



# Action concertée

# Pratiques de sécurisation culturelle



Étude de **pratiques de sécurisation culturelle**  
développées conjointement avec des acteurs de milieux éducatifs + communautaires + culturels  
situés au nord du 49<sup>e</sup> parallèle, du fleuve et du golfe Saint-Laurent  
pour soutenir la **persévérance scolaire et la réussite éducative**  
des **élèves autochtones**

## REMERCIEMENTS

*Nous tenons à remercier toutes les personnes des milieux éducatifs innus et provinciaux de la Côte-Nord qui ont accepté de partager ce qu'elles font au quotidien pour soutenir la persévérance et la réussite d'enfants, d'élèves et d'étudiant.e.s innu.e.s.*

*Merci aux organisations et aux milieux éducatifs qui ont accepté de participer à cette recherche: Institut Tshakapesh, Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC, Mamit Innuat, Éclore Côte-Nord, Patrimoine Pessamit, cégeps de Baie-Comeau et de Sept-Îles, Secteur éducation d'Essipit, Secteur éducation d'ITUM, Centre Mitshapeu, Centre de formation professionnelle de Sept-Îles, CRÉA de Pessamit, Institut d'enseignement de Sept-Îles, école Monseigneur-Labrie à Havre-Saint-Pierre, école Uashkaikan de Pessamit, écoles du Boisé et Jacques-Cartier de Sept-Îles, école Uauitshitun à Nutashkuan, école Teueikan et le service de garde à Ekuanitshit.*

*Merci au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) qui a permis, par son soutien financier, que ce travail collectif se réalise.*

*Merci à la Chaire UNESCO en transmission culturelle chez les Premiers Peuples comme dynamique de mieux-être et d'empowerment de l'UQAC, et à notre regrettée Élisabeth Kaine, qui a accueilli et soutenu la réalisation de cette recherche. Nous lui dédions ce travail.*

*Nous tenons à souligner que cette recherche a été réalisée sur des territoires traditionnels non cédés, le Nitassinan, de la grande nation innue.*

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## ÉTUDE DE PRATIQUES DE SÉCURISATION CULTURELLE

DÉVELOPPÉES SUR LA CÔTE-NORD

POUR SOUTENIR LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE  
ET LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE  
DES JEUNES ET DES ADULTES INNUS

**Chercheuse principale**

Christine Couture, Université du Québec à Chicoutimi

**Projet postdoctoral sur les programmes**

Emmanuelle Arousseau, Université du Québec à Chicoutimi

**Cochercheur.se.s**

Élisabeth Kaine, UQAC; Julie Rock, UQTR; Sylvie Pinette, Institut Tshakapesh; Amélie Blanchet Garneau, Udm;  
Marie-Pierre Baron, UQAC; Mathieu Cook, UQAC; Jacinthe Dion, UQAC; Catherine Duquette, UQAC; Elisabeth Jacob, UQAC;  
Anne Marchand, Udm; Loïc Pulido, UQAC; Jean-François Vachon, BRV; Marie-Laurence Tremblay, UQAC

**Collaborateur.trice.s**

Chaire UNESCO en transmission culturelle chez les Premiers Peuples comme dynamique de mieux-être et d'empowerment,  
UQAC; Centre des Premières Nations Nikanite, UQAC; Boîte Rouge VIF; Institut Tshakapesh;  
Commission canadienne pour l'UNESCO; Université de York

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Chicoutimi

**Numéro du projet de recherche**

2020-OPNA-280389

**Titre de l'Action concertée**

L'approche de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite éducative des élèves autochtones

**Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), la Société du Plan Nord (SPN), le Secrétariat aux relations  
avec les Premières Nations et les Inuit et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	2
Liste des sigles et des acronymes .....	5
Sommaire .....	6
Résumé .....	7
Partie A – Contexte de la recherche .....	10
1. Problématique.....	10
2. Principale question de recherche .....	11
3. Objectifs poursuivis .....	12
Partie B – Méthodologie .....	13
Partie C – Principaux résultats.....	15
4. Exemples de pratiques de sécurisation culturelle (objectifs 1, 2 et 6) .....	15
5. Contextes où se situent les pratiques de sécurisation culturelle (objectif 2) .....	24
6. Principales retombées (objectifs 3 et 4).....	25
7. Principales contributions .....	26
Partie D – Pistes de solutions ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche .....	27
8. Potentialités et écueils de l’approche de sécurisation culturelle (objectif 5) .....	27
9. Diffusion et transfert (objectif 6).....	30
10. Pistes d’action à retenir .....	31
Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche.....	32
Partie F – Références et bibliographie.....	33
Annexe 1: Principaux concepts.....	37
La sécurisation culturelle.....	37
Une approche globale.....	37
À propos de la persévérance scolaire et de la réussite.....	38
Vers des pratiques de sécurisation culturelle.....	40
Les savoirs autochtones.....	40
Compétence 15: Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l’histoire des Autochtones.....	42
Annexe 2: Éléments de méthodologie.....	45
Bilan des rencontres .....	45
Participant.e.s.....	47
Collecte et analyse des données .....	48
Guides d’entretiens prévus au début de la recherche .....	49
Formulaire de consentement.....	50
Annexe 3: Pistes pour la mobilisation des savoirs et perspectives autochtones dans l’enseignement .....	57
Annexe 4: Pistes pour la formation des enseignant.e.s.....	58
Annexe 5: Principes d’intervention évoqués dans les vidéos (Site Web) .....	60

## LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APNQL : Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador

BRV : Boîte Rouge VIF

CCA : Conseil canadien sur l'apprentissage

CEPN : Conseil en Éducation des Premières Nations

CFP : centre de formation professionnelle

CRÉA : centre régional d'éducation des adultes

CSÉ : Conseil supérieur de l'éducation

CSS : Centre de services scolaire

CVR : Commission de vérité et réconciliation du Canada

DEC : Diplôme d'études collégiales

ITUM : Innu takuaikan Uashat mak Mani-utenam

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

UQAC : Université du Québec à Chicoutimi

## SOMMAIRE

Réalisée dans un esprit de rencontre, de partage, de reconnaissance et de valorisation, cette recherche collaborative présente des exemples de pratiques de sécurisation culturelle que des directions, éducatrice.s, enseignant.e.s, conseiller.ère.s, agent.e.s de liaison, expert.e.s en langue et culture, et intervenant.e.s, dont 41 Innu.e.s dans un total de 81 participant.e.s, ont développé au fil des années pour offrir des ressources et des services contribuant à soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'enfants, d'élèves et d'étudiant.e.s innu.e.s. Des exemples concrets de ces pratiques, catégorisés selon différents champs d'intervention, sont disponibles sous forme de vidéos et d'outils de transfert dans le site web qui accompagne ce rapport de recherche. La force des résultats de recherche réside dans les savoirs culturels et d'expérience des personnes qui ont partagé ce qu'elles font au quotidien, permettant de mettre au jour des pratiques concrètes, des services éducatifs à la petite enfance jusqu'à l'université, développées en contexte innu et provincial, dont la faisabilité a été éprouvée. On y entend les voix de professionnel.le.s qui ont comme objectif commun de mieux accompagner les jeunes et les adultes des Premiers Peuples vers la réussite. De l'analyse de ces pratiques, que les participant.e.s jugent sécurisantes sur le plan culturel et considèrent gagnantes pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative, se dégagent des pistes d'action concrètes. Ces pistes d'action sont ainsi validées en contexte de pratique, en plus d'être adaptables et transférables pour tout milieu éducatif qui veut s'en inspirer. Nous souhaitons que ces pistes nous aident collectivement à répondre à l'appel à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2015). Comme le dit Julie Rock, *Katshishkutamatshesht*, professeure innue en réalités autochtones et en intervention psychosociale, et membre de l'équipe de recherche :



*Utitshipin ma kuessipanan tshetshi utetetan, nui shaputuepin e metemeian ne meshkenam e innuian. Ishi ishpiteitaman mak ishi tapueienitaman nui uiten. Teshep nui shaputuepen e pimutaian nitinnu-aitun ashit e patakutaian nitinnu-aimun.*



*Lorsque vient le moment pour moi d'entrer en relation avec vous, dans votre environnement, je veux être en mesure de vivre mon identité en tant que Première Nation. Je veux m'exprimer en fonction de mes croyances, de mes valeurs et de mes savoirs culturels. Je veux affirmer mon identité dans ma langue et ma culture.*



## RÉSUMÉ

Dans un contexte où la prise de conscience des inégalités sociales vécues par les Premiers Peuples dans les services publics est croissante, la sécurisation culturelle est envisagée comme approche pouvant contribuer à mieux soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative. Des propositions sont élaborées pour développer cette approche en éducation (Ball, 2008; Colombie-Britannique, 2015; Manitoba, 2019; MEQ, 2015; OCDE, 2018; Saskatchewan, 2018), mais peu d'exemples concrets permettent d'en voir la mise en œuvre et les impacts dans le parcours scolaire des jeunes et des adultes. Pour répondre à ce besoin de documenter ce qui se fait dans différents milieux éducatifs, cette recherche met au jour des pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord par des personnes qui travaillent au quotidien avec des apprenant.e.s des Premiers Peuples en contexte innu et provincial, des services éducatifs à la petite enfance jusqu'à l'université.

Les défis que pose le maillage entre la culture des apprenant.e.s et les pratiques éducatives (Brant Castellano, 2014; Lévesque et al., 2015) sont au cœur de la problématique. L'importance de la langue maternelle, des savoirs culturels, des modes d'apprentissage, des approches pédagogiques, des outils et des pratiques d'évaluation fait partie de ces défis. Une approche de sécurisation culturelle visant à soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes des Premiers Peuples doit nécessairement en tenir compte (Battiste, 2017 et 2018; Campeau, 2015; CCA, 2009; CVR, 2015; Mashon, 2010). Quelques exemples de pratiques prometteuses (Blanchet-Cohen et al., 2022; Couture et al., 2021; OCDE, 2018) sont disponibles, mais le besoin de documenter ce qui se fait et pourrait se faire dans les milieux éducatifs est encore bien présent. C'est dans l'intention de répertorier des pratiques de sécurisation culturelle, et d'en dégager des connaissances et des pistes d'action, qu'une recherche collaborative a été réalisée pour mettre en lumière des exemples concrets développés par des équipes de directions, d'intervenant.e.s, d'agent.e.s de liaison, de conseiller.ère.s pédagogiques et d'orientation, d'éducateur.trice.s, d'enseignant.e.s, de professionnel.le.s, d'aides pédagogiques et de personnel de soutien de la Côte-Nord pour mieux soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes innu.e.s de leur milieu.

Une image de la sécurisation culturelle (figure 1) a été réalisée par les artistes innu.e.s Jean et Shana Saint-Onge de Uashat mak Mani-utenam à partir de mots évoqués par des participant.e.s de la recherche et d'une synthèse théorique (voir les principaux concepts à l'annexe 1). Cette image représente la relation à établir entre les cultures: 1) dans un processus de transformations individuelles et collectives des pratiques éducatives, des structures et des organisations accueillant des apprenant.e.s des Premiers Peuples; 2) pour assurer la sécurité des enfants, des élèves, des étudiant.e.s et des familles; 3) dans des rapports égaux respectueux de l'identité, des langues, des cultures et des valeurs (Ball, 2008; Blanchet Garneau et al., 2012 et 2019; Brascoupé et Waters, 2009; Curtis et al., 2019; Koptie, 2009; Lévesque et al., 2015). Accueil **E MINU-UTINITUNANUT**, bienveillance **MINUTEIEUN**, respect **ISHPITENITAMUN** et langue et culture **INNU AIMUN MAK INNU AITUN** sont au cœur de cette image. Le concept de sécurisation culturelle est intimement lié à celui de la réussite éducative qui, au-delà de la réussite scolaire, reconnaît l'engagement de l'apprenant.e dans ses accomplissements et son projet éducatif (CSÉ, 2017). Il invite à revoir les critères généralement utilisés, dont les notes et les diplômes, pour aborder la question de la réussite. Des critères comme « l'image positive de soi, la puissance de la culture identitaire, le bonheur et la confiance » (OCDE, 2018, p. 31) élargissent ainsi la représentation de la réussite en contexte scolaire.

Une démarche de coconstruction de connaissances, inspirée de la cocréation (Kaine et al., 2016) et inscrite dans une approche de recherche collaborative (Desgagné et al., 2001), a été déployée dans l'intention de faire une recherche « par et avec » des partenaires des Premiers Peuples plutôt que « sur et pour » eux (McNaughton et Rock, 2003). La présence de 41 participant.e.s innu.e.s, dans un échantillon de 81, témoigne d'un double maillage entre les cultures, en cohérence avec l'approche de sécurisation culturelle, ainsi qu'entre la pratique et la recherche. Un total de 50 rencontres de partage et de discussion, basées sur la reconnaissance, le respect et la confiance, a permis de documenter 44 exemples de pratiques à partir des bons coups et des défis, dans une intention de mise en valeur. Une validation culturelle des pratiques a été réalisée par une cochercheuse innu.e afin d'en assurer la validité en matière de sécurisation culturelle. L'adaptabilité et la transférabilité de ces pratiques sont aussi assurées par leur ancrage dans le travail de celles et ceux qui les ont partagées.

Un total de 44 exemples de pratiques, évoqués par les participant.e.s pour parler de ce qui se fait en matière de sécurisation culturelle en contexte innu et provincial, ont été répertoriés. Dans un premier mouvement d'analyse qualitative par catégorisation émergente (Paillé et Muchielli, 2008), ces exemples ont été regroupés en 12 catégories : accompagnement; transmission culturelle; milieu de vie accueillant; rencontre et partage culturel; éducation et enseignement; services professionnels; ressources pédagogiques; formation et accompagnement des intervenant.e.s; gestion et organisation des services; collaborations; programmes. Ces exemples ont été situés dans un modèle inspiré de Bronfenbrenner (1996, repris par Arousseau et al., 2021; Loiselle, 2011; Manningham et al., 2011) pour avoir un aperçu global des contextes dans lesquels ils se déploient : enfant/élève/famille; communauté; service de garde/école/classe; organisation (figure 6). La distribution des exemples de pratiques dans ce modèle montre que la sécurisation culturelle est un projet collectif qui prend tout son sens lorsque les efforts sont mis en commun.

Aux fins de diffusion et de transfert, un site web a été développé avec la Boîte Rouge VIF (BRV) dans lequel des vidéos et des outils sont disponibles avec le consentement des participant.e.s. On y entend les voix de participant.e.s qui partagent leurs pratiques pendant les rencontres tenues en cours de recherche pour la collecte de données. Des principes d'intervention issus de ces vidéos font écho aux principes d'une éducation inclusive, tel que préconisé par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2017). Ils consistent à : se soucier de la compréhension; être à l'écoute et s'adapter; communiquer de manière significative et favoriser la collaboration; sensibiliser pour favoriser l'ouverture; intervenir dans le respect; valoriser la culture et le groupe social; valoriser chaque individu. Des pistes d'action se dégagent aussi des résultats de la recherche. Elles consistent en :

- 1) Créer et maintenir un **lien de confiance** dans un **accompagnement respectueux et bienveillant** des jeunes, des adultes et des familles;
- 2) Engager tout le personnel scolaire dans un processus de **sécurisation culturelle**;
- 3) Valoriser les **ancrages culturels dans l'enseignement**;
- 4) Considérer le **contexte plurilingue des apprenant.e.s**;
- 5) Ajuster les **outils et les critères d'évaluation**;
- 6) Revoir les **programmes** de plusieurs **disciplines scolaires** pour y intégrer des **savoirs, des réalités et des perspectives autochtones**;
- 7) Développer des **ressources et du matériel culturellement signifiant** pour les apprenant.e.s;



- 8) Reconnaître pleinement la **compétence 15** et l'intégrer de façon explicite au référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement;
- 9) Mobiliser les savoirs, les réalités et les perspectives autochtones dans la **formation de l'ensemble des enseignant.e.s et du personnel scolaire**;
- 10) Soutenir les **collaborations** ainsi que les maillages interculturels et interprofessionnels;
- 11) Favoriser la **rencontre interculturelle**.

Tous les milieux éducatifs peuvent s'inspirer de ces pistes d'action. Leur présentation dans le site web en facilitera la diffusion et le transfert. Une **recherche postdoctorale sur les programmes** a été réalisée en concomitance avec cette étude. Un rapport de recherche (Arousseau et al.) accompagne ce premier. Un **essai doctoral en psychologie sur des pratiques de sécurisation culturelle mises en place par des intervenant.e.s psychosociaux.ales** (Lavoie, 2023) a aussi été réalisé dans le cadre de cette action concertée. Une autre recherche **doctorale sur la formation professionnelle dans une perspective d'autodétermination** est en cours de réalisation par une doctorante, aussi cochercheuse et professeure innue, *Katshishkutamatshesht* (Rock, Coulombe et Couture, 2023).

C'est en toute reconnaissance des personnes engagées qui ont bien voulu partager leurs savoirs culturels et d'expérience que nous rendons disponible le fruit de ce travail collectif. Nous espérons que ce travail nous aidera collectivement à faire un pas de plus sur le chemin de la réconciliation, tel que revendiqué par la Commission de vérité et de réconciliation (CVR, 2015). Et comme le dit Lucien Saint-Onge du comité des sages de la Chaire UNESCO en transmission culturelle de l'UQAC : **NUITSHIMAKAN**. Soyons des comarheur.se.s, apprenons à naviguer ensemble, d'égal à égal, pour relever le grand défi collectif de la sécurisation culturelle afin de mieux soutenir la persévérance et la réussite et des jeunes et des adultes des Premiers Peuples.

