord avec leur choix d'aller à l'école... Alors quand ils se déplacent ici, c'est comme si y'a une rupture avec la famille pis là, ils sont angoissés en fait, y'arrivent pas bien dans la classe, c'est c'que j'pense, mais c'est peut-être un facteur. Mais le soutien familial est pas toujours là. Pis d'autant plus qu'ils sont isolés au cégep ou à l'université, dans une chambre de résidence par exemple. »

À la recherche d'anonymat

Un peu moins du tiers des professeurs abordent la notion d'anonymat. En effet, selon leurs observations, les étudiants autochtones ne voudraient pas être identifiés comme tels. Bien que, comme nous le verrons plus loin lorsque nous aborderons l'apprentissage, plusieurs étudiants semblent s'exprimer plus facilement et réussir plus naturellement lorsque la tâche a comme sujet un élément de leur culture. Il semblerait qu'une partie d'entre eux, telle qu'observée par les professeurs interrogés, désire plutôt passer inaperçue.

À ce sujet Ens1 souligne le désir de se confondre au groupe : « Ils l'disent pas qu'ils sont Autochtones, tsé. Ils veulent pas, ils veulent être dans la masse. Ils veulent pas être différents. ». Selon ce professeur ayant lui-même des racines autochtones, l'explication à cette situation est la suivante :

« Parce qu'être Autochtone c'est quasiment une maladie. Déjà les préjugés, c'est déjà, même eux se sentir sous-estimés hein, se sous-estimer eux autres mêmes, être sous-estimés par les autres, fek y'ont toute une côte à remonter. Pis c'est un peuple ignoré. On les a mis ben loin dans les réserves pour pas les voir, donc c'est un peuple ign... Regarde-moi j'parle même pas comme, comme autochtone, mais j'ai pas été élevée comme Autochtone. » (Ens1)

Ens7 souligne aussi ce désir d'être invisible : « Se fondre, beaucoup, beaucoup là, le plus possible là, dans le décor, c'est comme on n'existe pas. Vous nous oubliez. ». Tout comme Ens12 qui va plus loin en soulignant le refus de cette étiquette : « Ils n'aiment pas qu'on les présente comme Autochtone ». Finalement, Ens11 soulève un point supplémentaire. Selon lui, malgré ce désir de discrétion sur le fait d'être Autochtone, les étudiants des Premières Nations ne réussissent pas à passer inaperçu. En effet, toujours selon Ens11, ils ne se confondent guère dans la masse, puisque demeurant entre eux :

« Y'a vraiment une volonté d'aller se fondre dans la masse, mais la réalité c'est quoi? C'est qu'ils restent les uns à côté des autres, moi, quand ils étaient là, ils ont toujours été l'un à côté de l'autre pis je peux faire des conférences, des présentations dans les cours quand je les revois... ils sont l'un à côté de l'autre. »

Aux dires des professeurs, une partie des étudiants autochtones désire passer incognito à l'UQAC. De plus, ces derniers n'apprécient guère être clairement identifiés par leurs origines. Pourtant, il semble que malgré ce souhait de discrétion, les étudiants autochtones, du fait qu'ils se

rassemblent souvent entre eux, se démarquent tout de même de la masse. Nous aborderons plus amplement les relations que les étudiants autochtones entretiennent entre eux lorsqu'il sera question du milieu de vie dans lequel ils évoluent.

La barrière du « motadit » français

Une autre caractéristique importante relevée par les professeurs quant aux étudiants autochtones est la langue française. En effet, il pourrait être facile d'oublier qu'elle crée problème. Au niveau oral, cette faiblesse n'est pratiquement pas apparente. Pourtant, elle a tout de même des répercussions importantes sur leur cheminement scolaire, comme nous l'affirme Ens4 :

« C'est leur langue seconde pis souvent on l'oublie. On pense que les étudiants autochtones, vu qu'ils viennent du Québec... Sont capables de... pis qu'ils parlent bien français quand même, à l'oral sont comme nous, mais à l'écrit c'est pas le cas. Donc, la langue, c'est surtout ça hen, à la fin là, c'est l'examen de français qu'ils échouent hen. C'est ça qui fait souvent qu'ils abandonnent leurs études... Parce que... pis même s'ils écrivaient mieux, y'auraient des meilleures notes. »

Ens10 fait la même observation : « Contrairement à nos étudiants habituels, nous à l'École de langue, ces étudiants-là maîtrisent très bien le français oral ». Tout comme Ens13 : « Je trouve qu'au départ y'a pas de barrière de langue... Mais euh... au niveau de l'écrit oui. ». Même commentaire pour Ens15 « Mais à l'oral ça se passe bien. »

Les enseignants relèvent donc un français qui est correct à l'oral, mais beaucoup moins satisfaisant au niveau du français écrit. Ens2 affirme : « La barrière du langage, c'est souvent leur deuxième ou troisième langue, fek des fois juste la compréhension des mots simples, tsé y'ont des difficultés à comprendre. ». Il ajoute aussi : « Au niveau du français écrit, on sait qu'on va enlever le maximum de points avant même de l'avoir lu. ». Plusieurs autres professeurs vont en ce sens : « L'aspect à améliorer c'est vraiment ben au niveau de la langue. » (Ens3), « Y'a un défi de langue. » (Ens4), « Des difficultés au niveau de la langue. » (Ens7). Ens9 aborde aussi en ce sens : « À la langue? Ça ben sûr. C'est sûr, c'est un élément important. ». Ens14 souligne aussi la langue comme un élément à considérer : « Le problème de la langue qui vient interférer de façon importante. » (Ens14).

Ens2 et Ens4 parlent de leurs observations de ces difficultés langagières :

« La structure, la qualité du français, structure des phrases, structure au niveau de leur pensée, tsé c'est... Tsé c'est, c'est pas des, tsé c'est pas des travaux qui se lisent facilement où ça soule là, tsé c'est, c'est souvent là difficile tsé de, la lecture là. Tsé » (Ens2)

« Autant la langue, la forme que le fond en fait, la forme, la langue, pis le fond, ben les arguments, comment ils vont les mettre, comment ils vont structurer leurs textes. Y'a pas de mots liens entre les phrases, y'a pas de structure entre les paragraphes, y'ont pas cette structure-là parce que peut-être qu'ils l'ont pas apprise ou que c'est pas dans leur culture, ça j'peux pas l'dire pourquoi ils font ça mais généralement y'a ça, là. » (Ens4)

D'autres professeurs n'ont pas constaté cette difficulté quant au français. Par exemple Ens5 travaille avec des étudiants qui doivent avoir réussi le Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TEFCÉE). Tous les étudiants à qui elle enseigne ont donc un niveau de français élevé. Ens12 a côtoyé des étudiants particulièrement performants : « Sur cinq étudiants y'en a trois qui sont vraiment supérieurs à la moyenne. Une notamment, une qualité d'expression orale et écrite nettement supérieure à la moyenne, l'autre dans la bonne moyenne. ». Ens12 ajoute : « Moi je ne peux pas le mesurer étant donné que les étudiants que j'ai eus étaient tellement bons que je pouvais pas dire que c'était parce qu'ils é... C'était pas un fait d'Autochtone. » Ens15 quant à lui souligne la difficulté d'une étudiante, mais normalise ce fait :

« Elle avait des difficultés au niveau de la langue française. Mais ça y'en a beaucoup d'étudiants qui ont des difficultés au niveau de la langue française. On peut pas parler d'une caractéristique fondamentale. »

Ens4 nous parle d'une particularité de ses expériences, en lien avec la langue :

« Déjà la langue française pour eux, ça pas été vraiment agréable leur éducation, moi c'est des adultes en plus, y'ont comme 45 ans peut-être en moyenne, y'ont pas eu des bonnes expériences avec les religieuses, c'était pas idéal avec les Jésuites, puis ils t'attendent avec les bras croisés pis dire "bon, envoie, un autre qui va m'enseigner" ».

Le français semble donc être une problématique présente chez les étudiants autochtones. Par contre, cette dernière ne s'applique pas nécessairement de façon inconditionnelle chez tous. Plusieurs enseignants ont même observé des étudiants autochtones obtenant des résultats supérieurs à la moyenne. D'autres professeurs préfèrent ne pas faire de cette caractéristique un élément fondamental de la description des attributs des étudiants autochtones.

Rire en travaillant

Parmi les seize professeurs interrogés, cinq d'entre eux soulignent qu'ils ont observé un sens de l'humour très présent chez les étudiants autochtones. Les professeurs affirment : « Ils rient beaucoup » (Ens3), « Ben, première chose, c'est qu'ils aiment rire. Donc ça c'est vraiment une caractéristique des Papinachois. Euh y'aiment rire, euh tout, tout est propice à la blague. » (Ens4), « Oui, ils vont souvent rire, oui, ils vont rire, ils vont comprendre », « J'ai été vraiment surpris parce que je vois que quand ils sont en gang tout ça, sont ben ricaneux » (Ens16). Ens10 qualifie cet humour de particulier et souligne qu'il ne peut plaire à tous : « Leur sens de l'humour est exceptionnel. Si on est trop strict, on passe pas à travers, c'est sûr, si on prend tout personnel, on passe pas à travers non plus. » Il ajoute : « Y'ont une familiarité euh que moi j'avais même jamais expérimentée dans aucune de mes classes à. Ils vont faire des blagues aussi beaucoup à connotation sexuelle ».

Dans le même ordre d'idée Ens4 note qu'il ne faut pas se sentir attaqué : « Mais le fait que y'aiment rire beaucoup pis, peut-être que pour un blanc ou un non autochtone c'est comme si le prof peut sentir qu'ils rient de lui. Alors que c'est pas ça du tout. Tout est propice à la blague, ils sont comme ça tout le temps [...] pis faut pas prendre personnel. ». D'ailleurs ce dernier relève un exemple tiré d'une de ces expériences avec un groupe autochtone :

« Cette personne-là a reçu sa correction pis au lieu de m'appeler par mon nom, elle a dit "eille", pis là j'ai dit "oui, c'est à moi que tu parles?", "c'est quoi ton problème?", c'est comme ça là, avec son accent là "c'est quoi ton problème?", fek là j'ai dit "oh", là je me suis approchée, le prof qui est pas habitué aurait pu dire "tu me parleras pas comme ça", pis là j'ai dit "oh", j'ai tiré ma chaise, je l'ai approchée près de cette personne-là pis j'lui ai dit euh "j'en ai plusieurs problèmes en fait, par lequel tu veux que j'commence?" Ah là, là la personne a ri, toute la classe riait tsé ça... Mais tu vois, en utilisant l'humour, j'ai dédramatisé. » (Ens4)

Ens4 souligne donc comment, par le biais de l'humour, il a réagi à un commentaire d'un étudiant autochtone dans sa classe.

Deux professeurs relèvent qu'en plus de cette attitude propice à la plaisanterie, les étudiants autochtones témoignent d'une implication et d'un apprentissage en humour et dans le plaisir. Une

attitude qui les amène même parfois à approfondir davantage la matière. Ens10 affirme : « Sont rieurs. Ils rient, y'ont toujours du fun, on les entend arriver de loin parce qu'ils sont tout le temps en train de rire. Malgré ça ils apprennent beaucoup, beaucoup, beaucoup. Ils apprennent dans la joie. ». Ens14 a aussi observé cette particularité :

« Ils sont très travaillants, mais très, très participatifs, ils rient beaucoup pendant les travaux, c'est très vivant comme classe. Parce qu'ils ont un grand désir de se former pis ils ont plein de questions pis qu'ils relient plein de choses ensemble. C'est vraiment une dynamique extrêmement euh intéressante, enrichissante, ça permet d'approfondir la matière beaucoup. »

L'utilisation de l'humour est donc une caractéristique observée chez les étudiants autochtones. Malgré cette attitude portée vers le rire, les étudiants apprennent bien, voire plus que lorsque l'ambiance est au travail sérieux. Plusieurs professeurs témoignent de ce fait, tout en soulignant que les blagues et les plaisanteries des étudiants doivent être prises avec un grain de sel et non considérées comme des attaques personnelles.

Un rapport différent au temps

Une autre caractéristique des étudiants autochtones relevée par quelques professeurs est la relation au temps. En effet, un peu moins d'une dizaine d'entre eux ont soulevé ce point. Certains considèrent cette gestion du temps littéralement comme un défaut problématique alors d'autres nuancent par la composante culturelle. Ens5 affirme :

« J'veis y aller avec les premières caractéristiques qui ressortent pis sur lesquelles j'ai travaillé tout de suite, dès le départ. C'est la difficulté à se planifier. Vraiment beaucoup là. Euh, à planifier le fait que, ben j'sais pas, un cours ça commence à huit heures par exemple. Et puis que c'est le cours du mardi pis mardi prochain, y'a un autre cours pis c'est la même chose. Tsé tout ce qui est gestion du temps, avoir euh, avoir la conscience de la temporalité. »

Ens1, qui a aussi constaté cette différence de rapport au temps, soulève des divergences en fonction de la communauté d'origine de l'étudiant : « J'dirais que c'est un défaut là parce qu'eux c'est, le temps compte pas pour eux autres. C'est le temps présent donc euh quand ils sont prêts. C'est un peu ça. En général, ils viennent à s'y faire là mais... Ça c'est celles qui sont en réserves éloignées. Parce qu'eux autres ont plus de difficultés à gérer le temps, là. ». Ens1 affirme donc avoir observé ce trait particulièrement chez des étudiants provenant de communautés plus éloignées. Ens4, quant à

lui, rappelle que les normes culturelles sont différentes : « Même si y'arrivent en retard, tsé c'est comme les, notre structure de politesse est pas la même. »

D'autres enseignants mettent en relation le contraste des exigences de l'université comparativement à la vie en communauté. C'est ce que font Ens5 et Ens7 :

« Ben comme j'te dis toute cette notion d'organisation, y'a comme un esprit rigide, j'pense que pour eux, on est comme rigides, on leur impose des cases qui sont pas à l'aise là-dedans. Donc j'pense que ça c'est un gros défi, de rentrer dans une institution où t'as un bureau au registraire, que tu t'inscris au registraire, faut que tu viennes au pavillon des Humanités, faut que t'aïlles à tel étage pour parler à tel prof... » (Ens5)

« Alors la conception du temps qui tout de suite confronte, dans notre système éducatif. » (Ens11)

À la lumière des observations des enseignants interrogés, les étudiants autochtones ont une gestion du temps qui diffère de celle des autres étudiants. Si certains l'attribuent à une différence quant à la culture, certains considèrent aussi que les normes de l'université n'aident en rien ces derniers à s'y faire facilement. Les conséquences de cette organisation temporelle quant aux travaux et aux cours seront abordées plus en profondeur lorsque la tâche d'apprentissage sera élaborée.

Des contraintes financières

Certains professeurs abordent la notion de l'argent comme un élément qui entrave énormément le cheminement scolaire des étudiants autochtones. En effet, puisque financés par leur communauté, les étudiants n'ont d'autres choix que de se plier aux exigences et accepter les versements de cette dernière, et ce parfois sous certaines conditions rigides, telles un nombre de cours minimal, comme nous l'affirme Ens1 : « Pour avoir du soutien financier de leur communauté, sont obligés d'être à temps plein ». Selon Ens6 la situation devient souvent catastrophique, puisque ces versements sont irréguliers :

« Mais souvent ils vont toucher une allocation de leur communauté. Souvent ils vont vivre énormément de problèmes financiers parce qu'ils savent pas forcément quand l'allocation va arriver, si elle va arriver donc y'a beaucoup de tensions en lien avec les problématiques financières. »

Il met aussi en relation la grande influence de la vie familiale sur le revenu ainsi que le stress encouru par ce dernier :

« C'est des gens, souvent, qui vont se retrouver parfois isolés, parfois dans des situations de pauvreté, même si c'est des étudiants de l'université parce que y comptent sur les subventions du Conseil de bande. Et ces subventions du Conseil de bande, en fonction de plein d'affaires, elles peuvent arriver, elles peuvent pas arriver. Ils ont d'autres priorités donc ils peuvent prendre ça pour s'occuper de l'éducation de leurs enfants, puis ils ont plus à manger. Donc y'a beaucoup de stress qui est relié à mes études. Ça y'a un stress excessivement important, d'accord. » (Ens6)

Pour Ens9, leur rapport à l'argent n'est tout simplement pas le même que celui des Allochtones. Il compare ainsi :

« Alors t'as le jeune qui est euh, met... prenons-le standard, qui euh est préoccupé par exemple par l'achat de son automobile, par euh son job puis euh qui suit tes cours pis souvent, par exemple, y'a une conjointe, y'a peut-être son enfant, et cetera. Ça fait que y'est dans cette préoccupation-là. L'Amérindien arrive avec euh une toute autre mentalité où le, y'a jamais eu à travailler, il reçoit de l'argent, y'essaie de vivre avec cet argent-là. Y'a pas le même stress euh que l'autre étudiant. »

Bref, les contraintes financières semblent être un facteur influençant les étudiants autochtones. Si, pour certains, cette relation conduit à des difficultés monétaires, pour Ens9, la notion d'économie n'est tout simplement pas la même puisque ces derniers évoluent dans une réalité complètement différente de celle des Allochtones.

Pikogan et Mashteuiatsh : des contextes différents

Comme cité plus haut, Ens9 n'est pas le premier à mettre en relation la communauté d'origine et l'expérience à l'université. En effet, un peu moins du tiers des professeurs ont soulevé l'influence de l'éloignement sur l'adaptation de l'étudiant. C'est le cas, entre autres, de Ens14 :

« Parce qu'on peut pas généraliser en disant l'étudiant autochtone, ça dépend d'où il vient. Et j'ai eu des étudiants qui venaient, par exemple, de Schefferville, et qui avaient jamais vu un grand bâtiment, qui avaient jamais vu euh une vraie ville. Qui

étaient, pis qui parlaient très, très peu français, très peu, très mal. Ces gens-là étaient complètement perdus. Je leur parlais juste d'acheter un livre pis ils comprenaient pas ce que ça voulait dire. Alors j'peux pas mettre ça sur le même pied que mes étudiants qui viennent par exemple de Mashteuatsh ou de Pessamit, par exemple... Où c'est complètement une autre dynamique là. »

Ens1 pense aussi que la localisation de la communauté d'origine a une influence sur la facilité d'adaptation au milieu universitaire. Il émet également une hypothèse quant aux raisons de l'inscription à l'université de ces derniers :

« C'est sûr qu'il y a des différences. Un Autochtone qui vient d'un milieu proche des villes, c'est différent. Ceux qui sont dans des réserves éloignées ont encore une plus grande difficulté. Pis j'me demande s'ils choisissent pas de venir à l'école pour fuir un peu ce milieu-là aussi. Donc souvent, les études, c'est moins important par rapport à ça là. Ils veulent plus se sauver j'pense ou refaire leur vie... Se trouver une porte de sortie, refaire leur vie ou tsé que, que... les études ça devient comme secondaire. Quand on est submergé par les problèmes, j'comprends que les études ça devient secondaire aussi. »

Donc, Ens1 se questionne quant à la possibilité que, pour certains étudiants autochtones, soit ceux provenant de communautés plus isolées, l'université serait plutôt un moyen de prendre la fuite d'un milieu de vie éprouvant. Conséquemment, la réussite scolaire deviendrait secondaire pour ces derniers.

Ens12, lui aussi, constate, comme les enseignants précédents, une variation selon le lieu d'origine de l'étudiant autochtone. Il s'exprime ainsi :

« Je distingue les étudiants autochtones qui viennent euh de communautés assez éloignées de ceux qui n'ont pas beaucoup de scolarité et qu'on accepte avec expérience pertinente. Et d'autres qui peuvent venir de communautés même éloignées, mais surtout où le milieu de l'éducation, le milieu urbain est plus présent, ils me semblent avoir une facilité d'intégration plus grande. »

Certains professeurs soulignent donc l'influence du milieu de vie natal sur le fonctionnement universitaire des étudiants autochtones. Ens1 va même jusqu'à supposer que leur venue à l'université soit une solution à un environnement trop hostile en communauté.

❖ Comment se vit l'intégration au milieu universitaire?

Une intégration académique sans implication sociale

Onze des seize professeurs soulèvent le fait que les étudiants autochtones semblent vivre des difficultés au niveau de l'intégration. : « Les problèmes d'intégration, les problèmes aussi d'adaptation au niveau scolaire » (Ens1), « Donc tout le volet intégration, intégration personnelle, intégration sociale euh mon Dieu je peux t'en euh (rires)... » (Ens7), « Plusieurs ont plus de difficulté à s'intégrer. » (Ens8), « J'vois les jeunes qui étudient euh aux sciences de l'éducation tout ça là... Je les vois, vous, vous en connaissez, je les vois très peu intégrés. » (Ens12).

Ens9 les compare aux étudiants provenant d'autres nationalités : « Il reste dans son coin. Il reste à part. [...] J'dirais qu'il est pire souvent que certains étudiants comme les Africains. »

Ens15, quant à lui, rappelle que malgré les difficultés, une fois la confiance de l'étudiant acquise la situation s'améliore :

« J'ai l'impression qu'ils sont, ils se sentent un peu à part. Et euh ça fait en sorte que tout se passe en termes d'intégration, hein. Alors, si ils se sentent à part, ben souvent ils ont tendance à faire, à rester ensemble parce que c'est comme une zone euh confortable. Et connue. Alors c'est difficile donc d'aller les chercher et tout ça. Mais une fois que c'est fait, j'pense que c'est une question de confiance, hein. Une fois que c'est fait, une fois qu'ils ont, qu'ils se sont mêlés, c'est surmonté, qu'ils se sont mêlés aux autres, en fait là on s'aperçoit que euh les choses se passent très bien. »

Ens1 remarque une différence selon que ces derniers proviennent de communautés éloignées ou de communautés plus proches : « Celles qui sont des réserves proches des villes, tu vois qu'il y a pas beaucoup de problèmes vraiment là, mais celles qui viennent des réserves plus éloignées, c'est, déjà la gêne ».

Encore une fois, nous notons une différence quant à l'intégration des étudiants autochtones entre une classe composée uniquement d'étudiants autochtones et une classe mixte, c'est-à-dire, composée d'étudiants autochtones et allochtones. « Mais, en même temps, dans le cours où il y avait que des étudiants autochtones, là un peu plus. Y'hésitaient moins là. Pis quand on faisait le travail, ils

levaient la main puis... » (Ens3), « En classe, y'est plus réservé, si y'est avec d'autres, d'autres Autochtones, non, mais si y'est avec des non-Autochtones, il va être plus euh timide. » (Ens4). Ens5 raconte à son tour :

« Ici, à l'université quand on avait, quand on a des étudiants qui viennent pas exemple de Mashteuiatsh, eux autres par rapport au groupe de, on a à peu près soixante, entre soixante et soixante-dix finissants par année, dans ces soixante-soixante-dix on a peut-être un, deux Autochtones qui s'intègrent, mais ils s'intègrent pas dans le groupe. Y'a pas de mélange qui se fait. Ils viennent au cours pis ils repartent. Tandis qu'à Sept-Îles, ils font partie de la cohorte pis comme c'est des cohortes entre quatorze et dix-sept étudiants ben euh, c'est comme... Oui. J'ai eu l'impression, en tout cas moi, j'ai eu l'impression d'avoir moins d'écart entre les étudiants autochtones et québécois à Sept-Îles qu'ici. »

Ens2, quant à lui, distingue littéralement deux catégories :

« Tsé y'ont de la difficulté pour certains à s'intégrer. Ça je dis, moi je, je, c'est comme deux catégories, tsé y'en a qui s'intègrent facilement pis y'en a d'autres, c'est ça, sont, sont plus timides, plus réservés. »

PLU6 soulève que l'intégration n'est tout simplement pas une priorité pour les étudiants autochtones :

« Tous les professionnels à qui on enseigne, ils viennent à leurs cours pis ils s'en vont. Parce que eux, ils ont d'autres responsabilités. Faut qu'ils pensent à leurs enfants, peut-être qu'ils ont un travail, peut-être... Donc, l'université n'est pas un milieu de vie. OK, et, et ça c'est clair, c'est un milieu où... Je... De travail, où je viens apprendre. Puis, plus vite je vais avoir passé à, à travers, mieux ça va être. Oui, je peux développer de relations avec des gens à l'université mais pour moi c'est pas un milieu de vie. Euh je viendrai pas aux partys euh de l'UQAC le jeudi soir ou euh... Tu comprends? »

Il semble donc que l'intégration sociale ne soit pas une priorité pour une bonne partie des étudiants autochtones selon les observations des professeurs interrogés. Si certains soulignent une différence entre un milieu mixte versus non mixte, d'autres abordent plutôt un non-intérêt envers la communauté universitaire au plan social.

De bonnes relations avec les enseignants

Questionnés sur leur relation avec les étudiants autochtones, les professeurs affirment en grande majorité entretenir de bons liens avec ceux-ci. Pourtant, ils ajoutent souvent un « mais ». Par exemple Ens9 dit : « Moi j'ai eu de bonnes relations. J'ai eu de très bonnes relations avec les Amérindiens. J'ai jamais eu de problèmes majeurs, OK. », puis ce dernier complète : « Sauf que l'expérience où j'ai vécu où ils étaient vraiment que trente quelques Amérindiens là... Atikamekws là, ça j'ai trouvé ça pénible là, très, très, très pénible parce que j'avais l'impression d'enseigner à un mur... D'enseigner au, au, au niveau tableau là tsé. C'est, c'est vraiment pénible. ». Ens12 nous dit : « C'est-à-dire qu'il n'y a pas de difficulté de relation. Mais encore là j'pense que c'est exceptionnel. Et c'est individu par individu. ».

Certains professeurs sont moins positifs quant aux relations profs-élèves autochtones et ont remarqué du racisme de la part du corps professoral. C'est le cas de Ens14 : « Parce que moi je constate énormément d'ignorance et de racisme parmi mes collègues. Et, et je trouve ça inadmissible à l'université. » Selon lui, les étudiants en sont conscients : « Ben les gens euh, en général ici, sont tellement racistes et, et les, et ils le ressentent, c'est sûr. ». Ens11 a fait le même genre d'observation auprès de ses collègues :

« On peut entendre dans les corridors, pis là j'suis en train de faire mauvaise publicité là de mes collègues, mais moi-même ça me heurte et puis on en parle, mais là. " Ils veulent tout, ils ont qu'à la créer leur université. » Là tu respire par le nez, tu te dis OK. J'pense qu'ici comme ailleurs, les préjugés, le regard porté sur, et cetera. »

Ens11 dit aussi : « Je crois que ça rejoint ce que je disais tantôt, à savoir que ce sujet-là, c'est un sujet brûlant, c'est une espèce de patate chaude... Que personne ne veut euh vraiment tenir trop longtemps dans la main. Y'a un malaise. »

Tout comme Ens14 l'a relevé plus haut, Ens8 soulève la méconnaissance de la culture des Premières Nations auprès de ses pairs :

« Peut-être une chose, c'est que tu te rends compte que tu les comprends pas, tu connais... On connaît pas leur culture très bien, même si on reste au Saguenay depuis qu'on est nés, on connaît pas très bien leur culture. Ce qu'on en sait c'est souvent pas toujours vrai »

Ens10 a une perception différente :

« Ben, évidemment, à l'École de langue, comme je disais euh, on est ouverts aux cultures. Autrement, on travaillerait pas à l'École de langue. Donc c'est pas vrai... On n'est pas toujours représentatifs nous là. Euh mais, tu vois, j'ai travaillé beaucoup avec les profs des arts et lettres pour euh élaborer le cours de français parce que... Euh les gens des arts et lettres c'est, c'est, les profs là, sont, sont très euh intelligents là. Ils ont, ils constatent, eux aussi, que ce qu'ils ont à offrir ne correspond pas aux besoins là, [...] ils se sentaient démunis, ils se sentaient malheureux de pas pouvoir les aider davantage pis ils voyaient bien que leur produit était pas approprié. Ils, ils jugeaient pas les étudiants des Premières Nations, ils disaient pas sont pas brillants, ils comprennent rien. Ils disaient ce que j'ai à offrir ne correspond pas. Fek moi j'ai pas entendu vraiment de, de, de trucs méchants à leur égard là, tsé, ouais. »

Par rapport aux préjugés, Ens1 estime qu'ils doivent vivre une certaine discrimination face aux façons de faire dans les classes et même lors de leur utilisation de différents services. Les étudiants autochtones sont, selon lui, confrontés à certains désavantages :

« Pis probablement face aux méthodes d'enseignement qu'on a, tsé de, face aux professeurs aussi, y'ont l'impression qu'ils vont être mal jugés ou trop euh... Tsé donc c'est, euh pis c'est la même chose quand ils veulent se faire soigner, moi j'suis infirmière là... Souvent, ils se font pas soigner parce qu'ils ont peur aussi de, d'être mal soignés ou de pas être traités comme il faut ou d'être euh... »

Ens3 nous parle de ce qu'il a entendu dire relativement aux liens entre les enseignants et les étudiants autochtones lors des cours d'été :

« Donc moi, j'ai, quand j'ai choisi de donner ce cours-là, c'était en connaissance de cause et les personnes qui m'ont proposé de donner le cours m'ont aussi informée de cette réalité-là, que y'avait des chargés de cours qui voulaient abandonner, qui aimaient pas ça, mais y'en a d'autres avec qui ça se passait très bien, OK.

Plus personnellement elle affirme : « J'considère que oui [qu'elle a une bonne relation] de par mon expérience de cet été, mais sinon, les autres fois j'avais pas ni de bonne ni de mauvaise relation [...] ils reviennent au cours, ils repartent du cours. »

Pour Ens5 et Ens6, il est plus difficile d'approcher les étudiants autochtones que les étudiants allochtones :

« Mais c'est moi qui allais vers eux. C'est ça, si, si admettons que je décide de fonctionner comme avec les, les étudiants québécois, j'suis pas sûr qu'ils vont venir là. À un moment donné, ils vont se retrouver avec une difficulté, on va arriver à la mi-session pis, pis j'pense que là ils vont réagir parce qu'ils veulent réussir leur... leur cours, mais si, si j'prends pas les devants j'suis pas sûr qu'ils vont venir euh tout de suite là, en tout cas, pas avant que les problèmes commencent (rires). » (Ens5)

« Euh souvent aussi une des choses qui arrivent c'est... qu'on, on, c'est difficile souvent d'établir, ben pas d'établir un contact, mais d'avoir plus de discussions avec les étudiants. » (Ens16)

Un des professeurs remarque qu'étant en travail social, la relation à l'humain, et donc une plus grande sensibilisation, est déjà présente.

Les professeurs affirment donc entretenir de bonnes relations avec les étudiants autochtones, bien que certains les trouvent parfois plus difficiles d'accès. Une faible partie des enseignants ajoute aussi avoir observé des comportements ou entendu des propos racistes et déplacés de la part de leurs pairs.

Une solidarité entre étudiants autochtones

Lorsqu'il est sujet de la perception qu'ont les professeurs des relations qui existent entre les étudiants autochtones à l'université, les avis pointent vers deux directions. En effet, onze des enseignants estiment qu'il existe une relation privilégiée entre ces derniers et qu'ils font preuve d'entraide et de complicité. « La majorité des Autochtones sont ens... tsé quand c'est soit des laboratoires, tout ça, je les vois tous assis à la même table. Sont vraiment tsé c'est ça sont amis. » (Ens2), « Et ils vont avoir tendance à travailler aussi ensemble. Ils iront pas se mêler au groupe » (Ens3), « Si j'ai deux, trois étudiants autochtones, Ils sont ensemble à la pause. » (Ens7), « Ça m'est arrivé d'en avoir deux dans le même groupe... Pis y'étaient très unis. [...] Je pense que c'était plus facilitant là. » (Ens8), « Entre eux, ils vont rester entre eux [...] Mais d'ailleurs, on a la même chose avec les Asiatiques, on a la même chose avec les Africains... » (Ens9), « En général, je trouve qu'entre eux ce sont d'excellentes relations. Ils s'entraident euh... j'trouve que y'ont u..., y'ont quand même une bonne appartenance. » (Ens13), « Ben ils ont tendance à se regrouper. Oui. Et à s'entraider. » (Ens14), « Ben en fait ce que je vois ici, je vois des gens qui sont, qui se tiennent

ensemble... Puis euh qui font euh peut-être un petit peu comme les autres d'ailleurs euh, ben ceux qui sont minoritaires. » (Ens15)

D'autres enseignants n'ont pas observé de lien spécial entre les étudiants autochtones :

« J'dirais que moi j'vois pas qu'ils se mélangent, là. Quand j'en ai deux... Quand j'en ai dans mes cours, ils sont pas ensemble. Non. Mais souvent ils viennent pas du même milieu, de la même communauté, pis j'pense justement ils veulent pas être avec euh d'autres personnes pour euh peut-être... je sais pas, mais, mais j'vois pas qu'ils, qu'ils travaillent ensemble, là. » (Ens1)

« Ben ça je trouve ça assez particulier parce que je trouve pas qu'ils sont si solidaires entre eux. Pas nécessairement. Euh, mais moi, j'ai toujours l'impression qu'ils sont déstabilisés, ils arrivent dans un milieu, ils sont déstabilisés, pis y'ont tellement de choses à, on dirait qu'ils luttent tellement sur d'autres plans autres que les études » (Ens5)

Ens12 relève une observation particulière quant à certains jugements que les Autochtones ont entre eux :

« Il y a des rapports de pouvoir entre ceux qui ont une culture autochtone et qui sont moins métissés que d'autres, ceux qui connaissent la langue et ceux qui la connaissent pas. J'pense que il y a, j'ai été témoin de rapports entre eux de cet ordre-là que moi je peux pas voir en classe, mais que je sais par la bande. »

Ens11 a enseigné à des étudiants qui avaient des liens de parenté : « Parce que les étudiants auxquels je pense avaient des liens de parenté. Donc c'est sûr que des liens, ils en avaient. »

Ens1 quant à lui estime aussi que les étudiants autochtones préfèrent éviter de se retrouver entre eux : « Mais justement j'pense qu'ils veulent pas non plus trop être pris avec le même monde qu'eux autres, j'ai l'impression. »

Il semble donc que la majorité des enseignants considère que les étudiants autochtones entretiennent entre eux des liens d'entraide et d'amitié, parfois au dépend d'autres relations avec les étudiants allochtones. Les relations avec ces derniers seront abordées plus bas. Pourtant, certains professeurs affirment n'avoir observé aucun lien amical spécifique entre les étudiants autochtones.

Ens1 va même jusqu'à affirmer qu'ils désirent s'isoler les uns des autres, tandis que Ens12 nous confie une des observations de compétition quant à l'appartenance à leur culture autochtone.

Distance, réticence et incompréhension entre étudiants autochtones et allochtones

Lorsqu'ils s'expriment sur les relations entretenues par les étudiants autochtones et allochtones ensemble, la moitié des professeurs remarque que ces derniers n'ont pas l'habitude de se côtoyer. « Tsé j'pense, oui sont timides, mais en même temps les étudiants tsé sont pas si à l'aise que ça non plus tsé d'aller leur parler » (Ens2), « Ben, en tout cas, c'que j'ai vu là, dans, dans mon expérience... Dans mes cours, ils se sont jamais mélangés. » (Ens3), « C'est pas naturel en tout cas. » (Ens5), « Librement, ce que j'appelle le non autochtone, le blanc là, OK... N'ira pas vers l'Amérindien. » (Ens9), « Ils se mélangent pas c'est sûr. » (Ens14)

Ens4 et Ens10 ont expérimenté des classes composées uniquement d'étudiants autochtones. Ens10 a pu observer certaines attitudes hors des cours : « Je sais, quand j'travaillais au Centre des Premières Nations, y'a des étudiants francophones qui voulaient pas, Allochtones, Québécois, qui voulaient pas travailler avec les Premières Nations, tsé. »

Ens6, quant à lui, affirme que les différences de réalités influencent les relations : « Y'a beaucoup d'étudiants allochtones qui veulent pas se mettre avec les Autochtones. En fonction... Les réalités sont différentes. »

Selon l'opinion de plusieurs professeurs, les étudiants autochtones ont mauvaise réputation quant à l'implication au niveau des travaux et des rencontres d'équipe, sans oublier le fait que leur niveau de français est souvent moins élevé que celui des étudiants allochtones. Ceci créerait une réticence de ces derniers à travailler avec les étudiants autochtones.

« Tsé ils veulent pas se mettre en équipe là, ils savent que s'ils sont en équipe avec eux autres, ils vont travailler dix fois plus fort ou, euh c'est ça tsé, que leur note va être plus basse parce que tsé sont avec eux autres là. » (Ens2)

« C'est pas toujours euh tout le monde qui veut travailler en équipe justement à cause de leur implication. Ils viennent pas aux réunions, ils arrivent en retard, les travaux sont pas faits, l'incompréhension... » (Ens13)

« Ou encore, on se le cachera pas, si parfois on fait des présentations orales où la langue est évaluée, tout le volet communication, j'ai souvent eu des équipes qui m'ont dit : " Écoute, on a intégré deux étudiantes autochtones, ça nous fait plaisir mais est-ce qu'on va être pénalisés? Parce que si elles s'expriment pas assez bien, est-ce que vous tenez compte que ce sont des étudiantes autochtones qui ont des problèmes de langage, ou non? ». Ça fait que ça c'est comme une réticence que je sens parfois. [...] Tsé les étudiantes me disaient : « On peut pas leur confier une partie, vraiment, à l'écrit parce qu'on doit la reprendre de A à Z de toute façon. La personne peut pas s'exprimer assez clairement. » Fec vois-tu les réticences? » (Ens7)

Selon Ens1, cette réticence, les étudiants autochtones la ressentent :

« Tsé ils ont de la difficulté à se mélanger aux autres, euh y'ont l'impression que les gens les sentent pas capables de réussir ou les gens vont dire " ah, eux autres, ils viennent jamais aux réunions, ils viennent quand on fait des travaux de groupe, euh sont jamais à l'heure » »

Un autre aspect important ayant un impact négatif sur la relation entre les étudiants autochtones et allochtones sont les préjugés. Des préjugés qui existent chez les deux cultures, selon certains : « De part et d'autre, les préjugés de part et d'autre... » (Ens1), « Ben les préjugés. Carrément, tsé des autres étudiants... » (Ens2), « Y'a du racisme des deux côtés pis ça nuit énormément à l'intégration des étudiants autochtones. » (Ens14)

Selon Ens7, ce sentiment d'être jugé et marginalisé que vivent les étudiants autochtones s'avère parfois erroné :

« Y'a déjà des étudiants autochtones qui m'ont dit qu'ils étaient victimes de racisme, de discrimination. Tu comprends? Moi dans mon cours... À l'université. Pis je leur ai demandé pourquoi. Et pour eux, c'est parce que, d'emblée les équipes les intégraient pas... Parce qu'ils étaient Autochtones. Tu comprends? C'est pour ça que je suis pas prête à dire ils sont victimes de racisme. Ils ont l'impression... Celles que j'ai eues, toujours parce que c'est pas général, elle m'ont dit euh bon : "L'équipe semble pas d'accord pour nous intégrer." Ben moi, quand j'ai parlé à l'équipe, j'ai pas soulevé le problème du racisme ou de la discrimination ou quoi que ce soit mais l'équipe m'a dit : "On n'a pas senti d'intérêt de leur part. Si elles souhaitent venir, ben qu'elles viennent!". Ça fait que, vois-tu des fois, la perception là. » (Ens7)

Ens14, qui a déjà eu une assistante de cours autochtone, nous expose un exemple :

« Euh... j'aimerais qu'ils puissent avoir confiance aux autres étudiants allochtones. Mais mes expériences de travail m'ont démontré qu'ils sont méfiants des autres, mais ils ont quelque part, raison d'être méfiants, parce que j'ai aussi eu l'occasion d'embaucher une assistante de cours autochtone pour un cours qui se donnait à des allochtones et euh... mes étudiants, j'avais beau la présenter comme l'assistante de cours, ils refusaient de la consulter. Ça m'a pris vraiment beaucoup, beaucoup de pression de ma part pour qu'ils aillent la consulter pis qu'ils, ils avaient vraiment une grosse réticence là. Malgré que la personne était compétente. »

Ens8 estime que les groupes composés exclusivement d'étudiants autochtones ne sont pas particulièrement avantageux pour ces derniers :

« Euh parfois j'ai eu l'impression que c'était plus facile quand les étudiants autochtones étaient inscrits au bac avec les autres étudiants. Quand ils restaient toujours avec la même cohorte. Ça donne le temps, je pense aux autres étudiants d'apprendre à les connaître... Pis à eux de se faire connaître. Quand ils suivent le bac, ils peuvent suivre le bac entre eux, juste, juste des étudiants autochtones. Y'a des cohortes qui décollent des fois pis quand qu'ils font ça ou quand qu'ils prennent les cours juste entre Autochtones pis qu'y'arrivent dans un cours avec d'autres étudiants, c'est plus dur. »
(Ens8)

Deux des professeurs questionnés soulèvent l'influence de la personne unique et du groupe unique avec lequel cette dernière évolue comme étant des éléments non négligeables dans les relations autochtones et allochtones à l'université. Ens13 l'exprime ainsi : « Euh moi je te dirais que ça dépend toujours de la personne, comment elle a évolué et progressé euh à travers le, le groupe. »

Ens6 soulève l'investissement nécessaire de la part du professeur : « Ben, moi je pense que c'est la responsabilité du prof. Ça dépend comment le prof voit sa classe et comment, effectivement, il dit, avant d'enseigner un contenu, si y'a pas de relation entre les gens de ma classe, le contenu passera pas. ».

Les relations entre étudiants autochtones et allochtones semblent donc, selon les enseignants, assez froides. Les étudiants autochtones seraient parfois victimes de racisme de la part des étudiants allochtones et vice versa. Selon Ens7 parfois il s'agit d'une erreur d'interprétation et non pas de discrimination. D'autres rappellent les différences individuelles comme étant des facteurs non négligeables.

Des étudiants qui consultent peu les services professionnels

Lorsqu'ils parlent de la qualité des services offerts par l'université, les opinions des enseignants sont divergentes. En effet, un tiers d'entre eux les trouvent satisfaisants, alors qu'une dizaine de professeurs considèrent que les ressources sont insuffisantes ou inutilisées.

« On fait des efforts, oui, mais je sais pas si... c'est sûr on peut toujours faire mieux, là. Y'a un centre des Premières Nations, un centre d'études des Premières Nations, euh y'ont des beaux projets là-dessus, là. Y'ont même mis des personnes pour les aider dans, en français, pour les aider au niveau, euh au niveau académique. J'suis au courant parce que j'suis sur le comité d'orientation. Y'ont mis des affaires en places là tsé, mais est-ce que les services sont utilisés? Pas tant que ça, je pense. » (Ens1)

Ens1 observe en effet, comme plusieurs professeurs, le manque de participation de la communauté étudiante :

« Des capsules pédagogiques, y'en a... y'a eu une journée qu'ils ont donné d'la formation, les professeurs étaient invités, moi j'suis allée. On expliquait un peu euh la culture autochtone mais, c'est ça, y'a pas beaucoup de participants pis c'est toujours les mêmes... Qu'on est là. Ouais. »

Quant aux services, lorsqu'ils y sont référés, il semble que, la plupart du temps, les étudiants autochtones hésitent à les utiliser :

« Tsé ils peuvent aller demander de l'aide, tsé pour la prise de notes ou, c'est ça tsé, du support. Est-ce qu'ils le, est-ce qu'ils l'prennent? Ça j'en doute. Tsé ça j'en doute fortement, là. [...] J'pense que y'a comme un malaise peut-être tsé de dire euh j'ai besoin tsé comme qu'on prenne mes, tsé qu'on me, qu'on me supporte ou qu'on prenne mes notes ou, euh c'est ça, tsé que, qu'on m'aide. » (Ens2)

« Moi, j'pense que l'UQAC offre beaucoup, mais que s'ils réussissent pas, c'est pas juste nécessairement la faute... Tsé on, faut pas faire à la place, faut que la personne s'engage aussi. » (Ens3)

« Ben y'a des étudiants de toutes sortes de communautés qui réussissent à prendre leur place... Qui réussissent à avoir des locaux, qui organisent des activités pour se faire connaître. [...] Y'a des activités pis y'a moyen de prendre sa place je pense. Maintenant,

est-ce qu'ils en font assez pour prendre leur place? Personnellement, je pense que non. J pense que tant qu'ils vont rester entre eux... Ça aide pas, c'est peut-être facilitant pour eux mais ça aidera pas à leur intégration. » (Ens8)

Quelques professeurs ressentent plutôt de la satisfaction face aux services que l'université offre. C'est le cas de Ens3 : « J pense que l'UQAC offre beaucoup de choses pour eux autres pis j'ai été même surprise à quel point le, l'UQAC offrait beaucoup de choses. ». Ens6 partage le même avis.

Ens5 questionne, de son côté, la communication entre le Centre des Premières Nations Nikanite, les modules et les étudiants :

« C'est une administration, OK, tout le problème de, de, de communication entre, par exemple, le Centre Nikanite et ici, le module préscolaire-primaire parce que des fois, ben le Centre Nikanite, ils ne savent pas exactement combien d'étudiants vont être inscrits pis euh nos dates, ici, sont pas tout à fait les mêmes, les dates d'échéances ne sont pas tout à fait les mêmes, donc là on se retrouve avec des étudiants qui arrivent tout à coup, comme un cheveu sur la soupe. Donc, par exemple le séminaire d'intégration on a deux journées qui commencent en novembre, mais c'est la session d'hiver que tu t'inscris, donc j'veux dire, si le Centre Nikanite... N'est pas au courant de ça, ben eux, ils viennent pas, mais ils viennent d'échouer leur séminaire parce qu'ils ont manqué deux journées. »

Ens6 considère que les services à l'extérieur de l'université sont davantage utilisés par les Autochtones : « Mais pour avoir travaillé avec le Café Jeunesse ou avec le Centre d'Amitié Autochtone, c'est beaucoup plus là que ça se passe. »

Certains enseignants ne sont pas très bien renseignés sur le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC. C'est le cas de Ens, Ens8, Ens16 : « Pas tant que ça » (Ens7), « Je le connais pas beaucoup » (Ens8).

Quelques professeurs considèrent qu'il y a du chemin à faire quant aux services offerts au Centre des Premières Nations. C'est le cas de Ens10, Ens11, Ens15 :

« Écoute, de mieux en mieux. Je dirais que l'... l'actuel directeur change beaucoup de choses (sur le plan de la perception) parce qu'il est lui-même autochtone. Mais moi j'ai travaillé pour euh le Centre des Premières Nations. J'ai travaillé pendant longtemps au

Centre des Premières Nations. Non, pendant quatre ans et puis euh c'était ma principale frustration. Honnêtement là, ma principale frustration, c'était de me rendre compte qu'on les accueillait à bras ouverts, on prenait leur argent, excuse-moi là, mais c'est ça que je pensais. Mais qu'une fois qu'y'étaient sous notre toit là... » (Ens10)

« Qu'on présente dans trois malheureux présentoirs... trois mocassins euh (rires), moi j'aimerais pas ça. [...] Tsé qu'il y ait une visibilité. [...] Les marqueurs identitaires là pis reconnaître que cette identité, c'est pas juste une identité marginale qui peut être consignée dans trois présentoirs, moi ça me choque. » (Ens11)

« Ben en fait j'pense qu'ils font des efforts. J'pense qu'on fait des efforts à l'université, notamment par le Centre Nikanite. Et euh bon euh y'a euh, au niveau de la ville ou de la région, on parle du Centre d'Amitié qui font des efforts vraiment pour euh les euh, euh favoriser les échanges et ci et ça. Mais faire des efforts, ça veut pas dire que tout va bien. Hein? Ça veut dire qu'on a beaucoup de travail à faire encore. Pour arriver à de l'harmonie pis une compréhension qui est réciproque. » (Ens15)

Selon Ens14, les services seraient adaptés pour ceux habitués à côtoyer des Allochtones, mais ne le seraient pas pour ceux provenant de communautés plus éloignées :

« Pour les Autochtones qui vivent relativement, avec assez de relations avec les Allochtones, je pense que oui. Pour les étudiants qui viennent d'un milieu plus éloigné, je pense que non, que à ce moment-là on fait pas assez pour les... Parce que leurs besoins d'accompagnement sont tellement grands. J'pense que ce qu'on a mis en place c'est bien, mais c'est pour des étudiants qui sont souvent en contact avec des Blancs pis qui connaissent quand même assez bien... Mais les étudiants comme euh la petite jeune fille que j'avais eue qui arrivait de Schefferville là. Elle était complètement, complètement perdue, mais y'en a eu d'autres, c'est une minorité... Mais quand même y'en a. Moi j'en ai eu qui m'ont déjà dit euh on se sent comme des extra-terrestres. Ouais. Ben ça m'étonne pas. »

Il semble donc que certains professeurs considèrent les services offerts par l'université comme suffisants, tandis que d'autres ont un avis complètement inverse. Par contre, la majorité s'entend pour dire que les étudiants autochtones ont une certaine réserve face à l'utilisation de ces ressources. Si une minorité dit que les étudiants se tournent plutôt vers de l'aide extérieure à l'UQAC, une partie du corps professoral questionné ne connaît que très peu le Centre des Premières Nations Nikanite.

L'attitude de référer les étudiants aux services professionnels

Les professeurs déclarent majoritairement avoir le réflexe de référer leurs étudiants aux services professionnels disponibles à l'intérieur et à l'extérieur de l'université quand le besoin se fait sentir. Cependant, cinq des enseignants interrogés, soit Ens3, Ens4, Ens11, Ens12 et Ens16 n'ont jamais recommandé un étudiant à des services professionnels offerts à l'UQAC ou à l'extérieur. Ens8, quant à lui, a déjà référé, particulièrement au niveau des difficultés en langue française, mais ne fait pas de différence entre les étudiants autochtones et allochtones : « Mais ça m'est arrivé mais c'est, c'est pas particulier aux étudiants autochtones. [...] J'pas capable de te dire si c'est a... su c'est arrivé plus souvent avec des étudiants autochtones que aux autres. »

Ens11 n'a pas eu à proposer d'aller chercher de l'accompagnement puisque les étudiants autochtones qu'il a fréquentés étaient déjà en relation d'aide : « les étudiants que je côtoyais étaient déjà inscrits dans des démarches thérapeutiques au sein de leur communauté. »

En revanche dix des professeurs ont dit avoir recommandé un étudiant à un service professionnel offert à l'UQAC. Les références se faisaient pour différentes raisons : soutien psychologique, aide en français, frais de scolarité, utilisation des services de l'environnement universitaire, etc. « Le support en français. » (Ens2), « Clinique de psychologie... Un moment donné, travailleur social, infirmière. J'en ai eu qui ont eu quand même des problématiques importantes, là. Je veux dire euh sévères. » (Ens7), « Service aux étudiants, par exemple euh la, la, santé [...] Euh les résidences, j'ai eu à les euh conseiller à aller dans les résidences [...] Mais euh finances, OK, euh, pour le paiement de leur scolarité. Alors souvent elle disait, par exemple, ben ça c'est euh le chef de bande qui va s'occuper de ça. Oui mais si tu lui donnes pas ta facture, comment tu veux qu'il paye? » (Ens9), « Très souvent. Travailleur social, service d'aide linguistique euh... Ouais. Oui euh, c'est ça, c'est les princ... Ben l'infirmière... » (Ens10), « Professionnel dans le sens que je leur ai dit d'aller au Centre de la communication orale et écrite pour le français. » (Ens15)

Ens1 raconte qu'il propose à ses étudiants autochtones des services dans l'université qui pourraient les aider, mais croit que ces derniers n'apprécient guère cette aide, puisqu'ils préfèrent rester discrets :

« Des services à l'université, mais souvent ils veulent pas aller, utiliser les services à l'université parce qu'ils ont peur d'être reconnus, y'ont... Bon, donc y'aiment être en mieux à l'extérieur ou des choses comme ça, comme en, en psychologie par exemple, des choses comme ça. »

Trois des dix enseignants ayant recommandé les étudiants à des services de l'université ont aussi proposé du soutien à l'extérieur des murs de leur maison d'enseignement : « Pour différentes raisons. Par exemple, le Café Jeunesse, ici, fait des dépannages alimentaires. Euh le Centre d'Amitié Autochtone euh, ici, ils ont des programmes PAPACUN pour des, des mères monoparentales avec des jeunes enfants. » (Ens6), « Pour un, pour un job » (Ens9). Ens13 a suggéré un support psychologique : « À Sept-Îles. Je te dirais que j'ai recommandé euh une étudiante euh au niveau de, d'aller voir un psychologue. » (Ens13)

Ens4, qui enseigne à des groupes composés habituellement d'adultes, souligne qu'il pourrait être déplacé de sa part de référer, bien qu'elle donne parfois quelques conseils :

« Tsé faut pas oublier que, moi, mes étudiants sont adultes hen... Ils sont papas, mamans. Euh peut-être par rapport à leurs enfants, des fois, ils m'en parlent tsé pis là " ben, t'as-tu pensé à ça, de prendre un aide aux devoirs, de...? » tsé, ça peut arriver que je parle, mais pour... Ben sont, c'est ça parce que eux, ce sont des travailleurs aussi là dans des Conseils de bande, des choses comme ça, tsé. »

Ens14, qui a déjà référé des étudiants à l'intérieur et à l'extérieur de l'UQAC, pense que les étudiants autochtones auraient intérêt à avoir un plus grand soutien à l'extérieur des murs de l'UQAC :

« Mais je me souviens d'étudiantes qui avaient des problèmes en dehors de l'université, des problèmes dus au racisme. Et je trouvais qu'on aurait dû, ici à l'université, avoir peut-être un genre de service d'accompagnement ou de... Tsé une fille qui réussit pas à se trouver une coiffeuse parce que personne veut l'avoir parce que c'est une Autochtone. Ou qui ont de la difficulté à se trouver des logements ou euh... et cetera, ce genre de choses. Tsé on donne des services à l'interne, mais un accompagnement à l'externe, euh je pense qu'on en aurait besoin. »

En résumé, environ un tiers des enseignants n'ont jamais recommandé un étudiant à des services, fournis ou non par l'université, tandis que 11 d'entre eux l'ont fait une ou plusieurs fois. Un professeur n'a jamais proposé d'aide puisque les étudiants qu'il a rencontrés bénéficiaient déjà d'un

support, ce qui n'entre pas en contradiction avec les dires d'autres enseignants qui affirment que les gens préfèrent aller chercher de l'aide à l'extérieur de l'UQAC, pour des raisons, entre autres, de confidentialité.

❖ Qu'est-ce qu'apprendre et comment y arriver

Un même potentiel intellectuel, mais des habitudes d'apprentissage différentes?

Au cours des entrevues, une attention fut portée sur la présence de différences, réelles ou supposées, entre les étudiants autochtones et allochtones quant à l'apprentissage. Sept des professeurs questionnés (Ens1, Ens4, Ens5, Ens7, Ens10, Ens12 et Ens15) soulèvent que les cours magistraux représentent un défi de taille pour les étudiants autochtones. En effet, pour des raisons principalement culturelles, ces derniers sont moins habitués que les étudiants allochtones à ce type d'enseignement. Bien que plusieurs professeurs soulèvent aussi que les cours magistraux ne sont avantageux pour personne :

« La différence, c'est que pour nous, les Québécois, on est capable d'écouter un cours magistral de trois heures, pis le prof remplit soit un tableau ou nous présente un PowerPoint. Pour eux, c'est la mort, ils détestent ça parce que c'est des gens qui apprennent en observant [...] Nous les Québécois, on est capable d'écouter, on est capable entre guillemets parce que j'crois pas vraiment à l'approche traditionnelle, là... Mais euh tsé normalement au secondaire, euh la majorité de notre génération des vingt-trente ans, on, on a eu ça, l'approche traditionnelle, d'écouter, de s'faire remplir... Comme si on était un peu des cruches vides... pis le prof nous remplit. » (Ens4)

« Les étudiants autochtones, quand je donne un cours et que je démarre par de la théorie pour en arriver à la pratique, ça fonctionne moins que quand je commence un cours avec un élément pratique, une étude de cas et que j'y greffe tranquillement mes éléments théoriques. Ça c'est pour tous les étudiants. [...] Y'ont besoin d'avoir quelque chose de solide, de concrets, d'observable de voir la problématique que je leur propose et de voir encore plus l'utilité de l'apprentissage que je leur fais faire. » (Ens7)

« Tout doit être très organisé avec les francophones. Euh alors qu'avec les étudiants des Premières Nations, faut y'aller, comme j'disais, d'abord, bon faut oublier le cours magistral, faut y'aller un petit peu plus par échanges, d'abord, échanges humains, premièrement, sur le thème abordé. Ensuite on passe à la période d'écriture. On peut pas arriver tout de suite, leur mettre un crayon pis une feuille dans les mains pis écrivez

là. C'est pas comme ça que ça se passe, vraiment pas. On n'aura rien si on fait ça, c'est certain. » (Ens10)

Les avis sont partagés à savoir si les étudiants autochtones apprennent différemment ou pas. Pour certains pédagogues, il n'existe pas de différence, quoique ces derniers amènent plusieurs nuances et qu'ils ne les interprètent pas de la même façon. Si, pour Ens1 la langue n'est pas une différence : « J'dirais c'est plus lent un peu, probablement à cause d'la langue, mais y'apprennent. Oui, oui, oui. Y'apprennent euh j'dirais de la même façon, là. », elle l'est pour Ens13 « Euh oui au niveau de l'apprentissage euh c'est différent pis moi je pense que c'est la langue. ». Ens5 considère qu'ils n'apprennent pas différemment des étudiants allochtones, mais qu'une distinction peut se faire au niveau de l'accompagnement : « Sauf qu'ils ont besoin juste d'un petit peu plus d'accompagnement, euh y'ont besoin juste de leur rappeler que, tsé il faut que ça soit clair, faut, faut être beaucoup plus, faut clarifier plus les choses ».

Plusieurs autres éléments sont soulevés comme des différences notables entre les étudiants autochtones et allochtones. Ens2 parle de la prise de notes : « Tsé c'est au niveau de la prise de notes, tsé ça fait pas partie de, tsé d'eux autres. Sont beaucoup sur essayer de se souvenir là ». Ens3 affirme que les étudiants autochtones sont passifs dans leur apprentissage, quoiqu'il ait observé ceci chez les étudiants allochtones également. Il semble pourtant, selon lui, que cela soit plus répandu chez les Autochtones : « Moi j'les trouve passifs... OK, dans leur rôle d'apprenants ». Toujours selon Ens3 les résultats des étudiants autochtones seraient catastrophiques dans son cours s'il n'adaptait pas ses exigences. « Si j'adapte pas, y'a, le taux d'échec est de 90 %. » Il apparaît important de préciser ici que Ens3 donne un cours de français qu'il caractérise ainsi : « Donc c'est un cours qui est assez théorique, euh beaucoup d'éléments, de concepts, donc euh pour les étudiants, déjà en session régulière... C'est assez chargé. »

Ens6, qui considère que les étudiants autochtones n'apprennent pas de la même façon, soulève deux points. Premièrement, on ne peut enseigner de la même façon à tous :

« Parce que si tu penses et si tu fais preuve de ce qu'on appelle de l'universalisme, il est capable de réussir comme tout le monde dans les mêmes conditions. C'est faux OK. Si on pense, ici, que les étudiants chinois vont comprendre les mêmes affaires que euh l'étudiant québécois pis c'est à lui à s'adapter... On se plante, d'accord, on, on se plante. »

Selon lui la culture influence directement le mode d'apprentissage. Aussi la notion de la méthodologie de travail joue un rôle dans l'habileté d'apprendre de l'étudiant autochtone et, selon Ens6, ces derniers accusent un retard à ce niveau : « Parce que dans l'apprendre à apprendre, j'apprends pas comme les autres donc il faut qu'on me dise comment apprendre, comment rendre un travail, comment... Parce que les autres ils le savent déjà. »

Ens14 parle plutôt d'un rapport à la pensée qui est différent :

« Ça m'a pris 30 ans de contacts étroits avec des Autochtones pour m'en rendre compte. Ils réflé... ils réfléchissent pas de la même façon, ce qui fait que des fois on peut avoir l'impression qu'ils sont imperméables à nos explications, mais c'est parce que notre schème de pensée correspond pas à leur schème de pensée. »

Il soulève toutefois :

« Si on peut discuter assez longtemps, pis discuter, j'entends surtout les laisser parler. On s'aperçoit que ils en comprennent beaucoup, de ce qu'il y a à comprendre de la matière, mais sauf qu'ils l'expriment tellement d'une façon différente que, si on n'est pas attentifs, on peut avoir l'impression qu'ils comprennent pas. »

Ens16 y va plus simplement : « Y'a une différence dans l'apprentissage parce qu'ils partent de plus loin, j'imagine. [...] J'y vais vraiment, vraiment par une déduction là tsé en disant ben j'imagine que en partant, comme sont plus faibles, d'après moi ils, c'est plus difficile. »

Ens11, qui croit qu'il existe bel et bien une différence entre la façon d'apprendre des Autochtones et des Allochtones, estime que la notion d'efficacité du système scolaire est présentement questionnable. En lien avec cette opinion, il affirme : « Si on change pas le mode d'emploi de comment faire sa job d'étudiant, ils sont pas efficaces. Si on les regarde autrement en imaginant que chacun fait sa job au meilleur de ses capacités tout en devant répondre à des exigences académiques [...] eh ben oui ils sont efficaces. » Pour lui, il semble donc que même si l'étudiant ne répond pas au rythme habituel, il correspond tout de même à un étudiant compétent.

Bref, selon les enseignants, les étudiants autochtones ne sont pas favorisés par les cours de type magistral, quoique plusieurs professeurs soulignent que cette façon d'enseigner

apparaît désavantageuse pour tous, Autochtones ou Allochtones. Aussi, si certains affirment qu'il n'y a pas de différence entre la façon d'apprendre d'un Autochtone et celle d'un Allochtone sur le plan des capacités cognitives, plusieurs relèvent des différences qui sont surtout d'ordres culturel et social. Entre autres choses, on mentionne l'influence de la langue, les besoins d'accompagnement, les méthodes d'études et de travail intellectuel et leur attitude en tant qu'apprenant. Il est en fait difficile de faire une synthèse. Par exemple, l'un soutient que la culture influence le mode d'apprentissage, tandis qu'un autre affirme que le rapport à la pensée n'est pas le même. Enfin, un autre enseignant considère que même si la façon d'apprendre est différente, ils sont efficaces à leur manière.

Des enseignants qui prennent en considération les différences culturelles

Tous les enseignants interrogés ont eu à travailler avec des étudiants autochtones dans leur classe. Ils ont été questionnés à savoir s'ils avaient utilisé des stratégies différentes avec ces derniers.

En majorité ils ont tous adapté de près ou de loin leur façon de faire. Ils nuancent tous en disant que cette adaptation, ils l'auraient faite pour n'importe quel étudiant, comme nous l'exprime ici Ens8 : « J'ai pas l'impression d'avoir fait des extras ou d'avoir fait moins. Donc euh ce que j'fais avec les étudiants, ce que j'offre aux étudiants autochtones, j'ai offert la même chose que j'offrais aux autres étudiants. J'ai l'impression d'avoir offert les mêmes conditions. »

Les moyens favorisant la réussite scolaire trouvés par les professeurs sont nombreux :

« Moi quand j'ai des étudiants autochtones, ce que j'essaie de faire, c'est de porter un attention à mon débit. Parce qu'on parle rapidement, hein, pis les gens comprennent, pis [...] Mais ça m'est arrivé, un moment donné, de voir le non verbal, pis on jette un petit coup d'œil pis on voit hein, ils nous regardent en voulant dire : "Oh! Oh! Perdu!" Complètement là. Et je leur ai demandé un moment donné à la pause : "Est-ce que je parle trop vite?" Pis ils m'ont dit : "Hum, souvent." Ça fait que [...] Mais eux ont pas osé me le dire. Donc automatiquement, quand j'ai des étudiants autochtones, j'essaie de faire attention au débit. [...] Et j'suis portée, quand j'ai des étudiants autochtones, à faire plus de synthèses et de transitions entre mes parties de cours pour être sûre de pas les perdre » (Ens7).

« Les garder après le cours en privé ou m'arranger pour les rencontrer euh... Plus que les autres en dehors du cours. [...] Essayer de, quand j'explique quelque chose, de

l'expliquer de plusieurs façons différentes pour varier mon vocabulaire pour leur donner une chance là de... d'attraper un bout quelque part pour pouvoir comprendre » (Ens14).

« Ben j'avais du regard, je vais euh aussi par la parole, j'avais établir un contact avec elle, avec les autres aussi... Mais j'avais prendre attention tsé à tourner mon visage vers elle, à, quand je parle ben lui parler à elle » (Ens15).

Quelques enseignants ont pris la décision d'être moins rigoureux, entre autres quant aux dates de remise. « Pis j'avais même extensionner des travaux » (Ens1), « d'avoir une ouverture à peu près sur tout là, tsé au niveau des dates de dépôt » (Ens2), « J'peux être plus souple dans les remises, dans les dates de remise de travaux » (Ens5). Pourtant certains affirment que cette décision d'accorder des délais plus grands n'est pas nécessairement avantageuse : « Moi, je, j'ai mis la pédale douce pour ces étudiantes-là pis ça les a pas aidées, en tout cas j pense j'ai pas été aidante, pis c'est ce qu'ils m'ont dit au comité de, d'orientation, y'ont dit : "faut que t'exiges autant que les autres sinon plus" » (Ens1), « Alors lui là j'ai tout adapté les travaux et, et, et les exigences par rapport à ses besoins. Mais c'était pas une bonne idée selon moi. » (Ens12)

Il semble par contre qu'une stratégie qui fonctionne et qui est utilisée par au moins 11 des enseignants questionnés est le travail en équipe. En effet, plusieurs parlent de cette façon d'apprendre d'une manière positive.

« En équipe, c'est beaucoup mieux, mais pas des grosses équipes... Maximum trois. OK? Peut-être quatre si on a des grandes classes là, mais à trois là, parce que les étudiants ils peuvent se retirer, si t'as quatre pis cinq, ils peuvent juste être, faire un pas derrière pis laisser les autres faire la job, à trois t'as pas le choix d'être impliqué... Parce que déjà, si y'a une personne qui écrit, les deux autres ont pas le choix de, tsé de, de s'mettre en action, il faut qu'ils soient mobilisés dans leur, faut qu'ils soient actifs » (Ens4).

« J'avais travailler en petits groupes et chaque fois qu'on va faire des présentations en classe, je vais séparer les classes si j'ai des étudiants autochtones. Pour pas qu'ils soient en présence... devant trop de monde. Donc je réduis la pression, hein. » (Ens6)

« Euh mettre le savoir d'un euh avec le savoir de l'autre, en équipe, pour former un tout. [...] Le travail d'équipe construit la confiance aussi entre les individus. On, on fait aussi en sorte que tout le monde travaille a... C'est pas des équipes figées là. On change les équipes » (Ens10)

Il faut savoir que Ens4, Ens6 et Ens10 enseignent selon l'approche de la langue seconde. Selon eux, il est important que la classe soit interactive, que les étudiants trouvent par eux-mêmes la théorie : « Y'apprennent en action les Autochtones, c'est pas des gens qui aiment ça se faire faire des grands discours » (Ens4), « La classe de la formation continue du Cesam, y'a des tableaux sur tous les murs, OK. Donc, quand on expliquait un concept, ce que je demandais aux profs, moi, c'était de le transformer en image. Et l'image restait là. Et les étudiants pouvaient éventuellement la compléter, OK. » (Ens6), « Construire le contenu pis ensuite passer à la, à la partie écrite. Ouais. Puis euh, en fait, c'est eux qui nous amènent la théorie, c'est eux qui vont avoir un petit bout de connaissance, et puis on met tout ça au tableau pour faire un tout » (Ens10). Ens1 aborde dans le même sens que ces derniers par rapport aux bienfaits de mettre en pratique les notions enseignées : « Pour les étudiants autochtones, vraiment mettre ça pratique ».

Ens5 et Ens14 relèvent certaines problématiques rencontrées lorsqu'ils ont demandé à des étudiants autochtones de travailler en équipe :

« Si j'fais un travail d'équipe pis je mets deux étudiantes québécoises avec des étudiantes autochtones, ce qui va arriver c'est que les deux étudiantes québécoises vont prendre le leadership et elles vont suivre. Mais j'pense qu'elles construiront pas leur apprentissage, elles vont juste faire comme les étudiantes québécoises pis finalement comme c'est culturellement différent, ben y'a de fortes chances que quand elles vont se retrouver dans leurs classes, elles ne réutiliseront pas ces apprentissages-là. [...] Donc euh, travail d'équipe, oui là, dans ce cas-là j'essaierais de les faire travailler entre Autochtones... » (Ens5)

« Moi j'ai essayé, comme je vous ai dit de les faire travailler en équipe avec d'autres pour qu'ils puissent entre autres interagir sur le plan du langage, on travaille sur le langage dans mon cours. Euh ça a fonctionné il, il... il fallait quasiment les forcer, de part et d'autre là. » (Ens14)

Une partie des enseignants (Ens1, Ens4, Ens6, Ens10, Ens14) remarquent qu'il est plus facilitant d'aborder les étudiants autochtones de façon individuelle ou lorsque le groupe est réduit. Ens1 et Ens4 l'expriment bien et Ens1 rappelle que ceci s'applique à la majorité des étudiants :

« Pas aller les solliciter devant les autres parce que c'est une chose à laquelle ils réagissent très mal. Mais peut-être les garder après le cours en privé ou m'arranger pour les rencontrer euh... Plus que les autres en dehors du cours. » (Ens14)

« Euh pis c'est moins tannant pour eux autres souvent. D'être obligés de venir me voir, c'est un peu gênant, tandis que dans les ateliers, ben là j'suis, j'vais voir tout le monde, ils lèvent la main, je vais les voir, ils comprennent pas, bon j'vais, j'vais leur expliquer, pis si y'en a une, elle dit "regarde, je...", "ben si t'as besoin de plus d'explications, tu peux venir me voir moi, à mon bureau". Le fait que j'les invite moi-même, "viens me voir à telle heure ou a... ou après un cours" ils vont venir. J'veux dire c'est moins impliquant pour eux autres. Ils demandent pas c'est moi qui offre. Tsé c'est un peu... mais j'fais ça pour tous les étudiants, là. Parce que ça gêne tous les étudiants. » (Ens1)

Ens3, Ens4 et Ens10 rappellent que l'adaptation et la souplesse sont plus que nécessaires : « Ça a très bien été, mais c'est sûr que ça, faut faire preuve de beaucoup de souplesse. » (Ens3), « Le prof doit changer son attitude » (Ens4), « Il faut prévoir, aussi, dans notre formation, des espèces de, de plages de rattrapage. Parce qu'on dira ce qu'on voudra, euh si on veut les encadrer, il faut aussi faire preuve de souplesse. [...] Tsé faut pas chercher à, à les rentrer dans le moule. » (Ens10).