## Partie A – Contexte de la recherche

### 1. Problématique

Un des enjeux déterminants pour favoriser la persévérance scolaire et la réussite des élèves des Premiers Peuples serait le maillage entre leur culture et les pratiques éducatives. Or, ce maillage présente d'importants défis en matière de langues, de cultures, d'approches pédagogiques et de programmes (MEQ, 2015). Pour relever ces défis, des pratiques faisant appel à la sécurisation culturelle offrent des possibilités à explorer au regard de la transmission des langues et des cultures, des modèles d'apprentissage, des pédagogies, des savoirs, des pratiques éducatives et d'autres éléments relatifs au développement de l'enfant, à la santé et au mieux-être des apprenant.e.s (Battiste, 2017 et 2018; Campeau, 2015; CCA, 2009; CVR, 2015; Mashon, 2010). La sécurisation culturelle est un concept à définition large et polysémique qui s'appuie sur la reconnaissance des conséquences du colonialisme sur les Premiers Peuples (Brascoupé et Waters, 2009). La sécurisation culturelle est un processus qui s'inscrit dans une relation biculturelle ne pouvant s'établir que dans la rencontre (Blanchet Garneau et Pépin, 2012). Elle vise à redéfinir, voire rééquilibrer, la relation entre prestataires de services allochtones et population autochtone. Le résultat de cette approche, dont seule la personne qui reçoit un service peut témoigner, est la sécurité culturelle qui repose sur des partenariats égaux ainsi que la protection de l'identité culturelle et du bien-être (Ball, 2008; Blanchet Garneau et al., 2012 et 2019; Curtis et al., 2019).

Bien que la mise en œuvre de la sécurisation culturelle comme approche en éducation demeure relativement nouvelle, une mobilisation des milieux éducatifs est en marche. Un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2018) identifie comme pratiques prometteuses pour soutenir la réussite d'élèves autochtones « un directeur inspirant; de solides relations entre les élèves, les parents, et les communautés locales; des enseignants compétents et dévoués; le recours à tous les leviers possibles pour faire participer les élèves et les aider à réussir; un engagement durable pour progresser » (p. 12). Ces pratiques profitent aussi aux élèves non autochtones: « Les écoles qui réussissent intègrent les valeurs, l'histoire et les approches culturelles autochtones locales dans la vie de l'école. » (p. 12) « Elles ne se limitent pas à des mesures d'intégration ponctuelles et ciblées uniquement pour les élèves autochtones », et « tous les élèves profitent de l'enseignement lorsqu'il est de qualité, que son programme et ses activités scolaires sont adaptés aux besoins des élèves et qu'il est dispensé dans un environnement scolaire sûr et inclusif » (*ibid.*).

Des pratiques prometteuses sont aussi identifiées dans différentes études, dont celles de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, réalisée en collaboration avec l'Institut Tshakapesh (Blanchet-Cohen et al., 2020 et 2022); du projet *Petapan*, réalisé au CSS des Rives-du-Saguenay (Couture et al., 2021) et d'un projet sur les savoirs autochtones mobilisés par des étudiant.e.s en formation (Jacob et al., 2022). Ces pratiques concernent la création d'un lien de confiance entre le milieu éducatif, les jeunes et les familles; l'embauche de personnes-ressources pour l'accompagnement; l'offre de soutien pédagogique approprié; la prise en compte des réalités sociales et culturelles; la création d'espaces destinés aux élèves des Premiers Peuples et de lieux de rencontre et de partage culturel. Ces études identifient aussi des défis à relever, dont des pratiques et des outils d'évaluation à ajuster, l'apprentissage simultané de la langue maternelle et de la langue d'enseignement ainsi que des savoirs culturellement signifiants à mobiliser.

Œuvrant auprès de ses communautés membres pour la réussite éducative des jeunes innu.e.s depuis plus de 40 ans, l'Institut Tshakapesh, partenaire de cette recherche, a pu dresser des constats clés par l'entremise de ses interventions. Tout d'abord, un lien étroit entre culture et réussite éducative est établi. Là où un milieu éducatif valorise la culture et s'inspire d'approches mobilisant des valeurs innues, les élèves peuvent s'appuyer sur un sentiment de fierté identitaire et leur patrimoine culturel pour cheminer vers leur réussite. De plus, il est essentiel que les jeunes des Premiers Peuples aient des modèles de réussite qui leur ressemblent et que la persévérance scolaire soit comprise de manière holistique dans un parcours au rythme de l'élève qui s'inscrit dans le cadre d'une vie aux dimensions multiples. Enfin, dans une intention de réconciliation (CVR, 2015), la création de lieux de rencontre et de liens de collaboration entre des milieux d'enseignement allochtones et autochtones est une condition à l'établissement de contextes favorables à la réussite. De nombreux efforts restent à déployer pour effectuer un transfert d'expertise en sécurisation culturelle des écoles et en services éducatifs autochtones vers les écoles provinciales (Pinette et Guillemette, 2016), d'où l'importance de documenter les pratiques.

## 2. Principale question de recherche

La question principale à laquelle la présente étude a voulu répondre est la suivante: **quelles pratiques de sécurisation culturelle contribuent à soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes des Premiers Peuples?** En lien avec cette question, une image de la sécurisation culturelle a été réalisée par des artistes innu.e.s, Jean et Shanna St-Onge de Uashat mak Mani-utenam, à partir de mots évoqués par des participant.e.s de la recherche et d'une synthèse théorique (Ball, 2008; Blanchet Garneau et al., 2012 et 2019; Curtis et al., 2019; Lévesque et al., 2015; Koptie, 2009). Cette image évoque le sens coconstruit par des participant.e.s et des cochercheur.se.s. Elle représente: 1) la relation entre les cultures (les mains); 2) dans un processus de transformations individuelles et collectives des pratiques, des structures et des organisations (le personnel et les écoles); 3) pour assurer la sécurité des enfants, des élèves, des étudiant.e.s et des familles (canot); 4) dans des rapports égaux respectueux de l'identité, des valeurs, des langues et des cultures (teueikan, tente et cueillette) (voir les principaux concepts à l'annexe 1).



Figure 1: Une représentation de la sécurisation culturelle (Jean et Shanna St-Onge)

L'accueil **E MINU-UTINITUNANUT**, la bienveillance **MINUTEIEUN**, le respect **ISHPITENITAMUN** et la langue et la culture **INNU AIMUN MAK INNU AITUN** sont au cœur de cette image qui présente les éléments à considérer dans la relation à établir entre les cultures. Cette représentation de la sécurisation culturelle ([vidéo et site web](#)) résulte d'un double maillage entre les cultures ainsi qu'entre la pratique et la recherche.

Selon le CSÉ (2017), la réussite éducative pour tous les élèves dépasse le simple fait d'obtenir un diplôme. Elle « touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel » (p. 6). Au-delà de la réussite scolaire et des normes de performance, l'OCDE (2018) évoque des critères « de réussite et d'acquis scolaires différents et plus larges, tels que l'image positive de soi, la puissance de la culture identitaire, le bonheur et la confiance » (p. 31) en lien avec la réussite des élèves des Premiers Peuples. C'est dans une visée de développement global des jeunes, sur les plans physique, intellectuel, affectif, social et moral (spirituel) (Potvin, 2010), que la réussite éducative est abordée dans cette recherche dont les objectifs sont les suivants :

### 3. Objectifs poursuivis

- 1) Identifier des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes des Premiers Peuples;
- 2) Documenter conjointement des exemples de pratiques de sécurisation culturelle, situés dans leur contexte, à partir de ce que font les membres du personnel scolaire et d'organismes qui travaillent à soutenir les jeunes des Premiers Peuples;
- 3) Identifier les critères de persévérance scolaire et de réussite éducative présents dans les exemples de pratiques de sécurisation culturelle;
- 4) Identifier les liens et les limites des programmes en vigueur au primaire et au secondaire (voir le rapport de recherche postdoctorale sur la mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes scolaires);
- 5) Analyser les potentialités et les écueils de la sécurisation culturelle à travers les exemples de pratiques et les témoignages des participant.e.s et d'élèves;
- 6) Formaliser les exemples de pratiques de sécurisation culturelle et les rendre disponibles dans un site web pour les diffuser dans les milieux éducatifs et les milieux de recherche.

## Partie B – Méthodologie

Les recherches participatives sont reçues positivement par les membres des Premiers Peuples, puisqu'elles permettent aux communautés une autodétermination tant sur les plans social et éducatif qu'économique (Wilson, 2020). Dans l'intention de faire une recherche « par et avec » les partenaires innu.e.s plutôt que « sur et pour » eux (McNaughton et Rock, 2003), une démarche de coconstruction de connaissances, inspirée de la cocréation (Kaine et al., 2016) et inscrite dans une approche de recherche collaborative (Desgagné et al., 2001), a été déployée pour documenter des exemples de pratiques de sécurisation culturelle selon les principes du protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador (2014).

Concrètement, 50 rencontres de partage et de discussion, échelonnées de mars 2021 à juin 2022, ont permis de recueillir des exemples de pratiques de sécurisation culturelle à partir des témoignages de 81 participant.e.s, dont 41 Innu.e.s, et d'apprenant.e.s de la Côte-Nord (voir les éléments de méthodologie à l'annexe 2 pour plus d'informations). Tenues sous forme d'entrevues semi-dirigés (Savoie-Zajc, 2018), ces rencontres (en visioconférence et en présence, en contexte de COVID-19) s'inscrivent dans une démarche itérative visant à mettre en valeur ce que font les personnes engagées auprès d'enfants, d'élèves, de familles et d'étudiant.e.s innu.e.s. La collecte de données a été réalisée par des enregistrements audio, transcrits textuellement, de photos et de vidéos, dans une intention de diffusion des résultats de la recherche (site web) permettant un retour dans les milieux.

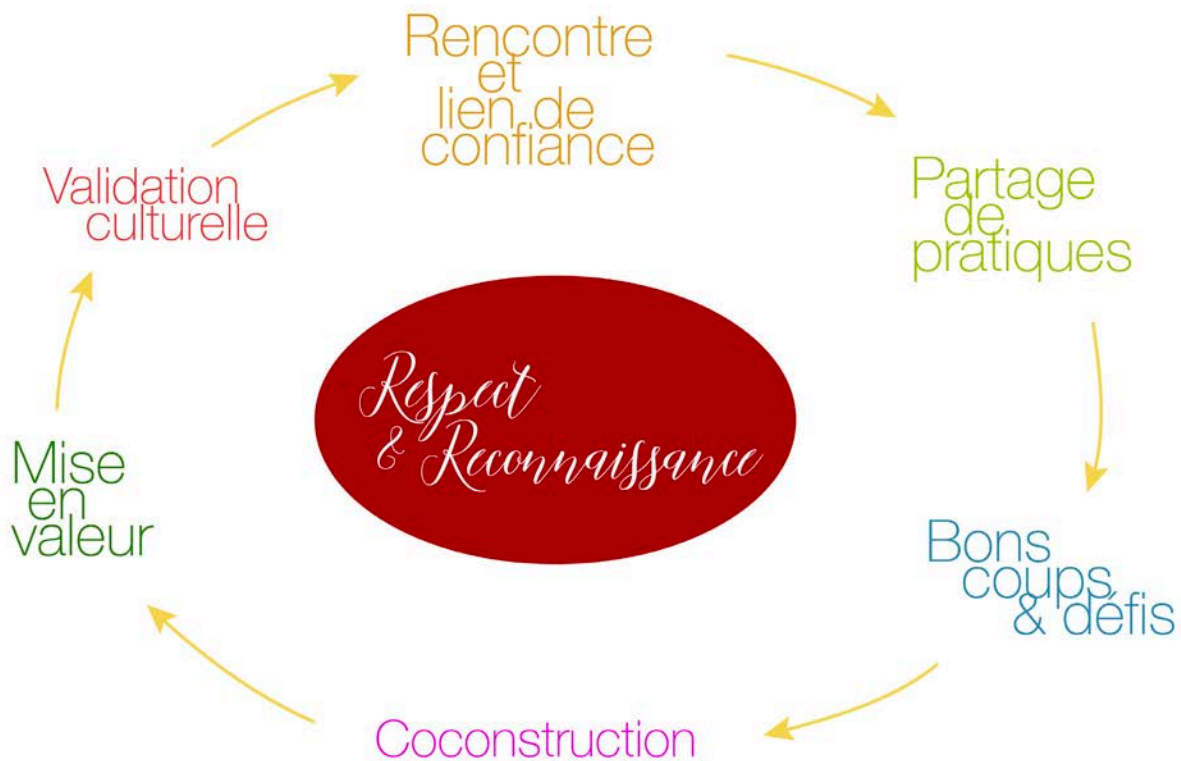


Figure 2 : Démarche collaborative

Après les premières rencontres de groupes (10 mars et 28 avril 2021), un premier mouvement d'analyse par catégorisation émergente (Paillé et Muchielli, 2008) a permis de cibler 12 catégories pour situer les pratiques de sécurisation culturelle dans différentes pratiques professionnelles, avec les langues et les cultures comme élément transversal. Ces catégories ont servi de grille pour le codage des données dans NVivo. Un deuxième mouvement d'analyse qualitative a été réalisé pour bien saisir le sens des expériences partagées par les participant.e.s. Une triangulation des sources et des analyses (Savoie-Zajc, 2018) a permis de valider les résultats, incluant une validation culturelle réalisée par une cochercheuse innue.

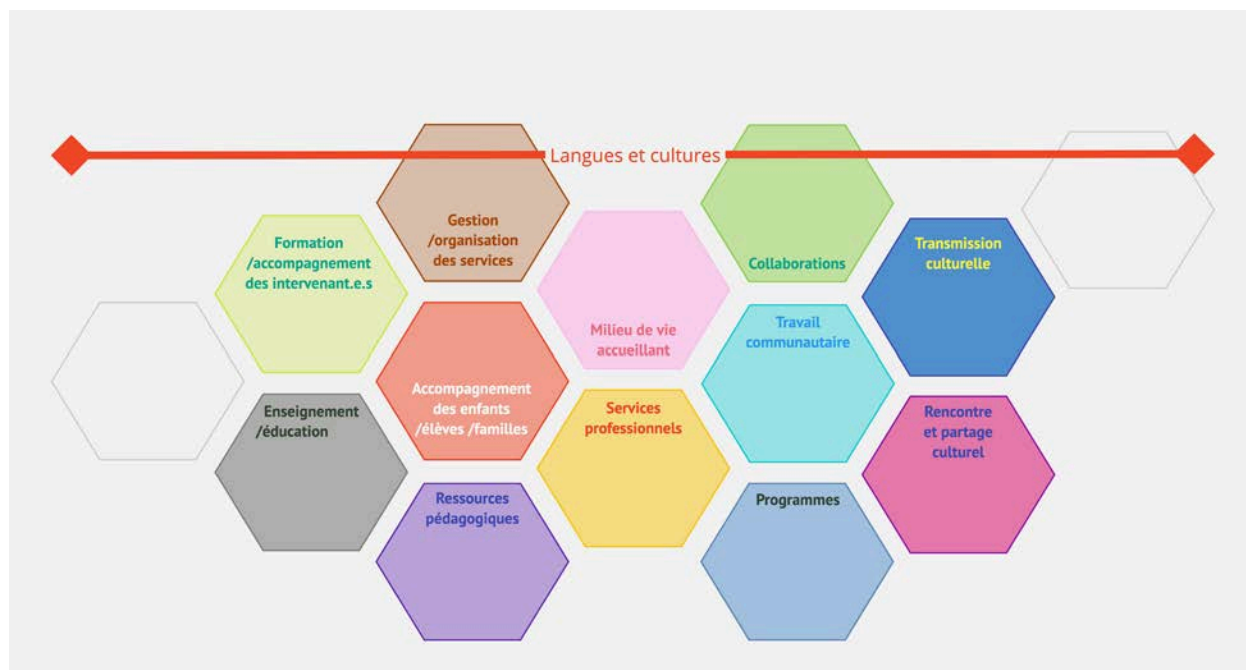


Figure 3: Catégories émergentes

Sans prétention de généralisation, c'est la transférabilité des résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2018) qui est visée. Les utilisateur.trice.s de la recherche pourront s'en inspirer pour voir ce qui peut être transposé dans leur milieu en faisant tous les ajustements nécessaires. En tout respect et en toute reconnaissance de l'expertise des partenaires (APNQL, 2014), rappelons que les pratiques de sécurisation culturelle qui contribuent à soutenir la persévérance et la réussite des élèves des Premiers Peuples sont celles identifiées par les participant.e.s de la recherche à partir de leurs savoirs d'expérience. La force des résultats réside dans le nombre et la diversité des participant.e.s qui ont accepté de partager leurs exemples de pratiques de sécurisation culturelle. Ils permettent d'avoir accès à des exemples ([site web](#)) qui offrent des pistes d'action concrètes, sans pour autant faire un portrait général de ce qui se fait dans les milieux.



## Accompagnement

Des participant.e.s de tous les groupes mentionnent l'importance de l'**accompagnement** (282 occurrences) pour soutenir la persévérance et la réussite des apprenant.e.s innu.e.s (10 mars et 28 avril 2021, 8 juin 2022, directions, conseiller.ère.s, enseignant.e.s, intervenant.e.s communautaires, agent.e de liaison et éducateur.trice.s). L'établissement d'un lien de confiance (vidéo, site web) est évoqué par plusieurs comme élément central. Toutes les personnes qui travaillent avec les enfants, les élèves, les étudiant.e.s et les familles sont concernées. Des personnes-ressources pour cette fonction (agent.e.s de liaison, conseillère navigatrice, aides pédagogiques, psychoéducateur.trice.s), dont plusieurs de la nation innue, font une différence. L'accompagnement est aussi lié à la langue maternelle (1er novembre 2021; 9, 10 et 11 mai 2022; 1er juin 2022) et au soutien en français pour s'assurer de la compréhension et faire des mises à niveau, mais aussi pour inciter les apprenant.e.s à parler innu.

Établir un lien de confiance\*

Conseillère navigatrice

Accompagner, soutenir

Agents de liaison

Intervention psychosociale\*

Colloque pour les parents

« Donner confiance, croire en ses rêves. » (agente de liaison, 13 mai 2022) « Tu es responsable d'une bonne partie de ma réussite au secondaire. Avec toi, abandonner n'était pas une option. »

(Lettre d'une élève innue, vidéo Accompagner, soutenir, site web)

## Travail communautaire

Le **travail communautaire** (48 occurrences) d'intervenant.e.s, d'agent.e.s de liaison, de psychoéducateur.trice.s et de directions, plus directement en lien avec la communauté, fait partie des pratiques de sécurisation culturelle. Ce travail commence dès la petite enfance pour ne pas déraciner les enfants de la communauté (adoption coutumière, 7 juin 2021, Mamit Innuat). Il se poursuit tout au long du parcours scolaire par celles et ceux qui veillent au mieux-être des petit.e.s et des grand.e.s. Les travailleur.euse.s soci.ales.aux, psychoéducateur.trice.s et agent.e.s de liaison sont interpellé.e.s par cet engagement qui suppose des compétences en relation d'aide et une bonne compréhension de la culture. Certain.e.s agent.e.s de liaison sont formé.e.s en travail social et en adaptation scolaire, et ils bénéficient d'un lien étroit avec la communauté lorsqu'ils ou elles sont innu.e.s. Des organismes comme Éclorre Côte-Nord font un travail de concertation important pour mobiliser les intervenant.e.s des milieux qui travaillent auprès des jeunes et des familles (21 octobre 2021).

Sensibilisation aux motifs de compromission

Intervention psychosociale\*

Établir un lien de confiance\*

« Créer un lien de confiance. » (Psychoéducateur innu, 28 avril 2021, vidéo Lien de confiance, site web) « Faire le pont. » (Agente de liaison innue, 11 mai 2022, vidéo Travail social, site web)



## Transmission culturelle

L'importance de la **transmission culturelle** (118 occurrences) est mentionnée par des directions, des enseignant.e.s, des éducateur.trice.s, des conseiller.ère.s, des agent.e.s de liaison ainsi que des aides pédagogiques, tout en soulignant le manque de matériel disponible pour le faire (11 mai 2022). Cette transmission culturelle se fait par des membres de la communauté, que ce soit des aîné.e.s, des expert.e.s culturel.le.s ou des enseignant.e.s (28 septembre 2021, 8 juin 2022, Essipit; 29 septembre 2021, 2 juin 2022, Pessamit; 6 et 10 juin 2022, Ekuanitshit; 13 et 14 juin 2022, Nutashkuan; 10 mai 2022, ITUM), parfois en lien avec l'éthique et la culture. Elle implique la présence de ressources des Premiers Peuples, ce qui pose un défi en milieu urbain. Dans les services éducatifs à la petite enfance et à l'éducation préscolaire (6 et 10 juin 2022, Ekuanitshit; 13 et 14 juin 2022, Nutashkuan), une volonté marquée d'être active.s dans le territoire se manifeste par la réalisation d'activités extérieures. La langue maternelle est également très présente dans le quotidien des enfants.

Aîné.e.s à l'école  
Langue et culture à l'école\*  
Shaputuan dans la cour d'école

« Les aîné.e.s doivent montrer leurs savoirs. Il ne nous en reste pas beaucoup des aîné.e.s qui chassent encore, qui trappent, qui peuvent raconter des histoires. Il faut faire ça quand même assez rapidement. »

(Conseillère innue, 28 avril 2021)

## Rencontre et partage culturel

Les activités de **rencontre et de partage culturel** (47 occurrences) sont évoquées par des enseignant.e.s et des directions, suivi.e.s de conseiller.ère.s et d'agent.e.s de liaison pour apprendre à se connaître et à vivre-ensemble. Dîners d'accueil, sensibilisation du personnel et des étudiant.e.s, Journée nationale de la vérité et de la réconciliation (chandail orange) et activités sous le shaputuan en sont quelques exemples. Une intention est exprimée de vaincre les préjugés et de favoriser le vivre-ensemble (10 mars et 28 avril 2021) à travers ces activités de rencontre et de partage culturel. Il est même question d'un projet d'immersion dans la communauté (22 avril 2022, cégep de Baie-Comeau) pour sensibiliser les étudiant.e.s. L'activité « Sous le shaputuan », de l'Institut Tshakapesh, s'inscrit dans cette intention.

« Sous le shaputuan » (Tshakapesh)

Aménagement des lieux et activités collectives\*

## Milieu de vie accueillant

Offrir un milieu de vie accueillant (95 occurrences) fait partie des priorités de directions, d'enseignant.e.s, d'intervenant.e.s, de conseiller.ère.s, d'aides pédagogiques et d'agent.e.s de liaison. Une réflexion collective sur l'aménagement d'un local (28 avril 2021) a soulevé un dilemme entre l'intention de répondre à un besoin et le danger d'isoler les étudiant.e.s des Premiers Peuples. Cette réflexion a permis de réfléchir à la localisation d'un tel local en milieu provincial pour qu'il soit un lieu de rencontre et de partage, offrant aux étudiant.e.s « un lieu pour se poser, se reposer, parler sa langue » (28 avril 2021, directrice adjointe, vidéo, site web). Les visites dans les milieux (27 septembre 2021, cégep de Baie-Comeau; 28 septembre 2021, CRÉA de Pessamit; 4 octobre 2021, cégep de Sept-Îles; 5 octobre 2021, Institut d'enseignement de Sept-Îles; 6 octobre 2021, Centre Mitshapeu et CFP de Sept-Îles) ont permis de voir que la culture peut être partout, notamment dans les aires communes (cafétéria, bibliothèque, entrée, marches), même dans certaines écoles provinciales. La culture est aussi présente dans des activités comme une remise de diplômes, un bal de finissant.e.s (1<sup>er</sup> juin 2022). La bienveillance se perçoit dans des petits gestes du quotidien (4 et 5 octobre 2021, écoles primaires provinciales) où l'on prend soin des élèves et des familles, malgré de grands défis à relever. Notons que la trousse d'accueil pour intervenant.e.s allochtones de l'Institut Tshakapesh (Talbot et Pinette, 2021) offre des outils pour rendre le milieu de vie accueillant.

Local pour les étudiant.e.s  
Aménagements des lieux et activités collectives\*  
Projet de milieu de vie

Bal de finissant.e.s  
Trousse d'accueil pour intervenant.e.s allochtones\*  
(Tshakapesh)

« On a un local qui s'appelle Partage, un lieu inclusif qui facilite le sentiment d'appartenance et augmente la communication dans les groupes. Les élèves innu.e.s demandent de collaborer avec les autres élèves pour ne pas se sentir retiré.e.s. On les accompagne aussi dans les communications entre les différents points de services offerts en dehors de l'établissement scolaire. »

(Conseillère en orientation, 10 mars 2021)

## Éducation/enseignement

Selon des directions, des enseignant.e.s, des éducateur.trice.s et des conseiller.ère.s, l'enseignement (153 occurrences) est directement concerné par la sécurisation culturelle en lien avec les programmes. La littérature d'auteur.trice.s des Premiers Peuples semble être utilisée à tous les niveaux (10 mars et 28 avril 2021, rencontres de groupes; 19 mai 2021, services éducatifs à la petite enfance; 6 octobre 2021). L'importance de l'approche bilingue est affirmée pour permettre aux jeunes de cheminer dans leur langue maternelle et la langue d'enseignement (28 avril 2021) comme soutien à l'apprentissage. Des cours de langue et de culture sont offerts aux jeunes innu.e.s dans différents contextes (écoles innues et une école provinciale, 28 septembre 2021, Essipit). Les arts offrent également une belle porte d'entrée pour faire place à la culture des jeunes (2 juin 2022, Pessamit; 12 mai et 16 juin 2022, école primaire provinciale). Des développements intéressants se font au collégial (10 mars et 28 avril 2021) dont un cours optionnel en sciences humaines (22 avril 2022, cégep de Baie-Comeau, Saint-Pierre, 2021). Les modes d'apprentissage privilégiant l'observation, l'expérimentation et l'entraide sont utilisés en formation professionnelle (9 mai 2022, Centre Mithapeu; 11 mai 2022, CFP de Sept-Îles). Une apprenante innue témoigne de l'aide que cela apporte (vidéo Formation professionnelle).

Approche bilingue (Tshakapesh)

Poésie en classe de français\*

Littérature d'auteur.trice.s des Premiers Peuples

Cours de langue et de culture\*

Arts à l'école

Cours optionnel en sciences humaines

Formation professionnelle

Autres vidéos disponibles sur le site web : approche bilingue (Orthophoniste, 28 avril 2021); cours de langue et de culture (Enseignante, 8 juin 2022); cours optionnel en sciences humaines (Enseignante, 22 avril 2022).

« Ça a rendu mon enseignement tellement plus payant ! Les élèves ont réussi à s'investir dans un projet de poésie. Les élèves se reconnaissent et reconnaissent leurs ami.e.s. »

(Enseignante de français, 24 janvier 2022, vidéo Poésie en classe de français)

## Services professionnels

L'importance de **services professionnels** (94 occurrences) qui tiennent compte des particularités culturelles est soulignée par des directions, des enseignant.e.s et des conseiller.ère.s, particulièrement de l'Institut Tshakapesh, pour éviter que des élèves soient identifiés comme étant en difficulté pour des raisons liées à la langue et à la culture (7 octobre 2021). Les services professionnels sont tous en lien avec l'accompagnement (première catégorie). Les pratiques partagées donnent des exemples inspirants en matière de soutien (lieu sécurisant et aide à l'apprentissage), d'évaluation (préparation, aide à la compréhension des questions et entretiens) et d'intervention (disponibilité et accompagnement psychosocial) pour ajuster les modalités aux besoins de chacun.e (10 mars et 28 avril 2021; 6 octobre 2021, CFP de Sept-Îles; 19 janvier 2022; 2 juin 2022, CRÉA de Pessamit). Et comme le dit une enseignante en orthopédagogie : « Ce qui est bon pour les élèves innu.e.s est bon pour tous les élèves. » (11 mai 2022, vidéo Réflexion sur l'évaluation, site web)

Soutien en orthopédagogie

Conseil en orientation

Approche communautaire  
(Tshakapesh)

Autres vidéos disponibles sur le site web : Approche communautaire (Orthophoniste, 28 avril 2021); Conseil en orientation (Conseiller.ère.s, dont une innu, 19 janvier et 2 juin 2022); Vaincre les préjugés (agent.e de liaison, 13 mai 2022).

## Ressources pédagogiques

Le manque de **ressources pédagogiques** culturellement signifiantes (63 occurrences), dont le développement exige beaucoup de temps, est mentionné par des directions, des enseignant.e.s et des conseiller.ère.s pour expliquer que la mobilisation des perspectives autochtones est laissée au bon vouloir des enseignant.e.s. Il y a toutefois des développements intéressants à ce propos (10 mars et 28 avril 2021), dont les ressources développées par l'Institut Tshakapesh (dictionnaire innu, littérature jeunesse, trousse en conscience phonologique). À l'éducation préscolaire et dans les services éducatifs à la petite enfance, des artistes et des couturières innu.e.s fabriquent des habits traditionnels pour les enfants et les poupées ainsi que des jouets avec des os de caribou (5 juillet 2023, Ekuanitshit). Un lexique français-innu reprenant les termes de programmes de formation collégiale a été développé au cégep de Baie-Comeau en partenariat avec des expertes de la langue de Pessamit. Selon l'une d'elles :

Lexique français-innu  
(cégep de Baie-Comeau, Pessamit)  
Dictionnaire innu (Tshakapesh)  
Littérature jeunesse (Tshakapesh)

Approche en lecture (Upuaïessat, Tshakapesh)  
Trousse en conscience phonologique (Tshakapesh)  
Productions Manitu

Autres vidéos disponibles sur le site web : Approche en lecture (Consultante, Tshakapesh, 28 avril 2021); Trousse en conscience phonologique (Conseillère pédagogique et consultante, Tshakapesh, 26 janvier 2022).

« Si les étudiant.es comprennent le vocabulaire de la matière enseignée, ça va faciliter leur apprentissage, ça va augmenter leur motivation, ça va vraiment avoir un impact [sur] la réussite scolaire. » (31 mai 2022, Pessamit, vidéo sur le lexique français-innu, site web)

## Formation et accompagnement des intervenant.e.s

La formation et l'accompagnement du personnel (90 occurrences) dans les écoles provinciales et innues sont jugées importantes par plusieurs participant.e.s, avec une préoccupation marquée de directions et de conseiller.ère.s, incluant l'Institut Tshakapesh qui développe des ressources pour la formation des enseignant.e.s (10 mars et 28 avril 2021; Talbot et Pinette, 2021). Les colloques offrent des moments de ressourcement, de partage et d'échange particulièrement intéressants pour celles et ceux qui travaillent auprès des jeunes et de leur famille. De façon plus ou moins formelle, des conseiller.ère.s (26, avril 2021, Tshakapesh; 4 octobre 2021, cégep de Sept-Îles) et une agente de liaison (13 mai 2022, Havre-Saint-Pierre, vidéo *Vaincre les préjugés*) font un travail important de formation et d'accompagnement par des interventions et des échanges qui ont lieu directement dans les milieux de pratique. Des programmes sont aussi en développement à l'UQAC pour répondre aux besoins de formation exprimés par les partenaires (vidéo).

Trousse d'accueil pour intervenant.e.s allochtones\*  
(Tshakapesh)

Vaincre les préjugés (école provinciale,  
Havre-Saint-Pierre)

Colloques (ITUM, Tshakapesh, Éclaire Côte-Nord)  
Accompagnement des enseignant.e.s (Tshakapesh)

Programme court en éducation préscolaire\*  
(UQAC-Tshakapesh)

Autre vidéo disponible sur le site web : Collaborations et accompagnement (Consultante, Tshakapesh, 28 avril 2021).

*La trousse d'accueil pour intervenant.e.s allochtones « est un outil pour répondre aux questionnements, [aux] doutes, [aux] inquiétudes des enseignant.e.s allochtones qui travaillent dans une école innue, pour tous les enseignant.e.s qui ont envie de faire quelque chose pour que ça change. » (Consultante, Tshakapesh, avec une longue expérience d'enseignante en milieu innu, mai 2022, vidéo Trousse d'accueil pour intervenant.e.s allochtones)*

## Collaborations

Cinq dimensions ressortent des **collaborations** évoquées par les participant.e.s : avec les parents (39 occurrences); entre les élèves (26 occurrences); communautaires (16 occurrences); institutionnelles (71 occurrences) et interprofessionnelles (55 occurrences). Ici encore, ce sont les directions qui sont au cœur des collaborations, bien qu'un souhait de les voir se développer est exprimé par les conseiller.ère.s et les agent.e.s de liaison. Dès la première rencontre de groupe (10 mars 2021), le travail en silo est ciblé comme un obstacle. La collaboration entre les organisations pose des défis entre les communautés et avec le milieu provincial (28 avril 2021; 7 juin 2021; 21 octobre 2021; 2 juin, 2022). Notons par ailleurs qu'une table régionale intersectorielle est mentionnée à titre d'exemple comme structure permettant de coordonner les initiatives (10 mars 2021). Les enseignant.e.s (incluant les services complémentaires) mentionnent l'importance des collaborations dans leur travail au quotidien (6 octobre 2021). Une analyse croisée souligne l'importance des collaborations avec les parents et la communauté, ainsi que des collaborations interprofessionnelles. La collaboration entre une école provinciale et un conseil de bande est aussi un exemple à souligner (8 juin 2022, Essipit, vidéo Cours de langue et de culture).

Poésie en classe de français\*  
Répondre aux besoins des communautés\*  
Cours de langue et de culture\*

## Programmes

Plusieurs parlent des **programmes** (87 occurrences) comme d'un défi à relever pour mieux tenir compte des dimensions culturelles dans l'enseignement. Directions, enseignant.e.s et conseiller.ère.s s'entendent pour dire que les programmes ne reflètent pas la culture des apprenant.e.s. Plusieurs initiatives laissent voir un travail de développement bien engagé (10 mars 2021; 28 avril 2021; 28 septembre 2021; 22 avril 2022; 2 juin 2022), mais une clarification reste à faire pour distinguer ce qui relève d'un programme, d'une approche ou d'un matériel. Il semble d'ailleurs que ce soit de matériel culturellement signifiant dont les écoles ont besoin. À ce propos, un membre de direction (9 mai 2022) et une enseignante du secondaire (13 mai 2022) mentionnent que le programme n'est pas un problème. C'est de matériel et de ressources dont on a besoin. Le Tremplin DEC offert au cégep de Baie-Comeau est cité comme exemple de cheminement permettant aux élèves innu.e.s d'entrer progressivement dans les programmes du collégial tout en terminant leur secondaire (22 avril 2022, cégep de Baie-Comeau; 2 juin 2022, CRÉA de Pessamit, vidéo Tremplin DEC). Cet exemple est cité à titre de succès.

Approche sens au préscolaire (école provinciale,  
Natashkuan, Tshakapesh)

Programme de langue et de culture (Tshakapesh)

Programme de langue et de culture  
(CRÉA de Pessamit)

Réflexion sur les programmes (ITUM)

Tremplin DEC (cégep de Baie-Comeau)

Programme court en éducation préscolaire\*  
(UQAC-Tshakapesh)

Vidéo disponible sur le site web : Approche sens (Tshakapesh, 28 avril 2021 et 25 mai 2022).