Six des professeurs affirment que l'intégration de la culture autochtone est bénéfique à l'apprentissage des étudiants des Premières Nations : « Pis c'est l'approche culturelle, donc moi j'enseigne le français, mais avec des textes de Joséphine Bacon, des peintures d'Ernest Dominique [...] même notre, notre grammaire, notre lexique, tout est, est construit en fonction de leur, les exemples, c'est en fonction de leur culture » (Ens4), « J'pense que l'une des stratégies, c'est d'aller les chercher dans ce qu'ils connaissent [...] Pis de te dire : "Ben, qu'est-ce qui les intéresse, qui peut aller les chercher, qu'est-ce qui peut faire qu'ils se sentent tout à coup partie prenante du cours." » (Ens5), « Mon optique c'est : il faut qu'il valorise sa culture. Si, dans ce cours-là, y'a la capacité de mettre en avant sa culture et de parler des savoirs qu'il connaît, j'ai une, une chance. » (Ens6), « Et on a tout le temps des activités, aussi, des exercices ou des activités qui euh, à partir de leur réalité. Alors on va faire des activités qui concernent des peintres autochtones, des personnages importants dans l'histoire euh, des euh, des légendes autochtones euh pour qu'ils se sentent interpellés... » (Ens10), « Y'a des programmes de culture autochtone, mais on le sait qu'on met des éléments... de culture autochtone dans certains cours spécifiques et même dans un cours donné par un professeur du fait qu'il soit autochtone... [...] ils veulent véritablement euh, par exemple, faire euh une réflexion sur euh certains cinéastes autochtones ou des documentaires sur les Autochtones... » (Ens12), « Quand je

travaille avec les Autochtones, je les intègre beaucoup, parce que j'ai souvent des présentations, par leur culture. Je valorise beaucoup, beaucoup, beaucoup leur culture. » (Ens13).

Ens6 a utilisé une stratégie très influencée par la culture autochtone en invitant dans son cours une aînée autochtone qui pouvait participer au cours et était même autorisée à interrompre l'enseignant :

« Y'avait toujours une Aînée qui nous accompagnait dans les cours. Notre Aînée a été là, elle était assis et elle assistait aux cours et elle pouvait poser des questions aux profs comme elle pouvait dire aux étudiants : "Moi dans mon temps là.." Dans la stratégie d'enseignement, c'est l'Aînée qui donne son savoir donc on travaille en groupe et on doit respecter cette personne-là qui a appris. »

Un détail important soulevé par deux des professeurs est le fait que parfois, tout comme pour les étudiants allochtones, les étudiants autochtones qui vivent des difficultés scolaires ne sont tout simplement pas dans un domaine qui les intéresse ou qui leur correspond. Leur intérêt et leur implication sont donc directement affectés :

« J'm'en suis pris, dans certains cas, j'm'en suis pris à leur engagement, à leur désir d'être là. Pour avoir parlé avec eux, j'avais l'impression qu'ils voulaient même pas être là, y'avaient été envoyé là ou c'est ce que j'ai compris donc, dans ce temps-là, c'est plus dur un peu pour l'étudiant. » (Ens8)

« Alors lui là j'ai tout adapté les travaux et, et les exigences par rapport à ses besoins. Mais c'était pas une bonne idée selon moi. Mais même en faisant ça il... ça correspond, c'était pas un programme qui correspondait non plus à ses besoins. » (Ens12)

Finalement, pratiquement tous les professeurs parlent d'adaptation face aux étudiants autochtones, mais surtout face aux étudiants en difficultés en général. Certains relèvent que l'enseignement aux Premières Nations exige une souplesse notable. Les techniques utilisées sont nombreuses : ralentir le débit, faire plus de synthèse, rechercher un contact visuel, être plus permissif sur les dates de remises, utiliser la culture autochtone, des interventions individuelles pendant les pauses et après les cours. Ens6 a même déjà été jusqu'à inviter une aînée autochtone dans son cours. Ens4, Ens6 et Ens10, qui utilisent une approche langue seconde, soulèvent l'importance de mettre en pratique les notions vues en classe et favorisent le travail en équipe, technique d'ailleurs utilisée par

une grande partie des enseignants interrogés. Finalement Ens8 et Ens12 rappellent que, parfois, le manque d'engagement des étudiants autochtones n'est pas un fait culturel, mais relève plutôt d'un cours qui ne correspond pas à leurs intérêts.

Des stratégies pédagogiques et des méthodes d'encadrement adaptées et variées

Les enseignants furent questionnés sur leur conception de l'apprentissage chez les étudiants autochtones. Par contre, préalablement, ils furent interrogés sur leur conception de l'apprentissage en général. Plus spécifiquement, ils furent appelés à décrire leurs méthodes pédagogiques, ainsi que leurs méthodes d'encadrement pour l'ensemble des étudiants, c'est-à-dire pas uniquement pour les étudiants autochtones.

Nombreuses sont les stratégies utilisées par les enseignants afin d'apporter un soutien adéquat à leurs étudiants. Plusieurs considèrent avoir une approche non conventionnelle : « mais moi, dans mes cours, ils font tous l'expérimentation. Euh moi, c'est toute théorie pratique mon cours. Y'a théorie pratique, y'a des ateliers, j'suis toujours là pour les aider dans leurs travaux, pis c'est la, c'est une démarche qui est valable pour tout le monde, là. » (Ens1), « Ouais, moi j'fais ça, des laboratoires, j'passe des vidéos, euh après ça, euh après ça on a des conférenciers pis tout ça pis... J'essaie d'être assez variée pis moi j'y vais beaucoup par interaction là, tsé de poser des questions, aller chercher, c'est ça, euh tsé de faire des discussions. » (Ens2), « J'utilise beaucoup l'humour. » Ens9, « Moi, j'enseigne en plus des cours pratiques. Même quand j'enseigne la recherche ou les politiques sociales, c'est vraiment une démarche participative, je mets beaucoup d'emphase sur une communauté d'apprentissage, ça indépendamment... Du contexte autochtone... ou allochtone » (Ens1).

Ens12, quant à lui, applique une approche plus conventionnelle : « Moi j'ai généralement des cours très magistraux parce que je donne des cours de théorie. Hum (silence) mais des cours de magistraux où au début c'est très magistral, mais travaux, un coup que je sens qu'ils ont compris la base, je veux qu'ils soient capables de prendre une orientation personnelle. » (Ens12)

Pour certains professeurs, voire certaines concentrations, des stratégies d'encadrement sont claires et établies, comme l'exprime par exemple Ens11 : « On a même une procédure. On met en place des plans d'action et pis là c'est sûr qu'on verse très vite dans l'intervention sociale. [...] mais vraiment à la manière d'un plan d'intervention en travail social. On définit les objectifs, qu'est-ce que tu crois qui est réalisable »

Ens9 exprime, quant à lui, une problématique qui affecte les professeurs ayant affaire à des classes nombreuses :

« Quand vous avez euh quatre-vingt-dix, quatre-vingt-quinze étudiants dans une classe : foutu. J’peux pas faire rien, j’peux rien, rien, rien faire, ok. [...] Euh mais avec une trentaine d’étudiants... Trente, trente-cinq étudiants... Là tu peux suivre, là tu peux voir qu’est-ce qui se passe pas. T’as pas compris? [...] Mais quand t’es dans une classe là, de quatre-vingt-dix, quatre-vingt-quinze étudiants là, tu vois pas ça là tsé, c’est, tu peux pas là, c’est, c’est pas possible. [...] Tu, tu donnes ton cours pis bonjour, tu sors, tu t’en vas. »

Ens4 et Ens6 parlent de l’approche holistique : « Et je, j’applique l’approche holistique, très important. » (Ens4). Ils la décrivent ainsi :

« Mais moi dans mes classes, c’est de la déduction. [...] Donc moi, j’m promène, des fois c’est comme j’ai trois équipes qui ont, qui veulent me voir, il faudrait qu’on soit deux. [...] Euh d’essayer de voir, moi j’enseigne le français, donc d’essayer de voir, de le faire parler... “Pourquoi t’as...?” OK, par exemple, je, j’pense à une étudiante entre autres qui est vraiment plus faible que les autres, » pourquoi? Explique-moi pourquoi t’as accordé. « comme par exemple, le cheminement derrière l’erreur... C’est quoi le cheminement qu’il y a? Au lieu de dire » ben non, c’est pas de même! « [...] Il faut que lui l’trouve. » (Ens4)

« La première chose que je vais marquer au tableau et je marque à tous mes cours c’est d’avoir du plaisir, OK. Donc si je marque cette consigne-là au, euh au tableau, je vais m’assurer que tous les étudiants dans mon cours éprouvent du plaisir. Qu’est-ce que ça veut dire? Ça veut dire que je dois m’assurer que tous mes étudiants dans mon cours se sentent en sécurité. Et pour cela, j’ai une stratégie. Je dois travailler sur le lien. C’est-à-dire que je dois faire en sorte que tous les étudiants dans ma classe, et c’est ma responsabilité, puissent échanger de l’information. Je veux pas être au courant de toute l’information... » (Ens6)

La totalité des enseignants raconte être joignable et disponible pour du soutien individuel : « Des fois j’suis plus de laisser aller l’étudiant tsé venir là, mais tsé des fois ou tsé, ou des fois ça peut être de lui dire “ben, si t’as besoin” » (Ens2), « Moi je les rencontre à un moment précis. Mon assistante de cours les rencontre une fois ou deux parce qu’elle peut pas beaucoup plus que ça là. » (Ens7), « Si tu t’engages un peu euh, j’suis disponible. Ils peuvent venir prendre des rendez-vous au bureau, si il faut j’ai toujours deux ou trois-quatre étudiants de maîtrise donc j’organise du tutorat

avec des étudiants qui connaissent le contenu. » Ens8, « Oui, euh Opération réussite, c'est un exemple. On a des assistants à nos cours qui s'occupent des étudiants euh qui ont besoin d'une mise à niveau. Oui. Moi je rencontre souvent les étudiants aussi. » (Ens12), « Euh je le rencontre à mon bureau pis j'essaie de voir, de réexpliquer pis de voir ce qu'il va pas. » (Ens14), « J'ai mon courriel, j'ai mes affaires, je m'organise, ça fait que des fois ça prend du temps, mais euh j'essaie de trouver un petit moment ». (Ens15)

Nombreux sont ceux qui se sentent responsables face à leur travail : « Pis moi, j'suis un formateur, j'suis pas là pour euh, j'suis pas superviseure de, j'suis superviseure de stage, mais je t'accompagne, tsé j'veux dire (rires) Tsé, j'suis conseiller là. » (Ens5), « C'est mon rôle de vous l'expliquer... Parce que c'est mon rôle de prof de faire ça. » (Ens9), « Parce qu'on est là, on est là pour enseigner, on est là pour faciliter, on est là pour aider pis ça c'est pas juste les Autochtones là. J'fais ça avec tout le monde-là. » (Ens15)

Quelques professeurs mentionnent qu'ils préconisent avant tout le lien avec leurs étudiants : « La seule stratégie que je te dis c'est que moi, dans mon cours, si mon étudiant est pas en sécurité, je sais qu'il apprendra pas. Donc c'est : quelle stratégie je mets en place pour que cet étudiant-là, dans mon cours, se sente en sécurité? » (Ens6), « C'est-à-dire, moi j'ai tendance très, très vite à tutoyer pis à demander qu'on en fasse autant, pis c'est pour moi aussi dans une perspective de créer une relation horizontale. » (Ens11), « Mais euh... écoutez, j'pense que y'a une attitude d'un pédagogue, c'est de reconnaître l'étudiant. » (Ens12), « Moi je travaille beaucoup avec euh, en ateliers euh, l'intelligence émotionnelle, l'intelligence du cœur. » (Ens13), « Mais j'pense que la meilleure stratégie d'apprentissage c'est de développer... de la confiance » (Ens15).

Par rapport à l'investissement personnel, Ens9, lui, n'est pas en accord avec le fait de confondre cours et situation personnelle :

« Moi j'ai appris, en ayant travaillé beaucoup à l'étranger, de me mêler de mes affaires, de ne jamais, jamais, jamais faire de liens entre leur situation personnelle, OK... et l'enseignement. Je donne un enseignement global, OK, et j'essaie de tirer, pour eux, chacun des, des expériences qu'ils ont vécues de la consommation pour essayer de, d'expliquer certains éléments pis certaines choses, OK. Mais je n'entre jamais dans leur vie privée comme telle, jamais, jamais, jamais, jamais, OK. »

Ce dernier fait par contre une adaptation assez particulière quant à la langue parlée dans son cours, dans ses travaux et dans ses examens. En effet, il permet aux étudiants d'utiliser la langue qui leur est la plus facilitante :

« Moi j'leur disais, évidemment, si c'est la langue anglaise... qui est ton élément important, écris-moi en anglais, OK, exprime-toi en anglais, OK. Pas de problème avec ça. Pourquoi pas? Dans une université là, quand t'es pas capable de t'adapter à des langues là, t'as un problème t'as un sérieux problème, OK. Alors donc, si y'a quelque chose... Ben, j'dis même ça à des étudiants espagnols, OK, alors donc, tu, moi j'comprends relativement bien la langue, j'la lis et j'la comprends. Exprimez-vous en votre langue, OK. J'veux dire, c'est sûr que vous devez faire un effort pour parler la langue francophone... Mais euh dans vos examens, comme c'est déjà stressant, exprimez-vous dans votre langue d'origine. »

Ens16 parle aussi d'adaptation :

« Donc tout de suite en partant j'adapte mon enseignement en essayant le plus possible de vulgariser certains trucs. Laisser tomber les formalisations trop mathématiques, les notations qui se perdent. [...] Tsé quand tu sais que ton, tes étudiants traînent de la patte en mathématiques, tu fais pas par exprès non plus, tsé faut que t'adaptes ton enseignement... que t'adaptes ton degré de difficulté. »

Les enseignants questionnés ont affirmé en majorité avoir une approche non conventionnelle, bien qu'une partie exprime avoir une approche traditionnelle. Deux d'entre eux utilisent l'approche holistique, qui a pour principe de voir et considérer l'individu dans sa totalité, attitude que de nombreux professeurs adoptent. En effet, plusieurs affirment favoriser un lien avec l'étudiant, conçoivent qu'il est nécessaire de s'adapter aux personnes dans la classe et apportent du soutien individuel avec générosité. Ens9 fait exception en ce sens qu'il a souvent affaire à des classes très achalandées, ce qui rend l'approche individuelle impossible. Selon son expérience, mélanger vie personnelle et scolaire n'est pas avantageux non plus. Il sait tout de même faire preuve d'adaptation quant à la langue dans ses cours et est disponible pour offrir des explications supplémentaires.

Pour ce qui est de l'investissement mis dans les devoirs et travaux, huit des professeurs se questionnent sur la qualité des documents remis. « Quand ça arrive, c'est pas fini là, ça manque de finition des fois » (Ens5) « Souvent, c'était pas les étudiants les plus forts » (Ens8), « Dans la catégorie faible, OK. Je, je... Oui, contenu, forme, présentation... expression des idées. C'est faible, c'est pas, en fait, de niveau moyen là. » (Ens9), « Pis l'organisation, toute l'organisation, la méthodologie... C'est quelque chose qui leur manque beaucoup. » (Ens13), « Non. (silence) Sauf exceptions, non. Parce que ils, ils ont pas le niveau... que ça prendrait. » (Ens14), « Des travaux d'équipe, les gens au, réussissent très bien leur travail, tsé. Fek si ils le font seuls, ben tsé ils se pénalisent un peu aussi parce qu'avec les autres tsé ils iraient chercher des notes plus élevées [...] Je remarque que tsé c'est des notes plus faibles aux devoirs. » (Ens16). Ens3 l'explique plus amplement :

« Mais de manière globale, ils vont remettre quelque chose, par exemple, pas de mise en page, beaucoup, beaucoup de fautes c'est sûr au niveau... Oui, même si y'a des correcteurs intégrés dans les logiciels, tout ça, comme si c'était pas utilisé, pis tsé une mise en page qui sera pas justifiée à droite, qui aura pas d'organisation par rapport aux exigences du travail. Ça va être le minimum qui va être donné dans les différents euh aspects. Donc euh tsé si j'demande, par exemple, une, une interprétation de résultats, ben il va avoir deux-trois lignes au lieu d'avoir une demi-page. Donc, ça va être vraiment très très peu, ça va, c'est, c'est, c'est plus que le minimum, euh moins que le minimum. »

Pour Ens3, ceci reflète un manque d'intérêt, voire d'engagement : « Mais j'pense que c'est plus parce que y'ont pas le gout de mettre de l'énergie là-dessus. [...] mais, en même temps, ça en dit... Certains éléments sur le, l'engagement. »

Ens15, quant à lui, ne peut émettre de constat général à ce niveau :

« Non je pourrais pas généraliser. Non, j'veux dire ils, parce que tsé je, là j'essayais de, de, de me remémorer, mettons le travail de l'un pis là je me disais ah elle a, elle a tendance à élaborer mettons dans son, ses travaux écrits. Mais l'autre, c'était tout le contraire, elle élaborait davantage que les autres fait que tsé non... »

Ens5 parle de l'accompagnement nécessaire pour que les travaux soient réussis : « Pour les deux étudiantes à Sept-Îles, ça bien été parce que comme je te dis, je les ai tellement cadrées qu'elles savaient ce qu'elles avaient à faire là. »

Ens1 note que la situation n'est pas toujours aussi décevante de ce à quoi il s'attendait : « Bon, y'en a même, euh y'en a des fois qui me surprennent. Parce que je m'attendais à pire. J'me dis "regarde, c'est pas si mal." » (Ens1)

D'autres enseignants affirment que les travaux remis sont satisfaisants. « Alors j'demande à, à la main. Très propre. » (Ens4), « J'ai eu des travaux excellents des étudiants. Ben, parlons de cinq étudiants. Hum. Sauf un, un c'était pas excellent » (Ens12).

Toujours par rapport aux travaux remis, Ens4 et Ens10 soulignent que l'intégration de sujets typiquement autochtones augmente l'intérêt des étudiants autochtones :

« Un choix de question, donc soit ça ou ça, la première question, c'est un texte, la deuxième, c'était "expliquez-moi quelque chose que je ne connais pas de votre culture". Presque tout le monde l'a prise. [...] C'était vraiment, vraiment, vraiment bon là, les textes, pis c'était écrit avec cœur pis euh c'est ça. » (Ens4)

« Il faut qu'on, on leur demande d'écrire sur des sujets qui les intéressent. Si ça les inspire pas là... Regarde, oublie ça là euh... et puis euh les sujets qui les intéressent, c'est souvent, justement, euh les sujets qui concernent leur culture. Ah oui, la famille euh, les saisons euh, la chasse euh, ils sont encore très, très proches de leur culture. Beaucoup plus qu'on, qu'on pourrait le croire là, tsé. » (Ens10)

Ens10 explique certaines difficultés retrouvées dans les travaux écrits :

« Les textes sont très, j'dirais, euh proches de l'oral, aussi. Ça c'est quelque chose qu'on s'applique à corriger. [...] On a l'impression, non pas qu'ils sont en train d'écrire mais de nous parler oralement. [...] Puis y'ont des sujets parfois familiers. Tsé je, je m'souviens de, de textes où euh la personne me racontait exactement sa soirée même si ça me regardait pas nécessairement là (rires). » (Ens10)

Ens11 affirme que lors de ses expériences, il a adapté sa correction sans toutefois diminuer ses critères et a ainsi pu récompenser des travaux qu'il jugeait tout à fait adéquats : « C'est tout sauf une lecture dirigée selon les canons. Alors moi quand je regarde ça là, j'ai pas de misère à remettre au moins, un B, un B+. Mais j'veux dire j'ai quand même des critères. »

Somme toute, par rapport aux travaux que les étudiants autochtones remettent, huit des professeurs affirment se retrouver devant des devoirs qui semblent parfois non finis ou pour lesquels les étudiants ont fourni plus ou moins d'efforts et d'investissement. Par contre, quatre enseignants disent avoir reçu des devoirs tout à fait satisfaisants. D'ailleurs, Ens4 et Ens10 soulignent que lorsque les travaux ont comme sujet un élément culturel, la qualité des travaux s'en voit améliorée.

Des étudiants plus que discrets

Par rapport à leur participation en classe, la majorité des professeurs soulignent que les étudiants autochtones ne participent pas beaucoup dans les cours. En effet, ces derniers ont la réputation d'être plutôt silencieux dans les salles de classe. « Ils participent pas nécessairement là. » (Ens2), « Et encore une fois, eux y'étaient assis en arrière. Les bras croisés, pas... tsé la même image. » (Ens3), « Ils vont moins participer, ils vont moins poser de questions » (Ens4), « Non, ce ne sont pas des étudiants qui euh qui dérangent en tout cas. C'est ça qui est dangereux ce sont des étudiants qui sont plutôt discrets. » (Ens5), « Quand j'ai eu des questions, c'était avant les cours, quand y'a personne, à la pause, après les cours, très discrètement » (Ens7), « Il reste dans son coin. Il reste à part. » (Ens9), « En groupe, quand tu poses une question, c'est certain qu'il y a aucun Autochtone qui va répondre. » (Ens13), « Mais ils sont pas dérangeants, ils poseront pas trop, pas de questions, tsé en fait ce seraient comme des étudiants modèles un peu. Ils vont être, ils dérangeront jamais. » (Ens16)

Encore une fois est relevée la différence entre une classe mixte et une classe composée uniquement d'étudiants autochtones : « Mais, en même temps, dans le cours où il y avait que des étudiants autochtones, là un peu plus. Y'hésitaient moins, là. Pis quand on faisait le travail, ils levaient la main puis... la participation » (Ens3), « Quand ils sont dans des groupes hétérogènes avec beaucoup d'Allochtones, sont très, très effacés. Mais quand ils sont dans des groupes d'Autochtones... ils sont très participatifs. » (Ens14).

Ens6 soutient que cette attitude plutôt neutre est un apprentissage culturel : « T'imposes pas ton mode de pensée. Surtout quand tu te sens en minorité. OK, donc tu vas être en position d'attente. ». Ens10 seconde : « Tsé, eux à, sont habitués à observer. », tout comme Ens13 : « Ben je te dirais qu'ils apprennent, comme je t'ai dit, par observation. Par observation euh... c'est pas des

étudiants qui parlent beaucoup. ». Ens12 distingue participation et attention : « Elle est très attentive (silence), énormément, mais peu participative. »

Aussi Ens2, Ens3 et Ens4 affirment que la prise de notes ne fait pas partie intégrante de leurs habitudes en classes. « C'est vraiment sur la prise de notes qu'ils arrivent pas à comme, y'en prennent pas assez. » (Ens2), « Oui mais c'est pas euh... Ils vont se perdre. » (Ens9), « Il faudrait que j'leur dise : "écris ça, c'est important". » (Ens3), « Ils vont peut-être pas prendre de notes non plus. » (Ens4) Ens4 explique qu'il le dit clairement lorsqu'il faut noter quelque chose en classe. « Oui, ça, ce serait une autre technique, là, c'est le temps de prendre des notes. Et y'aiment ça de tableaux, y'aiment ça voir, à la fin... [...] Faut quelque chose de simple et de visuel à la fin, pas trop théorique ».

Ens2 soulève avoir rencontré quelques difficultés quant au matériel : « Y'arrivent jamais avec leurs notes de cours. Si c'est le temps de remettre un travail, tsé c'est comme "j'ai plus d'encre", euh c'est ça, "ah, j'ai oublié, j'peux-tu te l'envoyer pas, tsé par courriel?" ». Il parle d'une stratégie pour faciliter la compréhension du français : permettre un dictionnaire.

« Des fois y'a des mots qu'ils comprennent pas. Pis là, l'année passée y'en a une, elle a dit "Ouais, mais j'peux-tu amener mon mon dictionnaire?", "Oui, tu peux, tsé si tu veux chercher tes, tsé les mots", elle a dit "des fois, j'comprends pas des mots", mais j'ai dit "ça serait peut-être... ou ben marque les sur une feuille"... »

Nombreux sont les enseignants qui relatent que les étudiants sont plutôt discrets dans leur demande d'aide. « Des fois, ils l'savaient pas pis certains restaient là pis y'attendaient. Pis là, quand j'arrivais, j'disais "t'as-tu besoin d'aide? Est-ce que tu veux...?" pis là oui, là ils l'demandaient, mais ils fallait que j'arrive à côté. » (Ens3), « Ça s'peut qu'ils lèvent la main, ça arrive qu'ils lèvent la main, évidemment, là. Moi, souvent, ils vont aller voir leurs collègues dans la classe, "Ah, j'comprends pas ça, toi non plus, toi non plus", là sont trois, là ils lèvent la main. Mais ça arrive que le monde lève la main là, mais bon. » (Ens4), « Mais si, si j'prends pas les devants j'suis pas sûr qu'ils vont venir euh tout de suite là, en tout cas, pas avant que les problèmes commencent (rires) » (Ens5), « Ils venaient me voir. À la pause, comme jamais devant les autres, jamais, jamais, jamais. [...] Quand y'avaient une question. Jamais de courriel, jamais, jamais, jamais. C'était des appels téléphoniques. » (Ens7), « Y'en a plusieurs qui faisaient rien. [...] Ils vont venir au bureau après... Ou ils vont venir te voir après le cours d'une manière ou d'une autre. » (Ens8), « Très rarement ils viennent [...] ils peuvent venir,

certains peuvent venir » (Ens9), « Ils attendent. D'abord, ils osent pas. Ensuite, ils se disent ça va bien finir par aller mieux. » (Ens14), « Y'ont peut-être pas trop tendance à aller chercher de l'aide » (Ens15) « Ben j'pense qu'ils sont pas différents des autres euh... quand on a besoin d'aide euh... l'idée là-dedans c'est qu'ils vont aller voir une personne en qui ils ont confiance » (Ens15), « Ben c'est sûr par contre, y'a un aspect de gêne aussi dans certains aspects de venir poser les questions » (Ens16).

Ens10 relève qu'après un certain temps, ils hésitent moins à poser des questions, mais que cela demeure gênant pour eux. Ils préfèrent donc le faire discrètement :

« Au début, ils vont plutôt demander aux voisins, à leurs collègues, leurs amis. Mais une fois que la confiance est établie là, ils sont pas gênés de poser des questions. Là ils vont poser les questions de façon individuelle. Ça c'est moins gênant pour eux que de lever la main... Quand c'est un cours magistral pis qu'y'a quinze paires d'yeux qui sont euh rivés sur toi là, euh ça c'est très gagnant avec eux, le travail en sous-groupes. Ils se livrent à un moins grand nombre de personnes quand ils comprennent pas. (rires) »

Ens13 et Ens14 estiment que lorsqu'ils vivent des difficultés, les étudiants se tournent vers le Centre des Premières Nations Nikanite : « Moi j'pense qu'ils vont au Centre. » (Ens13), « Ils doivent aller au Centre Nikanite, j'imagine. » (Ens14)

Cinq des professeurs nous parlent des retards en classe, notion qui fut déjà abordée partiellement dans les caractéristiques des étudiants :

« J'ai quelques-uns, un moment donné, qui avaient des retards assez fréquents. [...] Tsé, s'csuse-moi, j'suis parti un petit peu trop tard peut-être. Ou euh j'ai, je sais pas là, j'ai cherché le local ou euh, j'suis allé à la Coopsco en bas chercher mes notes avant de venir au cours. C'est parce que tu peux pas faire ça là. Ça commence à huit heures (rires) [...] Tsé je sens que ce qui est grave pour moi l'était pas pour lui ou elle (rires) » (Ens7)

Ens7 n'est pas le seul à aborder en ce sens : « Y'en a une que j'oublie tout le temps qui est tout à fait, qui rentre tout à fait dans le cliché : tout remettre en retard... Beaucoup d'absentéisme, mais c'était une personne sur quatre qui était comme ça, c'était pas les quatre. » (Ens12), « Ils viennent pas aux réunions, euh ils arrivent en retard euh... Les euh, les travaux sont pas faits » (Ens13), « J'ai eu

des cas où y'avait beaucoup d'absentéisme, j'ai eu des cas où les gens étaient très euh... très fidèles au cours ou ils étaient très présents ». (Ens14)

Ens10, questionné par rapport à leur préparation aux examens, souligne que les réalités vécues par chacun influencent énormément :

« Si j'avais trois ou quatre enfants à la maison pis euh que j'avais travaillé toute la semaine pis qu'j'avais un examen le lendemain puis euh peut-être aussi que j'me préparerais moins bien pour mon examen là. [...] Se préparer pour un examen là, ben ça prend des conditions gagnantes. Certains ont les conditions gagnantes, d'autres non. Alors c'est peut-être pas une question de, d'attitudes ou de cultures ou... Mais peut-être un, c'est peut-être des fois la réalité qui nous rattrape pis qui nous empêche. »

En résumé, par rapport à la façon dont ils participent aux cours, plusieurs éléments sont remarqués par les professeurs. Premièrement, ces derniers sont très discrets, ils n'interviennent pas dans les discussions, ils ne prennent pas beaucoup de notes, et certains professeurs ont observé des retards. Aussi lorsqu'ils ont des questions, ils les posent discrètement à la pause ou après les cours. Encore une fois, des professeurs notent une différence entre une classe mixte et une classe composée uniquement d'étudiants autochtones.

Un stress généralement supplémentaire

Les seize professeurs questionnés furent appelés à s'exprimer sur leur perception de l'anxiété vécue par les étudiants autochtones. Onze d'entre eux affirment avoir perçu du stress chez ces derniers. « Ouais. Oui, oui. Plus stressées, euh en stage aussi. » (Ens1), « Y'aiment pas les examens. Non. Sont anxieux, sont nerveux. Les jours d'examens, ouais. Pis ils détestent ça pis ils l'disent "on aime pas ça les examens" (rires). » (Ens4), « Et y'a énormément de stress aussi qui est vécu au niveau des étudiants à cause des examens. Ben, c'est ça là, ils vont préférer ne pas se présenter à un examen plutôt que de se faire dire t'es pas bon. Parce que l'examen c'est ça qui confirme, d'accord. Ben, c'est la même chose pour les remises... Pour les présentations orales, c'est pire. » (Ens6), « Ben c'est sûr que les présentations orales... On se le cachera pas là, moi y'en a dans mes cours quand c'était le temps de faire ça, le niveau de stress montait d'une façon assez importante. » (Ens7), « J'aurais eu l'impression qu'y'étaient plus anxieux tout le temps. (rires) Ouais, d'être en classe, la majorité me semblait plus euh, plus stress... C'était, c'était moins naturel là. » (Ens8), « Plus que les autres étudiants, oui, oui, tout à fait. Ils ont peur. Ils ont vraiment peur » (Ens9), « Présentations orales, c'est

à peu près euh (silence), c'est un morceau qui est trop gros là pour... C'est à peu près impossible de leur demander ça, de venir s'exprimer en français devant le groupe. [...] Parce que ça arrive quand même assez souvent que ils vont pas se présenter à l'examen » (Ens14), « Oui ils sont plus anxieux » (Ens15). Ens12 semble avoir une vision moins dramatique de l'anxiété vécue : « Exposés oraux, oui. [...] Mais pas au point où ils ne le faisaient pas. C'était pas de l'ordre d'un handicap sérieux. »

Certains professeurs, bien qu'ils remarquent un niveau de stress élevé, considèrent ce dernier équivalent à celui vécu par les étudiants allochtones : « Ben, surement les présentations orales, oui là. C'est sûr que c'est plus, étant donné qu'ils sont plus réservés ou plus timides, mais, c'est ça, tous les réservés, tous les timides, mettons que les présentations orales, c'est comme général là, tsé tout le monde, euh c'est ça. » (Ens2), « Non, non. Ou, en tout cas, pas plus que les étudiants allochtones. » (Ens3), « Dans, je les ai trouvés euh, oui anxieux, non, mais tous les étudiants... Sont anxieux dans les stages, tous les stagiaires sont anxieux. » (Ens5).

Ens10, Ens13 et Ens16 n'ont pas observé de stress chez les étudiants autochtones : « Non, non, pas particulièrement. Hum, non, j'ai pas ce sentiment-là » (Ens10), « Ben je te dirais en fait, des, dans certains cas, je les trouve pas plus anxieux, je les trouve peut-être un peu plus relax, ils sont peut-être plus relax ».

Ens11 relativise le stress vécu par un étudiant qu'il a connu :

« J'avais un étudiant qui en présentait particulièrement, mais en même temps j'veux dire quand tu regardes son parcours de vie, sa problématique... Alors tout ça est certainement relié au fait que il ait vécu des difficultés en lien avec la canalisation, etcétera. C'est des choses qui lui appartiennent comme personne. Mais j'ai envie de dire que... j'en aurais fait aussi de l'anxiété dans ce contexte-là. »

Il semble donc que la majorité des professeurs aient observé des signes de stress chez les étudiants autochtones, quoiqu'une partie de ceux-ci jugent le niveau de stress équivalent à celui des étudiants allochtones. Tandis que trois des enseignants estiment ne pas avoir observé cette caractéristique, Ens11, quant à lui, considère normale l'anxiété remarquée chez l'étudiant qu'il a côtoyé.

Des lacunes en technologie

Quelques enseignants ont relevé des difficultés particulières au niveau de la technologie. En effet, il semblerait que les étudiants autochtones affichent un manque d'expérience et de

connaissance à ce niveau : « Pis même au niveau du support euh tsé informatique, c'est comme tout le temps, c'est plus difficile... » (Ens2), « Moi, j'pense plus que c'est parce qu'ils savent pas comment faire d'la mise en page. » (Ens3), « Ça les technologies, je sentais que c'était une difficulté. C'est une grosse difficulté, l'utilisation d'une technologie. » (Ens5), « Moi je trouvais que les étudiants arrivaient ici peut-être moins équipés, justement au niveau de la recherche documentaire. Les étudiants que j'ai eus, au plan de l'informatique, savaient un petit peu moins. [...] étaient moins à l'aise sur des logiciels de base » (Ens7), « Il y a longtemps, en 2003, 2004, des étudiantes qui euh, écoutent, elles pouvaient même pas se servir d'un ordinateur, savaient pas comment. » (Ens10)

Ens3 est très étonné de leur manque de connaissance en la matière :

« Pis cet été, quand j'donnais le cours, un moment donné, j'ai proposé aux étudiants des rencontres avec Skype, pis là j'ai dit "tout le monde, vous connaissez Skype, vous avez Skype?", là "Skype? Non!", ça disait rien. Mais j'ai dit "Vous avec tous des téléphones cellulaires tsé, vous êtes technologiques, vous avez tous Internet euh chez vous, Internet ça, c'était pas utilisé tant que ça dans les réserves", j'ai été surprise. Mais j'ai dit "Skype là, ça va vous sortir, pis ça va vous..." [...] Fek j'ai été surprise qu'ils utilisent pas cette ressource-là. »

Ens8 considère que, dans son cours qui est « la technologie éducative », les étudiants autochtones sont désavantagés :

« Souvent là, en tout cas, presque toujours, ils partaient avec deux prises. Ils partaient avec un retard de compréhension, de conception. C'était quasiment, c'était culturel. Y'avaient pas les mêmes contacts pis la même relation avec la technologie que les autres pis ça leur nuit, je pense, dans le cadre de, spécifiquement dans le cadre de mon cours. [...] Tsé les connaissances de base que t'as de l'informatique que t'as au début, l'habitude, la relation que t'as avec l'outil, que t'es habitué de l'utiliser au quotidien. J'ai toujours eu l'impression qu'y'avaient moins ça, moins cet aspect-là dans leur bagage que les autres étudiants. Fek en partant, ils partaient toujours avec deux prises. »

Il semble donc que les étudiants autochtones ne maîtrisent pas aussi bien que les étudiants allochtones les divers éléments technologiques. C'est ce qu'ont constaté Ens2, Ens3, Ens5, Ens7 et Ens10.

Quelques stratégies d'aide à l'apprentissage proposées

Il a été demandé aux professeurs de s'exprimer sur des stratégies diverses pour faciliter l'expérience scolaire des étudiants autochtones. Leurs réponses furent parfois des solutions trouvées de façon personnelle, et d'autres fois des hypothèses ou même des façons de faire provenant d'autres provinces.

Dans un premier lieu, Ens4, Ens5, Ens6, Ens10 et Ens14 parlent de considérer les étudiants autochtones dans la classe et d'apporter certaines adaptations pour que ces derniers se sentent interpellés par la matière vue en classe :

« D'avoir confiance en eux pis d'adapter notre enseignement. [...] Mais le prof qui a des étudiants autochtones et des étudiants non autochtones doit adapter sa pédagogie, "OK, j'ai trois étudiants autochtones, je peux pas parler pendant quarante-cinq minutes, je dois changer ma pédagogie", pis de toute façon ça va juste être utile pour les autres aussi. » (Ens4)

« Avant un cours de dire : "Bon, regardez, aujourd'hui on va parler de ça... Est-ce que tu serais intéressé d'en parler ou euh est-ce qu'il y'a quelque chose qui se fait dans votre communauté euh par rapport à ça? Etc. Est-ce que ça te rappelle? Est-ce que ça fait sens? Etc. Etc.". Puis de réutiliser ça, pis toujours quand tu présentes ton cours d'avoir en tête : "Ben oui, j'ai des étudiants avec une culture québécoise, mais j'ai aussi des étudiants qui ont une culture autochtone. Donc, il faut que j'intègre les deux cultures soit dans mes présentations soit dans les exemples que je vais utiliser." » (Ens5)

« Ce qui va les rassurer c'est d'être capables de retrouver des éléments culturels, OK. C'est ça qui va les rassurer pour arriver à maintenir... Donc si ils retrouvent pas ces éléments culturels dans les cours, le respect de ces éléments culturels dans les cours, là ils se sentent isolés. » (Ens6)

Dans la même lignée, plusieurs proposent d'utiliser la culture autochtone dans les cours :

« Mais ce qui fonctionne extrêmement bien, c'est quand l'enseignante propose à l'étudiante autochtone : "Pour casser la glace, monte une activité qui a un lien avec ta culture. Apprends-leur quelque chose. Parle de toi là, de ce qui te ressemble, de ce que mes élèves connaissent pas pis monte une belle activité que tu vas leur donner de A à Z là en les faisant participer." Ça là, ça a toujours été merveilleux. Ben, les élèves aiment ça. » (Ens7)

Dix professeurs parlent de sensibiliser la communauté universitaire à la réalité que vivent les étudiants autochtones :

« Oui, on les connaît pas. Donc, quand tu manques d'information sur un élément, sur une culture, ben t'es démuni, tu sais pas comment agir parce que tu connais pas cette réalité-là. Moi j'pense que ce serait un premier pas d'être bien informés. » (Ens7)

« Ben, d'une manière ou d'une autre, faut qu'on apprenne à mieux comprendre leur culture. [...] Mais à la limite, moi j'pense c'est pas un outil qu'on a de besoin, on a besoin de les connaître mieux pis nous on peut faire, moi j'peux faire des efforts pour apprendre à mieux les connaître. » (Ens8)

« Il faut un espèce de, je sais pas là, de préambule ou de préface qui pourrait décrire un peu la culture des étudiants des Premières Nations et leur attitude en tant qu'apprenants. Pis aussi de, de les avertir qu'il faut une flexibilité, que si on essaie de les rentrer dans un moule, ça fait pas ça, qu'il faut être respectueux des différences. Faut pas essayer de les anéantir, les différences, il faut les respecter. » (Ens10)

« Oui parce que moi j'ai des colloques là-dessus pis euh... Ouais ça démystifie beaucoup de choses. » (Ens13)

Ens2 fait part d'une observation qu'il a faite dans ses cours par rapport à la méconnaissance des Autochtones :

« Dans mon cours de certificat en toxicomanie, où justement on en parle tsé des clientèles autochtones, pis là j'donne un travail sur un choix de clientèle avec laquelle les étudiants comme intervenants auraient de la difficulté ou du moins euh c'est ça, auraient pas tendance à travailler pis... C'est les communautés autochtones, écoute euh quasi... plus de la moitié de mon groupe va travailler sur le sujet des communautés autochtones. »

Aussi Ens2, Ens4, Ens5 et Ens7 pensent qu'il serait profitable d'augmenter la visibilité et les activités du Centre des Premières Nations Nikanite.

« Tsé moi, avant d'avoir des étudiants des Premières Nations... Ben non, j'savais pas que le Centre des Premières Nations existait. Je l'ai su parce que c'est une étudiante autochtone qui m'en a parlé. Pis c'est de même que j'ai rentré en contact avec eux autres là, mais tsé j'sais pas vraiment non plus tout ce qu'ils font, là. » (Ens2)

« Par exemple, ça, ça reviendrait peut-être au Centre Nikanite, dans le fond de préparer des soirées où les non-Autochtones rencontrent les Autochtones... Des soirées où on présente un film, où un présente une célébration, puis on invite les autres à venir, comme ça, dans la classe, ils pourraient avoir des contacts parce que c'est pas eux qui vont aller vers les non-Autochtones, hen, ils sont pas nécessairement, y'ont pas l'air intéressés à aller vers eux. Mais si on met un pont entre les deux cultures, ben peut-être qu'ils vont sentir qu'ils font partie de la gang, de la gang de leur BAC. Valoriser la culture autochtone en fait. » (Ens4)

« Il devrait y avoir un accueil, soit les étudiants autochtones sont intégrés avec nous pis ils sont accueillis avec nous, soit au moins nous les profs on peut au moins aller à l'accueil qui se fait du côté Nikanite. Et pis euh, tsé j'veux dire euh, ça va, ça c'est des étudiants qui vont être en éducation, bon on va peut-être les voir traverser nos cours, mais tsé, voilà, nous juste dire ben au Centre Nikanite, on accueille les étudiants autochtones, mais ces étudiants-là sont intégrés dans les programmes autres. » (Ens5)

« Ou même, j'irais jusqu'à dire que les responsables de ce centre soient plus intégrés aux différents comités de l'institution. » (Ens7)

Ens5 estime que les étudiants autochtones devraient, eux aussi recevoir un guide d'intervention institutionnelle :

« Ben le gros défi, c'est, j'trouve que c'est tout ce qui est administratif pis les horaires, donc dans l'outil, les étudiants autochtones devraient avoir accès à : "Bon, si j'ai un problème dans cette affaire-là où est-ce que je m'adresse, c'est quoi le numéro de poste, c'est quel bâtiment, etc." Qu'ils sachent qu'ils peuvent aller chercher l'information à cette place, chez cette personne-là, etc. »

Une dizaine de répondants croient qu'un support individuel doit être apporté aux étudiants : « OK, donc on avait des accompagnateurs individuels et de groupe qui suivaient les formations. [...] C'était un assistant pour huit étudiants. » (Ens6), « Parce que faut qu'ils soient accompagnés. Ils ont besoin d'une présence les Autochtones. » (Ens13), « J'imagine qu'avoir un suivi peut-être un suivi plus serré peut-être là. C'est peut-être un peu euh infantilisant là dans un sens. Mais d'un autre côté, peut-être ça pourrait être utile aussi » (Ens16).

Plusieurs suggèrent une personne-ressource ou même un autre étudiant universitaire qui réussit bien pour fournir cette aide individuelle :

« Donc, sur un plan plus relationnel, social quasiment, au niveau de la communauté universitaire, moi ce que je crois c'est que ça prendrait, qu'on identifie [...] pas seulement le centre Nikanite, pas seulement euh, mais des professeurs, des enseignants dans chaque unité... [...] Et pis de pouvoir identifier dans la communauté des gens qui vont être aidants à partir de formations. » (Ens11)

« Moi je crois au coaching, des étudiants qui ont réussi pis qui disent ben r'garde j'veis te donner un coup de main. Des modèles, des tutorats, des tuteurs qui disent r'garde, y'ont besoin de modèles de réussite. Pis d'encadrement par euh... Moi j'veis pas favoriser le ghetto, c'est pas ça l'idée, mais c'est de dire r'garde moi je le sais qu'est-ce que c'est, je l'ai fait ce cours-là pis j'veis te dire comment ce que je me suis pris pis j'veis t'aider à réussir. Y'ont besoin de modèle de réussite. » (Ens15)

« Il faut vraiment avoir des, des aides pédagogiques, ou tsé des étudiants au BAC en enseignement du français qui vont soutenir les étudiants autochtones. Il faut qu'ils aient de l'aide pour structurer leurs textes. » (Ens4)

« Pourquoi pas intégrer des étudiants autochtones qui étudient en psychologie qui connaissent la réalité, qui savent exactement ce qui se passe dans les communautés, etc. Moi j'pense qu'ils sont plus à même d'accompagner, quitte à ce qu'ils aient un tuteur avec eux, ça peut-être un prof parce qu'ici je sais que les étudiants en psychologie, ils sont thérapeutes, mais il y a quand même un tuteur qui est là. C'est filmé, c'est revu, etc. Mais j'trouve que ça permettrait d'utiliser les ressources qu'on a déjà là. » (Ens5)

« Un moment donné, moi, je me disais, pourquoi pas un tutorat par les pairs là, tsé? Des étudiants autochtones là qui sont habitués, qui sont ici, qui fonctionnent bien qui pourraient leur donner des moyens, des trucs euh, qui vivent la même ou qui ont vécu la même réalité. » (Ens7)

Ens12 affirme qu'un projet semblable a été mis en place ailleurs au Canada :

« Je pensais à une université en Colombie-Britannique où il y a beaucoup d'Autochtones à l'Université qui n'ont pas de problèmes à... Dans ce que j'ai entendu comme reportage, de connaissances de base. C'est qu'ils ont obtenu une très grosse subvention pour que les étudiants autochtones aient un mentor pour s'assurer qu'ils passent de la première à la deuxième année sans problème. Je ne sais pas si le mentor était Autochtone ou Allochtone, mais il fallait absolument, euh c'est un concours qui a été cité à l'échelle pancanadienne, que un étudiant autochtone qui n'est pas encadré peut avoir un plus grand risque d'abandon. Et ça, ça demande un programme vraiment spécial. »

Les professeurs ont amené une variété d'autres solutions : « Ben être sensibles à la réalité, c'est ça, de s'assurer que, du moins, tsé si y'a des travaux d'équipe ou des laboratoires, tsé que les personnes se retrouvent pas toutes seules. Tsé d'être sensibles à ça. » (Ens2), « D'alléger le contenu du cours en fonction des besoins, des réalités. Ça c'est la meilleure chose que j'ai faite aussi. De pas m'attendre à avoir ça et de me garder de la souplesse pis de la latitude dans le contenu » (Ens3), « Moi, ça fonctionne vraiment. En fait, toute notre approche est basée autour de l'approche holistique. » (Ens4), « Il faut que, comme prof, que t'aies conscience que ce sont des individus pis il faut que tu apprennes à les connaître. » (Ens5). Ens10 propose de travailler le lien étudiant enseignant, mais aussi la matière vue en classe :

« Ben, écoute, moi j'reviendrais sur le fait que, l'importance de créer un lien de confiance. Parce que tout passe par là, tout passe par là. Faut pas oublier que, dans l'histoire, on n'a pas toujours été (rires) gentils, j'reviens là-dessus. Puis, il faut leur montrer qu'on a un respect [...] Puis euh de les laisser construire le savoir, de leur montrer qu'ils savent des choses, de leur donner la chance de dire qu'ils savent des choses. Puis chacun sait plusieurs petites choses pis quand on met ça ensemble, ça crée un tout. »

Ens4 dit qu'il serait possible de leur donner plus de temps aux examens, comme on le fait déjà pour les autres étudiants non francophones :

« Ben on doit aménager du temps aussi pour les Autochtones. Donc un temps de plus. Qu'ils fassent leurs examens dans une autre salle, comme les TDA, ils font ça déjà. Y'ont quelqu'un qui les surveille là. Ben les Autochtones, ils devraient peut-être avoir ça, mais peut-être qu'ils le prendraient mal. C'est ça. On pourrait peut-être dire "on l'offre" comme, si on dit qu'ils sont en langue seconde de toute façon, si les étudiants mexicains ont le droit, pourquoi eux auraient pas le droit. C'est leur langue seconde. »

Ens3, Ens4 et Ens6 soutiennent que d'avoir un assistant de cours est avantageux :

« Ben moi, c'est sûr et certain que l'assistance de cours durant les activités... Si j'redonne un cours, c'est clair que j'demande ça. Pis même si je redonne un cours au régulier, dans un groupe régulier, pis qu'il y a des étudiants autochtones, c'est sûr que j'demande un soutien... Pour ces étudiants-là. Ça j'pense que c'est nécessaire pour la réalisation des travaux. Donc le principal aspect, c'est ça. » (Ens3)

« Normalement, j'pense que le team coaching, le coenseignement, j'sais pas comment on dit ça en français, mais, pour les étudiants autochtones, ce serait fantastique. » (Ens4)

Ens1 souligne que ce n'est pas avantageux pour eux de devoir être à temps plein pour recevoir du financement aux études :

« Tsé, moi, j'dirais qu'ils devraient faire des études plus prolongées, mais comme y'ont des bourses d'études pis qu'il faut qu'ils soient à temps plein pour les bourses d'études, ça leur rend pas service. Mais faut pas qu'ils se trainent non plus, j'comprends qu'ils veulent les obliger, euh, mais y'ont besoin d'un peu plus de temps. Ils devraient pas faire un BAC en trois ans ces personnes-là, en, en tout cas, une partie de ces personnes-là. Au moins, le faire comme les étudiants qui ont de la difficulté. » (Ens1)

Ens5, Ens11 et Ens15 croient qu'il est important que les étudiants autochtones s'impliquent dans le milieu universitaire : « Il faut que nos étudiants autochtones qui commencent un BAC, il faut qu'ils soient là, avec les autres étudiants du Québec. » (Ens5), « Mais tsé il faudrait qu'il y ait des espaces de vie et je dirais de revitalisation de l'interculturel. Vraiment des espaces de rencontres. » (Ens11) Ens15 pousse plus loin en espérant que ces derniers deviennent une partie intégrante du monde universitaire :

« En fait l'idée là-dedans, c'est que les Autochtones doivent se sentir bien dans une institution [...] que cette institution-là euh fait en sorte de développer leurs capacités, leurs habiletés, leurs connaissances et tout ça. Ils reconnaissent qu'ils ont une importance et un rôle important, un rôle à jouer auprès de l'institution. De la manière dont ils pensent, dont ils sont, c'est un enrichissement aussi de l'ensemble de la communauté. Ça faut le prendre aussi comme ça. Fek si ils sont, on les considère dans cet ordre-là pis on considère que oui, on est là pour les aider nananan, mais on est là aussi pour apprendre d'eux. Apprendre de leur conception du monde, de leur manière de... Alors là, ils vont se sentir bien, appréciés et estimés. »

Ens6 affirme qu'il faut leur apprendre des notions utilisables rapidement et de façon concrète :

« Le premier élément, c'est de dire : est-ce que ce que j'enseigne va servir rapidement à mes étudiants ou pas? Et comment il va pouvoir l'utiliser demain-là, dans sa vie de famille, dans son... Quel lien il peut faire avec sa vie de famille? Et qu'il faut essayer de simplifier les éléments de matière. Le deuxième point, c'est tous les supports visuels que je peux utiliser. Si j'explique un concept oralement, est-ce que je peux le synthétiser dans un dessin? »

Ens12 désire plutôt avoir accès à de l'information sur les étudiants :

« Ben dans le guide d'intervention, ce serait au départ, au même titre qu'on a reçu, un moment donné, de la part des psychologues, des notes confidentielles, mais j'voudrais pas que ça soit confidentiel, mais des notes où un étudiant a des déficits d'attention et d'en tenir compte. Que l'étudiant, lors d'un examen, il nous dise pas de pas lui donner d'examens, mais ils nous disent vous êtes informés, l'étudiant vous informera pas. »

Diverses pistes de solutions pour faciliter l'expérience scolaire des étudiants autochtones sont proposées par les enseignants. Certains proposent de considérer la culture autochtone dans les cours, voire de l'utiliser et d'instruire la communauté universitaire à son sujet. D'autres suggèrent que le Centre des Premières Nations Nikanite s'affiche davantage et qu'on offre aux étudiants des formations préalables à leur entrée à l'université, formations qui toucheraient la matière scolaire, mais aussi la culture québécoise. Une autre solution suggérée par de nombreux professeurs est celle d'un tuteur ou d'une personne-ressource. Dans cette même optique, il est fortement conseillé de créer un lien de confiance avec les étudiants autochtones. Pour y parvenir, quelques enseignants utilisent l'approche holistique. Certains des pédagogues affirment aussi avoir vu des résultats positifs avec un assistant de cours.

❖ Qu'est-ce qui motive et dé motive à poursuivre des études universitaires?

Des motivations de réalisation personnelle et de contribution culturelle

Un point important sur lequel furent interrogés les professeurs est la notion de motivation. Qu'est-ce qui motive les étudiants autochtones à venir à l'université? Évidemment, souvent les professeurs ont relevé plus d'une source de motivation.

Ens2, Ens3, Ens4, Ens5, Ens7, Ens8, Ens10, Ens11, Ens12 et Ens13 affirment que c'est dans le désir de redonner à leur communauté qu'ils puisent leur motivation. Ils veulent y retourner pour enseigner et pour faire changer les choses : « En tout cas moi j'en ai plusieurs que c'est pour retourner dans leur communauté. » (Ens2), « Moi, j'pense que c'qui les motive, c'est d'agir sur la communauté pour après peut-être justement avoir le diplôme pis qu'ils aient pas besoin d'avoir de ressources ailleurs. » (Ens3), « Moi, c'est sûr que mes étudiants c'est pour euh travailler, euh c'est pour investir dans la communauté. [...] J'en ai d'autres que c'est pour enseigner, y'en a plusieurs que c'est pour enseigner dans les communautés. » (Ens4), « Y'a euh le côté aussi qu'on sent chez eux la

vocation d'aller aider dans leur communauté » (Ens5), « Moi j'ai souvent eu affaire à des étudiants qui veulent euh, bon, améliorer, oui, leur propre vie, mais qui ont beaucoup envie de redonner à leur communauté. » (Ens10), « C'est ce que ça représente pour eux comme possibilité d'améliorer leur condition. Pas forcément d'en changer, mais d'améliorer leur condition. » (Ens11), « Ceux que j'ai eus c'est jamais en regard d'un détachement... c'est d'une contribution. Euh si avant on les sortait de leurs réserves pour les détacher de leur réalité culturelle, j pense que la jeune génération, ils veulent transmettre. » (Ens12), « Ces étudiants-là viennent étudier parce que ils veulent travailler dans leur communauté et aider les enfants. » (Ens13)

Ens14 a observé un désir de conserver la langue qui serait source de motivation :

« Moi j'ai travaillé surtout dans le domaine du langage. Y'en a beaucoup qui tiennent à approfondir les connaissances qu'elles ont dans leur langue pour empêcher la déperdition de la langue et que ça c'est un moteur important pour la réussite là dans leurs cours. »

Ens5 souligne l'avantage d'avoir des cohortes spéciales pour la motivation des étudiants :

« J pense pas qu'un étudiant de Sept-Îles serait venu étudier en enseignement, ici à Chicoutimi, mais le fait qu'il ait une cohorte qui s'ouvrait, qu'ils pouvaient suivre leurs cours à Sept-Îles, ça là c'était comme : "Wow, là. C'est génial." [...] Tu restes dans ton appartement, ta maison, tu continues à vivre, ton enfant, il continue d'aller à l'école, etc. Donc c'est quand même beaucoup plus facile pour eux pis en plus c'est des petits groupes pis euh souvent ils sont allés au cégep à Sept-Îles... ils connaissent le bâtiment, etc. »

Ens1, Ens2, Ens6, Ens12 et Ens15 estiment que leurs étudiants autochtones sont à la recherche d'une carrière, d'un emploi qui leur plaît, et que c'est ce qui les motive : « Ils veulent avoir une bonne carrière. » (Ens1), « Fondamentalement, c'est d'avoir un travail. C'est d'avoir... C'est d'être aussi reconnu par sa communauté. » (Ens6), « Pis, pour eux, enseigner là, c'était un plus dans leur vie là. Tsé y'en a pour qui c'était un rêve là. Je veux enseigner et pour y arriver j'ai besoin du diplôme. » (Ens7).

Quatre professeurs (Ens1, Ens7, Ens10 et Ens15) relèvent qu'ils désirent améliorer leurs conditions de vie : « Ils veulent se sortir de leur misère... » (Ens1), « Ben, j pense pour avoir un

emploi. [...] Pis travailler, mais travailler, c'est ça tsé dans un domaine qu'ils aiment finalement. » (Ens2), « Mais en parlant de tout ça avec eux, un moment donné, ils m'ont dit : Oui, c'est difficile, mais on veut une meilleure qualité de vie. » (Ens7), « La fierté. Pis ben aussi bon ben c'est parce que la réussite, ça mène à quelque part, quelqu'un qui réussit, il a de l'emploi, il peut se sortir de plein d'affaires euh tsé. C'est aussi ça la perspective d'avenir » (Ens15).

Ens8 a parfois eu l'impression que les étudiants devant lui n'avaient pas vraiment choisi d'être là :

« Ben, dans certains cas, j'ai cru comprendre qu'ils étaient là parce que y'avait un besoin dans la communauté. Y'a des gens autour d'eux qui insistaient parce que c'était eux qui étaient les mieux placés pour... Parce que y'étaient jeunes, parce qu'y'avaient été à l'école, parce qu'y'avaient réussi le secondaire, parce... Toutes sortes de raisons. C'est une perception, j'pas certain que c'était vraiment ça... Mais c'est ce que j'ai compris. »

Quoi qu'il nuance et affirme que certains étudiants démontraient de l'intérêt pour le cours : « Ils avaient le gout d'être là. ».

Ens9 croit que c'est un passage obligé : « Il faut le faire ». Si certains ne sont pas confrontés à ce « passage de la vie », d'autres, ceux qu'on retrouve sur les bancs d'école, y auraient été conditionnés : « Est-ce qu'on peut dire que c'est génétique? Pense pas. Mais c'est un comportement social acquis, peut-être. »

Ens16 a beaucoup de questionnements face à leur motivation :

« J'me demande pourquoi qu'ils viennent. [...] Bon tout ça, tsé, tsé on sait c'est quoi là au point de vue euh tsé t'as l'image de l'université, on sait très bien que c'est un milieu d'enseignement, bon, ainsi de suite. Mais plus particulièrement c'est quoi leur réalité eux avec ça. »

Les facteurs motivationnels relevés par les professeurs sont donc le désir de retourner dans leur communauté, le souhait d'améliorer leurs conditions de vie et aussi d'avoir un métier qui leur plaît. Ens14 souligne qu'il retrouve, dans son cours, beaucoup d'étudiants qui désirent ne pas voir leur langue s'éteindre. Ens5 trouve bénéfiques les cohortes spéciales et affirme qu'elles sont des

facteurs encourageants. Ens8 explique qu'il a déjà eu affaire à des étudiants qui semblaient y avoir été contraints et Ens9 semble ne pas trouver de motivation, excepté le fait que cela soit un passage obligé. Finalement Ens16 désirait en savoir davantage sur les motivations des étudiants, car il ne les connaît pas.

Maints obstacles psychosociaux à la motivation

Les professeurs ont aussi eu à se prononcer sur ce qui était, selon eux, les facteurs démotivants pour les étudiants autochtones. Douze d'entre eux relèvent les problèmes psychosociaux et les contextes retrouvés dans les communautés comme étant un facteur :

« Moi l'expérience que j'ai eue, que dans leur famille y'ont tellement de problématiques majeures. Tsé que ce soit de violence, d'alcool, de... Ils, ils m'en ont tellement parlé qu'il fallait... Une entre autres, qui retourne pratiquement aux deux, trois semaines pour aller régler des problèmes. Des euh, des jeunes filles qui ont des grossesses très, très tôt euh, c'est sa petite sœur, faut qu'elle aille s'en oc... Tsé beaucoup, beaucoup, beaucoup de choses là et malgré tout ça, ben ils suivent les cours pis quand ils réussissent, en plus des problèmes académiques, problèmes euh au niveau de la famille... Problèmes psychosociaux, d'inté... Écoute c'est victoire. J'ai eu un C, mer... merveilleux, j'ai passé là. » (Ens7)

« Tsé pis quand sont pas venus à mon cours, les excuses qu'ils me donnaient, c'était plus par rapport à des enfants ou euh quelqu'un dans la famille ou euh de la maladie ou euh besoin de retourner dans, dans, de retourner dans la communauté rapide pis tsé, revenir la semaine d'après. Ç... Y'avait... Ça, c'est sûr que ça doit nuire. » (Ens8)

« D'abord, tu peux pas étudier proche de chez vous ou à peu près pas. Il faut toujours que tu t'éloignes pour étudier. Bon y'ont beaucoup d'enfants [...] Et puis euh ben on, on sait aussi qu'y'a des contextes parfois socioéconomiques qui sont pas évidents dans les communautés euh, y'ont peut-être des fois des tracas, des, des, des petits tourments euh qui euh, que nous on, on a peut-être moins souvent là. » (Ens10)

Ens13 affirme qu'ayant souvent la possibilité d'être enseignant dans leur communauté même s'ils n'ont pas un diplôme, cela a un effet négatif sur la motivation : « Et ils savent qu'ils peuvent enseigner dans leur communauté sans avoir le diplôme. Ça les motive pas à continuer. »

Selon Ens4, Ens14 et Ens16, la langue française devient parfois un obstacle à leur motivation :

« Alors si tu leur parles d'adjectifs pis de compléments pis de subordonnées, sont perdus là, y'ont jamais vu ça. Alors on les met dans des classes de mise à niveau, y'échouent. Les classes de mise à niveau, c'est pour les plus faibles Québécois, qui sont limites, qui vont réussir leur BAC, mais limite. Ils l'échouent ce cours-là, ça les décourage. Ils se disent "ben là, moi j'réussis pas, j'suis avec les moins bons des Blancs là, pis j'les passe pas, les cours...", "j'arrête mes cours, mes études", j'les comprends. Moi aussi j'ferais ça. » (Ens4)

Ens5 suppose une difficulté à s'adapter au système :

« J'pense que ça, la barrière administrative là, ça peut vraiment (rires) démotiver quelqu'un. Pis pour eux, encore plus parce que nous on est, on est quand même assez à l'aise avec, tsé on est verbomoteur, y'a pas trop de problème, pis quand t'arrives on, surtout les étudiants de, de, de la génération actuelle, j'veux dire, ils sont habitués à revendiquer, ils sont habitués de négocier (rires). J'veux dire euh, eux rentrer dans un bureau euh, chez la coordonnatrice : "Oui, bonjour madame. Mais là, là, j'veux que ces cours-là soient reconnus, ta, ta, ti, ta, ta." C'est facile. Mais les étudiants autochtones... Ce ne sont pas des étudiants qui négocient, ce ne sont pas des étudiants qui revendiquent, ils revendiquent pas du tout, donc pour eux là c'est, c'est, ça doit être une montagne de devoir entrer dans une administration comme ça. »

Ens14 relève que les versements d'argent et les différences de mentalité y sont pour beaucoup dans la motivation à être présent en classe et à remettre les travaux :

« Je pense qu'un des facteurs, c'était qu'ils étaient payés pour venir assister au cours. Et ça faisait en sorte que, qu'ils prenaient pas ça vraiment au sérieux. [...] Un monsieur de 40 ans... qui, qui euh était complètement euh... ignorant j'pense de tout ce qui est culture des Blancs pis quand je lui disais votre travail est à remettre dans deux semaines... ça le faisait rire parce que ça se pouvait pas que moi je lui dise ça pis ça se pouvait pas qu'on... qu'on ait comme des exigences en terme de temps. Pis qu'en plus moi étant femme et plus jeune que lui à l'époque pis que, que je lui dise ça, ça... C'était extrêmement amusant pour lui, mais ça... »

Finalement, Ens1 parle des difficultés d'intégration qui jouent un rôle dans la motivation des étudiants : « L'intégration aussi, là. C'est difficile pour eux autres, ouais. »

Les éléments sujets à démotiver les étudiants autochtones selon les professeurs sont variés. Douze d'entre eux relèvent les problèmes psychosociaux et les conditions dans les communautés, trois parlent de la langue française et un autre relève la possibilité d'enseigner sans diplôme en

communauté. Ens5 croit que s'adapter au système québécois a un impact et Ens1 parle plutôt des difficultés liées à l'intégration.

Un niveau de motivation difficile à cerner

Les professeurs furent questionnés à savoir si les étudiants autochtones affichent la même motivation que les étudiants allochtones. Ens1, Ens2, Ens4 et Ens12 croient que oui. Ens1 affirme que c'est même plus avantageux pour eux : « Y'on plus à gagner dans les études, eux autres, que nous autres encore. Y'ont plus à gagner là, pis ils l'savent qu'ils ont plus à gagner à l'faire, là. » Ens4 estime que la manifestation de la motivation n'est tout simplement pas la même : « La motivation est juste différente. Ça parait moins. Sont, sont relax, tsé y'ont l'air, c'est, sont pas euh j'pense pas qui sont vraiment dans la, oui, ils vont venir chercher pour un. 5 que là sont surs que j'ai fait une faute, mais sont, généralement, sont pas dans la performance. ». Ens6, quant à lui préfère affirmer qu'ils vivent plus de pression : « Ils ont plus de pression peut-être quand ils arrivent à l'université et y'a plein des éléments dans leur vie qui vont, parce ces éléments-là sont plus importants pour eux ou à leurs yeux, qui ont le... qui vont interrompre leur parcours scolaire. ». Ens11 souligne le travail que les études leur demandent :

« Ce que je crois percevoir bien souvent c'est que ça demande beaucoup plus de travail pour euh... pour accepter aussi de, de subir le rythme, de vivre euh, d'être deux Autochtones au milieu de cinquante allochtones là. Dans un pays euh... euh qui était le nôtre pour commencer. Euh ça en prend de la détermination, oui. »

Pour Ens14, cela dépend de leur champ d'études : « Euh je dirais que dans le cas des étudiants qui étudient en linguistique ou en technolinguistique, oui, sont aussi motivés, sinon plus. Mais... ceux qui étudient en éducation de, en éducation en général, je pense qu'ils le sont moins. »

Selon Ens3, Ens13 et Ens16, les étudiants autochtones sont moins motivés que les étudiants allochtones. « Ben, ben je te dirais non, des, ben... en général, ouais peut-être que je doute de, certaines fois là un petit peu de la motivation. » (Ens16) Ens13 considère que les étudiants allochtones font face à des contextes semblables aux autochtones et que ces derniers démontrent tout de même une implication et une motivation :

« Bon, est-ce que les enjeux sont différents des non-Autochtones? Euh j'suis pas prête à dire ça. Parce que nos étudiants ont, ont toutes sortes de contextes aussi euh... Au niveau économique et euh socioémotif. Est-ce qu'ils s'enlisent dans ça, est-ce qu'ils s'écoutent? Bon moi j'pense que c'est autre chose, c'est ça que je te disais, ça dépend du défi et de la motivation et de l'implication personnelle. »

Quatre professeurs croient donc que les étudiants autochtones sont aussi motivés que les étudiants allochtones. Si Ens1 croit que les étudiants autochtones ont plus à gagner en fréquentant l'université que les étudiants allochtones, Ens4 remarque plutôt une motivation différente, quoique équivalente. Ens6 considère qu'ils vivent plus de pression, alors que Ens11 pense plutôt que le travail nécessaire pour réussir est non négligeable. Ens3, Ens13 et Ens16 croient que les étudiants autochtones ne démontrent pas la même motivation et Ens13 souligne que les étudiants allochtones font aussi face à diverses difficultés et que ces derniers fonctionnent tout de même adéquatement dans le système.

Un risque élevé de découragement en l'absence de soutien

Les professeurs se sont prononcés sur la réaction qu'ont les étudiants autochtones face aux difficultés. Selon leurs perceptions, est-ce que ces derniers se découragent plus facilement? Ens2 estime que non, si l'étudiant est bien accompagné : « Ben, ça dépend comment tsé, j'imagine, ça dépend si t'apportes du support à ton étudiant ou pas. »

Bien qu'il considère que les étudiants autochtones ont tendance à abandonner plus facilement, Ens15 souligne, tout comme Ens2, que la ténacité de l'étudiant est influencée par l'aide qui lui sera apportée :

« Ben y'en a que ça va les décourager complètement. Pis y'en a d'autres ben a..., tsé euh avec du soutien pis avec euh tsé euh, avec des, avec, c'est ça, ils vont, ils vont se prendre en main pis ils vont dire OK euh... Tsé pis on va y aller. Ça dépend de, ça dépend d'où est-ce qu'il est rendu dans son cheminement pis ça dépend de l'aide qui est à côté de lui quand les choses lui arrivent. Il faut les supporter, faut, faut les soutenir. ».

Ens10 fait le même genre d'affirmation :

« J'aurais peut-être tendance à dire que oui, y'auraient peut-être plus tendance à abandonner rapidement, mais euh dès qu'ils voient euh qu'on a une bonne volonté de

leur euh enseigner... Qu'ils, qu'ils, qu'ils sont précieux pour nous pis qu'on, on les considère comme étant capables là, ben j'pense que ça, ça vient euh, ça vient les raccrocher là. ».

Ens4 affirme que c'est plutôt une question de patience, de persévérance : « Y'ont tendance à se choquer facilement... Perdre patience. Ça, je l'ai remarqué. Quand y'a une difficulté, là, là ils sont pas contents, en groupe là, sont tout le groupe pas content. Alors c'est quelque chose. »

Ens6 affirme qu'en majorité, ils ont plutôt tendance à abandonner facilement, il l'explique par un facteur culturel :

« Ils vont avoir tendance à baisser les bras. C'est sûr qu'il y en a qui sont très résilients, on... Qui vont, qui, qui vont se battre pis qui vont continuer. Mais je te dirais, y'en a, y'en a pas tant que ça. Parce que la culture autochtone dit : "si t'es malheureux ou si t'éprouves plus de difficulté, peut-être que t'es pas à ta place dans ça. OK, donc euh si tu veux revenir dans la communauté, y'a aucun problème, on va t'accueillir, pis ton parcours c'... c'est pas très grave". Tu comprends? Donc i... Tu feras autre chose. »

Ens14 adhère aussi à cette explication culturelle :

« Ben ce sont des gens premièrement qui sont euh, voyons comment on appelle ça euh... euh... je cherche le mot... sont fatalistes. Alors si c'est arrivé, c'est que ça devait arriver. Souvent, c'est ça leur réaction. Donc ils vont... se satisfaire parce qu'en se disant ben c'est comme ça, fek c'est parce que ça devait être comme ça. »

Ens9 nous parle d'une expérience avec un jeune homme persévérant :

« Pis y'a repris trois fois le cours, ok. Il dit vous m'aurez pas. Je vais ga... j'vais gagner, OK. Pis effectivement, c'est pas moi qui corrige, hein, je donne la matière, mais j'ai des correcteurs. Pis à la troisième reprise, en fait, il est venu, il venait régulièrement au bureau se faire expliquer des choses, j'redonnais des exemples de son milieu, tsé de sa famille [...] Y'a réussi, y'a très bien réussi, y'a réussi avec un B à la troisième fois. Il était content. »

Ens16 a observé chez certains étudiants une indifférence face à la réussite ou l'échec :

« Je te dirais en fait, j'ai l'impression générale, la plupart des cas, c'est plate à dire, mais j'pense qu'ils s'en foutent un peu. Moi c'est ce que j'ai, on dirait que tsé genre euh... si ils réussissent moins bien ou pas trop là ben tsé... c'était pas si pire que ça pis j'avais

vraiment cette impression-là, dans certains cas là. Ben je te dirais que c'est pas généralisé, mais souvent c'est, c'est... C'est ma perception. »

Ens6, Ens10, Ens12, Ens13, Ens14 et Ens15 pensent donc que les étudiants autochtones se découragent plus facilement, tandis que Ens2, Ens10 et Ens15 pensent plutôt que lorsqu'ils sont bien accompagnés et supportés, ils sont plus persévérants. Ens4 affirme qu'ils ont tendance à perdre patience facilement et Ens16 constate une certaine indifférence face à l'échec.

❖ Qu'est-ce que réussir?