## Gestion/organisation des services

Sans surprise, la **gestion et l'organisation des services** (192 occurrences) sont principalement évoquées par les directions pour présenter des pratiques de sécurisation culturelle en milieu provincial et innu (28 septembre 2021 et 8 juin 2022, Essipit; 28 et 29 septembre 2021, 2 juin 2022, école secondaire, CRÉA de Pessamit; 4 octobre 2021, cégep de Sept-Îles; 22 avril 2022, cégep de Baie-Comeau; 10 mai 2022, ITUM, Centre Mitshapeu et CFP de Sept-Îles; 12 mai 2022, école primaire, Sept-Îles; 13 mai 2022, Havre-Saint-Pierre). L'importance de la gestion est soulignée par des conseiller.ère.s, des agent.e.s de liaison et des intervenant.e.s communautaires qui travaillent à faire de la sécurisation culturelle un engagement collectif. À ce propos, le comité d'accueil du cégep de Baie-Comeau est un exemple de travail de longue date (30 ans) qui, d'abord porté par quelques individus, est devenu un engagement collectif transformant les structures de l'organisation. Un directeur de services éducatifs et une responsable du comité, heureuse de prendre sa retraite avec la conviction que la relève est là pour assurer la pérennité, témoignent de ces transformations allant jusqu'au conseil d'administration (22 avril, 2022, vidéo du comité d'accueil). Les directions d'établissements contribuent à inspirer, à initier et à diriger leur milieu pour l'accueil et l'amélioration des services pour les élèves innu.e.s (9, 10 et 11 mai 2022, Centre Mitshapeu, Uashat mak Mani-utenam, CFP de Sept-Îles; 2 juin 2022, École Uashkaikan, Pessamit, CRÉA de Pessamit, vidéo sur formation des adultes; 6 juin 2022, école Ekuanitshit; 14 juin 2022, école Nutashkuan).

Comité d'accueil (cégep de Baie-Comeau)  
Accueillir, soutenir

Langue et culture à l'école\*  
Répondre aux besoins des communautés\*

*Témoignage d'un directeur en milieu innu : « Quand je vois nos élèves qui arrivent le matin avec le sourire, pis que je les entends aussi, [dans] la salle sociale, avoir des discussions, des fous rires. Chez les Innu.e.s, il y a beaucoup de blagues qui vont se dire. C'est très sain, pis quand [elles et] ils vont quitter dans les alentours de 4 h, [elles et] ils [auront] encore le sourire. Le fait qu'[elles et] ils soient ici aussi réguliers, qu'[elles et] ils vont consulter nos ressources, qu'[elles et] ils font confiance aux adultes – parce que ce sont [toutes et] tous des adultes –, mais qu'[elles et] ils vont faire confiance aux adultes qui les entourent. Il y a des grandes révélations. On entend plein de choses qui ne sont pas toujours faciles, mais on travaille avec [elles et] eux, pis ça, c'est une forme de réussite, d'être capable de dire: "Moi, je ne vais pas bien. Moi j'ai besoin d'aide." Alors moi, la réussite est aussi simple que ça. C'est clair qu'on vise à avoir des services de la meilleure qualité, qu'on vise le dépassement [sur le plan] de l'enseignement; [à] avoir les services [sur le plan] culturel, une vie étudiante. Ça, c'est important pour moi. Mais de les voir heureux.ses, [eh] bien, c'est une grande réussite. » (9 mai 2022, Centre Mitshapeu, vidéo Soutenir la réussite).*

*Témoignage d'une directrice innue: « Le climat dans ton école, ton appartenance dans une école. Tiens, c'est ton école! La fierté d'avoir une école. Puis aussi, c'est important qu'il y ait un.e Innu.e qui dirige l'école, pour montrer qu'on est capable d'aller plus loin, comme tout le monde. » (14 juin 2022, Nutashkuan).*

## 5. Contextes où se situent les pratiques de sécurisation culturelle (objectif 2)

Concernant les contextes (objectif 2) où se situent les pratiques de sécurisation culturelle, l'école est la plus fréquemment évoquée, incluant les services éducatifs à la petite enfance, (224 occurrences), suivie de la classe (129 occurrences), de la communauté (92 occurrences), des organisations (18 récurrences) et de la famille (16 occurrences). Une dimension collective se dégage ainsi des pratiques mises en partage, puisque c'est à l'échelle de l'école qu'elles se situent d'abord. Le travail de directions, d'agent.e.s de liaison, de conseiller.ère.s, d'enseignant.e.s, d'éducateur.trice.s et d'intervenant.e.s, en collaboration avec des communautés, contribue à transformer les pratiques en milieu provincial et en milieu innu en mobilisant des savoirs, des pratiques et des valeurs de la culture innue. Un aperçu des exemples de pratiques (voir les couleurs en référence aux catégories à la figure 3) situés dans un modèle inspiré de Bronfenbrenner (1996; repris par Loiselle, 2011; Manningham et al., 2011), illustré dans les figures 5 et 6, montre l'importance des interrelations entre les services éducatifs à la petite enfance (service de garde), la classe, l'école, la communauté et la famille pour travailler ensemble au bien-être et à la réussite des jeunes des Premiers Peuples dans un milieu de vie sécurisant et stimulant leur permettant d'affirmer avec fierté leur identité.

Plusieurs exemples de pratiques situés dans la catégorie « enfant/élève/famille » ont une dimension collective, comme les colloques, les ateliers pour vaincre les préjugés, l'accompagnement offert aux élèves, le comité d'accueil et la mobilisation de savoirs dans l'enseignement réalisée avec des expert.e.s innu.e.s. Il est donc important de regarder ce qui est partagé, de façon individuelle, de façon plus large et sur le plan collectif pour en voir toute la portée en matière de sécurisation culturelle.

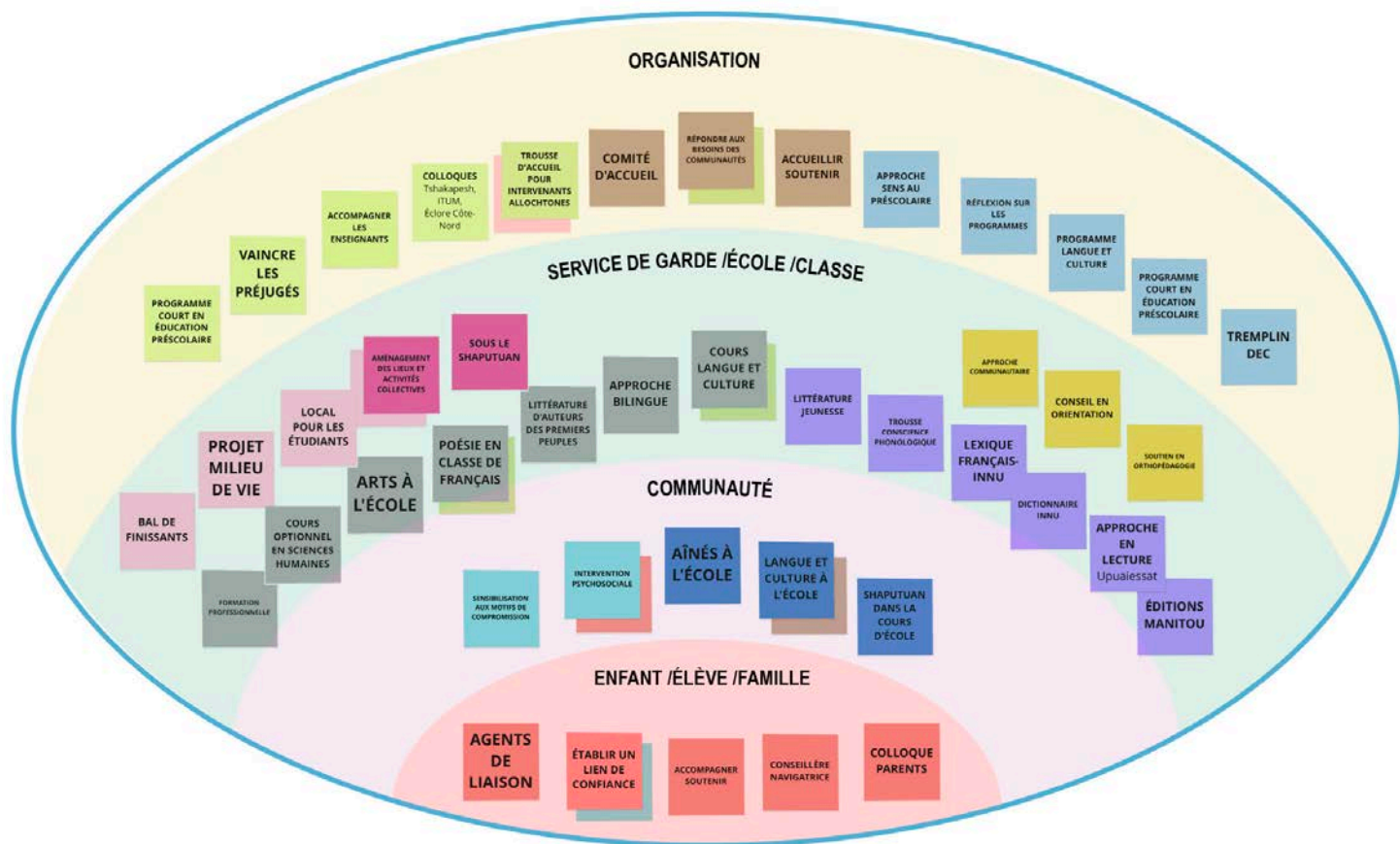


Figure 5 : Aperçu des contextes où se situent les exemples de pratiques



## 6. Principales retombées (objectifs 3 et 4)

Les retombées de la recherche se présentent en deux volets : 1) un éclairage sur la persévérance et la réussite; 2) une réflexion sur les programmes (voir aussi le rapport sur la mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes).

C'est principalement de réussite éducative (139 occurrences) dont parlent les participant.e.s, suivie de la persévérance scolaire (114 occurrences) et de la réussite scolaire (76 occurrences). Concernant la réussite scolaire, les notes (3 récurrences) ne sont que peu évoquées. Ce sont des directions qui en parlent en soulignant un taux de réussite élevé en formation professionnelle. Les critères de réussite évoqués concernent la langue, la culture, la fierté, l'intérêt, la curiosité, les rires, les sourires, l'entraide, l'intégration sociale, le fait d'avoir un but dans la vie et l'idée que chaque réussite est importante, pas seulement le diplôme (10 mars 2021; 7 juin 2021; 9 mai 2022; 11 mai 2022; 1er juin 2022). Une participante parle même de réussite identitaire (1er novembre 2021). Les critères de réussite évoqués font écho à ceux proposés par l'OCDE (2018) et le CSÉ (2017). L'évaluation et la langue d'enseignement posent toutefois des défis importants. Les propos d'un directeur innu résument bien ces défis :

*« Pas juste regarder la réussite des élèves autochtones sous l'angle de la réussite scolaire, mais sous l'angle de la réussite éducative. Est-ce que j'ai atteint mes buts? Est-ce que je suis bien dans ce que je fais? Est-ce que je trouve ma place? [C'est] toute la question de la persévérance pour l'élève qui va prendre une année sabbatique. Ça leur appartient. Il n'y a pas d'âge pour finir un projet. La réalité d'une école autochtone, quant à moi, c'est qu'on a autant la pression de faire réussir un élève, d'aller chercher le diplôme, que ce soit un diplôme de [5e secondaire] en français [...], le diplôme de FMS qu'on offre ici [ou celui] de FPT. Pis, tu as l'autre côté qui dit qu'il faut garder la culture dans l'école. Ça, il n'y a aucune autre réalité au Québec qui veut marier ces deux-là, et les communautés autochtones sont les seules qui doivent vraiment considérer cette réalité-là. Moi, je dois parfaire le français pour que ces élèves-là ne soient pas en échec [une fois] au cégep, à l'université, mais je dois aussi leur dire: "N'oubliez pas qui vous êtes." » (29 septembre 2021)*

## 7. Principales contributions

En guise de contribution, la proposition d'un modèle (voir la figure 6) qui place les pratiques de sécurisation culturelle à différents niveaux, regroupées en champs d'intervention (catégories), permet d'envisager les possibilités d'une approche qui se précise. Langues, cultures, fierté et identité sont au cœur de ce modèle qui suggère des pistes pour faire le maillage entre la culture et les pratiques éducatives (Battiste, 2017 et 2018; Brant Castellano, 2014; Campeau, 2015; CCA, 2009; CVR, 2015; Lévesque et al., 2015; Manningham et al., 2011; Mashon, 2010; OCDE, 2018). L'accueil, la bienveillance, le respect et l'entraide permettant aux apprenant.e.s des Premiers Peuples de parler leur langue et de vivre leur culture dans tout milieu éducatif traversent ce modèle où l'on trouve les catégories regroupant les exemples de pratiques de sécurisation culturelle situés dans leurs contextes : l'enfant, l'élève, la famille; la communauté; le service de garde (services éducatifs à la petite enfance), l'école, la classe; et l'organisation. Au-delà des résultats de la recherche se posent des questions relatives aux politiques, aux lois et aux prescriptions pour que la sécurisation culturelle soit inscrite clairement comme un enjeu de société qui interpelle toute personne intervenant auprès des jeunes et des adultes des Premiers Peuples. Sans engagement politique clair, les initiatives locales ont peu de chance de se développer plus largement.

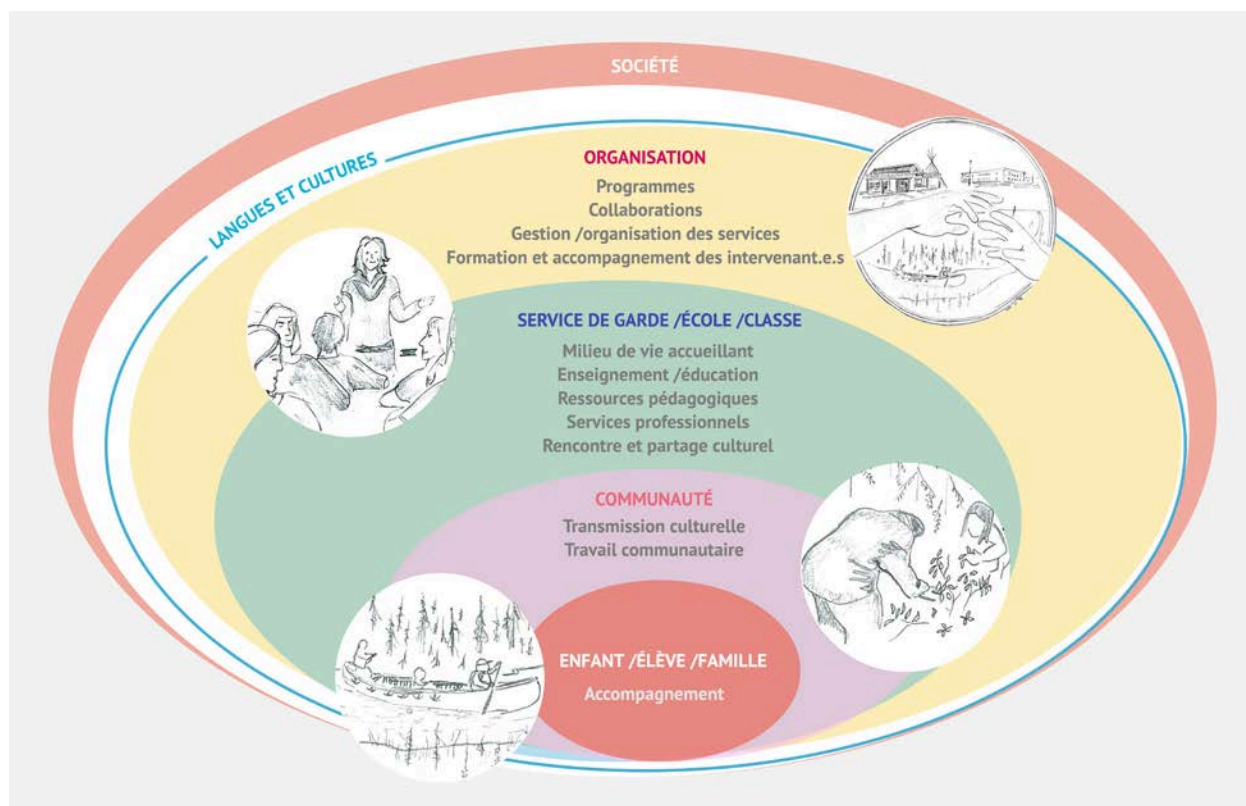


Figure 6 : Proposition d'un modèle de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite des apprenant.e.s des Premiers Peuples

La diffusion d'exemples de pratiques concrets, sous forme de témoignages des participant.e.s et de quelques élèves, et d'outils de transfert rendus disponibles dans un site web, est une autre contribution importante de la recherche. Ces exemples concrets peuvent devenir une source d'inspiration pour transformer des pratiques individuelles et collectives contribuant à transformer les organisations.

## Partie D – Pistes de solutions ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche

En cohérence avec les principes de sécurisation culturelle (Ball, 2008; Blanchet Garneau et al., 2012 et 2019; Curtis et al., 2019; Lévesque et al., 2015; Koptie, 2009), le modèle proposé dans cette recherche (figure 6) permet d’envisager une approche :

- Qui suppose un engagement collectif mettant à contribution toutes les personnes qui accompagnent les enfants, les élèves, les étudiant.e.s et leur famille;
- Dans un parcours scolaire faisant partie d’un processus de vie, dans une vision holistique;
- Avec comme point d’ancrage les langues, les cultures, les communautés et leur territoire;
- Dans des rapports égalitaires qui reconnaissent la complémentarité des expertises;
- Pour un meilleur vivre-ensemble qui passe par des transformations de pratiques et de structures visant l’accomplissement de chacun.e.

*« Utitshipin ma kuessipanan tshetshi utetetan, nui shaputuepin e metemeian ne meshkenam e innuian. Ishi ishpiteinitaman mak ishi tapueienitaman nui uiten. Teshep nui shaputuepen e pimutaian nitinnu-aitun ashit e patakutaian nitinnu-aimun. » Julie Rock*

*« Lorsque vient le moment pour moi d’entrer en relation avec vous, dans votre environnement, je veux être en mesure de vivre mon identité en tant que Première Nation. Je veux m’exprimer en fonction de mes croyances, de mes valeurs et de mes savoirs culturels. Je veux affirmer mon identité dans ma langue et ma culture. »*

### 8. Potentialités et écueils de l’approche de sécurisation culturelle (objectif 5)

Dans une approche de sécurisation culturelle, la réussite est d’abord un accomplissement personnel et social nous invitant à revoir les critères de persévérance et de réussite (Blanchet-Cohen et al., 2022; Mansour, Maltais et Cook, 2019 et 2021; CSÉ, 2017; OCDE, 2018; Potvin, 2010). Plusieurs participant.e.s soulignent l’importance de la langue maternelle, de la culture, de l’identité et de la fierté dans la réussite, particulièrement les directions (94 occurrences). La valorisation des langues et des cultures dans l’enseignement (18 occurrences) ainsi que la différenciation pédagogique (16 occurrences) sont ciblées comme des pratiques à développer. Une conseillère pédagogique (26 janvier 2022) rappelle que plusieurs adaptations sont possibles pour éviter la barrière de la langue et de la culture, et que la flexibilité est de mise autant dans la manière d’évaluer que d’enseigner. Un accompagnement respectueux et bienveillant d’agent.e.s de liaison, d’intervenant.e.s, d’aides pédagogiques, de conseiller.ère.s, de consultant.e.s, d’enseignant.e.s et de directions sensibles aux réalités des jeunes et des adultes des Premiers Peuples ressort comme élément central pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative. La collaboration entre les intervenant.e.s devient essentielle pour accompagner les enfants, les élèves, les étudiant.e.s et leur famille vers un accomplissement porteur de réussite. Les principaux défis à relever sont étroitement liés à la langue d’enseignement, à l’évaluation, au matériel scolaire, aux programmes et aux liens à établir entre allochtones et autochtones.

Une uniformisation des attentes, sans prise en considération de la langue maternelle, fait partie des obstacles liés à la langue d’enseignement. Une directrice d’école provinciale mentionne que « les ami.e.s autochtones parlent parfois trois langues, donc, si on regarde leur vocabulaire, ils en ont beaucoup plus qu’un ami francophone qui parle seulement français » (26 janvier 2022).

L'approche bilingue (28 avril 2021) et celle de langue seconde (10 mai 2022) sont recommandées pour éviter de pénaliser les élèves tout en leur permettant de parler leur langue maternelle et de s'en servir pour soutenir leurs apprentissages. La langue maternelle est également utilisée en formation professionnelle (vidéo) comme soutien à la compréhension. Avec l'encouragement de leur enseignant.e (11 mai 2022), les étudiant.e.s parlent innu pour mieux comprendre et s'entraider.

Les défis relatifs à l'évaluation se présentent dès la petite enfance dans l'évaluation des enfants. Une responsable de services éducatifs à la petite enfance souligne à ce propos la présence de critères peu valorisants dans les outils disponibles pour faire le portrait des enfants (19 mai 2021). Une coordonnatrice (1<sup>er</sup> novembre 2021) abonde dans le même sens en précisant que les évaluations réalisées par des spécialistes ne tiennent souvent pas compte des spécificités des jeunes. Des élèves seraient identifiés comme étant en difficulté sans que les outils pour les évaluer soient remis en question. Une approche communautaire regroupant différents spécialistes a été développée avec l'Institut Tshakapesh pour offrir des services qui tiennent compte de la langue et de la culture des apprenant.e.s (28 avril 2021). Cette approche pourrait aider à repenser le travail de professionnel.le.s.

Le manque de matériel culturellement signifiant est souligné par des directions, une conseillère pédagogique et des enseignant.e.s (10 mars, 28 avril et 27 septembre 2021; 10, 11, 12 et 13 mai, 8 juin 2022) comme autre défi à relever. Le besoin de développer des ressources et des outils directement en lien avec la langue et la culture des élèves est exprimé clairement. À ce propos, du matériel est développé par des spécialistes innu.e.s et des enseignant.e.s d'expérience sans nécessairement être publié. Le partage de ce matériel se fait de façon restreinte. Il serait intéressant de voir comment le partager plus largement en s'assurant de protéger la propriété intellectuelle des auteur.trice.s. Notons que l'Institut Tshakapesh et d'autres organisations, comme le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), développent des ressources pour les enseignant.e.s. L'accès et la diffusion de ces ressources aideraient à combler certains besoins de matériel culturellement signifiant.

La question des programmes (voir aussi le rapport sur la mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes) est soulevée particulièrement en histoire, avec une préoccupation pour le nouveau programme Culture et citoyenneté québécoise (10 mai 2022). Une enseignante du secondaire dit « utiliser le patrimoine local » (13 mai 2022) en histoire et en éthique. Les sciences sont aussi évoquées en lien avec la culture locale (10 mai 2022) ainsi que le français, qui permet une mobilisation des savoirs autochtones par l'étude d'œuvres des Premiers Peuples (22 décembre 2022). La grille-matières pose un défi pour les cours de langue et de culture, particulièrement dans les écoles provinciales fréquentées par des élèves des Premiers Peuples (28 septembre 2021; 22 décembre 2022; 25 janvier 2023). Il est intéressant de constater que les langues et les cultures peuvent être mobilisées dans plusieurs disciplines scolaires au primaire et au secondaire: univers social; culture et citoyenneté; science et technologie; arts; éducation physique et à la santé; français et mathématique permettent de bien ancrer les apprentissages sur le plan culturel. Comme le dit une directrice innue:

« C'est sûr qu'il faut adapter [les programmes dans chaque école]: le programme de langues, des programmes d'innu-aitun... [Il faut] les mettre pour qu'on puisse avoir l'approbation des crédits aussi, parce que c'est nous [qui enseignons] à devenir non [pas] des Québécois. es, mais des Innu.e.s, qu'[elles et] ils soient fier.ière.s de la valorisation de la culture. On est dans la réconciliation. L'innu-aimun [et] l'innu-aitun [sont] très importants. Nous, on le nomme souvent en innu "l'innu-aimun"[ou] "l'innu-aitun", mais est-ce que les Québécois.es le savent? C'est cela. C'est faire le pont. » (9 mai 2022)

Comme autre contribution en lien avec la recherche postdoctorale réalisée en concomitance avec cette étude, la figure présentée en annexe 3 propose des pistes de mobilisation des savoirs et des perspectives autochtones dans l'apprentissage et l'enseignement des disciplines scolaires, et ce, autant pour les écoles en milieu urbain que pour les écoles des Premiers Peuples. Cette mobilisation se prolonge dans les études postsecondaires, comme en témoignent certains exemples de pratiques au collégial.

La formation des enseignant.e.s est un autre défi à relever qui se présente en deux volets : 1) celle de l'ensemble des enseignant.e.s qui accueillent des enfants et des élèves des Premiers Peuples dans leur classe; 2) celle des enseignant.e.s des Premiers Peuples qui veulent transmettre leur langue et leur culture. Pour l'ensemble des enseignant.e.s (1 et 2), la question de la formation aux réalités et aux perspectives autochtones se pose, alors que pour les enseignant.e.s des Premiers Peuples (2), la question de la transmission de la langue et de la culture, avec une pleine reconnaissance des savoirs d'expérience, est centrale. Ces questions suggèrent de revoir les formations à l'enseignement en prévoyant :

- 1) Une base commune qui permettrait de former l'ensemble des enseignant.e.s aux réalités et aux perspectives autochtones afin de valoriser et de mobiliser les approches et les savoirs des Premiers Peuples dans l'enseignement;
- 2) Une spécialisation qui permettrait, en cours de cheminement, aux enseignant.e.s des Premiers Peuples de choisir une voie propre à la transmission de la langue et de la culture en prévoyant une modalité pour que le TECFÉE (Test de certification en français écrit pour l'enseignement) ne soit pas un obstacle à leur diplomation.

Il est intéressant de constater que les exemples de pratiques mis au jour dans cette recherche rejoignent plusieurs composantes de la compétence 15 revendiquée par des organisations des Premiers Peuples pour la formation des enseignant.e.s (Conseil en Éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat, 2020). En lien avec les composantes concernant le milieu d'apprentissage; la langue, la culture, le territoire et les savoirs; les pratiques pédagogiques et les modes d'évaluation; les modes d'apprentissages; les relations professionnelles et les liens avec les élèves et les familles, les exemples de pratiques offrent des pistes à exploiter pour la formation initiale et continue des enseignant.e.s ainsi que du matériel concret disponible sur le site web. Quelques exemples de ces pistes pour « valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones » sont détaillés dans un tableau présenté en annexe 4. Pour chaque composante de la compétence 15, on trouve des exemples issus des pratiques documentées par cette recherche et des cours pour s'en inspirer dans la formation des enseignant.e.s (Couture et al., 2023).

## 9. Diffusion et transfert (objectif 6)

Comme outil de transfert et de diffusion, un site web a été élaboré avec la Boîte Rouge VIF (BRV) directement en lien avec ce rapport de recherche. Des vidéos et des outils de transfert, issus de nos rencontres, y sont disponibles avec le consentement de participant.e.s qui ont accepté de dévoiler leur identité. C'est en toute reconnaissance de leur travail et en les remerciant de leur partage que nous leur accordons tout le mérite des pratiques de sécurisation culturelle mises au jour. Les voix des personnes qui travaillent au quotidien à soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative de jeunes et d'adultes des Premiers Peuples peuvent ainsi être entendues. Des principes d'intervention (annexe 5) se dégagent des vidéos réalisées et disponibles dans le site web. Ces principes, qui devraient s'appliquer à tous les apprenant.e.s, consistent à se soucier de la compréhension; à être à l'écoute et à s'adapter; à communiquer de manière significative et à favoriser la collaboration; à sensibiliser pour favoriser l'ouverture; à intervenir dans le respect; à valoriser la culture et le groupe social; à valoriser chaque individu.

Les principes d'intervention évoqués par des participant.e.s dans les vidéos ne sont pas que culturels. Plusieurs font écho aux principes d'une éducation inclusive (CSÉ, 2017) fortement mis de l'avant depuis le renouveau pédagogique. Il est important de retenir que c'est en lien avec la langue, la culture et l'identité des apprenant.e.s des Premiers Peuples que ces principes prennent tout leur sens pour développer des pratiques de sécurisation culturelle. Ils sont évoqués par des intervenant.e.s communautaires, des agent.e.s de liaison, des conseiller.ère.s (navigateur.trice.s, pédagogiques et d'orientation), des coordonnateur.trice.s, des professionnel.le.s des services complémentaires, des aides pédagogiques, des expert.e.s en langue et culture, des enseignant.e.s, des éducateur.trice.s et des directions. Il serait intéressant de creuser ce qui fait la différence dans leurs pratiques et leurs interactions pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes et des adultes des Premiers Peuples.

## 10. Pistes d'action à retenir

En guise de bilan, les pistes d'action soutenues par les résultats de la recherche se présentent comme suit :

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

Ces pistes d'action soulignent l'importance du travail de celles et ceux qui agissent à titre de médiateur.trice.s entre les cultures pour soutenir les apprenant.e.s et former le personnel. Le rôle d'agent.e.s de liaison, de conseiller.ère.s et d'intervenant.e.s, spécialisé.e.s dans cette tâche, pour faire le pont entre les cultures (4 octobre 2021; 11 mai 2022), devient ainsi central, particulièrement lorsque des membres des Premiers Peuples les assument. Il faut donc mieux comprendre les rôles et fonctions de ces personnes-ressources et voir comment les accueillir dans les organisations.

## Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche

La principale force de cette recherche en représente aussi les limites : la participation de personnes engagées et convaincues de l'importance des langues, des cultures et des identités dans le développement de pratiques accueillantes, bienveillantes et sécurisantes pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes et des adultes des Premiers Peuples. Cet échantillon permet d'avoir accès à des exemples concrets de pratiques de sécurisation culturelle développées dans des milieux qui accueillent des apprenant.e.s des Premiers Peuples, ce qui donne ainsi une image plutôt positive de ce qui se fait dans les milieux. Or, il est important de mentionner que cet échantillon n'est pas représentatif de ce qui se fait de manière plus générale. Il ne s'agit pas d'un portrait de la situation, puisqu'il reste beaucoup à faire pour vaincre les préjugés, le racisme et la discrimination dans la société et dans les milieux éducatifs. Un directeur de services éducatifs mentionne d'ailleurs que malgré tout le travail réalisé depuis plusieurs années, il y a encore du racisme et des microagressions, selon le témoignage d'une étudiante innue (22 avril 2022). Une étude récente de Blanchet-Cohen et al. (2022), réalisée sur la Côte-Nord en partenariat avec l'Institut Tshakapesh, révèle que la sécurisation culturelle serait plutôt « faible » dans les écoles en milieu urbain. Il serait donc important de voir comment travailler de façon collective à changer les mentalités et à transformer les pratiques de façon plus large. Des projets sur l'accompagnement des équipes et la formation du personnel scolaire pourraient aider à faire un pas de plus.

Rappelons que toutes les recherches sont importantes et que c'est grâce à la diversité des objets d'étude et des angles d'analyse que nous parviendrons à proposer des pistes d'action pour des changements durables. Sur ce long chemin de la réconciliation (CVR, 2015), nous sommes heureux d'apporter notre contribution en espérant que les pratiques de sécurisation culturelle partagées par les participant.e.s de cette recherche en inspireront plusieurs. Et comme le dit Lucien Saint-Onge du comité des sages de la Chaire UNESCO en transmission culturelle de l'UQAC: **NUITSHIMAKAN**. Apprenons à naviguer ensemble, soyons des comarheur.se.s, d'égal à égal, pour relever le grand défi collectif de la sécurisation culturelle afin de mieux soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des Premiers Peuples.



## Partie F – Références et bibliographie

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*, 98 p. Wendake, QC, Canada.

Arousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, E., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P. et Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet *Petapan*. *Éducation et francophonie: vers l'autochtonisation: pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation*, XLIX(1), 71-94. <https://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=59#.YJVne7VKiUk>

Ball, J. (2008). *Cultural safety in practice with children, families and communities*, ressource Internet.

Battiste, M. (2018). Reconciling Indigenous knowledge in education : Promises, possibilities, and imperatives. *Dissident knowledge in higher education*, 123 148.

Battiste, M. (2017). *Decolonizing education; nourishing the learning spirit*. Vancouver : Purich.

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

Blanchet-Cohen, N., Lefevre-Radelli, L., Robert-Careau, F., et Talbot, C. (2020). Réussite éducative et développement identitaire des Innus dans les écoles à Sept-Îles. Rapport de recherche. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau jeunesse.

Blanchet Garneau, A., Browne, A. J. et Varcoe, C. (2019). Understanding competing discourses as a basis for promoting equity in primary health care. *BMC Health Services Research*, 19(1), 764. <https://doi.org/10.1186/s12913-019-4602-3>

Blanchet Garneau, A. et Pépin, J. (2012). La sécurité culturelle: une analyse du concept. *Recherches en soins infirmiers*, 4(111), 22-35.

Brant Castellano, M. (2014). Indigenizing education. *Education Canada*, 54(3), 10.

Brascoupé, S. et Waters, C. (2009). Cultural safety: exploring the applicability of the concept of cultural safety to aboriginal health and community wellness. *Journal de la santé autochtone*, 5(2 novembre), 6-41.

CANADA. Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Montréal, QC : publié pour la Commission de vérité et réconciliation du Canada par McGill-Queen's University Press.

CANADA. Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa, ON, Canada.

Campeau, D. M. (2015). Pédagogie autochtone: paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 72-74.

COLOMBIE-BRITANNIQUE. Ministère de l'Éducation. (2015). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant*. Colombie-Britannique : ministère de l'Éducation.

Conseil en Éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (2020). Compétence 15 : valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones. *Conseil en Éducation des Premières Nations*. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2021/01/Compétence-15.pdf>

Couture, C., Rock, J., Pinette, S., Blanchet Garneau, A., Jacob, E., Pulido, L., Duquette, C., Baron, M-P. et Vachon, J-F. (2023). Pistes à explorer pour la formation des enseignant.e.s : action concertée en sécurisation culturelle. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 5, 96-101

Couture, C., Bacon, M., Arousseau, E., Pulido, L., Jacob, E., Lavoie, C., Duquette, C. et Bizot, D. (2021). *Projet Petapan : pratiques pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain*. Rapport de recherche. Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay, UQAC – Centre des Premières Nations Nikanite, Centre d'amitié autochtone du Saguenay, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://www.ctreq.qc.ca/projets/le-projet-petapan-des-services-et-des-pratiques-pour-soutenir-la-reussite-educative-des-eleves-autochtones-en-milieu-urbain/>

Curtis, E., Jones, R., Tipene-Leach, D., Walker, C., Loring, B., Paine S. J. et Reid, P. (2019). Why cultural safety rather than cultural competency is required to achieve health equity: a literature review and recommended definition. *International Journal for Equity in Health*, 18, 174. doi: 10.1186/s12939-019-1082-3.

Desgagné, S., Bednarz, D., Couture, C., Poirier, L. et Lebus, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.

Jacob, E., Pacmogda, P., Couture, C., Pulido, L., Lavoie, C et Pinette, S. (2022). *Analyse des pratiques éducatives développées avec des enseignantes innues et des savoirs autochtones mobilisés en classe de maternelle dans le cadre d'un projet de formation en éducation préscolaire*, [rapport de recherche, Université du Québec à Chicoutimi].

Kaine, É., Bellemare, D., Bergeron-Martel, O. et De Coninck, P. (2016). *Le petit guide de la grande concertation : création et transmission culturelle par et avec les communautés*. Presses de l'Université Laval.

Koptie, S. (2009). Irihapeti Ramsden: The public narrative on cultural safety. *First Peoples Child and Family Review*, 4(2), 30-43.

Lavoie N. (2023). *Analyse de pratiques de sécurisation culturelle mises en place par les intervenants psychosociaux dans les écoles secondaires au nord du 49<sup>e</sup> parallèle* [essai doctoral, Université du Québec à Chicoutimi].

Lévesque, C., Polèse, G., de Juriew, D., Labrana, R., Turcotte, A-M. et Chiasson, S. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes *Cahiers DIALOG* (2015-0). INRS - Centre Urbanisation Culture Société; Réseau DIALOG, Montréal.