Fréquenter l'université, c'est déjà réussir

Selon la vision des professeurs, la réussite scolaire, pour les étudiants autochtones, se définit d'abord par le fait de venir à l'université en soi. En effet, cinq professeurs (Ens1, Ens2, Ens5, Ens7, Ens12) abordent en ce sens. « Ben moi j'pense, déjà, c'est ça, d'être déjà à l'université, euh tsé pour plusieurs de venir chercher un diplôme » (Ens2).

Dans le même sens, les professeurs soulèvent en majorité le fait que pour les Autochtones, la note n'a pas vraiment d'importance : « Pis c'est pas la note. Non. Ils viendront jamais dire que, que y'ont pas eu assez de notes ou que je les ai corrigés sévèrement, ils diront, ils diront jamais, jamais ça. Euh c'est pas la note, en autant qu'ils passent, sont ben contents. » (Ens1), « Euh j'pense pas que c'est des étudiants qui, tsé qui cherchent à avoir des hautes... notes, les meilleures notes là. » (Ens2), « Comme si c'était pas si grave, comme si le résultat pour plusieurs... C'était pas si grave » (Ens3), « Les notes, j'pense pas, j'pense pas que la réussite va avec les notes » (Ens5), « Dans une vision autochtone, la note elle est pas importante. » (Ens6), « Ils sont moins exigeants que mes étudiants non autochtones sur la note. » (Ens7), « Et puis euh il cherchent à comprendre. C'est pas nécessairement d'avoir la meilleure note. Sont contents quand ils ont compris, quand y'ont acquis un savoir. » (Ens10), « Moi je pense qu'ils sont moins axés sur la note. » (Ens13)

Dans la même ligne de pensée, puisque la note semble moins importante, ce qui compte c'est plutôt de réussir son cours : « Ben de réussir, pour eux c'est de passer leurs cours réussir. » (Ens13) « Peut-être pas d'avoir des bonnes notes lui, il est peut-être, mais c'est de réussir le cours c'est super là tsé. » (Ens5) Ens3 et Ens14 modèrent en affirmant qu'on retrouve aussi des étudiants autochtones

à la recherche de bons résultats : « Y'en a que c'était très important, pis tsé y'a deux étudiants qui me l'ont même dit "moi j'suis performant, j'veux bien réussir" » (Ens3), « Ben comme dans toutes les populations, y'a des extrêmes des deux côtés. Y'en a qui veulent accéder à la maîtrise et qui ont accédé à la maîtrise, donc ils voulaient avoir des, des, des meilleurs résultats » (Ens14).

Ens3 et Ens4 soulèvent des particularités reliées à la conception de la réussite. En effet, Ens3 s'est retrouvé devant des étudiants curieux de leurs résultats : « Quoi qu'ils sont curieux, y'ont hâte de savoir leurs résultats. Oui, j'ai trouvé qu'ils avaient hâte de savoir pis même que j'ai eu plusieurs courriels déjà "t'as pas encore mis les résultats sur le site de cours" ». Ens4 affirme que ses étudiants viennent parfois pour faire ajuster leur note : « Pis ils peuvent venir me voir pour un. 5 là ».

Les professeurs soulèvent aussi que la réussite est souvent une réussite pour la famille de l'étudiant, voire sa communauté. En effet, souvent le seul fait de venir à l'université est générateur de fierté : « Et euh c'est véritablement une sorte de fierté, et pour la famille aussi. » (Ens12). D'autres sont du même avis :

« Pour eux aussi y'a, y'a une réussite qui est collective parce que, j'veux dire aussi, être euh Autochtone, à mon sens, c'est porter le poids d'une culture, porter une identité et euh tsé se réjouir pis sont, y'ont un sens, je dirais, de la collectivité qui est plus important que le nôtre. On est très individualistes. Alors si l'un réussit ben ça, ça donne euh de l'espoir pis c'est le sentiment de réussite à beaucoup autour d'eux tsé. » (Ens15)

« J'pense que les étudiants, en tout cas les étudiants que j'ai rencontrés sont fiers d'être à l'université pis sont très fiers de, de pouvoir, je pense que dans les communautés, ils doivent avoir un statut euh au-dessus parce qu'ils vont être enseignants là. » (Ens5)

Les professeurs observent que les personnes instruites ont des effets très positifs sur le bien-être des communautés :

« Pis j'avais une étudiante autochtone qui me disait, elle me dit : "J'suis tellement contente de terminer mon université pis d'être enseignante parce que ma fille, je suis sûre qu'elle va aller plus loin que moi." Tsé j'veux dire, donc, il y a comme une conscience que ce qu'ils font là ça va permettre aux autres d'aller plus loin encore. » (Ens5)

« Mais pour elle, au sein de sa famille, c'était une réussite en soi que d'être à l'université. C'était la première pis même dans sa communauté, y'en avait pas tant que ça. Donc, tu

vois, pour elle, le rayonnement que ça donnait sur sa famille, ça c'était important. »
(Ens7)

« C'est venir en aide à sa communauté. C'est ça à, conscient de ce dont on, on a... souffert et, et comment on peut aider à soulager la souffrance euh de ses frères, de ses cousins. » (Ens11)

Selon les observations des professeurs, pour les étudiants autochtones, la réussite scolaire ne se définit pas par la note, mais plutôt par le fait en soi de venir à l'université. Souvent, cela est une fierté pour la famille et même pour la communauté. Plusieurs voient d'ailleurs un avenir meilleur pour leurs enfants de par leur investissement dans des études supérieures.

Des étudiants moins compétitifs, avec une préoccupation communautaire

Les professeurs furent appelés à dire si, selon eux, une différence existe quant à la notion de réussite scolaire entre les Autochtones et les Allochtones. Trois d'entre eux affirment que cela dépend de l'individu plutôt que de la culture à laquelle il appartient : « Ben si y'a une différence culturelle là, j'la connais pas. » (Ens8), « Ben, moi je te dirais qu'il faut pas généraliser. » (Ens13), « Tsé j'pense pas qu'ils se différencient tant que ça là. » (Ens16) Ens4 non plus affirme ne pas observer de différence quant à la conception de réussite dans ses classes.

Plusieurs professeurs notent tout de même une distinction entre les deux cultures. Encore une fois, l'influence de la communauté de l'étudiant aurait un impact sur leur conception de la réussite scolaire :

« Plus valorisant là tsé versus leur communauté là. Fek tsé quand ils retournent là, dans leur communauté, tsé de dire : "Ben regarde, tsé j'ai un, j'ai un diplôme universitaire". »
(Ens2)

« Pis un étudiant euh allochtone comme tu dis, ils sont, c'est comme, c'est normal que tu ailles à l'université [...] Mais chez les Autochtones, c'est pas, pas ça, on sent une fierté là de parce... C'est ça pis en plus le fait que dans leur école y'a très peu d'enseignants qui sont formés. Ouais, c'est ça, donc eux, ils vont avoir le statut : "Moi j'ai un diplôme là, j'suis reconnu par le Ministère". » (Ens5)

« Pour un non Autochtone, c'est souvent, par exemple le fait d'avoir réussi telle chose, pour eux, ils voient une job. Ils voient, par exemple, tsé là, j'ai réussi, j'suis bon là-dedans, j'vais être capable d'aller me trouver un job là dedans, OK. J'pense pas que l'Autochtone réfléchit comme ça, lui, j'pense pas. [...] Pis c'est comme un passage, OK, c'est un genre de passage qu'il faut faire dans la vie pis on le fait. Et ça, c'est pas tsé, y'a pas de... Comment je dirais ça, donc? Y'a pas de, de défi. [...] Mais j'ai l'impression que c'est pas comme le blanc, OK, qui va dire, par exemple, eille, j'suis bon en fiscalité, eu qu'... qu'est-ce que vous diriez, par exemple, si j'allais faire une maîtrise en fiscalité? OK, l'Autochtone, non. Ben j'ai réussi, j'ai pas réussi, pas grave. » (Ens9)

En somme, une majorité de professeurs affirment qu'il existe une différence dans la définition de la réussite scolaire chez leurs étudiants autochtones comparativement aux étudiants allochtones. Ils soulignent, entre autres, l'absence de compétition et l'importance de rayonner dans la communauté. Ens3 et Ens9 affirment plutôt que la réussite est tout simplement moins importante et essentielle. Finalement, quatre professeurs ne considèrent pas avoir noté une différence entre leurs étudiants autochtones et allochtones.

Une confiance fragile en la capacité de réussir

La majorité des professeurs estime que les étudiants autochtones affichent une confiance en leur capacité de réussir qui est relativement faible. En effet, treize des enseignants partagent cette opinion : « Y'ont pas confiance en leur capacité de réussir parce qu'ils ont une bonne côte à remonter. » (Ens1), « Y'ont pas confiance en eux. » (Ens4), « Parce que je sais qu'ils partent avec un manque de confiance, je sais qu'ils partent avec le fait de dire : "Ah, ben euh peut-être que j'vais pas réussir". » (Ens6), « Moi j'te dirais que non, que je trouve que c'est très évident que la confiance est facilement ébranlable. » (Ens8), « Y'ont pas confiance en eux, non, j'ai l'impression que non. » (Ens9) Ens10 raconte un témoignage d'une étudiante autochtone qui l'a marqué :

« Pis j'ai eu des témoignages vraiment euh, un peu tristes à cet égard-là. Par exemple une dame qui est venue me dire euh, tu sais (nom de la professeure) quand, quand vous êtes arrivées euh, toi pis (nom de la collègue), ma collègue, euh on s'est vite rendu compte que euh vous n'aviez pas une attitude là comme : "Ah, c'est juste des Autochtones! 'Ben, ça, ça m'a tellement fait de la peine, qu'elle me dise ça. Ça veut dire... Qu'y'en a qui ont cette attitude-là. 'C'est juste des Autochtones", voyons donc! »

Ens9 exprime une impression qu'il a eue des étudiants autochtones :

« OK, j’pense que ils se sentent inférieurs. Ça, ça m’agace énormément parce que j’me dis pourquoi qu’ils ont ce comportement-là? T’es, t’es en classe, t’es au même niveau que les autres. Fais ta preuve. C’est pas moi qui vas aller te dire, par exemple, que parce que tu viens de telle communauté, que tu viens de telle origine, que t’es inférieur à l’autre, là, ben non. »

Ens5 affirme qu’il n’a pas constaté de manque de confiance chez ses étudiants, puisque ces derniers en sont à leur quatrième année d’université lorsqu’il leur enseigne : « J’ai pas eu de premières années, mais en quatrième année, rendu en quatrième année, j’pense qu’ils ont confiance ».

La majorité des professeurs affirme observer un manque de confiance en leur réussite chez leurs étudiants autochtones. Certains étudiants autochtones ont fait part à Ens10 de commentaires quant à des expériences avec certains professeurs moins optimistes à l’égard de leur réussite, alors qu’Ens9 s’étonne de leur manque de confiance en eux-mêmes. Finalement Ens5 a rencontré des personnes ayant une bonne confiance en leurs capacités, ces derniers en étaient toutefois à leur quatrième année d’étude.

❖ Comment se vit la transition entre le cégep et l’université?

Un parcours scolaire antérieur inconnu

La majorité des professeurs affirme ne pas connaître les connaissances acquises ni la provenance des étudiants autochtones qui se retrouvent dans leurs classes. « Ils nous en parlent pas beaucoup. » (Ens7), « Ben moi je sais qu’ils sont allés au primaire là. Au secondaire dans leur communauté. Mais euh... » (Ens13) « Pour chacun des étudiants... que... Non, je le sais pas. » (Ens14), « Absolument rien » (Ens16).

Quelques professeurs ont par contre une certaine connaissance, parce qu’une partie est admise à l’université sur une base adulte : « Parce que parmi ces gens-là, comme ils étaient pris sur une base adulte... Et y’en avait qui étaient pas forcément allés au Cégep là. » (Ens6), « Pas vraiment. On sait que, ben en général, y’ont fait un, un DEC avant. Pis en général parce que on a le DEC-BAC on n’a pas beaucoup de perfectionnement, mais moi je me, je m’informe surtout d’où est-ce qu’ils viennent. » (Ens1) « Certains entrent sur une base adulte. » (Ens9), « Ben la plupart entre sur une base adulte là, là. » Ens10).

Ens3 et Ens8 considèrent que si l'étudiant est dans leur cours, c'est qu'il est apte à recevoir la même matière que les autres et à réussir.

« J'en sais absolument rien pis j'ai jamais même pensé à vérifier. Quand les étudiants sont rendus, sont inscrits à mon cours, j'me dis que d'une manière ou d'une autre, sont supposés d'être là pis j'vais essayer de m'organiser pour qu'ils puissent passer. J'donne mon cours, j'mets en place des moyens. J'ai jamais été vérifier là. Y'étaient rendus là, ben tsé j'leur donne une chance. » (Ens8)

Quelques professeurs ne désirent pas savoir les formations antérieures. En effet, ces derniers préfèrent questionner personnellement les étudiants. Ils favorisent ainsi la création d'une relation personnalisée et d'un lien significatif avec l'étudiant : « Ouais, il faut aller les questionner, il faut trouver des stratégies pour en apprendre un peu plus » (Ens6), « Ben oui, je le demande à mes étudiants. Puis euh, ben parce que tsé, comme j'disais faut, faut euh, faut établir un bon contact avec eux. Faut s'inté... Faut s'intéresser à l'individu pour ce qu'il est. Euh oui, sur la base adulte, plusieurs d'entre eux. » (Ens10), « Non. Pis ça là, je veux pas l'être. [...], Mais ce que je veux dire par là c'est que je veux que ce soit de l'information qu'il me donne. Pas que j'obtiens... en allant chercher dans un dossier, parce que c'est aussi ça la base de la relation. » (Ens11)

Ens12 en connaît un peu plus dû à certains projets spéciaux : « Ben le peu que j'ai, je les connais à cause des projets que nous avons dans les communautés autochtones. Nous employons les assistants ». Ens15 a une bonne connaissance de la vie en communauté et hors communauté. En effet celui-ci connaît bien les conditions de vie des Autochtones : « Ah j'sais beaucoup de choses... J'sais, je connais beaucoup, de connais quand même euh une euh... là je pourrais tout vous raconter ça, mais... » (Ens15).

Finalement, les professeurs en savent peu sur le bagage des étudiants qu'ils accueillent au départ, mais ils s'en informent au fur et à mesure qu'avance la session. En effet, même s'ils ne sont pas informés au préalable, plusieurs constatent qu'ils viennent du Cégep ou qu'ils entrent sur une base adulte et s'adaptent en conséquence. Plusieurs questionnent directement leurs étudiants à cet effet et misent sur cette action pour créer un lien avec eux. Ens3 et Ens8 affirment que, lorsque quelqu'un est dans la classe, peu importe son bagage, il est sujet à la réussite.

Un grand pas à franchir

Certains professeurs (Ens5, Ens7, Ens9, Ens12 et Ens14) estiment que le pas à franchir entre le cégep et l'université est trop grand pour plusieurs étudiants autochtones. Ils croient, en conséquence, qu'une formation préalable offerte aux étudiants des Premières Nations serait essentielle : « J'pense que là aussi on parlait de services aux étudiants, ben il pourrait avoir un service d'aide pour l'informatique où ils pourraient suivre des cours de base en informatique. » (Ens5), « Pis moi j'pense que oui le séminaire de départ là, les préparer, que ce soit au plan financier, psychosocial, métho du travail intellectuel. » (Ens7), « J'pas sûr moi que au collège, il pourrait y, pas y avoir, par exemple, une année préparatoire aux études universitaire pour eux autres. » (Ens9), « Besoin de mise à niveau, au niveau culturel blanc là. Besoin de mise à niveau point de vue de la langue autant à l'oral qu'à l'écrit » (Ens14), « Le nier, refuser de les mettre à niveau, moi je trouve que ça serait une erreur de prof. Et c'est à nous de donner le support et l'encouragement » (Ens12).

Le malaise de la langue seconde

Certains professeurs ont exprimé un questionnement présent chez le corps professoral lié à leurs lacunes en français lorsqu'ils arrivent à l'université, soit celui de laisser ou non des chances et des délais supplémentaires aux étudiants autochtones.

« Comme le double défi à dire, bon, mettons on l'sait que tsé c'est des étudiants qui ont plus de difficulté parce que c'est pas leur langue première, mais tsé on a quand même une politique universitaire pour la qualité du français pis euh tsé déjà sont très pénalisés pis là on se dit : "Bon, ben tsé on élargit, est-ce qu'on doit élargir, être moins sévères ou tsé parce que c'est des Autochtones?" C'est ça. Tsé là c'est, c'est j'pense, tsé c'est tout le temps comme du chacun, là. Du cas par cas de dire "ben là, oui faut, euh tsé il faut laisser plus de temps ou non?" C'est ça tsé, c'est tout le temps on l'sait pas trop, là. J'pense tsé ça doit être chacun des professeurs qui gère ça à sa façon. [...] tsé de voir comment l'université se, tsé peut-être, se situe par rapport... Tsé se positionne [...] Fek tsé on fait quoi avec ces étudiants-là ou tout ça, versus les politiques? Est-ce que l'université décide de dire "ben on baisse nos exigences", au niveau tsé de la qualité du français, au niveau, au niveau de la qualité de j'sais pas trop tsé avec les travaux parce que... » (Ens2)

« Puis question d'injustice, des fois. Y'a déjà des profs, des chargés de cours qui m'ont dit : "J'ai l'impression de leur en donner plus qu'à mes étudiants non autochtones et j'ai

un malaise face à ça” ou “quand j’corrige un travail, si j’applique exactement les mêmes critères, et je me dois de le faire, automatiquement, la note est très basse pis j’ai un malaise que de leur remettre toujours ces résultats-là, malgré le fait que, oui, elle a progressé, mais rendu à l’examen, sa progression est pas import... est pas suffisante”. » (Ens7)

« Puis là elle me disait, moi là, il faut que je, je l’évalue selon les mêmes, mêmes, mêmes standards, mais, pour lui, le français, c’est sa langue seconde. Pis elle dit, pour les autres, c’est sa langue maternelle, mais j’suis obligée de l’évaluer avec les mêmes standards. Ben d’abord, elle, elle était frustrée parce qu’a, a sentait qu’a faisait pas un bon travail, qu’était pas juste envers euh, l’étudiant. C’est ça, pis en même temps, était consciente du fait que si cet étudiant-là allait euh... Enseigner n’importe où euh au Québec, il fallait qu’il, qu’il atteigne les mêmes standards. Y’a vraiment un déchirement qui se fait là... » (Ens10)

En fin de compte, le questionnement des professeurs s’alimente de deux choses : la sensibilité qu’ils ont face à la réalité culturelle et linguistique des étudiants autochtones, d’une part, et le principe de la constance et de l’uniformité des standards de réussite universitaires en français, d’autre part. Quoi qu’il en soit, leurs actions vont dans le sens d’aider les étudiants à réussir.

Le meilleur outil d’intervention

Les professeurs, s’exprimant sur le meilleur outil pour former la communauté universitaire dans le cadre de notre projet de recherche, pensent qu’un dépliant ira aux poubelles :

« Donc, l’expliquer parce que je pense que juste remettre l’outil dans les mains, c’est, il faut expliquer les choses pis on le fait, on le fait nous ici avec des enseignants, on remet des outils, mais on sait très bien que si on remet des outils à des enseignants, il va, il va le feuilleter pis... Il va le mettre de côté. » (Ens5)

« Ouais les déliants là, ça va aller... Ça va aller dans les poubelles pis euh tsé le, bon... Et faut aussi que le professeur ça, ça lui tente, OK. » (Ens9)

Ens4 et Ens10 croient qu’une formation approfondie ne serait pas de trop :

« Ben, moi j’pense que le dépliant, c’est bien sauf qu’y’en a qui le liront pas. Ça fait que, moi j’pense, peut-être euh, une formation, une fin de semaine euh. Et là euh peut-être passer à travers le fameux dépliant, dans le fond, les informations écrites restent, mais encore faut-il que les gens décident de les lire. Et pour ceux qui ne les liraient pas, ben

j'pense que une formation, une bonne fin de semaine de comment enseigner aux étudiants de Premières Nations (rires) ou pas comment enseigner, mais qui sont-ils? » (Ens10)

Ens4 propose même de construire l'outil avec les professeurs, sous forme d'ateliers :

« Ben moi, j'verrais un guide, une formation pis un guide. Alors on donne une formation aux professeurs, on invite fortement tous les professeurs à, à suivre cette formation-là, au pire à la donner plusieurs fois, puis dans des petits groupes, on donne pas une formation avec deux-cents profs, là. [...] on fait des mises en situation, genre d'étudiants qui existent vraiment-là on enlève le nom de l'étudiant, des étudiants qui ont, qui ont abandonné leurs cours, le gars en kiné ou, euh puis on explique les raisons pour lesquelles ils sont partis pis on demande, en petits groupes, qu'est-ce qu'on pourrait faire. Alors les profs vont être mobilisés eux-mêmes pis peut-être l'outil pourrait être après, tsé donc on aurait un outil avec, bon, le monde en, en kiné, y'ont proposé ça, le monde en... tsé. » (Ens4)

Certains professeurs pensent donc qu'un dépliant informatif ne sera pas consulté. L'alternative de séances de formation semble plus appropriée, selon eux. Ens4 propose de construire le dépliant informatif avec les professeurs et ainsi les impliquer dans le processus.

5.1.2.1.3 Le point de vue des professionnels

Les pages qui suivent présentent les résultats de l'analyse des données issues des entrevues avec les professionnels de l'UQAC. Le tableau 20 ci-dessous relève d'abord les figures émergentes de leurs discours pour chaque thème d'analyse étudié.

Tableau 20 : sommatif des thèmes d'analyse et des figures émergentes issus des entrevues avec les professionnels de l'UQAC

THÈME D'ANALYSE 1 : LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE AU COLLÉGIAL L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE, QUI EST-IL?
--

- Une relation avant tout positive

-
- Une fois passée la gêne : l'humanité au cœur des interactions
 - Difficultés linguistiques et d'organisation temporelle

**THÈME D'ANALYSE 2 : L'ÉCOLE EN TANT QUE MILIEU DE VIE
COMMENT SE VIT L'INTÉGRATION AU MILIEU DE VIE UNIVERSITAIRE?**

- Une intégration difficile
- Une relation teintée de la personnalité de l'enseignant
- Des avis partagés sur la solidarité entre étudiants autochtones
- Des réticences réciproques entre étudiants autochtones et allochtones
- Un besoin de services souples et individualisés

**THÈMES D'ANALYSE 3 ET 4 : L'APPRENTISSAGE, LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE ET LES
RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS
QU'EST-CE QU'APPRENDRE ET COMMENT Y ARRIVER?**

- Des étudiants visuels qui apprennent en faisant
- Des difficultés d'ordre méthodologique
- Un changement qui ne peut réussir qu'en collaboration

**THÈME D'ANALYSE 5 : LA MOTIVATION
QU'EST-CE QUI MOTIVE ET DÉMOTIVE À POURSUIVRE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES?**

- Un diplôme pour apporter sa contribution à la communauté
- Un contexte socioéconomique qui affecte la motivation
- Être seul pour faire face aux problèmes

**THÈME D'ANALYSE 6 : LA RÉUSSITE SCOLAIRE
QU'EST-CE QUE RÉUSSIR À L'UNIVERSITÉ?**

- Une réussite globale importante, indépendante des notes
- Une confiance fragile en leur capacité de réussir

**THÈME D'ANALYSE 7 : LA TRANSITION CÉGEP-UNIVERSITÉ
COMMENT SE VIT LA TRANSITION CÉGEP-UNIVERSITÉ?**

- Le souci de connaître l'expérience scolaire antérieure
- Une transition d'ordre scolaire laborieuse

❖ **L'étudiant autochtone, qui est-il?**

Une relation avant tout positive

Pour PLU2, PLU4, PLU6 et PLU7, les expériences avec les étudiants autochtones ont été positives et enrichissantes jusqu'à maintenant :

« Ça va super bien pis euh, ben comme je te dis, ici, tsé on est comme des amis euh. Ça arrive souvent on se fait des soirées, ce matin on est allés déjeuner une gang, tsé on est comme plus qu'une équipe de travail... Plus que des amis là. Pi euh oui c'est naturel là euh, même euh avec moi c'est naturel. » (PLU2)

« Euh ça s'est très bien passé pour, euh j'dirais pour toutes les fois. » (PLU5)

PLU7 a rencontré quelques difficultés :

« Moi j'étais, j'ai toujours eu l'esprit ouverte, donc euh j'y vais toujours avec un esprit ouvert. À Mastheuiatsh, j'ai trouvé que celle que j'avais, parce qu'ils sont pas tous pareils, quand même, j'en avais eu quelques-unes, y'étaient bonnes, mais euh, dans le sens que euh, on dirait qu'y'étaient moins ordonnées, moins, ils deman... au point de vue disciplinaire, c'était plus difficile, ok. »

PLU3 estime que les liens sont plus ardues à conserver :

« J'en ai rencontré quand j'avais été engagée justement pour monter des groupes, pour monter un groupe là de support pour les étudiants autochtones par [deux personnes du centre], j'avais été engagée à contrat, qu'on fasse un groupe d'échange. Parce que ils vivent certaines difficultés fek c'était qu'ils se retrouvent pour parler des difficultés ensemble. Fek y'en a eu quelques-uns, mais ça a pas pogné là, tsé ça a pas levé [...] J'avais développé des liens avec certains, mais euh c'est très difficile de les garder constants. »

PLU1 a vécu une expérience d'intégration particulière :

« Ben moi je te dirais, mon expérience personnelle, encore là c'est toujours un peu question de perception, mais moi ça fait trois ans. J'ai débuté ma quatrième année et je te dirais que ça fait peut-être euh (silence) un an, un an à peu près, un an et demi que j'peux, que je me sens comme acceptée par eux. Ça a été très difficile au début. Je me suis questionnée beaucoup si j'étais à la bonne place parce que je considérais que j'étais relativement ouverte. Quand je me suis envenue ici, je savais que c'était un monde que j'allais découvrir. Y'a des choses, des réalités que j'ai trouvées difficiles, tsé je disais mon Dieu ça a pas d'allure, ça, ça a pas de bon sens là. »

Trois des professionnels ont fait face à des défis relationnels, tandis que quatre estiment avoir eu des expériences positives avec les étudiants autochtones avec lesquels ils ont eu des contacts.

Une fois passée la gêne : l'humanité au cœur des interactions

Les professionnels ont été questionnés sur les caractéristiques des étudiants autochtones. PLU1, PLU2, PLU4, PLU6, PLU8 observent une certaine réserve chez les étudiants :

« Parce que c'est quand même des gens qui sont réservés là. J'veux dire je les vois pas vraiment agir dans leur groupe là, mais euh je sais pas, quand ils sont rentrés ici ben ils sont comme timides un petit peu quand même pis tsé c'est pas des personnes qui ah! super expressives. » (PLU2)

« C'est quand même des personnes, comme personnalités, des gens réservés, OK. J'ai constaté qu'ils sont gênés, qu'ils, ils iront pas en premier, là te parler. Si tu fais pas les premiers pas, c'est... Pour eux c'est, comme dans leur culture, je pense de pas s'imposer, au départ là. » (PLU6)

PLU1 apporte une nuance en comparant la gêne des étudiants autochtones à celle de tout étudiant étranger :

« Je pense que c'est pas juste euh au niveau des Premières Nations. Tout étudiant étranger, OK? Veux veux pas il est toujours plus réservé, il est toujours plus tout seul, OK, l'intégration c'est un peu moins facile tsé pour lui dans le fond il arrive dans un, tout est nouveau lui là. Ben je, oui je pense qu'il y a, qu'il y a une différence pis que ça existe encore. [...] C'est sûr tu vas me dire ça dépend des tempéraments, mais les Premières Nations ce sont des gens qui sont très réservés de nature. Ils arriveront pas, c'est pas des extravertis là, on s'entend que [...] c'est plutôt euh (rires) [...] »

PLU4 a un avis contraire et dit avoir côtoyé des étudiants qui s'exprimaient aisément :

« Contrairement à ce qu'on pense, que les Autochtones sont gênés pis tout ça, moi quand j'fais des rencontres pis que je pose des questions, les Autochtones parlent beaucoup, à moins que c'est parce qu'ils me connaissent plus là, mais... [...] même si ils sont avec des non-Autochtones. Remarque que moi ils sont dans des groupes ensemble euh, euh quatre, cinq heures par jour euh depuis deux ans, ben c'est sûr que tsé il s'est quand même établi des relations pis euh [...] »

Il a également été relevé que, pour les étudiants autochtones, la famille occupe une place importante. PLU1 et PLU2 l'expriment simplement : « L'aspect familial chez les Premières Nations est très, très, très, très important. » (PLU1), « Tu sens que la valeur famille est super importante encore. » (PLU2)

Parfois, cette dimension engendre des complications pour les étudiants, semble-t-il :

« Même l'aspect familial tsé, pis le contexte à la maison aussi là. Tsé si je pense à des ados là, en tout cas euh j'en, j'ai vu des trucs tsé. Euh même au secondaire, même si la personne veut pis euh tout ça, mais elle a quatre petits frères euh qui pleurent la nuit pis les pare..., tsé, en tout cas, c'est... C'est pas un préjugé parce que je l'ai vu là tsé [...] » (PLU2)

« Les enfants, y'en ont beaucoup et y'en ont de bonne heure aussi (rires) fait que y'ont à vivre avec euh, mais ils s'organisent euh, la famille pour eux autres c'est super important là » (PLU4)

PLU3 considère que leurs conditions de vie créent une souffrance considérable : « Ben négatif c'est que, c'est ça, c'est qu'ils ont une souffrance collective qu'ils portent en chacun d'eux. » Toujours selon PLU3 cette souffrance a des impacts sur leur fonctionnement : « Ouais, fek moi c'est sûr que sont très souffrants là. Tsé y'ont un bagage euh... euh c'est ça. Ils sont davantage vulnérables que les étudiants euh québécois. Je te dirais même que les étudiants internationaux. »

PLU1 et PLU4 comptent plus de filles que de garçons parmi les étudiants : « Pis la plupart du temps, faut pas se le cacher, on a une majorité féminine au niveau des étudiants, OK, des, dans nos programmes puis c'est sûr que la plupart ont des enfants, OK, etcétera. » (PLU1), « Pis je dis sont fines parce que y'a beaucoup plus de, de filles que de gars. » (PLU4).

Les professionnels observent aussi que les étudiants semblent avoir une vision différente de la vie et accorder une grande importance à l'humain.

« Leur principale qualité, c'est justement une des plus grandes forces qu'on devrait s'en inspirer, c'est leur vision de la vie qui est plus holistique, qui est moins euh [...] Euh. Euh bon tsé tu t'assis dans un bureau pis t'as une procédure pis ça cadre bien, tandis qu'un étudiant autochtone ben tsé lui il s'intéresse aussi à toi. Tsé il te voit pas juste travailleuse sociale. [...] pis tsé y'a tout l'aspect spirituel aussi que certains ont. Pis tsé c'est pas juste la spiritualité classique autochtone là tsé y'ont, ils sont beaucoup dans la religion catholique aussi. C'est un mélange. Je trouve ça riche. Tsé pis ils vont parler facilement de leurs croyances si t'es à l'écoute. [...], Mais ça, ça euh ben comme qualité je te dirais euh c'est qu'ils sont humains, ils s'intéressent à toi. » (PLU3)

« Euh y'ont des qualités, ils sont, ils sont très, très humains, ils sont très respectueux euh c'est pas des gens qui vont être non respectueux envers les gens qui travaillent pour eux autres euh pis je, je veux pas dire que les Blancs (rires) le sont là, mais jamais que tu vas avoir un Autochtone qui va euh venir gueuler parce que son dossier, ça a pas

avancé, ils sont toujours très... Très euh... euh attentionnés pis très, tsé ils demandent beaucoup pis euh, écoute, moi c'est les étudiants qui, qui m'offrent des cadeaux à Noël là tsé. Mais, mais c'est pas, c'est... c'est pas des pots-de-vin là (rires). Mais tsé une paire, une paire de bas tricotés par sa grand-mère ou quelque chose du genre. Mais euh c'est, c'est des gens qui sont très euh, quand ils aiment quelqu'un, ils aiment vraiment là tsé ils [...] ils sont plus euh, euh, ils sont plus euh démonstratifs. » (PLU4)

Comme PLU4, PLU1 confirme que lorsque la gêne a diminué et qu'ils sont attachés à la personne, ils sont démonstratifs : « Oui, oui, parce que tu, c'est des gens, comme je te dis, qui sont très réservés, ça leur prend un certain temps avant de t'adopter, mais un coup qu'ils t'ont adopté comme on dit là, ils t'ont adopté. » (PLU1)

Selon PLU3, PLU5 et PLU6, les étudiants des Premières Nations sont fiers de leur culture et de leur origine : « Ils sont autochtones, ils sont des gens des Premières Nations, c'est, ils sont des Premières Nations. Pis ils sont fiers de ça. » (PLU3), « Euh j'dirais que les étudiants que, que j'ai connus qui sont en arts ont un, une spiritualité qui est, qui est à prendre en considération, qui est, qui est différente... Qui va selon les individus, mais, qui est vraiment à prendre en considération par rapport à un étudiant blanc québécois. » (PLU5), « J'trouve que ils sont prêts à partager leur culture, par contre. Ça j'pense, quand on les invite à faire ça, ils sont bien contents. » (PLU6)

PLU6 et PLU7, de par l'expérience qu'ils ont vécue en communauté autochtone, affirment qu'ils sont accueillants : « Mais euh j'ai, j'ai aimé ça être avec eux. Tu vas dans les salles des professeurs, pis ça parle trois langues [...] Moi, j'ai bien aimé, très bien accueillie... » (PLU6), « J'suis allée aussi, là, pis je trouvais que t'es toujours bien reçue. Moi je trouve qu'ils sont très accueillants. » (PLU7)

PLU2 constate que les étudiants autochtones avec lesquels il a travaillé étaient très visuels et axés sur le concret : « C'est des types de personne, mais ils sont très, très visuels... pis ils sont très, très dans le faire. ».

PLU5, quant à lui, a remarqué que l'histoire a encore son influence au quotidien :

« Euh j'me suis rendu compte aussi qu'il y a, il y a le poids de l'histoire qui pèse sur, en fait sur les enseignants, qui pèse sur les gens qui ont à entrer en relation avec les étudiants autochtones pis ça ben c'est quelque chose qu'il faut savoir. »

Les professionnels ont donc observé chez les étudiants autochtones une certaine gêne, excepté PLU4, qui affirme ne pas constater cette caractéristique. PLU1 et PLU4 disent côtoyer une majorité de filles. Aussi, la majorité s'entend pour dire que leur milieu familial a une place importante dans leur quotidien et qu'il entraîne souvent des difficultés à certains niveaux. PLU1, PLU3 et PLU4 disent que les étudiants autochtones ont une approche plus globale et riche de la spiritualité et qu'ils sont très démonstratifs lorsque la gêne est passée et qu'ils aiment.

Difficulté linguistique et d'organisation temporelle

En premier lieu, cinq des professionnels remarquent que la maîtrise du français en tant que langue seconde a un impact sur l'expérience scolaire des étudiants : « Elle, sa langue première c'est pas le français... c'est l'innu tsé. Pis elle, des fois elle nous en parle, elle m'en parle elle dit : "Tsé c'est pas facile là j'ai un grand texte à écrire, mais euh"... » (PLU2), « La difficulté de la langue française, c'est, c'est, c'est difficile à passer cette étape-là pour eux autres. » (PLU4), « Au point de vue de la langue, ben c'est sûr que, ça j'pense qu'y'ont besoin de l'aide en communication, on en parlait tantôt. Donc euh les aider, un petit peu, de la compréhension de certains concepts, etcétera. » (PLU6), « Faut adapter, justement, au niveau de la langue, c'est sûr heu, surtout qu'ils... Je le dis encore, si sont dans leur communauté, il faut adapter aussi. » (PLU7)

En second lieu, trois professionnels (PLU4, PLU6 et PLU7) constatent des difficultés dans le rapport au temps des étudiants autochtones :

« C'est pas inné chez eux là, ils ont de la misère à organiser leur temps, leur... Ben quand on parle d'Indian time là, ils sont souvent en retard pis tout ça, ils ont de la misère avec leur agenda pis euh [...] je dirais, ben c'est peut-être la première année, après ça ils sont corrects. » (PLU4)

« Le temps, des fois, pour eux autres, c'est pas tellement important, ils sont près de la, plus près de la nature » (PLU6)

« Un étudiant autochtone, euh, le temps là, pour lui, c'est bien difficile. [...] Nous autres, on est peut-être un peu trop, entre parenthèses, speedés. Mais eux autres prennent le temps. » (PLU7)

PLU6 extrapole cette difficulté temporelle qu'il constate à d'autres aspects organisationnels :
« Ils sont peu disciplinaires là, ça c'est, ça c'est, j'pense que c'est type. Y'ont plus de la misère au niveau de la gestion. [...] Euh au point de vue des apprentissages euh des autres compétences, si on se situe, planification, etcétera, c'était encore un peu difficile dans le sens ordonné, là. Pour planifier euh sont... Structurer davantage. Ça c'ét... on dirait c'était plus difficile. Ben, si on connaît un peu les Amérindiens, ils sont, dans le temps, des fois c'est, c'est différent de nous, un peu. »

Par contre, selon PLU2, l'Indian time est un mythe :

« Ils sont en général assidus là je te dirais là. Tsé j'veux dire tsé le Indian time pis tout ça là, on le remarque pas vraiment euh au niveau euh tsé quotidien là. Ben en fait c'est pas, y'a, non y'a pas de Indian time, vraiment pas, ils sont professionnels là, tsé ils rentrent à l'heure pis ils avertissent quand ils peuvent pas ou tout ça. »

En somme, plusieurs professionnels observent que la gestion du temps et la maîtrise de la langue française sont à l'origine de plusieurs difficultés d'ordre scolaire.

❖ Comment se vit l'intégration au milieu universitaire?

Une intégration difficile

PLU3 et PLU8 constatent une difficulté d'intégration chez les étudiants autochtones : « Ils ont de la difficulté à se mélanger. » (PLU8) PLU3 l'explique plus amplement :

« Moi ce que je vois avec ceux que j'ai vus, tsé parce que j'ai pas quand même, pas vu beaucoup là, y'ont beaucoup de crainte à s'intégrer et les gens ont beaucoup... C'est vice et versa. Tsé c'est vraiment les deux. Supposons les non-Autochtones et les Autochtones, c'est sûr qu'il y a euh, ben le profil type... Ben c'est sûr que sont pas intégrés hein? Ils sont moins intégrés que les étudiants internationaux. Pis ils sont moins intégrés que les étudiants, c'est... Ils sont plus dans leur pays que les étudiants internationaux, des fois on pourrait penser l'impression que, c'est pas... »

Pour favoriser l'intégration, PLU3 propose de les considérer davantage : « Ben... c'est de tenir compte de leurs différences. [...] tsé les intégrer davantage dans nos messages là. »

PLU3 et PLU8 ont donc observé des difficultés quant à l'intégration chez les étudiants qu'ils ont connus. PLU3 propose de considérer davantage leurs particularités.

Une relation teintée de la personnalité de l'enseignant

Les professionnels ont été questionnés sur les relations qu'entretiennent les étudiants avec les professeurs. PLU1 et PLU2 croient que la relation dépend du genre du professeur :

« Y'a des professeurs qui sont très ouverts, qu'il y a pas de problème, des chargés de cours aussi, mais y'en a encore que c'est très difficile et que les étudiantes sont parfois là, j'trouve, mises à l'épreuve là, ben à l'épreuve, euh dans le sens qu'ils sont euh tsé confrontés à une réalité encore de préjugés. » (PLU1)

« Ça dépend des profs tsé... Même moi euh, qui est pas Autochtone, euh certains profs là qui est plus théoricien, moi ça marchait pas pantoute là, mais tandis que l'autre plus pratique. Tsé euh ça dépend des profs, mais j'pense pas que ça soit vu qu'ils sont autochtones ou pas euh... J'pense que la relation se fait normalement là. » (PLU2)

PLU2 et PLU3 soulignent que, si certains enseignants, voire certains employeurs, connaissent les conditions des communautés, d'autres sont moins sensibles aux explications des étudiants :

« Parce qu'il y a des profs qui peuvent dire, ils peuvent pas comprendre ça justement là tsé euh genre euh : "J'ai pas pu faire mon travail là euh : ma famille est venue, mon père feel pas, euh on a pas..., j'ai été obligé de m'occuper...". Tsé j'pense que, mais ça c'est peut-être tous les milieux, autant professeurs que professionnels, tsé y'a des types de personne qui peuvent pas comprendre ça : "Ben oui c'est ça donne-moi une raison, ah t'es A..., t'es, t'es, t'es Indienne, euh t'as une bonne raison plus que les autres là tsé..." J'pense que ça, ça peut arriver encore pis tu peux avoir des profs super compréhensifs euh. Ouais. » (PLU2)

« Ben c'est ça les professeurs auraient avantage à être sensibles là à la réalité autochtone que la, toute réalité là qu'eux autres là, quand qu'ils viennent étudier ici là, ils laissent une famille souvent en arrière d'eux autres. » (PLU3)

PLU4 affirme travailler avec des enseignants qui ont toujours fait preuve de compréhension avec les étudiants :

« Les profs sont très ouverts, euh oui, y'a des bonnes relations. Ils leur donnent le petit coup de main de plus, tsé ils comprennent la difficulté au niveau du français euh... souvent ils vont être plus euh, comment je dirais, ils vont leur accorder un petit peu plus de temps, j'pense que oui. Je n'ai pas vu qui les ont mis de côté pis qui ont dit non r'garde euh... »

PLU5 préfère ne pas se positionner : « Ben, j'peux pas vraiment parler... des autres enseignants. »

Les professionnels ont donc remarqué de bonnes relations avec les enseignants, considérant que cela dépend des affinités entre les individus plutôt que de la nationalité. PLU2 et PLU3 croient que certains enseignants auraient avantage à être plus informés sur les conditions retrouvées dans les communautés autochtones.

Des avis partagés sur la solidarité entre étudiants autochtones

Les professionnels se sont aussi prononcés sur les relations que les étudiants autochtones entretiennent entre eux. PLU1, PLU6 et PLU7 ne jugeaient pas pouvoir se prononcer sur le sujet : « J'peux pas te répondre de façon très claire parce que j'en vois pas beaucoup, j'en vois rarement qui sont en gang. OK? Euh... je les ai toujours vus juste deux, trois maximum, pis encore je le trouve plutôt individualistes. » (PLU1), « J'm'en suis pas vraiment aperçue... Tsé, j'me suis pas vraiment arrêtée à ça, là » (PLU7).

PLU2 et PLU8 affirment, quant à eux, avoir constaté une certaine solidarité :

« Ben j'pense qu'il y a une grande solidarité. Ouais. Ben si j'pense déjà, encore là aux deux qui travaillent avec nous actuellement là, [...] elles viennent pas de la même communauté tout ça, elles ne se connaissaient pas avant... Ah oui ben elles s'étaient

déjà vues euh, ben c'est ça des fois aussi y'a des rassemblements pis elles s'étaient déjà vues, mais naturellement elles ne sont pas dans le même grade euh scolaire, y'en a une à la maîtrise, y'en a une au BAC, mais naturellement elles s'étaient déjà parlé. C'est comme plus naturel d'aller vers un autre Autochtone. » (PLU2)

« Y'ont l'air assez solidaires. Me semble, oui, de ce que me, tsé, moi j'ai pas donné de cours. J'les ai, moi j'les vois tous surtout individuellement. » (PLU8)

PLU3 affirme qu'ils ne sont pas automatiquement solidaires : « Ah ça dépend, pas tout le temps. Des fois y'en, non. Tsé il pouvait avoir des conflits entre certains. Non, c'est ça c'est pas... Non pas eu.. , oui, y'en a qui sont solidaires, mais quand quelqu'un est pas fin, il est pas fin. ». PLU4 est du même avis :

« Euh... ben ça dépend. Y'a des fois où ils se font de la compétition un peu (rires). Ben j'ai l'impression des fois que tsé c'est des petits clans là pis, comme nous autres aussi on se tient en gang, bon ils se tiennent en gang pis euh... Moi j'ai déjà remarqué que une étudiante me disait : "Ah ben elle, elle vient jamais à ses cours". Ou ben quelque chose comme ça. Tsé ils se protègent pas nécessairement. Mais comme nous autres on se protège pas nécessairement toute la gang. C'est pas parce que c'est un Autochtone qui vient pas à ses cours que l'étudiante va l'excuser de ça tsé. »

Les avis sur les relations entre étudiants autochtones sont donc partagés. Si PLU2 et PLU8 constatent une solidarité, PLU3 et PLU4 affirment que cette dernière n'est pas garantie. PLU1, PLU6 et PLU7 considèrent ne pas pouvoir se prononcer sur le sujet.

Des réticences réciproques entre étudiants autochtones et allochtones

Par rapport aux relations qui existent entre les étudiants allochtones et autochtones, les avis sont variés. PLU1, PLU3 et PLU4 croient qu'il existe des préjugés chez les deux groupes :

« Tsé nous on a peut-être des préjugés, mais eux autres aussi y'en ont. [...] Comme je te dis, je crois que y'a des étudiants autochtones qui ont des préjugés aussi là. » (PLU1)

« C'est qu'il y a une difficulté d'intégration dans les euh équipes. Les deux ont des préjugés. Ben oui. Des deux côtés là euh tsé y'a les préjugés, les Autochtones, ils en ont vis-à-vis les Blancs pis les Blancs, ils en ont vis-à-vis les... Tsé, fek c'est dur de "matcher", c'est beaucoup plus présent qu'avec les étudiants internationaux. » (PLU3)

« J'entends des fois parler, des fois j'suis surprise parce que je les vois ensemble, ils prennent le café à la pause, y'ont du fun, ils rient ensemble pis un moment j'entends dire ah y'ont fait un travail pis il fallait qu'ils s'expriment pis y'en a une qui a exprimé que elle sentait que les Blancs, il riaient d'elle quand elle faisait des présentations en avant pis tout ça. Ça me surprend toujours quand ça arrive, mais, oui, j'pense que ça arrive, mais c'est sûrement une perception là. Oui y'a des, y'a des Blancs qui sont racistes, euh c'est parce que (rires), mais par contre euh, je le sais pas, des fois c'est... j'pense que c'est plus une espèce de paranoïa ou tsé t'as l'impression que... Mais, en tout cas, j'peux me tromper aussi, mais j'pense pas qu'il y ait des vraies questions racistes dans mes salles de cours là, ou dans les salles de cours de l'UQAC s'cuse (rires). » (PLU4)

PLU1 raconte le cas spécifique d'une étudiante :

« On a une étudiante, entres autres, qui est au BAC en enseignement, une étudiante qui est très performante, qui est très, très bonne, elle était supérieure à bien des étudiantes québécoises, excuse-moi l'expression là. Mais euh... pis elle disait toujours ah ça prend quinze-jours, trois semaines quand on commence le trimestre avant... Elle était toujours toute seule, elle n'arrivait jamais à être en équipe tout de suite dès la première semaine quand les équipes se formaient, fallait que les gens, ils faisaient comme l'analyser pis là, pis là elle, tsé y'a une équipe qui disait ben viens avec nous autres tsé là... Fek c'est difficile. Pis tu dis câline, pis ben souvent c'est elle qui les trainait là. Excuse-moi là, mais c'était ça là. Tu dis ah... ça c'est terrible là, c'est terrible. » (PLU1)

PLU2 n'a rien constaté de particulier quant aux relations entre Autochtones et Allochtones :

« Ben en tout cas les deux à qui je pense en ce moment ça me semble euh normal là tsé, ben normal, j'veux dire euh... »

PLU6 considère qu'il y a une ouverture de la part des étudiants allochtones envers les étudiants des Premières Nations : « Euh ça s'passe super bien. Y'a vraiment une ouverture d'la part de, des autres étudiants pis un intérêt marqué de la culture de l'autre. »

PLU7 et PLU8, à l'inverse de PLU6, ont constaté que les étudiants autochtones ont plutôt tendance à se mettre à l'écart eux-mêmes. PLU7, malgré ce phénomène, observe une bonne collaboration lorsque celle-ci est nécessaire et PLU8 croit que la situation serait semblable avec n'importe quelle nation :

« Euh ben, comme dans tout, dans les classes, je les vois là, pis ils se tiennent entre eux autres pis les blancs entre eux autres. (rires). Qu'est-ce que tu veux? À quelque part. Mais je pense, quand ils font équipe, j'en ai vu travailler avec des euh, des jeunes blancs pis ça avait l'air de bien aller. » (PLU7)

« Euh j'me dis ils sont dans leur, comme s'ils avaient un coin à eux et les Québécois ont leur coin à eux. Pis moi j'me dis que c'est pas, peut-être pas seulement eux autres. J'suis certaine que si y'avait, disons, des Chinois, les Chinois seraient ensemble pis les Québécois... Pis j'me dis, j'suis sûre que ça doit faire la mê... » (PLU8)

En résumé, PLU1, PLU3 et PLU4 estiment que des préjugés existent chez les deux cultures, tandis que PLU2 et PLU6 considèrent avoir observé de bonnes relations entre les étudiants autochtones et allochtones. PLU7 et PLU8 observent que chacun a plutôt tendance à rester avec son groupe ethnique distinctif.

Un besoin de services souples et individualisés

Les professionnels questionnés dans le cadre de la recherche offrent des services divers aux étudiants : « Beaucoup d'écoute. D'écoute pis soutien psychologique. » (PLU3), « J'me rends disponible dans des horaires variables, j'pourrais dire... En fait, dans des plages horaires qui sont complètement extérieures à ce qu'on peut connaître. J'essaie de me mettre en disponibilité n'importe quand. » (PLU6), « Une bonne ouverture envers leur culture pis faut beaucoup les accompagner. Parce que on dirait que ils, ils ont de la difficulté à fonctionner avec notre programme. » (PLU8). PLU6 donne un support individualisé : « C'est, c'est vraiment personnel. Euh c'est pas... c'est, c'est particulier à chacun des étudiants. » PLU7 fait de même :

« Et j'leur dis pis je correspond avec eux, naturellement par Internet... Etcétera, les coucous professionnels, que j'appelle là. (rires) Et euh j'pense qu'au départ, c'est ça. Tu les rencontres, tu les, tu, tu, que, tu leur demandes leurs attentes leurs inquiétudes, etcétera. Pis après ça ben, bon, qu'est-ce qu'on a à rencontrer pendant son stage, à ton niveau, c'est quoi les défis qu'on a à se donner, etcétera? Bon, ensuite bien, écoute les questionnements qui viennent par après, d'une façon individuelle après. Hein, écoute euh, t'interviens d'une façon individuelle selon le cheminement de chacun... Selon la progression de chacun puis... Sa relation, aussi, avec son enseignant et quoi que ce soit, là euh. »

PLU1 explique amplement les services et le soutien offerts par son centre :

« Le soutien qu'ils demandent euh, mais la plupart du temps c'est parce qu'ils ont aussi des problèmes personnels. Donc au niveau de la famille ou quoi que ce soit. À ce moment-là, ils viennent nous voir pour savoir là qu'est-ce qu'ils peuvent faire pis où est-ce qu'ils peuvent se référer pis si on a des pistes de solution pour eux autres là à leur, leur transmettre ou quoi que ce soit. On fait pas nécessairement de la psychologie avec eux autres, mais on les rencontre, on essaie de les soutenir. On leur offre aussi, ça c'est le premier volet qu'on offre, c'est l'encadrement des étudiants. Quand que les étudiants euh suivent un cours pis qu'ils ont une certaine difficulté, peu importe le cours, on parle pas juste de français pis d'anglais pis de math là, peu importe le cours, ils peuvent venir nous voir et demander de l'aide au niveau de l'encadrement. À ce moment-là, on leur trouve une personne-ressource qui va l'accompagner, pis qui va, ils vont, avec son horaire, il va rencontrer cette personne-là, ils vont déterminer un horaire de rencontre, nous on paie cette ressource-là, ils n'ont pas à s'occuper de ça c'est vraiment le Centre qui prend en charge. »

PLU1 estime que les services que son centre offre pourraient être utilisés davantage : « Oui ça, ça arrive assez régulièrement. Oui, oui, oui qu'on, régulièrement, je pense que ça pourrait être encore plus exploité. Euh quand je te dis beaucoup, le mot est, est fort "beaucoup" euh, c'est, ça pourrait être plus que ça là. ».

PLU2 travaille à l'extérieur de l'UQAC :

« Euh on supporte un projet de recherche en fait de l'université parce que en fait la Boîte Rouge Vif c'est un OBNL, [...] Pis en ce moment, depuis deux ans, on a un partenariat avec le Musée de la civilisation à Québec pour refaire euh l'exposition permanente sur les Premières Nations et les Inuits. Pis euh on s'occupe, dans ce projet-là, vraiment de la part de collaborative avec les nations. En fait, on a été visiter toutes les nations pour voir comment elles voudraient être présentées dans l'exposition pis on fait le suivi avec ça. On travaille avec des artistes autochtones, des concepteurs, des archéologues, tout type de..., de, de, de membres des Premières Nations là avec des spécialités pour faire avancer le projet d'exposition. »

La Boîte Rouge Vif compte donc un nombre d'employés autochtones, mais en reçoit également comme stagiaires :

« Parce que on trouve que c'est ben, c'est, c'est, c'est euh, vu qu'on travaille avec les cultures autochtones pis on veut, on essaie de les impliquer partout, tsé à tous les niveaux parce que on vise l'expression culturelle fait que... C'est pour ça qu'on trouve ça important que, qu'on en ait dans l'équipe. Pis si on n'en a pas dans l'équipe ben tsé

on va les chercher à l'extérieur tout ça, mais ils sont pas nécessairement étudiants, mais on favorise aussi les étudiants de l'UQAC pour euh... Venir travailler ici. » (PLU2)

PLU2 fait d'ailleurs appel au Centre Nikanite lorsqu'il est à la recherche d'employés :

« Ben moi je sais que mettons quand j'ai besoin d'étudiants ou du personnel, j'appelle souvent (une intervenante) pis je lui demande : "T'as-tu des étudiants qui euh, dans tel milieu là qui... Qui pourraient être intéressés à travailler?" Tout ça là. »

PLU4 exerce des fonctions semblables à PLU1, mais au Cégep de Baie-Comeau :

« Je dirais lors de l'inscription, lors de l'admission bien sûr, admission, inscription euh cheminement de cours de programme, s'cuse, euh je les rencontre régulièrement. Pis ils viennent souvent me voir quand ils ont une problématique plus au niveau de l'organisation de leurs cours et tout ça. Ils viennent euh jaser aussi, tout simplement me parler d'eux (rires) »

« Oui, ben c'est ça, tout ce qui a rapport à leur cheminement euh de leur dossier. Ah je te dirais euh... vraiment des, des "technicalités" là. Des choses euh du quotidien, rien de vraiment euh... »

PLU1 critique la visibilité que peut offrir le Centre des Premières Nations Nikanite, il observe par contre des améliorations depuis les trois dernières années :

« Moi j'trouve que l'emplacement où est-ce qu'on est ne favorise pas ça non plus : on est dans un petit coin dans un corridor. On a beau essayer de faire une certaine publicité, on est quand même limités au niveau de l'UQAC par rapport que, bon, y'a certaines règles. Ce qui est tout à fait compréhensif aussi là, je dénigre pas l'idée ou quoi que ce soit de l'institution par rapport à... Mais c'est sûr si on pouvait s'afficher un petit peu plus ça nous aiderait. [...] Si on fait le recul par rapport à voilà trois ans, on a fait un très gros progrès là. »

PLU1 parle des efforts qui ont été faits afin d'augmenter la visibilité du Centre Nikanite :

« Mais euh, pour l'instant nous les services, on essaie d'utiliser beaucoup les services de l'UQAC là, autant du registraire, les finances, aussi bête que la reprographie là, tsé. Là on fait faire toutes nos affiches, toutes nos affaires ici au centre euh ben les gens qui passent là, ils voient, ah telle affaire, ah le Centre Nikanite, ça existe, ah tel... petit peu par petit peu. Moi, j'ai toujours dit qu'un éléphant, ça se mange par petites bouchées. Fait que tranquillement pas vite. »

Il ajoute :

« On a des choses qui se sont quand même beaucoup améliorées parce que **monsieur Bacon** fait beaucoup de relations publiques, OK, rencontre beaucoup euh, travaille beaucoup avec les départements. Nos programmes sont bâtis à, à partir des cours de d'autres... départements. Et euh on travaille beaucoup, comme là avec le module de psychologie, OK, euh les sciences humaines, on est en train de remodeler notre euh, un de nos programmes. Ces gens-là sont très sensibilisés à ça. On a le camp carrière santé, on a impliqué beaucoup le volet de la médecine, pavillon de la médecine euh avec le docteur Stanley Vollant, OK, pis là y'a madame Nepton, OK, elle euh... beaucoup, elle fait beaucoup de sensibilisation au niveau des, des, des Premières Nations euh Saron Hatcher aussi. Ça, ça a aidé beaucoup là. Tsé ça a fait beaucoup du bouche à oreille tranquillement pas vite. Tsé auparavant y'en avait pas de ça. »

Quant aux besoins des étudiants autochtones, voici son avis :

« Je pense que ça leur prendrait un emplacement autre que le centre actuel là, j'veux dire c'est pas assez grand ici. On n'a pas de locaux où est-ce qu'ils peuvent venir travailler, étudier, venir chercher, parce qu'on a entre autres un centre de documentation, ils n'y ont pas vraiment accès parce qu'ils ont pas de place pour pouvoir travailler, je pense que ça euh... Écoute, là je te dis pas que je préconise le pavillon, ça prend, nous prend absolument un pavillon des Premières Nations. Ce serait l'idéal... Mais ça pourrait être un local, mais un emplacement où est-ce que le centre serait plus visible, où est-ce qu'on aurait au moins un local d'étude euh... pour les, les... pour le centre de documentation et cetera. »

PLU3 est du même avis, il croit aussi que les étudiants ont besoin d'une place à eux :

« Ben moi ce que je souhaite, le défi, c'est qu'ils aient un lieu d'appartenance. Tsé là y'ont annoncé là qu'il allait y avoir un pavillon. Moi l'enjeu c'est ça. C'est qu'ils aient des endroits, moi j'pense, où euh justement ils peuvent se rassembler, être davantage, pour qu'on puisse davantage les accompagner dans leur euh, dans leur euh démarche. »

Ce dernier croit que le Centre de Premières Nations Nikanite ne réussit pas à combler les besoins des étudiants : « Ah c'est pas assez là, il manque là, y'a, tsé comme je te disais, il manque de ressources là Nikanite hein. »

PLU4 affirme avoir une bonne réponse du CPNN lorsqu'il en a eu besoin :

« Ben nous on fait notre possible. Justement là, quand une étudiante nous explique une problématique qu'elle a, on va essayer de l'aider et non d'augmenter euh la tension là. On va plus essayer de faire que les gens s'en parlent. Pis justement, avec la professionnelle qui venait l'an passé, on a travaillé là-dessus. Un moment donné, y'avait une problématique dans un groupe pis on a fait en sorte que la personne, elle a rencontré les Autochtones, elle a rencontré les non-Autochtones pis après ça elle s'est assise avec tout le monde ensemble pis y'ont travaillé là-dessus. Moi j'pense qu'on, on a pas laissé euh aller une petite problématique au départ parce qu'on voulait pas que ça devienne une grande problématique. Fek on, qu'on, qu'on a réglée tout de suite. Euh moi j'pense que l'université est très ouverte à ça. Quand, quand y'a eu, quand j'ai manifesté une problématique comme ça, on m'a écoutée pis on m'a donné euh ce que j'avais besoin ou les ressources nécessaires. Mais j'ai pas, je te dirais là, c'est pas intense euh, ça arrive pas régulièrement là, c'est pas quelque chose de... »

PLU6 est d'avis également que des services suffisants sont offerts, mais croit plutôt que les étudiants des Premières Nations n'y font pas appel souvent :

« Oui, tout à fait. Y'a beaucoup de, j'pense qu'il y a une structure d'accueil qui est assez importante. Euh j'ai eu l'occasion de travailler, et encore maintenant, avec Nikanite, avec le Centre d'Amitié, euh y'a, euh y'a des activités spécifiques... [...] Euh ça... J'pense qu'la structure est là... Mais les gens en profitent pas nécessairement autant... Qui pourraient le faire. »

PLU8 qui connaît bien les services offerts par le Centre Nikanite : « Oui, j'suis allée plusieurs fois, ici, oui, j'le connais. Oui, moi j'suis allée d'abord pour, justement, par que, pour des étudiantes, aller me chercher de l'information. Parce que j'trouvais ça important euh... » se questionne sur leur efficacité :

« J'me demande si, des fois on répond à leurs besoins. [...] Mais moi j'trouve que des fois, j'me demande si on répond vraiment, en tant que superviseurs euh, non autochtones, si je réponds vraiment à leurs besoins. Moi j'me suis demandé ça souvent. Ouais, j'me dis, pis, j'suis allée voir des personnes ici, j'suis allée voir d'autres personnes qui, j'me disais, mais on a les mêmes exigences, mais ils répondent pas de la même façon. Sont, ils vont répondre selon euh leurs euh... Justement des fois ça prend du temps ou bien ils ne voient pas l'enseignement de la même façon que nous autres. En tout cas... »

PLU7, quant à lui, ne connaît pas très bien les services offerts : « Ben, j’v... si j’savais un peu ce qui se fait, parce que j’pas au courant de, de ce qui fait de leur intégration, ici. ».

En résumé, les professionnels interrogés offrent des services variés aux étudiants : du support psychologique et technique, des disponibilités flexibles ainsi que du support individualisé. PLU1 estime que le Centre des Premières Nations Nikanite gagnerait à avoir une plus grande visibilité au niveau de l’UQAC et que ses services pourraient être augmentés, quoiqu’il note une amélioration depuis les dernières années. PLU4, qui a tout de même eu une bonne réponse de la part de cette instance lorsqu’il a demandé une aide supplémentaire affirme que le Centre pourrait bénéficier de plus de ressources. PLU6 estime, pour sa part qu’il y a assez de ressources, mais qu’elles ne sont pas utilisées suffisamment par les étudiants. Finalement, PLU8 est plutôt en questionnement et se demande si les services qui sont offerts répondent réellement aux besoins des étudiants, tandis que PLU7 se dit plutôt ignorant de ces fameux services.

❖ Qu’est-ce qu’apprendre et comment y arriver?

Des étudiants visuels qui apprennent en faisant

Les professionnels se sont prononcés sur les différences qui, selon eux, existent ou non entre les Allochtones et les Autochtones quant aux façons d’apprendre.

PLU1 croit qu’elles existent, dû à la langue seconde :

« Ben je pense que l’aspect de la langue, OK? Ce n’est pas leur langue maternelle le français. Alors déjà là, pour eux, c’est une première barrière là. C’est pas évident. Alors ça leur demande sûrement plus de concentration que toi pis moi là, OK. »

Cependant, PLU2 n’observe pas de difficultés particulières au niveau du français :

« Ça se passe bien. Dans l'écrit, euh j'dirais que c'est peut-être un petit peu plus difficile... Mais j'dois noter que c'est difficile pour tous les autres étudiants aussi. C'est, j'irais même jusqu'à dire que c'est pas vrai que les étudiants autochtones avec qui j'ai travaillé ont plus de difficulté en français les nouveaux étudiants québécois. Sont, sont terribles. Bon, y'en a beaucoup qui peinent, mais énormément, à rendre des textes qu'on... Y'ont jamais écrit. Puis, les gens de culture autochtone avec qui j'ai travaillé sont pas en arrière de ça. J'pense que, même, ils réussissent, ils réussissent quand même assez bien. »

En fait, la différence qu'observe PLU2 concerne plutôt l'attitude des étudiants :

« J'ai l'impression qu'ils sont plus posés, comment je pourrais dire? Ben ils sont, comme j'ai dit, très observateurs pis plus calmes ou ben plus attentifs dans l'écoute pis dans le senti aussi. Tsé sont, on dirait qu'ils ressentent, ben pas qu'ils ressentent plus les choses, comment je pourrais dire tsé? »

PLU6 affirme que son type d'enseignement est basé sur ce qu'il a appris des communautés autochtones :

« J'devrais dire oui, là, mais, euh, mais c'est un peu biaisé... Parce que j'pense que tout le monde devrait apprendre en faisant... Un type d'enseignement qui est, qui est foncièrement autochtone. Donc c'est un peu la position inversée où, euh où j'ai développé une façon de, d'accompagner les gens... De mes relations avec les communautés... Avec les Autochtones... C'est celle-là que j'reproduis. »

PLU7 et PLU8 sont également d'avis qu'ils apprennent différemment : « Moi je dirais, je dirais que oui. » (PLU8), « Ils sont plus concrets. » (PLU7)

PLU2 dit aussi que ceux avec lesquels il a travaillé étaient très dans le visuel et le concret :

« Mais ils sont très, très visuels pis ils sont très, très dans le faire. J'passerai pas trois heures à expliquer à... oralement à un de mes étudiants quoi faire. Tsé j'veux dire r'garde j'vais lui dire trois, quatre lignes pis on va le faire ensemble ou euh essaie-le à l'ordi. Pis mettons que je fais un projet de livre là d'un d'un logiciel. Fais-le pis pose, oui c'est ça pose-moi des questions. Pis comme ça elle, pis en plus moi euh, j'ai remarqué en tout cas euh, mettons que je fais quelque chose là pis j'ai, sans vraiment expliquer sur l'ordinateur là, je fais quelque chose pis là elle va m'avoir remarquée, visuellement elle va avoir retenu [...] Visuellement, elle va avoir retenu tout ce que j'ai fait sans que je lui explique pis elle va le refaire tout de suite après. »

De pair avec cette constatation, selon PLU2, les cours magistraux seraient plus difficiles à suivre pour les étudiants des Premières Nations :

« Y'en a une elle me parlait de son cours, justement c'est un cours magistral là tsé pis y'a quelques exemples vidéos tout ça, mais euh c'est très théorique là, pis là elle disait : " Là ça j'ai vraiment de la misère là faudrait que je voie plus là, tsé faudrait que je travaille avec euh des trucs pour mieux comprendre tsé." Fek c'est peut-être plus difficile au niveau des cours magistraux là. »

PLU1, PLU2, PLU6, PLU7 et PLU8 pensent donc que les étudiants des Premières Nations apprennent d'une façon différente des étudiants allochtones.

Des difficultés d'ordre méthodologique.

Les professionnels ont été appelés à se prononcer sur les attitudes des étudiants autochtones lors de leurs cours et en classe.

PLU1 affirme que lorsqu'ils ont besoin d'aide, les étudiants viennent le rencontrer lui et son collègue : « Quand ils viennent ici, au Centre, ben soit qu'ils fassent la demande à moi ou à, entre autres, à ma collègue là euh, la chargée de gestion. Pour l'encadrement. ». Ce dernier doute que les étudiants vont consulter les professeurs : « Ça dépend des étudiants. Je te dirais qu'ils viennent plus ici, mais là, écoute, c'est sous toute réserve ce que je te dis. ». PLU2 croit que les étudiants adressent leurs questions à des collègues : « J'pense que c'est un collègue de travail, ouais. Ben ça doit dépendre du prof là ». Il note que souvent les étudiants vont le voir lui ou un collègue puisqu'ils ont habituellement la même formation, mais aussi parce qu'ils sont moins âgés que les enseignants :

« Ben c'est sûr aussi que on est une équipe jeune. Y'a une différence avec les profs là tsé qui des, souvent ils sont plus euh âgés. C'est plus simple j'pense pour eux autres de nous le demander. Pis aussi des fois, mais tsé même, même ce serait juste euh, pas un étudiant autochtone qui tsé qui, qui, qui se conn..., qui, quand il sait que quelqu'un a fait, il a passé par là, j'pense que c'est plus rassurant de demander... À quelqu'un qui... [...] Mais oui ça arrive régulièrement là euh : "Ah oui j'ai tel travail là, j'ai même pas compris le truc là." Je dis : "Ah oui, ah...". Pis là on jase un peu pis ah on va essayer avec ça finalement. Tsé juste dédramatiser des fois. »

Certains professionnels soulignent que les étudiants autochtones manquent parfois de connaissances au niveau de la méthodologie du travail, ainsi qu'au niveau de la planification et de

l'organisation : « J'sais pas pourquoi, mais j'ai l'impression, mais ça, moi aussi j'suis de même là, mais ils sont comme un peu à la dernière minute (rires) » (PLU2), « Y'ont travaillé dans leur communauté, y'ont beaucoup d'expérience de travail, mais pas de méthodes d'organisation. » (PLU4), « En fait, c'est plus difficile, euh c'est que j'ai remarqué, c'est c'est le processus d'écriture, c'est de passer par l'écrit pour développer les idées. C'est pas une manière type, qui est utilisée par la majorité des étudiants autochtones avec qui j'travaille. » (PLU6), « Des fois, moins consciencieusement, moins bien présenté, que je dirais. Euh ça, faut vraiment euh, c'est un peu remarquable, OK euh chez les Autochtones. Ils présentent des choses plus, moins, plus, moins structurées... Moins organisées. Ben, je sais pas, c'est, c'est, ça m'a frappée, ça aussi. [...] Je pense c'est dans leur culture. » (PLU7), « Quand c'est le temps d'approfondir, par exemple une activité. Aller plus loin, aller chercher euh, se donner vraiment la peine de... Ça je l'ai vu de quelques étudiants, mais pas pour toutes. » (PLU8). Par contre, ce dernier considère qu'ils fonctionnent en général aussi bien que les étudiants allochtones :

« Oui, ils prennent des notes, oui je pense. En tout cas, moi, en supervision, quand je demande quelque chose... En général euh, ils, ils essaient de me donner ce que j'demande, ils essaient. Euh ils ont pris des notes, ils m'envoient leurs travaux, la plupart m'a envoyé tous leurs travaux. C'est sûr qu'il faut leur rappeler, pour certains, parce que c'est souvent en retard. »

PLU8 confirme que les travaux remis par les étudiants autochtones sont comparables à ceux remis par les étudiants allochtones : « Oui, c'est pas mal semblable, oui, oui. »

PLU8 et PLU1 observent que les étudiants ont tendance à rester isolés : « Beaucoup préfèrent travailler seuls, je crois. » (PLU1), « Les Autochtones sont dans un coin de la classe pis l'autre est dans l'autre coin. Ça fait que déjà là, ils se mêlent pas beaucoup. À peu d'exceptions près là, ils se mêlent pas. » (PLU8)

PLU6 fait des observations particulières, par rapport aux délais dans les travaux. Il dit ceci :

« En fait, c'est que j'ai remarqué, ça c'est particulier par exemple, c'est que j'ai remarqué, c'est que les étudiants autochtones que j'ai eus... Déjà avaient beaucoup d'idée en début de session pis approfondissaient les idées sur un plus long terme. La majorité des étudiants vont commencer leurs travaux la semaine... Ouais la veille de remettre, pis j'ai remarqué que c'est pas nécessairement le cas pour les étudiants autochtones. Bon, c'est sûr qu'on se ramasse toujours au bout de la ligne à être dans le jus... Mais j'pense que le processus est peut-être un petit peu plus intégré, plus holistique. »

Par rapport à l'organisation des travaux, il consent que son domaine est peut-être plus facilitant pour la culture autochtone : « Bon, faut dire aussi que, en arts, c'est peut-être un petit peu plus, en fait, c'est autrement. C'est peut-être un petit peu plus adapté à une culture orale... Que à un, un cadre plus rigide... Qu'on peut retrouver dans d'autres disciplines. »

En somme, selon leurs observations, les professionnels constatent divers éléments sur la façon de s'impliquer et de participer aux cours des étudiants autochtones. PLU1 affirme qu'ils viennent le consulter lui et sa collègue lorsqu'ils ont des besoins, selon lui, avant même d'aller voir leurs enseignants. PLU2 s'exprime dans le même sens et explique que, dans son milieu, la moyenne d'âge est moins élevée et que les individus ont habituellement la même formation générale que les étudiants, ce qui incite ces derniers à questionner leurs collègues. PLU2 nomme aussi la facilité visuelle et concrète des étudiants autochtones : ces derniers se voient donc parfois désavantagés par un cours magistral. PLU2, PLU4, PLU6, PLU7 et PLU8 constatent certaines faiblesses au niveau de la planification, gestion et organisation, quoique PLU6 note que la situation n'est pas catastrophique quant aux délais et à la langue française. PLU8 affirme qu'ils sont tout de même impliqués et travaillants. PLU1 et PLU8 constatent qu'ils semblent être plutôt solitaires dans les cours.