Loiselle, M., Bourdaleix-Manin, A-L., Potvin, M. et Joly, C. (2011). Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik : une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants. (Publication n°928-2-923064-79-6). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. [https://depot.erudit.org/bitstream/003535dd/1/Loiselle\\_et\\_al\\_Kitcisakik\\_2008\\_Pub.pdf](https://depot.erudit.org/bitstream/003535dd/1/Loiselle_et_al_Kitcisakik_2008_Pub.pdf)

McNaughton C. et Rock, D. (2003). Les possibilités de la recherche autochtone : résultats du Dialogue du CRSH sur la recherche et les peuples autochtones. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

MANITOBA. Éducation et formation. (2019). *Éducation autochtone: concepts culturels* [Gouvernement du Manitoba]. Consulté le 19 septembre 2019, à l'adresse Éducation autochtone – Concepts culturels | Éducation et Formation Manitoba website: <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/edu-auto/perspectives/concepts.html>

Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. A. et Connelly, J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones de la commission scolaire de l'Or-et-des-Bois* [rapport de recherche]. Automne 2011.

Mansour, A., Maltais, D. et Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, 49(1), 95-111.

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

Mashon, D. N. (2010). *Realizing « quality » in indigenous early childhood development* [thèse de doctorat inédite, The University of British Columbia].

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

Ontario Institute for the Study of Education (OISE). Course component of the Master of Teaching. <https://pepper-mt.oise.utoronto.ca/data/note/155860/Master%20of%20Teaching%20Courses.pdf>

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2008). Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones. Pub. L. No. 07-58682—Mars 2008—1 500. [http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS\\_fr.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_fr.pdf)

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.). Paris: Armand Colin.

Pinette, S. et Guillemette, C. (2016). La reconnaissance culturelle innue au sein d'une école primaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 18-21.

Potvin, P. (2010). La réussite éducative: définition du concept. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjOGg0JLcAhUJ7IMKHfKOA3sQFgguMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pierrepotvin.com%2F6.%2520Publications%2FTexte-reussite%2520educative.doc&usg=AOvVaw3pqxs8MSyDGAM-dLedjRug>

QUÉBEC. Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. Québec.

QUÉBEC. Ministère de l'Éducation. (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*. Québec.

QUÉBEC. *Rapport de la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics*. (2019). [https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers\\_clients/Rapport/Rapport\\_final.pdf](https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf)

QUÉBEC. Commission de l'éducation. (2007). *La réussite scolaire des autochtones*. Québec.

QUÉBEC. Secrétariat aux affaires autochtones. (2017). *Faire plus, faire mieux: plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits: 2017-2022*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3532555>

Rock, J., Coulombe, S. et Couture, C. (2023). Vers l'autodétermination: proposition d'un modèle conceptuel pour repenser la formation professionnelle des Premiers Peuples. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 5, 20-23.

Saint-Pierre, L. (2021). De la connaissance à la reconnaissance: sécurisation culturelle en sciences humaines au cégep de Baie-Comeau. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 84-85.

SASKATCHEWAN. Ministère de l'Éducation. (2018). *Inspirer la réussite: cadre stratégique sur l'éducation des Premières Nations et des Métis de la prématernelle à la 12<sup>e</sup> année*. Gouvernement de la Saskatchewan. [https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/107116/107116-Inspiring\\_Success\\_Policy\\_Framework\\_FR.pdf](https://pubsaskdev.blob.core.windows.net/pubsask-prod/107116/107116-Inspiring_Success_Policy_Framework_FR.pdf)

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éd.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (5e éd.). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Talbot, C., et Pinette, S. (2021). Tshetshi Tshissenitakanit: trousse d'accueil pour intervenants allochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 86-89.

Wilson, S. (2020). *Research is ceremony: indigenous research methods*. Halifax, Canada: Fernwood Publishing.

## Annexe 1 : Principaux concepts

### La sécurisation culturelle

La sécurisation culturelle est un concept à définition large et polysémique qui s'appuie sur la reconnaissance des conséquences profondes et persistantes du colonialisme sur les autochtones, dont notamment l'important déséquilibre de pouvoir qu'il a institué et entretenu, et qui porte entrave à l'autodétermination des peuples autochtones sur le plan individuel, structurel et gouvernemental (Brascoupé et Waters, 2009). Le concept de sécurisation culturelle a été introduit en Nouvelle-Zélande dans les années 1980 en réponse au mécontentement des Maoris concernant les interventions en soins infirmiers (Conseil canadien de la santé, 2013). Il a été développé par une infirmière et chercheuse maorie, Irihapeti Ramsden (2002), directement en lien avec la sécurité culturelle (*cultural safety*). La sécurité culturelle repose sur des partenariats égaux ainsi que sur la protection de l'identité culturelle et du bien-être (Ball, 2008; Blanchet Garneau et al., 2012 et 2019; Curtis et al., 2019).

La sécurisation culturelle est un processus qui s'inscrit dans une relation biculturelle ne pouvant s'établir que dans la rencontre (Blanchet Garneau et Pépin, 2012). Elle vise à redéfinir et à rééquilibrer autant que possible la relation entre prestataires de services allochtones et population autochtone. Cette approche implique « [...] un transfert de pouvoir [...] où la réussite de l'échange est jugée par la personne autochtone, et non par le professionnel » (Brascoupé et Waters, 2009, p. 28). Il s'agit de créer un milieu dépourvu de racisme et de stéréotypes au sein duquel les autochtones sont considérés avec empathie, dignité et respect (Conseil canadien de la santé, 2013). L'approche de sécurité culturelle est préconisée en soins infirmiers (Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, 2021) en mettant l'accent davantage sur les pratiques que sur les obstacles, en référence à la sensibilisation, pour éviter de renforcer les stéréotypes.

Par ses principes, l'approche de sécurisation culturelle, ou de sécurité culturelle en portant un regard plus soutenu sur les pratiques, appuie l'importance de porter une attention toute particulière à la culture des élèves pour renforcer leur fierté et leur identité culturelles. Elle fait appel à l'éducation interculturelle qui permet l'enrichissement mutuel, valorise la diversité et le partage culturels, et développe une image plus positive des élèves en reconnaissant leur héritage culturel (Banks et McGee Banks, 2010). Elle provient « de la nécessité d'adopter des approches transculturelles novatrices pour le rétablissement des communautés autochtones » (Koptie, 2009, p. 30). Cette approche suppose de revoir les pratiques en les situant dans leur contexte afin d'identifier des pistes d'action concrètes qui sécurisent les élèves et leur famille dans le système scolaire.

### Une approche globale

La sécurité culturelle étant d'abord une question de justice sociale, elle concerne l'ensemble des acteurs sociaux ayant un rôle à jouer auprès des personnes en situation d'insécurité potentielle. Ainsi, elle doit être assurée dans toutes les écoles (provinciales et autochtones) fréquentées par les élèves autochtones. Le cadre de l'éducation inclusive s'y applique dans le sens d'une école qui, plutôt que d'effacer les différences, les met en valeur et se place au service de la réussite des élèves en visant le développement du plein potentiel de chacun.e (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). L'éducation inclusive s'inscrit d'ailleurs dans une approche systémique et holistique (Conseil supérieur de l'éducation 2017; Potvin, 2014) faisant écho aux modèles d'apprentissage autochtones (Archambault, 2010; Campeau, 2019; Dragon, 2007). D'ailleurs, un modèle holosystémique est proposé par Loisel et al. (2011) pour intégrer la vision traditionnelle du monde et de la personne, la notion du temps, la communauté et l'environnement, les intrusions historiques et les pénétrations dans les communautés et les familles d'aujourd'hui dans le modèle écologique de Bronfenbrenner.

Un cadre de référence pour soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones suggère aussi une approche systémique (Manningham et al., 2011), tout comme le modèle développé dans le projet *Petapan* (Couture et al., 2021). Selon ces modèles, l'approche de sécurisation culturelle interpelle toutes les personnes intervenant auprès des élèves et de leur famille dans l'école ou dans la communauté. Les organisations scolaires, les organismes communautaires, les directions d'établissements, les enseignant.e.s, les professionnel.le.s qui interviennent auprès des élèves et tout le personnel scolaire sont ainsi concerné.e.s par la sécurisation culturelle. Pour soutenir la réussite des élèves autochtones, il importe de voir comment chacun.e peut adapter ses pratiques et ses façons de faire pour assurer leur sécurité culturelle et comment cela peut se faire collectivement.

## À propos de la persévérance scolaire et de la réussite

Pour arriver à la réussite scolaire, il faut d'abord s'intéresser à la réussite éducative. Le terme réussite est employé par une diversité d'intervenant.e.s, notamment gouvernementaux.ales. Or, on distingue généralement deux types de réussite (Cook, 2008) : la réussite scolaire et la réussite éducative. Porteuse d'objectifs de performance, la réussite scolaire désigne l'achèvement avec succès d'un cheminement dans un établissement d'enseignement. Elle peut être mesurée par les résultats scolaires et l'obtention, en fin de parcours, d'une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, etc.). À l'opposé de la réussite scolaire, on trouve l'« échec ». Un élève est en échec lorsqu'il a un résultat inférieur au seuil minimal de réussite (MEQ, 2003), ce qui place plusieurs élèves autochtones dans une position de difficulté d'apprentissage en raison des obstacles liés à la compréhension de la langue d'enseignement. Cette situation d'échec nuit à l'engagement, à la motivation (Barney, 2016; Ratel, 2019) ainsi qu'à la confiance en soi (Barney, 2016; Restoule et al., 2013) des apprenant.e.s, et ce, jusqu'aux études supérieures.

De façon plus large, « on peut définir la réussite éducative comme une visée du développement total ou global des jeunes : soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel) » (Potvin, 2010). Elle concerne le bien-être, l'estime de soi, l'accomplissement. Selon le CSÉ (2017), la réussite éducative dépasse le simple fait d'obtenir un diplôme : elle « touche l'engagement de l'élève dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel » (p. 6). Selon les systèmes ou les personnes impliquées en éducation (Cook, 2008), on trouve divers accents à la réussite éducative, dont : « la réussite éducative scolaire, la réussite éducative familiale et la réussite éducative périscolaire » (p. 1 et 2). Au-delà de la réussite scolaire et des normes de performance scolaires, l'OCDE (2018) évoque des critères « de réussite et d'acquis scolaires différents et plus larges, tels que l'image positive de soi, la puissance de la culture identitaire, le bonheur et la confiance » (p. 31).

Si l'abandon scolaire possède un synonyme, le décrochage, il a également un antonyme : la « persévérance scolaire ». Ce concept peut être défini par la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis ou d'une qualification (Cook, 2008; Mansour et al., 2021). La persévérance, d'une certaine façon, c'est lorsque l'apprenant.e poursuit son projet d'études, que ce soit en restant sur les bancs d'école ou, plus largement, en raccrochant après plusieurs années. Elle ou il persévère parce qu'elle ou il n'a pas abandonné définitivement. Ainsi, la persévérance scolaire mise sur la ténacité des élèves plutôt que sur l'échec (Gaudreault et al., 2018). Par ailleurs, les apprenant.e.s autochtones, dans leur parcours en enseignement supérieur, se distinguent des apprenant.e.s allochtones, notamment par un parcours moins linéaire jonché de nombreuses interruptions scolaires et de changements d'espaces géographiques engendrant plusieurs transitions (Blanchet-Cohen et al., 2021; Dufour, 2017 et 2019). Notons que « le raccrochage scolaire fait partie, selon certains, d'une prévention du décrochage social » (Cook, 2008, p. 45).

En ce sens, Blanchet-Cohen et al. (2021) affirment que les transitions engendrées par des interruptions scolaires « ne doivent pas être décontextualisées ou considérées sous l'angle d'une rupture du cheminement scolaire, mais bien comme une occasion de continuité dans les expériences et dans les apprentissages des jeunes » (p. 127). En considérant leur parcours scolaire dans une vision holistique, cela permet de soutenir les apprenant.e.s afin qu'elles et ils puissent vivre une transition harmonieuse, ce qui est un moteur de persévérance et de réussite scolaire (De Clercq, 2017).

Chez les autochtones et les allochtones, la réussite et la persévérance, dans leur sens large, résultent d'interactions entre facteurs situés à des niveaux différents (personnels, familiaux, communautaires, scolaires, socioéconomiques, etc.). La littérature scientifique à propos des apprenant.e.s autochtones montre que ces dernier.ière.s font face à plusieurs facteurs de risque et vivent des obstacles culturels et organisationnels plus nombreux que les allochtones (Dufour, 2019). Il faut notamment prendre en considération les stressseurs psychosociaux présents dans les communautés ainsi que le lourd passé de certain.e.s. Malheureusement, plusieurs ont vécu des événements de vie difficiles, souvent empreints de violence, ce qui n'est pas sans conséquence quant à leur capacité à poursuivre des études. Par exemple, les résultats d'une étude récente révèlent qu'en moyenne, les adolescent.e.s vivent 3,9 événements de vie familiale difficiles (abus, témoins de violence conjugale, alcoolisme dans la famille, etc.) (Dion et al., 2019). Certain.e.s de ces adolescent.e.s ont également des problèmes d'alcool et de drogues (26 % de l'échantillon) ou encore présentent des difficultés psychologiques importantes : anxiété, dépression, stress post-traumatique, etc. (plus de 28 %) (Dion et al., 2019).

Des recherches tendent à montrer qu'il existe des conditions de réussite et des facteurs de protection diminuant l'effet des facteurs de risque chez les élèves autochtones, et ce, en considérant que la persévérance et la réussite ne sont pas uniquement attribuables à l'individu (Fontaine et Peters, 2012; Gaudreault et al., 2018; Mansour, 2017). Ces éléments facilitant la réussite et la persévérance relèvent de réalités complexes, sont difficilement quantifiables et leur combinaison est propre au parcours de chaque étudiant. On y compte des facteurs individuels (par exemple les aspirations scolaires ou le développement d'un capital identitaire) et interpersonnels (par exemple l'attachement envers les parents et l'enseignant ou encore le soutien social). Les facteurs familiaux comprennent l'encadrement parental et la qualité du discours tenu par les proches sur l'importance des études. Notons que ce discours dépend toutefois de l'expérience scolaire de ces personnes, laquelle a malheureusement été marquée dans l'histoire récente par l'emploi de pratiques assimilatrices. En ce sens, les incidences du passé colonial dans le rapport qu'ont les familles autochtones envers le système éducationnel doivent être considérées dans l'ensemble des facteurs influençant la persévérance et la réussite éducative (Herkimer, 2021). Enfin, ces facteurs de protection se situent aussi sur les plans scolaire (par exemple les particularités du système d'encadrement) et social-communautaire (par exemple l'accès à des bourses d'études ou la présence d'intervenant.e.s sociaux.ales qui se consacrent à la persévérance dans les communautés) (Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiant.e.s autochtones, 2023; Fontaine et Peters, 2012; Gaudreault et al., 2018; Lévesque et Polèse, 2015; Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly, 2011; Mansour, Maltais et Cook, 2019).

## Vers des pratiques de sécurisation culturelle

Dans le cadre de cette étude, les pratiques de sécurisation culturelle sont considérées en tant que transformations individuelles et collectives que font les acteur.trice.s des milieux scolaires et périscolaires pour assurer le mieux-être et le plein développement des enfants et des élèves autochtones dans le respect de leur identité et de leur culture et en intégrant des modèles d'apprentissage, des pédagogies autochtones, des savoirs culturels ainsi que leur langue dans leur cheminement scolaire (Archambault, 2010; Battiste, 2017; Campeau, 2015; CCA, 2007; Mashon, 2010; CVR, 2015). C'est le maillage entre la culture et les pratiques éducatives (Brant Castellano, 2014; Lévesque et al., 2015) qui est visé pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite des élèves autochtones. Ce maillage questionne les programmes, le matériel mis à la disposition des élèves et tout ce qui concerne les modèles d'apprentissage, les savoirs, les pédagogies ainsi que la relation éducative.

## Les savoirs autochtones

Les savoirs autochtones sont pour plusieurs des connaissances relationnelles, des pratiques, des représentations et des savoir-faire développés par des sociétés ayant une longue histoire traditionnelle avec leur environnement et qui ont un impact dans la vie quotidienne de ces peuples (Battiste, 2010; Nakashima, 2016; Wilson, 2020). Ils sont à la base de prise de décisions relatives aux différents aspects de la vie: la chasse, la pêche, la cueillette, l'agriculture, la conservation et la distribution de la nourriture, la localisation et la collecte des plantes médicinales, l'interprétation des phénomènes climatiques, la fabrication des vêtements et des outils, l'orientation et la navigation, l'aménagement des relations entre la société et la nature, et l'adaptation aux changements sociaux et environnementaux (Le Goater, 2007). Ils s'inscrivent de façon cohérente dans une approche culturelle en enseignement préconisée dans plusieurs programmes. Cette approche suggère de prendre en compte la culture première de l'élève pour la mettre en relation avec la culture seconde (Falardeau et Simard, 2011) proposée à l'école. Les savoirs autochtones étant ancrés dans une vision du monde intégrant les langues, les cultures, les histoires, le rapport au temps et la spiritualité des communautés (Semali et Kincheloe, 2002; Smith, 2012), leur prise en compte suscite la réflexion au regard des contenus, des approches pédagogiques et de tout ce que peut représenter l'école pour l'élève autochtone dans un modèle holistique de l'apprentissage (CCA, 2007).

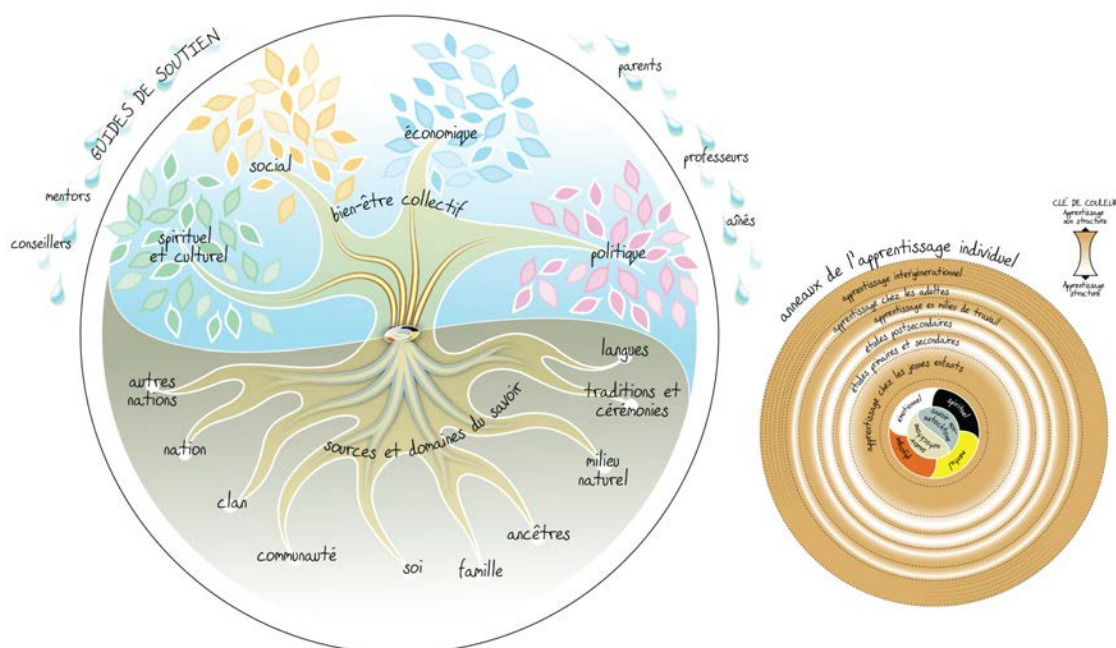


Figure 7: Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières nations (CCA, 2007)



L'importance de la famille, de la communauté, des langues, des cultures et des traditions comme fondements de l'apprentissage est bien illustrée dans ce modèle ainsi que les différentes dimensions du développement. Cette vision rappelle celle de la réussite éducative (CSÉ, 2017; OCDE, 2018) qui prend en considération toutes les dimensions de la personne. Au regard de la transmission des savoirs, la complémentarité entre les parents, les aîné.e.s, les enseignant.e.s, les mentor.e.s et les conseiller.ère.s est aussi bien présente. En gardant cette vision holistique au premier plan, nous pouvons porter un regard plus précis sur les dimensions relatives aux pratiques éducatives. Une carte des dimensions à considérer pour développer des pratiques éducatives culturellement significatives et sécurisantes donne un aperçu des possibilités à explorer.

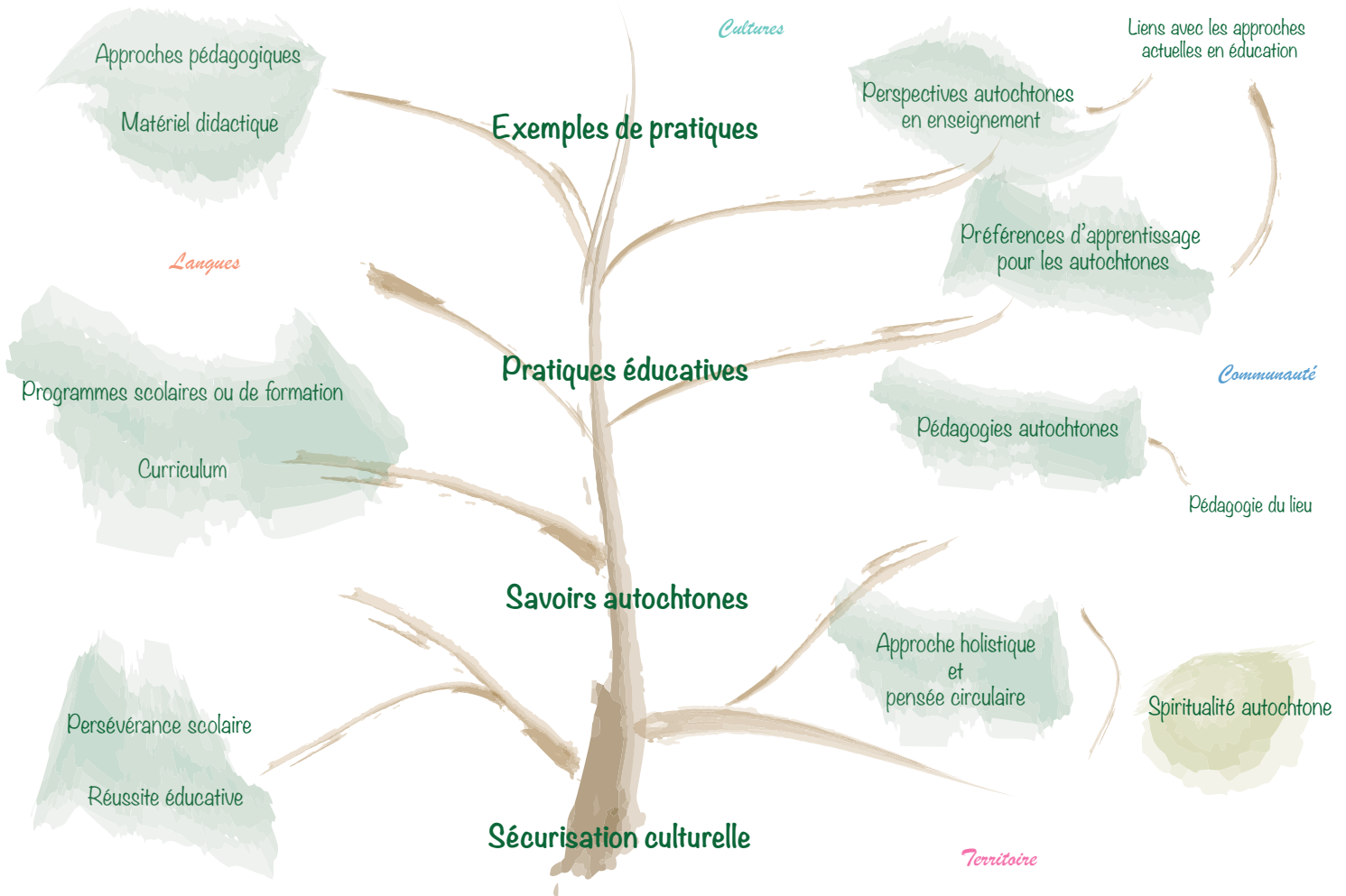


Figure 8: Carte des dimensions à considérer pour développer des pratiques éducatives culturellement significatives et sécurisantes

Il est intéressant de constater que plusieurs dimensions de la carte qui précède ont une résonance avec l'énoncé de la compétence 15 proposée par le Conseil en Éducation des Premières Nations, l'Institut Tshakapesh et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat pour la formation à l'enseignement (2020).

## Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones

- Créer un milieu d'apprentissage où l'élève se sent respecté et accueilli, et qui tient compte de la vision holistique d'une éducation qui s'étend tout au long de la vie;
- S'engager activement dans un processus de sécurisation culturelle grâce à la conscience, à la sensibilité et à la compétence culturelles;
- Valoriser la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones en milieu scolaire ainsi que dans les relations avec la famille et la communauté;
- Utiliser des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation adaptés au mode d'apprentissage autochtone;
- S'engager activement dans des relations professionnelles respectueuses avec les apprenants, les parents et les communautés autochtones;
- Intégrer des modes d'apprentissage culturellement significatifs dans la classe et sur le territoire;
- Reconnaître que chaque apprenant fait partie d'une grande famille et communauté qui contribuent à son cheminement d'apprentissage qui se prolongera tout au long de la vie;
- Profiter des occasions de créer des liens dans ses relations avec les élèves, ses collègues, les parents et les membres de la communauté, ainsi que des liens avec la communauté et le milieu;
- Savoir sélectionner des contenus authentiques traitant de la culture et de l'histoire autochtones;
- S'engager dans un processus d'apprentissage continu en tant qu'apprenant plutôt que comme un expert.

Les éléments identifiés dans la carte et l'énoncé de la compétence 15 sont utilisés dans l'analyse des données de la recherche sur les pratiques de sécurisation culturelle et de la recherche postdoctorale sur les programmes. La présentation des concepts issus de la carte est disponible dans le rapport de recherche postdoctorale sur la mobilisation des perspectives autochtones dans les programmes. Les quelques synthèses qui suivent sont issues de ce rapport et sont disponibles sur le site web.



Battiste, M. (2010). Indigenous knowledge and indigenous peoples' education. *Traditional knowledge in policy and practice: Approaches to development and human well-being*, 31-51.

Bouchard, S., et Mestokosho, M. (2017). *Récits de Mathieu Mestokosho, chasseur innu*. Montréal (Québec): Les Éditions du Boréal.

Kinoheloe, J. L., et Steinberg, S. R. (2008). Indigenous knowledges in education. Dans *Handbook of critical and indigenous methodologies* (p. 135-156). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.

Littletree, S., Belarde-Lewis, M., et Duarte, M. (2020). Centering relationality: A conceptual model to advance indigenous knowledge organization practices. *Knowledge organisation* (KO), 47(5), 410-426.

Meyer, M. A. (2008). Indigenous and authentic: Hawaiian epistemology and the triangulation of meaning. Dans *Handbook of critical and indigenous methodologies* (p. 217-232). Thousand Oaks, California : SAGE Publications.

Figure 9: Savoirs autochtones

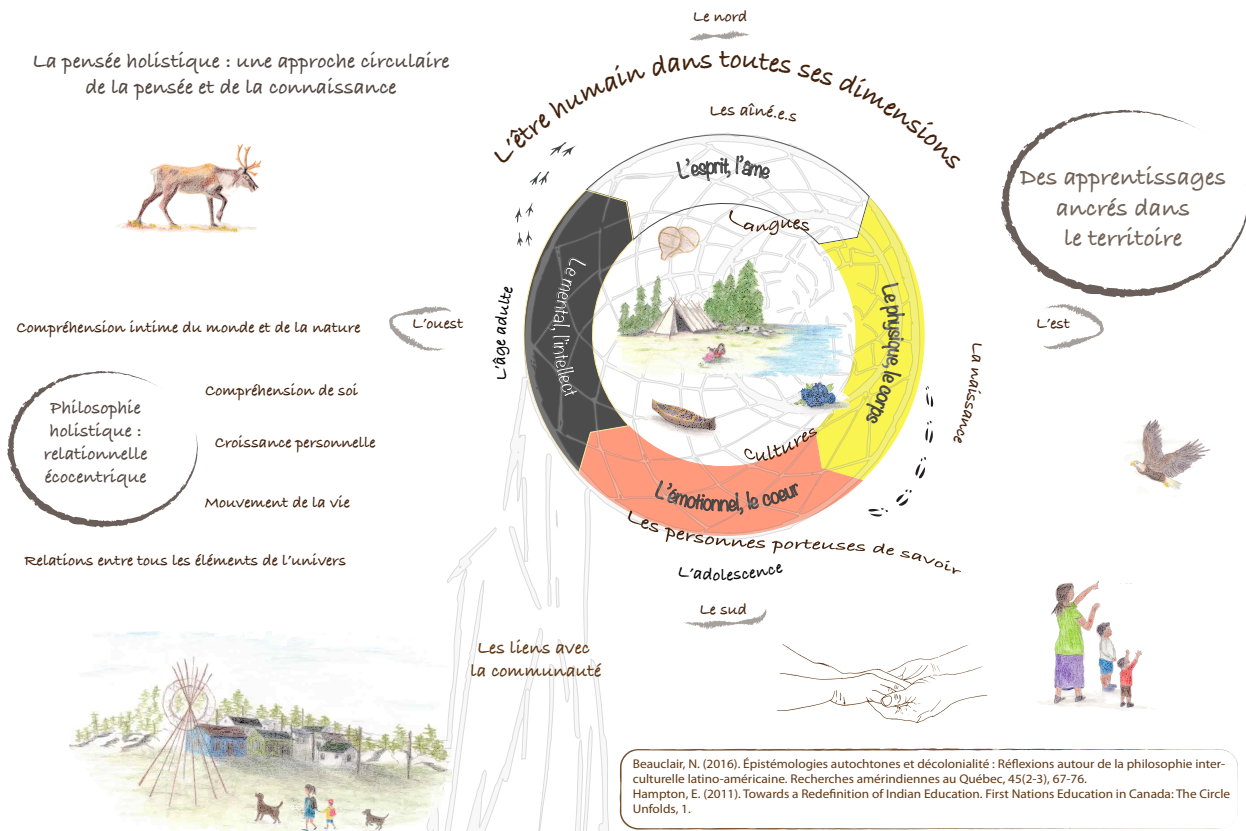


Figure 10: Pensée holistique

Beauclair, N. (2016). Épistémologies autochtones et décolonialité : Réflexions autour de la philosophie interculturelle latino-américaine. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 67-76.

Hampton, E. (2011). Towards a Redefinition of Indian Education. *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, 1.

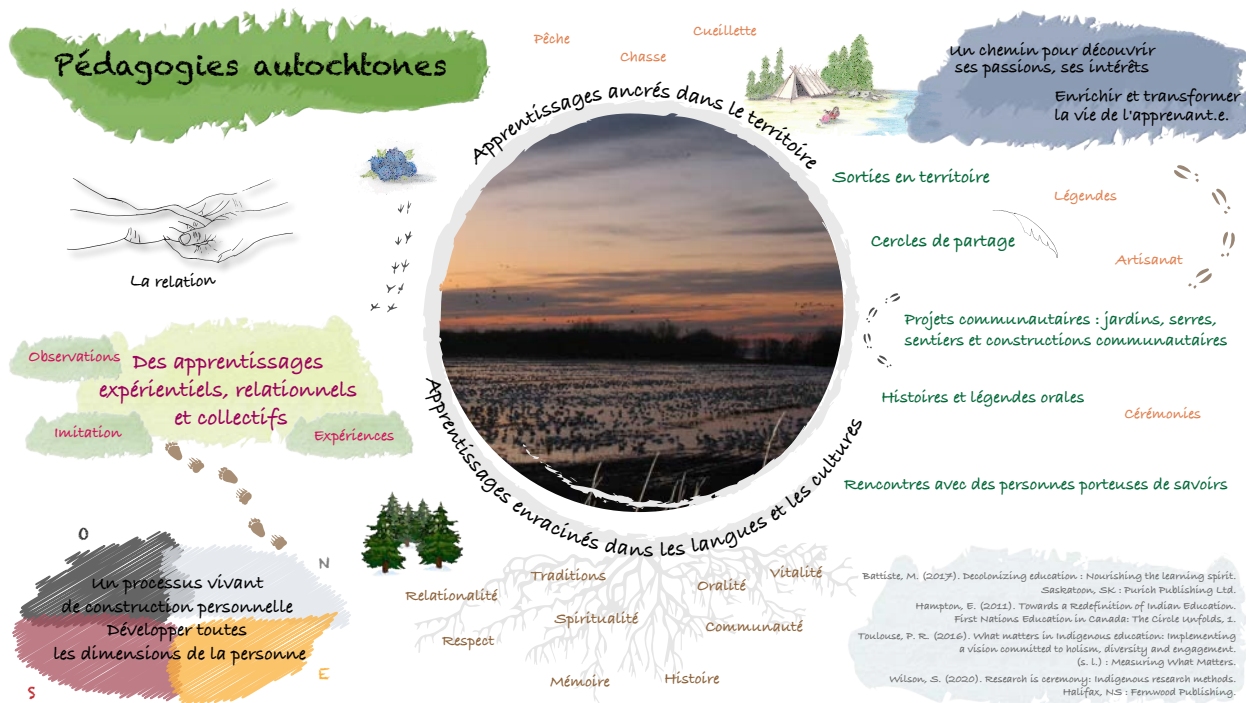


Figure 11 : Pédagogies autochtones

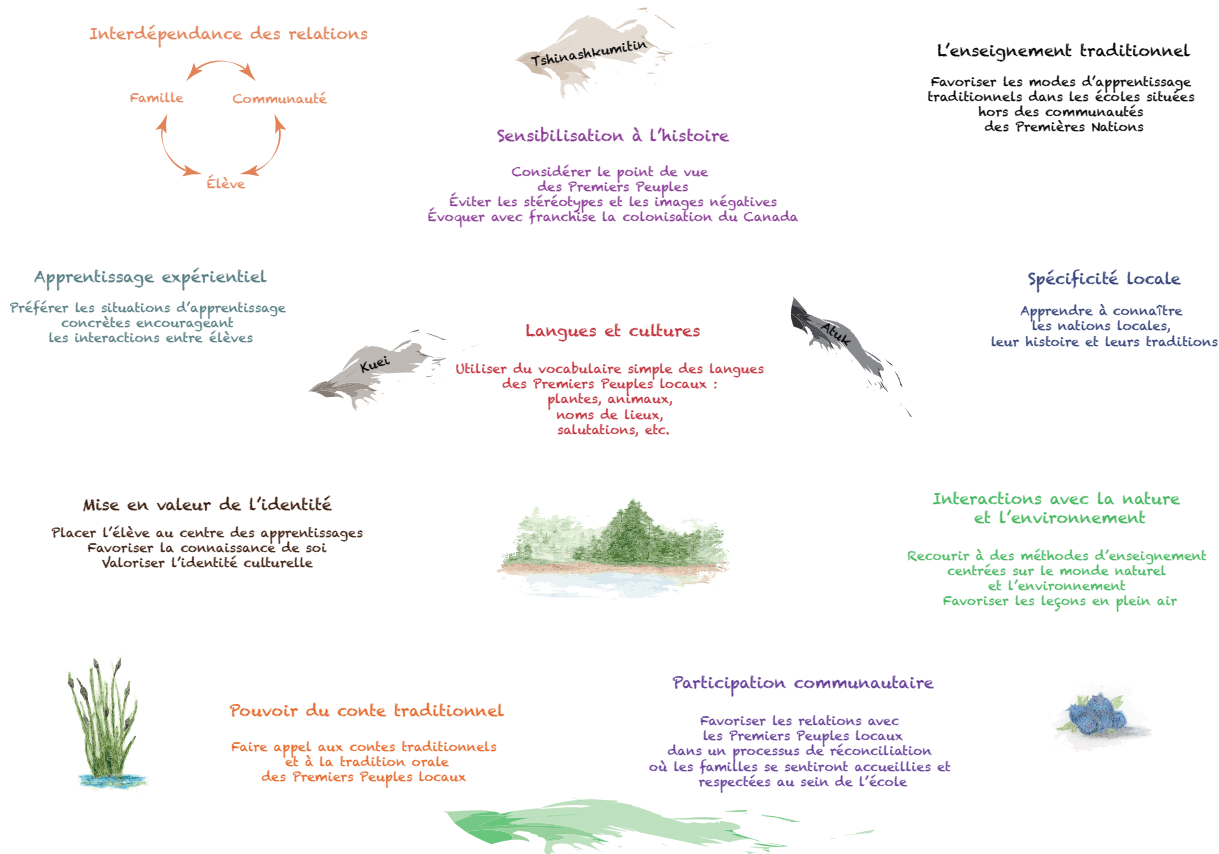


Figure 12: Perspectives autochtones en enseignement d'après Côté (2021)

## Annexe 2 : Éléments de méthodologie

Selon les principes de la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebuis, 2001) et de la cocréation (Kaine et al., 2016), les 50 rencontres de partage et de discussion avaient comme intention de faire de la recherche « par et avec » les participant.e.s (McNaughton et Rock, 2003). Ces rencontres ont pris la forme d'entretiens que l'on pourrait qualifier « de valorisation », l'idée étant d'identifier et de mettre en valeur des pratiques que les participant.e.s évoquent au nom de la sécurisation culturelle, en toute reconnaissance de leurs savoirs culturels et d'expérience. Sans suivre de façon systématique les guides d'entretien élaborés au départ, les questions qui y sont formulées ont orienté les discussions. Notons qu'en contexte de COVID-19, plusieurs ajustements ont été nécessaires. La collecte de données a pris une forme évolutive pour s'ajuster au contexte et aux disponibilités des milieux. Elle a débuté par des rencontres collectives en visioconférence, permettant un échange et un travail de coconstruction avec et entre les participant.e.s. Des visites dans les milieux sous forme de rencontres individuelles et collectives ont eu lieu lorsque le contexte de la COVID-19 le permettait, selon la disponibilité des participant.e.s.