Un changement qui ne peut réussir qu'en collaboration

Les professionnels questionnés ont été invités à faire part de leurs idées de solutions pour contribuer à l'amélioration de l'expérience scolaire chez les étudiants autochtones et à partager leurs manières de faire qui semblent avoir fonctionné. PLU1 pense qu'il faudrait développer un meilleur réseau de communication à l'intérieur de l'UQAC :

« Mais je pense que ce qu'il faudrait pour favoriser ça, c'est justement avoir un meilleur lien d'information, de communication. OK? Pour avoir accès directement à l'étudiant. Je pense que tout devrait passer par ce canal-là d'information. [...] Mais si on avait un canal d'information qu'on pouvait se servir par là pour que les étudiants, tous les étudiants autochtones à l'UQAC, pas juste ceux du centre, OK, puissent avoir l'information, je pense que ça aiderait beaucoup. Ce qui fait qu'on aurait probablement plus de gens, dans les journées de sensibilisation, qui viendraient. »

PLU1, PLU2, PLU6 et PLU7 soulignent qu'il faut sensibiliser et former les enseignants de façon adéquate :

« Ben y'ont pas une éducation facile, c'est pas euh comment je pourrais dire? Tsé ils sont entourés, ils sont proches des problèmes sociaux, si c'est pas dans leur famille, c'est dans leurs amis tsé. J'pense que ça, ils développent des valeurs complètement différentes aussi là. Tsé l'aspect communautaire, même l'aspect familial pis le contexte à la maison aussi là. [...] Fek c'est d'être sensible, c'est pas, c'est pas une exagération là pis c'est pas un préjugé, c'est un contexte réel tsé, fek faut, ce serait bien... [...] Pour enlever les préjugés aussi. » (PLU2)

« Une formation, ou quelque chose de même, moi c'est ça, peut-être, qui me manquerait, moi. C'est drôle, hein. Euh peut-être comment intervenir bien, tsé là. Des fois on y va un peu avec nos connaissances, avec ce qu'on a. Pis ensuite, on y va d'une façon individuelle, mais moi, euh si j'avais encore à en avoir, j'ai une inquiétude quand on me dit que j'vais avoir une Autochtone ou deux là. Bon, parce que, peut-être que j'suis pas assez équipée. [...] Comment bien intervenir là, mieux les connaître. Mouais, parce que je sens que ça me, manque, ça moi, honnêtement là. » (PLU7)

Quatre professionnels soulignent qu'avec les étudiants autochtones, il est favorable d'ajuster son attitude et son approche :

« Tu débarques pas avec des gros sabots. Quand t'arrives avec des étudiants autochtones là, j'pense qu'il faut pas, non, que t'aies la même attitude qu'avec des étudiants allochtones. [...] Il faut que t'arrives en douceur. Faut pas que t'arrives là trop radical pis trop vite parce que tu les perds. » (PLU1)

« Ben favoriser le dialogue là tsé à deux là. [...] Ah ouais tsé pis informel aussi là, j'veux pas, tsé pas nécessairement un rendez-vous euh, mais bon à la sortie de classe pis ah qu'est-ce que t'en pense de ça tsé euh développer une relation un peu plus euh, ben [...] Moins autoritaire, ouais, c'est ça, pas d'autorité à élève là tsé. Mais plus humaine ouais. Ça je pense que ça, c'est, c'est gagnant c'est clair là. Pis est-ce que ça développe, développer une certaine confiance. Parce que, c'est ça entre l'autorité pis l'étudiant tsé faut que si y'a une certaine confiance, ben plus facilement il va venir parler de ses problèmes tout ça. Tsé quand il va avoir une difficulté, au lieu d'abandonner, peut-être que il va être capable d'aller voir t'aurais-tu quelque chose pour m'aider, une solution ou tout ça tsé. Tsé au lieu de dire r'garde euh ça là j'suis pas capable, tsé au lieu de rien dire pis d'abandonner un cours par exemple là. Tsé si y'a une complicité déjà un petit peu avec le prof : "Ben là euh j'ai manqué trois cours pour euh telle raison là, mais euh j'aimerais vraiment ça me rattraper, mais t'as-tu des solutions?". Tsé ça va être plus facile là... Si y'a une complicité d'établie. » (PLU2)

PLU1, PLU4 et PLU8 affirment qu'un cours préparatoire aux études pourrait être avantageux pour les étudiants des Premières Nations :

« Moi je pense que le fait de prévoir peut-être un cours, OK, une période de transition là tsé pour préparer là, je pense que ça c'est nécessaire. Ça pis plus un cours de français. OK? Euh parce que euh les gens ont beaucoup de difficulté au niveau du français pis j'pense que ça là... [...] Pis ça j'pense que le cours de français là de mise à niveau du français tout ça adapté aux Premières Nations je pense que... Adapté aux Premières Nations. Le, en fait c'est... Tu vas dire que je vends ma salade, mais j'veux dire c'est un programme que nous on est en train de développer, ok, un cours qui a été développé en collaboration avec l'École de langue et je pense, je crois sincèrement à ce cours-là, je pense que c'est, ça peut être une belle passerelle là de transition pour le français pour eux là, pour les aider. » (PLU1)

« Une rencontre d'accueil en expliquant tout c'est quoi vraiment le métier d'étudiant, leur donner plus d'outils. [...] des petits ateliers sur les études [...] peut-être aussi qu'ils aient plus de ressources, pis comment utiliser les bonnes ressources, comment utiliser le correcteur de l'ordinateur. [...] Pis des rencontres obligatoires de préparation au bac là. En fait, leur donner le petit plus que les non-Autochtones ont peut-être déjà acquis au cégep ou, parce que souvent, bon euh, ils, y'auront pas fait leur cégep, ils vont venir à l'université avec une base expérientielle. » (PLU4)

PLU3, PLU4 et PLU8 affirment que les étudiants autochtones ont besoin d'un accompagnement spécialisé :

« Que des rencontres régulières avec les gens de leur gang, pis pas juste les gens de leur gang, avec des groupes de motivation ou, je le sais pas, ils aiment ça s'exprimer en groupe, ils s'expriment en groupe. [...] Eux autres ils font ça dans leur communauté, se faire des espèces de fins de semaine de rencontres pour discuter, des tentes à suer, des choses comme ça, euh pis ils s'entraident comme ça. Fek j'me dis que peut-être au niveau des études, au niveau du cheminement éducatif d'avoir un quelque chose qui les motive ensemble pis des exemples aussi. Tsé si j'en ai une qui a terminé son bac en travail social, qu'elle vienne faire des genres de témoignages dans ces groupes-là, je le sais pas, j'pense que c'est quelque chose qui pourrait les les stimuler. » (PLU4)

« Sont à l'université, leur donner les services pis tu vas aller jusqu'au bout. [...] Moi j'me dis faut, ils ont peut-être besoin, leur donner un peu plus d'aide quand ils arrivent. Moi, pis moi j'leur ferais faire leur stage en milieu québécois. » (PLU8)

PLU4 souligne que le soutien devrait être plus présent, particulièrement au début :

« Les motiver, de les suivre un peu plus parce que c'est facile de les perdre au début. Euh je dirais la première année là, d'être plus présents quand qu'il y a du monde, c'est sûr que moi j'ai pas le temps de faire ça malgré que j'essaie quand même, mais d'être plus là avec eux autres au début pour, pour ne pas les perdre. »

PLU4 explique une aide spéciale mise en place au Cégep de Baie-Comeau :

« Y'avait une dame qui venait régulièrement à Sept-Îles pis quand je voyais, je sentais que une étudiante avait une problématique, pis ça c'était un projet autant au niveau des non-Autochtones que des Autochtones. Quand je sentais qu'un étudiant avait une problématique ou semblait s'en aller un petit peu croche, je m'organisais pour faire une rencontre avec cette dame-là qui elle lui donnait des outils pour pouvoir avancer. Mais c'est sûr que y'a des fois, ils nous le demanderont pas. »

PLU8 parle de promouvoir leur langue par des cours spéciaux :

« Comme à Mastheuiatsh, maintenant, on commence à enseigner leur langue, à enseigner tout ça. On commence là, maintenant là, à faire ça, ce qu'on faisait pas il y a quelques années. Mais moi j'me dis que c'est une réalité, ça, que si ils veulent garder leurs coutumes, tout ça, ça devrait peut-être s'intégrer, il devrait avoir, peut-être un, un volet où ils pourraient... Pis euh aux jeunes de leur donner, aussi, à l'université, cette formation-là. Parce que ils ont beau être Autoch... ils, ils connaissent pas toute leur histoire, leurs coutumes. »

De plus, PLU8 croit qu'il serait favorable s'améliorer la qualité des cours offerts dans les communautés :

« Faut remonter la qualité de, de l'enseignement dans les communautés. Alors si tu pars de jeunes, ils vont avoir un enseignement de qualité par des enseignants de qualité alors eux vont avoir le goût d'aller plus loin et ainsi de suite et ainsi de suite pis, si les parents sont impliqués là-dedans et tout ça. Alors moi, j'me dis, ça peut, ça peut certai... D'ici quelques années, c'est sûr que c'est pas demain matin, mais une génération, peut-être, que ça pourra, ça pourra changer. »

Les professionnels proposent plusieurs solutions pour améliorer l'expérience scolaire des étudiants universitaires autochtones. PLU1 parle d'améliorer le réseau de communication interne pour avoir accès plus facilement aux étudiants. Il parle aussi de sensibiliser le corps

professoral aux problématiques que vivent les étudiants autochtones. D'ailleurs, PLU2, PLU6 et PLU7 partagent son avis quant au fait de former et informer les professeurs. Quatre personnes affirment qu'il est nécessaire d'ajuster son attitude avec les étudiants autochtones. PLU2 le dit ainsi : « C'est pas mieux de les traiter à part. Mais c'est d'être sensibles, à la différence parce qu'il y en a une tsé. ». PLU1, PLU4 et PLU8 estiment que des cours préparatoires devraient être offerts, voire imposés, aux étudiants et PLU3, PLU4 et PLU8 estiment qu'un soutien spécialisé devrait leur être apporté. PLU4 précise que ce soutien devrait être présent particulièrement pendant la première année d'études. Finalement, PLU8 propose que des cours de langue et de culture autochtones soient donnés et croit qu'il serait bénéfique de relever la qualité de l'enseignement offert dans les communautés.

❖ Qu'est-ce que réussir?

Une réussite globale importante, indépendante des notes

Les professionnels parlent de leur perception de ce qu'est la réussite scolaire pour les étudiants autochtones. PLU1, PLU4, PLU7 et PLU8 affirment que le fait de réussir, au-delà de la note, est un élément suffisant : « Ma perception c'est plus réussir un cours. » (PLU1), « Ben moi j'pense que c'est de devenir quelqu'un là, d'avoir un titre. J'suis travailleuse sociale... J'suis professeure, j'suis, mais les notes c'est pas vraiment important pour eux autres. Non, pourvu que ils aient l'impression d'avoir un A ou un B, r'garde ça a pas de différence là. » (PLU4), « Donc, sa réussite, de réussir son BAC, elle était tellement contente de ça là pis ensuite pouvoir travailler dans son milieu. Ça là c'était important. » (PLU7), « Moi, moi en tout cas, de ce que j'ai vu, c'était de réussir leur stage. Ils étaient contents, aussi, de venir à l'université, je pense. Ils étaient, pour eux autres, ça faisait partie aussi de, d'avancer, de, ouais. Peut-être aussi ça, aussi, pas sûre là. » (PLU8)

PLU2 affirme que la conception de la réussite scolaire dépend de l'individu, mais estime que l'obtention du diplôme est un but pour plusieurs :

« Ben j'pense, ben c'est ça, ça dépend vraiment de qui parce que ils viennent pas tous du même milieu. Mais euh j'pense que, bon, se rendre à l'université c'est déjà euh une réussite. Mais c'est d'obtenir le diplôme, j'pense aussi c'est d'obtenir le diplôme, mais les notes euh, bon, ça, ça va individuellement là tsé euh avec un B ou un A euh, c'est le diplôme j'pense là. »

Quant au fait d'avoir la réussite à cœur, pratiquement tous les professionnels s'entendent : « Oui, j'pense, oui, oui, oui, oui. » (PLU2), « Ben euh oui, mais ils le savent pas nécessairement. J'pense qu'ils le savent à la fin (rires). Quand ils réussissent [...] Euh fek eux autres ils réalisent à la fin des fois à, à quel point c'était important pour eux autres parce qu'ils vivent tout ça là. » (PLU4), « Oui. Ben, on le sent là, ils sont pas là pour rien, là. Pis même j'dirais, ils sont peut-être plus engagés, comme étudiants à l'université, ils sont plus engagés que des gens qui ont suivi le cours normal ou ils se sont jamais posé de questions plus que ça pis ils sont rendus à l'université pis ils font la même chose qu'ils faisaient avant, là. » (PLU6), « J'pense que oui, comme les autres. Sont fiers de ça, hein. Pis d'apporter la réussite, j'suis certaine qu'ils sont fiers de présenter ça à leurs parents. » (PLU7), « Dans le stage, mouais, dans le stage, c'est sûr que ils ont, ils avaient à cœur de réussir. Moi je, lui, ils avaient... C'est sûr que, après, bien, quand, quand, ce sont les efforts après qu'il fallait, qu'ils devaient fournir là, c'est peut-être là, un moment donné, où ça l'a euh... Fallait qu'ils donnent, peut-être, un peu plus d'efforts. » (PLU8)

PLU1 croit que, pour les Allochtones, la réussite est plutôt comme la totalité de leur BAC, contrairement aux autochtones qui la voient davantage cours par cours :

« De finir tout l'ensemble. Le diplôme. Tandis que, je te dis pas que c'est, là faut faire attention, j'veux que ça soit bien perçu, je te dis pas que les Premières Nations n'ont pas de vision ou n'ont pas de but, de diplôme, loin de là, parce qu'il y en a qui buchent là réellement, pis écoute, ils l'ont deux fois plus mérité que l'autre à côté-là, allochtone là. Mais je pense que eux autres c'est vraiment r'garde ah j'ai réussi ça, ah j'ai réussi tel autre cours, tsé c'est tranquillement comme ça. »

PLU2 et PLU6 relèvent que, pour les étudiants autochtones, ce n'est pas la normalité que d'aller à l'université :

« J'ai l'impression que c'est trois fois plus fort que nous autres parce que justement tsé moi j'avais hâte d'aller à la maternelle, tsé c'était comme normal dans ma tête d'aller à l'école pis d'aller ah, bon primaire, secondaire pis cégep, université. C'était normal

parce que tout le monde autour faisait ça tsé. Tandis qu'eux autres y'a beaucoup de décrochage au secondaire pis tu deviens, tu deviens euh rare de te rendre jusque-là, fait que quand tu réussis, j'pense que c'est encore plus fort parce que si tu te compares à tes semblables tsé. » (PLU2)

« Les étudiants autochtones qui vont rentrer à l'université... Vont être beaucoup plus sérieux que les autres étudiants qui tiennent pour acquis que tout le monde va à l'université pis... Donc y'a une conception qui est différente pis qui fait que ils sont peut-être psychologiquement plus préparés à plancher pis à être là. » (PLU6)

Selon PLU8 la notion d'argent semble moins essentielle pour les étudiants des Premières Nations :

« Ici, les jeunes, c'est pour travailler. Les jeunes Québécois, c'est travailler, gagner de l'argent, avoir une réuss... En tout cas, peut-être pas tous... Mais une bonne partie c'est ça là. J'veux gagner de l'argent pis bon euh... Mais peut-être que certains Autochtones, c'est peut-être aussi s'élever dans leur milieu, aussi. Y'a peut-être ça, y'a peut-être ça. Mouais, peut-être, parce c'est pas tout le monde qui y vont là euh à, à l'école. »

PLU4 et PLU6 s'entendent pour dire que, chez les étudiants allochtones, la note a une importance habituellement plus grande :

« Écoute, un étudiant non autochtone, si y'a pas un A, il, ça se pourrait qu'il fasse une demande de révision de note (rires). Non, j'exagère là, mais euh... pour beaucoup... c'est très important... La note là. » (PLU4)

« Si y'ont la même idée de la réussite... Euh y'a beaucoup d'étudiants blancs, plusieurs étudiants blancs dans mes classes qui veulent des notes, qui travaillent pour avoir des A+ tout le temps... Euh ça j'ai pas vu ça encore chez les étudiants autochtones. Mais par rapport à la masse, j'pense que l'idée de la réussite est à peu près la même, là. On s'entend, déjà dans le plan de cours, euh sur certains critères, mais euh... » (PLU6)

PLU1 et PLU3 ne peuvent se prononcer : « J'peux pas te répondre, j'ai pas assez discuté avec eux » (PLU1), « Aucune idée. Ouais, parce que moi j'ai beaucoup plus, c'est ça, travaillé plus au niveau des problèmes, du support psychologique hein. » (PLU3)

La possibilité, pour les étudiants, d'avoir un emploi sans diplôme amène PLU3 à se questionner : « Je le sais pas parce que tsé y'en a beaucoup que ils sont pas diplômés pis ils travaillent pareil dans leur euh communauté. »

Une partie des professionnels affirment donc que, pour les étudiants autochtones, compléter un cours, un stage ou son BAC est suffisant pour parler de réussite : en effet les notes sont, toujours selon les professionnels, moins importantes. PLU2 soutient par contre que cela dépend de l'individu et que pour plusieurs, le but principal est le diplôme. La majorité des professionnels croient qu'il est important pour les étudiants autochtones de réussir et PLU1 et PLU3 préfèrent ne pas se prononcer considérant ne pas avoir pu en discuter suffisamment avec les étudiants. PLU3 questionne tout de même les conséquences de pouvoir travailler en communauté sans diplôme.

Une confiance fragile en leur capacité de réussir

Les professionnels ont été questionnés sur la confiance qu'ont les étudiants autochtones quant à leur propre capacité de réussir. PLU1, PLU7 et PLU8 soutiennent que cette confiance n'est pas élevée et qu'ils ont besoin d'encouragements constants :

« Ils doutent beaucoup d'eux. Oui. Ils doutent beaucoup d'eux, beaucoup euh... [...] Moi je trouve là qu'ils ont un manque de confiance en eux là terrible. C'est ce que je perçois en tout cas, moi c'est ma perception. Il faut toujours que tu les pousses, non, non, t'es capable, tu vas voir tu vas y arriver, t'as des bonnes notes... Ils viennent s'inscrire pis là tsé ils doutent pis bon, etcétera pis là non, non tu, tu, t'es capable, r'garde ça va bien, t'as ci, t'as ça, tsé ta moyenne est au-dessus de deux points quelques, tsé tu t'en vas, t'es presque à trois, t'as... Tsé c'est quand même bon là, c'est... Fek faut toujours que tu les pousses un peu, faut que tu leur donnes confiance. Ils manquent, moi je trouve qu'ils manquent beaucoup de confiance en eux. » (PLU1)

« J'dirais que oui, ceux que j'ai connus, moi euh, fallait qu'on les soutienne à un certain moment, y'avaient des, fallait qu'ils passent, comme j'te dis, au niveau de la gestion disciplinaire qui était plus difficile... Donc fallait qu'ils réagissent pis tout ça mais euh... J'pense que oui. » (PLU7)

« Oui. Pis ils manquaient de confiance pis la capacité... Ben, ils se demandent toujours est-ce que j'vais pouvoir le faire? C'est sûr que ils ont... C'est, c'est dans ce sens-là, tout à l'heure, que j'leur disais qu'il fallait les accompagner, leur dire t'es capable, tu vas le faire, tu vas voir, fais tes recherches, fais euh tout ton travail comme tu dois faire, comme on... Puis, mais pour eux autres, ça leur demande énormément d'efforts, je pense. Mais ils ont à cœur de réussir, en tout cas celles que j'ai vues là. Celles et ceux que j'ai vus là, ça ils ont à cœur » (PLU8)

PLU2 est aussi d'avis que leur confiance de réussir est faible : « Y'ont plus des objectifs que, que de la confiance personnelle. »

PLU3 estime que ça dépend de l'individu :

« Hum moi j'pense que c'est vraiment personnel là. Tsé y'en a que oui là, tsé j'ai accompagné une étudiante, entre autres, oui là tsé euh. Une autre, elle avait plus de difficulté, mais j'ai regardé ça avec eux autres si y'avaient confiance eux autres mêmes en leur capacité de réussir, j'peux pas te... »

PLU6 a côtoyé des étudiants qui ont bien fonctionné et qui se sont même rendus jusqu'à la maîtrise : « Ouais. J'ai toujours deux étudiantes en tête euh qui sont rendues jusqu'à la maîtrise pis c'est très fort... Pis avec lesquelles j'continue à travailler... au, au quotidien. »

PLU8, quant à lui, affirme que même ses bons étudiants autochtones affichent un certain manque de confiance :

« La plupart, moi je pense que la plupart manquent un peu de confiance. Oui, c'est vrai que ça manque de confiance, oui, si je regarde, si j'fais le tour un petit peu là, oui, manquent de c... Même quand elles sont très bonnes, très bons, manquent de confiance. »

Si quatre professionnels (PLU1, PLU2, PLU7 et PLU8) affirment que les autochtones affichent un certain manque de confiance, PLU6 pense plutôt que ses étudiants ont performé jusqu'à la maîtrise et ont donc une assurance en leur capacité. PLU3 considère plutôt que cela dépend de la personne.

❖ Qu'est-ce qui motive et démotive à poursuivre les études?

Un diplôme pour apporter sa contribution à la communauté

Les facteurs motivationnels nommés par les professionnels sont divers. Que ce soit la stabilité et le climat familial, le fait de pouvoir travailler par la suite, le contact personnel, l'encouragement, la valorisation de leur travail, l'honnêteté des enseignants, les buts et objectifs personnels, un bon accompagnement, des calendriers adaptés, une ouverture de la part des enseignants ou le simple désir de devenir enseignant, les sources de stimulation sont multiples.

PLU1 soulève que certains étudiants sont obligés par leur communauté à suivre des cours :

« Y'a une autre partie que c'est parce qu'ils sont obligés d'étudier parce que les communautés, OK, leur disent r'garde tu vas aller, faut que t'étudies, on va te financer, tu vas avoir une job après. [...] Le Conseil en éducation, y'ont dit lequel qui serait intéressé, ils les ont ciblés là, carrément là, toi tu vas aller tel, vous allez vous inscrire à tel programme pis après ça vous allez avoir des jobs pis vous allez... Fek y'ont été poussés ces gens-là. [...] C'est correct parce qu'ils, au contraire, eux autres ça, ça fait leur affaire là, OK (rires). D'être obligés pis tout ça, ça leur prenait peut-être juste ça pour se motiver. »

PLU2 et PLU4 affirment travailler avec des étudiants motivés : « Mais en même temps, ils sont tellement motivés par ce qu'ils, ce qu'ils ont à faire. Ben en tout cas moi je trouve qu'ils ont une super motivation là. » (PLU2), « Y'ont beaucoup de désir de poursuivre des études universitaires, ils sont très encouragés. Quand ils viennent nous voir, quand ils arrivent ici, ils sont très, très, très intéressés pis tu vois la petite lumière dans leurs yeux là, j'vais faire un BAC ou j'vais faire, ils sont très intéressés. » (PLU4)

PLU6 estime que le fait d'avoir un diplôme est plus significatif pour un étudiant autochtone et qu'il est synonyme de réussite et de développement personnel :

« J'pense que la notion de diplôme universitaire est peut-être, peut-être plus forte. Ça revient à c'que j'disais tout à l'heure, que de pouvoir décrocher un diplôme, ça une notoriété peut-être un petit peu plus grande dû au fait que... Au premier lieu, déjà une université, euh c'est impressionnant. Euh pour leur famille, je sais pas. Je sais pas. Pour, euh pour ceux et celles que j'connais, c'est un développement personnel. »

PLU2 et PLU4 ont observé que le fait d'avoir des modèles de réussite, des mentors est un élément favorable à la motivation :

« Ben c'est aussi peut-être des modèles ou des mentors ou je le sais pas, mais des comparatifs du même type un peu là. Tsé j'pense peut-être des anciens étudiants autochtones qui ont passé par là tsé, y'ont tracé le chemin pour, tsé en tout cas pour leur famille. Juste être capable de se trouver un comparatif, tsé euh ah ouais ben lui y'a fait ça, ben j'suis pas folle, tsé je ferais ça aussi. » (PLU2)

« Regarde euh le médecin Stanley Vollant qui se promène un peu partout pis qui parle de son expérience, ben j'pense qu'il en motive une gang là. Moi y'en a des étudiants qui me disent euh : "Moi, mon idole c'est Stanley Vollant pis euh j'vais finir mes études comme lui." Pis euh, y'en a qui me disent ça là. » (PLU4)

Plusieurs professionnels soulignent que retourner dans les communautés et y améliorer la situation est un élément de grande motivation pour les étudiants autochtones : « Pis euh beaucoup, ben plusieurs aussi c'est un retour à leur communauté. Tsé la plupart qu'il y a, qui travaillent ici ben... Comme y'en a un, il étudie en administration, mais son but c'est d'aller travailler chez eux. C'est d'apporter quelque chose à sa communauté. » (PLU2), « Moi j'pense qu'ils veulent améliorer leur condi... tsé, c'est ça, ils veulent améliorer leur euh, tsé supposons j'pense à ceux – là que j'ai rencontrés, ils veulent faire ce qu'ils aiment, et de, et de un, pis meilleure condition. C'est ce que j'ai vu. » (PLU3), « Y'en a beaucoup qui me disent comment ils trouvent important d'avoir des études pis, dans leur milieu, pour aider dans leur milieu, pour aider dans leur communauté, pour faire le petit plus. » (PLU4), « C'est de travailler dans leur milieu, je pense euh. Sont, ça, ils sont bien contents de pouvoir travailler dans leur milieu. » (PLU7) « A disait j'veux changer des choses, j'veux changer des choses chez nous. A, pis a l'avait plein de projets. [...] A dit moi, a dit j'vais finir mon BAC pis je retourne dans ma communauté pour... Pour_changer. » (PLU8)

De leur côté, les communautés affichent également une fierté envers leurs diplômés. C'est ce qu'explique PLU4 :

« Moi, j'ai vu récemment les conseils de bande, maintenant, organisent à la fin de chaque année, mettons au printemps, ils font une grosse fête dans une salle à Sept-Îles où ils invitent tous ceux qui ont terminé un programme dans l'année que ce soit

collégial ou au niveau de l'université. Et pis, à cette fête-là, écoute, ils invitent les anciens, ils font vraiment quelque chose de beau là, de très coloré, de très euh... Moi j'y étais pas, mais quelqu'un m'en a parlé là, c'est très émouvant comme soirée, pour démontrer à quel point c'est important pour eux autres quand quelqu'un obtient son diplôme dans la communauté. C'est pas juste une affaire personnelle. Ça devient une affaire de communauté. »

Dans le même ordre d'idées, PLU8 affirme qu'un facteur aidant pour la motivation des étudiants est de faire leur stage dans leur communauté :

« Y'ont peut-être un peu moins de défis parce que ils restent dans leur communauté, sont dans... Pis, habituellement, les classes, ils connaissent presque tous les enfants, connaissent le milieu, les parents, et tout. Alors moi, j'me dis que c'est plus facile que, par exemple, s'ils arrivent dans une classe québécoise où... »

Les professionnels relèvent donc une multitude d'éléments pouvant favoriser la motivation des étudiants autochtones : PLU2 et PLU4 affirment d'ailleurs côtoyer des étudiants très motivés. Ces derniers affirment aussi que le fait d'avoir des modèles de réussite, tel Stanley Vollant, est motivant pour les étudiants. PLU6 croit que le diplôme a une valeur plus grande pour les Premières Nations. PLU1 rappelle que certains sont contraints par leur communauté à aller poursuivre des études et que cette pression n'est pas nécessairement négative. PLU8 pense que lorsque les étudiants font leur stage dans leur communauté, l'exercice est moins difficile. Finalement, PLU2, PLU3, PLU4, PLU7 et PLU8 disent que les étudiants souhaitent retourner dans leur communauté et participer à son développement : ce but est selon eux un facteur de motivation.

Un contexte socioéconomique qui affecte la motivation

Les professionnels se prononcent sur les éléments pouvant nuire à la motivation des étudiants. PLU2 concède que les situations financières et familiales ont un rôle à jouer dans la motivation des étudiants, tout comme l'indique PLU3 : « Ben c'est les problèmes euh personnels, familiaux. Ce que moi j'ai vu, ça peut être d'autres choses tsé ça, ça peut être d'autres choses, mais moi ce que j'ai vu c'est les problèmes... » PLU7 ajoute à cela la discrétion des étudiants : « La confiance, comme j'te dis, c'est des gens discrets. Peut-être que, à cause de ça, le manque de confiance fait que ils se retirent un petit peu. J'dirais les deux, moi. C'est drôle, hein. »

PLU4 évoque des exemples d'étudiants qui ont perdu leur motivation :

« Bon ben j'peux te donner peut-être des exemples de ce que j'ai vu. J'ai déjà vu, bon, un étudiant arriver ici pis me dire : "Bon j'abandonne mon BAC euh.", "Bon pourquoi?" », « Parce que ma femme a des problèmes d'alcool pis euh j'arrive pas à étudier. Euh j'arrive chez nous, c'est toujours le party, j'peux pas étudier, la nuit ça fait la foire chez nous euh... ». Y'ont, y'ont des contextes des fois familiaux ou même au niveau de leurs amis qui les, qui brisent leurs projets. Dans le fond, si y'étaient pas directement liés à ces problématiques-là, c'est, c'est des gens qui poursuivraient pis qui probablement obtiendraient des diplômes [...] Fek elle m'a dit récemment que elle avait eu des gros problèmes d'alcool et de drogue, qu'elle a fait une thérapie pis que là ça allait bien, et effectivement depuis deux mois je remarquais que elle était toujours là. Fek tsé euh c'est ça, y'a toutes sortes de problématiques, mais c'est sûr que la problématique d'alcool, de drogue est fréquente. »

PLU1 constate qu'ils abandonnent facilement :

« Ben moi je trouve que, que, ils lâchent, ils baissent vite les bras. [...] Pis aussitôt qu'il y a un problème ah c'est comme si la Terre arrêta de tourner. Là tu lui dis : " Non, non, r'garde t'as-tu pensé à ça, t'as-tu été voir ça, t'as-tu été voir telle ressource, t'es-tu venu nous voir, tu nous as-tu demandé de l'aide? Tsé viens nous voir..." "On est là pour ça. ". Plutôt que ah ben là tsé... j'savais pas trop... Ils voient pas les solutions. Ils voient pas les solutions, ils baissent tout de suite les bras. Fek ça, c'est difficile. »

PLU4 est aussi d'avis que les étudiants autochtones abandonnent facilement, mais associe cette tendance aux problématiques qu'ils vivent :

« Y'ont un niveau de persévérance qui est peut-être pas très élevé, mais qui est souvent dû à des contextes d'après moi parce que souvent un étudiant va venir me voir pour me dire euh : "Ah ben là j'ai lâché un cours parce que là euh j'ai pas de gardienne euh." Parce que eux se fient beaucoup à la famille pour garder, donc ils feront pas euh souvent appel à des services, mais là si la famille ça adonne plus qu'ils gardent ce matin-là, mais là y'a, ils sont comme obligés de lâcher leur activité. »

PLU2 relève aussi les difficultés à concilier avec le milieu québécois et parle de relations tendues avec des professeurs fermés :

« Pis les confrontations tsé qu'il y a avec euh, peut-être les heurts de façons de penser aussi là. Tsé t'arrives à un prof là pis euh il est super, il est super bouché, pis euh tsé euh tu comprends rien pis euh... Pis euh ça peut même arriver, je me souviens plus là,

ça fait quelques années, mais y'avait même eu un prof qui avait presque eu un propos raciste là devant tout le monde là. C'était comme voyons là tsé. Ça, ça peut décourager (rires). »

PLU4 parle de perceptions erronées :

« Ils vont se laisser aller dans des choses des fois, des perceptions qu'ils ont. Bon ben si ils arrivent dans un cours pis euh bon : "J'pense que j'suis pas très accepté dans ce cours-là." Pourtant, moi je vérifie avec le groupe pis le groupe dit : "Ben non les Autochtones sont fines euh ils nous dérangent pas." [...] Mais euh sont fines, on n'a pas de problèmes, mais j'pense qu'ils ont, ils se laissent aller dans une perception négative facilement. C'est ce qui les décourage. »

PLU4 croit que la moins bonne maîtrise de la langue peut nuire à leur motivation : « Bon ça c'est une grande difficulté là qui les fait, qui les décourage souvent, la maîtrise du français. C'est sûr que y'en a, écoute, ça fait deux, trois fois, quatre fois qu'ils refont le, le TECFÉE⁶. »

Les professionnels sont par ailleurs hésitants à se prononcer à savoir s'il y a une différence de motivation entre les étudiants autochtones et allochtones : « Je le sais pas si y'ont la même motivation pour euh avoir le diplôme que Alochtones, je le sais pas. » (PLU1). Quand même, PLU3, PLU4 et PLU7 mettent en relation les complications que vivent souvent les étudiants allochtones et considèrent que ces dernières doivent avoir une influence sur leur motivation :

« J'peux pas te dire. Moi ce que j'sais c'est que c'est sûr que t'as des problèmes... familiaux, personnels, plus tu vas te démotiver. Pis eux autres ben y'en ont beaucoup. » (PLU3)

« C'est difficile à dire hein parce que on a beaucoup moins d'étudiants autochtones dans les groupes. Fek c'est sûr que, si on compte au prorata, je le sais pas... Je dirais que oui, oui parce qu'ils ont des milieux moins faciles que nous autres. Pis quand ils vivent sur les réserves en plus. Euh je dirais que c'est eux qui ont peut-être une plus grande difficulté là à se motiver. Mais ceux qui sont en ville, je le sais pas, je serais curieuse qu'il y ait une étude là-dessus, un étudiant qui est en ville, autochtone, par rapport avec un, un étudiant qui vit sur une réserve, la différence, si y'a vraiment une différence, moi j'pense que oui. » (PLU4)

⁶ Test de certification en français écrit pour l'enseignement

« Euh des fois peut-être qu'il faut les motiver un petit peu plus. Y'ont une tendance à se laisser, à se démotiver, je dirais, ça j'pense faut les soutenir à ce point de vue là, plus. C'est drôle, hein. » (PLU7)

PLU6 quant à lui affirme ne pas voir de différences avec ces étudiants allochtones.

Les professionnels questionnés affirment donc que les conditions et les difficultés vécues dans les communautés sont des éléments démotivants pour les étudiants autochtones (PLUS2, PLU3, PLU4, PLU7). PLU2 et PLU4 vont jusqu'à parler de relations pouvant être tendues avec le milieu. PLU4 parle aussi des difficultés du français en tant que langue seconde. Excepté PLU6 qui ne constate pas de différences, les professionnels ne sont pas certains de savoir si les étudiants autochtones ont une motivation semblable à celle des étudiants allochtones. Par contre, PLU3, PLU4 et PLU7 supposent que leurs conditions de vie diminuent leur motivation et donc cette dernière serait plus ébranlable.

Être seul pour faire face aux problèmes

Par rapport à la façon de réagir devant les difficultés, PLU2, PLU3, PLU4 et PLU8 constatent qu'habituellement, les étudiants n'en parlent pas :

« Ils le gardent souvent pour eux. Pis eu justement un moment donné y'en a une qui était sur un projet pis elle aimait pas ça, pis au lieu de dire qu'elle aimait pas ça parce que, bon, c'était compliqué pis euh y'avait pas de support, y'avait pas de supervision assez. Au lieu de dire euh là ça marche pas, j'aimerais mieux tatata, là elle, elle a dit non, moi j'veux plus travailler sur ce volet-là c'est comme... Tsé parce que faut que le monde alentour soit aussi attentif à ça là tsé. » (PLU2)

« Ah c'est pas facile. C'est un peu tout ça. Y'en a qui vont décrocher, y'en a qui parlent pas, tsé souvent. Ils vont parler (avec une intervenante du centre) là pis là, tsé ils parlent avec ceux, tsé ils vont, avec ceux en qui qu'ils ont confiance là, y'en a, mais y'en a qui a qui parleront pas du tout pis qui vont rester tout seuls pis... » (PLU3)

« Ben ils viennent me voir, mais si ils sont vraiment rendus dans un pattern qu'ils ont plus de difficulté à s'en sortir, là ils vont plus voir personne. J'pense qu'ils vont en parler si c'est minime, mais quand c'est grave, ils viennent plus... [...] Mais c'est sûr que y'a des fois, ils nous le demandent pas, comme l'étudiante que je te donnais en exemple qui est allée en thérapie, elle nous a appelés pour nous dire qu'elle manquerait

une semaine de cours parce qu'elle était en thérapie, mais sinon elle on l'aurait pas su là. Elle est pas venue nous demander de l'aide, elle s'est organisée là. » (PLU4)

« Y'ont, je pense qu'ils se referment, souvent ils se referment. Faut que tu ailles, toi, le chercher, en tout cas, j'te parle comme superviseure, moi. Combien, comme tu dis, on est obligés de les accompagner encore plus. Euh faut aller chercher, bon, tu t'es aperçu, t'as, t'as besoin d'aide, pourquoi? » (PLU8)

Les professionnels observent donc une tendance, chez les étudiants autochtones, à se débrouiller par eux-mêmes lorsqu'ils vivent des difficultés.

❖ Comment se vit la transition cégep/université?

Le souci de connaître l'expérience scolaire antérieure

Par rapport à leur parcours scolaire antérieur à l'université, PLU1 et PLU4 s'entendent pour dire que la majorité des étudiants ont été admis sur la base d'une expérience suffisante :

« J'peux pas te donner la proportion, je ne la connais pas exactement. Euh par contre si je regarde au niveau des cohortes qu'on a fait, la cohorte d'été entre autres, j'en n'ai pas beaucoup su, qui ont fait une demande du collège là. » (PLU1)

« Ben je dirais que c'est euh, la plup..., y'en a là qui ont leur DEC, mais la plupart c'est euh "expérientiel" quand ils arrivent ici. C'est des acquis là. » (PLU4)

Ils affirment tous les deux qu'ils sont mis au courant de leur cheminement scolaire au moment de leur inscription :

« Oui, on a l'information parce que, lors de leur demande d'admission, on leur demande de nous fournir, OK, leur dernier diplôme complété. Que ça soit du secondaire ou du cégep ou quoi que ce soit. Même si c'est le, mettons-le, le sixième année, c'est la sixième année ben on le demande là. » (PLU1)

« Ah oui, oui, c'est ça, c'est ça, ils doivent euh, ils doivent nous, nous faire mention de ça quand ils arrivent. » (PLU4)

PLU6, PLU7 et PLU8 disent qu'ils sont peu informés de leur cheminement, mais PLU7 et PLU8 précisent qu'ils s'en informent eux-mêmes aux étudiants :

« Pas plus que les autres (rires). Tsé, j'veux dire, à moins de discuter, un moment donné, avec eux d'une façon individuelle, mais quand ils sont en grand groupe, non. Au départ là on a la fiche (rires) comme les autres et ils viennent, bon, on sait qu'ils viennent de Mastheuiatsh, ils viennent de différents coins, sont de telle nationalité pis là c'est à nous à aller chercher plus d'informations là comme avec tous les autres. Bon, où est-ce que t'as suivi, mettons qu'ils sont rendus au troisième stage, ben, ça a été quoi les précédents, où tu les as faits, etcétera. Tsé, on en jase un petit peu, toujours un petit peu quand on peut se réunir euh... Au début d'année, en, en début d'année-là, ouais, c'est ça. Ou par téléphone parce que j'communique toujours, avant de les rencontrer en groupe, par téléphone. Ensuite ben, (rires) tsé, on complète l'information au fur et à mesure. » (PLU7)

Par rapport aux formations précédentes, PLU1 et PLU4 disent en prendre connaissance lors de l'inscription des étudiants et constatent que la majorité est admise sous la base de leur expérience. Si PLU6, PLU7 et PLU8 affirment ne pas posséder beaucoup d'informations sur leurs étudiants, PLU7 et PLU8 confirment tout de même questionner leurs étudiants à ce sujet.

Une transition d'ordre scolaire laborieuse

Les professionnels se distinguent en deux groupes lorsqu'il est question de donner leur avis quant à la préparation des étudiants autochtones pour l'université. En effet, PLU1, PLU4 et PLU8 estiment que les étudiants n'ont pas assez de bagages pour fonctionner adéquatement :

« C'est sûr quand ils passent par le cégep, tu vois une différence. C'est des gens qui font une demande autre que sur une base DEC, c'est difficile. C'est difficile. Je pense que tous les étudiants, s'cuse moi... Auraient besoin, auraient intérêt à avoir le cours de méthode de recherche là avant de rentrer à l'université. » (PLU1)

« C'est ça, il manque, il manque des choses qui leur permettent de bien réussir. » (PLU4)

« Y'a certainement des lacunes parce que, c'est, j'disais, c'est que, peut-être qu'ils ont peut-être de la difficulté à suivre les cours du BAC. Pis j'me dis y'a des choses euh qu'ils ont... C'est sûr que, s'ils enseignent dans leur communauté, ces lacunes-là paraissent moins. Mais quand ils arrivent dans une école québécoise, c'est pas acquis, les prérequis, comme par exemple au niveau de la gestion de la classe. Y'a des règles,

faut que ce soit appliqué, bon, et tout, et ça, eux autres, y'ont un petit peu de misère avec ça, ça fait que, déjà là... Mais quand ils arrivent dans leur euh milieu, c'est différent. » (PLU8)

PLU2, PLU6 et PLU7 affirment, quant à eux, que les étudiants autochtones vivent les mêmes questionnements et difficultés que les étudiants allochtones. La préparation n'est donc pas problématique, selon eux : « Ben j'pense que oui, ben j'pense que c'est comme n'importe qui là euh. » (PLU2), « (rires) J'pense que y'a beaucoup d'étudiants tout court qui sont pas préparés à rentrer à l'université. Euh c'que j'pense c'est que y'a un pas beaucoup plus grand à franchir pour un étudiant autochtone qui rentre à l'université... Pis qui, qui se trouve à être, pas nécessairement dans les compétences, mais dans la conception de l'université. » (PLU6), « Ben, j'pense que, écoute, selon les capacités de chacun, ceux que j'ai connus, y'avaient le guide de stage comme les autres puis euh, les questions qu'ils me posaient c'est, c'était pareil. » (PLU7)

PLU2 consent tout de même que le français est une difficulté supplémentaire pour eux : « Oui, ben y'a peut-être ça là euh, c'est un défi supplémentaire pour eux autres là. »

Si PLU1, PLU4 et PLU8 estiment que les étudiants des Premières Nations n'ont pas une formation suffisante lors de leur entrée à la l'université, PLU2, PLU6 et PLU7 croient que leurs connaissances sont convenables. PLU2 considère toutefois le fait que le la langue française puisse être désavantageuse pour les étudiants.

5.1.2.1.4 Le point de vue des étudiants allochtones

Les pages qui suivent présentent les résultats de l'analyse des données issues des entrevues avec les étudiants allochtones de l'UQAC. Le tableau 21 ci-dessous relève d'abord les figures émergentes de leurs discours pour chaque thème d'analyse étudié.

Tableau 21 : Sommatif des thèmes d'analyse et des figures émergentes issus des entrevues avec les professionnels de l'UQAC

THÈME D'ANALYSE 1 : LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE AU COLLÉGIAL L'ÉTUDIANT AUTOCHTONE, QUI EST-IL?
--

- Des étudiants réservés avec de grandes responsabilités

-
- De multiples défis à relever

**THÈME D'ANALYSE 2 : L'ÉCOLE EN TANT QUE MILIEU DE VIE
COMMENT SE VIT L'INTÉGRATION AU MILIEU DE VIE UNIVERSITAIRE?**

- Une intégration difficile due à un manque d'ouverture
- Les cours : le contexte le plus propice à la rencontre
- Une entrée en relation qui requiert l'initiative des Allochtones
- Des relations qui se limitent au cadre scolaire
- Des suggestions pour favoriser l'intégration
- Une hésitation à proposer des solutions
- Des étudiants allochtones qui connaissent peu le Centre des Premières Nations Nikanite
- Un faible recours aux services aux étudiants

**THÈMES D'ANALYSE 3 ET 4 : L'APPRENTISSAGE, LES TÂCHES D'APPRENTISSAGE ET LES
RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS
QU'EST-CE QU'APPRENDRE ET COMMENT Y ARRIVER?**

- Des présentations orales intéressantes, inspirées de la culture autochtone
- Une demande d'aide pédagogique rare et discrète
- L'apprentissage universitaire : un triple défi
- Des expériences variées quant au travail en équipe
- De multiples suggestions pour favoriser l'apprentissage

**THÈME D'ANALYSE 5 ET 6 : LA MOTIVATION ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE
QU'EST-CE QUI MOTIVE ET DÉMOTIVE À POURSUIVRE DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES?
QU'EST-CE QUE RÉUSSIR À L'UNIVERSITÉ?**

- Des étudiants généralement motivés
 - Étudier à l'université : une réussite en soi
-

❖ **L'étudiant autochtone, qui est-il?**

Des étudiants réservés avec de grandes responsabilités

Dans le cadre de notre recherche, les étudiants allochtones ont nommé des caractéristiques qu'ils ont relevées chez les étudiants autochtones. Fait intéressant, presque tous les traits perçus n'ont été nommés que par un petit nombre d'étudiants à l'exception d'une seule caractéristique qui a été amplement constatée. En effet, sur les douze étudiants allochtones interrogés, huit perçoivent les étudiants autochtones comme étant « réservés ». Le vocabulaire utilisé pour qualifier ce constat est très varié : on parle de « timidité », de « retrait », de « gêne », d'être « dur d'approche », d'être « par eux-mêmes », d'être « discrets », de n'être « pas extravertis », ou encore de ne « pas parler beaucoup ».

Quoi qu'il en soit, un nombre important d'étudiants a la même perception. Toutefois, il s'agit du seul trait qui soit nommé de façon significative.

Trois étudiants allochtones ont fait le constat qu'il n'est pas rare que les étudiants autochtones soient à la fois étudiants et parents : « Souvent tsé ils, c'est des parents monoparentaux » (Eall1), « Ce que j'ai remarqué, c'est qu'ils ont des enfants très jeunes comparé à nous, euh genre très, très jeunes » (Eall10).

Deux étudiants allochtones ont constaté que les étudiants autochtones ont le souci de mettre les connaissances acquises à l'université au profit de leur communauté. Ils nous racontent : « La plupart étudiaient pour revenir dans leur communauté, pour aller aider dans leur communauté, je te dirais. » (Eall10), « Y'en a beaucoup, j'pense aussi d'Autochtones qui font ça aussi, qui retournent pour aider aussi ou rapporter un savoir autre, pour aider à valoriser le savoir de leur communauté » (Eall11).

Quant aux autres constats, ils n'ont été mentionnés qu'une seule fois chacun. Parmi ceux-ci, on note le fait d'être « à l'écoute » (Eall1), « respectueux » (Eall1), « plus âgé » (Eall4), de vivre « plus dans le présent et moins dans le futur que les allochtones » (Eall1). Eall7 constate aussi que « dans les cours aussi des fois, y'arrivent un petit plus en retard », alors qu'Eall2 remarque que les étudiants autochtones sont « peut-être moins acharnés à l'étude un petit peu, plus de dernière minute ». Eall3 raconte aussi, par rapport au parcours scolaire des étudiants autochtones : « J'ai entendu aussi dire qu'y'en avait plusieurs que ça l'arrivait qu'ils lâchaient en cours de route ». Eall3 constate aussi :

« Tsé c'est pas nécessairement des gens qui vont faire une app... Euh ben là genre, en tout cas j'généralise, mais euh qui vont faire une grande attention à leur apparence physique. Donc tsé peut-être qu'ils seront pas nécessairement habillés euh à la super mode, etc., là. »

De multiples défis à relever

Nous avons voulu en connaître davantage sur ce que savent les étudiants allochtones à propos des difficultés que les étudiants autochtones rencontrent dans leur parcours universitaire. Le type de difficultés qui a été le plus souvent nommé (huit reprises) est les problématiques qui prennent leur source dans la vie personnelle des étudiants. Donc, ce qu'une majorité d'étudiants allochtones nous

dit, c'est que les étudiants autochtones font face à des problématiques reliées à leur famille, à leur communauté ou à eux-mêmes. Précisons : « Elle a des défis avec son chum, l'alcool, un petit peu de violence, des choses comme ça. » (Eall2), « C'est sûr que ceux qui décrochent, c'est vraiment parce que dans leur communauté, y'a quelque chose qui fonctionne pas » (Eall4), « Elle nous a mentionné qu'elle avait des enfants. Fek tsé peut-être que c'était plus difficile côté famille, études, tout ça » (Eall5), « Elle pensait beaucoup à sa famille à l'extérieur pis les réalités autochtones, c'est plus difficile, la boisson aussi pis des fois tsé, fallait vraiment lui dire : t'es capable » (Eall9), « Tous les problèmes que tu peux imaginer, elle les a eus. Des marques physiques puis tentative de suicide dans sa communauté » (Eall10). Toujours dans le même ordre d'idées, Eall11 raconte aussi :

« C'est sûr qu'on sent qu'il y a plus de violence, on a des préjugés sur les gens en réserve comme quoi qu'ils boivent pis tsé j'en ai vu des documentaires là-dessus pis on en fait pis... C'est dans le Nord, c'est sûr là, mais en même temps, comme [mon amie] me disait, y'a un côté qui est vrai aussi là-dedans. »

Eall7 propose un avis semblable, mais il n'est pas certain que cet avis s'applique à la situation des étudiants autochtones universitaires, qui auraient une réalité différente, selon lui, de celle des Autochtones qui ne fréquentent pas l'université. Il nous explique :

« Peut-être plus sur les réserves là, on entend beaucoup à la télé des trucs comme l'alcoolisme ou le, les toxicomanies. Quand ils sont sortis des réserves, je sais pas si ça continue, mais en tout cas, c'est plus par rapport à des reportages que j'ai vus à Radio-Canada qui disaient que vraiment, dans les réserves, y'avait des problématiques peut-être plus aigües que nous autres. »

En plus des difficultés d'ordre personnel, quatre étudiants allochtones ont mentionné avoir constaté, chez les étudiants autochtones, des difficultés reliées au fait de devoir affronter des préjugés. Ils nous racontent : « Ben j'pense qu'y'a encore des préjugés malgré que ça soit en diminution, y'en a encore » (Eall1), « J'pense qu'ils vivent des préjugés. Y'ont pas nécessairement une bonne réputation d'avance là, sans être méchant là tsé » (Eall3).

À égale fréquence que ceux qui ont nommé les préjugés comme faisant partie des difficultés vécues par les étudiants autochtones, certains ont cité les difficultés qui découlent des différences culturelles : « Pis euh y'a peut-être la manière de vivre qu'on a. Genre les non-Autochtones là, la rapidité, le blablabla en masse tsé » (Eall6), « C'est un peu ça, le choc culturel dans un sens, ouais » (Eall6), « J'pense vraiment que c'est deux réalités différentes, là, très distinctes là, être Autochtone au

Québec pis être allochtone là, j'pense que ça serait la plus grande barrière » (Eall9), « Ça doit être, peut-être un mode d'adaptation. Aussi parce qu'ils sont loin pis quand tu vis toujours dans une même communauté, peut-être que après, c'est difficile » (Eall11).

Les difficultés d'intégration ont aussi été nommées, cette fois-ci à trois reprises : « Sont marginalisés, ils le savent, ils le sentent. Y'en a qui ont peut-être plus de résilience et qui sont capables d'en rire pis de s'intégrer plus facilement, mais pour d'autres, ça devient une barrière plus difficile » (Eall1), « [La difficulté principale], ça serait l'intégration sociale vraiment je pense » (Eall3). Eall12 parle aussi des difficultés d'intégration, qu'il explique par le fait que les jeunes autochtones fréquentent l'école primaire et parfois secondaire dans leur communauté :

« J'pense que le fait qu'ils soient pas intégrés non plus au primaire pis au secondaire, j'pense que ça a des effets là-dessus. Parce que si j'me trompe pas, y'ont des écoles dans les réserves. Fek tsé sont tous entre eux autres pis là, après ça, tu finis le secondaire pis là il faudrait qu'ils s'intègrent à nous les Blancs là. »

D'autres parlent aussi à deux reprises des difficultés qu'entraîne le fait d'étudier loin de chez soi. Eall9 expose ses constats à ce sujet :

« Mon amie est tout le temps sur son cellulaire, tout le temps en train de parler à sa communauté genre qui est vraiment loin. [...] Tsé y'a comme pas de détachement. [...] On est en groupe pis tout le monde était sur son cellulaire en train de parler à d'autres Autochtones ailleurs au Québec. »

❖ **Comment se vit l'intégration au milieu universitaire?**

Une intégration difficile due à un manque d'ouverture

Les étudiants allochtones nous ont partagé ce qu'ils ont constaté à propos de l'intégration des étudiants autochtones. D'abord, parmi les douze étudiants allochtones qui ont participé à notre étude, il n'y en a que trois qui ont mentionné avoir observé, au cours de leur parcours universitaire, des projets visant à favoriser l'intégration des étudiants autochtones. Parmi ces trois étudiants, Eall4 a assisté, dans le cadre d'un cours, à une conférence qui portait sur la culture autochtone. Il raconte l'impact que cela a eu sur les étudiants autochtones de sa classe :

« Pis après ça, ils se sont comme intégrés à nous pis ils nous parlaient pis c'était, l'intégration s'est faite vraiment avec la fille qui s'est vraiment intégrée, qui est restée avec nous durant un an et demi, deux ans. Elle, elle a vraiment, elle s'est vraiment intégrée très, très bien. »

Aussi, pour Eall6, l'existence du Centre des Premières Nations favorise l'intégration des étudiants autochtones. Il nous explique comment :

« J'trouve que ça affiche leur présence dans un sens pis ça leur fait une place qu'y'ont, qui peuvent avoir une référence qui, qui rejoint directement leur communauté ou leur culture. »

Eall11 se remémore un évènement artistique auquel il a assisté et qui mettait en valeur la culture autochtone. Il nous raconte que cet évènement a favorisé l'intégration des étudiants autochtones :

« Y'avait vraiment une intégration, pis tsé là ils nous la montraient pis nous, y'avait des performances aussi, si tu veux, de d'autres gens donc qui se mêlaient à travers ça. Pour moi, y'avait un bel échange là. C'était vraiment intéressant. Tsé pour moi là, y'avait comme une espèce d'intégration de leur culture. [...] J'trouve qu'ils ont quand même, moi j'trouve qu'on leur donne une bonne place en arts. »

Exception faite de ces trois étudiants qui ont fait des constats positifs quant à l'intégration des étudiants autochtones à l'université, tous les autres étudiants se sont montrés moins enthousiastes. Les étudiants Eall5 et Eall9, pour leur part, constatent que les étudiants autochtones sont peu présents dans la vie étudiante universitaire :

« J'étais dans l'association étudiante en plein air et durant les festivals étudiants, on avait fait des démarches pour potentiellement intégrer les étudiants du Centre Nikanite pour qu'ils viennent participer en partenariat avec nous, mais ça a été difficile. [...] Donc euh les deux essais qu'on a essayés, ça avait pas de, porté fruit, mais... Donc on les voit pas souvent dans les festivals étudiants, on les voit très rarement dans la vie étudiante en général. » (Eall1)

« Vu que moi j'ai été dans l'association étudiante pis j'ai fait beaucoup d'intégration pis j'ai, j'ai pas vu d'étudiants autochtones vraiment, non. Mais c'est vrai que j'en vois pas souvent dans l'UQAC, au centre social j'en vois presque jamais, fek j'pourrais dire que y'a peut-être une lacune vis-à-vis ça. »(Eall9)

De plus, quatre étudiants ont constaté un manque d'ouverture de la part des étudiants allochtones, manque d'ouverture qui expliquerait en partie l'intégration difficile des étudiants autochtones. Eall7 s'exprime :

« Moi j'pense que ils font tout pour être, ben socialiser avec nous, s'intégrer à nous, mais j'pense que de la part des Blancs, si on veut, l'intégration se fait peut-être pas aussi facilement. C'est peut-être pas tout le monde qui le voit, qui voit une ouverture possible. [...] Mettons sur cent étudiants [autochtones], ben y'en a peut-être cinq pour cent qui veulent pas d'emblée aller vers [les Allochtones]. Mais pour la part des Autochtones, moi, ils me semblent très ouverts par rapport à notre culture. »

Eall9 et Eall10 abordent aussi en ce sens :

« En fait, faut pas qu'il y ait de barrière entre les Autochtones québécois pis les Québécois là parce que tsé, j'veux dire, on n'a pas de barrière avec des étudiants internationaux, mais pourquoi qu'on aurait des barrières avec ceux-là qui sont ici? [...] Parce que souvent, j'ai remarqué qu'il y a un manque d'ouverture [de la part] des étudiants de l'UQAC là, souvent. »(Eall9)

« Ben ça nous fait plaisir, mais d'emblée, peut-être qu'on a comme une gêne, on n'ira peut-être pas leur parler tout de suite tsé. Y'a des personnes que c'est pas ça, chacun fait ça, fait sa petite affaire puis euh... Euh l'intégration, moi j'pense que si t'es obligé de, d'être en équipe avec elle ou avec lui, tu vas le faire pis euh that's it mais j'pense que c'est pas si bien vu, si bien intégré ici. » (Eall10)

Eall6 aussi constate un manque d'ouverture de sa propre part et de la part des autres étudiants allochtones envers les étudiants autochtones. Fait intéressant, il suppose que ce manque d'ouverture prend sa source dans une honte qu'il vit et qui est peut-être partagée par d'autres. Il nous explique son point de vue :

« Personnellement, connaissant l'histoire des Autochtones au Canada, y'a une certaine honte qui m'habitait pis on dirait que j'savais pas comment les approcher à cause de ça. [...] Mais cette, cette honte-là m'habite toujours pis ça me freine un petit peu, on dirait je sais pas trop, c'est un peu, c'est une drôle de situation. J'sais pas si j'suis... J'suis sûrement pas le seul à vivre ça là, je sais pas. »

Et plus tard, il met en lien ce constat qu'il fait à propos de la honte qu'il vit avec des comportements qu'il observe chez les Allochtones :

« Quand ils font des festivals, disons à l'UQAC, ils font un festival euh culturel là. J'ai l'impression qu'il y a juste des gens internationaux qui vont là. Tsé du monde de Chicoutimi y vont pas ou très peu. J'me rappelle les conférences qu'ils donnaient, y'avait pas beaucoup de gens. Donc j'pense que du côté des non-Autochtones j'dirais, j'pense qu'y'a, je sais pas trop... C'est peut-être... Tantôt, j'parlais d'un blocage tsé personnel, mais ça peut, j' imagine qu'il y a d'autres sources de blocage là. »

Quatre autres étudiants ont aussi observé des difficultés d'intégration, mais ces étudiants expliquent ces difficultés par plus qu'un manque d'ouverture de la part des étudiants allochtones. En effet, selon eux, les difficultés d'intégration sont causées par des préjugés qu'ont les étudiants allochtones envers les étudiants autochtones. Eall8 explique :

« Moi j'trouve que en général là, y'a beaucoup de préjugés là. Tsé j'veux dire euh, tsé aussitôt qu'ils commencent à parler d'Autochtones, ils commencent à parler des plumes pis toutes sortes d'affaires pis ils commencent à faire des danses pas rapport là qui ont même pas rapport avec les Autochtones. [...] Ça peut rendre plus difficile leur intégration parce que y'a beaucoup de préjugés. »

Pour Eall9 et Eall10 et Eall12, les étudiants autochtones seraient conscients des préjugés qu'ont les étudiants allochtones et ces préjugés compliqueraient les contacts entre Allochtones et Autochtones : « Parce que j'ai l'impression que les Autochtones ont une barrière parce qu'ils se disent "ouais, mais tsé, ils me jugent tout le temps" » (Eall9), « Pis aussi par le fait que eux sont conscients qu'on a des préjugés. Ah oui, ils sont conscients de ça pis nous on est conscients aussi de ça pis y'a comme une barrière entre les deux » (Eall10), « Y'a encore beaucoup de personnes qui ont une mauvaise image d'eux autres pis j'pense qu'ils le ressentent pis que ça les empêche justement de s'extérioriser pis euh d'aller de l'avant là » (Eall12).

Finalement, Eall12 constate aussi des difficultés d'intégration chez les étudiants autochtones, mais il en a une compréhension qui diffère de celle des autres étudiants interrogés. Pour lui, le fait que les étudiants autochtones vivent et aillent à l'école primaire et parfois secondaire dans leur communauté rend l'intégration difficile. Voici comment il articule son idée :

« Moi j'pense que le fait qu'ils soient pas intégrés non plus au primaire pis au secondaire, j'pense que ça a, ça a des effets là-dessus là. Parce que si j'me trompe pas, y'ont des, y'ont des écoles dans les réserves. Fek c'est ça, tsé tsé sont tous entre eux autres pis là après ça, là tu finis le secondaire pis là il faudrait qu'ils s'intègrent aux, à nous les Blancs là. Excusez (rires). Pis j'pense que ça aide pas, j'me mets à leur place, ça doit être difficile aussi là de, d'avoir à s'intégrer. »

Et plus tard, il explique aussi :

« J'ai l'impression que ils se sentent encore justement mis dans des réserves, tassés pis tout ça pis après ça. Pis après ça, faudrait qu'ils viennent s'intégrer à nous pis euh... Non là, j'pense qu'il y a peut-être une petite rancœur encore inconsciemment dans les mœurs-là qui facilite pas l'intégration. »

En résumé, la majorité des étudiants allochtones déduisent que l'intégration au milieu universitaire est difficile pour les étudiants autochtones puisqu'ils constatent qu'ils sont peu visibles dans le milieu universitaire. Ils expliquent cela par différentes raisons : les principales semblent être les préjugés et le manque d'ouverture dont font preuve les étudiants allochtones. Une personne a aussi souligné le défi que représente le fait de passer d'une école de communauté à une institution postsecondaire allochtone. Quelques-uns ont constaté que l'organisation d'évènements culturels autochtones à l'université, notamment initiés par le Centre des Premières Nations Nikanite, a eu un effet positif sur leur intégration.

Les cours : le contexte le plus propice à la rencontre

Les étudiants allochtones ont été interrogés à propos du contexte qui leur a le mieux permis d'entrer en contact avec des étudiants autochtones dans le cadre de leurs études universitaires. D'abord, il faut savoir que parmi les douze étudiants allochtones participants, huit ont affirmé entretenir des contacts avec des étudiants autochtones dans le contexte universitaire, ce qui revient à dire que quatre d'entre eux n'ont pas pu répondre à cette question étant donné qu'ils n'ont jamais côtoyé d'étudiants autochtones à l'université. Parmi ces huit étudiants qui entretiennent ou ont entretenu des contacts, tous ont créé des liens avec des étudiants autochtones dans le contexte de leurs cours à au moins une reprise : « Ben j'en côtoie dans mes cours, surtout en travail social »

(Eall1), « Ça a comme adonné qu'on était assises ensemble fait que là, au fil de la session, on s'est mises à se parler » (Eall2), « J'avais jaser avec elle plusieurs fois, on travaillait un à côté de l'autre avec des ordinateurs » (Eall6), « C'est plus dans mes cours de travail social que j'ai eu à en côtoyer » (Eall7), « C'est vraiment une de mes amies qui est avec moi à la maîtrise que je connais le plus » (Eall9). Donc, on constate que tous les étudiants allochtones qui entretiennent ou ont entretenu des contacts avec des étudiants autochtones l'ont fait, à au moins une reprise, dans le cadre de leurs cours.

Quant à Eall6, en plus d'avoir côtoyé un étudiant universitaire autochtone dans le cadre d'un cours, il a aussi participé à un évènement à l'université qui a favorisé des contacts interculturels :

« Mais c'était la semaine organisée par Nikanite, par le Centre ici. Pis j'ai trouvé ça le fun, pis j'ai trouvé ça le fun qu'il y avait justement des Autochtones qui étaient là pis y'avait des non-Autochtones là. »

D'ailleurs, en lien avec cet évènement, il raconte avoir publié son appréciation sur la page Facebook du Centre des Premières Nations Nikanite, ce qui a également favorisé des contacts entre lui et des étudiants autochtones : « Pis j'me rappelle, y'avait des Autochtones qui avaient fait un like. J'étais content, tsé j'ai fait crime c'est, on se rejoint, on s'est rejoints là en tout cas tsé. » Cela nous amène à établir un lien avec l'entrevue de Eall4 qui raconte que dans son cas aussi, Facebook a été un contexte qui a favorisé les contacts avec une étudiante autochtone : « Elle s'est vraiment intégrée très, très bien là pis elle est toujours, elle nous parlait là tout le temps sur Facebook pis elle, c'était comme tous les autres de notre BAC. »

De plus, Eall8 nous partage qu'en plus des cours, certains partys lui ont permis de connaître des étudiants autochtones :

« Moi quand j'étais au bac, je connaissais quelqu'un qui faisait sa maîtrise et y'avait une Autochtone qui faisait la maîtrise en même temps qu'eux autres. Pis des fois dans les partys, tsé elle nous parlait [de sa culture]. »

Finalement, deux étudiants allochtones ont établi des contacts avec des étudiants autochtones dans le cadre d'un emploi qu'ils occupent et qui n'est pas étranger au contexte universitaire, quoique indirectement relié. D'abord, Eall1 est employé dans le cadre d'un projet qui est conjoint au Centre des Premières Nations Nikanite. Cela lui a permis d'établir des relations avec des personnes

autochtones, nous raconte-t-il, quoique ces personnes ne soient pas nécessairement des étudiants universitaires.

« Sinon au Centre des Premières Nations, quand j’passe, j’en croise aussi. [...] Ouais, j’taille pour le Centre des Premières Nations donc j’côte beaucoup les gens qui viennent des communautés autochtones, mais c’est pas dans le cadre universitaire. »

Quant à Eall10, son travail consiste à faire du compagnonnage avec des étudiants autochtones au niveau collégial, donc à les aider dans leur cheminement scolaire de façon individuelle, et ce pendant une heure chaque semaine. Il raconte avoir eu le temps « de les connaître, de les suivre ». Ainsi, cette expérience de travail lui a permis de créer des liens avec des étudiants autochtones au niveau collégial.

En somme, les cours demeurent le moyen le plus courant pour créer des liens entre Autochtones et Allochtones, quoique d’autres contextes ont été évoqués, notamment les événements interculturels, Facebook, les parties et les emplois dans un domaine relié aux Autochtones.

Une entrée en relation qui requiert l’initiative des Allochtones

Quelques étudiants interrogés, quoique entretenant des relations avec des étudiants autochtones dans le contexte universitaire, racontent avoir eu à faire preuve d’initiative pour rendre ces relations possibles. Eall1 nous explique son point de vue :

« Étant donné que j’ai un attrait pour leur culture, j’prends l’initiative d’aller les voir un peu plus parce que j’sens pas que ça serait, l’initiative viendrait d’eux. Donc dans ce sens, j’vais beaucoup de l’avant pour leur parler et souvent, ils sont assez timides en général. [...] Ils vont répondre, oui, ils vont acquiescer, mais ils vont jamais développer. »

Eall2 expose un point de vue semblable : « C’était moi que, qui a fait plusieurs approches avant que, disons qu’elle soit un petit peu plus confortable ». Eall6 témoigne également :

« J’étais content, tsé j’ai fait crime c’est, on se rejoint, on s’est rejoints là en tout cas. Fait que ça c’était bien pour ça là. Mais tsé y’a fallu justement je prenne l’initiative d’aller écrire quelque chose. »

De plus, des douze étudiants questionnés, quatre racontent ne jamais être entrés en contact avec des étudiants universitaires autochtones. Ils nous expliquent :

« À mon souvenir, j'ai eu une étudiante autochtone dans un cours, mais elle a pas poursuivi jusqu'à la fin. Donc c'est ma seule expérience concrète pis sinon d'en voir à travers les murs de l'université. [...] Elle a pas communiqué avec personne ou échangé quoi que ce soit. » (Eall3)

« Ben on en a côtoyé en début d'année là quand on est rentrés en première année. On en avait une qui était dans nos groupes au début pis elle finissait comme par partir là. [...] Elle venait pas vers nous pis nous, on, on n'allait pas, on n'y allait pas non plus vers elle. [...] On les remarque pas ou tsé on fait pas attention non plus à ça là. » (Eall5)

« J'peux pas te dire que j'ai eu des cours avec des Amérindiens. Non, du tout. J'en n'ai même pas vu. Pis en plus tsé c'est pas évident à dire tsé, des fois les étudiants internationaux, ça peut être pas nécessairement des Amérindiens, ça peut être des Péruviens, des... Euh non, j'ai pas eu de contacts vraiment directs là. » (Eall10)

« À l'université, j'en n'ai jamais rencontrés vraiment là. J'vous dirais que même en me promenant, ça me frappe pas de dire ah, y'a un Autochtone là. J'en vois pas. » (Eall12)

Donc, trois étudiants nous ont partagé le fait que pour rendre le contact possible, ils ont dû démontrer de l'initiative dans la relation car les Autochtones qu'ils ont rencontrés n'étaient pas portés à venir vers eux. Quatre autres étudiants, quant à eux, racontent n'être jamais entrés en relation avec des étudiants universitaires autochtones parce qu'ils n'en ont pas eu l'occasion.

Des relations qui se limitent au cadre scolaire

Maintenant que nous savons quels contextes ont permis aux étudiants allochtones et aux étudiants autochtones d'entrer en relation, il s'avère intéressant de connaître quel type de relations s'est établi entre eux. D'abord, parmi les huit étudiants allochtones qui racontent avoir eu des interactions avec des étudiants autochtones, cinq ont entretenu des relations qui ne sont pas allées au-delà du cadre scolaire. Eall1 raconte :

« Difficilement à cause à l'université, tsé j'suis pas à temps plein en travail social donc j'les, j'les vois une fois ou deux par semaine pis les cours, ben on écoute les cours. Donc le temps alloué, c'est aux pauses et dans les travaux d'équipes si j'm'adonne à être avec ces personnes-là. »

Eall2 nous a raconté avoir établi une relation de confiance avec une étudiante, mais dans son cas non plus, cette relation n'est pas allée au-delà du cadre scolaire :

« Toute la session, on s'est côtoyées toute la session. À l'école, les breaks, les choses comme ça. [...] C'est sûr pas au point de se téléphoner quand que la session a fini, mais quand qu'on se voit, on jase tout le temps par exemple. »

Mentionnons tout de même que trois étudiants interrogés entretiennent des liens d'amitié significatifs avec un étudiant universitaire autochtone. Ils racontent : « "J'arrête pas de dire son nom, mais c'est la seule que j'suis vraiment proche » (Eall8), « Ben en fait j'ai une collègue étudiante pis une très bonne amie à moi qui est autochtone, on s'entend super bien » (Eall9), « C'est sûr que [mon amie] on a commencé ensemble aussi, le bac ensemble là, tsé fait que ça a vraiment été, ça a été une amie là au début » (Eall11).

Des suggestions pour favoriser l'intégration

Invités à proposer des idées qui permettraient de favoriser l'intégration des étudiants autochtones, les étudiants allochtones ont fourni une grande diversité de réponses. La plus populaire de ces réponses : une journée ou une semaine consacrée à la culture autochtone et à laquelle toute la communauté universitaire serait invitée (Eall1, Eall2, Eall7, Eall8, Eall11). Dans le cadre de cet évènement, les étudiants allochtones ont proposé qu'il y ait des kiosques et des repas traditionnels. Ils nous expliquent les motifs qui font en sorte que l'implantation de cet évènement serait, selon eux, bénéfique pour l'intégration des étudiants autochtones :

« Il pourrait y avoir une journée ou une semaine consacrée à la culture autochtone qui les permettrait de se valoriser, présenter leur culture. »(Eall1)

« Ben ça, je me semble que j'en n'ai jamais vu pour les Premières Nations à l'UQAC. [...] Pis ça, le monde, c'est tout le temps plein, le monde participe beaucoup. » (Eall2)

« Ça serait le fun qu'ils aient plus de visibilité dans ce sens-là fek ça aplanirait peut-être les différences ou les craintes que les gens ont. [...] Fek dans le fond ça nous permettrait d'aller vers eux, de les rencontrer, après ça tu les recroises dans le corridor,

ben t'as déjà eu un contact, tu te fais un sourire mais des fois, des relations, ça commence juste comme ça là. »(Eall7)

Une autre idée souvent soulevée est de mettre en place des conférences ou des visionnements de documentaires dont le rôle serait de sensibiliser à la culture autochtone : « J'pense que faudrait commencer par démystifier l'Autochtone au début genre, je sais pas, par passer des documentaires » (Eall9). Eall4 et Eall6 ont assisté à une conférence au sujet des Premiers Peuples dans le cadre d'un cours et souhaiteraient que plus de gens aient cette chance. Voici ce qu'ils en ont retenu :

« C'est sûr que de faire la [conférence], ça a vraiment aidé. Tsé si on l'avait pas eue, peut-être qu'on l'aurait, qu'on lui aurait jamais parlé pis on l'aurait considérée comme une Autochtone. Tsé là, après ça, on a parlé avec eux pis y'avaient pas le même, vraiment pas le même vécu. Mais de parler de leur vécu, c'est vraiment intéressant, nous ça nous a apporté beaucoup de choses pis ça nous a même intéressés, tsé y'en a qui étaient intéressés d'aller là-bas dans les communautés. »(Eall4)

« En tout cas bref, ça amène ça, ça amène cette visibilité-là, ça amène cette occasion-là pour nous d'en apprendre davantage sur leur culture. [...] En tout cas, c'était vraiment intéressant mais c'est, c'était enrichissant pis c'était inspirant. Tsé tu sortais de là, t'avais, t'avais le goût d'aller vers eux tsé. T'avais le goût d'appuyer leur cause pis de, tsé quasiment de faire partie d'eux dans un sens. »(Eall6)

Dans le même ordre d'idées, Eall10 rajoute :

« On dirait que ça prendrait quelque chose pour pouvoir, que ça vienne à en parler dans l'actualité. Des fois, ça prend juste une petite chose ou euh de quoi de télévisuel, de visuel, un film sur Internet, un vidéo, n'importe quoi. Une visibilité, que ça circule plus de la, de la question. »

D'autres étudiants, toujours dans l'optique de favoriser l'intégration des étudiants autochtones universitaires, proposent des mesures qui se feraient en classe. Certains parlent d'abord d'intégrer les étudiants dans des plus petites classes : « Peut-être que c'est mieux de les intégrer dans des petits groupes parce qu'on est capables de plus parler avec eux » (Eall4), « Quand t'es huit, neuf c'est plus propice à justement la relation, la rencontre » (Eall6). D'autres proposent aussi que l'enseignant encourage l'étudiant autochtone à partager l'expertise qu'il a concernant sa culture : « Si y'habite sur une réserve ou quoi que ce soit, ben ça peut être intéressant de profiter de son expérience à lui, de comment ça se passe » (Eall3). Eall3 pose tout de même une importante condition à la solution qu'il

propose : « Sinon ben c'est certain que tsé si la personne se sent pas à l'aise, faut pas pousser non plus ». Eall6 suggère aussi cette mesure, quoi qu'il amène également certaines nuances, tout comme Eall3 :

« J'me rappelle des fois, le prof faisait allusion, admettons qu'on parlait de quelque chose qui avait peut-être un lien, j'pense qu'y'essayait de les inclure tsé. Pis euh ça c'était intéressant là, j'trouvais ça intéressant mais ça, est-ce que ça a fonctionné? J'pourrais pas dire que ça a fonctionné tant que ça. [...] J'dirais pas que ça a comme embarqué une grosse heil, une grosse énergie là, ça a comme toute délié les nœuds ou j'sais pas trop là. Mais j'ai trouvé ça le fun personnellement. »

Une autre suggestion de mesures qui pourraient être prises en classe est de favoriser les travaux d'équipe : « C'est le fun travailler en équipe parfois, mais tsé y'a un côté positif à ça du fait que ça fait peut-être en sorte justement qu'ils entrent en relation avec des gens comme j'ai pu, j'ai eu l'occasion. » (Eall6). Eal3 est du même avis et nous explique la manière dont il serait bon de procéder, selon lui :

« C'est sûr que y'a former les équipes obligatoires qui permet d'intégrer. [...] Euh peut-être pas par pige mais par euh tu réponds à des questions pis, ou les types d'intelligence ou tsé au moins avec des gens qui se ressemblent ensemble là. [...] Ou former les équipes sur la base de tout le monde écrit le sujet qui l'intéresse, on met les personnes... Pour qu'il y ait un point d'intérêt, un point commun là. »

Eall3 présente d'autres idées de mesures que pourrait prendre l'enseignant pour favoriser l'intégration des étudiants autochtones au sein-même de la classe :

« Ça aurait été plaisant que l'enseignante présente la personne ou demande à tout le monde de se présenter à la limite pour que ça passe quand même assez bien. [...] Une petite activité de présentation de brise-glace. Pis ça, quand t'as une nouvelle personne dans ta classe, j'pense ça serait bien de faire ça parce que sinon, tu restes avec ta barrière. [...] Pour obliger à la discussion, bon ben chacun lit tel paragraphe pis ensuite, on revient en classe, tout le monde présente en une ou deux phrases son paragraphe. J'pense c'est des petits trucs particulièrement de la part de l'enseignant qui peuvent permettre à l'étudiant autochtone de s'exprimer devant le groupe, de se faire connaître. »

Quoiqu'un évènement interculturel, des conférences/documentaires et des mesures prises en classe soient les propositions qui ont été les plus populaires, il s'avère pertinent de nommer ici toutes

les autres propositions qui ont été soulevées par les étudiants allochtones. D'abord, Eall1 croit que le changement passe, entre autres, par la conscientisation des Allochtones : « Peut-être plus de conscientisation à faire auprès des étudiants allochtones. À cause des fois, on perçoit encore j'veis dire du racisme ou des préjugés face aux personnes autochtones ». Ensuite, Eall2 parle de l'importance que les étudiants autochtones soient au fait des services offerts à l'université pour leur permettre une meilleure intégration : « Peut-être si y'en n'ont pas, ben peut-être en avoir, des petits courriels, des reminders, tsé oubliez pas que ces services-là existent, tsé quelques fois dans l'année. » Dans un autre ordre d'idées, Eall9 propose : « Des 5 à 7 genre au Bar-UQAC ou ben euh des soupers ». Eall10 parle plutôt d'instaurer un système de parrains/marraines à l'arrivée des étudiants autochtones à l'université. Et finalement, pour Eall12, l'intégration des étudiants autochtones devrait prendre sa source bien avant l'université. Il nous explique :

« Dans ma tête à moi, tout part de la base donc tout part du primaire. Donc j'me dis si ils seraient intégrés au primaire, dans ma tête à moi, ça serait beaucoup plus facile pour eux d'après ça. Ils se feraient des amis donc au secondaire, ça se poursuivrait. Au cégep, leurs amis iraient au cégep donc euh d'après moi, ça serait déjà plus facile, ainsi de suite jusqu'à l'université. »

Une hésitation à proposer des solutions

Lorsque nous avons interrogé les étudiants allochtones à savoir s'ils avaient des suggestions à nous proposer afin de favoriser l'intégration des étudiants autochtones à l'université, certains ont émis des questionnements qui s'avèrent importants à mentionner. En effet, six étudiants ont eu des difficultés à se positionner lors de cette partie du questionnaire. Voyons plus en profondeur les questionnements de chacun de ces étudiants en lien avec le fait de proposer des solutions qui permettraient aux étudiants autochtones de mieux s'intégrer à l'université. Pour Eall3, il est primordial de connaître les besoins des étudiants autochtones avant de se prononcer lui-même :

« Pis encore là tsé, faudrait savoir qu'est-ce que ces personnes-là veulent, si c'est des choses qui vont encore plus les freiner puisqu'il va, tsé qu'il va dire ben là moi non, ça m'intéresse vraiment pas. Tsé faut pas non plus aller à l'encontre complètement de ce qu'il aime. Tsé si c'est pas, si pour eux c'est pas une façon de s'intégrer de, de parler devant tout le monde, si ça les freine plutôt que les encourager, ben tu te tires dans le pied là. C'est comme avec... (rires). Ça dépend vraiment, faut vraiment que tu saches qu'est-ce que l'élève a besoin mais c'est quoi aussi ce qu'il veut. »

Eall11 expose un avis qui est dans la même lignée que celui de Eall3 :

« Je sais pas comment, si les gens des communautés sont vraiment intéressés à revenir pis pourquoi ils veulent aller aux études, la motivation, pour les aider à être intégrés tsé, c'est, ça dépend là, ça dépend de, j'pense ce qu'ils ont besoin ou de ce qui, vers quoi ils sont intéressés. [...] Faut pas faire : "Ben là on va les aider à s'intégrer". D'après moi, des fois, c'est peut-être ça aussi peut-être le problème, de trop vouloir là. »

Pour Eall6, laisser aller les choses d'elles-mêmes et laisser passer le temps fait partie de la solution, plutôt que d'être à la recherche de « formules magiques » :

« Fait qu'y'a pas de formule magique. J'pense avec le temps, j'pense. [...] Mais encore là c'est, j'pense c'est un peu nouveau tout ça tsé pour nous tsé. Donc encore là, j'pense que le temps, de maintenir les services, de, de favoriser la relation, pis quand ça c'est maintenu, avec le temps ça va se faire. Tsé j'pense pas que quelqu'un devrait arriver pis y'arriverait aujourd'hui pis il va voir : "ok, ça fonctionne-tu tout ce qu'on fait?" Laisse les choses, tsé continue longtemps là, c'est à long terme j'pense là. »

Aussi, lorsque Eall9 suggère des idées pour favoriser l'intégration des étudiants autochtones, il a l'impression de se retrouver devant un non-sens. Il nous explique :

« C'est ça là, ça prendrait vraiment de la sensibilisation pour... Tsé sont dans l'UQAC, sont parmi nous pis... Mais en même temps, ce genre de sensibilisation-là fait que ça les met à part d'une certaine façon fek je l'sais pas... Ah, sérieux là, c'est, c'est difficile. »

Eall1 nous parle de ce même non-sens :

« Ben j'pense qu'y'a encore des préjugés malgré que ça soit en diminution, y'en a encore. [...] Donc j'imagine que les personnes autochtones doivent sentir ces éléments-là donc pour eux, ça vient juste renforcer peut-être leur insécurité pis leur timidité. Pis j'imagine aussi que les personnes qui essaient trop de les intégrer pis d'être paternels ou maternels, ça aide pas non plus. Donc sont comme, sont comme un peu marginalisés, ils le savent, ils le sentent pis y'en a qui sont, qui ont peut-être plus de résilience et qui sont capables de, d'en rire pis de s'intégrer plus facilement mais pour d'autres, ça devient une barrière plus difficile. »

Finalement, Eall12, quoiqu'ayant suggéré des solutions pour favoriser l'intégration des étudiants autochtones, nuance en soulevant que les ressources existent et qu'il n'en tient qu'aux étudiants autochtones d'y avoir recours :

« À part ça là, j'pense que, j'veux dire y'ont accès au même nombre d'informations pis au même nombre de ressources que nous donc rendus là, on peut pas faire le chemin à leur place là, c'est à eux de (rires) venir chercher l'aide là. Fait que non, à part ces deux choses-là, j'pense que tout est propice à ce qu'ils s'intègrent. »

Des étudiants allochtones qui connaissent peu le Centre des Premières Nations Nikanite

Les étudiants allochtones ont été questionnés sur leurs connaissances à propos du Centre des Premières Nations Nikanite et sur sa mission. Parmi les douze étudiants, deux étudiants ont répondu avec beaucoup d'aisance et la description qu'ils ont faite du Centre des Premières Nations se rapprochait beaucoup de la réalité :

« Ben je sais que sont ici principalement pour aider l'intégration des étudiants et qu'ils hébergent plusieurs projets, ils donnent des cours spécifiques aux personnes autochtones, ils vont essayer de faciliter la transition dans d'autres programmes, trouver des solutions. Y'hébergent aussi Innu Meshkenu pour lequel que j'travaille. Souvent ils chapeautent aussi les Camps Carrière Santé. Donc sont là pour les étudiants pis y'essaient de s'investir dans la communauté, toujours dans l'optique de favoriser l'intégration des personnes autochtones. »(Eall1)

« J'sais qu'ils offrent un soutien pis un, pas un encadrement mais ils peuvent guider pis euh un soutien euh qu'il soit académique ou ben plus personnel et tout ça. J'sais aussi qu'ils font des recherches dans le but d'améliorer leur réussite, leur intégration. Euh donc y'a ça. Je sais qu'ils organisent des semaines de sensi... pas de sensibilisation mais de partage. » (Eall2)

Quatre étudiants, cependant, sont au fait de certains éléments à propos de la mission du Centre des Premières Nations Nikanite et du travail qui y est exécuté mais racontent avoir des connaissances limitées à ce sujet. En voici des exemples :

« En fait, vraiment pas beaucoup. Euh qu'est-ce que j'en sais? J'sais qu'ils, à un moment donné, ils voulaient faire un pavillon entre le Pavillon des arts pis le Pavillon principal. (rires) Mais euh sinon, à part de ça, j'ai remarqué les petites stations d'exposition un peu partout dans l'UQAC. Euh pis j'en sais pas tellement plus là. » (Eall9)

« Pas grand-chose. Je lis des trucs, des trucs de l'UQAC que je reçois mais je connais pas grand-chose. Je sais qu'il y a des 5 à 7, y'a des trucs promotionnels mais je connais pas beaucoup le Centre. J'pourrais pas dire. »(Eall10)

« Donc euh je le les ai vus, j'pense que c'est ça, ils font des projets, des fois, avec les gens en Arts. Donc euh j'en sais pas plus. Donc je savais qu'ils existaient, je savais que les bureaux étaient ici et tout. Mais tu vois, j'en savais pas plus, euh je sais pas vraiment c'est quoi leurs recherches nécessairement, je le sais pas. »(Eall11)

« Pis ça a pris du temps avant que je sache qu'il y ait ici les, les bureaux des Premières Nations là. Tsé j'pensais même pas que, dans ma tête, c'était pas possible on dirait là. [...] Je l'ai connu dans le cadre du cours Éthique et culture religieuse. Pis euh moi et mon équipe, on avait à travailler sur les Premières Nations. [...] Donc j'ai rencontré quelqu'un mais euh à part qu'était vraiment, vraiment compétente là, j'capotais tout ce qu'elle savait là. Mais euh j'peux pas dire c'est quoi là que, non j'serais pas capable de dire les services que vous offrez ici. »(Eall12)

Finalement, cinq étudiants interrogés n'avaient à peu près aucune connaissance reliée au Centre des Premières Nations au moment de l'entrevue : « Non, j'avais aucune idée que ça l'existait » (Eall3), « Hum, ben oui [c'est la première fois que j'en entends parler] » (Eall5), « J'pense pas que j'aie déjà vu passer une publicité ou quelque chose par rapport à ça mais j'pense que j'ai pas été surprise de savoir que ça existait dans le fond » (Eall7), « J'en ai entendu très brièvement là, j'pourrais même pas expliquer ce que je sais. J'sais que ça existe mais (rires) j'sais pas vraiment ce que ça implique là » (Eall8).

Un faible recours aux services aux étudiants

Lorsqu'ils ont besoin d'aide, les étudiants autochtones ont-ils recours aux services offerts par l'université? Nous avons posé la question aux étudiants allochtones afin de savoir ce qu'ils en pensent. D'après une majorité (sept étudiants), les étudiants autochtones se réfèrent difficilement aux services professionnels de l'université. La raison la plus communément évoquée : le fait que les professionnels soient d'origine allochtone. Ils nous expliquent : « Le lien se fait peut-être moins bien que nous si on y va là, je le sais pas. Ben le côté que ce soit pas la même nationalité peut-être là » (Eall5), « Si y'a pas d'intervenants autochtones, pour eux ça fait peut-être moins un lien, ça fait peut-être une barrière de plus, quelque chose d'impressionnant en plus » (Eall7), « Peut-être que c'est une

barrière pour eux d'aller voir quelqu'un comme nous parce qu'ils sont tout le temps plus à l'aise à parler avec des Autochtones pis à rester dans leur réalité » (Eall9). Eall12 s'exprime aussi en ce sens :

« J'pense qu'il y a un blocage. J'ai vraiment l'impression que ils sentent pas qu'on voudrait peut-être les aider ou justement qu'on développe des ressources pour eux-autres là. J'pense pas qu'ils croient que c'est sincère peut-être ce qu'on développe pour eux pis qu'on veuille vraiment les intégrer justement à cause de tout ce qui s'est passé auparavant dans leur histoire. Donc non, j'pense pas qu'ils voient les ressources comme nous on les voit. »

De plus, quelques étudiants allochtones croient que les étudiants autochtones n'ont pas recours aux services aux étudiants puisque ce n'est pas un réflexe qu'ils ont développé dans leur culture. Ils s'expriment :

« C'est peut-être pas quelque chose auquel ils sont habitués. Je sais pas, ça donne l'impression en tout cas qu'y'ont pas beaucoup de services nécessairement en général dans les réserves. Donc peut-être qu'ils sont moins [enclins] à aller justement chercher de l'aide ou profiter de l'aide. » (Eall3)

« J'pense qu'ils sont au courant [que les services existent] mais qu'ils savent pas nécessairement qu'ils peuvent l'utiliser parce que justement, y'ont pas été habitués à utiliser ce genre d'aide-là dans le fond. » (Eall8)

Il y a d'autres raisons sur lesquelles s'appuient les étudiants allochtones pour dire que les étudiants autochtones n'ont pas recours aux services aux étudiants mais ces raisons n'ont été nommées qu'à une seule reprise. Parmi celles-ci, on propose le fait que les étudiants autochtones ne s'ouvrent pas facilement :

« Mais j'ai pas l'impression que c'est des personnes qui s'ouvrent facilement. Sont plutôt introvertis, ils parlent pas beaucoup en général pis faut créer cette confiance-là avant qu'ils commencent à s'ouvrir. » (Eall1)

Certains proposent aussi qu'il soit possible que les étudiants autochtones aient peur de consulter les ressources puisqu'ils craignent de renforcer des étiquettes que les Allochtones leur attribuent déjà. Eall7 nous explique :

« Là où peut-être ça pourrait être plus difficile, c'est si ça se réfère à des stéréotypes de la société. Moi mettons, si j'me mets dans leur peau, peut-être que j'me dirais, j'aurais peur d'être étiquetée. Mettons j'veux arrêter de boire mais c'est pas parce que j'en fais une consommation abusive pis j'décide d'aller à l'université voir si y'a des ressources qui peuvent m'aider, ben j'aurais peur d'être étiquetée « bon ben regarde, on sait ben... »

Malgré tout, quatre étudiants sont d'avis que les étudiants autochtones utilisent aisément les ressources offertes par l'université. Deux d'entre eux croient que c'est le fait d'avoir à s'intégrer à l'université en tant qu'étudiants d'une autre culture qui les attire vers les ressources. Eall4 et Eall7 expliquent :

« J'pense que vu qu'ils s'intègrent dans l'école, l'université, pis tsé qu'ils ont pas vécu ça encore, tsé comme quand y'arrivent dans un groupe, faut leur expliquer là comment ça fonctionne là. Tsé c'est pas pareil que nous là, tsé nous c'est automatique, on sait comment ça va fonctionner mais eux, peut-être y'ont jamais vu de plans de cours ou je sais pas là, tsé mais y'a fallu tout le temps l'expliquer fek peut-être que y'ont vu des travailleurs sociaux pour ça ou tsé comment faire leur cheminement. »(Eall4)

« Peut-être qu'il a besoin de se référer plus parce que ça dépayse, au même titre que quelqu'un qui arrive de la Turquie, il va arriver ici, y'a peut-être plus besoin de support parce qu'il vient de se déraciner, il quitte une partie de ses amis, sa culture. » (Eall7)

❖ Qu'est-ce qu'apprendre et comment y arriver?

Des présentations orales intéressantes, inspirées de la culture autochtone

Au sujet des présentations orales, seulement six étudiants allochtones ont été en mesure de se prononcer puisque les autres n'avaient jamais vu d'étudiant autochtone dans ce contexte. Nous nous sommes montrés prudents dans l'analyse de ce contenu puisque, même parmi ceux qui avaient déjà observé des étudiants autochtones faire une présentation orale, trois de ceux-ci ne se basaient que sur un seul étudiant.

Ceci étant dit, le constat principal qui ressort du témoignage de ces six participants est que les étudiants autochtones ont tendance à présenter un contenu relié à leur culture lorsqu'ils font des présentations orales. Eall1 et Eall4 témoignent :

« Y'ont apporté un sujet en parlant de leur réalité qui a été vraiment intéressant et touchant et cette fois-là. Vu qu'il parlait vraiment de sa vie, ça a été beaucoup plus fluide et facile pour cette personne-là. Pis j'pense c'était apprécié de tout le monde. Y'avait apporté de la bannique pis ça a été valorisant pour lui. » (Eall1)

« C'est pas les mêmes sujets qu'ils vont utiliser. Ils vont prendre plus les difficultés... Tsé si on avait n'importe quel sujet mais en enseignement, eux ils vont prendre les difficultés avec les Autochtones ou tsé ils vont prendre toujours des affaires connexes. »(Eall4)

« Pis souvent, les sujets qu'elle parle aussi, c'est de l'art autochtone pis là souvent elle essaie de démystifier les préjugés là, tés les plumes dans les cheveux pis tout ce tralala. »(Eall7)

Aussi, à deux reprises on raconte avoir constaté un état de stress chez les étudiants autochtones lors des présentations orales : « Pis on sent qu'ils sont potentiellement un peu... Le niveau de stress est un peu plus élevé que la moyenne j'dirais. » (Eall1), « Pis souvent, elle est un peu stressée » (Eall11).

De plus, deux étudiants ont fait des constats quant à la manière de s'exprimer des étudiants autochtones lorsqu'ils font des présentations orales : « C'est dans le français, on voyait la différence » (Eall1). Eall1 ajoute :

« J'ai remarqué qu'y'en a qui vont parler plus lentement, peut-être à cause de la barrière de la langue mais ça dépend de où ils viennent. [...] On voit que c'est pas leur langue maternelle mais ils s'expriment bien sauf c'est plus lent. »

Aussi, Eall2 a observé des différences dans la manière de faire des présentations orales qui découlent de traits culturels qui sont, selon lui, propres aux membres des Premières Nations. Il explique :

« Au niveau de la gestion du temps de la présentation, c'est une difficulté pour eux de plus. [...] J'pense que c'est leur culture de prendre le temps de dire les choses, j'pense sont moins tout le temps pressés. Tsé pour avoir fait des cercles

de partage, tsé c'est pas pressé, c'est chacun parle à son rythme pis ça prendra le temps que ça prendra. »

Une demande d'aide pédagogique rare et discrète

Qu'ont observé les étudiants allochtones à propos de la manière dont s'y prennent les étudiants autochtones pour demander de l'aide reliée au contenu d'un cours? D'abord, il faut noter que, parmi les douze étudiants interrogés, trois ont constaté que leurs collègues autochtones ne demandent tout simplement pas d'aide. De plus, deux autres remarquent qu'il peut arriver aux étudiants autochtones de demander de l'aide, mais avec de fortes réticences. Nous reviendrons plus tard aux explications que fournissent ces étudiants.

Quant à ceux qui ont remarqué des comportements qui démontrent que les étudiants autochtones demandent de l'aide lorsque nécessaire, voici ce qu'ils en disent. Premièrement, trois racontent que les étudiants autochtones demandent de l'aide à leurs collègues étudiants, sans préciser si ces étudiants à qui ils s'adressent sont Autochtones ou non. Ils expliquent : « Elle nous posait des questions sur les travaux pis c'était vraiment par Internet qu'on se parlait plus là » (Eall4), « Oui, tsé elle m'a déjà posé une questions, c'est sûr » (Eall4), « J'ai remarqué que c'était entre nous qu'on se demandait des conseils, tsé quels devoirs qu'on a à faire ou des trucs comme ça » (Eall9), « Souvent même, ils vont plus demander aux étudiants qu'aux professeurs » (Eall11), « Par exemple, on a un groupe Facebook là, mais des fois quand y'a des questionnements là, ben la personne questionne là-dessus pis on se répond tous » (Eall11).

Deuxièmement, trois étudiants ont constaté que les étudiants autochtones demandent de l'aide à leurs professeurs mais en privé, pendant les pauses ou après les cours : « Si, à la limite, ils sont pas à l'aise de poser la question pendant le cours, ils vont sûrement aller voir l'enseignant par après là » (Eall5), « Ça levait pas la main souvent disons là pour poser des questions. C'était plus en fin de cours, y'allaient voir le prof un à un » (Eall6). Eall4 raconte également :

« Tsé quand on allait en pause, ils allaient poser des questions aux enseignants. Mais ça, je sais pas c'est quoi qu'ils leur posaient pis j'me souviens vraiment que les enseignants parlaient toujours avec les Autochtones. »

Finalement, il y a malgré tout deux étudiants qui racontent avoir observé des étudiants autochtones demander de l'aide en levant la main dans la classe : « Oui, ça arrive [qu'elle lève la main dans la classe]. Oui, souvent » (Eall9). Eall7 raconte ses observations :

« Des fois, y'en a qui disaient au prof « vous parlez un peu vite [pis on se rend compte que y'ont une langue primaire pis c'est pas le français. Ben malgré le fait qu'ils se doutent qu'ils parlent pas comme nous ou qu'on va déceler un accent chez eux, « ben regarde, c'est pas grave, moi j'lève ma main, c'est le premier cours pis j'vais parler quand même pis ça m'dérange pas de dire que l'prof parle un petit peu vite ».

Par contre, tel que mentionné ci-haut, ce ne sont pas tous les étudiants allochtones qui ont constaté que les étudiants autochtones, lorsqu'ils ont besoin d'aide dans leurs cours, osent en demander. Eall10 et Eall12 n'excluent pas la possibilité qu'ils le fassent mais ils croient que, le cas échéant, ils procèdent avec beaucoup de réticences. Ils expliquent :

« J'suis pas mal sûre qu'ils posent pas de questions, ils lèvent pas la main. [...] Ils vont vraiment voir le prof individuellement. C'est de l'aide après les cours quand tout le monde part, voir le prof "eille, j'ai pas bien compris" ou simplement l'examen va vraiment avoir été un échec pis là le prof va venir vers lui pis là va lui dire "est-ce que t'as besoin d'aide?" mais j'pense que c'est très, très discret. Beaucoup de gêne... »(Eall10)

« Si sont capables de s'intégrer, c'est sûr que j'me dis que tu viens moins gêné là à force d'apprendre, de te faire des amis donc peut-être oui plus mais d'après moi, ils se gardent une réserve. Mais encore là, ça peut dépendre de l'approche que l'enseignant adopte avec tsé. » (Eall12)

D'une façon plus radicale, Eall1, Eall3 et Eall8 sont d'avis que les étudiants autochtones ne demandent pas d'aide. Voici ce qu'ils nous disent à ce sujet :

« Je sais pas mais j'vais plus dire, porté par un non parce que souvent, à la fin du cours, j'ai pas remarqué qu'ils restaient pis qu'ils partaient fait que dans ce sens-là, j'ai jamais remarqué qu'ils allaient euh parler au prof après le cours ou arriver avant. »(Eall1)

« A jamais levé sa main, jamais allée vers l'enseignante donc peut-être qu'elle l'a fait par courriel, par autre chose qu'on n'a pas vu là mais j'ai l'impression qu'ils ont plus une réticence. [...] C'est vraiment fondé sur rien là mais j'pense pas, j'pense qu'ils se débrouillent. » (Eall3)

Quoique Eall8 ait déjà observé un étudiant autochtone solliciter de l'aide de façon régulière, il émet quand même une hypothèse selon laquelle les étudiants autochtones pourraient avoir un malaise à en demander :

« Ils peuvent totalement se sentir mal à l'aise parce que moi, si j'étais dans cette situation-là, oui j'me sentirais mal à l'aise de demander de l'aide. Parce que dans le fond, les trois quarts du monde, des Autochtones ils font rien tsé pis tsé moi, j'm'en vais demander de l'aide encore tsé. »(Eall8)

L'apprentissage universitaire, un triple défi

Les étudiants allochtones croient-ils que les étudiants autochtones apprennent plus difficilement, plus facilement ou avec une aisance égale à eux à l'université? Parmi les douze étudiants interrogés, huit croient que les études universitaires représentent un plus gros défi d'apprentissage pour les étudiants autochtones que pour eux-mêmes. Fait important, nombre d'entre eux ont précisé que la différence n'est absolument pas due à une intelligence inférieure : « J'veux dire, je pense pas qu'ils sont moins intelligents pis qu'y'ont moins de capacités d'apprentissage. Ça, pour moi c'est clair là. » (Eall6) Ils expliquent plutôt ces difficultés d'apprentissage accrues par un triple défi : l'influence d'éléments culturels autochtones, le français en tant que langue seconde et les différences dans les acquis académiques faits dans les écoles primaires et secondaires dans les communautés.

Premièrement, voici ce que les étudiants allochtones entendent par l'influence de certains éléments culturels autochtones. Il s'agit des différences dans les manières d'apprendre qui sont attribuables à l'appartenance à la culture autochtone. Huit participants se sont appuyés sur cette particularité pour expliquer les difficultés d'apprentissage qu'ils croient que les étudiants autochtones vivent. Voici les observations de Eall1 : « J'crois que c'est un peuple qui mise beaucoup sur l'expérientiel, sur les apprentissages sur le terrain de par leur culture. Donc de venir pis de s'asseoir pendant trois heures et d'entendre des diaporamas, ça peut devenir lourd. » Eall3 explique aussi : « Peut-être qu'ils utilisent moins les technologies, peut-être c'est moins dans leurs valeurs ». Et plus tard, il rajoute : « On apprend de ceux qu'on aime pis de ceux à qui on a l'impression de ressembler,

etcétera là. Donc peut-être que d'apprendre de quelqu'un qui n'a aucune idée de ta réalité... ». Eall4 témoigne d'observations qu'il a pu faire dans le contexte d'un stage dans une école primaire auquel un étudiant autochtone était inscrit également : « C'était vraiment tsé comment ça fonctionne dans une classe quand l'enseignante parle ou comment ça fonctionnait dans les classes de stage, c'était pas la même chose qu'eux quand ils vont dans leur communauté. » Eall6, quant à lui, constate plutôt que les étudiants autochtones sont plus réservés et que cela a un impact négatif sur leur apprentissage : « Tsé quand un prof donne des points sur la participation, qu'il faut que tu parles en classe pis eux y'ont peut-être moins tendance à parler naturellement, ils peuvent peut-être perdre des points là ». Il ajoute également que ce trait de personnalité peut nuire à l'apprentissage lors des travaux d'équipe. Eall8 expose aussi son point de vue :

« Moi je dirais plus qu'ils apprennent différemment parce que eux, c'est surtout une culture verbale, la tradition orale tsé. Fek j'pense que quand ils arrivent ici, c'est plus difficile parce que c'est plus du concret, c'est plus quelque chose qui est à un autre niveau dans le fond. Ils auraient de la difficulté là-dedans parce que c'est très analytique, c'est très rationnel. »

Deuxièmement, outre le fait que l'appartenance à la culture autochtone confère des traits particuliers qui peuvent rendre l'apprentissage à l'université plus difficile, certains mentionnent aussi l'influence du français en tant que langue seconde à cinq reprises. Ils nous expliquent : « Peut-être tsé qu'ils ont des petites difficultés de plus mettons en français ou tsé genre quand ils parlaient avec nous, peut-être que ça paraissait un petit peu » (Eall4), « Comme nous on a des enseignants qui sont Noirs, ben tsé parfois quand ils parlent vite, on a de la difficulté à les comprendre. Fek j'me mets à leur place, nous quand on parle vite, ben peut-être que eux ont plus de difficulté aussi à nous comprendre » (Eall5), « Ces personnes-là, y'en a beaucoup qui ont de la difficulté en français pis c'est la base de tous les travaux parce que la langue, veux veux pas, souvent ça compte pour 20 % de la note » (Eall10).

Troisièmement, trois étudiants suggèrent que les étudiants universitaires autochtones, lorsqu'ils arrivent à l'université, ont des acquis différents des étudiants allochtones puisqu'ils ont étudié à l'école primaire et parfois secondaire de leur communauté. Selon eux, cela rendrait plus difficile leur apprentissage à l'université. Eall3 expose son point de vue :

« Peut-être qu'y'arrivent à l'université pis que c'est encore plus difficile pour eux parce que justement, y'ont pas les mêmes bases. Je sais un petit peu que justement, ces personnes-là y'apprennent encore beaucoup leurs mœurs, leur culture puis leur langue, des choses comme ça, ce que je trouve très bien. Mais c'est certain que le temps qu'ils prennent à apprendre ces choses-là, ben c'est du temps qu'on va prendre pour apprendre autre chose. Quand on va arriver à l'université, on va être plus préparés dans certains domaines. »

Notons toutefois que trois étudiants sont d'avis que les étudiants autochtones ne font pas face à plus de difficultés d'apprentissage que les étudiants allochtones.

Des expériences variées quant au travail en équipe

Nous nous sommes également interrogés à propos du partenariat qui se fait entre les étudiants autochtones et les étudiants allochtones au niveau des travaux d'équipe. Les étudiants autochtones et les étudiants allochtones tendent-ils à se jumeler lors des travaux d'équipe? Si non, quelles sont les raisons qui font en sorte que ça ne s'est jamais produit pour certains? Si oui, comment la collaboration se déroule-t-elle? Il s'est avéré que parmi les douze étudiants allochtones interrogés, sept n'avaient jamais travaillé en équipe avec un étudiant autochtone alors que cinq en avaient déjà fait l'expérience.

Intéressons-nous d'abord à ceux qui n'ont jamais travaillé en équipe avec des étudiants autochtones et aux raisons sous-jacentes à cela. En premier lieu, Eall3 et Eall4 sont tous deux du même avis : ils ont des réticences à travailler avec une personne qu'ils ne connaissent pas. Eall4 raconte :

« C'est parce qu'on reste [loin] moi pis mon amie donc on faisait toujours nos travaux ensemble. Pis on a déjà essayé d'intégrer quelqu'un mais c'est, elle était pas autochtone, dans un de nos travaux d'équipe pis ça a pas fonctionné donc après ça, on a dit on fait plus, on fait juste nos travaux toutes seules maintenant. C'est vraiment pour cette raison. »

Comme Eall4, Eall3 aussi a des réticences à travailler avec une personne qu'il ne connaît pas mais il avoue également que le fait que cette personne soit d'une autre culture contribue à ses réticences :

« Pis y'a des choses qui peuvent nous faire peur comme euh est-ce qu'elle habite près d'ici? Est-ce qu'elle va être disponible pour se déplacer régulièrement? Est-ce qu'elle va avoir justement les mêmes points de vue? Parce que quand tu travailles en équipe pis t'as des points de vue très différents, c'est pas facile. Pis juste le fait de venir de deux milieux différents, ça peut créer des conflits dans l'équipe. Est-ce qu'elle va être travaillante? Parce que c'est des, un peuple qui est très attaché à un préjugé, malheureusement de, tsé que nous on est vraiment euh axés sur le travail, la performance et, alors que eux sont moins axés là-dessus. Sont axés sur d'autres choses-là. Donc ça, ça aurait pu faire peur. »

En second lieu, deux étudiants (Eall3 et Eall10) supposent, quant à eux, que ce sont les étudiants autochtones qui ont des réticences à travailler avec les étudiants allochtones et que c'est ce qui explique qu'ils n'aient jamais travaillé en équipe avec des étudiants autochtones. En ce sens, Eall3 raconte une situation au cours de laquelle une étudiante autochtone ne connaissait personne dans sa classe, ce qui, selon lui, a eu comme conséquence qu'elle préférerait travailler seule :

« Tsé j'pense pas qu'elle se serait intégrée à une équipe. J'pense qu'elle aurait fait ses travaux toute seule mais encore là, c'est une situation précise où peut-être que même moi, j'me serais placée toute seule parce qu'elle connaissait personne. »

Eall10 nous expose aussi son point de vue selon lequel les étudiants autochtones ont des réticences à travailler avec les étudiants allochtones :

« Moi j'pense que dans leur communauté, ils sont très solidaires, ils travaillent en équipe tout ça mais travailler avec des gens comme nous, c'est pas pareil, c'est pas la même culture. Peut-être que eux aussi ont des préjugés envers nous. Moi je dirais que ça pourrait être quelque chose qu'ils n'ont pas facilement par gêne, par tout plein de choses. »

Outre des réticences à se jumeler qui peuvent provenir tant de la part des étudiants allochtones que de la part des étudiants autochtones, d'autres explications ont été nommées. Il est arrivé à Eall7 de constater que les étudiants autochtones avaient tendance à travailler entre eux lors des travaux d'équipe : « Dans les cours où y'a plusieurs [étudiants autochtones], ben y'en a quelques-uns, ils se sont mis ensemble ».

Eall10 parle aussi d'un élément qui peut rendre la collaboration en équipe difficile chez les étudiants autochtones aussi bien que chez les étudiants allochtones. Il s'agit du fait d'être parent. Il nous explique son point de vue : « Euh ça dépend de leur réalité aussi. Comme je parlais tout à l'heure, les familles, y'en a qui ont des familles. C'est dur à concilier. »

Eall5 raconte aussi : « Parce que justement, elle a, elle faisait pas assez de cours. Vu qu'elle lâchait, on n'avait pas l'opportunité de se mettre avec elle. »

Eall1 non plus n'a jamais fait de travaux d'équipe avec des étudiants autochtones. Toutefois, selon lui, c'est le fait de n'avoir jamais été assis à côté d'un étudiant autochtone pendant un cours qui est à l'origine de cette situation. Il explique :

« J'étais pas assis à côté pis souvent, c'est la personne qui est à côté de toi qui vient en équipe avec toi. [...] Pis souvent, j'me mets en avant pour écouter pis ça adonne que eux sont en arrière. Donc y'a pas de raison à part que ça s'est jamais adonné que j'm'assoiais à côté d'eux. »

Sept étudiants, donc, qui n'ont jamais travaillé en équipe avec des étudiants autochtones pour toutes sortes de raisons ci-haut énumérées. Maintenant, voyons ce que les cinq étudiants qui ont déjà travaillé en équipe avec des étudiants autochtones ont à dire à propos de leur expérience. Pour quatre d'entre eux, l'expérience s'est avérée positive : « C'était pas mal égal, j'ai pas vraiment vu de différences là tsé. C'était très friendly » (Eall8), « Pis y'a une bonne dynamique quand on travaille ensemble pis j'vois pas de points négatifs là » (Eall9), « Comme là en maîtrise, on échange beaucoup pis c'est sûr que ce que l'un apporte à l'autre est toujours intéressant » (Eall11). Toutefois, pour Eall2, l'expérience s'est avérée positive et négative à la fois. Il nous raconte :

« C'est sûr que y'avait des lacunes parce que c'est ça, le manque peut-être de travail à la maison là. Fek c'est sûr que quand on arrivait ensemble, ben c'était moi qui lui montrais mettons "ah non, ça c'est comme ça, ça c'est comme ça". [...] C'était du dernière minute mettons pour sa part. [...] J'ai bien apprécié parce qu'on jasait beaucoup de la culture des Premières Nations pis j'aimais bien ça là tsé, on jasait de plein de choses. »

De multiples suggestions pour favoriser l'apprentissage

Que nous suggèrent les étudiants allochtones pour pallier aux difficultés d'ordre académique que rencontrent les étudiants autochtones pendant leur parcours universitaire? Plusieurs idées ont été proposées et la plupart d'entre elles n'ont été nommées qu'à une seule reprise, deux étant le nombre maximum de fois qu'une idée ait été évoquée.

Deux étudiants ont mentionné le Service d'aide en français comme étant une ressource potentiellement aidante pour les étudiants autochtones.

Deux autres étudiants proposent que l'enseignant adopte comme technique pédagogique le fait de s'adresser directement aux étudiants de façon aléatoire pendant les cours, de sorte qu'à un moment ou à un autre, l'étudiant autochtone aura la parole et il sera possible de vérifier sa compréhension. Eall3 explique son idée :

« Mais quand y'a pas de bonne ou de mauvaise réponse, ça peut être bien dans le fond de nommer les gens donc ça l'oblige les personnes plus timides à s'exprimer et donc à un peu évaluer leur compréhension. »

La suggestion de Eall9 est semblable :

« Essayer de poser des questions plus directes aux élèves, tsé comme “telle personne, toi, t'as-tu compris? Telle personne, t'as-tu compris?” pis aléatoirement, un moment donné, ça arrive à lui. [...] Mais ouais, c'est, j'pense ça serait de pas essayer de le cibler personnellement mais de cibler toute la classe, mais un moment donné d'aller le prendre, lui, cet élève-là autochtone pis de lui demander si y'a d'autres questions ou... Ça passerait un peu dans le beurre. »

D'un point de vue contraire, Eall2 suggère que l'attention ne soit pas portée sur l'étudiant autochtone. Il nous expose le fondement de son opinion :

« Le prof lui avait parlé directement, ça l'avait mise extrêmement mal à l'aise, beaucoup là tsé comme d'avoir, tsé de se faire viser par une question spécifiquement là, ça avait été comme le froid total là. Ça, j'avais remarqué qu'elle avait vraiment pas aimé ça. »

Eall6 et Eall7, quant à eux, sont d'avis que les solutions prennent leur source dans les réflexions de l'enseignant et dans la conscience qu'il a des différences culturelles. Voici un extrait du point de vue exposé par Eall6 :

« J'voudrais pas chambouler tout le fonctionnement de la classe pour les accommoder parce que ça risquerait, c'est comme avoir des chouchous, j'sais pas trop là. Donc j'pense c'est juste d'être humain là tsé. J'en ferais pas trop mais j'le garderais tout le temps en tête, moi là. [...] En tout cas, c'est de juger c'est quoi l'intention derrière l'activité que tu présentes. Est-ce qu'une autre alternative va nuire à l'apprentissage ou il va-tu plus nuire à son évaluation? »

L'avis de Eall7 se rapproche beaucoup de celui de Eall6. Le voici :

« Fek peut-être moins axer sur [les étudiants autochtones] que de sensibiliser l'enseignant. Dans le fond, de dire, de sensibiliser les profs pis les chargés de cours de dire "ben quand vous avez des jeunes qui viennent de d'autres cultures, ben ça se peut qu'il y ait des choses qui divergent dans la ponctualité, dans l'assiduité, dans la façon de, ils lèveront peut-être pas la main" plus que de dire aux gens "faut se conformer à notre cadre" dans le fond. C'est ben plus beau si on apprend tous à vivre ensemble pis à juste être compréhensifs des différences que de tout aplanir pis de mettre ça comme nous-autres ça fonctionne là. »

Aussi, Eall4 propose l'idée d'offrir de l'enseignement privé aux étudiants autochtones dans le but d'enrichir la matière à l'aide de contenu relié à leur culture. Il nous expose son idée plus en détails :

« Ou que à chaque semaine, y'a un prof différent, mais de chacun de leurs cours là, qui vient pis qui pourrait parler de quelque chose qui a rapport avec leur cours pis en lien avec leur communauté là. [...] Mais donc lui, il pourrait, mettons l'enseignant qui le fait, il pourrait peut-être les aider en faisant des travaux qui sont en lien avec leur communauté. »

❖ **Qu'est-ce qui motive et dé motive à poursuivre des études universitaires? Qu'est-ce que réussir à l'université?**

Des étudiants généralement motivés

Interrogés à propos de la motivation qu'ils remarquent chez les étudiants autochtones, huit étudiants allochtones sont du même avis : les étudiants universitaires autochtones sont motivés. D'abord, pour trois de ceux qui tiennent ce discours, cette motivation vient du désir d'aider leur communauté à l'issue de leurs études : « La motivation à retourner avec le bagage qu'ils ont reçu pour

pouvoir l'appliquer dans leur réserve, j'pense que c'est ça leur motivation » (Eall10). Eall6 aborde aussi en ce sens :

« Je sais qu'y'en a plusieurs qui veulent comme servir la communauté par après donc aller chercher soit une formation en médecine, en avocat, travail social, où ce qu'ils vont servir vraiment pour avoir un emploi. C'est comme pour toute personne qui provient des milieux défavorisés, c'est une manière de sortir de cette défavorisation-là. [...] Ça peut motiver la personne, comme un caractère extrinsèque. »

Ensuite, deux étudiants allochtones croient que les étudiants autochtones sont motivés de par le fait-même qu'ils évoluent au niveau universitaire : « Y'aiment apprendre, ceux qui viennent à l'université. [...] Parce que quand tu te rends à l'université là, y'en a qui terminent pas leur secondaire, donc quand t'es rendu à l'université, oui, t'as de la motivation. » (Eall4)

Aussi, du point de vue d'Eall1, les étudiants autochtones font face à des difficultés plus grandes et ils persévèrent tout de même dans leurs études, ce qui prouve qu'ils sont motivés :

« Mais j'sens que la tâche est pas facile pis que c'est lourd pis ça leur demande beaucoup de travail. [...] Donc pour quelqu'un qui aurait plus de difficulté, qui a moins de facilité à assimiler la théorie, ben j'peux imaginer que ça doit être dix fois pire d'étudier sans arrêt et d'être stressé et tout ça. Donc si ils continuent, j'pense qu'ils font preuve de motivation. »

Eall7 expose aussi son point de vue selon lequel la bonne participation en classe des étudiants autochtones est la démonstration de leur motivation :

« Ben moi, juste le fait là, ils m'ont vraiment impressionnée au début des cours à communiquer pis des beaux exemples pis ils faisaient preuve d'ouverture de parler de comment ça se passait pour eux ou comment ils voyaient les choses. Fek juste ça, j'trouve que ça prouve qu'ils sont intéressés. [...] C'est le premier cours, pis j'vais parler quand même pis ça m'dérange pas de dire que l'prof parle un peu vite, ben moi j'trouve que ça démontre de la volonté d'assiduité à ses cours pis de vouloir réussir. »

Donc, une majorité d'étudiants allochtones croit que les étudiants autochtones sont motivés à l'université. Mais à l'inverse, quatre étudiants allochtones ont mentionné avoir constaté un manque de motivation chez les étudiants allochtones, chacun expliquant son point de vue par des raisons

différentes. Eall2 a constaté des comportements d'apprentissage qui laissent supposer un manque de motivation :

« Ben arriver au cours toujours “ah, ça me tente pas”, arriver en retard très souvent, tsé deux fois sur trois en retard. Partir plus de bonne heure. Ben d'y aller un petit peu par obligation, un petit peu à contrecœur. »

Eall3 également croit que les étudiants autochtones sont moins motivés. Selon elle, c'est à cause de l'influence de l'entourage des étudiants autochtones :

« Mais j'imagine que c'est ça, la motivation vient de ça dans le fond, de ce que la société attend, de ce qui est valorisé. [...] Donc j'pense que non, ils peuvent pas être autant motivés que nous pour cette raison-là. La motivation, ça vient vraiment de tout ce qui t'a formé, dans le fond, de ton entourage. »

Pour Eall9, ce sont les difficultés auxquelles font face les étudiants autochtones qui ont comme conséquence de les démotiver :

« J'pense que c'est plus difficile parce que souvent, c'est que c'est vraiment la famille, ils s'ennuient, ils sont loin de leur communauté, comme à la maison ils ont des problèmes fek ça fait que dans leurs études, tsé ça leur tente plus. »

Selon Eall12, voici ce qui explique que les étudiants autochtones universitaires soient moins motivés :

« Bon on dit souvent que les Autochtones mangent notre argent là. Mais peut-être qu'eux autres, je sais pas combien qu'y'ont là mais tsé peut-être qu'eux autres, de se dire que j'ai pas besoin de travailler, j'ai de l'argent à tous les mois qui rentre tsé. Moi, j'suppose que moi-même aussi là, si j'serais dans cette situation-là, tsé ça me tenterait-tu d'aller à l'école? Je sais pas. (rires). »

Étudier à l'université : une réussite en soi

Comment, selon les étudiants allochtones, les étudiants autochtones conçoivent-ils la réussite scolaire? À quatre reprises, les étudiants allochtones suggèrent qu'accéder aux études universitaires, pour les étudiants autochtones, représente une réussite scolaire en soi. Ils expliquent :

« Pour eux, de venir à l'université, d'avoir été capables de quitter la communauté, de s'en être sortis pis d'être rendus à un établissement d'enseignement supérieur, c'est une réussite en soi. »(Eall1)

« Quelqu'un qui se rend jusqu'à l'université doit certainement être fier là, sûrement. [...] C'est comme des survivants si on peut dire, dans un sens. »(Eall6)

« D'après moi, les réussites sont encore plus grandes sources de fierté que pour nous-autres que c'est des fois plus facile d'avoir accès aux études pis ça représente pas quelque chose au niveau de notre étiquette de Blancs mettons. Dans ce sens-là, probablement qu'ils sont plus fiers que nous-autres. »(Eall7)

« Moi j'pense que s'ils réussissent à se rendre à l'université là, j'suis certaine que c'est une grande réussite pour eux là. [...] J'pense que c'est quelque chose de vraiment grand pour eux, recevoir un diplôme ou réussir de quoi d'important pour eux dans leur vie. »(EU9)

Dans le même ordre d'idées, certains sont d'avis qu'il est plus facile d'atteindre la réussite scolaire pour les étudiants allochtones que pour les étudiants autochtones. Eall3 explique : « [Pour les étudiants autochtones], c'est peut-être plus élevés comme objectifs. Peut-être que la réussite est plus difficile à atteindre. [...] ». Et il explique plus tard : « Si t'es la seule dans ton entourage, dans tous tes amis, qui va à l'université, ben c'est certain que la réussite, c'est un objectif plus inatteignable. » Eall4 suggère un avis semblable : « Les parents sont pas "wow, l'école!". C'est pas le même encadrement qu'ils ont à la maison que nous avons eu donc moi j'pense que c'est vraiment plus difficile de réussir que nous. » Eall11 s'exprime aussi : « C'est plus difficile peut-être pour eux d'atteindre [la réussite scolaire] que peut-être des gens que les parents sont allés là. » Eall8 ajoute :

« Parce que on est habitués d'en avoir de la réussite scolaire autour de nous tandis que dans les communautés autochtones, y'en a vraiment beaucoup moins. [...] Ça serait comme pour nous dans le fond comme monter le mont Everest là. »

De plus, deux étudiants constatent que la réussite scolaire, pour les étudiants autochtones, ne passe pas par l'excellence des notes obtenues : « Tsé mettons moi je visais un 90, ben elle visait un 70 tsé pis c'était ben correct. » (Eall1) Eall2 y va dans le même sens :

« Les Allochtones, c'est avoir des bonnes notes pour aller à maîtrise ou être acceptés dans un programme, ce que j'ai pas l'impression que c'est vraiment au centre des préoccupations [des étudiants autochtones]. Sont peut-être plus dans le présent, moins dans le futur que les Allochtones. »

Également, EAll12 suggère que la réussite scolaire soit moins valorisée dans la culture autochtone que dans la culture allochtone. Il nous explique son point de vue :

« J'ai l'impression qu'eux-autres, y'ont plus une mentalité, pis c'est pas mal là, mais de on laisse aller les choses pis on prend ça relax, y'a pas de stress. (rires) J'ai l'impression qu'eux sont vraiment comme ça. On profite de la vie tsé. Tandis que nous, c'est toujours performance, performance donc c'est sûr que j'pense que ça joue. Pis aussi les mœurs, la culture, moi, d'après-moi, c'est ancré depuis longtemps tsé. Les parents sont comme ça, c'est sûr que les enfants vont être élevés de cette mentalité-là, que l'école c'est pas qu'est-ce qu'il y a de plus important. »

Finalement, EAll5 se positionne autrement des autres étudiants allochtones en suggérant que les étudiants autochtones perçoivent la réussite scolaire de la même façon que lui : « Ben veux, veux pas, il faut être éduqué, faut avoir une base fek selon moi, ils la voient de la même manière là ».

5.1.2.3 La synthèse générale des résultats issus de la consultation des différents acteurs

Les prochaines sections visent à dresser une synthèse générale des résultats issus des consultations auprès des différents acteurs.

5.1.2.3.1 Synthèse générale des résultats pour les étudiants autochtones

❖ L'étudiant autochtone, qui est-il?

Un étudiant fier d'être Autochtone

Il est conscient et fier de son identité autochtone et de sa culture. Il sait que sa réalité d'étudiant est différente par sa situation parentale et linguistique et par son parcours scolaire indirect.

❖ Comment se vit l'intégration au milieu universitaire?

L'université, un lieu apprécié

Les étudiants se disent attachés au milieu universitaire et avoir une vision positive de celui-ci. Or, ils soulignent qu'il s'agit, pour eux, d'un lieu davantage axé sur les apprentissages que sur la dynamique de socialisation. En effet, ils ont peu d'interactions avec les autres étudiants autochtones. Ils collaborent volontiers avec les Allochtones, mais surtout pour les travaux scolaires. Ils souhaitent voir davantage de traces de la culture autochtone à l'université.

❖ **Qu'est-ce qu'apprendre et comment y arriver?**

On apprend partout et tout le temps

Ils ont une vision globale de l'apprentissage. Ce qu'ils apprennent à l'université est spécialisé à un domaine d'études sans être survalorisé par rapport à ce qu'ils apprennent à la maison. À l'université, ils requièrent l'aide des enseignants surtout de façon individuelle. D'ailleurs, la relation qu'ils entretiennent avec eux est très positive. Sans apprécier faire des présentations orales, certains étudiants ont développé des stratégies, notamment d'avoir un support visuel, d'intégrer l'humour et de choisir un sujet qu'ils maîtrisent et qui les touchent. Les étudiants apprécient travailler en équipe et de façon individuelle, dépendamment de la tâche qui leur est demandée. Finalement, ils aimeraient que davantage de contenu relié à leur culture soit enseigné dans les cours.

❖ **Qu'est-ce qui motive et dé motive à poursuivre les études?**

Le désir d'aider leur communauté

Le désir de retourner dans leur communauté avec les connaissances acquises à l'université est la première source de motivation pour les étudiants autochtones : ils s'en donnent même la mission et ils mentionnent que l'appui en ce sens de la famille et de l'entourage est d'une grande importance. Une fois à l'université, ils sont toutefois vite confrontés à d'importantes difficultés qui vont affecter progressivement leur motivation. Ces difficultés sont principalement de deux ordres : social (préjugés, solitude, éloignement affectif) et scolaire (maîtrise du français, méthodologie de travail, contenu des cours).

❖ **Qu'est-ce que réussir?**

Une conception multidimensionnelle de la réussite

Les étudiants nuancent spontanément le concept de réussite et l'appliquent à toutes les sphères de leur vie (étudiant, parent, travailleur, individu, etc.). En outre, l'échec ou la réussite ne sont jamais

définitifs : ils varient dans le temps et en fonction des contextes. Au plan scolaire, la majorité considère que le fait d'être à l'université après tant d'embûches est déjà pour eux un élément important de réussite. S'ils reconnaissent l'importance de la réussite scolaire, plusieurs soulignent qu'elle ne précèdera jamais leurs préoccupations familiales.

❖ **Comment se vit la transition cégep/université?**

S'adapter et se responsabiliser

Le passage du cégep à l'université constitue un changement majeur pour les étudiants tant au plan social qu'académique. Le fonctionnement universitaire impose une plus grande responsabilisation et des efforts soutenus et cela constitue un défi adaptatif pour plusieurs. Les avis sont mitigés quant à la pertinence générale de la formation collégiale. Certains disent avoir été adéquatement préparés méthodologiquement et académiquement pour leur entrée à l'université, alors que d'autres n'y ont pas vu d'utilités particulières.

5.1.2.3.2 Synthèse générale des résultats pour les professeurs

❖ L'étudiant autochtone, qui est-il?

Des étudiants appréciés dans leurs différences

Les professeurs ont une assez bonne connaissance de la situation personnelle et scolaire vécue par les étudiants autochtones. Ils démontrent du respect et de l'empathie à leur égard. Ils constatent qu'ils se distinguent par quelques caractéristiques : la timidité, l'humour, la spontanéité, les responsabilités familiales, le parcours scolaire atypique, les difficultés récurrentes en français, le rapport au temps parfois problématique, la situation financière précaire et une vision du monde plus globale, peut-être plus artistique. Ils soulignent toutefois une différence selon l'emplacement géographique de la communauté d'origine.

❖ Comment se vit l'intégration au milieu universitaire?

Une intégration académique sans implication sociale

Les professeurs, qui disent avoir de bonnes relations avec les étudiants autochtones, considèrent que ces derniers font le choix de s'intégrer de façon partielle au milieu universitaire. Les efforts qu'ils investissent sont d'ordre académique plutôt que social. Les enseignants n'hésitent pas à les référer au besoin aux services professionnels; cependant, les étudiants eux-mêmes consultent peu ces services de façon spontanée. On semble observer un manque de proximité de la part des services professionnels, qui, d'ailleurs, gagneraient à être davantage visibles et attractifs. Les étudiants autochtones, généralement solidaires entre eux, se marient peu aux étudiants allochtones. Les enseignants expliquent cette réticence mutuelle par une divergence d'objectifs et de démarches de réussite; si certains étudiants autochtones y voient du racisme, les enseignants nuancent cette explication.

❖ Qu'est-ce qu'apprendre et comment y arriver?

Des habitudes d'apprentissage et des attitudes en classe différentes

Les étudiants autochtones, selon leurs professeurs, ont un potentiel d'apprenant tout à fait similaire à celui de leurs collègues allochtones. Ce sont plutôt les habitudes d'apprentissage et leurs attitudes en classe qui diffèrent. Ils font référence, notamment, au malaise des étudiants autochtones lorsqu'ils sont en grand groupe, à leur niveau de stress relativement élevé, à leur méthodologie de travail à parfaire, à l'usage difficile des technologies et, enfin, à deux défis importants, soit celui de la maîtrise

de la langue seconde et du respect des exigences temporelles. De ces constats découle l'importance, relevée par le corps professoral, d'adapter leurs méthodes pédagogiques. En ce sens, ils rappellent la nécessité de ralentir leur débit de parole et de varier leur vocabulaire, de s'assurer d'être attentifs à la bonne compréhension des étudiants, d'assouplir le cadre d'enseignement et même les exigences de production, de favoriser le travail en équipe, de valoriser la dimension pratique plutôt que théorique et d'intégrer des éléments de culture autochtone dans leurs cours.

❖ **Qu'est-ce que réussir?**

Une réussite globale, qui va bien au-delà des notes

Les professeurs, bien qu'ils fassent montre de prudence quant aux généralisations, constatent que la réussite, pour les étudiants autochtones, va au-delà des résultats scolaires. Le fait de fréquenter l'université, c'est déjà réussir pour eux. Dans le même sens, ils s'inscrivent généralement moins que les autres dans un esprit de compétition et associent leur réussite au développement de leur communauté. Considérant les défis auxquels ils font face, les enseignants soulignent que leur confiance en leur propre capacité de réussir demeure fragile et facilement ébranlable.

❖ **Qu'est-ce qui motive et démotive à poursuivre les études**

De grandes sources de motivations, mises à rude épreuve tout au long du parcours

Pour les professeurs, le niveau de motivation des étudiants autochtones est varié et difficile à cerner. Ils ont des objectifs de réalisation personnelle, d'amélioration de leurs conditions de vie et sont soucieux de contribuer à l'avancement de leur communauté aux plans culturel et social. Ils font face à de nombreux défis susceptibles de les démotiver : le contexte psychosocial de leur milieu d'origine et l'adaptation culturelle, linguistique et structurelle aux études universitaires. Les professeurs estiment aussi qu'ils ont un risque élevé de découragement s'ils ne sont pas ou peu accompagnés. Enfin, des enseignants constatent que les opportunités précoces de carrière que leur offre parfois la communauté peuvent être à double tranchant : l'étudiant risque de s'établir dans le milieu professionnel avant d'avoir complété son diplôme universitaire.

❖ **Comment se vit la transition cégep/université?**

Un grand pas à franchir

Avant toute chose, les enseignants se disent dépourvus pour intervenir auprès des étudiants autochtones qui arrivent à l'université puisqu'ils ne connaissent pas le bagage académique dont ils

disposent. Ils constatent ensuite que le pas à franchir pour correspondre aux attentes universitaires est énorme pour plusieurs d'entre eux, particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise du français qui est leur langue seconde. En conséquence, plusieurs suggèrent une année d'intégration avant d'entamer le programme d'études, année au cours de laquelle ils pourraient se mettre à niveau en français ainsi qu'en méthodologie de travail universitaire.

5.1.2.3.3 Synthèse générale des résultats pour les professionnels

❖ L'étudiant autochtone, qui est-il?

Une fois passée la gêne : l'humanité au cœur des interactions

La majorité des professionnels décrivent leur relation avec les étudiants autochtones comme étant positive. Pour eux, cette gêne oblige une période d'apprivoisement. Une fois qu'elle est comprise et dissipée, une relation plus riche et plus humaine est ensuite établie. Fiers de leur identité, ils manifestent le désir de partager davantage leur culture. Plus problématiques sont leurs rapports au temps et leur maîtrise de la langue française, qui compliquent d'ailleurs leur expérience académique universitaire.

❖ Comment se passe l'intégration au milieu universitaire?

Une intégration difficile et des services professionnels à parfaire

Selon les professionnels rencontrés, l'intégration n'est pas facile. La solidarité entre Autochtones n'est pas automatique et une barrière reste à franchir entre les Autochtones et les Allochtones due à une méfiance mutuelle. En ce qui a trait au rapport avec l'enseignant, tout dépend de la personnalité de ce dernier. Par ailleurs, quand ils le peuvent, les professionnels offrent des services accessibles, souples et individualisés aux étudiants, car c'est ce dont ils ont besoin selon eux. Ils proposent la création d'un local où les étudiants pourraient se rassembler. Le Centre des Premières Nations Nikanite est vu comme un organisme administratif qui ne répond pas à ce besoin de regroupement.

❖ Qu'est-ce qu'apprendre et comment y arriver?

Des étudiants visuels qui apprennent en faisant

Selon les professionnels, les étudiants autochtones sont des apprenants généralement visuels et préfèrent des activités d'apprentissage concrètes impliquant de l'observation et des actions aux cours

magistraux. Ils estiment que la problématique de la langue seconde interfère dans leur apprentissage. En général, ils remarquent des difficultés d'ordre méthodologique (planification et organisation du travail). Plutôt que de consulter spontanément les enseignants en cas d'incompréhension académique, les étudiants auraient tendance à se tourner vers eux, les professionnels, ou leurs collègues étudiants. En bout de ligne, pour créer un contexte qui faciliterait davantage la réussite des étudiants, il faut miser sur la collaboration des uns et des autres. Chacun, tant les étudiants autochtones que les enseignants, doivent être partie prenante du changement.

❖ **Qu'est-ce que réussir?**

La volonté et le doute de réussir

Selon les professionnels, les étudiants autochtones ne sont pas centrés sur la performance, mais plutôt sur la réussite scolaire en général. S'ils accordent peu d'importance à la note obtenue, ils valorisent par contre le fait de fréquenter l'université et d'obtenir éventuellement un diplôme. Les professionnels perçoivent que le soutien et les encouragements qu'ils offrent aux étudiants sont importants car ils doutent de leurs propres capacités à réussir.

❖ **Qu'est-ce qui motive et dé motive à poursuivre les études?**

Un diplôme pour apporter sa contribution à la communauté

La motivation première des étudiants autochtones à poursuivre leurs études constatée par les professionnels est l'éventuelle contribution qu'ils apporteront à leur communauté, à la fois par les compétences développées que par le fait de devenir un modèle. Toutefois, la réalité socioéconomique des étudiants entraîne d'importants défis motivationnels. Ils ont toutefois tendance à les affronter seuls, sans recourir à l'aide des professionnels.

❖ **Comment se vit la transition cégep/université?**

Une transition d'ordre scolaire laborieuse

Les professionnels remarquent que les étudiants autochtones sont souvent admis à l'université sous une base d'expérience pertinente, entraînant certaines difficultés au niveau de la préparation aux études de premier cycle. Selon les professionnels, le saut à l'université représente un grand défi adaptatif. Par contre, si la difficulté est grande pour les Autochtones, elle peut l'être également pour les Allochtones. Les professionnels trouvent important d'être au courant de l'expérience scolaire

antérieure des étudiants autochtones qu'ils côtoient et s'en informent lorsqu'ils ne disposent pas au préalable de cette information.

5.1.2.3.4 Synthèse générale des résultats pour les étudiants allochtones

❖ L'étudiant autochtone, qui est-il?

Un être timide aux prises avec plusieurs défis

Les étudiants allochtones constatent que leurs collègues autochtones sont timides, difficiles d'approche et qu'ils ont souvent de grandes responsabilités parentales et communautaires. Ils soulignent, par ailleurs, que leur vie personnelle entraîne de nombreux défis à surmonter, notamment en lien avec leur famille et leur communauté. À ces défis s'ajoutent la nécessité d'affronter les préjugés, l'éloignement géographique et culturel et l'intégration au milieu universitaire.

❖ Comment se vit l'intégration au milieu universitaire?

Des relations qui se limitent au cadre scolaire

La majorité des étudiants allochtones déduit que l'intégration au milieu universitaire est difficile pour les étudiants autochtones puisqu'ils constatent qu'ils sont peu visibles dans le milieu universitaire. Ils expliquent cette situation par différentes raisons, les principales étant les préjugés et le manque d'ouverture dont font preuve les étudiants allochtones. Il faut cependant noter que l'établissement de liens entre eux requerrait souvent l'initiative des Allochtones. Ils constatent que les cours demeurent le contexte le plus propice à l'établissement de contacts entre Autochtones et Allochtones et que les relations se limitent généralement au cadre scolaire. Plusieurs suggestions ont été émises afin de favoriser l'intégration des étudiants autochtones (organisation d'évènements culturels, formation et sensibilisation de la communauté universitaire, valorisation des travaux en équipe et prévision d'échanges en classe). Il faut cependant préciser que plusieurs étudiants allochtones ont soulevé l'importance de respecter le désir réel et le rythme d'intégration des étudiants autochtones. Connaissant eux-mêmes très peu le Centre des Premières Nations Nikanite, les étudiants allochtones supposent que leurs collègues autochtones consultent peu les services professionnels de l'université.

❖ Qu'est-ce qu'apprendre et comment y arriver?

L'apprentissage à l'université : un triple défi

Selon les étudiants allochtones, l'apprentissage universitaire, pour les Autochtones, s'organise autour de trois défis importants : les différences culturelles, la barrière de la langue seconde et la différence dans les acquis académiques antérieurs à l'université. Ils insistent toutefois sur le fait que les difficultés d'apprentissage qu'ils constatent ne s'expliquent pas par une intelligence inférieure, mais plutôt par des différences socioculturelles. Ils remarquent que les étudiants autochtones, lorsqu'ils ont besoin d'aide au plan académique, hésitent à poser des questions. Lorsqu'ils le font, ils procèdent de façon discrète. Ils constatent avec plaisir que les présentations orales des étudiants autochtones sont souvent inspirées de leur culture. Il est à noter, cependant, qu'une proportion considérable d'entre eux n'a jamais travaillé en équipe avec un étudiant autochtone, situation qu'ils expliquent par une grande variété de raisons.

❖ **Qu'est-ce qui motive et démotive à poursuivre les études?**

Des étudiants généralement motivés

De façon générale, les étudiants allochtones constatent que leurs collègues autochtones sont motivés à poursuivre leurs études puisqu'ils ont persévéré jusqu'à l'université et qu'ils participent bien en classe. Ce qui les motive principalement, selon eux, c'est d'aider leur communauté. Certains observent toutefois des comportements associés à une faible motivation (ex. : retards en classe). Selon les étudiants rencontrés, ces comportements s'expliquent par leurs difficultés personnelles et l'influence négative de l'entourage.

❖ **Qu'est-ce que réussir?**

Étudier à l'université : une réussite en soi

Les étudiants allochtones estiment que le fait d'étudier à l'université est une réussite en soi pour les étudiants autochtones. Ils ont tous le droit d'en être fier. Ils soulignent que la réussite est plus difficile à atteindre pour eux et qu'elle n'est pas qu'une question de performance à un cours.

❖ **Comment se vit la transition cégep/université?**

Rien n'a émergé des entrevues à ce sujet.

5.2 Résultats de la dimension pratique de la recherche

Cette partie présente les actions concrètes au sein des institutions qui découlent des résultats de la recherche. Il s'agit d'initiatives formelles, individuelles ou collectives, liées à la démarche de recherche, qui contribuent à la réalisation de son objectif fondamental : favoriser la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones. Comme il a été mentionné précédemment, les résultats pratiques sont réparties en catégories.

- ❖ La première catégorie regroupe les activités de convergence institutionnelle suscitées par le projet de recherche. Il s'agit des actions et interventions ponctuelles visant l'accompagnement, l'information ou la formation des personnes touchées par la recherche (les étudiants autochtones, les enseignants ou plus largement l'une ou l'autre des deux communautés institutionnelles).
- ❖ La seconde catégorie circonscrit ce qui s'est fait en termes de développement pédagogique et qui a été expérimenté par des professeurs ou des intervenants à l'intérieur de cours formels ou dans le cadre d'ateliers spécifiques.
- ❖ La dernière catégorie expose brièvement la logique d'élaboration des guides d'intervention spécifiquement conçus par les deux institutions impliquées dans le projet de recherche.

5.2.1 Les activités de convergence institutionnelles

Cette partie présente les activités de convergence institutionnelle suscitées par le projet de recherche. Il s'agit des actions et interventions ponctuelles, de courte ou de longue durée, qui visent l'accompagnement, l'information ou la formation des personnes touchées par la recherche, que ce soit spécifiquement les étudiants autochtones, les enseignants ou plus largement l'une ou l'autre des deux communautés institutionnelles.

Si l'analyse des résultats des entrevues nous a informés sur la réalité perceptuelle des étudiants autochtones au cégep et à l'université, il nous semblait pertinent d'ajouter à cette information des éléments de la contribution plus large de la recherche à la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones. Cela rejoint les objectifs d'intervention de la recherche, caractérisés par des actions concrètes. Au-delà de l'objectif final qui était de produire un guide d'intervention institutionnelle, il est connu que les recherches-interventions débordent du simple plan de l'analyse de données et suscitent des actions concrètes en cours d'élaboration. Nous les présenterons donc de façon énumérative et synthétique pour donner une idée du mouvement de conscience et d'action

institutionnelle suscité par la recherche. L'énumération n'est pas exhaustive, se contentant d'exposer les principales activités autant que possible de façon chronologique. Nous présenterons d'abord ce qui a été élaboré au Cégep de Baie-Comeau, et suivra ce qui a été conçu à l'Université du Québec à Chicoutimi. Le tableau 22 suivant présente l'ensemble des activités de convergence pour le Cégep de Baie-Comeau :

Tableau 22 : Liste des activités de convergence pour le Cégep de Baie-Comeau

DATE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DE CONVERGENCE
7 février 2012	❖ Lancement officiel du projet de collaboration au Cégep de Baie-Comeau, en présence des représentants de l'Université du Québec à Chicoutimi, des étudiants autochtones, des enseignants et des professionnels du collège, des membres de la direction ainsi que des intervenants innus de Pessamit.
Février 2012	❖ Publication d'un article dans le CAPRES. La chargée de projet du Cégep avait préparé le premier écrit après avoir fait valider celui-ci auprès des membres de l'équipe de recherche à Baie-Comeau et à l'UQAC. De plus, elle aura à rédiger le deuxième article également.
7 février 2012	❖ Un article dans le Bulletin électronique du Cégep de Baie-Comeau afin d'informer les membres du personnel du lancement officiel du projet
10 mai 2012	❖ Un article dans le Bulletin électronique du Cégep de Baie-Comeau pour livre un bilan d'étape
31 octobre 2012	❖ Présentation des résultats préliminaires à une Table ronde pour les élèves autochtones (validation des données) et pour le personnel enseignant (présentation de la réalité des élèves autochtones en dévoilant l'histoire et la culture de ces élèves)
31 octobre 2012	❖ Présentation de résultats préliminaires en lien avec l'an 1 de la recherche. Afin de rendre les participants plus à l'aise pour échanger, nous avons opté pour des rencontres séparées, soit une première avec les étudiantes et les étudiants autochtones et une seconde avec les membres du personnel. Dans le premier volet de l'activité, la chargée de projet a validé ses perceptions à la suite de l'analyse des données recueillies à l'hiver 2012 auprès des étudiants autochtones. Les participants devaient confirmer ou infirmer la pertinence des éléments retenus. Dans le second volet de l'activité, nous voulions discuter, avec le personnel, du premier objectif de la recherche, soit : Mieux cerner les éléments de culture, les valeurs et les préoccupations scolaires des étudiants innus fréquentant le Cégep de Baie-Comeau. La chargée de projet a dressé un bref portrait de l'histoire des Autochtones afin de mieux comprendre le rapport au savoir que les étudiants innus ont développé face à l'enseignement. Par la suite, les thématiques de recherche ont été présentées sous cet angle historique pour alimenter les discussions entre les participants.
5 décembre 2012	❖ Accueil des membres du Projet Wampum (projet qui vise la réconciliation des Peuples autochtone et canadien relativement à

l'épisode des pensionnats)	
21 février 2013	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Visioconférence portant sur la culture et l'histoire autochtone par monsieur Alexandre Bacon. Organisée par le Centre des Premières Nations Nikanite, la conférence du midi était à la fois offerte à la salle auditorium de l'UQAC et en visioconférence au groupe du Cégep de Baie-Comeau. Une deuxième conférence fut offerte en soirée à l'UQAC pour répondre aux besoins des
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ gens qui ne pouvaient y assister le midi. Un questionnaire d'évaluation a été rempli par l'ensemble des participants nous permettant aussi de recueillir les commentaires et propositions d'activités futures ayant pour thème les Premières Nations.
13 mars 2013	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Témoignage de monsieur Stanley Vollant, conférencier innu de Pessamit, dans le cadre de son projet Innu Meshkenu (le chemin innu)
8 avril 2013	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Activités du comité innu du Cégep de Baie-Comeau : 121 personnes, dont 105 élèves, ont assisté à la présentation du film Québécois. À nouveau, un échange autour d'un repas a conclu cette activité. Des représentants de la Sûreté du Québec ont également participé à cette rencontre de formation
5 juin 2013	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participation au colloque AQPC : La présentation était intitulée Conception d'un guide d'intervention institutionnelle pour favoriser la réussite éducative des étudiants autochtones au cégep et à l'université. Ce sont le directeur scientifique de la recherche et la chargée de projet du Cégep de Baie-Comeau qui ont animé la présentation. Le contenu portait principalement sur la présentation du projet de recherche. Quelques résultats préliminaires ont été partagés. La présentation a été suivie d'une période de discussion.
10 mai 2013	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Participation à l'ACFAS : La présentation était intitulée Conception d'un guide d'intervention institutionnelle élaboré dans une perspective collaborative pour favoriser la réussite éducative des étudiants innus au cégep et à l'université. Ce sont le directeur scientifique de la recherche, la chargée de projet du Cégep de Baie-Comeau et l'assistante de recherche de l'UQAC qui ont animé la présentation. Une brève mise en contexte du projet de recherche a été faite, suivie du dévoilement de quelques résultats préliminaires. Une courte période de questions a conclu la présentation.
17 octobre 2013	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Journée pédagogique durant laquelle la chargée de projet a présenté les résultats de l'analyse et de l'interprétation des données pour le collège. Par la même occasion, nous avons organisé deux activités où les participants ont été invités à échanger sur les stratégies pédagogiques utilisées dans leur classe et qui se veulent efficaces pour les élèves autochtones. De même, nous avons proposé un sondage auprès des membres du personnel afin de connaître leurs attentes face au format et au contenu du Guide d'intervention institutionnelle. Cette journée pédagogique s'est conclue par la présentation d'un « Wordle ». Chaque participant devait écrire le mot qui l'avait le plus touché ou marqué au cours de la journée. L'image de ce Wordle se retrouvera dans le Guide d'intervention institutionnelle. Le repas du midi a été offert par les gens de la communauté de Pessamit

10 nov. 2013	❖ Activité de formation — Atelier sur la langue innue : Lors de la présentation des résultats de la recherche, au moment de la journée pédagogique, des questions ont surgi en lien avec la langue innue. Afin de répondre à cette demande, un atelier portant sur celle-ci a été offert au Cégep de Baie-Comeau en novembre 2013. La formation sur les particularités de la langue innue était animée par Yvette Mollen et Hélène Saint-Onge de l'Institut Tshakapesh à Sept-Îles. À noter que des policiers de la Sûreté du Québec qui œuvrent auprès des communautés autochtones se sont joints à nous dans le but d'améliorer la qualité de leurs interventions auprès de cette population.
Hiver 2014	❖ Stage d'une finissante à la maîtrise en sciences de l'orientation : La recherche a eu des répercussions inattendues dans notre collège. Ainsi, une finissante à la maîtrise en sciences de l'orientation a pris connaissance de certains résultats obtenus dans nos travaux. Lorsqu'elle a constaté que les étudiants du secondaire de Pessamit ne recevaient pas les services d'un conseiller en orientation, elle a proposé de réaliser son stage là-bas. Elle a été soutenue dans ses démarches par la conseillère en orientation du collège et la chargée de projet à Baie-Comeau
5 mars 2014	❖ Participation au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples
10 avril 2014	❖ Participation au carrefour de la réussite au collégial
12 mai 2014	❖ Participation à l'ACFAS :
	❖ La présentation était intitulée Une alliance synergique pour la réussite des élèves autochtones. La présentation a été animée par le directeur scientifique de la recherche, la chargée de projet du Cégep de Baie-Comeau et l'assistante de recherche de l'UQAC. Un résumé du projet de recherche a été exposé, suivi de la présentation de quelques résultats de recherche.
Automne 2014	❖ Participation à la rédaction des Actes du colloque sur la persévérance et la réussite scolaires les Premiers Peuples

Le tableau 23 suivant présente l'ensemble des activités de convergence pour l'UQAC.

Tableau 23 : Liste des activités de convergence pour l'UQAC

DATE	DESCRIPTION DES ACTIVITÉS DE CONVERGENCE
Automne 2013	❖ Organisation et participation au colloque sur la réussite et la persévérance scolaires chez les Premiers Peuples : Les questionnements et les réflexions qui ont émergé du présent projet de recherche concernant l'éducation chez les Premières Nations dans les différents ordres scolaires ont inspiré l'équipe de l'UQAC. Ainsi, le projet a eu des retombées sur toute la province lorsque nous avons pris l'initiative, en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et l'UQAC, d'organiser un important colloque à propos de la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Les 4, 5 et 6 mars 2014, plus d'une quarantaine de présentations ont été offertes

à un public qui comptait plus de 200 personnes, tant allochtones qu'autochtones, et originaires de partout au Québec. Cet événement d'envergure a permis de réfléchir collectivement à propos de l'avenir de l'éducation chez les Premiers Peuples, à la lumière de l'expertise qu'ont partagée de nombreux chercheurs, enseignants, étudiants, gestionnaires et professionnels. D'ailleurs, comme mentionné ci-haut, chacune des équipes de recherche a tenu un atelier dans le cadre de ce colloque; l'équipe de Baie-Comeau a présenté les résultats obtenus dans ce projet de recherche.

5 juin 2013	❖ Participation au colloque AQPC*
10 mai 2013	❖ Participation au colloque de l'ACFAS
5 mars 2014	❖ Participation au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples
10 avril 2014	❖ Participation au Carrefour de la réussite au collégial
12 mai 2014	❖ Participation à l'ACFAS
21 février 2013	❖ Conférences portant sur la culture et l'histoire autochtone animée par monsieur Alexandre Bacon
13 mai 2014	❖ Comprendre les enjeux autochtones pour mieux travailler ensemble : Activité de formation offerte par le Centre des Premières Nations Nikanite, en collaboration avec le Centre du savoir sur mesure de l'UQAC
1^{er} mai 2014	❖ Statistiques Canada – Peuples autochtones : Séance d'information offerte par le Centre des Premières Nations Nikanite, en collaboration avec Statistiques Canada
8 avril 2014	❖ Le Nord au cœur. Parcours d'un géographe : Présentation de ce film dans le cadre du Ciné-Nikanite
22 avril 2014	❖ Mesknak : Présentation de ce film dans le cadre du Ciné-Nikanite
31 mars 2014	❖ La gouvernance territoriale autochtone : lieu de rencontre ou d'affrontement : Conférence présentée par Groupe de recherche et d'intervention régionale, en collaboration avec le Centre des Premières Nations Nikanite
25 mars 2014	❖ Rencontre : Présentation de ce film dans le cadre du Ciné-Nikanite
11 mars 2014	❖ Québécoisie : Présentation de ce film dans le cadre du Ciné-Nikanite
28 janvier 2014	❖ De la Crise d'Oka à Idle no More, comprendre ce qui se passe : Conférence offerte par Pierre Lepage, invité par le Centre des Premières Nations Nikanite
7 et 8 novembre 2013	❖ Mamu minu -tutamutau « Pourquoi ne sais-tu pas dire : Où serais-je sans toi? » : Conférence offerte par le Centre de recherche et d'intervention régionale, en collaboration avec le Centre des Premières Nations Nikanite
20 au 25 octobre 2013	❖ Sous le shaputuan : Semaine d'activités offerte par les Rencontres Québécois-Autochtones de l'institut Tshakapesh et le Centre des Premières Nations Nikanite. Des ateliers concernant la culture innue y ont été animés, ainsi que des conférences à propos de la culture autochtone en général. Des dégustations de mets autochtones y ont

également été offertes.

-
- | | |
|--------------------------|---|
| 21 octobre 2013 | ❖ Les Autochtones : vos préjugés : Conférence chapeautée par le Centre des Premières Nations Nikanite |
| 27 septembre 2012 | ❖ Rencontre d'auteur : Jean Désy : Rencontre offerte par le Salon du livre du Saguenay-Lac-Saint-Jean, en collaboration avec le Centre des Premières Nations Nikanite |
-

*Voir la Liste des activités de convergence pour le Cégep de Baie-Comeau pour plus de détails concernant la participation à divers colloques

5.2.3 Les éléments de développement pédagogique

Parallèlement aux différentes activités de convergence institutionnelle ou à l'intérieur de celles-ci se sont développées plusieurs initiatives de nature spécifiquement pédagogiques, c'est-à-dire visant à être exploitées concrètement pour l'enseignement. Nous leur réservons une partie spécifique car elles débordent de la sphère de la sensibilisation, de l'information ou de l'accompagnement, et rejoignent au premier chef l'une des missions importantes du Cégep et de l'université, qui sont des institutions d'enseignement supérieur. De par sa culture spécifique, mais surtout à cause ou grâce à son contexte institutionnel et sociogéographique, le Cégep de Baie-Comeau a développé davantage cette dimension de la recherche et a ainsi exploité les informations recueillies en cours de recherche à son plein potentiel. Tout comme pour les activités de convergence institutionnelle, nous les présenterons de façon énumérative et synthétique pour donner une idée de l'exploitation pédagogique des données de la recherche. Encore une fois, l'énumération n'est pas exhaustive, se contentant d'exposer les principales activités pédagogiques autant que possible de façon chronologique. Nous présenterons d'abord ce qui a été élaboré au Cégep de Baie-Comeau, et suivra ce qui a été conçu à l'Université du Québec à Chicoutimi.

5.2.3.1 Les éléments de développement pédagogique du Cégep de Baie-Comeau:

Expérimentations

- ❖ Le Plan d'action prévoyait la mise en place d'expérimentations de stratégies pédagogiques auprès des élèves autochtones afin de valider leur pertinence. Cette activité allait aussi permettre de cibler les éléments de contenu à insérer dans le Guide d'intervention institutionnelle. Il est essentiel de noter ici que treize personnes ont accepté de participer à l'exercice de manière bénévole, sans bénéficier d'un dégageant ou d'un revenu supplémentaire. Les éléments suivants ont été expérimentés :

- Concepts abstraits en communication aidante;
 - Argumentation;
 - Tutorat;
 - Exposé oral;
 - Travail en équipe;
 - Préparation aux examens;
 - Gestion du temps;
 - Maîtrise de la langue française dans l'exposé oral.
- ❖ La chargée de projet a préparé la documentation relative aux expérimentations, à savoir le devis d'expérimentation, le carnet de l'enseignant, le carnet du professionnel et l'échéancier des expérimentations. Deux réunions se sont tenues dans le cadre de cette activité et la chargée de projet a soutenu les participants tout au long de leur expérimentation. Un résumé des résultats obtenus a été rédigé et les résultats apparaissent dans le Guide d'intervention institutionnelle.

Soutien ponctuel auprès du personnel du cégep et d'autres établissements

- ❖ Des enseignants et des professionnels ont consulté ponctuellement la chargée de projet afin d'obtenir des conseils ou de l'aide dans la planification de leurs cours ou de leurs activités.
- ❖ Des responsables d'autres établissements scolaires ont également demandé le soutien de la chargée de projet à Baie-Comeau dans le but d'améliorer leurs pratiques auprès des élèves autochtones qui fréquentent leur institution.

Réalisation du devis de solution :

- ❖ Le Plan d'action de la recherche prévoyait la réalisation d'un devis de solution. Ce devis est maintenant terminé à Baie-Comeau. Il comprend diverses actions qui se regroupent en deux volets : la poursuite des activités qui se réalisaient déjà au collège depuis 20 ans afin de favoriser la réussite éducative des élèves autochtones et la mise en place de nouvelles activités qui découlent des résultats de la recherche. Ces activités dépassent largement le contenu du Guide d'intervention institutionnelle. Elles seront développées en fonction des ressources allouées.

Mise en place du comité pédagogique innu :

- ❖ La recherche a mis en évidence la fragilité de la passerelle secondaire-cégep pour les élèves autochtones. Des échanges auprès des élèves autochtones, des enseignants, des professionnels du collège ainsi que des membres de la communauté de Pessamit ont permis la mise sur pied d'un comité pédagogique. À ce jour, deux rencontres ont eu lieu, soit en février et en avril 2014.

5.2.3.2 Les éléments de développement pédagogique de l'Université du Québec à Chicoutimi

- ❖ Une activité gratuite portant le nom de Métier étudiant a été offerte aux étudiants autochtones de l'UQAC. Cette activité visait à préparer les nouveaux étudiants autochtones aux études universitaires, ou encore à perfectionner les comportements d'apprenants de ceux qui n'en étaient pas à leur première session. Ainsi, cette activité s'inscrivait dans un des objectifs importants de la recherche, soit la transition cégep-université. Cette journée de formation a eu lieu le 2 novembre 2013.
- ❖ Pour la majorité des étudiants des Premières Nations, la langue française est souvent la langue seconde. De ce fait, ils éprouvent des difficultés à l'écrit autant dans l'étude des textes que dans la rédaction dans laquelle l'orthographe, l'analyse et la syntaxe posent problème. La direction du CPNN a donc mis en place une assistance supplémentaire en français pour les étudiants qui doivent améliorer la qualité de leur français à l'oral et à l'écrit. Une collaboration est établie avec le Centre de la communication orale et écrite pour offrir ce service aux étudiants du CPNN. Cette aide vise à sécuriser les étudiants pour l'atteinte du niveau de la maîtrise du français exigé par l'une ou l'autre des épreuves suivantes :
 - l'épreuve ministérielle de français exigée pour l'admission à l'UQAC (TF-UQAC);
 - le test référent aux compétences langagières à l'écrit (SEL-B et TECFÉE) pour tous les étudiants admis à un baccalauréat en enseignement.

5.2.4 L'élaboration des guides d'intervention institutionnelle

Cette dernière partie de la recherche vise à préciser certains détails quant à l'élaboration des guides d'intervention institutionnelle. Elle sera peu développée, car les guides sont disponibles, en format papier ou en ligne, et parlent d'eux-mêmes sur le plan conceptuel. Évidemment, les guides constituaient l'objectif final du projet. Il était d'abord prévu d'en constituer un seul en collaboration continue. Mais les préoccupations et les contextes institutionnels différents ont vite fait en sorte qu'il est apparu plus pertinent pour les équipes de chercheurs d'en élaborer deux différents. Chaque équipe pouvait ainsi adapter le guide sous sa responsabilité en fonction de son contexte institutionnel spécifique.

Le Cégep de Baie-Comeau a d'abord confectionné un guide papier avant de le transposer dans un canevas électronique. L'UQAC est directement passée sur la sphère du web. Il est important de préciser que le gabarit initial est une idée originale des intervenants de l'équipe du Cégep de Baie-Comeau. L'UQAC a repris la forme du gabarit et l'a adapté à son approche investigatrice.

En bref, les deux guides sont conçus dans la même perspective d'intercompréhension de la réalité des étudiants autochtones entre les acteurs impliqués dans leurs études supérieures. Voici brièvement la logique à la base de l'élaboration du guide d'intervention institutionnelle du Cégep et de l'Université.

5.2.4.1 Le guide d'intervention institutionnelle du Cégep de Baie-Comeau

Le contenu du guide d'intervention institutionnel à Baie-Comeau est élaboré autour des axes suivants :

1. Bases méthodologiques qui supportent la recherche;
2. Meilleure connaissance des étudiants innus en présentant leurs caractéristiques culturelles;
3. Présentation des stratégies d'enseignement, d'apprentissage, d'encadrement et de communication;
4. Présentation de la pédagogie de 1^{ère} session.

Le guide d'intervention institutionnelle du Cégep de Baie-Comeau a été élaboré à la suite de l'analyse et de l'interprétation des verbatims obtenus lors des entrevues individuelles ou de groupes auprès des étudiants autochtones, enseignants, professionnels, membres de la communauté de

Pessamit et étudiants allochtones. Il ressort de ces rencontres qu'il y a effectivement une méconnaissance culturelle mutuelle des acteurs impliqués. De plus, tous se questionnent sur la manière d'intervenir auprès des étudiants autochtones pour les exposés oraux, le travail en équipe, l'argumentation, la gestion du temps et du stress, la compréhension du français et la préparation aux examens.

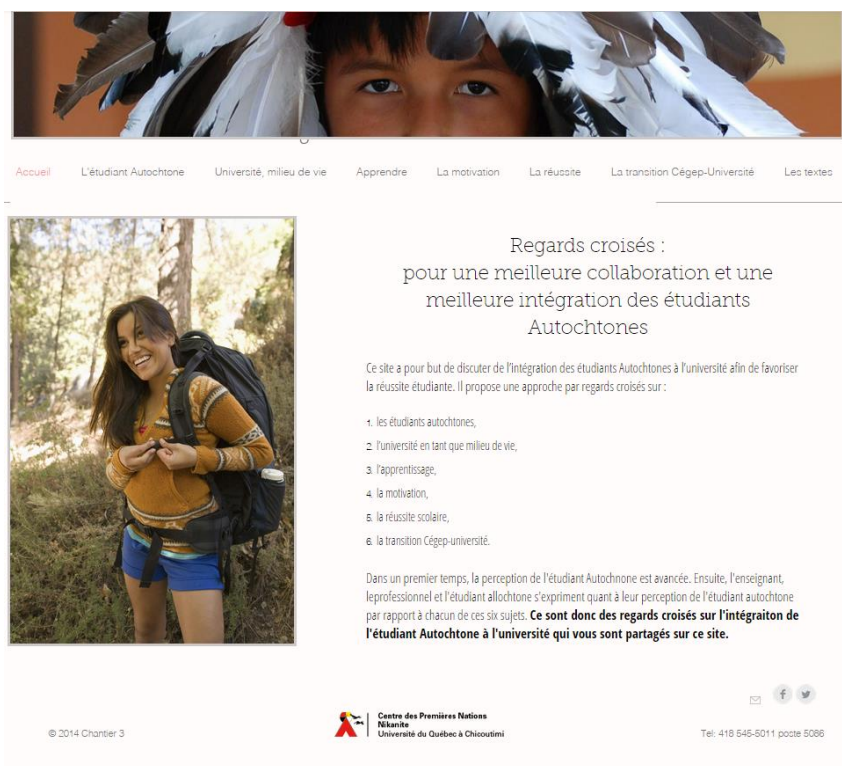
La chargée de projet a donc effectué une recension des écrits afin de sélectionner des outils pédagogiques concrets et accessibles pour le personnel de niveau collégial. Elle a mis en valeur un outil pédagogique dont l'efficacité est reconnue par divers milieux (Fédération des cégeps, AQPC, MESRS), à savoir la pédagogie de la 1^{ère} session. En s'appuyant sur la recherche *La voie de la réussite. La voix des étudiants* (Fédération des cégeps, 2010), elle a établi un lien entre les facteurs qui assurent la réussite scolaire, comme la préparation adéquate aux études supérieures, la scolarité et le revenu des parents, et le portrait des élèves innus du cégep. Son constat fut que les élèves autochtones vivent effectivement dans des conditions ne favorisant pas leur réussite et leur motivation à persévérer à leur arrivée au Cégep de Baie-Comeau. Les actions recommandées par la Fédération des cégeps, afin de mettre en place des conditions gagnantes pour la réussite des études supérieures, pouvaient donc être adaptées à la réalité des étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau.

Le Guide d'intervention institutionnelle du Cégep de Baie-Comeau comporte trois sections. La première section se nomme *Avant-propos* et elle décrit le contexte, quoique très brièvement, dans lequel la recherche s'est déroulée et informe les lecteurs que le contenu du guide s'appuie sur les résultats et les constats qui en découlent. La deuxième section porte le titre *L'étudiant autochtone*. Ce chapitre brosse le tableau des caractéristiques des étudiants autochtones qui fréquentent le Cégep de Baie-Comeau. Finalement, la dernière section nommée *Les stratégies qui favorisent la réussite éducative* reprend en détails les stratégies d'enseignement, d'apprentissage, d'encadrement et de communication et la pédagogie de la 1^{ère} session. Les services offerts aux étudiants autochtones dans le collège sont également mentionnés. De plus, certaines stratégies sont explicitement adaptées à la réalité autochtone afin que les enseignants et/ou les professionnels puissent intervenir concrètement, dans une situation donnée, auprès de ceux qui éprouvent des difficultés lors de leur parcours au collégial.

5.2.4.2 Le guide d'intervention institutionnelle de l'UQAC

L'UQAC a également procédé selon les mêmes étapes de la démarche de recherche explicitées plus haut. Comme il apparaît dans la présentation des résultats, lors de l'étape de la transposition des résultats de la consultation des différents acteurs pour la constitution du guide, l'équipe a procédé à des synthèses de points de vue, en ayant comme visée une meilleure compréhension de la réalité de l'étudiant autochtone par les acteurs œuvrant à l'université. Un outil visant l'intercompréhension en a émergé et se retrouve sur le web, portant le nom de : Regards croisés : pour une meilleure collaboration et une meilleure intégration des étudiants autochtones.

Le projet est actuellement en cours de réalisation sur le plan technique. Voici un aperçu qui est issu du site Internet :



Accueil L'étudiant Autochtone Université, milieu de vie Apprendre La motivation La réussite La transition Cégep-Université Les textes

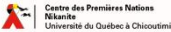
Regards croisés : pour une meilleure collaboration et une meilleure intégration des étudiants Autochtones

Ce site a pour but de discuter de l'intégration des étudiants Autochtones à l'université afin de favoriser la réussite étudiante. Il propose une approche par regards croisés sur :

1. les étudiants autochtones,
2. l'université en tant que milieu de vie,
3. l'apprentissage,
4. la motivation,
5. la réussite scolaire,
6. la transition Cégep-université.

Dans un premier temps, la perception de l'étudiant Autochtone est avancée. Ensuite, l'enseignant, le professionnel et l'étudiant allochtone s'expriment quant à leur perception de l'étudiant autochtone par rapport à chacun de ces six sujets. **Ce sont donc des regards croisés sur l'intégration de l'étudiant Autochtone à l'université qui vous sont partagés sur ce site.**

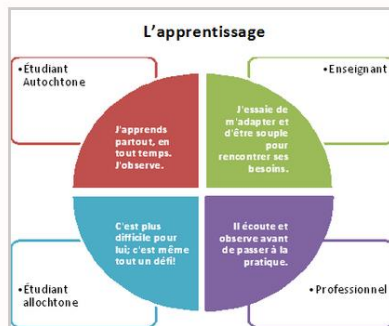
© 2014 Chantier 3

 Centre des Premières Nations
Nîkanite
Université du Québec à Chicoutimi

Tel: 418 545-5011 poste 5086



3. L'apprentissage



L'étudiant Autochtone
J'apprends dans la classe, avec les aînés, avec ma famille, dans la vie et dans ma communauté. J'observe. Je pratique. Je note. Je lis. Je questionne. Je communique. Je travaille en équipe et je confronte mes idées. Les exposés oraux me stressent, mais je m'adapte. Apprendre, c'est une richesse qui nous fait avancer.

L'enseignant
Le lieu de provenance a une grande sur la somme des apprentissages à réaliser par l'étudiant autochtone. J'essaie de m'adapter à chacun d'eux avec douceur et de les concilier le mieux possible. J'utilise plusieurs stratégies pédagogiques et beaucoup d'humour! J'essaie d'allier la théorie et la pratique.

Le professionnel
L'étudiant Autochtone est calme et attentif. Il est aussi impliqué et travaillant. Il écoute et observe avant de passer à la pratique. C'est la façon traditionnelle d'en apprendre des aînés. Cependant, ce n'est pas dans sa culture de gérer son temps et de planifier et structurer ses travaux.

L'étudiant allochtone
Quand il y a des exposés oraux, l'étudiant Autochtone choisit des sujets reliés aux problématiques vécues dans sa communauté. C'est intéressant et souvent bien touchant! Mais l'université, c'est tout un défi pour lui. Il y a les différences culturelles, la barrière de la langue, l'apprentissage des nouvelles technologies et les acquis académiques différents à considérer en plus des cours!



PARTIE 6 : L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Notre projet de recherche s'est amorcé sur la base que l'un des problèmes importants liés à la persévérance et à la réussite aux études postsecondaires des étudiants autochtones est la méconnaissance entre les Autochtones et les Allochtones. Cette méconnaissance crée des biais de communication et de perception entre ces deux groupes et influence négativement les réalisations pédagogiques. Dans le désir de collaborer à la mise en place d'un dialogue juste et harmonieux entre ces acteurs, la partie suivante documentera d'abord les différentes sphères de l'expérience scolaire des étudiants autochtones interrogés (motifs incitatifs, transition, adaptation et perceptions des études postsecondaires et Perceptions et relations entre les différents acteurs). Ensuite, nous relèverons des éléments de divergences conceptuelles entre les Autochtones et les Allochtones qui causent parfois des entraves au dialogue. Enfin, nous terminerons cette partie par des suggestions pour les établissements d'enseignement supérieur afin d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones. Cette interprétation des données permettra de savoir ce que chaque acteur pense et comprend de l'autre qu'ils en prennent ensuite connaissance et amorcent ensemble un dialogue d'ordre sociopédagogique. Cet exercice vise donc l'intercompréhension des acteurs impliqués dans les études postsecondaires des Autochtones. Bien entendu, ces résultats seront bonifiés par la littérature existante.

Il importe de préciser que l'interprétation des données s'est effectuée avec un souci de conjuguer l'expérience des étudiants autochtones du cégep à ceux de l'université. Lorsque cela s'avérait impossible, nous avons pris soin de noter les différences entre ces contextes d'étude. Par ailleurs, nous avons privilégié dans l'interprétation les éléments de l'analyse qui étaient reliés à nos objectifs de recherche. Ces objectifs étaient de :

- Connaître le profil de l'étudiant autochtone qui étudie aux études postsecondaires;
- Comprendre le sens que l'étudiant autochtone construit à partir de son expérience aux études postsecondaires;
- Connaître les motifs qui poussent l'étudiant autochtone à aller à l'école et à persévérer aux études postsecondaires (ou non);
- Déterminer les besoins et intérêts de l'étudiant autochtone qui poursuit des études postsecondaires;
- Déterminer les besoins et intérêts des différents intervenants institutionnels à propos de la réalité autochtone;

- Connaître la nature des relations que l'étudiant autochtone entretient avec les personnes impliquées directement ou indirectement dans son expérience scolaire;
- Connaître les perceptions respectives et réciproques des étudiants autochtones et des différents intervenants institutionnels relativement à l'enseignement et à l'encadrement des étudiants dans leur milieu de vie;
- Proposer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement susceptibles de favoriser la réussite scolaire;
- Déterminer les actions à mettre en place pour assurer la transition des étudiants vers l'université.

6.1. Des réflexions sur les différentes étapes de l'expérience postsecondaire des étudiants autochtones

Cette partie s'intéresse aux principales dimensions de l'expérience scolaire des étudiants autochtones en contexte d'études supérieures. Elle met l'accent sur les relations entre les acteurs et leurs perceptions des uns envers les autres. Elle permettra d'approfondir scientifiquement les résultats liés à trois objectifs de l'étude : connaître les motifs qui poussent l'étudiant autochtone à aller aux études postsecondaires et à persévérer; connaître la nature des relations et des perceptions entre les étudiants autochtones et les personnes impliquées directement ou indirectement dans leur expérience scolaire, et enfin connaître le profil de l'étudiant autochtone qui étudie aux études postsecondaires.

6.1.1 Le choix de l'enseignement supérieur : les principaux motifs incitatifs

Si l'on se base sur les résultats de l'étude, différents motifs incitent les étudiants autochtones à persévérer aux études supérieures. Il s'agit principalement de l'appui de la famille et des proches, du désir de bonnes conditions de vie pour eux et pour leur communauté et des retombées financières.

La famille et les proches.

En premier lieu, les étudiants autochtones ont mentionné que leur famille et leurs proches les ont encouragés à poursuivre leurs études après le secondaire. Ils soulignent qu'ils ont des modèles dans leur famille, chez leurs amis ou chez des personnalités autochtones qui les ont inspirés à

persévérer. L'importance de ces modèles significatifs a été relevée à l'intérieur de plusieurs études s'intéressant à la réussite scolaire d'étudiants autochtones (Bergstrom, Cleary et Peacock, 2003; Montgomery et autres, 2000; Rodon, 2008). Les intervenants de la communauté autochtone interrogés sont du même avis lorsqu'ils indiquent que la motivation des étudiants autochtones trouve son origine dans le soutien familial et communautaire. D'ailleurs, tous les ans, la communauté de Pessamit organise une grande fête afin de souligner la réussite des étudiants de tous les niveaux d'études de la communauté. Il est donc possible d'affirmer que la décision de poursuivre des études postsecondaires est soutenue par la famille et les membres des communautés des étudiants interrogés. L'étude de Montgomery et autres (2000) et celle de Timmons (2009) ont constaté ce même fait.

Quelques intervenants de la communauté autochtone précisent aussi que le fait de fréquenter un établissement d'études supérieures est relativement nouveau dans la communauté. Cela remonte à une cinquantaine d'années. Ainsi, certains élèves sont des pionniers dans leur famille. La Commission de l'éducation du Québec (2007) fait également ce constat lorsque les auteurs précisent que pendant des centaines d'années, les savoirs des Premiers Peuples ont été transmis dans le contexte de la famille et de la communauté et que l'école, dans sa conception « occidentale », est apparue il y a à peine 50 ans. Ainsi, la tradition scolaire des nations autochtones est très jeune. En quelques générations, plusieurs nations autochtones sont donc passées de petits groupes nomades autosuffisants à des groupes sédentaires de plusieurs centaines de personnes (Commission de l'éducation, 2007). Il s'agit là d'un élément contextuel fondamental à prendre en compte lorsque l'on étudie la situation scolaire autochtone actuelle. Toute analyse comparative avec les sociétés occidentales qui ne tiendrait pas compte de ce fait est absolument fallacieuse.

Les résultats de notre étude sont cependant loin d'être univoques. Selon plusieurs enseignants et professionnels, les étudiants autochtones qui poursuivent des études postsecondaires à l'extérieur de leur communauté ne sont pas toujours soutenus par leurs proches. Une minorité va même jusqu'à dire qu'ils vivent des préjugés de la part de leur propre entourage, car ils agissent comme des « Blancs » (des professeurs du Cégep diront que les étudiants qui poursuivent aux études postsecondaires sont comparés à des pommes avec la peau rouge à l'extérieur et le cœur blanc à l'intérieur, ce que confirment d'ailleurs quelques étudiants autochtones). Aussi, certains professeurs et professionnels rappellent que plusieurs étudiants autochtones n'ont pas de modèle dans leur famille, car ils sont souvent des étudiants de première génération à l'enseignement supérieur. Des

professionnels ont aussi la perception que la famille occupe une grande place dans l'expérience scolaire des étudiants autochtones, mais pas toujours pour des raisons positives, et que cela entraîne parfois des difficultés. Les professionnels considèrent que les conditions et les difficultés vécues dans les communautés sont même parfois des éléments démotivants pour les étudiants autochtones.

Il semble donc que cette perception de plusieurs professionnels et enseignants entre en contradiction avec ce que pense la majorité des étudiants autochtones et des intervenants de la communauté. Cette perception de ces acteurs n'est toutefois pas exactement fautive à la lumière de la littérature scientifique. De nombreuses études ont en effet relevé que plusieurs jeunes autochtones choisissent de ne pas poursuivre leurs études postsecondaires, car ils adhèrent aux propos de membres de leur communauté estiment que les études postsecondaires assimilent les étudiants autochtones à la culture occidentale, signifiant ainsi le rejet de la culture de leurs ancêtres (Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Castellano et autres, 2000; Commission de l'éducation, 2007; Conseil en Éducatons des Premières Nations, 2009; Hampton et Roy, 2002). Il faut dire que cette vision conflictuelle de l'école a des fondements historiques solides. La Commission sur l'éducation (2007) souligne avec justesse que l'école « occidentale » est entrée en conflit, de nombreuses façons, avec le style de vie traditionnel des Premiers Peuples. Dans l'histoire récente, cette croyance peut être directement liée à l'époque des pensionnats autochtones qui visait explicitement l'assimilation culturelle et linguistique des Premiers Peuples (Lepage, 2009). Hampton et Roy (2002) soutiennent qu'il y a eu, depuis les années 70, de grandes améliorations dans le domaine de l'éducation chez les Premiers Peuples, mais que la visée assimilatrice de l'éducation est encore présente. L'eurocentrisme y est l'approche légitimée et l'histoire, la culture, les savoirs et les langues autochtones y sont largement ignorés (Battiste, 2013; Hampton et Roy, 2002). D'ailleurs, Gibson et Ogbu (1991) démontrent qu'un des facteurs qui rend difficile l'intégration des minorités culturelles à la culture majoritaire de l'école est relié au fait que l'intégration dans cette culture peut être synonyme d'aliénation et s'assimilation à la culture majoritaire. Cela peut même aller jusqu'à se faire rejeter par son groupe de pairs (De Klerk, 2000; Fordham et Ogbu, 1986).

À notre avis toutefois, cette rupture de sens de l'école pour les Autochtones, alimentant une attitude de résistance, s'est beaucoup atténuée depuis la prise en charge administrative de l'éducation formelle par les communautés autochtones elles-mêmes. Les curriculums scolaires, bien que généralement très proches de ceux élaborés par les sociétés majoritaires, introduisent de plus en plus d'éléments de la culture autochtone locale. Plus important encore : les décisions cruciales sur le plan

éducationnel sont prises par les gens de la communauté qui administrent les écoles. D'ailleurs, dans notre étude, les étudiants autochtones n'ont pas semblé défendre de position conflictuelle sur la symbolique acculturante de l'institution. En quelque sorte, nos résultats vont donc dans le sens contraire des études critiques mentionné plus haut, que soutenaient pourtant certains professionnels et certains enseignants. Les étudiants acceptent les fonctions éducationnelles de l'institution d'enseignement (et n'y voient pas de projet négationniste), sans pour autant vouloir s'assimiler. Cela rejoint le constat de l'AADNC (2012) et l'attitude notée par Ogbu chez les jeunes de « minorité volontaire », qui réussissent d'ailleurs généralement bien à l'école (Ogbu et Simon, 1998). Ces jeunes de « minorité volontaire » ont un rapport utilitaire et stratégique à l'institution, mais ils conservent jalousement leur identité culturelle (Dubet, 1994). Ici, il nous apparaîtrait fort intéressant d'approfondir une possible mutation perceptuelle chez les étudiants autochtones, peut-être alimentée par la prise de contrôle communautaire de l'éducation formelle : de jeunes issus de « minorités involontaires » qu'ils étaient (avec tout ce que cela comporte de blocages psychologiques), ils en arrivent progressivement à se percevoir et se conduire comme des membres de « minorités volontaires » (avec tout ce que cela permet en terme de détermination et de confiance en soi) lorsqu'ils accèdent aux études supérieures. Sur le plan du développement social des Premiers Peuples, ce serait là un changement positivement majeur. Il reste que les propos des professionnels et des professeurs, ou bien dénotent une méconnaissance de leurs étudiants autochtones à ce niveau, ou bien se basent sur des expériences antérieures différentes et marquantes pour eux..

Une autre interprétation de la situation serait possible. Dans une posture théorique critique, Lavell-Harvard (2011) s'est intéressée aux femmes autochtones ontariennes persévérantes à l'université. Elle s'est intéressée aux stratégies employées par ces femmes pour surmonter les barrières du système qu'elle qualifie d'oppressif. Elle a démontré qu'elles perséveraient dans le système éducatif eurocentrique dans un élan de résistance à ce système. Ses résultats de recherche la poussent à croire que les discriminations du système éducatif ont motivé les femmes autochtones à persévérer pour en venir à une meilleure vie et à un changement social. Ces femmes ont alors usé de stratégies de résistance pour persévérer. Il s'agit, entre autres, de la stratégie de la confrontation, c'est-à-dire de prendre l'identité allochtone selon les contextes, de passer pour invisible et/ou de jouer le jeu à la façon du « Blanc ». Bien que notre recherche ne visait pas à relever les stratégies de résistance des étudiants interrogés, il est intéressant de constater que certaines des stratégies de résistance relevées par Lavell-Harvard (2011) semblent également être utilisées par nos répondants. Comme nous le constaterons dans les prochaines pages, en classe, plusieurs répondants

se font discrets et se font presque « invisibles ». Un étudiant a même souligné qu'il se fait passer pour un Allochtone.

De bonnes conditions de vie pour eux et leur communauté.

Les étudiants autochtones ont presque tous indiqué qu'un des motifs les ayant motivés à persévérer aux études postsecondaires est le désir de bénéficier de bonnes conditions de vie, pour eux et pour leur communauté, car ils ont le souhait d'y retourner après leurs études pour participer à la vie sociale. Deux motifs sont évoqués pour expliquer la volonté de retourner dans leur communauté : le désir d'aider en partageant les connaissances acquises aux études et la possibilité d'être un modèle pour les générations futures. Cette perception semble partagée par les enseignants qui sont d'avis que ce qui motive les étudiants autochtones est le désir d'améliorer leurs conditions de vie et celle de leur communauté et d'avoir un métier qui leur plaît. Ce résultat est corroboré par plusieurs études (Gauthier, 2005; Joncas, 2013; Montgommery et autres, 2000). Les jeunes autochtones rencontrés par ces chercheurs souhaitaient tous, un jour ou l'autre, s'installer dans leur communauté afin d'y apporter quelque chose.

Un soutien financier.

Une allocation financière pour financer les études postsecondaires est versée à plusieurs des étudiants autochtones selon certains critères en vertu de la Loi sur les indiens (MAADNC, 2010). Cette aide financière est un incitatif à la poursuite des études, car elle permet à la majorité des participants de poursuivre leurs études postsecondaires en finançant les frais de scolarité. Les étudiants autochtones de notre recherche affirment toutefois que bien que cette aide soit suffisante pour payer les frais de scolarité et le matériel scolaire, elle est insuffisante pour répondre adéquatement à l'ensemble de leurs besoins. Les enseignants, les professionnels et les étudiants allochtones sont conscients du manque de ressources financières des étudiants autochtones et des conditions rigides émises pour avoir accès à ce soutien. Le critère des études à temps plein figure comme étant le plus contraignant. Cela dit, certains enseignants (notamment ceux du Cégep) souhaitent mieux comprendre le processus de financement.

Il en résulte donc que ce soutien financier est une motivation à la poursuite des études postsecondaires, mais demeure également un problème. Ce constat est d'ailleurs relevé dans plusieurs

ouvrages comme étant la principale barrière rencontrée dans la poursuite des études postsecondaires des étudiants autochtones (Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Conseil des ministres de l'Éducation, 2010; Conseil supérieur de l'éducation, 2010). En effet, par exemple, dans une étude explorant l'expérience scolaire d'étudiants autochtones résilients dans des collèges américains, Montgomery et autres (2000) ont noté que même si les étudiants voient l'aide financière qui leur est versée par leur communauté comme favorable à leur réussite aux études postsecondaires, elle n'est pas perçue comme étant un soutien décisif à leur réussite scolaire, car ces bourses sont parfois limitées et soumises à des pressions politiques dans la communauté. Les allocations gouvernementales sont alors caractérisées comme étant trop faibles et trop sélectives quant aux étudiants admissibles (Montgomery et autres, 2000). De plus, selon le Conseil supérieur de l'éducation du Canada (2010), « les subventions versées aux étudiants autochtones ne sont pas suffisantes pour vivre adéquatement en milieu urbain » (p. 24). Une étude de Statistique Canada sur l'expérience au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Autochtones vivant hors réserve a également révélé qu'une des principales raisons⁷ évoquées par plus du tiers des répondants pour ne pas avoir terminé leurs études postsecondaires est qu'ils n'avaient pas eu assez d'argent pour répondre à tous leurs besoins ou dépenses (Bougie, Kelly-Scott et Arriageda, 2013). Malates et autres (2002) et Lavell-Harvard (2011) indiquent que même si ce financement est important, il ne suffit pas, et ce, particulièrement pour les étudiants résidants à l'extérieur de leur communauté qui ne bénéficient pas du soutien social des proches. Tremblay, Lévesque et Labrecque (2007) soulignent que les difficultés financières posent problème dans l'accès aux études postsecondaires des étudiants autochtones. Le CEPN (2009) et l'APNQL (2014) sont aussi de cet avis.

6.1.2 L'établissement d'enseignement supérieur : transition, adaptation et perceptions

Dans cette section, nous aborderons la question des transitions entre les différents niveaux d'études et l'adaptation des étudiants autochtones aux études supérieures. Nous exposerons aussi les perceptions et l'attachement des étudiants autochtones à leur institution scolaire.

La préparation au métier d'étudiant.

⁷ Parmi les raisons citées par les Premières Nations vivant hors réserve de 18 à 44 ans, mentionnons, en ordre: l'obtention ou la recherche d'un emploi; la perte d'intérêt ou le manque de motivation; les raisons financières; une grossesse ou les soins aux enfants; les autres responsabilités familiales; un déménagement; ou le niveau de difficulté trop élevé des cours.

La transition à l'enseignement supérieur a posé de grands défis aux étudiants autochtones. Certains d'entre eux considèrent ne pas avoir été préparés à la réalité du cégep et de l'université. De plus, il semble que les objectifs de leur parcours scolaire ne sont pas clairs chez bon nombre d'entre eux. Pour pallier ces problèmes, certains étudiants autochtones ont suggéré d'introduire une session en Accueil et intégration afin de favoriser un moment de réflexion sur leur avenir et de mieux s'appropriier le monde des études postsecondaires. La majorité des répondants, tant allochtones qu'autochtones, croit également que les étudiants autochtones ne seraient pas assez préparés à la transition au « métier d'étudiant » au niveau des études postsecondaires. Plusieurs diront qu'ils ne sont pas prêts et qu'ils auraient besoin de formations, entre autres, en gestion du temps et en méthodologie du travail. Les intervenants de la communauté sont aussi d'avis que les étudiants autochtones devraient participer à un programme préparatoire à l'entrée aux études postsecondaires. Selon eux, cela aiderait les étudiants à se fixer des objectifs afin d'éviter les changements de programme ou les interruptions des études. Soulignons que, dans le cadre de notre recherche, nous avons constaté que les étudiants autochtones interrogés ont, pour la plupart, un parcours scolaire parsemé d'interruptions, de reprises et de réorientations scolaires. En effet, un seul étudiant parmi les quinze a complété son cégep dans les délais normalement prescrits, c'est-à-dire qu'il s'est directement dirigé vers des études universitaires et n'a jamais interrompu ses études ni ne s'est réorienté vers un autre domaine. Cette formation que suggèrent plusieurs acteurs pourrait donc faciliter, selon eux, la réussite aux études postsecondaires des étudiants autochtones. À cet effet, Bergstrom et autres (2003) ont démontré que les étudiants autochtones qui réussissent bien ont un bon sens de l'orientation vers le futur et focalisent vers leur avenir. D'autres auteurs ont aussi noté que la faible préparation scolaire des étudiants autochtones à leur entrée aux études postsecondaires serait un facteur de décrochage scolaire (Conseil des ministres de l'Éducation, 2010; Malatest et autres, 2002; Timmons, 2009). Nombreuses sont les études qui considèrent que l'implantation d'une formation de préparation à la vie d'étudiant postsecondaire serait favorable (Adelman, 2010; Association des universités et collèges du Canada, 2014; Sloane-Seale, 2003).

Un milieu de vie contrastant.

Plusieurs auteurs ont démontré que la persévérance et la réussite scolaires sont affectées par le groupe ethnique dans lequel un étudiant se situe (Fordham et Ogbu, 1986; Ogbu et Simons, 1998; Pavlenko et Blackledge, 2004; Pavlenko et Norton, 2003). L'analyse et l'interprétation de nos données ont mis en lumière quelques difficultés par rapport à l'identité culturelle autochtone des

étudiants participant à la recherche. Les difficultés culturelles viennent d'abord de la période d'adaptation au nouveau milieu d'études. Comme il n'existe pas d'établissements postsecondaires, mis à part le collège Kiuna à Odanak, à l'intérieur des communautés autochtones du Québec, les étudiants autochtones doivent, pour poursuivre leurs études, quitter à plus ou moins long terme leur communauté (à tous les jours pour les étudiants du cégep et pour de plus longues périodes pour les étudiants de l'université). Considérant les différences marquées entre les communautés autochtones et le contexte scolaire allochtone, une période de transition et d'adaptation est de mise. La langue utilisée, le nombre imposant de personnes, la culture institutionnelle occidentale et le fait de connaître peu de gens sont les principales différences notées par les étudiants autochtones rencontrés. De plus, plusieurs étudiants universitaires résidant à l'extérieur de leur communauté ont signifié que leur plus grande difficulté est la distance qui les sépare du réseau social de leur communauté. En plus de cette adaptation à un nouveau milieu, les étudiants autochtones ont mentionné que le fait de vivre hors de la communauté rend difficile leur participation à des activités traditionnelles. L'équilibre entre le maintien de leur langue et leur culture et le mode de vie contemporain semble ainsi être complexe pour les répondants.

La plupart des enseignants, professionnels et étudiants allochtones rencontrés ont remarqué que les étudiants autochtones ont des difficultés d'adaptation dans leur établissement d'études et leur ville d'accueil à cause des multiples différences entre ces milieux et leur communauté. Les intervenants de la communauté de Pessamit ont rappelé que les étudiants du cégep doivent s'intégrer à cet établissement, mais également dans la ville de Baie-Comeau. Comme ils le soulignent, pour plusieurs étudiants, il s'agit à la fois d'un premier contact avec un établissement d'enseignement supérieur et avec une ville où domine largement la culture occidentale. La majorité des enseignants ont aussi soulevé le fait que les étudiants autochtones semblent vivre des difficultés au niveau de leur intégration. Certains ont ajouté que leur grande réserve n'aidait pas à leur intégration. Il en va de même avec les étudiants allochtones qui ont remarqué les difficultés d'intégration des étudiants autochtones : quatre étudiants ont justifié cette situation par leur manque d'ouverture et quatre autres par des préjugés qu'ont leurs collègues allochtones envers eux.

Adelman et autres (2010), dans leur étude sur la rétention et la réussite des étudiants autochtones aux études postsecondaires, sont également d'avis que le fait de quitter sa communauté autochtone pour poursuivre des études est un stress fondamental pouvant mener vers le décrochage scolaire de ces jeunes. Sonn, Bishop et Humphries (2000) ont exploré l'expérience scolaire de 34

étudiants autochtones aux études supérieures et reconnaissent aussi que le changement de milieu de vie provoqué par ce départ peut provoquer un choc culturel. Rodon (2008), dans son étude sur la réussite scolaire d'étudiants autochtones universitaires au Québec, va en ce sens en relevant que les étudiants provenant d'une communauté autochtone éloignée des centres urbains ressentent une distanciation culturelle et géographique entre leur communauté et leur milieu d'études. Tremblay (dans Lévesque et Labrecque, 2007) soutient que ce qui est difficile pour un Autochtone qui entre à l'université, c'est de naviguer à travers un programme sans perdre son identité ou sa culture. Les établissements d'enseignement supérieur ne sont pas faits pour les aider à mieux comprendre leurs cultures. Cette chercheuse ajoute que ces institutions ont un curriculum très colonialiste lorsqu'il est question des Autochtones.

Cela dit, la transition vers le milieu d'enseignement supérieur et les différences marquées entre ce milieu et la communauté autochtone ont déstabilisé les répondants, mais elles ne semblent pas les avoir confrontés à un état de discontinuité culturelle. Ce concept de discontinuité culturelle se comprend par une trop grande distance culturelle entre les communautés autochtones et la réalité scolaire qui provoque des incompatibilités culturelles pouvant mener vers une conception du monde instable et une perte de sens (Agbo, 2003, 2005; Shield, 2005). Certaines études soulignent l'importance, pour les étudiants autochtones, de créer un pont entre leur culture et celle des institutions occidentales afin de s'y adapter culturellement pour pouvoir réussir (McMullen et Rohrbach, 2003; Rodon, 2008; Shield, 2005; Strand et Peacock, 2002). Généralement, le concept de discontinuité culturelle est reconnu dans la littérature pour son impact prépondérant sur le décrochage scolaire des étudiants autochtones au niveau postsecondaire (Assemblée des Premières Nations, 2010a; Dion-Stout et Kipling, 2003; Shield, 2005; Strand et Peacock, 2002).

Un élément très important a certainement aidé les étudiants autochtones à traverser ces épreuves culturelles. Il s'agit de la fierté de tous les étudiants autochtones envers leur origine autochtone. Pour les étudiants collégiens de notre recherche, cette fierté est davantage associée au fait d'être Innu. La persistance de la langue autochtone, leur grande résilience et leurs valeurs sont nommées comme étant ce qui les rendait fiers de leurs origines innues. Pour certains étudiants, bien que leur fierté face à leur identité autochtone soit empreinte d'ambivalence, la majorité des étudiants persévérants ont une identité autochtone dite assumée. Ce résultat est également relevé dans les études de Gauthier (2005), de Joncas (2013) et de Bergstrom et autres (2003) dans lesquelles les

étudiants autochtones qui réussissent bien manifestent un attachement et une fierté à leur identité ethnique. Montgomery et autres (2000) sont du même avis et soulignent que les étudiants autochtones qui réussissent le mieux aux études postsecondaires sont ceux qui utilisent leur culture autochtone à l'intérieur de leur parcours scolaire afin d'y développer une identité académique culturellement autochtone. La Commission de l'éducation (2007) du Québec précise que plusieurs des communautés autochtones rencontrées croient qu'elles peuvent surmonter les défis qu'elles rencontrent, par exemple sur le plan de la scolarisation, en inculquant un sentiment d'identité culturelle fort à leurs jeunes.

La théorie d'Huffman (2001) sur la résistance et la transculturation pour expliquer la persévérance scolaire d'étudiants autochtones permet de comprendre comment la fierté en son identité ethnique favorise la persévérance et la réussite. Selon cette théorie, malgré le fait que les étudiants autochtones subissent une aliénation culturelle dans les institutions occidentales, ceux qui persévèrent ont réussi à passer par-dessus et à réussir à l'école en s'appuyant davantage sur leur identité culturelle autochtone (Huffman, 2001). Huffman (2001) nomme « transculturation » ce processus d'apprentissage d'une autre culture tout en étant ancré dans une culture première. Ainsi, la fierté de l'identité ethnique permet un ancrage affectif qui donne de la confiance et un sentiment de sécurité par rapport à l'adversité et à la discontinuité culturelle (Huffman, 2001; Shield, 2005). Autrement dit, cet ancrage dans leur culture autochtone leur permet de renforcer leurs compétences personnelles pour faire face aux discontinuités culturelles entre leur communauté et le milieu universitaire tout en gardant une forte identité autochtone (Huffman, 2001; Shield, 2005). La persévérance scolaire et l'obtention d'un diplôme sont alors plus favorables lorsque les étudiants autochtones ont la liberté d'exprimer leur identité ethnique et qu'ils sont encouragés à le faire au sein de leur environnement d'études (Huffman, 2001). À cet effet, Dubet (2007) mentionne qu'au sein de leur milieu scolaire, les étudiants vont, afin de garder une cohérence sociale, normalement vouloir défendre et assurer la reconnaissance de leur place et de leur culture.

La perception de l'établissement d'études.

Dans l'ensemble, les étudiants autochtones interrogés ont une perception positive et sont satisfaits de leur établissement d'études. Un lien d'attachement semble même s'être particulièrement développé chez les étudiants du Cégep de Baie-Comeau. Outre la taille de cette institution (moins de

700 étudiants), ce lien d'attachement peut être expliqué par le fait que les étudiants autochtones disposent d'un local attitré. La possibilité de disposer d'un local pour que les autochtones se retrouvent entre eux ne fait cependant pas l'unanimité chez les acteurs rencontrés. En effet, certains étudiants autochtones interrogés reconnaissent la nécessité de se regrouper entre eux au local, alors que d'autres ont l'impression que ce lieu les ostracise. Par contre, plusieurs recherches semblent concorder voulant que les étudiants autochtones aiment se retrouver entre eux dans le milieu scolaire puisque cette union renforce leur attachement, leur intégration et leur motivation (Bazylak, 2002 ; Joncas, 2013 ; Rodon, 2008).

Ce lien d'attachement plus marqué au Cégep peut aussi être dû au fait que plusieurs étudiants doivent dîner au Cégep pour des raisons de transport. En effet, l'étude de Rodon (2008) sur les besoins et les problématiques d'étudiants autochtones postsecondaires a mis en lumière le désir des étudiants d'accueillir un plus grand nombre d'Autochtones dans leur institution pour créer un milieu scolaire leur étant plus favorable. En dinant au cégep, ces étudiants peuvent donc se familiariser davantage avec leur institution scolaire. Dans le même ordre d'idées, le fait de venir en majorité d'une même communauté fait en sorte que plusieurs d'entre eux se connaissent et se côtoient en dehors du cégep.

À l'PUQAC, le centre des Premières Nations Nikanite est apprécié par les étudiants autochtones universitaires et ces derniers soulignent qu'il favorise à la fois leur attachement à leur milieu d'étude et leur persévérance scolaire. Certains souhaiteraient mieux le connaître et le voir plus actif sur le plan de la vie étudiante autochtone. Malgré l'appréciation de ce centre, le sentiment d'appartenance demeure moins grand chez les étudiants autochtones universitaires. Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiants proviennent de différentes nations, la taille de l'institution (plusieurs bâtiments, programmes et étudiants) et par le fait que les étudiants participent peu à la vie universitaire en dehors de leurs cours. Ainsi, bien qu'ils indiquent aimer leur université, ils ne s'y impliquent pas pour autant. Le manque de temps soulevé par plusieurs étudiants peut justifier pourquoi ils s'impliquent peu dans les loisirs et la vie étudiante. L'université est alors d'abord perçue comme un lieu de travail. En effet, des étudiants ont précisé que leur lieu de résidence n'était pas nécessairement approprié à l'étude. Il en va de même pour des étudiants du cégep. Différentes raisons ont été soulevées, telles que le surpeuplement dans les maisons des communautés, les enfants qui demandent de l'attention, les colocataires, etc. Les propos des participants portent à croire qu'ils sont intégrés à l'université comme on s'intègre dans un milieu plus formel. La sphère de vie plus

sociale n'y prend pas de place et est davantage confinée à la maison, dans la famille ou chez des amis. Ce constat a également été relevé par Joncas (2013) qui souligne que les persévérants autochtones universitaires de son étude perçoivent l'université comme un milieu de travail plutôt qu'un milieu de vie. Selon les résultats de sa recherche, cela s'explique par leur faible appartenance sociale au milieu universitaire. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que ces étudiants sont généralement plus âgés et qu'ils sont plus nombreux à avoir des enfants (Boujot et Kerr, 2007; Guimond, Fonda, Jetté et Sirois, 2012). Ainsi, considérant leurs réalités divergentes, les étudiants autochtones ne se côtoient pas nécessairement. Nous croyons, puisque le tout semble bien fonctionner au Cégep de Baie-Comeau, qu'un local étudiant leur étant destiné pourrait avoir un effet d'attachement envers le milieu universitaire. C'est d'ailleurs l'avis maintes fois constaté et répété par l'AUCC (2012, 2014).

6.1.3 Les perceptions et les relations entre les différents acteurs

Nous verrons dans les prochains paragraphes comment a été décrit l'« étudiant autochtone » de même que les relations que ces derniers entretiennent avec les enseignants et les autres étudiants. Nous aborderons également la sensibilité des acteurs à l'égard de la situation spécifique des étudiants autochtones. Enfin, nous présenterons les relations et perceptions entre les étudiants autochtones et les professionnels.

L'« étudiant autochtone » en classe.

Presque tous les étudiants autochtones se sont qualifiés de « timides » en classe. Cette timidité ne les aide pas à briser l'isolement et le recul en classe qu'ils affirment vivre. Selon les propos des étudiants rencontrés, il est possible de croire que cette timidité est provoquée par la distance culturelle et les différences comportementales perçues avec les étudiants allochtones, de même que leur faible maîtrise de la langue française. De plus, les étudiants autochtones se considèrent comme stressés, notamment lors de la période d'examens. La majorité des étudiants ont aussi dit qu'ils se tournaient systématiquement vers leur enseignant lorsqu'ils avaient une question. Les enseignants, quant à eux, constatent que les étudiants autochtones ont tendance à se regrouper entre eux et qu'ils travaillent mieux de cette façon. Ils indiquent qu'ils privilégient les places au fond de la classe et entrent peu en contact avec les étudiants allochtones. Ils apparaissent à leurs yeux comme étant plutôt réservés et discrets. En effet, ils interviennent peu en classe. Des enseignants estiment que ces caractéristiques s'estompent grandement lorsque le groupe est composé uniquement d'étudiants

autochtones. Les professeurs ont aussi remarqué le recours à l'humour chez les étudiants autochtones. Les étudiants allochtones rencontrés s'entendent également pour affirmer que, dans la classe, les étudiants autochtones posent peu de questions. Lorsqu'ils ont besoin d'aide, ils se tournent vers leurs comparses autochtones. Même si les étudiants allochtones perçoivent les étudiants autochtones comme étant réservés, timides, en retrait et difficiles d'approche (manque d'ouverture), ils considèrent qu'ils sont motivés. Le rapport de Malatest et autres (2002) a d'ailleurs relevé que cet isolement est l'une des barrières qui nuisent aux études postsecondaires des étudiants autochtones.

Nous pouvons supposer que cette timidité est en bonne partie liée à leur situation de minorité dans la classe. En effet, il semble que cette caractéristique s'estompe lorsque la classe n'est composée que d'étudiants autochtones. Tunison (2007) mentionne, dans une analyse sur les indicateurs de réussite de l'apprentissage des étudiants autochtones, qu'ils « ont souvent l'impression d'être sous-représentés au sein des milieux d'apprentissage où ils évoluent en trop petit nombre » (p. 12). Ce constat est également partagé par Rodon (2008) et Joncas (2013). Bazylak (2002) a d'ailleurs affirmé dans une étude de cas sur la persévérance scolaire aux études secondaires que lorsque les étudiants autochtones sont dans des milieux où ils sont plus nombreux, ils unissent leur voix, se soutiennent et se renforcent les uns les autres. À moins que se développent davantage de structures d'études supérieures administrées par des Autochtones, on ne voit pas comment pourrait se résorber cette situation (Gauthier et Blackburn, 2014). Quand c'est possible, certaines institutions organisent des cohortes d'étudiants exclusivement composés d'Autochtones ou créent des programmes spécifiques pour eux, mais ces approches ne font pas l'unanimité.

Au sujet de la langue, presque tous les acteurs questionnés perçoivent que les difficultés avec la langue française ont un impact important sur l'expérience scolaire des étudiants autochtone. En effet, les étudiants autochtones apprendraient, par exemple, plus lentement en classe à cause de leurs lacunes avec la langue française. Les enseignants ajoutent que ce serait particulièrement le cas lors de l'explication de concepts abstraits. Rappelons que la langue française est souvent la langue seconde de plusieurs étudiants autochtones qui sont plurilingues. Leurs difficultés avec la langue française se répercutent aussi dans les évaluations, notamment dans les exposés oraux qui représentent un défi majeur pour les étudiants autochtones. Les évaluations font d'ailleurs vivre aux étudiants un stress très élevé qui a des répercussions mentales et physiques. La majorité des enseignants et des professionnels observe un manque de confiance chez les étudiants autochtones envers leur réussite. Nous pouvons penser que les difficultés en français peuvent causer ce manque de confiance discerné

par les enseignants et les professionnels. Quelques-uns des enseignants sont conscients de cette situation et utilisent une approche d'enseignement de langue seconde lorsqu'ils travaillent avec des étudiants autochtones. Cette façon de faire est en cohérence avec l'enseignement dans les écoles des communautés qui se fait de plus en plus en s'inspirant de cette approche (Huot, 2010). Déjà en 1972, La Maîtrise indienne de l'éducation indienne proposait à cet effet la formation des maîtres en enseignement du français ou de l'anglais comme langue seconde.

En ce qui a trait aux stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement, plusieurs des enseignants rencontrés ont spécifié qu'ils les ajustent pour accommoder les étudiants autochtones. Cependant, plusieurs d'entre eux ne savent pas jusqu'à quel point ils doivent s'adapter à eux. D'autres ne reconnaissent pas de différences entre les étudiants allochtones et autochtones et n'adaptent donc pas leurs stratégies d'enseignement pour les étudiants autochtones. Or, plusieurs écrits relèvent des différences importantes entre les étudiants autochtones et allochtones sur le plan des styles d'apprentissage et même dans leur système général de pensée (Battiste, 2005, Fontaine dans Sankhulani, 2007; Friesen et Friesen, 2002). Au final, le questionnement des enseignants s'alimente de deux aspects : la sensibilité qu'ils ont face à la réalité culturelle et linguistique des étudiants autochtones et le principe de la constance et de l'uniformité des standards de réussite en français. Quoi qu'il en soit, si leurs actions visent clairement à favoriser la réussite des étudiants, il y aurait un net avantage à ce qu'ils soient mieux documentés sur certains aspects des habitudes d'apprentissage des Autochtones.

Les relations en classe.

Les étudiants autochtones ont généralement de bonnes relations avec leurs enseignants, qu'ils soient autochtones ou allochtones. Pour la majorité des étudiants questionnés, le fait d'aimer ou non un enseignant a un impact direct sur leur réussite scolaire. Les étudiants sont d'avis que les enseignants ne les perçoivent pas différemment des étudiants allochtones. Plusieurs étudiants ont à la fois fait référence à des enseignants avec qui ils ont développé une aisance et un lien de confiance et d'autres avec qui ils ont vécu des expériences négatives. Malgré le fait que leurs relations semblent généralement être positives, elles s'en tiennent principalement à des questions liées au cours, qu'elles soient posées au bureau de l'enseignant, en dehors de la classe (avant, après ou durant la pause du cours) ou par courriel. Les enseignants interrogés affirment en majorité, quant à eux, entretenir de bonnes relations avec les étudiants autochtones, bien que certains trouvent qu'il est parfois difficile

de les approcher. Les professionnels ont aussi remarqué que les étudiants autochtones entretiennent de bonnes relations avec les enseignants et que ces relations dépendent davantage des affinités entre les individus que de la différence culturelle. Ces constats sont similaires à ceux de Joncas (2013), de Gauthier (2005) et de Dragon (2007) qui affirment que les étudiants autochtones accordent une place importante aux professeurs dans le développement de leurs apprentissages. D'ailleurs, d'autres auteurs sont d'avis que cette relation positive est importante pour la réussite scolaire des étudiants autochtones (Hampton et Roy, 2002; Smith-Mohamed, 1998; Styres, 2008). Il y a tout lieu de croire que cela n'est pas un problème au sein des deux institutions impliquées dans cette recherche.

Les relations entre les étudiants autochtones et les étudiants allochtones varient, quant à elles, en fonction des participants interrogés. Du côté des étudiants autochtones, une majorité d'entre eux raconte qu'ils entretiennent des relations avec un faible nombre d'étudiants allochtones inscrits dans leur programme d'études. Par ailleurs, lorsque le parcours scolaire est interrompu comme cela est souvent le cas pour les étudiants autochtones (Boujot et Kerr, 2007), leurs relations dans leur cohorte initiale s'estompent et elles semblent plus difficiles à établir avec la nouvelle cohorte. Quelques-uns entretiennent des contacts amicaux avec les étudiants allochtones en dehors du contexte scolaire. Il y a aussi des étudiants autochtones qui racontent n'entretenir que très peu ou pas du tout de relations avec les allochtones. Quelques étudiants allochtones perçoivent aussi une réticence de la part des étudiants autochtones qui se traduit par le fait qu'ils préfèrent travailler entre eux. Joncas (2013) a aussi noté que les étudiants autochtones se sentent un peu exclus des groupes d'étudiants allochtones qui, pour plusieurs, se connaissent déjà. Cette exclusion est notamment perçue lors de la formation d'équipes de travail.

Il est à noter qu'il en est de même pour les relations des étudiants autochtones entre eux. En effet, Mosholder et autres (2011) observent cette même situation dans leur étude sur la persévérance scolaire d'étudiants autochtones américains au niveau postsecondaire. Comme ils le remarquent : « la communauté des étudiants autochtones est fragmentée. Les étudiants autochtones ne se connaissent pas ou n'interagissent pas avec les autres étudiants autochtones » [traduction libre] (p. 20). Ces auteurs constatent qu'il manque d'unité entre les étudiants autochtones et que les amitiés développées entre eux sont avant tout avec des membres de la même communauté. Dans l'actuelle recherche, cette situation a été davantage remarquée à l'UQAC, car les étudiants y étant inscrits proviennent de plusieurs communautés et nations différentes.

Les enseignants remarquent une distance, de la réticence et de l'incompréhension entre les étudiants autochtones et allochtones. Le tout engendre des relations caractérisées comme étant froides. Certains professionnels observent que chacun a tendance à rester avec son groupe ethnique distinct, d'autres estiment que des préjugés existent chez les deux cultures et quelques-uns considèrent avoir observé de bonnes relations, une bonne complicité et un fort respect entre les étudiants autochtones et allochtones. Par ailleurs, des professionnels et des intervenants de la communauté notent que les étudiants autochtones préfèrent fréquenter des étudiants internationaux ou des immigrants plutôt que des étudiants canadiens.

Vis-à-vis le travail en équipe, les étudiants autochtones ont précisé l'apprécier. Ce qui est moins apprécié, c'est l'étape de la formation des équipes à cause de la méfiance, de la gêne ou de l'ignorance de part et d'autre. Selon la perception de plusieurs enseignants, les étudiants autochtones ont une mauvaise réputation quant à leur implication dans les travaux et les rencontres d'équipe, ce qui créerait une réticence des étudiants allochtones à travailler avec eux. Cela dit, les étudiants allochtones affirment que leurs collègues autochtones réalisent les tâches demandées et que c'est plutôt la méconnaissance ou les différences culturelles qui bloquent le travail d'équipe. Quelques étudiants allochtones ont précisé qu'ils évitent de se placer en équipe avec des étudiants autochtones, car ils ne les connaissent pas, proviennent d'une autre culture ou parce qu'ils croient que les étudiants autochtones préfèrent demeurer entre eux. D'autres constatent, chez les étudiants autochtones, des difficultés liées au fait de devoir affronter des préjugés ou d'autres qui découlent de leurs différences culturelles. Un étudiant allochtone remarque un manque d'ouverture de sa propre part et de la part des autres étudiants allochtones envers les étudiants autochtones. Il suppose que ce manque d'ouverture prend sa source dans la honte découlant du passé colonial. Sensoy et DiAngelo (2012) ont relevé, par rapport à ce sentiment, les quatre principales façons dont les « Blancs » agissent quand ils reconnaissent l'oppression exercée sur différents groupes. L'une d'entre elles est ce sentiment de culpabilité qui survient lorsqu'une personne reconnaît les torts de son groupe sur un autre (Saul, 2014; Sensoy et DiAngelo, 2012). Le travail en équipe est aussi indiqué par les intervenants de la communauté autochtone comme étant un obstacle à la réussite des étudiants autochtones. La littérature scientifique nous indique toutefois le contraire (Pewewardy, 2002). En effet, la conception de l'apprentissage que se font les étudiants autochtones serait relationnelle. Ainsi, le savoir se créerait dans la relation (Smith, 2012). Comme le souligne Pewewardy (2002), les étudiants autochtones préféreraient des activités en classe coopératives plutôt que compétitives. Il mentionne que de permettre aux étudiants de travailler en groupe ou en équipe est une bonne

stratégie d'enseignement. Toujours selon cette étude, les étudiants autochtones aimeraient aussi être assis en rond et résoudre les problèmes en groupe. Rappelons que des recherches ont souligné que les approches coopératives (moins compétitives) étaient également appréciées des étudiants allochtones (Gauthier, 2005).

Nous pensons toutefois que la contradiction apparente entre les données de la recherche et la littérature scientifique à ce sujet aurait avantage à être approfondie. Il faut comprendre que même si la culture pédagogique contemporaine des institutions d'enseignement supérieur reconnaît depuis longtemps la valeur euristique du travail en équipe dans les cours, elle le fait généralement dans la perspective socioconstructiviste d'une co-construction des savoirs (Doise et Mugny, 1981; Mugny, 1985; Perret-Clermont, 1979; Perret-Clermont et Nicolet, 1988; Schneuwly, 1986). Ainsi, les applications pédagogiques qui en découlent se préoccupent habituellement de la dimension cognitive de la production et négligent quelque peu sa dimension affective qui est parfois même vue comme un inconvénient ou un désavantage. Autrement dit, la centration est mise sur le produit final plutôt que sur la relation, même s'il lui est parfois réservé une petite partie de l'évaluation. En outre, gardons bien à l'esprit que si le travail en équipe doit idéalement s'effectuer sur la base d'une coopération équilibrée entre ses membres, le cadre pédagogique plus large des cours implique habituellement une compétition entre les équipes, ne serait-ce que par le principe des comparatifs de performance de l'évaluation finale. La dimension compétitive est donc loin d'être extirpée du processus d'apprentissage et reste omniprésente dans l'esprit de chacun. Cette situation peut hypothétiquement expliquer le stress des uns et les réticences des autres.

Les expériences relationnelles des étudiants allochtones avec leurs confrères autochtones sont principalement vécues en classe. En effet, la majorité des étudiants allochtones affirme ne pas fréquenter les élèves autochtones à l'extérieur de la classe. Les rencontres à l'extérieur de la classe sont surtout liées au contexte scolaire (ex. : rencontre d'équipe). Certains des répondants n'avaient jamais travaillé en équipe avec des étudiants autochtones puisqu'ils sont réticents à l'idée de travailler avec une personne qu'ils ne connaissent pas ou qui est d'une autre culture. Ceux ayant déjà travaillé en équipe avec des étudiants autochtones ont indiqué que leur expérience s'est avérée, pour la plupart, positive. Une étude de Hare et Pidgeon (2011) sur l'expérience scolaire des jeunes étudiants autochtones démontre qu'ils ont vécu des attitudes négatives et des stéréotypes de la part de leurs pairs allochtones. Ces répondants ne se sentaient pas toujours à leur place.

La reconnaissance de leurs spécificités.

L'analyse des données a relevé qu'il y a presque un consensus disant que les enseignants ne perçoivent pas différemment les étudiants autochtones et allochtones. Toutefois, certains étudiants autochtones ont raconté que des enseignants ont été particulièrement sensibles à leur condition culturelle. Par contre, d'autres étudiants indiquent avoir eu à lutter contre certaines idées préconçues de la part de leurs enseignants. Les enseignants se disent quant à eux conscients de la situation spécifique des étudiants autochtones. Cette sensibilité favorise leurs relations avec eux. En plus de la langue maternelle qui est fréquemment autochtone, ils reconnaissent que leur défi d'adaptation découle aussi de l'éloignement géographique et culturel de l'institution d'enseignement par rapport à leur communauté. Certains enseignants croient que la question monétaire est un élément qui entrave énormément le cheminement scolaire des étudiants autochtones. Outre les difficultés financières, ils savent que le soutien financier des communautés que reçoivent plusieurs de ces étudiants vient avec des contraintes, notamment le fait de devoir poursuivre des études à temps plein pour répondre aux exigences requises. Le rapport de Malatest et autres (2002) soutient, dans cette même optique, que les conditions découlant de l'aide financière, telles les études à temps plein, représentent un facteur de décrochage scolaire des étudiants autochtones à l'enseignement postsecondaire, notamment pour les étudiants en début de programme. Nous pensons que les autorités fédérales responsables de l'éducation des Autochtones, de même que les dirigeants des communautés autochtones, doivent alimenter la réflexion à ce niveau.

Certains professeurs universitaires sont informés que les étudiants autochtones ont tendance à être plus vieux que la moyenne, que plusieurs font un retour aux études et/ou sont parents. Au collégial, les enseignants perçoivent, entre autres, que les difficultés financières, le défi du transport quotidien entre la communauté et le cégep et le contexte familial problématique en raison des maisons surpeuplées caractérisent la situation des étudiants autochtones et influent négativement sur leur réussite. De plus, le milieu de vie défavorisé des communautés et les problèmes psychosociaux qui s'y rattachent sont les principaux facteurs de démotivation qui sont ressortis le plus fréquemment pour ces élèves. Cependant, même s'ils sont réceptifs aux difficultés vécues par les jeunes autochtones et qu'ils s'efforcent de les aider, certains enseignants ne comprennent pas toujours leur réalité, la nature de leurs comportements, leur contexte de vie, le fait qu'ils proviennent d'une autre culture et le fait qu'ils aient une langue maternelle différente du français. En conséquence, nous ne

pouvons que redire l'importance d'activités de formation et d'information sur la réalité autochtone dans les cégeps et les universités.

Les professionnels croient, quant à eux, que la relation entre les étudiants autochtones et leur enseignant dépend grandement de la personnalité de ces derniers. Ils ajoutent que si certains enseignants et collègues connaissent les conditions des communautés et la situation des étudiants autochtones, d'autres en sont moins sensibles. La plupart des professionnels rencontrés adaptent leurs services à cette clientèle.

Dans une moindre mesure, les étudiants allochtones reconnaissent également la situation spécifique des étudiants autochtones qui leur demande de grands efforts. La majorité des étudiants allochtones croit que les études postsecondaires représentent un plus grand défi d'apprentissage pour les étudiants autochtones que pour eux-mêmes. Nombre d'entre eux ont précisé que la différence n'est absolument pas due à une intelligence inférieure, mais qu'elle s'explique plutôt par des difficultés d'apprentissage découlant de trois principaux facteurs : l'influence d'éléments culturels autochtones, le français en tant que langue seconde et les différences dans les acquis académiques faits dans les écoles primaires et secondaires dans les communautés. Les étudiants allochtones ont aussi noté que leurs difficultés liées à leur vie personnelle, leur famille et leur communauté influencent négativement leurs apprentissages.

Tous les groupes répondants ont révélé que le milieu de vie défavorisé des populations autochtones peut nuire à l'expérience scolaire des étudiants autochtones. En cela, on peut dire qu'il y a une prise de conscience de tous les acteurs des institutions sur cette situation désavantageuse pour les étudiants autochtones. En plus de constituer un environnement peu propice à l'étude (surpeuplement, surveillance des enfants, etc.), il entrave le cheminement scolaire des étudiants autochtones à cause des problèmes psychosociaux qui y sont vécus par les membres de leur famille et de leur communauté. Cette question est bien documentée dans la littérature. Outre la faible scolarité bien documentée dans la première partie de ce rapport (Statistique Canada, 2013), le rapport sur les droits à l'égalité des Autochtones de la Commission canadienne des droits de la personne (2013) montre que, comparés aux Allochtones, les Autochtones du Canada, ont des revenus médians après impôt moins élevé, risquent davantage de ne pas se trouver un emploi, sont plus susceptibles de toucher des prestations d'assurance-emploi et d'aide sociale, risquent davantage de vivre dans un logement nécessitant des réparations majeures, risquent davantage d'être victimes de violence

physique, émotionnelle ou sexuelle, etc. Quant à la santé, tant physique que psychologique, les écarts entre les Autochtones et les Québécois sont considérables (CSSSPNQL, 2008). En effet, par exemple, l'enquête de la CSSSPNQL (2008) indique que 74,7 % des répondants autochtones de 18 ans et plus ont un indice de détresse psychologique faible à modéré, tandis que 25,3 % d'entre eux ont un indice de détresse psychologique élevé (selon l'échelle de Kessler [K10]). La consommation de drogue est aussi particulièrement préoccupante. Chez les 18 à 34 ans, 56,4 % des répondants se considèrent comme des utilisateurs. Cette prévalence diminue ensuite avec l'âge. Les auteurs notent qu'il y a plus de consommateurs d'alcool et de drogues parmi les gens ayant des troubles de santé mentale ou ayant expérimenté certains traumatismes (violence, abus, placement en famille d'accueil). Que dire devant cette situation sinon que de rappeler l'inégalité des chances devant l'éducation pour les jeunes Autochtones?

L'utilisation des services des professionnels.

Les étudiants autochtones insistent pour dire que les intervenants et les professionnels les accompagnent, les écoutent, les aident et sont déterminants pour leur persévérance. C'est donc fondamental que les institutions les conservent et même les améliorent, comme l'AUCC (2012, 2014) le recommande d'ailleurs. Bien que les étudiants autochtones se disent informés de l'offre de services professionnels et qu'ils l'apprécient, peu ont déjà ressenti le besoin de les utiliser. Ainsi, leur relation avec les professionnels en est une de surface. Les étudiants ont souligné qu'ils n'ont pas utilisé ces services parce que l'occasion n'est pas survenue et non parce qu'ils ne se sentaient pas à l'aise de le faire. Les répondants ayant eu l'occasion d'utiliser les services semblent se tourner d'abord vers leurs proches (colocs, famille, conjoint, amis). L'enquête régionale sur la santé des Premières Nations du Québec de la CSSSPNQL (2008) a aussi noté que la majorité des adultes se tourne vers les amis (70,1 %), la famille proche (69,3 %) ou élargie (58,6 %) plutôt que vers un professionnel de la santé lorsqu'il cherche du support. □ Les quelques étudiants autochtones qui ont eu recours aux services professionnels se disent satisfaits du soutien reçu. Les études de Joncas (2013) et de Rodon (2008) ont également mis en relief que les étudiants postsecondaires autochtones interrogés ne semblaient pas utiliser les services universitaires. De plus, contrairement à notre recherche, Rodon (2008) a constaté qu'ils ne se sentaient pas vraiment à l'aise d'utiliser les ressources universitaires existantes

pour les étudiants en général à cause d'un manque de reconnaissance culturelle. La situation semble manifestement plus positive dans les deux institutions concernées par cette étude, bien qu'il semble y avoir un peu plus de distance dans le milieu universitaire.

Du côté des professionnels, leurs relations avec des étudiants autochtones se sont avérées en majorité positives, bien que quelques professionnels aient vécu des complications. En général, les professionnels estiment que les étudiants autochtones sont gênés. Quelques-uns soulignent qu'une fois la gêne passée, ils sont plus démonstratifs et dégagent une approche globale humainement riche. Ils notent aussi que les étudiants autochtones semblent avoir une vision différente de la vie, plus holistique, en accordant une grande importance à l'humain et à la famille. L'enquête de la CSSSPNQL (2008) a démontré que les valeurs familiales (58,1 %) sont le plus souvent considérées par les adultes comme la principale force de leur communauté. Comme nous le verrons dans la partie suivante, cela concorde avec la conception de l'apprentissage tout au long de la vie des Autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b). Des étudiants allochtones croient que les étudiants autochtones évitent de consulter ces ressources puisqu'ils craignent de renforcer certains préjugés véhiculés à leur sujet.

Conclusion

D'un point de vue global, les relations entre les différents groupes d'acteurs questionnés sont qualifiées de positives et constituent un terrain fertile pour le dialogue. Nous ne retrouvons pas de position clairement raciste et nous ne sentons pas de forts sentiments de rejet. De plus, la situation spécifique des étudiants autochtones est reconnue et est prise en compte dans les relations, notamment chez les enseignants. Les acteurs allochtones conçoivent que les étudiants autochtones aux études supérieures, lorsqu'ils les comparent aux Allochtones en général, sont aux prises avec d'importants défis liés à leurs conditions d'étude. Certains diraient qu'ils sont des « résilients », mais disons pour le moment qu'ils sont de vrais « persévérants » quand nous pensons à tous les défis qu'ils doivent relever (éloignement de la communauté, lacunes avec la langue française, retour aux études, conciliation études-famille, problèmes d'intégration, problèmes personnels et familiaux, manque de confiance, etc.).

Cependant, les relations semblent minimales, c'est-à-dire peu profondes ni significatives, entre les Autochtones et les acteurs allochtones. À la lumière de ces données, les étudiants

autochtones semblent isolés et avoir des problèmes d'intégration. Ils font la plupart du temps cavalier seul et trouvent le soutien dont ils ont besoin majoritairement auprès de leurs proches, particulièrement à l'université. Nous ne pouvons certainement pas encore parler de « concitoyenneté institutionnelle » (Leroux, 2011). Il y a toujours beaucoup d'incompréhension et d'ignorance de part et d'autre, et ce, surtout de la part des étudiants allochtones, même si nous sentons que chacun est de bonne foi. D'ailleurs, les étudiants allochtones ont nommé ces réticences lorsqu'ils soulèvent leurs craintes à travailler avec des étudiants autochtones. Tremblay (dans Lévesque et Labrecque, 2007) rappelle qu'un étudiant autochtone doit composer avec les incompréhensions et les attitudes parfois déplacées des autres étudiants, et même de certains professeurs, qui ne comprennent pas leur réalité passée, présente et future. Elle ajoute qu'ils doivent composer avec des contenus de cours et des discussions dans lesquels le contenu est biaisé ou passéiste et leurs contributions sont parfois trivialisées ou jugées non importantes par le professeur et les autres étudiants. Notre recherche ne permet pas de confirmer cela, sans pour autant l'infirmier. Mais il est clair que si les milieux institutionnels étaient mieux documentés, mieux informés sur l'histoire et la réalité autochtones, il y aurait davantage de sensibilité culturelle de la part de tous les acteurs, et particulièrement des enseignants. Il est encore tôt pour l'affirmer de façon indiscutable, mais on sent un tel effet chez plusieurs enseignants du Cégep de Baie-Comeau ayant suivi de près les activités entourant le projet d'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle.

Nous avons aussi été sensibilisés aux nombreuses différences entre la communauté autochtone et le milieu d'étude. Ainsi, nous pouvons croire qu'il est compréhensible que les étudiants ressentent un manque de préparation à leur entrée aux études postsecondaires. Ils changent de système de pensée, passant d'une école avec une vision autochtone à un cégep ou une université avec une vision eurocentrique. De plus, le français devient la langue d'utilisation courante. Cette langue est d'ailleurs la langue maternelle de la plupart des acteurs scolaires. Suivant cela, il nous semble normal que les étudiants autochtones ressentent le besoin de faire un certain rattrapage et que les acteurs du milieu scolaire perçoivent des différences entre les étudiants autochtones et allochtones sur ce plan. Encore une fois, l'idée d'une année de transition vers les études supérieures pour les Autochtones nous semble pertinente.

En ce qui a trait à la connaissance et l'utilisation des services institutionnels (services de travail social, de psychologie, d'aide en français, de conseil en orientation), les enseignants, les professionnels et les étudiants allochtones croient que les étudiants autochtones ont une réserve

quant à leur utilisation et/ou que ces services sont peu adaptés à leurs besoins. Toutefois, les étudiants autochtones disent connaître ces ressources, mais les utilisent peu, car ils n'en ont pas ressenti le besoin. Ils affirment qu'ils les utiliseront si l'occasion se fait sentir.

6.2. Des éléments de divergences conceptuelles entre Autochtones et Allochtones

Les méconnaissances et les préjugés nuisent aux relations entre les acteurs scolaires et les étudiants autochtones, tant au cégep qu'à l'université. En effet, les données recueillies relèvent peu de discordances entre les perceptions des différents acteurs. Cela dit, certains concepts importants font l'objet de divergences entre la perception autochtone et celle allochtone. Il s'agit de la conception du temps, de l'apprentissage et de la réussite. De plus, des répondants ont soulevé la méconnaissance de certains acteurs concernant la condition autochtone. Dans le souhait d'améliorer les relations entre les acteurs interrogés, nous croyons qu'il est pertinent de mettre en lumière ces différences et d'expliquer sommairement leurs sources potentielles. Ces explications nous aideront à comprendre le sens que l'étudiant autochtone donne à son expérience aux études postsecondaires, qui est l'un de nos objectifs d'étude. Par ailleurs, nous avons trouvé important d'inclure une réflexion sur les allusions des groupes de répondants sur la présence de discriminations (certains ont parlé de racisme) dans l'expérience postsecondaire des étudiants autochtones.

6.2.1 La conception du temps

Un premier élément conceptuel a retenu notre attention. Il s'agit de la conception du temps des étudiants autochtones. Plusieurs des répondants ont souligné que les étudiants autochtones ont des problèmes de gestion du temps. Il a été soulevé, entre autres, que les étudiants autochtones rendent fréquemment leurs travaux après la date de remise ou arrivent en retard aux cours. Nous croyons que cette perception peut être expliquée par une cause situationnelle et une cause culturelle. La cause situationnelle peut prendre sa source dans le fait que plusieurs des étudiants autochtones questionnés sont parents d'un ou plusieurs enfants. En effet, la conciliation études-famille demande une gestion du temps plus serrée. Puisque la famille demeure la priorité des étudiants autochtones consultés, le temps restant pour les études est parfois insuffisant et les conséquences se répercutent sur le rendement scolaire. Par ailleurs, le temps passé dans les transports des étudiants du Cégep qui habitent toujours dans la communauté et qui doivent voyager pour poursuivre leurs cours occupe

une grande place, ce qui diminue le temps passé à l'étude. D'un point de vue culturel, Basile et autres (2014) expliquent que la notion du temps des Premiers Peuples est interprétée selon un mode de vie basé sur les activités pratiquées en fonction des saisons et du climat. Leur conception est plus circulaire, comme le sont les saisons. Pour les acteurs allochtones, la notion du temps est dictée par le calendrier scolaire et est plus linéaire.

Que proposer face à cette situation? Dans la perspective théorique du présent projet de recherche, qui vise l'intercompréhension entre les différents acteurs impliqués dans la scolarisation supérieure des étudiants autochtones, nous aurions tendance à suggérer que les uns et les autres se sensibilisent davantage à la vision et aux préoccupations de chacun. Si nos résultats semblent démontrer un mouvement clair en ce sens, il reste d'importants efforts à fournir. Certains professionnels et professeurs ayant assisté à des séances d'information sur le triste épisode des « pensionnats indiens » et ses conséquences ont admis que ce documentaire les avait beaucoup conscientisés et avait contribué à modifier leurs approches auprès des étudiants autochtones. Nous pensons qu'il y aurait lieu de multiplier ces activités de sensibilisation auprès des communautés cégépienne et universitaire. En effet, bien que nous ayons constaté beaucoup d'ignorance auprès de ces communautés sur la question autochtone, elles semblent avoir une ouverture d'esprit propice à la réflexion.

Par ailleurs, des mesures d'accompagnement au travail scolaire sont mises à la disposition des étudiants autochtones, mais elles ne sont pas utilisées à leur plein potentiel. Il nous semblerait simpliste (pour ne pas dire ethnocentrique) de blâmer uniquement l'étudiant autochtone pour cette situation puisque ce serait une interprétation fallacieuse du concept de « culture de la pauvreté » de Lewis (1963). Ce concept consiste à condamner la victime elle-même pour ce qui lui arrive. Par contre, il est clair que ces formations au travail intellectuel sont nécessaires pour plusieurs étudiants autochtones. Il faut donc trouver un moyen de les inciter davantage à les suivre, en octroyant, par exemple, des crédits de cours reconnus à l'intérieur de leurs programmes de formation.

6.2.2 La conception de l'apprentissage et de la réussite

Questionnés à propos de leur conception de l'apprentissage, les étudiants autochtones interrogés ont précisé que pour apprendre, l'apprenant doit faire des erreurs, être corrigé et orienté par son professeur. Nous avons aussi constaté que l'apprentissage, pour la plupart d'entre eux, est

associé aux acquis académiques de la sphère scolaire, mais aussi à tous les acquis des diverses sphères de leur vie. En effet, ils estiment qu'ils apprennent tout le temps et que cela fait partie de leur processus de croissance personnel. Pour eux, toutes ces connaissances serviront, un jour, à leur communauté. En fait, leur vision de l'apprentissage est souvent empreinte d'une dimension communautaire. Sankhulani (2007) explique que la façon d'enseigner et d'apprendre chez les Premiers Peuples est différente de celle des Eurocanadiens. Les Premiers Peuples ont une vision plus holistique et l'apprentissage est perçu comme un processus qui se continue tout au long de la vie. Cela semble correspondre aux données de notre recherche, mais cette catégorie perceptuelle n'a pas été très approfondie.

Chez les enseignants, une minorité affirme qu'il n'y a pas de différences entre la façon d'apprendre d'un Autochtone et d'un Allochtone sur le plan des capacités cognitives. Plusieurs relèvent néanmoins des différences d'ordres culturel et social. Certains diront que l'apprentissage « autochtone » se fait dans la façon traditionnelle, c'est-à-dire en suivant les aînés, en s'initiant à la survie en forêt, en fabriquant des pièges ou des canots, en observant les autres. Or, paradoxalement, il semble que peu des étudiants autochtones rencontrés participent à ce genre d'activités traditionnelles. Plus précisément, la majorité des étudiants autochtones se considèrent comme étant traditionalistes d'esprit, mais ayant un mode de vie du 21^e siècle puisqu'ils vivent dans un monde moderne. Il reste que plusieurs professeurs indiquent utiliser des techniques d'enseignement différentes pour les étudiants autochtones en raison de leurs stratégies d'apprentissage spécifiques. Les techniques utilisées sont : ralentir le débit, faire plus de synthèse, rechercher un contact visuel, être plus permissif sur les dates de remises, intégrer la culture autochtone dans le cours et laisser place à des interventions individuelles pendant les pauses ou après les cours. Ils soulèvent également l'importance de mettre en pratique les notions vues en classe et de favoriser le travail en équipe.

Les enseignants qui adaptent leur style d'enseignement aux étudiants autochtones ont fait preuve d'une intuition heureuse en ayant une perception assez juste de leur façon d'apprendre. Plusieurs auteurs croient en effet que toute approche d'enseignement qui implique des étudiants autochtones doit être adaptée à leur situation spécifique et à leurs styles d'apprentissage, que ce soit en appliquant des techniques d'enseignement particulières ou en développant des contenus de cours et de programmes culturellement sensibles, etc. (Colomb, 2012; Demers, 2010; McMullen et Rohrbach, 2003; Pewewardy, 2002; Timmons, 2009; Tremblay dans Lévesque et Labrecque, 2007). Généralement, une approche holistique culturellement sensible centrée sur la relation (« plus

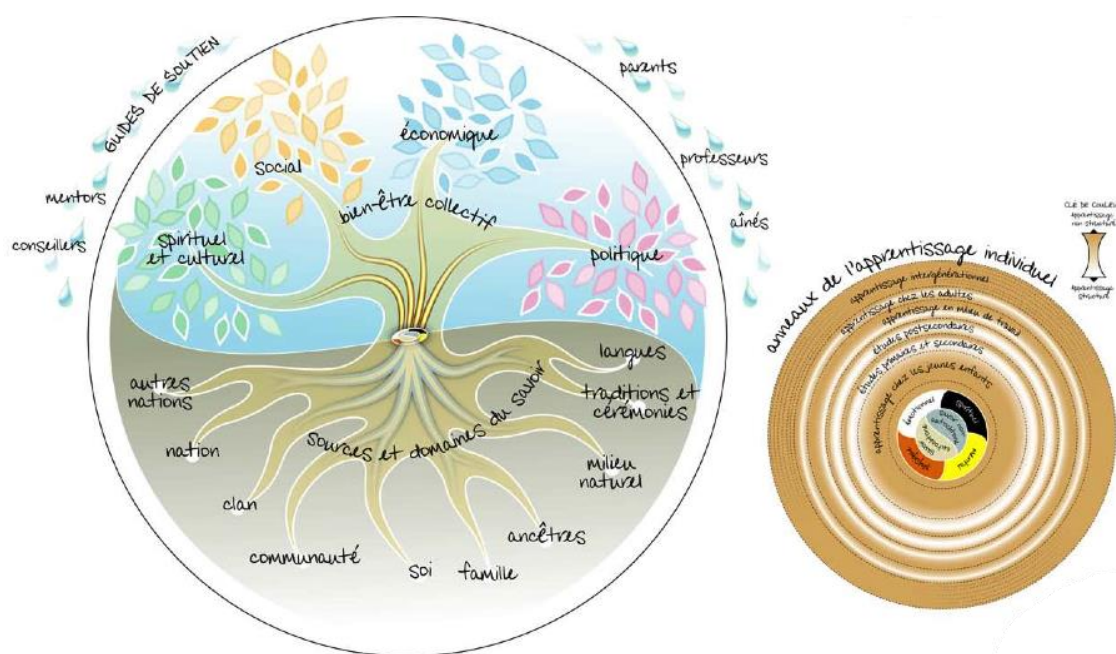
humaine » diraient certains) devrait être privilégiée pour favoriser leur réussite (Demers, 2010). Pewewardy (2002) mentionne que l'apprentissage des étudiants autochtones est fortement ancré dans leur langue, leur culture et leur héritage. Cette réalité fait que leur façon d'apprendre, bien qu'elle soit différente, n'est pas déficiente. Dans sa revue de la littérature sur les théories, recherches et modèles des styles d'apprentissage des Autochtones aux États-Unis, il précise que leur style est caractérisé par un accent mis sur les relations sociales et affectives, l'harmonie entre les gens, les perspectives holistiques, l'expression de la créativité et la communication non verbale. Si l'on se fie à nos données, on constate que les enseignants des deux institutions sont sensibles à cette réalité et font des efforts pédagogiques appropriés. Le contexte d'enseignement universitaire habituel, qui n'implique jamais plus que quelques étudiants autochtones par groupe-cours, est toutefois moins propice à des adaptations pédagogiques majeures de la part des enseignants.

En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, deux grandes différences sont relevées par Sankhulani (2007) entre l'enseignement autochtone et l'enseignement eurocanadien. Il s'agit d'abord du fait que les Autochtones respectent les différences individuelles dans les limites des normes culturelles. En lien avec cette première différence, les apprenants ne sont donc pas censés apprendre de la même façon ou à la même vitesse que leurs pairs. Ils sont plutôt considérés comme étant dans un processus d'apprentissage qui leur est propre et qui se poursuivra tout au long de leur vie. À mesure qu'ils grandissent, leurs talents se développent à leur rythme et ces talents bénéficieront non seulement à eux-mêmes, mais aussi à l'ensemble de leur communauté (Friesen et Friesen, 2002). Les études en enseignement supérieur laissent peu de place à cette conception autochtone de l'apprentissage et les étudiants autochtones se voient contraints d'adopter un style d'apprentissage plus rigide fondé sur le rythme « normal » occidental (Fontaine dans Sankhulani, 2007). Malgré la sensibilité culturelle manifestée par plusieurs professeurs des deux institutions faisant l'objet de cette étude, il est certain qu'en tant que groupe étudiant minoritaire, les jeunes Autochtones ressentiront beaucoup de pression à s'adapter aux pratiques d'enseignement-apprentissage de la société majoritaire.

Ce que les Autochtones considèrent comme le sens de l'apprentissage et de l'enseignement chez les Premiers Peuples est bien schématisé dans le modèle holistique de l'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b). Ce modèle est défini par deux cercles à la figure 10. Le premier cercle témoigne de trois caractéristiques principales de l'apprentissage des apprenants autochtones. Il s'agit des sources et des domaines du savoir variés,

de l'apprentissage tout au long de la vie et de la visée du bien-être des communautés. Le second cercle correspond aux anneaux d'apprentissage. Au centre, les quatre dimensions du développement de la personne sont représentées (spirituelle, affective, physique et mentale). Autour, les anneaux montrent comment l'apprentissage est un processus de toute une vie dans des lieux structurés ou non. Ce modèle exprime bien la dimension cyclique et régénératrice de l'apprentissage chez les Premiers Peuples, ainsi que le fait qu'il provient de nombreuses sources et qu'il est enraciné dans les langues et les cultures autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

Figure 9 : Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b). Premières Nations



La vision dégagée par ce modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie correspond aussi à la conception de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples. En effet, presque tous les répondants ont noté une différence quant à leur conception de la réussite et celle des étudiants allochtones. L'idée qu'ils s'en font converge vers ce modèle. Pour les étudiants autochtones, la réussite scolaire est importante puisqu'elle va de pair avec la réussite de leur vie personnelle en permettant d'accéder à une carrière intéressante et de contribuer positivement à la communauté. La réussite n'est d'abord pas liée à un diplôme ou à une note pour un travail ou un cours, elle est davantage liée au labeur accompli à l'intérieur d'une formation. Par exemple, le fait d'avoir un

parcours scolaire empreint d'embûches et de tout de même persévérer est associé, pour eux, à la réussite scolaire. La réussite scolaire n'est pas plus valorisée que la réussite dans d'autres sphères de la vie, comme la famille. Pour les intervenants de la communauté, la réussite dans le sens autochtone signifie survivre, s'accomplir et être une bonne personne. Cela se traduit, dans le milieu scolaire, par le fait que la réussite est davantage associée au travail et non à la note. Ces intervenants ajoutent que la notion de performance n'a pas autant d'importance dans la culture autochtone que dans la culture occidentale. Ils affirment qu'échouer à l'école ne signifie pas échouer sa vie. Plusieurs enseignants ont la perception que, pour les étudiants autochtones, la réussite scolaire ne se définit pas comme chez les étudiants allochtones. Ainsi, ils croient que le fait de persévérer en lui-même est synonyme de réussite, et que cela leur permettra d'aider leur famille et leur communauté dans un avenir plus éloigné. Ils reconnaissent ainsi que la réussite n'est pas associée au résultat académique, mais plutôt au fait de poursuivre des études postsecondaires, la compétition scolaire étant fort peu prise en compte. Cela est congruent avec la conception des étudiants allochtones et des professionnels qui considèrent que, pour les étudiants autochtones, les études postsecondaires représentent une réussite scolaire en soi. Certains participants l'interprètent plus sobrement en supposant que la réussite scolaire est moins valorisée dans la culture autochtone que dans la culture allochtone. Nous pensons que l'explication véritable est beaucoup plus complexe et nuancée.

En ce qui a trait à l'échec, les étudiants autochtones le considèrent comme une étape normale du processus d'apprentissage. Ils aimeraient que leurs parents et enseignants soient sensibilisés à cette conception, car ces derniers la perçoivent plutôt comme étant négative. Cette incompréhension entraîne des tensions et des disputes. Pour les étudiants interrogés, par exemple, le décrochage scolaire n'est pas un échec. Toutefois, il en est un pour les intervenants de la communauté autochtone qui ne saisissent pas toujours bien les obstacles que doivent franchir les étudiants. Il s'agirait, pour les étudiants, d'un moment de réflexion qu'ils s'accordent pour planifier leur avenir ou régler une situation personnelle qui apparaît prioritaire à ce moment de leur vie. Pour les intervenants, le décrochage n'est pas associé à un manque de volonté des étudiants de réussir et d'obtenir de bonnes notes, il est plutôt associé à une crise d'identité provoquée par le choc culturel. Il ne faut toutefois pas croire que cette conception de l'échec pour les étudiants signifie qu'il est facile à vivre. Tous les étudiants autochtones affirment que l'échec est vécu très difficilement. Les enseignants et les professionnels considèrent, eux, l'échec dans sa conception occidentale, en lui donnant un sens négatif de non-réussite, plutôt qu'une étape possible et acceptable vers la réussite telle que comprise par les étudiants autochtones.

Il en résulte que pour la majorité des acteurs interrogés, la conception de la réussite scolaire pour les étudiants autochtones est bien saisie, ce qui n'est pas le cas pour l'échec. Cette manière de percevoir la réussite scolaire est bien définie par Montgomery et autres (2000) :

[...] bien que d'obtenir de bonnes notes et de terminer ses études postsecondaires soit mentionné comme étant un indicateur de réussite aux études postsecondaires, la notion de réussite comprise en terme de réussite personnelle a davantage priorité. Ainsi, la diplomation elle-même ne représente pas le succès autant que le processus pour se rendre à terme de leurs études. Il semble alors que les études postsecondaires représentent plus pour les participants que le seul fait d'obtenir un grade académique [traduction libre] (p. 394).

La Commission de l'éducation du Québec (2007) va en ce sens lorsque les auteurs expliquent que la conception occidentale de la réussite va de pair avec les résultats scolaires, alors que la conception autochtone ne se mesure pas seulement par une note, mais davantage en termes de persévérance. Ainsi, ce rapport précise que la vision de la réussite est plus perçue comme étant holistique que comptable (Bergeron et Rioux, 2007).

6.2.3 La méconnaissance, terreau des préjugés et de la discrimination

La question des préjugés et des discriminations a été très peu évoquée dans le discours des répondants. Du côté des étudiants autochtones, certains ont parfois le sentiment que les enseignants et les étudiants allochtones les perçoivent comme étant incapables de réussir considérant leurs racines autochtones. Les intervenants de la communauté autochtone sont plus sévères et avancent que les étudiants autochtones subissent encore les contrecoups de l'histoire et sont victimes de racisme. L'ignorance et l'indifférence des étudiants allochtones envers les étudiants autochtones sont parfois décrites comme étant une forme de racisme par ces derniers qui se sentent marginalisés. Cette marginalisation est ressentie par les étudiants autochtones. Une faible partie des enseignants ont indiqué avoir observé des comportements ou entendu des propos racistes et déplacés de la part de leurs pairs. Ils affirment par contre en plus grand nombre que les étudiants autochtones seraient parfois victimes de rejet de la part des étudiants allochtones, tout en se montrant hésitants à entrer en relation avec eux. Quelques étudiants allochtones croient également que les étudiants autochtones

vivent des difficultés d'intégration dues à des préjugés et à un manque d'ouverture de la part de leurs confrères allochtones.

Ces résultats portent à croire qu'une certaine forme de rejet de l'autre et de discrimination perdure au cœur des relations entre les acteurs allochtones et les étudiants autochtones, malgré une ouverture générale de part et d'autre. Hare et Pidgeon (2011) ont fait une recherche sur l'expérience scolaire de 29 jeunes autochtones âgés entre 16 à 19 ans de deux communautés du nord de l'Ontario. Ces jeunes ont partagé leurs réflexions sur l'école secondaire publique à l'intérieur et à l'extérieur de la réserve. Ils affirment avoir rencontré plusieurs défis à l'école. L'un des résultats les plus saillants de leur étude est que le racisme, tant individuel que structurel, est vécu dans leurs interactions avec leurs pairs et leurs enseignants. Ils expliquent cette réalité, entre autres, par le sentiment d'inconfort dégagé par leurs pairs et leurs enseignants envers eux, qui leur fait sentir qu'ils ne sont pas à leur place à l'école. Plusieurs autres recherches ont décrit des incidences de discrimination sur les étudiants autochtones au Canada sur plusieurs plans : les stéréotypes et les attitudes négatives tenues par les étudiants allochtones et les enseignants (Deyhle, 1995; Hare, 2001; Dunn, Forrest, Burnley, et McDonald, 2004), la formation des enseignants qui ne permet pas à ces derniers d'avoir une posture critique face aux inégalités (Hickling-Hudson, 2003) ou les curriculums qui stéréotypent et/ou marginalisent les Premiers Peuples (Hickling-Hudson et Ahlquist, 2003; Kanu, 2011; Schissel et Wotherspoon, 2003). Bougie, Kelly-Scott et Arriageda (2013) ont relevé dans leur étude chez les Autochtones vivant hors-réserve que le racisme avait eu un impact dans la dernière année scolaire de 40 % des répondants décrocheurs et 30 % des répondants finissants.

Ces résultats ne sont que partiellement cohérents avec notre recherche étant donné qu'une attitude ouvertement discriminante n'a été observée que chez quelques répondants seulement et que ce constat n'a été prédominant chez aucune catégorie d'acteur. Nous pouvons l'expliquer par différents facteurs. L'un de ceux-ci concerne une limite importante de notre recherche liée à l'échantillon volontaire et statistiquement non représentatif. Il est probable que plusieurs des répondants qui avaient accepté de participer à notre recherche avaient une attitude à la base empathique à la situation vécue par les étudiants autochtones et il est évident que nos résultats ne peuvent être généralisés. Le contexte de la recherche joue également sur la nature des résultats d'une telle enquête. Il est en effet reconnu que les individus plus instruits ont généralement davantage d'ouverture face à l'autre, face à la différence et qu'ils sont en même temps plus prudents dans l'expression de leur opinion véritable, s'ils pensent qu'elle peut heurter l'interlocuteur. Il reste qu'on

doit reconnaître une ouverture d'esprit certaine qui transparait généralement des propos tenus par la majorité des participants à la recherche.

Dans un autre ordre d'idées, certaines opinions fortement partagées dans le discours des répondants nous amènent à nous interroger sur les différentes causes possibles de la faible confiance des étudiants autochtones face à leur réussite scolaire. En effet, les étudiants, les enseignants et les professionnels ont tous noté ce manque de confiance. Nous devons réfléchir à l'idée que cette caractéristique des étudiants autochtones puisse en partie s'alimenter d'une certaine forme de préjugé internalisé qui se réfère à l'intégration, parfois intentionnelle, d'un message collectivement dévalorisant. Ce genre d'image un peu caricaturale et souvent discriminatoire, partagé par les groupes dominants, circule constamment dans la société (Mark dans Lévesque et Labrecque, 2007; Sensoy et DiAngelo, 2012; St-Denis, 2007; Weber, 1998). Ainsi, le groupe opprimé ou tout au moins minoritaire, dans notre cas les étudiants autochtones, en vient à adhérer au jugement préconçu. Dans ce cas-ci, l'image contribue à alimenter la croyance populaire que les Autochtones ne peuvent pas réussir à l'école (Battiste, 2010). Saul (2014) et Battiste (2013, 2010) ont déjà fait cette constatation et estiment que le phénomène émane directement du jugement raciste des colonisateurs qui percevaient les Premiers Peuples comme étant inférieurs aux Européens et, plus actuellement, au rejet des institutions d'enseignement supérieur du système de pensée autochtone dans leurs structures et leurs enseignements (Henry et Tator, 2009; Kanu, 2007; Kerr, 2014; Monture, 2009; St-Denis, 2007; White, Beavon, Peters et Spence, 2009). Kerr (2014) considère que l'enseignement supérieur au Canada continue de supporter et de perpétuer des structures coloniales à travers l'épistémique monoculture en place, basée sur l'eurocentrisme matérialiste scientifique. La vision du monde eurocentrique des établissements postsecondaires endosserait la conception d'un monde autochtone inférieur, en légitimant la supériorité des savoirs occidentaux. Cette perception des savoirs devient ainsi internalisée chez les étudiants autochtones eux-mêmes qui en viennent à douter de leur capacité à réussir dans ce système (Battiste, 2013). Comme l'indique Battiste (2013), « [...] l'éducation, comme les autres institutions et sociétés dans lesquelles elle est inscrite, n'est jamais neutre ou juste. L'éducation est plutôt une institution culturellement et socialement construite dans un contexte où les objectifs sont définis par ceux qui ont le privilège de décider » [traduction libre] (p. 159). D'ailleurs, encore aujourd'hui, les Autochtones sont rarement engagés pour des postes décisionnels, quoiqu'ils soient de plus en plus présents sur les tables de décision dans les institutions d'enseignement supérieur (Gauthier et Blackburn, 2014).

Conclusion

Même si chacune des catégories d'acteurs démontre généralement une ouverture assurée les uns envers les autres et que chacun est bien intentionné, les idées dégagées dans cette section portent à croire qu'il existe une importante méconnaissance entre eux; cela confirme d'ailleurs notre postulat de base. Cependant, ces conceptions fausses ou incomplètes n'ont pas été fréquemment relevées et leurs impacts ne semblent pas avoir nui trop fortement à la persévérance et à la réussite scolaires des étudiants autochtones interrogés. Les difficultés rencontrées par les Autochtones sont de multiples sources.

D'un point de vue macrosociologique, les difficultés scolaires des étudiants autochtones peuvent en partie être comprises comme venant d'inégalités structurelles qui prennent racine dans le passé historique de la colonisation des Premiers Peuples et leur perpétuation sous d'autres formes dorénavant. D'un point de vue microsociologique, les relations entre les acteurs du système scolaire démontrent une ouverture certaine vers l'Autre et des tentatives pour amoindrir les inégalités structurelles, notamment par des initiatives des enseignants, des institutions (p.ex. : comité inu activités culturelles et sportives) et des centres de services pour les Autochtones. Cependant, il reste plusieurs besoins en termes de connaissances de part et d'autre afin d'en arriver à une meilleure réussite des étudiants autochtones. Nous croyons qu'il serait pertinent que les acteurs allochtones du milieu scolaire comprennent mieux les dynamiques de pouvoir en place et leurs impacts sur la scolarisation des étudiants autochtones (Battiste, 2013; St. Denis, 2007). Si cette problématique sociohistorique n'est pas approfondie au sein des institutions d'enseignement supérieur qui accueillent des étudiants autochtones en situation minoritaire, elles ne pourront pas soutenir efficacement les étudiants autochtones (Battiste, 2013; Cleary et Peacock, 1998).

6.3. Des suggestions pour améliorer l'expérience scolaire des étudiants autochtones aux études postsecondaires

Cette partie propose des idées pour améliorer l'expérience scolaire des étudiants autochtones au niveau postsecondaire, pour favoriser leurs relations avec les acteurs allochtones et pour engendrer un dialogue plus juste et plus harmonieux. Cela cadre dans quatre des objectifs de la recherche qui étaient de proposer des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'encadrement susceptibles de favoriser la réussite scolaire, de déterminer les actions à mettre en place pour assurer la transition des étudiants vers l'université, de déterminer les besoins et intérêts de l'étudiant

autochtone qui poursuit des études postsecondaires de même que ceux des différents intervenants institutionnels à propos de la réalité autochtone.

Comme nous en avons fait l'hypothèse lors des premiers pas de cette recherche, pour en arriver à cet objectif, les acteurs ont besoin de bien connaître l'Autre. Les étudiants autochtones ont manifesté ce besoin lorsqu'ils ont souligné qu'ils aimeraient qu'il y ait une plus grande diffusion de la culture autochtone, notamment à l'intérieur des cours, qui permettrait de réduire les préjugés et de les connaître davantage. Dans les programmes de relation d'aide, cela pourrait fournir des outils aux futurs professionnels afin de mieux intervenir auprès d'une clientèle autochtone. Les intervenants autochtones ont aussi indiqué que les enseignants auraient avantage à être plus informés des conditions socioculturelles et économiques retrouvées dans les communautés autochtones. Des informations sur l'histoire récente des Autochtones seraient également appréciées. À la suite de l'analyse et de l'interprétation des données, voici les éléments que nous estimons important de considérer par les établissements d'enseignement supérieur.

6.3.1 Le soutien à la transition et à l'adaptation

D'abord, une grande partie des répondants sont d'avis que les étudiants autochtones ne sont pas suffisamment préparés à faire leur entrée aux études postsecondaires. Par exemple, ce n'est pas tous les étudiants qui connaissaient leurs objectifs d'études, les méthodes de travail efficaces, etc. De plus, pour la majorité des étudiants autochtones interrogés, leur arrivée à l'enseignement supérieur a été marquée par un rattrapage au niveau de la langue française. Également, pour plusieurs, cette initiation aux études postsecondaires a été accompagnée par un changement de milieu de vie (nouvelle ville et/ou nouvelle institution scolaire). Cela a engendré, entre autres, la perte de repères sociaux due à l'éloignement géographique et culturel. Leur mode de vie étant chamboulé, leur première période à l'enseignement supérieur a été, pour une grande majorité, difficile.

Pour éviter les problèmes liés à la transition, il est recommandé par l'Association des universités et collèges du Canada (2014) et la Commission de l'éducation (2007) d'offrir, lorsque c'est possible, des formations qui permettent aux Autochtones de demeurer dans leur collectivité. Pour ce faire, il est conseillé de déplacer le formateur ou d'utiliser le potentiel des nouvelles technologies. Quand cela est impossible, il pourrait également être pertinent que l'institution scolaire d'accueil ou les organismes de soutien destinés aux Premiers Peuples développent des services d'aide à la

transition (Montminy, 1997). Ce type d'aide a été relevé comme étant efficace dans le rapport de Malatest et autres (2002) portant sur les meilleures pratiques en matière d'enseignement postsecondaire pour favoriser la diplomation d'étudiants autochtones. Le Conseil des ministres de l'Éducation (2010) a également approuvé cette idée dans une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire vers l'éducation postsecondaire des étudiants autochtones. Dans cette analyse documentaire, le Conseil soulignait que les programmes de transition sont des approches couronnées de succès. Bougie, Kelly-Scott et Arriageda (2013) ont démontré que des pourcentages plus élevés de finissants autochtones se sentaient heureux et en sécurité à l'école.

Concrètement, cette période de transition pourrait, par exemple, prendre la forme d'une semaine d'accueil. Pour ceux éprouvant davantage de difficultés, la période de transition pourrait aller jusqu'à une session complète d'intégration aux études postsecondaires incluant des cours d'ajustement à la vie d'étudiants dans un contexte occidental et l'explication du sens des perceptions et des attentes des Allochtones vis-à-vis des étudiants autochtones, entre autres. Cet ajout d'une session permettrait d'alléger le nombre de cours par session dans les années suivantes du programme. Cela pourrait aussi aller à une année complète de cours de transition jumelés aux cours réguliers du programme. Ces cours de transition devraient être reconnus à titre de cours optionnels et, ainsi, donneraient des crédits d'études, allégeant par le fait même la suite de la scolarisation. Dans un rapport portant sur la préparation, le recrutement, l'accès, la transition et la mise à niveau d'étudiants autochtones aux études postsecondaires, Adelman (2010) propose d'implanter une année complète de transition et de mise à niveau incluant un appui à l'intégration, un réseau social de soutien et de l'aide pédagogique. Le rapport pancanadien produit par l'Association des universités et collèges du Canada (2014) suggère également de proposer aux étudiants autochtones un programme transitoire d'une année pour qu'ils solidifient leurs compétences de base (abordées au secondaire) nécessaires à la réussite d'études supérieures. Les programmes de cette nature visent l'insertion dans le monde des études supérieures et favorisent généralement la reconnaissance de crédits collégiaux ou universitaires dans le programme d'attache. Ce genre de programme de soutien à la transition s'est développé davantage dans les provinces anglophones du Canada, par exemple avec le programme ACCESS au Manitoba (Sloane-Seale, 2003). Ce programme vise précisément à améliorer l'accessibilité aux universités des étudiants autochtones défavorisés sur le plan socioéconomique et géographique (Sloane-Seale, 2003; Malatest et autres, 2002).

Outre ces programmes d'intégration, la période de transition pourrait se réaliser par un jumelage entre anciens et nouveaux étudiants autochtones, sous forme de mentorat. Il pourrait également être pertinent d'inviter des membres de la famille et de la communauté des étudiants à visiter leur milieu d'études en leur démontrant qu'ils y sont les bienvenus. Cela dit, la Commission de l'éducation (2007) émet des réserves à propos de ce type d'initiatives pour les parents, car elles risquent de renforcer la vision d'une institution acculturante, quand cette dernière n'affiche pas clairement son ouverture à la culture et à la réalité autochtones. La reconnaissance des parents et des familles dans leur rôle de premiers éducateurs des enfants doit être soutenue et valorisée pour faciliter la coopération.

6.3.2 La reconnaissance des Premiers Peuples

Les étudiants autochtones ont affirmé qu'ils aimeraient une meilleure visibilité de leur culture dans leur milieu d'études. Il est logique de croire qu'une visibilité et une reconnaissance accrues des Premiers Peuples du Canada au sein des institutions aideraient à leur persévérance et à leur réussite. Nombreuses sont les études qui montrent que les étudiants autochtones réussissent davantage s'ils fréquentent des établissements scolaires de culture autochtone ou des établissements qui intègrent des éléments de leur culture première (Assemblée des Premières Nations, 2010a; Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Conseil des ministres de l'Éducation, 2010; Richards, Hove et Afolabi, 2008; Timmons, 2009). Dans cette optique, Shield (2005) suggère d'augmenter le nombre de travailleurs autochtones dans le personnel puisqu'il est particulièrement recommandé d'améliorer la représentation et la contribution autochtones au sein des affaires administratives et des structures décisionnelles des établissements d'éducation. Le Conseil des ministres de l'Éducation (2010) soutient que, pour répondre davantage aux besoins et aux circonstances des apprenants autochtones, il faut accroître la représentation des personnes autochtones dans le personnel enseignant. Lavell-Harvard (2011) rappelle que les étudiantes autochtones considèrent leur milieu d'études comme étant hostile et que des espaces et programmes prévus pour les Autochtones seraient les bienvenus, de même que le fait de côtoyer davantage d'employés autochtones, particulièrement ceux occupant des postes de direction.

Au niveau des études supérieures, cela peut se réaliser également en créant davantage de partenariats entre les organismes autochtones, les communautés autochtones et les différents secteurs éducatifs. Sonn et autres (2000) expliquent que cela peut être réalisé par le biais d'un centre autochtone du milieu scolaire qui agit comme un pont avec les communautés autochtones d'où proviennent les étudiants. De plus, la mise en place d'espaces culturellement valorisants et socialement sécurisants pour les étudiants autochtones leur permettrait une certaine forme de répit, où leur culture autochtone serait pleinement reconnue, valorisée, exposée. L'Association des universités et collèges du Canada (2014) propose de réserver un lieu de rencontre et de socialisation pour les étudiants autochtones. Cet espace peut, à certains moments, se transformer en lieu de perfectionnement de compétences en offrant des services de soutien de tous ordres et en entreprenant des activités de nature culturelle. Un tel espace existe déjà au Cégep de Baie-Comeau, mais ce n'est pas encore le cas à l'Université du Québec à Chicoutimi. La recherche de Timmons (2009), qui porte sur la rétention des étudiants autochtones aux études postsecondaires, relève que des services plus visibles, accessibles et dirigés spécialement pour les étudiants autochtones en permettraient une plus grande utilisation. Timmons (2009) mentionne également que les étudiants autochtones considèrent les centres de ressources leur étant spécifiquement destinés comme des facilitateurs importants pour leur réussite scolaire et leur adaptation sociale. Ces politiques et initiatives pour favoriser la visibilité et la reconnaissance des Autochtones rendraient les étudiants plus à l'aise et favoriseraient leur intégration dans ce milieu de vie.

Les étudiants autochtones interrogés souhaiteraient également que leur vision du monde et leur culture soient davantage intégrées dans les curriculums. En plus de les motiver, cela favoriserait, selon eux, leurs relations avec les Allochtones en soutenant les connaissances de part et d'autre. Plusieurs recherches vont en ce sens et recommandent des enseignements et un curriculum culturellement sensibles aux systèmes de pensée autres qu'eurocentriques dans la perspective de favoriser la réussite scolaire des étudiants autochtones, mais également des autres minorités ethniques (Battiste, 2005; Beresford et Partington, 2003; Castagno et Brayboy, 2008; Hare et Pidgeon, 2011; Klug et Whitfield, 2003; Maheux et Gauthier, 2013). Kanu (2007) a étudié l'impact sur la réussite scolaire, la présence en classe et la rétention scolaire de l'introduction de savoirs et de perspectives autochtones à l'intérieur d'un curriculum en sciences sociales. Les résultats montrent une tendance à l'augmentation de la réussite scolaire des élèves et une intervention éducative plus sensible, significative et durable. Ces effets ont également été identifiés par Bishop (Bishop, Berryman, Wearmouth et Peter, 2012; Bishop, Ladwig et Berryman, 2014) à la suite de l'implantation dans

plusieurs écoles de la Nouvelle-Zélande d'un programme d'enseignement et d'apprentissage basé sur la vision du monde maori (Autochtones de la Nouvelle-Zélande). Au Québec, l'Institut Kiuna semble obtenir des résultats de même nature (CEPN, 2013).

6.3.3 L'importance des relations humaines

Enfin, comme l'indique Styres (2008) dans un article sur le paradigme de recherche autochtone Lavell-Harvard (2011) dans son étude sur des persévérantes autochtones à l'université, la relation entre les étudiants autochtones et le personnel institutionnel est très importante pour soutenir leur réussite. Pour qu'il y ait de bonnes relations, il est recommandé que le personnel possède une certaine base de connaissances quant à l'histoire et à la culture des Premiers Peuples (Adelman, 2010; Huffman, 2001; Malatest et autres, 2002; Maheux et Gauthier, 2013; Shield, 2005; Timmons, 2009). Styres (2008) soutient aussi qu'il est favorable que les institutions scolaires mettent à la disposition du personnel des ressources pour les aider à engager une relation constructive avec les étudiants autochtones. Ce genre de ressources pourrait prendre la forme d'un guide informatif, d'une formation ou d'un documentaire. Est-il nécessaire de préciser qu'il s'agissait de l'objectif principal explicite du présent projet d'élaboration d'un Guide d'intervention institutionnel? Shield (2005) propose d'implanter une formation pour le personnel ayant comme thématique les barrières présentes dans l'expérience scolaire d'étudiants autochtones aux études supérieures. Chez les enseignants et les professionnels, des connaissances accrues des Premiers Peuples leur permettraient d'intégrer davantage d'éléments significatifs de la culture autochtone dans leurs cours et leurs interventions, de diminuer les préjugés, d'avoir un meilleur dialogue avec les étudiants autochtones et d'avoir une compréhension et une sensibilité culturelles accrues de leur situation particulière. Mark (dans Lévesque et Labrecque, 2007) mentionne qu'

il faut amener les professeurs non autochtones à connaître et à comprendre le passé des Premières Nations, à connaître les problématiques multiples et complexes, toutes interreliées, et les amener à prendre connaissance des différents obstacles et barrières qui peuvent nuire à la communication, à l'intervention, et à la compréhension de l'autre. Il faut les amener à réfléchir sur soi, sur leur manière d'être et d'agir aussi. Pour faire tout cela, il faut beaucoup d'humilité, parce qu'il faut amener les gens à voir avec les yeux de l'autre et à sortir de leur cadre de référence. Ils doivent accepter de changer leur façon de faire, être tolérants à la diversité culturelle et appuyer positivement l'identité autochtone (p. 85-86).

En ce qui a trait à la relation entre les étudiants autochtones et les autres étudiants dans les classes, les enseignants sensibilisés à la culture autochtone développeraient des techniques

d'enseignement qui faciliteraient l'intégration des étudiants autochtones et même, qui diminueraient leur timidité. Par exemple, plutôt que de laisser le libre choix aux étudiants lors de la formation d'équipes de travail, les enseignants pourraient tirer au hasard le nom des coéquipiers, ne pénalisant ainsi personne et favorisant l'intercompréhension. Kanu (2007), qui est également d'avis que l'intégration d'un enseignement plus sensible culturellement et des savoirs autochtones sont synonymes de réussite, amène l'idée qu'il serait pertinent de faire participer des membres de la communauté tels que des aînés dans le contexte des cours.

L'interprétation de nos données a révélé l'importance de la relation étudiant/enseignant et le fait que cette relation joue un rôle majeur dans la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones. Questionnés à propos de ce qu'ils aiment chez leurs enseignants, les étudiants autochtones ont fourni des réponses diversifiées et propres à chacun. Tout de même, certaines caractéristiques sont apparues comme dominantes puisqu'elles ont été nommées plus fréquemment que d'autres. Il en résulte que les étudiants autochtones aiment les enseignants avec qui ils peuvent avoir une relation humaine et de confiance et qui sont capables de susciter des échanges dans la classe. Des auteurs sont d'avis qu'une relation positive entre les étudiants autochtones et leurs professeurs est importante pour leur réussite scolaire (Hampton et Roy, 2002; Smith-Mohamed, 1998; Styres, 2008). Comme le souligne Fontaine (dans Sankhulani, 2007), un curriculum intégrant la vision du monde autochtone mise en place par un enseignant compétent et culturellement sensible pourrait accroître la participation des élèves et des parents dans l'éducation des Autochtones et développer des relations positives avec la communauté. L'Association des universités et collèges du Canada (2014) et Pewewardy (2002) conseillent également de favoriser autant que possible des approches pédagogiques adaptées aux styles d'apprentissage habituellement attribués aux autochtones et/ou intégrant des éléments de la culture autochtone et de valoriser le savoir autochtone, notamment en l'intégrant aux cours et aux programmes d'études dans le plus large éventail possible de disciplines. Kerr (2014) croit aussi que le programme de formation des enseignants devrait intégrer, entre autres, le système de pensée autochtone plutôt que de miser exclusivement sur le système de pensée eurocentrique. Elle croit qu'il importe d'enseigner, dans la formation des maîtres, des pratiques pédagogiques décoloniales. Bishop et autres (2012) qui ont créé un programme d'enseignement intégrant la conception du monde maori en Nouvelle-Zélande, considèrent que la relation étudiants/enseignants est très importante pour la réussite des étudiants autochtones. Leurs recherches les portent à croire que cette relation doit ressembler à celle d'une famille élargie. Cette relation est basée sur une pédagogie culturellement sensible qui suggère que les

enseignants développent des relations et des interactions avec les élèves dans une visée de partage des pouvoirs, de non-dominance et d'interdépendance. L'apprentissage devrait alors être interactif, axé sur le dialogue et en évolution, exigeant des allers et retours (erreurs). Selon ce modèle, les étudiants devraient être connectés entre eux quant à leurs apprentissages. L'apprentissage en vient donc à être réciproque et interactif. Kanu (2007) a démontré dans sa recherche avec des élèves autochtones d'une école secondaire de l'Ouest canadien que les savoirs, les attitudes, la personnalité et le style d'instruction des enseignants sont les facteurs les plus influents sur leur réussite scolaire.

Conclusion

Plusieurs idées ont été émises dans cette partie afin de favoriser l'expérience scolaire des étudiants autochtones aux études postsecondaires. Nous avons vu que ces idées sont déjà bien documentées dans la littérature scientifique. L'étude de la plupart de ces initiatives a d'ailleurs démontré leurs effets positifs sur la scolarisation des Premiers Peuples. Le défi reste donc de les mettre en place. Cela passe bien entendu par un financement adéquat, en appui des décisions institutionnelles formelles. Par ailleurs, il est important de rappeler que la problématique de la scolarisation postsecondaire des Autochtones n'inclut pas seulement les administrateurs institutionnels, mais également tous les acteurs ayant une certaine influence dans l'expérience scolaire des étudiants autochtones : leur famille, les membres de leur communauté, les acteurs du système scolaire de même que les acteurs gouvernementaux, entre autres.

En fin de compte, ce qui ressort comme étant prioritaire, est d'amener davantage d'étudiants autochtones aux études postsecondaires et de s'assurer que les ressources en place leur offrent les meilleures possibilités pour qu'ils puissent persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme désiré. Richardson et Blanchet-Cohen (2000) ont relevé les meilleures pratiques au pays en matière d'enseignement postsecondaire auprès des étudiants autochtones. Selon eux, les institutions scolaires qui ont le mieux réussi à assurer la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones sont celles qui ont intégré les trois approches formulées à l'intérieur du Livre Rouge (The Indian Association of Alberta, 1970). Ces approches sont : 1) enrichir le curriculum et la pédagogie par la culture autochtone afin d'être plus approprié et sensible culturellement; 2) augmenter et favoriser les partenariats entre les institutions scolaires et les communautés autochtones; et 3) en venir à laisser le contrôle de l'éducation postsecondaire des étudiants autochtones aux Premiers Peuples. Si l'on adhère au principe de la mission socialisatrice de l'éducation, on ne peut qu'insister sur l'importance

que les institutions d'enseignement supérieur fassent tout en leur possible pour favoriser l'intégration des étudiants autochtones à la population scolaire globale; c'est une condition de réussite personnelle et d'amélioration du niveau de vie dans les communautés. Les sympathies suscitées, les amitiés créées, les relations de qualité nouées avec le personnel scolaire ne peuvent que favoriser la persévérance et la réussite scolaires des jeunes autochtones.

PARTIE 7 : LA CONCLUSION

Dans la première partie de ce rapport, nous avons vu, d'une part, que les causes explicatives de la faible scolarité des Autochtones aux études postsecondaires sont d'ordres culturel, sociohistorique ou personnel. Nous avons notamment été sensibilisés aux impacts du passé colonial sur la situation actuelle et de la prise en charge graduelle des Premiers Peuples de leur éducation depuis les années 70. Cette autogouvernance est davantage marquée aux niveaux d'études primaire et secondaire. Au niveau des études postsecondaires, nous avons vu que l'ouverture d'institutions entièrement gouvernées par les Premiers Peuples se fait de façon lente. Toutefois, de plus en plus de mesures de soutien à l'accessibilité et d'aide à la réussite pour les étudiants autochtones ont été instaurées au Canada. Au Québec, elles sont plus formalisées et structurées dans certains cégeps et universités que d'autres (Bérubé, 2014; Gauthier et Bacon, 2014; Gauthier et Blackburn, 2014; Santerre et Lévesques, 2014), mais les préoccupations et intentions d'autres institutions se font sentir à différentes intensités (Audy, 2014; Gauthier, Delagrave et Baudin, 2010; Martin, 2014). Ainsi, sans surtout prétendre que toutes les institutions d'éducation supérieures sont impliquées activement dans l'amélioration de la situation des étudiants autochtones, ni que toutes les mesures d'aides nécessaires ont été mises en place pour assurer le soutien et l'aide dont ils ont besoin, ni que toutes les mesures initiées sont efficaces, nous croyons que de plus en plus de collèges et d'universités du Canada et du Québec sont sensibles à la réalité vécue par les jeunes Autochtones aux études supérieures.

D'autre part, nous avons vu que plusieurs modèles de persévérance et de décrochage scolaires ont été élaborés pour comprendre la situation des étudiants autochtones. Au regard de ces modèles, il apparaît assez clairement que pour maximiser la possibilité de mener à terme son projet d'études supérieures, les étudiants doivent faire preuve d'un très fort engagement personnel. De plus, ils auront besoin du support et de la valorisation de l'éducation de leur famille et de leur réseau social de proximité, en plus d'avoir accès à des incitatifs explicites. Du côté des institutions d'enseignement supérieur, à défaut d'être administrées par des Autochtones, elles devront instaurer des structures d'accueil et des mesures d'aide, de formation, de sensibilisation et d'intervention visant à rendre plus sereine et rassurante l'entrée dans l'institution, et plus encourageante la route vers la réussite. Nous le redisons, l'idéal serait que les Autochtones contrôlent pleinement leurs structures d'enseignement supérieur, car les études montrent que les institutions d'enseignement autochtones qui répondent au

principe de prise en charge administrative, scolaire et culturelle de l'éducation, ont un effet positif sur le nombre d'inscriptions et le taux de diplomation des étudiants (Malatest et autres, 2004).

Malgré le tableau descriptif et compréhensif des nombreuses études sur la scolarisation à l'enseignement supérieur des Autochtones, nous avons encore des interrogations. En effet, peu d'écrits concernent concrètement l'expérience scolaire des étudiants autochtones aux études postsecondaires en prenant en compte le regard des acteurs directement impliqués dans leur éducation et leur apprentissage, à commencer par les étudiants autochtones eux-mêmes, puis des enseignants, des professionnels et des étudiants allochtones qui marquent leur expérience scolaire. Comment se perçoivent-ils les uns les autres? Quelles sont leurs relations? Que font-ils pour faciliter le dialogue?

Nous avons présenté notre besoin de saisir et d'approfondir, par une lecture sociologique, la dynamique de ce problème social à partir des perceptions de ce problème chez les principaux groupes d'acteurs concernés (Crozier et Friedberg, 1977; Touraine, 1984). En plus de cet objectif de compréhension, nous avons un objectif d'intervention qui était d'élaborer un guide d'intervention institutionnelle. Située dans un paradigme compréhensif/interprétatif, notre recherche s'est appuyée sur une vision interactionniste de la dynamique sociale et de l'intervention. C'est pourquoi, nous devons nécessairement prendre aussi en considération le point de vue des principales catégories d'acteurs impliquées de près ou de loin dans l'expérience de vie institutionnelle des étudiants autochtones : les enseignants, les intervenants, les professionnels et les étudiants allochtones. Notre objectif était donc de croiser leurs regards pour comparer leurs perceptions construites dans leurs relations et observer les convergences et disparités, pour ensuite leur donner un sens dans le but ultime de concevoir un guide d'intervention institutionnelle élaboré dans une perspective collaborative pour favoriser la réussite éducative et la persévérance aux études des étudiants autochtones du cégep et de l'université.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons interrogé par entrevue individuelle semi-ouverte et entrevue de groupe 110 acteurs du Cégep de Baie-Comeau, de l'Université du Québec à Chicoutimi et de la communauté de Pessamit. Plus précisément, nous avons rencontré 17 étudiants autochtones du Cégep et 15 de l'université, 15 enseignants du Cégep et 16 professeurs de l'université, six professionnels du cégep et huit de l'université, 13 étudiants allochtones collégiens et 12 universitaires, et huit intervenants de la communauté de Pessamit. Nous avons ensuite effectué une analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2008) suivant les sept thèmes centraux de la recherche qui

étaient : les caractéristiques de l'étudiant autochtone au collégial et à l'université, l'école en tant que milieu de vie, l'apprentissage, les tâches d'apprentissage, la réussite scolaire, la motivation et les transitions d'ordre scolaire.

L'analyse par thématisation et l'interprétation des données ont mené vers une compréhension riche de l'expérience scolaire des étudiants autochtones au niveau postsecondaire. Dans un premier temps, nous avons retracé leurs motifs de fréquentation de l'enseignement supérieur, mieux cerné leur période de transition et d'adaptation à ce nouveau milieu d'études et documenté leurs perceptions de leur institution d'enseignement. Nous avons également documenté leur expérience au sein de la classe, mais également hors-classe en mettant l'accent sur les relations entre les différents acteurs et leurs perceptions des uns des autres. Cette première étape nous a fait comprendre que les relations et les perceptions de part et d'autre sont qualifiées de positives et constituent un terrain fertile pour le dialogue. Nous ne retrouvons pas de position clairement raciste chez les groupes d'acteurs allochtones, et nous ne sentons pas de forts sentiments de rejet chez les étudiants autochtones. De plus, la situation spécifique des étudiants autochtones est reconnue et elle est prise en compte dans les relations, notamment chez les enseignants. Les acteurs allochtones conçoivent que les étudiants autochtones aux études supérieures, comparativement aux Allochtones en général, sont aux prises avec d'importants défis liés à leurs conditions d'étude.

Dans un deuxième temps, nous avons mis en évidence et expliqué des conceptions divergentes des acteurs en ce qui a trait des éléments importants de la scolarisation, tels que le temps, le temps, l'apprentissage, la réussite, l'échec, etc. L'interprétation des données a confirmé qu'il existe une réelle méconnaissance de part et d'autre des acteurs de la recherche. Quelques discriminations et préconceptions envers les étudiants autochtones ont été relevées. Cela nous a fait prendre conscience du besoin de connaissance des différents acteurs envers les autres.

Dans un troisième temps, nous avons dégagé des idées pour améliorer l'expérience scolaire des étudiants autochtones et favoriser leur réussite scolaire. Inspirés des écrits existants, nous croyons que des initiatives devraient être mises en place particulièrement pour aider la transition et l'adaptation aux études postsecondaires, pour assurer la reconnaissance des Premiers Peuples au sein des institutions d'études et pour favoriser des relations humaines entre les acteurs scolaires.

Pour terminer, malgré la richesse des données et les éclaircissements à propos de l'expérience scolaire des étudiants autochtones au cégep et à l'université, cette recherche comporte des limites. D'abord, nous ne pouvons nier les différences culturelles entre les répondants autochtones et les chercheurs, ce qui pouvait mener vers une interprétation des données biaisée d'autant plus que la collecte avec ces étudiants s'est déroulée, pour la plupart d'entre eux, dans leur langue seconde plutôt que dans leur langue maternelle. Ensuite, les répondants ont participé sur une base volontaire à cette recherche. Nous supposons donc qu'ils avaient dès le départ une sensibilisation à l'égard de la scolarisation des Autochtones. Ces individus ne sont probablement pas représentatifs de leurs groupes d'acteurs. De plus, bien que des mesures aient été prises afin de contrer ses effets, les répondants ont peut-être nuancé leurs propos dans un souci de désirabilité sociale ou de jugements avec les chercheurs d'autant plus que le sujet de l'étude touchait les cordes sensibles de l'identité et des inégalités. Durant l'interprétation, nous avons tenté de discerner ces biais et de les noter du mieux que nous le pouvions. Dans un autre ordre d'idées, une autre limite vient du fait que les deux contextes d'étude, le Cégep de Baie-Comeau et l'Université du Québec à Chicoutimi, étaient différents à plusieurs égards. Malgré les efforts d'uniformisation des rédacteurs, il a parfois été impossible d'homogénéiser tous les résultats et cette procédure a demandé l'exclusion de certaines particularités contextuelles. Rappelons que cette décision d'autonomiser les deux équipes de recherche afin de respecter les cultures et les contextes institutionnels de chacun a beaucoup complexifié la cohésion et la cohérence d'ensemble de la recherche.

Au final, cette recherche a permis d'atteindre les objectifs visés. En plus de la meilleure compréhension, les résultats ont permis d'élaborer le guide d'intervention institutionnelle pour favoriser la réussite éducative et la persévérance aux études supérieures des étudiants autochtones au cégep et à l'université. Ce rapport et ce guide permettront à la communauté scientifique, aux organismes veillant à l'éducation des Autochtones et aux établissements d'enseignement supérieur de permettre la mise en place de mesures mieux adaptées à la réalité des étudiants autochtones. De plus, nous souhaitons que cette recherche permette la mise en lumière de la nécessité de laisser la marge de manœuvre nécessaire à la création d'établissements d'enseignement supérieur conçus par et pour les Premiers Peuples. D'éventuelles recherches devraient également être considérées pour compléter le terrain d'investigation débuté ici. Ces recherches pourraient s'intéresser à la perception des parents et des membres des communautés des étudiants autochtones quant aux études postsecondaires. De plus, elles pourraient concerner les stratégies des étudiants autochtones pour persévérer dans les institutions scolaires occidentales.

En toute fin de conclusion

L'importance de la prise en charge autochtone de l'éducation autochtone a été évoquée à quelques reprises dans ce rapport. C'est pour nous une question de respect des peuples à décider eux-mêmes de l'éducation qu'ils souhaitent léguer à leurs enfants. Nous ne suggérons pas pour autant un mouvement majeur de « décolonisation de l'école » qui mènerait les Autochtones à créer une distanciation extrême avec le système scolaire de la société dominante, rendant ainsi très hypothétique un arrimage entre les deux structures. Cela les regarde d'une part, et d'autre part, ce n'est de toute façon pas la tendance observée depuis la prise en charge administrative des écoles primaires et secondaires. Comme Salaun (2013), nous pensons que tout instigateur d'un processus de « décolonisation de l'école » doit bien comprendre et distinguer la nature des élans communautaires politiques (réparation des injustices historiques), patrimoniaux et identitaires (préservation culturelle et linguistique) des impératifs pédagogiques et scolaires (favoriser l'apprentissage, la réussite et la persévérance aux études). Ces trois *logiques d'action* (pour reprendre un concept de Dubet et Martucelli (1996), généralement convergentes sur le plan des valeurs communautaires, mènent souvent à des déclarations consensuelles et des actions intriquées, mais peuvent aussi conduire à des oppositions de mesures et des conflits importants dans l'application des principes. Les décideurs en éducation doivent être conscients de cette réalité et ne pas sombrer dans l'illusion d'une équation linéaire entre les préoccupations des uns, la priorité des autres et la production d'un effet combiné.

Enfin, l'inégalité des chances en éducation supérieure selon l'origine socio-économique et culturelle persiste encore clairement aujourd'hui au Québec malgré plusieurs mesures d'atténuation prises depuis un demi-siècle, comme l'ont démontrées des études récentes (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012 ; Avignon, 2014). Le Conseil supérieur de l'éducation (2010) rappelle aussi que de tous les groupes sociaux, les Autochtones sont les plus touchés par cette inégalité de réussite et de persévérance. L'analyse d'Avignon (2014) apporte toutefois la nuance suivante, importante à nos yeux : *« la réussite du plus grand nombre passe avant tout par la réduction des inégalités économiques, mais également par certaines formes de valorisation culturelle de l'éducation. Par exemple, comme on a pu le voir, l'importance accordée à l'école par les parents de certaines communautés culturelles semble bien faire une différence auprès de leurs enfants »* (p.7). Il référerait notamment à des études qui ont montré que les immigrants montréalais de 2^{ème} génération de certaines origines culturelles parvenaient à transgresser les indicateurs de masse de la persévérance et de la réussite aux études supérieures, et dépassaient même les performances du groupe majoritaire. Même si Ogbu (1989) a bien expliqué cette différence de réaction entre les

minorités volontaires et les minorités involontaires par des facteurs psychosociologiques complexes, il nous apparaît important de rappeler aux dirigeants autochtones cet effet de « valorisation culturelle de l'éducation » sur la persévérance et la réussite des étudiants des communautés qui en font la promotion. Ils doivent du même coup être conscients du rôle important qu'ils ont à jouer dans cette bataille ardue et de longue haleine. Cela se vérifie par un encouragement clair aux jeunes à la poursuite d'études supérieures, et cela se concrétise par la reconnaissance de la valeur des diplômes obtenus lors de l'attribution de postes de travail et de définition de fonctions professionnelles.

LES RÉFÉRENCES

- Adelman, H. S., Taylor, L., et Nelson, P. (2010). *Native American Students Going to and Staying in Postsecondary Education : An Intervention Perspective*. Los Angeles : Université de Californie.
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada – AADNC (2012). *Rapport sur les plans et les priorités de 2011 et 2012 : Portrait démographique. Profil de la population autochtone*, Ottawa, AADNC.
- Agbo, S. (2005). Perspectives on local control of education with a future orientation: a view from First Nations. *Journal of Educational Thought*, 39(3), 287-321.
- Agbo, S. (2003). Changing school-community relations through participatory research : strategies from First Nations and teachers. *The canadian journal of native studies*, XXIII (1), 25-56.
- Ames, C. et Archer. J. (1988). Achievement goals in the classroom : students' learning strategies and motivation processes, *Journal of Educational Psychology*, 80(3), pp.260-267.
- Anadón, M. D. (2006). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Anadón M. et Savoie-Zajc L. (2007). « La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains », in Anadon M. (sous la direction de), 2007, *La recherche participative, multiple regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. et Gauthier, R. (2009). « Les rapports entre recherches qualitatives et recherches participatives : tensions et collaborations ». Actes du 2^{ème} colloque international francophone sur les méthodes qualitatives. Juin 2009. Université de Lille.
- Aragon, S. R. (2002). An investigation of factors influencing classroom motivation for postsecondary American Indian/Alaska native students. *Journal of American Indian Education*, 41(1), 1-18.
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 107-116. Récupéré de http://www.fncaringociety.com/sites/default/files/onlinejournal/vol5num2/Archambault_p107.pdf
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador — APNQL (2014). *Projet de loi donnant aux Premières Nations le contrôle de l'éducation des Premières Nations : les Premières Nations du Québec demandent une révision du processus de consultation*. Communiqué de presse; 20 février 2014. Wendake.
- Assemblée des Premières Nations. (2010a). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations, c'est notre vision, notre heure est venue*. Ottawa : Assemblée des Premières Nations.
- Association des universités et collèges du Canada — AUCC (2010). *La valeur d'un diplôme universitaire pour les Canadiens autochtones*. Ottawa : AUCC.

- Association des universités et collèges du Canada — AUCC (2011). *Partenaires pour un avenir meilleur : L'engagement des universités canadiennes à l'égard de l'éducation des Autochtones. Mémoire de l'Association des universités et collèges du Canada présenté au panel national sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations.* Ottawa : AUCC.
- Association des universités et collèges du Canada — AUCC (2013). *Des possibilités en matière d'éducation pour les étudiants autochtones.* Ottawa : AUCC
- Association des universités et collèges du Canada. (2014). *L'éducation supérieure pour un Canada fort.* Ottawa : Association des universités et collèges du Canada.
- Audy, N. (2014). « Les divers moyens pris par le conseil de la nation atikamekw (CNA) pour diminuer le décrochage scolaire au postsecondaire ». Communication présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Université du Québec à Chicoutimi, du 4 au 6 mars 2014. Chicoutimi.
- Avignon, P. (2014). « Inégalités et éducation : quelle égalité des chances? » *Vie économique*. Volume 6, numéro 1. Les inégalités, un choix de société? Octobre 2014.
- Basile, S., et autres (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador.* Wendake, QC : Association des Premières Nations du Québec et du Labrador.
- Bastien, L. (2008). « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières Nations ». Dans *Les Cahiers du CIÉRA* n° 1 avril 2008. Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit, sous la direction de A. Beaulieu et C. Hervé (p.5-12). Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones. Université Laval. Québec.
- Bastien, L. (2013). Une nouvelle loi sur l'éducation des Premières Nations en 2014. *Magazine Premières Nations*, 5; 1.
- Battiste, M. (2005). *State of First Nations learning.* Prepared for Canadian Council on Learning (CCL). 27 novembre 2014 de <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/AbLKC/StateOfFirstNationsLearning.pdf>
- Battiste, M. (2010). Nourishing the learning spirit. *Education Canada*, 50(1), 14-18.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit.* Saskatoon : Purich Publishing.
- Bazylak, D. (2002). Journeys to Success: Perceptions of Five Female Aboriginal High School Graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 134-151.
- Bell, D., Anderson, K., Fortin, T., Ottman, J., Rose, S., Simard, L., & Spencer, K. (2004). *Sharing our success, ten case studies in aboriginal schooling.* Kelowna, Colombie-Britannique : Society for advancement of excellence in education.
- Beresford, Q., et Partington, G. (Eds.). (2003). *Reform and resistance in Aboriginal education: The Australian experience.* Crawley, W.A. : University of Western Australia Press.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité,* Paris, Armand Colin.
- Bergeron, H. et Rioux, M. (2007). *Mandat d'initiative. La réussite scolaire des Autochtones.* Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. Québec.

- Bergstrom, A., Cleary, L. M., et Peacock, T. D. (2003). *The Seventh Generation : Native students speak about finding the good path*. Charleston, WV : ERIC CLeaninghouse on rural education and small schools.
- Bérubé, J-A. (2014). « Stratégies gagnantes pour soutenir la persévérance et la réussite en milieu universitaire chez les étudiants des Premiers Peuples ». UQAT – Service Premiers Peuples, campus de Val-d’Or. Communication présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Université du Québec à Chicoutimi, du 4 au 6 mars 2014. Chicoutimi.
- Bishop, R., Berryman M., Wearmouth J. B. et Peter, P. (2012). Developing an effective education reform model for indigenous and other minoritized students. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 23(1), 49-70
- Bishop, R., Ladwig, J. et Berryman, M. (2014). The Centrality of Relationships for Pedagogy: The Whanaungatanga Thesis. *Am Educ Res J*, 51(1), 184-214.
- Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
- Bonin, S., Bujold, J. et Chenard, P. (2004). « De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d’accès au diplôme jusqu’à la mise en place d’une stratégie pour l’amélioration de la réussite », Acte du colloque ACPRI/CIPRA, octobre 2004.
- Bouchard, P. et Vézina, S. (2003). « L’engagement des citoyens : une alternative pour le renouvellement des relations entre Autochtones et non-Autochtones ». *Administration publique du Canada*, Vol. 46, no 1, P.76-102.
- Bougie, E., Kelly-Scott, K., et Arriagada, P. (2013). *Expériences au chapitre de l’éducation et de l’emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuit et des Métis : certains résultats de l’Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*. Ottawa : Statistique Canada.
- Boujot, R., et Kerr, D. (2007). *Nouvelles tendances dans les transitions chez les jeunes du Canada*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Bourassa, B., Leclerc, C. et Fournier, G. (2010). « Une recherche collaborative en contexte d’entreprise d’insertion : de l’idéal au possible ». *Recherches qualitatives*, 29 (1), 140-164.
- Cabrera, A. F., Nora, A. et Castaneda, M. B. (1993). College Persistence : Structural Equations Modeling Test of a Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64 (2), 123-139.
- Canada Millennium Scholarship Foundation. (2005). *Improving aboriginal access to post-secondary education in Canada*. Ottawa, Ontario : Millennium scholarships.
- Caouette, M. (2012). « Les recherches participatives : quelques enjeux pour les doctorants ». *Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 13 – pp. 1-4*. Les enjeux méthodologiques des recherches participatives, sous la direction de ISSN 1715-8702 — <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> © 2012 Association pour la recherche qualitative

- Castagno, A. E., et Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993.
- Castellano, M., Davis, L., et Lahache, L. (2000). *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Cave, A.J. et Ramsden, V.R. (2002). « La recherche-action participative ». Le médecin de famille canadien. Octobre 2002. Revue électronique accessible au lien suivant http://www2.cfpc.ca/cfp/2002/Oct/vol48-oct-resources-3_fr.asp
- Chapoulie, J.M. (2001). *La Tradition sociologique de Chicago : 1892-1961*, Paris, Éditions du Seuil.
- Cleary, L.M., et Peacock, T. D. (1997). *Collected wisdom: American Indian education*. Boston : Allan and Bacon.
- CMEC (2005). *Protocole d'entente relatif à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde 2005-2006 à 2008-2009 entre le gouvernement du Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation*. Ottawa : Ministre de Travaux publics et Services gouvernementaux du Canada.
- Colomb, E. (2012). *Essai d'une approche holistique en éducation supérieure, entre compréhension et réussite*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (2011). *La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : de la crise à l'espoir*. Sous la direction de St-Germain, G. et Eva Dyck, L., Ottawa.
- Commission canadienne des droits de la personne. (2013). *Rapport sur les droits à l'égalité des Autochtones*. Ottawa : Commission canadienne des droits de la personne.
- Commission de l'éducation (2007). *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandations*, Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, Québec.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2006). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif — Un avenir incertain*. Ottawa, Ontario : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa, ON : Conseil Canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010 b). *Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie*. Repéré le, à <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/RedefiningSuccessInAboriginalLearning/RedefiningSuccessModels-2.html>
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2010). *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*. Toronto : CMEC.
- Conseil en éducation des Premières Nations (2013). *Une éducation de qualité pour tous les citoyens des Premières Nations*, Wendake.

- Conseil en Éducation des Premières Nations, Federation of Saskatchewan Indian Nations, Nishnawbe Aski Nation (2011). Rapport sur les mesures prioritaires visant à améliorer l'éducation des Premières Nations. Rapport présenté lors du Panel national sur l'éducation primaire et secondaire des Premières Nations tenu en novembre 2011.
- Conseil en Éducatons des Premières Nations. (2009). Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations. Journal du CEPN, 29.
- Conseil national du bien-être social. (2007). Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes Métis, Inuits et des Premières Nations. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir, avis au Ministre de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion. Québec : Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Gouvernement du Québec.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador — CSSSPNQL (2008). Enquête régionale sur la santé des Premières Nations du Québec. Wendake : Québec.
- Dallaire, M. (2002). Cadres de collaboration des approches participatives en recherche : recensions d'écrits. Chaire Approches communautaires et Inégalités de santé FCRSS/IRSC. Université de Montréal.
- De Klerk, V. (2000). To be Xhosa or not to be Xhosa ... That is the Question. *Journal of Multilingual and multicultural development*, 21(3), 198-215.
- Delâge, D. (2008). « Échapper à l'héritage colonial? ». Dans *Vues du Québec*, sous la dir. de Boivin, A., p.24-29. Québec : Les Publications Québec français.
- Demers, P. (2010). Pour un enseignement efficace des langues aux autochtones. Paris, FR : Harmattan.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : PUL.
- Deyhle, D. (1995). Navajo youth and Anglo racism: Cultural integrity and resistance. *Harvard Educational Review*, 65(3), 403-444.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. Paris : InterEditions.
- Dragon, J.-F. (2007). Motivation et réussite scolaire en contexte autochtones : l'expérience d'élèves d'une communauté québécoise. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières (Québec).

- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil. Paris.
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M., Chevalier, J. (2007). « La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation ». Dans : *Les outils de la recherche participative. Éducation et francophonie*. V. XXXV : 2, automne 2007; sous la direction de M. Bourassa, L. Bélaïr, et J. Chevalier. ACELF.
- Ducharme, R., Gingras, M., Hajji, M. (2012). *La voie de la réussite, la voix des étudiants. Rapport d'enquête sur les facteurs de réussite réalisée auprès des étudiants du collégial qui ont réussi tous leurs cours de première session à l'automne 2010. Carrefour de la réussite au collégial*. Fédération des cégeps. Montréal. www.fedecegeps.qc.ca
- Dunn, K. M., Forrest, J., Burnley, I., et McDonald, A. (2004). *Constructing racism in Australia*. *Australian Journal of Social Issues*, 39(4), 409-430.
- Dupuis-Déri, F. (2001). « Entre Québécois et autochtones, un territoire à partager : Entrevue avec Sylvie Vincent ». Dans *Québec : Espace et sentiment*, sous la dir. Batigne, S., p.71-83. Paris : les Éditions Autrement.
- Faure G., Gasselin P., Triomphe B., Temple L., Hocdé H. (2010). *Innover avec les acteurs du monde rural : la recherche-action en partenariat*. Paris : Quae.
- Fondation Sciences Citoyennes (2004). « Quelle politique scientifique pour entrer dans le 21e siècle? Vers un nouveau contrat entre recherche et société », Note n° 2 de la Fondation Sciences Citoyennes.
- Fordham, S., et Ogbu, J. U. (1986). *Black Students' School Success: Coping with the " Burden of 'Acting White' »*. *The urban review*, 18(3), 176-206.
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa, Ontario : Fraternité des Indiens du Canada
- Friesen, J. W. et Friesen, V. L. (2002). *Aboriginal education in Canada: A plea for integration*. Calgary, Alberta : Detselig.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones. (doctorat [Thèse de doctorat inédite])*, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Gauthier, R. (2007). « Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone ». *Recherches qualitatives*. Thème du numéro : *Avancées en méthodologies qualitatives*. Vol. 27 (2), pp. 78-103.

- Gauthier, R. et Bacon, M. (2014). Le Centre des Premières Nations Nikanite : écouter le milieu pour comprendre les besoins communautaires et mieux accompagner les étudiants universitaires autochtones. Communication présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Université du Québec à Chicoutimi, du 4 au 6 mars 2014. Chicoutimi.
- Gauthier, R. et Blackburn, M. (2014). Favoriser l'accès aux études supérieures pour les étudiants des Premières Nations. *Pédagogie collégiale*, 27; 4, 29-34.
- Gauthier, R., Delagrave, J., Baudin, M. (2010). « Le sens des études supérieures chez de nouveaux étudiants autochtones au collégial ». Dans : « Des résultats de recherche à partager », Revue du Consortium de recherche en éducation. Sous la direction de P. Minier.
- Gauthier, R., et Joncas, J. (2012). Rapport à l'institution scolaire chez des jeunes Amérindiens. Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez des Autochtones en fin de formation secondaire. Éditions universitaires européennes. Sarrebruck.
- Gibson, M.A. et Ogbu, J.U. (1991), *Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York : Garland.
- Gohier, C. (2004). « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative ». *Recherches qualitatives*, Vol. 24, pp. 3-17.
- Guimond, E., Fonda, M., Jetté, D., et Sirois, L. (2012). Les femmes autochtones. Éducation et principaux domaines d'études. Ottawa : Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.
- Hall, B. L. (1981). *Participatory Research, Popular Knowledge and Power : A Personal Reflection*. *Convergence*, XIV (3) : 6-17.
- Hampton, M., et Roy, J. (2002). Strategies for facilitating success of First Nations students. *The Canadian journal of Higher Education*, 32(3), 16.
- Hannis, P. et Lainé, P. (2014). Institution Kiuna : un exemple de réussite au collégial. Communication présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Université du Québec à Chicoutimi, du 4 au 6 mars 2014. Chicoutimi.
- Hare, J. (2001). *Aboriginal literacy: Making meaning across three generations in an Anishinaabe community*. Thèse de doctorat inédite, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Hare, J., et Pidgeon, M. (2011). The Way of the Warrior: Indigenous Youth Navigating the Challenges of Schooling. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 93-111.
- Henry, F., et Tator, C. (2009). *Racism in the Canadian University. Demanding Social Justice, Inclusion, and Equity*. Toronto : University of Toronto Press.
- Hernandez V. (2002). « Chercheur-décideur », *Journal des anthropologues*, n° 88-89.
- Hickling-Hudson, A. (2003). Multicultural education and the postcolonial turn. *Policy Futures in Education*, 1(2), 381-401.
- Hickling-Hudson, A., et Ahlquist, R. (2003). Contesting the curriculum in the schooling of

- Indigenous children in Australia and the United States: From eurocentrism to culturally powerful pedagogies. *Comparative Education Review*, 47(1), 64-89.
- Holmes, D. (2006). *Redressing the balance : Canadian University programs in support of Aboriginal students*. Ottawa : Association of Universities and Colleges of Canada.
- Huffman, T. (2001). Resistance theory and the transculturation hypothesis as explanations of college attrition and persistence among culturally traditional American Indian students. *Journal of American Indian Education*, 40(3), 1-39.
- Huot, A. (2010). L'école des Premières Nations au Québec. *Cahiers DIALOG*, 2010-11.
- Institut universitaire en santé mentale de Montréal (2014). « Le rétablissement de la pleine citoyenneté par la recherche-action participative » Programme international de recherche-action participative (PIRAP). Université de Montréal. Site web <http://www.pirap-ippar.com/> (dernière mise à jour : 12 mars 2014).
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A. et Becker, A. B. (1998). Review of Community-Based Research: Assessing Partnership Approaches to Improve Public Health. *Annual Review of Public Health*, 19:173-202
- Joncas, J. (2013). Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi. Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, Québec.
- Joncas, J., Lavoie, C. et Gauthier, R. (2013). Another Step toward Understanding the Persistence Process of First Nations Students in Quebec. *International Journal of Diversity in Education*. 12(2), 123-138.
- Kamanzi, P.C., Doray, P. et Laplante, B. (2012). « Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires ». *Vie économique*. Volume 4, numéro 1. Quel avenir pour l'éducation postsecondaire? Septembre 2012.
- Kanu, Y. (2007). Increasing school success among Aboriginal students: Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 1(1), 21-41.
- Kanu, Y. (2011). *Integrating aboriginal perspectives into the school curriculum*. Toronto, Ontario : University of Toronto Press.
- Kerr, J. (2014). Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonizing: Indigeneity, Education et Society*, 3(2), 83-104.
- Kirkness, V.J et Bowman, S.S. (1993). *Les écoles des Premières Nations : luttes et triomphes*. Toronto : Association canadienne d'éducation.
- Kirkness, V.J. (2013). « Aboriginal Education in Canada : a Retrospective and a Prospective. In : Approaches to Aboriginal Education in Canada: Searching for Solutions, sous la direction de Widdowson, F. et Howard, A.; Brush education incorporate. Gouvernement de l'Alberta, Edmonton.

- Klug, B. J., et Whitfield, P. T. (2003). *Widening the circle: Culturally relevant pedagogy for American Indian children*. New York : RoutledgeFalmer.
- Kroes, G. (2008). Les jeunes Autochtones du Canada : Nouveaux enjeux, priorités de recherche et incidences politiques (pp. 32) : *Affaires indiennes et du Nord Canada*.
- Krueger, M.L. (1995). *A longitudinal study of native american persistence in community colleges*. Washington State : Community College, Marietta.
- Lambert M., Zeman, K., Allen, M. et Bussière, P. (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi. Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada.
- Langevin, K. (2006). *L'adaptation des étudiants autochtones au collégial*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- Lapointe, P. (2014). « La lutte contre les inégalités scolaires au Québec », dans Noël, A. et Fahmy, M. (dir.). *Miser sur l'égalité. L'argent, le pouvoir, le bien-être et la liberté*. Fides, p.109-117.
- Larimore, J. A., & McClellan, G. S. (2005). Native American Student Retention in U.S. Postsecondary Education. *New Directions for Students Services*, 109, 17-32.
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les Autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 151-180.
- Lavell Harvard, D. M. (2011). *The Power of Silence and the Price of Success: Academic Achievement as Transformational Resistance for Aboriginal Women*. (Doctor of Philosophy), The University of Western Ontario, Ontario.
- Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones (2^e éd.)*. Québec, Qc : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Leroux, S. (2011). *Les relations entre autochtones et allochtones en milieu urbain : le point de vues des Innus de Sept-Iles, Uashat et Maliotenam*. Mémoire de maîtrise non publié. École de travail social. Université du Québec à Montréal
- Lévesque, C., & Labrecque, F. (2007). *Itinéraires d'égalité. Trajectoires des femmes autochtones du Québec et du Canada*. Cahiers DIALOG, Actes de colloque, 2007(3).
- Lévesque, C. et Montpetit, C. (2005). *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école*. Montréal : Institut national de la recherche scientifique.
- Lewis, O. (1963). *Les enfants de Sanchez*. Paris : Gallimard.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.C. (1985). *Naturalist Inquiry*. Beverly Hills (CA) : Sage Publications.
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscaminque*. Rapport de recherche. Rouyn-Noranda, UQAT.
- Loiselle, M. et Legault, L. (2013). « Les autochtones du Canada et les études supérieures d'hier à aujourd'hui ». Dans : *L'accessibilité aux études postsecondaires, un projet inachevé, sous la*

direction de Chenard, Doray, Dussault et Ringuette. Presses de l'Université du Québec. Québec.

Maheux G. et Gauthier R., dir. (2013). La formation des enseignants inuit et des Premières Nations, problématique et pistes d'action. Québec : Presse de l'Université du Québec (PUQ).

Malatest et autres (2004). La population autochtone et l'éducation postsecondaire – Ce que les enseignants ont appris. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Malatest, R. A. et autres (2002). Best practices in increasing aboriginal postsecondary enrolment rates. Prepared for The Council of Ministers of Education, Canada (CMEC).

Manning, K. (1997). « Authenticity in constructivist inquiry :Methodological considerations without prescriptions ». *Qualitative Inquiry*, 3 (1), 93-115.

Martin, M. (2014). « L'ascension vers le sommet : programme de motivation pour les étudiants des Premières Nations au collégial ». Communication présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Université du Québec à Chicoutimi, du 4 au 6 mars 2014. Chicoutimi.

McInerney, D (1989). Urban Aboriginal parent's view on education : a comparative analysis, *Journal of Intercultural Studies*, 10, pp.43-65.

McInerney, D. (1994). Goal theory and indigenous minority school motivation : relevance and application. *Australian Aboriginal and Navajo Indian Research*. Madrid, Espagne : Rapport de recherche présenté au Congrès international de psychologie appliquée, juillet.

McInerney, D. (1998). School motivation and cultural context : an overview of research. San Diego : Document présenté à la réunion annuelle de l'American Education Association, du 13 au 17 avril.

McInerney, D. et V. McInerney (2000). A longitudinal qualitative study of school motivation and achievement. New Orleans : Texte présenté à la 81^e rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, du 24 au 28 avril.

McInerney, D., Hinkley, J. et Dowson, M. (1997a). Children's belief about success in the classroom : are there cultural differences? Chicago : Document présenté à la réunion annuelle de l'American Education Association, du 24 au 28 mars.

McInerney, D., Roche, L., McInerney, V. et Marsh, H. (1997 b). Cultural perspectives on school motivation : the relevance and application of goal theory, *American Education Research Journal*, 34, pp.207-236.

McInerney, D., McInerney, V. et Roche, L. (1994). Achievement goal theory indigenous minority school motivation : the importance of a multiple goal perspective. Macarthur : Article présenté à la AARE conference, University of Western Sydney, du 27 novembre au 1^{er} décembre.

McMullen, B., et Rohrbach, A. (2003). Distance Education in Remote Aboriginal Communities : Barriers, learning styles and best practices. Prince Georges, Colombie-Britannique : College of New Caledonai Press.

- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal peoples and postsecondary education in Canada*. Caledon Institute of Social Policy, Ottawa, Ontario.
- Miller, J.R. (2009). *Compact, Contact, Covenant : Aboriginal Treaty-Making in Canada*. University of Toronto Press. Toronto.
- Millot, G., Neubauer, C. et Storup, B. (2013). *La recherche participative comme mode de production de savoirs. Un état des lieux des pratiques en France*. Fondation Sciences Citoyennes. Fondation de France. Paris.
- Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie – MESRST (2012). *L'accessibilité et la participation aux études supérieures. L'enseignement supérieur pour tous*. Cahier thématique. Publications du Gouvernement du Québec. Québec.
- Ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2010). *Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAENP)*. Ottawa, Ontario : Repéré à <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033682#elc>.
- Montgomery, D., Minville, M. L., Winterowd, C., Jeffries, B., et Baysden, M. F. (2000). *American Indian College Students : An exploration into Resiliency factors revealed through personal stories*. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 6(4), 387-398.
- Montminy, L. (1997). *L'intervention de groupe et l'intégration des nouveaux étudiants au milieu universitaire*. *Service social*, 46(2-3), 201-225.
- Monture, P. (2009). *Doing Academia Differently: Confronting Whiteness in the University*. Dans F. Henry et C. Tator (Éds.), *Racism in the Canadian University. Demanding Social Justice, Inclusion, and Equity* (pp. 76-106). Toronto : University of Toronto Press.
- Morissette, J. (2012). « Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif ». *Recherches qualitatives. Hors Série* (13), 5-19. Les enjeux méthodologiques des recherches participatives.
- Mosholder, R., Waite, B., et Chris, G. (2011). *Encouraging post-secondary Native American student persistence*. Utah, É.-U. : Utah Valley University.
- Mugny, G. (Ed.) (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne : Peter Lang.
- Nelson, G., Ochocka, J., Griffin, K., Lord, J. (1998). « Nothing about me, without me : Participatory Action Research with Self-Help/Mutual Aid Organization for Psychiatric Consumer/Survivors ». *American Journal of Community Psychology*, 26(6), ProQuest Psychology Journals, 881-912.
- Ogbu, J. U., et Simons, H., D. (1998). *Voluntary and involuntary minorities : A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education*. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin (chap. 9).
- Pavlenko, A., et Blackledge, A. (2004). *Introduction : New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Dans A. Pavlenko et A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (pp. 1- 33). Clevedon, UK: Multilingual

Matters.

- Pavlenko, A., et Norton, B. (2003). Imagined Communities, Identity, and English Language Learning. Springer international handbook of education, 11, 669-680.
- Pelletier, C., Proulx, J-R. et Vincent, S. (1991). Relations entre les habitants autochtones et allochtones du Québec : Points de vue des uns et des autres. Québec : Secrétariat aux affaires autochtones, 25 p.
- Perret-Clermont, A.N. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.N. et Nicolet, M. (Eds.) (1988). Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif. Cousset : Delval
- Pewewardy, C. (2002). Learning styles of American Indian/Alaska native students : A review of the literature and implications for practice. Journal of American Indian Education, 41(3).
- Pirot, L. et De Ketele, J-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. Revue des sciences de l'éducation, 26 (2), 367 – 394.
- Presseault, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires. Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Québec.
- Richards, J. (2001). L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative. Institut C.D. Howe, Cahiers sur l'éducation, 328.
- Richards, J., Hove, J., et Afolabi, K. (2008). Understanding the Aboriginal/Non-Aboriginal gap in student performance : lessons from British Columbia (Vol. 276, pp. 1-21). Toronto.
- Richardson, C., et Blanchet-Cohen, N. (2000). Postsecondary Education Programs for Aboriginal Peoples : Achievements and Issues. Canadian Journal of Native Education, 24(2), 169-184.
- Rodon, T. (2008). « Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques ». Dans Les Cahiers du CIÉRA n° 1 avril 2008. Défis de l'éducation chez les Premières Nations et les Inuit, sous la direction de A. Beaulieu et C. Hervé (p.13-38). Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones. Université Laval. Québec.
- Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques, Les cahiers du CIÉRA.
- Roy, S. et Joubert, P. (2010). « La recherche participative : un levier pour l'action en santé publique ». Réseau de recherche en santé des populations du Québec. Carnets synthèse numéro 8, octobre 2010. Institut national de santé publique.
- Salaun, M. (2013). *Décoloniser l'école. Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.

- Sandler, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. These : New York University.
- Sankhulani, L. (2007). *Gender Issues in Aboriginal Learning*. Saskatchewan : Conseil canadien sur l'apprentissage
- Santerre, N. et Lévesque, C. (2014). « Une alliance synergique pour la réussite des élèves autochtones ». Communication présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Université du Québec à Chicoutimi, du 4 au 6 mars 2014. Chicoutimi.
- Saul, J. R. (2014). *The comeback*. Toronto : Penguin Group.
- Sauvé, L., Dodeliève, D., Martel, V., Wright, A. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final. Projet subventionné dans le cadre du programme des Actions concertées (Persévérance et réussite scolaire) du Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In : *La recherche en éducation. Étapes et approches*, sous la direction de Karsenti et savoie-Zajc, pp. 123-148. Éditions du nouveau pédagogique. Montréal.
- Schissel, B., et Wotherspoon, T. (2003). *The legacy of school for Aboriginal people: Education, oppression, and emancipation*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Schneuwly, B. (1986). *Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky*. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 5-16.
- Sensoy, Ö., et DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal?* New York : Teachers College Press.
- Shield, R. W. (2005). *The retention of indigenous students in higher education: historical issues, federal policy, and indigenous resilience*. *Journal of College Student Retention*, 6(1), 111-127.
- Simard, D. (1987). *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement*. Mémoire de maîtrise inédit. Rouyn : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Sloane-Seale, A. (2003). *Transitional barriers for aboriginal post-secondary students in Manitoba : Implications for Access to Education*. *Canadian and International Education*, 32(1), 45-75.
- Smith-Mohamed, K. (1998). *Role models, mentors, and native students : Some implications for educators*. *Canadian Journal of Native Education*, 22(2), 238.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies : Research and indigenous peoples (2e édition)*. New York : Zed books Ltd.
- Sonn, C., Bishop, B., et Humphries, R. (2000). *Encounters with the Dominant Culture: Voices of Indigenous Students in Mainstream Higher Education*. *Australian psychologist*, 35(2), 128-135.
- St-Denis, V. (2007). *Aboriginal Education and Anti-Racist Education: Building Alliances across Cultural and Racial Identity*. *Canadian Journal of Education*, 30(4), 1068-1092.

- Statistique Canada. (2013). Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada. Enquête nationale auprès des ménages, 2011 (Vol. No 99-012-X2011003 au catalogue). Ottawa, CA : Gouvernement du Canada.
- Statistiques Canada (2011). Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada, produit no 99-012-X2011003 au catalogue de Statistique Canada, version mise à jour en janvier 2014, Ottawa, Ontario, /nhs-enm/2011/as-sa/99-012-x/99-012-x2011003_3-fra.pdf
- Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo : The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*, Winnipeg, University of Manitoba Press.
- Strand, J. A., et Peacock, T. D. (2002). Nurturing Resilience and School Success in American Indian and Alaska Native Student. *American Indian and Alaska Native Students*, 1-9.
- Styres, S. D. (2008). Relationships : An Indigenous Transnational research paradigm. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1), 293-322.
- Timmons, V. (2009). Retention of Aboriginal Students in Post-Secondary Institutions in Atlantic Canada: An Analysis of the Supports Available to Aboriginal Students. *Provinces de l'Atlantique, Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage*.
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. In Burton, C. R., Neave, G. *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol.3. New York : Pergamon Press.
- Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S., Audet, S. et Voyer, C. (2006). Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Programme d'actions concertées. Persévérance et réussite scolaires. Rapport soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Disponible sur le site Web du CRI-VIFF : www.criviff.qc.ca
- Trudel, P. (1995). « De la négation de l'autre dans les discours nationalistes des Québécois et des Autochtones ». *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 25, no 4, p.53-66.
- Tunison, S. (2007). *L'apprentissage chez les Autochtones : Une analyse des indicateurs de réussite actuels*. Saskatoon (Saskatchewan) : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- UNESCO (1999). *Les enjeux culturels de la décennie internationale des populations autochtones du monde*. Bibliothèque de l'UNESCO, Paris.
- Usher, A. (2009). *The Post-Secondary Student Support Program : An examination of alternative delivery mechanisms*. Toronto, Ontario : Educational Policy Institute.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*, Paris, PUF.
- Vinette, D. (1996). École, parents amérindiens et changements sociaux : la perception d'un intervenant non-autochtone, *Lien social — RIAC*, 35, pp.23-35.
- Weber, L. (1998). A Conceptual Framework for Understanding Race, Class, Gender, and Sexuality. *Psychology of Women Quarterly*, 22, 13-32.
- White, J. P., Beavon, D., Peters, J., et Spence, N. (2009). *Aboriginal Education, Current Crisis and Future Alternatives*. Toronto, Ontario : Thompson educational publishing, inc.

- Woods, P. (1986). *Inside Schools : ethnography in educational research*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Wotherspoon, T.; Schissel, B. (1998). *Marginalization, Decolonization and Voice: Prospects for Aboriginal Education in Canada*. 1998-12-00; 30p.; Discussion Paper, Pan-Canadian Education Research Agenda, Council of Ministers of Education, Canada.
- Young, L. (2005). *First Nations Education*. Document de travail préparé pour le Western Development Museum. Saskatchewan Indian Cultural Centre. Saskatoon.
- Avignon, P. (2014). « Inégalités et éducation : quelle égalité des chances? » *Vie économique*. Volume 6, numéro 1. Les inégalités, un choix de société? Octobre 2014.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Gouvernement du Québec.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil. Paris.
- Kamanzi, P.C., Doray, P. et Laplante, B. (2012). « Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires ». *Vie économique*. Volume 4, numéro 1. Quel avenir pour l'éducation postsecondaire? Septembre 2012.
- Lapointe, P. (2014). « La lutte contre les inégalités scolaires au Québec », dans Noël, A. et Fahmy, M. (dir.). *Miser sur l'égalité. L'argent, le pouvoir, le bien-être et la liberté*. Fides, p.109-117.
- Salaun, M. (2013). *Décoloniser l'école*. Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines. Presses Universitaires de Rennes. Rennes.

APPENDICES

Appendice 1 : Lettre de consentement adressée aux étudiants autochtones

Autorisation à utiliser les réponses des étudiantes et des étudiants dans le cadre du projet de
recherche CÉGEP-UQAC

Bonjour étudiante ou étudiant autochtone de l'UQAC ou du Cégep de Baie-Comeau,

Le Cégep de Baie-Comeau s'est engagé dans un projet de recherche, conjointement avec l'UQAC, afin de soutenir ta réussite dans notre établissement et faciliter, le cas échéant, ta transition vers l'université. Pour parvenir à ce but, nous sollicitons ta collaboration. En effet, à titre d'étudiante ou d'étudiant, tu es au cœur de nos préoccupations. C'est en considérant ton vécu et tes attentes que nous pourrions mettre en place des stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui te rejoindront.

Nous t'invitons donc à participer activement à nos démarches afin que l'équipe conçoive un guide d'intervention institutionnelle. Nous attendons de ta part que tu répondes à un questionnaire et à une entrevue individuelle qui nous permettront de mieux te connaître.

De notre côté, nous nous engageons à traiter confidentiellement toutes les données que tu nous fourniras. Jamais ton nom ou d'autres informations qui seront publiées ne permettront de t'identifier personnellement.

Signatures :

Étudiante-étudiant : _____

Date : _____

Appendice 2 : Questionnaire écrit adressé aux étudiants autochtones

Nom : _____ Prénom : _____

Âge : _____ Sexe : _____ No. de DA : _____

État civil : _____ Programme d'études : _____

1. Lieu de vie familiale : (cocher une case)

- Je vis chez mes deux parents
- Je vis chez un de mes parents : père ou mère
- Je vis chez mes grands-parents
- Je vis chez d'autres personnes que mes parents ou mes grands-parents.
- Je vis dans ma propre maison ou appartement
- Autre (spécifier) : _____

2. Enfants :

Avez-vous des enfants?

- Oui. Combien? _____
- Non.

Indiquez leur âge selon le cas :

1. _____ 2. _____ 3. _____
4. _____ 5. _____

3. Occupation de tes parents

Occupation du père : _____

Occupation de la mère : _____

4. Tes parents sont de quelle communauté (indiquer s'ils sont autochtones, québécois non autochtones ou autres)

Père : _____

Mère : _____

5. Tes parents détiennent-ils un diplôme d'études? Si oui, quel est leur niveau de scolarité?

Père :

- Oui. Diplôme obtenu : _____
- Non.

Mère :

- Oui. Diplôme obtenu : _____
- Non.

6. La fratrie et les amis

Nombre de frères : _____ Nombre de sœurs : _____

Donne l'âge de tes frères et sœurs, selon le cas :

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Quelle est l'occupation de tes frères et sœurs dans la vie de tous les jours?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____

5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Combien as-tu de bons amis que tu fréquentes ou à qui tu parles souvent? _____

Quelle est l'occupation de tes amis dans la vie de tous les jours?

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. _____ 5. _____ 6. _____

7. Provenance de tes ressources financières

Quelle est la provenance de tes ressources financières? (cocher les cases qui s'appliquent)

- Parents ou famille élargie
- Allocation de formation
- Travail
- Autres (spécifier) : _____

8. L'identité

Mets en ordre d'importance (de 1 à 4) les quatre expressions qui te décrivent le mieux parmi les suivantes (1 étant l'expression qui te caractérise le mieux) :

- Adulte
- Autochtone (ou Amérindien)
- Canadien
- Innu, Attikamek, Cri, Algonquin, etc.
- Étudiant
- Garçon ou fille (selon le cas)
- Québécois
- Selon ton lieu d'origine ou ta communauté
- Autre (spécifier) : _____

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

As-tu un(e) idole, une personne à qui tu voudrais ressembler?

- Oui. Laquelle? _____
- Non.

Dans un cas comme dans l'autre, pourquoi?

9. Cheminement scolaire

Niveau secondaire :

Nombre d'années passées au secondaire : _____

Niveau collégial :

Nombre d'années passées au cégep : _____

Ta matière préférée : _____

La matière la moins appréciée : _____

Cheminement prévu l'an prochain : _____

Métier envisagé : _____

Endroit où tu souhaites travailler : _____

10. Loisirs et autres occupations

Nomme, en ordre d'importance, tes trois activités de loisir préférées (par exemple : la lecture, le hockey, la musique, les arts [peinture, confection d'objets traditionnels], la télévision, le Nintendo ou d'autres jeux électroniques, la chasse, l'astronomie, les sorties en amis, la marche, les jeux de société : échec, Monopoly, cartes)

1. _____ 2. _____ 3. _____

Occupes-tu un emploi actuellement?

- Oui. Lequel : _____
- Non.

Combien d'heures en moyenne travailles-tu par semaine dans cet emploi? _____

Appendice 3 : Schémas d'entrevue adressés aux différentes catégories d'acteurs

Les étudiants autochtones de niveaux collégial et universitaire

1. Les caractéristiques de l'étudiant autochtone :

Responsabilités :

- As-tu des responsabilités familiales ou parentales? Est-ce que ces responsabilités ont un impact sur tes études? Si oui, demander quoi et des exemples.

Transport :

- Comment te rends-tu ici? Utilises-tu ton auto personnelle? Le transport par autobus? Est-ce facile de trouver un moyen de transport pour te rendre ici?
- Retournes-tu dans ta communauté parfois? Si oui quand (à toutes les fins de semaine, aux congés scolaires, etc.)?

2. L'école en tant que milieu de vie :

Généralités :

- Comment te sens-tu ici? Te sens-tu intégré?
- Qu'est-ce que tu aimes le plus au cégep/à l'université? Qu'est-ce que tu aimes le moins?
- Quel est ton principal souvenir relié à ton passage ici, ce qui t'a le plus marqué? Décris-moi un moment qui t'a vraiment plu ici.

Journée, horaire :

- Comment ça se passe une journée-type au cégep/à l'université pour toi? Restes-tu ici quand tu n'as pas de cours? Quelles activités fais-tu quand tu n'as pas de cours? Où vas-tu?

Amis :

- Est-ce que tu as des amis qui fréquentent le cégep/l'université? Est-ce qu'ils sont inscrits au même programme que toi? Est-ce que tu as des cours avec eux? Avez-vous l'occasion de vous rencontrer ici?
- Quelles relations vis-tu avec les autres étudiants autochtones? T'entends-tu bien avec eux?

Relations avec les étudiants allochtones :

- T'entends-tu bien avec les étudiants allochtones qui fréquentent le cégep/l'université? Est-ce que tu leur parles dans tes cours? Est-ce que tu t'es fait de nouveaux amis ici? Combien : Plusieurs, assez, un peu?

Enseignants :

- En général, comment trouves-tu les enseignants au cégep/à l'UQAC? T'entends-tu bien avec eux?
- Comment décrirais-tu ceux que tu préfères? Comment décrirais-tu leur personnalité? Qu'est-ce qui fait que tu as une bonne relation avec un enseignant?
- Aimerais-tu que des enseignants autochtones t'enseignent? Est-ce que ça te dérange que les enseignants soient des allochtones?
- Que signifie pour toi avoir un bon enseignant? Qu'est-ce que tu préfères principalement comme qualités chez un enseignant? Qu'est-ce que tu apprécies le moins chez un enseignant?
- Le fait d'apprécier ou de ne pas apprécier ton enseignant influence-t-il ta manière d'apprendre et la réussite de ton cours?

Langue :

- Quelle est ta langue maternelle?
- Je sais que tu as appris le _____ et le français à l'école. Laquelle tu comprends le mieux?
- Est-ce que tu comprends bien le français? Lorsque les enseignants s'adressent à toi en français, comprends-tu toujours bien ce qu'ils disent? Quand tu ne comprends pas, que fais-tu? Qu'est-ce que tu aimerais qu'ils fassent pour que tu comprennes mieux? As-tu besoin de te concentrer davantage pour donner une réponse en français?
- Serais-tu plus à l'aise de répondre dans ta langue autochtone?

Culture :

- Es-tu fier d'être une personne autochtone?
- Te vois-tu comme un traditionaliste ou un moderne par rapport à la culture autochtone?
- Au cégep/à l'UQAC aimerais-tu que les enseignants ajoutent à leur contenu de cours des éléments qui parlent de l'histoire, de la culture, des valeurs et des traditions autochtones?
- Aimerais-tu qu'il y ait plus de place à la culture autochtone au cégep/à l'université? Te sentirais-tu valorisé si cela se faisait?
- À l'université : Aimerais-tu qu'il y ait un local pour les étudiants autochtones ici? Le fréquenterais-tu? Pour y faire quoi?
- Au cégep : Que penses-tu du local innu? Le fréquentes-tu? Qu'y fais-tu? Comment pourrions-nous l'améliorer?

Ressources financières :

- Quelle est ta principale ressource financière?
- Est-ce que cela est suffisant? Cela te permet-il d'acheter ton matériel scolaire? Et d'avoir des activités de loisirs? Combien de fois par mois?
- Considères-tu que tu as une bonne gestion budgétaire?

Services professionnels :

- Connais-tu les services qui sont offerts aux étudiants au cégep/à l'université (psychologue, travailleur social, conseiller en orientation, aide en français, etc.)? Les as-tu déjà utilisés? Comment cela t'a-t-il aidé?
- Est-ce que tu aimerais que le cégep/l'université offre d'autres services? Lesquels? En quoi ils te seraient utiles, te serviraient-ils?

Activités parascolaires:

- Participes -tu à une activité parascolaire au cégep/à l'UQAC? Si oui, quoi? Si non, pourquoi tu n'en fais pas?
- Que penses-tu des activités parascolaires offertes ici? Quelles activités souhaiterais-tu mettre en place? Qu'est-ce qui te tenterait?

Question résumée :

- Te sens-tu à l'aise au cégep/à l'université? Si tu pouvais changer n'importe quoi ici, qu'est-ce que tu changerais pour y être le plus à l'aise possible?

3. L'apprentissage :

Apprendre :

- Ça veut dire quoi pour toi, apprendre? Donne-moi un exemple d'une situation où tu as appris quelque chose? Est-ce que tu apprends autant à la maison qu'au cégep/à l'université? Ailleurs?

Préférences pour les stratégies pédagogiques :

- Préfères-tu travailler en équipe ou seul?
- Comment apprends-tu le mieux (par essai erreurs, en apprenant par cœur, etc.)?
- Qu'est-ce que tu préfères que ton enseignant fasse pour enseigner : donner un cours à l'avant (magistral), faire faire des exercices en classe après avoir expliqué, faire des tables de discussion, etc.?
- Quand les enseignants évaluent les connaissances, qu'est-ce que tu préfères comme méthode d'évaluation : les examens à choix de réponse, les examens à développement, un travail long écrit, une présentation orale devant la classe? Qu'est-ce que tu préfères?
- Es-tu à l'aise de faire des présentations orales? Sinon, qu'est-ce qui te rend mal à l'aise quand tu as une présentation orale à faire? Pour les présentations orales, y a-t-il une façon, une manière de faire qui te rendrait plus à l'aise?

Perception des enseignants :

- Qu'est-ce que tu crois que tes professeurs pensent de toi? Comment te perçoivent-ils? Comme les autres étudiants dans la classe?

- Ont-ils confiance en toi à ton avis?
- Crois-tu que les enseignants ont une opinion des étudiants autochtones qui diffère de celle des étudiants allochtones? Si oui, quelles différences?

Encadrement :

- De quelle façon préfères-tu être aidé par les enseignants? En individuel, en groupe, par tutorat?
- De quelle façon préfères-tu communiquer avec tes enseignants? En ordre de préférence, est-ce par courriel, par téléphone, par écrit, en personne?
- Quand tu as une question, comment t'y prends-tu?

Discipline :

- Quel est ton cours préféré à cette session-ci? Pourquoi?
- Avec quels cours as-tu le plus de difficultés? Pourquoi?

Culture :

- Penses-tu que le fait que tu sois autochtone influence ta manière d'apprendre au cégep/à l'université?
- Parfois, est-ce que les choses que tu apprends au cégep/à l'université sont en contradiction avec ta culture? Est-ce que cela heurte tes valeurs autochtones?
- Crois-tu que le fait que tu sois un étudiant autochtone et que tu sois de culture autochtone a influencé ta vie au cégep/à l'université?

4. Les tâches d'apprentissage :

Classe :

- Lorsque tu te présentes en classe, as-tu le matériel nécessaire pour réaliser les activités d'apprentissage, pour suivre le déroulement du cours?
- Généralement, si l'enseignant demande de faire des lectures ou des exercices avant le cours, les fais-tu? Toujours, la plupart du temps, quelques fois, jamais?
- Prends-tu des notes en classe, soulignes-tu des éléments qui te semblent importants?
- Si l'enseignant laisse du temps pour travailler en classe, tu restes pour faire les exercices ou tu quittes?

Aide :

- Demandes-tu de l'aide pour comprendre quand tu as une question sur tes études? Si oui, à qui?
- Quand tu rencontres une difficulté à apprendre un contenu, est-ce que tu consultes tes enseignants? Tes collègues de classe? Un membre de ta communauté? Des étudiants allochtones?
- Es-tu déjà allé rencontrer un de tes enseignants à son bureau? Est-ce gênant?

- Si tu as une question en classe, que fais-tu? Tu lèves la main, tu arrives plus tôt à un cours pour poser une question, tu demandes à un collègue, tu demandes à la fin du cours à son bureau?

Travail personnel :

- Fais-tu tes devoirs et tes études à la maison? Où étudies-tu le plus souvent?
- Quand étudies-tu pour te préparer à un examen? Étudies-tu à mesure ou tu attends à la veille d'un examen? Tu étudies environ combien d'heures à peu près?
- Comment fais-tu pour te préparer à un examen? Décris-moi ta méthode d'étude.
- Fais-tu des résumés, des lectures, des schémas, des questionnaires ou des exercices pour t'approprier les contenus?
- Avant un examen ou la remise d'un travail, comment te sens-tu? Es-tu anxieux? As-tu des symptômes? Si oui, lesquels?

5. La réussite scolaire

Définition personnelle de la réussite scolaire :

- Ça veut dire quoi pour toi la réussite scolaire?
- Est-ce que c'est vraiment important pour toi de réussir au cégep/à l'université? Si oui, pourquoi?
- As-tu l'impression de réussir au cégep/à l'université? Pourquoi dis-tu que tu réussis ou non? Comment ça se fait? Qu'est-ce que tu fais pour réussir? Qu'est-ce qui t'empêcherait de réussir? Pourquoi penses-tu que tu ne réussis pas bien à l'école? As-tu l'impression que tu peux réussir, mais que concrètement, tu n'y arrives pas?
- La note : est-ce un signe de réussite? La réussite scolaire, est-ce d'avoir une note supérieure à la moyenne? La note de passage?
- Est-ce que venir au cégep/à l'université est un signe de réussite pour toi? Est-ce d'obtenir un diplôme? Est-ce d'apprendre de nouvelles connaissances? La réussite, est-ce se sentir compétent? Est-ce être capable d'aider la communauté avec les connaissances acquises?
- Parle-moi de quelqu'un qui pour toi a réussi?

Perception de la capacité à réussir :

- Est-ce que tu as le sentiment que tu peux réussir?
- Selon toi, est-ce que tous étudiants, autochtones ou non, ont la même vision de la réussite scolaire? Pourquoi?

Réseau social (Motivation) :

- Est-ce que quelqu'un t'a suggéré de venir étudier au cégep/à l'université?
- Tes parents t'encouragent-ils à étudier ici? En parlez-vous à la maison?
- Un membre de ta famille ou des amis ont-ils déjà étudié au cégep/à l'université?
- Que pensent ta famille et tes amis de ta décision de faire des études supérieures?

- As-tu un frère, une sœur, un parent ou un modèle qui t'inspire à réussir? Qu'est-ce qu'il a de spécial qui t'inspire?

Perception de la réussite scolaire par l'entourage :

- Pour ta famille, tes amis, ta communauté, c'est quoi réussir?
- Est-ce que tes proches sont fiers de ta réussite scolaire? Si oui, comment te le montrent-ils? (Encouragements, récompenses, etc.)?
- Crois-tu que les connaissances que tu acquiers au cégep/à l'université te préparent à participer à la vie sociale de ta communauté?

Choix de carrière (Motivation) :

- Pourquoi voulais-tu étudier au cégep/à l'université? Qu'est-ce qui t'a motivé à étudier ici?
- Parle-moi des raisons, motifs et intérêts qui t'ont poussé à venir ici?
- Comment as-tu fait ton choix de programme? Et ton choix de carrière? Est-ce un choix clair ou pas encore définitif?

6. La motivation

Difficultés :

- Vis-tu des difficultés au cégep/à l'université? Quels sont les principaux défis auxquels tu es confronté? Parle-moi des obstacles que tu as rencontrés dans tes études collégiales/universitaires?
- Pourquoi tu restes ici malgré ces difficultés?
- Comment les as-tu surmontées? Cela t'a-t-il rendu fier de toi? Qu'est-ce qui pourrait t'aider à les surmonter?
- Quand ça ne va pas, comment réagis-tu? As-tu des moyens pour te remonter le moral?

Attentes face à l'établissement :

- À la fin de tes études collégiales/universitaires, que t'apporteront les connaissances que tu as acquises ici?

7. La transition secondaire cégep ou cégep université

- Comment as-tu vécu la transition entre ton secondaire et ton cégep/ton cégep et ton université?
- Est-ce que tu considères qu'apprendre au secondaire/au collégial est différent d'apprendre au cégep/à l'université? Préférais-tu la manière d'apprendre au secondaire, au cégep ou à l'université?
- Est-ce que tu considères que tu dois faire le même effort, le même travail personnel au cégep/à l'université?

- Comment les enseignements au cégep/à l'université sont-ils différents d'au Cégep?
- Est-ce que tu considères que les apprentissages que tu as faits au secondaire/au cégep te servent maintenant que tu étudies ici?
- Est-ce que tu considères que tu étais bien préparé sur le plan académique quand tu es entré ici?

8. Questions de conclusion

- Avez-vous autre chose à ajouter?
- Comment s'est passée ton l'entrevue? As-tu trouvé cela intéressant?
- Qu'est-ce que tes amis et toi pensez de ce projet; de vouloir mettre en place des méthodes pédagogiques plus axées sur ta culture? Pensez-vous qu'on devrait, au contraire, continuer comme maintenant? Ne pas tenir compte de votre culture?
- Penses-tu que nous pourrions mieux te connaître grâce à ces démarches?
Ça te donnerait quoi à toi et tes amis si les enseignant connaissaient mieux votre culture?

Appendice 3 : Schémas d'entrevue adressés aux différentes catégories d'acteurs (suite)

Les enseignants du cégep et de l'université

Caractéristiques personnelles des enseignants :

- Quel est votre domaine d'enseignement?
- Quel est votre diplôme d'études?
- Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous?
- Avez-vous déjà eu dans une de vos classes un ou des étudiants autochtones?
 - Parlez-moi de cette expérience (où, quand, combien d'étudiants, etc.)?
- Quelles caractéristiques donneriez-vous à cette expérience (ex. : enrichissante, négative, positive, etc.)?
 - Qu'est-ce que vous retenez?

Les caractéristiques de l'étudiant autochtone :

- Globalement, quelle est votre perception du profil type de l'étudiant autochtone (qualités, aspects à améliorer, principales caractéristiques, etc.)?
- Se distingue-t-il de l'étudiant allochtone? Si oui, comment se distingue-t-il? Donnez-moi des exemples.
- Diriez-vous que l'étudiant autochtone fait face à certains défis et enjeux qui lui sont particuliers? Si oui, lesquels?
- Quels sont les facteurs qui peuvent contribuer à sa réussite scolaire? Et à ses difficultés scolaires? (Si l'enseignant est embêté, donner des exemples : maîtrise du français, mauvaise compréhension des concepts utilisés, gêne, support du réseau familial et social, etc.).

L'école en tant que milieu de vie :

- Comment percevez-vous les relations que les étudiants autochtones entretiennent entre eux? Et entre les étudiants autochtones et les étudiants allochtones? Et entre les étudiants autochtones et les enseignants en général?
- Pensez-vous que notre établissement leur offre un milieu de vie et des services qui favorisent de bonnes relations avec les autres étudiants autochtones? Avec les étudiants allochtones? Avec les enseignants et les professionnels?
- Pensez-vous connaître les besoins principaux des étudiants autochtones quant à leur réalité dans notre établissement?
 - Quels sont-ils?
 - Sont-ils différents des étudiants allochtones?
- À l'université : Connaissez-vous le Centre des Premières Nations Nikanite?

- Pouvez-vous énumérer quelques services qu'offre ce centre?
- Avez-vous déjà recommandé un étudiant autochtone à un service professionnel dans le cégep/dans l'université?
 - Si oui lesquels?
- Avez-vous déjà recommandé des étudiants autochtones à des services professionnels qui ne sont pas disponibles au cégep/à l'université?
 - Expliquez-moi comment cela s'est passé.
- En tant qu'enseignant, comment pouvez-vous favoriser l'intégration scolaire des étudiants autochtones?
- Qu'est-ce qui peut être fait par les enseignants pour améliorer la qualité du milieu de vie collégial/universitaire des étudiants autochtones?
 - Et vous, faites-vous quelque chose de spécial?

L'apprentissage :

- Est-ce que les étudiants autochtones apprennent différemment des autres étudiants?
 - Si oui, en quoi est-ce différent?
- Comme enseignant, qu'est-ce que vous croyez qui aide le plus un étudiant autochtone à réussir vos cours?
- Quelle approche favorisez-vous lorsque vous donnez vos cours?
 - Quelles stratégies d'apprentissage et d'encadrement utilisez-vous? Quelles raisons ont guidé votre choix de stratégies pédagogiques?
 - Donnez un exemple de stratégie d'accompagnement pour un étudiant en difficulté par exemple.
 - Comment les étudiants peuvent vous rejoindre en dehors des cours?
- Lorsque vous avez un ou des étudiants autochtones dans vos classes, adaptez-vous vos stratégies pédagogiques, vos stratégies d'encadrement ou vos moyens de communiquer?
 - Si oui comment?
- Décrivez-moi l'attitude en général des étudiants autochtones dans vos classes.
 - Est-ce que vous avez observé des réactions particulières?
 - Est-ce qu'ils vous ont signifié des besoins particuliers ou des interventions individualisées?
 - Est-ce qu'ils vous ont signifié des commentaires quant à votre façon d'intervenir en classe?
- Croyez-vous que les étudiants autochtones se disent que vous ne les voyez pas comme les autres étudiants? Si oui comment?

Les tâches d'apprentissage :

- D'après votre expérience ou ce que vous avez observé, comment travaillent les étudiants autochtones en classe (seul, équipe, prise de notes, interventions en classe, niveau de participation, etc.)?
- Parlez-moi des travaux personnels qu'ils vous remettent.
- D'après vous, se préparent-ils adéquatement aux examens et aux présentations orales?
 - Pourquoi dites-vous cela?
- Est-ce qu'ils ressemblent à tous les autres étudiants quant à leur travail en classe (par exemple, demande de délais)? Et dans leur façon de se préparer aux examens et aux présentations orales?
- Quand les étudiants autochtones ont besoin d'aide, à qui s'adressent-ils?
 - À quel moment le font-ils?
- Les voyez-vous plus anxieux aux examens, aux présentations orales ou aux remises de travaux? Décrivez-moi cela.
 - Est-ce différent par rapport aux étudiants allochtones? Si oui pourquoi?

La réussite scolaire :

- D'après vous, c'est quoi la réussite scolaire pour un étudiant autochtone?
 - Est-ce avoir de bonnes notes? Réussir leurs cours? Avoir un diplôme? Venir au cégep/à l'université?
- Pensez-vous que les étudiants autochtones ont la même définition de la réussite scolaire que les étudiants allochtones? Et que les enseignants du cégep/de l'université?
- Croyez-vous que c'est important pour les étudiants autochtones de réussir à l'école?
- Est-ce que les étudiants autochtones ont confiance en leur capacité de réussir à l'école?
- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait favoriser davantage la réussite scolaire des étudiants autochtones dans notre établissement?

La motivation :

- Qu'est-ce qui motive les étudiants autochtones à réussir?
 - Qu'est-ce qui peut nuire à leur motivation? (Si la question les embête, donner des exemples de facteurs de motivation et de démotivation : soutien familial, situation financière, langue d'enseignement, estime de soi, cours offerts, clarté du choix de carrière et demander ce qu'ils en pensent).
- Sont-ils aussi motivés à réussir au cégep/à l'université que les étudiants allochtones? Expliquez.
- Face aux difficultés scolaires, comment réagissent les étudiants autochtones?
 - Ont-ils tendance à se décourager plus facilement que les étudiants allochtones? Donnez-moi un exemple.

La transition secondaire cégep/collège université :

- Que savez-vous des étudiants autochtones à leur arrivée au cégep/à l'université?
 - Quant à leur cheminement scolaire préuniversitaire? Quant à leur milieu de vie en dehors du cégep/de l'université?
- Sont-ils bien préparés à étudier au niveau collégial/universitaire? Ont-ils les connaissances préalables? Pourquoi? Avez-vous des exemples? Si non, que faites-vous pour pallier à ces problèmes?

Questions d'ordre général :

- En terminant, avez-vous des exemples de bonnes pratiques à favoriser avec des étudiants autochtones que vous avez essayés et qui ont fait leurs preuves?
- Avez-vous autre chose à ajouter?
- Qu'est-ce que vos collègues et vous pensez de ce projet au cégep/à l'université; de vouloir mettre en place des méthodes pédagogiques et des pratiques plus axées sur la culture et les besoins des étudiants autochtones? Pensez-vous qu'on devrait, au contraire, continuer comme maintenant?
- Pensez-vous que nous pourrions mieux les connaître grâce à ces démarches?
- Ça vous donnerait quoi les enseignants de mieux connaître les étudiants autochtones?
- Comment s'est passée votre entrevue? Avez-vous trouvé cela intéressant?

Appendice 3 : Schémas d'entrevue adressés aux différentes catégories d'acteurs (suite)

Les professionnels du cégep et de l'université

Les caractéristiques personnelles des professionnels :

- Quels services professionnels dispensez-vous à la communauté étudiante du cégep/de l'UQAC?
- Dans le cadre de votre travail au cégep/à l'UQAC, parlez-moi de votre expérience auprès des étudiants autochtones (où, quand, combien d'étudiants, quel ordre d'interventions, etc.).

Les caractéristiques de l'étudiant autochtone au cégep/à l'université :

- Globalement, quelle est votre perception du profil type de l'étudiant autochtone du cégep/de l'UQAC (qualités, aspects à améliorer, principales caractéristiques, etc.)?
- Se distingue-t-il de l'étudiant allochtone? Si oui, comment se distingue-t-il? Donnez-moi des exemples.
- Diriez-vous que les étudiants autochtones font face à certains défis et enjeux qui leur sont particuliers? Si oui lesquels?
- Quels sont les facteurs qui peuvent contribuer à sa réussite scolaire? Et à ses difficultés scolaires? (Si le professionnel est embêté, donner des exemples comme : maîtrise du français, support du réseau familial et social, gêne, intégration, etc.).

L'école en tant que milieu de vie :

- Comment percevez-vous les relations que les étudiants autochtones entretiennent entre eux? Et avec les étudiants allochtones? Et avec les enseignants en général?
- Comment décririez-vous votre relation avec les étudiants autochtones comme intervenant professionnel?
 - Croyez-vous que les professionnels du cégep/de l'UQAC entretiennent de bonnes relations avec les étudiants autochtones? Qu'est-ce qui vous fait dire cela? Donnez-moi un exemple.
- Pensez-vous que le cégep/l'UQAC offre un milieu de vie et des services qui favorisent de bonnes relations entre les étudiants autochtones? Entre les étudiants autochtones et les étudiants allochtones? Entre les étudiants autochtones et les enseignants?
- À l'université : Connaissez-vous le Centre des Premières Nations Nikanite?
 - Pouvez-vous énumérer quelques services qu'offre ce centre?
- Pensez-vous connaître les principaux besoins des étudiants autochtones quant à leur réalité dans notre établissement?

- Si oui, quels sont-ils? Sont-ils différents des étudiants allochtones?
- Lorsque vous recevez un étudiant autochtone, êtes-vous en mesure de savoir s'il vient vous consulter à la suite d'une référence par un enseignant, par un autre professionnel ou de sa propre initiative?
- Avez-vous déjà recommandé un étudiant autochtone à un service professionnel dans le cégep/l'université? Si oui lequel?
 - Avez-vous déjà recommandé des étudiants autochtones à des services professionnels qui ne sont pas disponibles au cégep/à l'université? Expliquez-moi comment cela s'est passé.
- Quel genre de soutien vous demandent les étudiants autochtones en général?
- Qu'est-ce qu'un professionnel peut faire pour améliorer la qualité de l'intégration des étudiants autochtones au cégep/à l'université?

L'apprentissage :

- Est-ce que les étudiants autochtones apprennent différemment des autres étudiants?
 - Si oui donnez-moi un exemple.
- Selon votre avis de professionnel, qu'est-ce qui aide le plus un étudiant autochtone à réussir au cégep/à l'université?
- Quelle approche favorisez-vous lorsque vous prodiguez vos services professionnels aux étudiants?
 - Est-ce la même approche pour les étudiants autochtones? Si non quelles sont les différences?
- Les étudiants autochtones que vous rencontrez réagissent comment à votre approche? Donnez-moi des exemples.
 - Est-ce que vous avez observé des réactions particulières chez les étudiants autochtones? Des besoins spécifiques? Des interventions spéciales?
- Croyez-vous que les étudiants autochtones se disent que vous ne les voyez pas comme les autres étudiants? Si oui comment?

Tâches d'apprentissage :

- Que savez-vous des stratégies d'apprentissage des étudiants autochtones? D'après vous, comment travaillent les étudiants autochtones en classe (seul, équipe, notes de cours, niveau de participation, etc.)?
 - Vous parlent-ils des travaux qu'ils doivent remettre?
- Vous ont-ils déjà parlé de la façon dont ils se préparent aux examens et aux présentations orales? Si oui comment?

- Connaissez-vous leurs stratégies d'étude? Leurs méthodes de travail? Pouvez-vous m'en parler? Où et comment étudient-ils selon vous?
- Est-ce que leurs façons de fonctionner au cégep/à l'université ressemblent à celles de tous les autres étudiants?
- Quand les étudiants autochtones ont besoin d'aide, à qui s'adressent-ils? À quel moment le font-ils? Quand viennent-ils vous voir?
- Les voyez-vous plus anxieux aux examens, aux présentations orales ou aux remises de travaux? Décrivez-moi cela. Est-ce différent par rapport aux étudiants allochtones?

La réussite scolaire :

- D'après vous, que signifie la réussite scolaire pour un étudiant autochtone?
 - Est-ce avoir de bonnes notes? Réussir ses cours? Avoir un diplôme? Venir au cégep/à l'université?
- Pensez-vous que les étudiants autochtones ont la même définition de la réussite scolaire que les étudiants allochtones? Que les enseignants du cégep/de l'université? Que les professionnels du cégep/de l'université?
- Croyez-vous que c'est important pour les étudiants autochtones de réussir à l'école?
- Est-ce qu'en général, les étudiants autochtones ont confiance en leur capacité de réussir à l'école?
- Selon vous, qu'est-ce qui pourrait favoriser davantage la réussite scolaire des étudiants autochtones dans notre établissement?

Motivation :

- Qu'est-ce qui motive les étudiants autochtones à réussir? Qu'est-ce qui peut nuire à leur motivation (Si la question les embête, donner des exemples de facteurs de motivation et de démotivation [cours offerts, clarté du choix de carrière, situation financière, soutien familial, langue d'enseignement, estime de soi, etc.] et demander ce qu'ils en pensent)?
- Sont-ils aussi motivés à réussir au plan scolaire que les étudiants allochtones? Expliquer?
- Face aux difficultés, comment réagissent les étudiants autochtones?
 - Ont-ils tendance à se démotiver plus facilement que les étudiants allochtones? Donnez-moi un exemple.

La transition secondaire cégep/collège université :

- Que savez-vous des étudiants autochtones à leur arrivée ici?
 - Quant à cheminement scolaire antérieur? Quant à leur milieu de vie en dehors d'ici?
- Sont-ils bien préparés à étudier au niveau collégial/universitaire? Pourquoi? Avez-vous des exemples? Si non, que faites-vous pour pallier à ces problèmes?

Questions d'ordre général :

- En terminant, avez-vous des exemples de bonnes pratiques à favoriser avec des étudiants autochtones que vous avez essayées et qui ont fait leurs preuves?
- Avez-vous autre chose à ajouter?
- Comment s'est passée l'entrevue? Avez-vous trouvé cela intéressant?
- Qu'est-ce que vos collègues et vous pensez de ce projet à l'université; de vouloir mettre en place des méthodes pédagogiques plus axées sur la culture des Autochtones? Pensez-vous qu'on devrait, au contraire, continuer comme maintenant?
- Pensez-vous que nous pourrions mieux les connaître grâce à ces démarches?
- Ça vous donnerait quoi, les professionnels, de mieux connaître les étudiants autochtones?

Appendice 3 : Schémas d'entrevue adressés aux différentes catégories d'acteurs (suite)

Les étudiants allochtones du cégep et de l'université

Questions générales concernant les étudiants allochtones

- Quel âge as-tu?
- Quel est ton programme d'études?

Les caractéristiques de l'étudiant autochtone au cégep/à l'université

- Comment perçois-tu les étudiants autochtones? Perçois-tu des différences, en comparaison aux étudiants non-autochtones?

L'école en tant que milieu de vie

- Quel type de relations entretiens-tu avec les étudiants autochtones du cégep/de l'UQAC et dans tes cours? Comment cela se passe-t-il quand tu leur parles?

La perception de l'intégration

- Comment perçois-tu l'intégration des étudiants autochtones ici?
- Comment pourrions-nous aider les étudiants autochtones à s'intégrer ici?
- Est-ce que les étudiants autochtones vivent des difficultés particulières au cégep/à l'université?

Les services professionnels

- Connais-tu les services professionnels offerts par le cégep/l'UQAC? (travailleuse sociale, conseiller en orientation, psychologue, aide en français...)
- Penses-tu que les étudiants autochtones les utilisent de la même manière que les étudiants non-autochtones? (Par exemple : besoins spécifiques, période de l'année, fréquence, relation avec les intervenants)
- À l'université : Qu'est-ce que tu connais du Centre des Premières Nations Nikanite?

L'apprentissage

- As-tu remarqué des différences chez les étudiants autochtones en ce qui a trait à l'apprentissage? Penses-tu qu'ils ont plus de facilité à apprendre? Moins de facilité à apprendre? As-tu des exemples?
- As-tu déjà eu l'occasion de travailler en équipe avec des étudiants autochtones? Si oui, Peux-tu me parler de ton expérience? Si non, y'a-t-il une raison particulière?
- Qu'est-ce qui a fait que tu as été en équipe avec des étudiants autochtones? (Tu leur as demandé, ils te l'ont demandé, l'enseignant choisissait les équipes...?)

- Lors des exposés oraux, observes-tu des différences entre les présentations des étudiants autochtones et celles des étudiants non-autochtones?
- Pourquoi est-ce ainsi d'après-toi?
- Crois-tu que les étudiants autochtones demandent de l'aide lorsqu'ils en ont besoin? Comment s'y prennent-ils? À qui demandent-ils de l'aide? À toi? Comment pourrait-on aider les étudiants autochtones dans la classe? (Par exemple : dans les apprentissages, pour poser des questions, dans les travaux d'équipe, avec le français)

La réussite scolaire

- Crois-tu que les étudiants autochtones ont la même perception de la réussite scolaire que toi? As-tu des exemples?

La motivation

- Selon toi, les étudiants autochtones sont-ils motivés au cégep/à l'université? As-tu des exemples?

Quelques questions de conclusion

- Considérant la conversation que nous venons d'avoir et les objectifs de la recherche que nous menons, as-tu d'autres choses à rajouter? As-tu autre chose à rajouter par rapport aux étudiants des Premières Nations du cégep/de l'université?
- Comment as-tu trouvé ton expérience d'entrevue?