### Bilan des rencontres



<p><b>Petite enfance</b>  <b>19 mai et 11 novembre 2021</b>  Écoles innues (Tshakapesh) Services de garde au préscolaire  (9 participant.e.s : 8 innu.e.s)</p>	<p><b>Concertation</b>  <b>21 octobre 2021</b>  Éclaire/RAP Côte-Nord  Tshakapesh CSSSPNQL  (5 participant.e.s : 2 innu.e.s)</p>	<p><b>Programme sens</b>  Tshakapesh</p>
<p><b>École Ekuanitshit</b>  6 et 10 juin 2022  (2 participant.e.s innu.e.s)</p>	<p><b>Services de garde Ekuanitshit</b>  <b>8 juin 2022 (2 rencontres)</b>  (3 participant.e.s innu.e.s)</p>	<p><b>École Nutashkuan</b>  <b>13 et 14 juin</b>  (4 participant.e.s innu.e.s)</p>
<p><b>Écoles provinciales primaires et secondaires de Sept-Îles</b>  <b>4 et 5 octobre 2021</b>  (8 participant.e.s : 1 innu.e)  26 janvier 2022  (3 participant.e.s)  12 mai et 16 juin 2022  (2 participant.e.s)</p>	<p><b>lesi : école secondaire privée Sept-Îles</b>  <b>5 octobre 2021</b>  (2 participant.e.s)  <b>24 janvier 2022</b>  (1 participant.e)</p>	<p><b>CFPSI</b>  <b>6 octobre 2021</b>  (5 participant.e.s : 1 innu.e)</p>
<p><b>Agent.e.s de liaison, conseiller.ère en orientation et enseignant.e en langue et culture</b>  <b>19 janvier 2022</b>  (5 participant.e.s : 1 innu.e)</p>	<p><b>École Monseigneur-Labrie</b>  <b>Agent.e de liaison/direction</b>  <b>13 mai 2022</b>  (3 participant.e.s, 3 élèves innu.e.s)</p>	<p><b>CFPSI</b>  <b>11 mai 2022</b>  (5 participant.e.s : 1 innu.e, 10 élèves innu.e.s)</p>
<p><b>Conseil de bande Essipit</b>  <b>28 septembre 2021</b>  (2 participant.e.s)</p>	<p><b>École Uashkaikan de Pessamit</b>  <b>29 septembre 2021</b>  (1 participant.e innu.e)</p>	<p><b>CRÉA Pessamit</b>  <b>28 septembre 2021</b>  (1 participant.e innu.e)</p>
<p><b>Conseil de bande d'Essipit</b>  <b>8 juin 2022</b>  (2 participant.e.s)</p>	<p><b>École Uashkaikan de Pessamit</b>  <b>2 juin 2022</b>  (2 participant.e.s innu.e.s)</p>	<p><b>CRÉA Pessamit</b>  <b>2 juin 2022</b>  (4 participant.e.s innu.e.s)</p>
<p><b>Visite CRÉA – ITUM</b>  <b>6 octobre 2021</b>  (2 participant.e.s)</p>	<p><b>Colloque Itum : écoles innues</b>  <b>4 et 5 novembre 2021</b>  (25 personnes : en majorité des Innu.e.s)</p>	<p><b>Centre d'amitié autochtone</b>  <b>3 novembre 2021</b>  (5 personnes innues)</p>
<p><b>CRÉA – ITUM</b>  <b>9 mai 2022</b>  (3 participant.e.s : 1 innu.e, 5 élèves innu.e.s en charpenterie-menuiserie)</p>	<p><b>ITUM</b>  <b>10 mai 2022</b>  (4 participant.e.s : 2 innu.e.s)</p>	
<p><b>Cégep de Baie-Comeau</b>  <b>22 avril 2022</b>  Comité d'accueil  (12 participant.e.s : 2 innu.e.s)</p>	<p><b>Cégep de Baie-Comeau</b>  <b>22 avril 2022</b>  Gestion  (2 participant.e.s)</p>	<p><b>Cégep de Baie-Comeau</b>  <b>22 avril 2022</b>  Tremplin-DEC  (3 participant.e.s : 1 étudiant.e innu.e)</p>
<p><b>Cégep de Baie-Comeau</b>  <b>22 avril 2022</b>  Cours optionnel en sciences humaines  (3 participant.e.s, 2 étudiant.e.s)</p>	<p><b>Patrimoine Pessamit</b>  <b>31 mai 2022</b>  (1 participant.e innu.e)</p>	

## Colloque Tshakapesh

## Participant.e.s

Fonction des participant.e.s	Nombres	Innu.e.s	Allochtones
Agent.e.s de liaison	4	3	1
Aides pédagogiques individuel.le.s (API)	2		2
Conseiller.ère.s en orientation	2	1	1
Conseiller.ère.s pédagogiques, navigateur.trice, coordination	7	1	6
Coordonnateur.trice.s et consultant.e.s en éducation à Tshakapesh (1 orthophoniste)	6	1	5
Directions	20	9	11
Éducateur.trice.s	5	4	1
Enseignant.e.s au primaire et enseignant.e.s en langue et culture	11	6	5
Enseignant.e.s au secondaire, adulte, FP et enseignant.e.s langue et culture (incluant les services complémentaires)	9	4	5
Enseignant.e.s au cégep	2		2
Expert.e en langue et culture			
Aîné.e	2	2	
Intervenant.e.s communautaires	5	5	0
Témoignage d'étudiant.e	6	5	1
Total	81	41	40

## Collecte et analyse des données

Les premières rencontres des groupes ont lancé le processus à partir d'une consigne toute simple: *présentez-nous une pratique dont vous êtes fier.ière.s qui fait la différence dans le parcours des enfants et des élèves autochtones*. Des moments de partage et de réflexion collective se sont ainsi engagés en suivant les préoccupations des participant.e.s. Ces rencontres ont fait l'objet d'enregistrements audio transcrits mot pour mot à des fins d'analyse. Des enregistrements en visioconférence et vidéo ont également été réalisés pour la production d'outils de transfert (site web). Des documents ont aussi été partagés par des participant.e.s, permettant une triangulation des sources de données (Savoie-Zajc, 2018).

Une analyse qualitative (Savoie-Zajc, 2018) a été réalisée par codage à l'aide du logiciel NVivo. Un procédé de catégorisation mixte a été employé, puisqu'il permettait à la fois d'associer les paroles des participant.e.s aux différents objectifs de la recherche et d'assurer une certaine flexibilité dans le cas où un thème inattendu émergerait des informations recueillies. Cela a donné lieu à la création de différentes thématiques élaborées à partir des objectifs de recherche. En partant des exemples de pratiques partagés par les participant.e.s, douze catégories ont émergé en lien avec l'**objectif 1** : accompagnement; transmission culturelle; milieu de vie accueillant; rencontre et partage culturel; éducation et enseignement; services professionnels; ressources pédagogiques; formation et accompagnement des intervenant.e.s; gestion et organisation des services; collaborations; programmes. Les exemples de pratiques répertoriés ont été classés selon ces douze catégories.

Pour atteindre l'**objectif 2**, les exemples ont été situés dans différents contextes touchés par les pratiques de sécurisation culturelle des participant.e.s : l'enfant, l'élève, la famille; la communauté; le service de garde (services éducatifs à la petite enfance), l'école, la classe; et l'organisation. Pour les trois derniers objectifs, les témoignages qui se rapportaient à des exemples contribuant à soutenir la persévérance scolaire et la réussite des jeunes ont été rassemblés (**objectif 3**), ainsi que les défis soulevés en lien avec les programmes (**objectif 4**) et les données en lien avec les retombées des pratiques de sécurisation culturelle (**objectif 5**). Les objectifs ont pu être croisés par la fonction occupée par les participant.e.s, leur statut allochtone ou autochtone, et les exemples de pratiques discutés. La triangulation des données a été assurée d'une part par le processus de cocréation des thématiques servant à la codification des données et d'autre part par la révision des codes attribués par deux membres chercheurs du projet. Une fois les données codées, différentes analyses ont été réalisées à partir du logiciel. Tout d'abord, pour chacun des objectifs étudiés, un croisement matriciel a été effectué. Ainsi, nous avons dégagé les exemples de pratiques de sécurisation culturelle en fonction des cinq objectifs de la recherche.



## Guides d'entretiens prévus au début de la recherche

### Entretiens de groupes no 1 (2021)

Objectif 1 – Identifier des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'élèves autochtones.

1. Dans votre milieu, quelles sont les pratiques de sécurisation culturelle mises en place par des directions, des enseignant.e.s, des intervenant.e.s ou des agent.e.s de liaison ou culturel.le.s qui aident à soutenir la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones ?
2. Quels sont les besoins en matière de persévérance scolaire et de réussite éducative ?
3. Quels sont les besoins en matière de sécurisation culturelle ?
4. Quels sont les contextes où des pratiques de sécurisation culturelle sont déployées (services de garde, écoles, classes, familles, communautés, etc.) ?
5. Quelles sont les ressources (humaines et matérielles) mises à contribution pour développer des pratiques de sécurisation culturelle ?
6. Quelles sont les pratiques de sécurisation culturelle que vous aimeriez faire connaître ?
7. Qu'est-ce qui fait la différence pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes autochtones ?

### Entretiens de groupes ou individuels no 2 (2021-2022)

Objectif 2 – Documenter conjointement des exemples de pratiques de sécurisation culturelle, situés dans leur contexte, à partir de ce que font les directions, les éducateur.trice.s et les enseignant.e.s, les conseiller.ère.s et les aides pédagogiques, les intervenant.e.s les agent.e.s de liaison.

Objectif 3 – Identifier les facteurs de persévérance scolaire et de réussite éducative présents dans les exemples de pratiques de sécurisation culturelle.

Objectif 4 – Identifier les liens et les limites des programmes en vigueur dans le développement des exemples de pratiques de sécurisation culturelle.

Objectif 5 – Analyser les potentialités et les écueils de l'approche de sécurisation culturelle à travers les exemples de pratiques documentés et développés conjointement, ainsi que les témoignages des participant.e.s et d'élèves.

1. Présentez-nous brièvement un exemple de pratique de sécurisation culturelle que vous aimeriez faire connaître.
2. Comment cet exemple contribue-t-il à soutenir la persévérance et la réussite des élèves autochtones ?
3. Qu'avez-vous observé comme impacts chez vos élèves ?
4. Quels liens faites-vous avec les programmes ? Quelles en sont les limites ?
5. Quels savoirs ou savoir-faire autochtones avez-vous intégrés dans votre pratique ?
6. Quelles sont vos plus grandes satisfactions ? Quels vos plus grands défis ?
7. Quelles sont les principaux obstacles à franchir en matière de sécurisation culturelle ?
8. Que souhaitez-vous pour l'avenir ?
9. Quelles seraient vos propositions pour mieux soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes autochtones ?

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

## 1. TITRE DU PROJET

Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées conjointement avec des acteur.trice.s de milieux éducatifs situés au nord du 49<sup>e</sup> parallèle, du fleuve et du golfe du Saint-Laurent pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones

## 2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

### 2.1. Responsable :

**Christine Couture, professeure, Université du Québec à Chicoutimi**

### 2.2. Cochercheur.euse.s :

**Sylvie Pinette, Institut Tshakapesh**  
(cochercheuse de terrain et services éducatifs)

**Amélie Blanchet Garneau, Université de Montréal**  
(cochercheuse, sécurisation culturelle, et santé)

**Mathieu Cook, Université du Québec à Chicoutimi**  
(cochercheur, recherche en contextes autochtones, persévérance scolaire, réussite éducative et travail social)

**Elisabeth Jacob, Université du Québec à Chicoutimi**  
(cochercheuse, préscolaire, jeux symboliques, conscience de l'écrit et éducation)

**Loïc Pulido, Université du Québec à Chicoutimi**  
(cochercheur, développement de l'enfant, apprentissage de la lecture et de l'écriture en contextes plurilingues, et éducation)

**Jacinthe Dion, Université du Québec à Chicoutimi**  
(cochercheuse, éducation à la sexualité au préscolaire et psychologie)

**Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi**  
(cochercheuse, enseignement de l'univers social et éducation)

**Anne Marchand, Udm** (cochercheuse, processus d'innovation sociale dans la transmission et la valorisation de savoirs et de savoir-faire locaux)

**Élisabeth Kaine, Université du Québec à Chicoutimi**  
(cochercheuse, design, médiation et transmission culturelle)

## 3. FINANCEMENT

Le projet est financé par le programme *Actions concertées* du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

## 4. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse responsable du projet, ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche, et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui ne serait pas clair.

## 5. DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, DE SES OBJECTIFS ET DE SON DÉROULEMENT

### 5.1. Description du projet de recherche

Ce projet mise sur la complémentarité de différent.e.s partenaires (la Chaire UNESCO en transmission culturelle chez les Premiers Peuples comme dynamique de mieux-être et d'empowerment, le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi, l'Institut Tshakapesh, La Boîte Rouge VIF, la Chaire UNESCO Reorienting education towards sustainability et la Commission canadienne pour l'UNESCO) pour mettre en valeur et développer des exemples de pratiques de sécurisation culturelle dans différents contextes (l'école, la classe, les services sociaux et éducatifs, la famille, la communauté, etc.) qui seront diffusés auprès des acteur.trice.s qui travaillent avec des élèves autochtones, en communauté ou en milieu urbain.

**La mise en valeur et le développement d'exemples de pratiques de sécurisation culturelle se fera avec des enseignant.e.s et des intervenant.e.s** œuvrant au nord du 49<sup>e</sup> parallèle, du fleuve et du golfe du Saint-Laurent, dans une démarche d'accompagnement mettant à contribution l'expertise de chercheur.se.s-formateur.trice.s en éducation, en travail social, en santé, en psychologie et en art. Les exemples de pratiques documentés et développés conjointement seront mis en forme par l'organisme à but non-lucratif (OBNL) autochtone La Boîte Rouge VIF aux fins de diffusion dans les milieux de pratique et de recherche. L'analyse de ces exemples de pratiques permettra de produire des connaissances sur les potentialités et les écueils de l'approche de sécurisation culturelle, sous l'angle de la persévérance scolaire et de la réussite éducative.

**La création d'un site web pour rendre accessibles les exemples de pratiques est prévue comme stratégie de transfert pour assurer un retour au milieu de pratique.** Ce site web fera l'objet d'une large diffusion auprès de tous les milieux de pratique qui accueillent des élèves autochtones ou qui souhaitent s'ouvrir aux questions autochtones. Ce partage de ressources pourra aussi être utilisé en contexte de formation d'enseignant.e.s et d'intervenant.e.s sensibles aux pratiques susceptibles de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'élèves autochtones. La production de connaissances que permettra l'analyse des exemples de pratiques développés et analysés conjointement apportera aussi un nouvel éclairage pour la recherche.

**Globalement, ce projet mise sur la reconnaissance et sur la contribution d'expériences et d'expertises variées pour reconnaître et développer, avec des acteur.trice.s qui accompagnent des élèves autochtones au quotidien, des outils dont pourront s'inspirer tous celles et ceux qui veulent contribuer à la réussite des élèves.**

## 5.2. Objectifs spécifiques

- 1) Identifier des pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite éducative d'élèves autochtones.
- 2) Développer conjointement des exemples de pratiques de sécurisation culturelle, situés dans leur contexte, à partir de ce que font les directions, les éducateur.trice.s et les enseignant.e.s, les conseiller.ère.s et les aides pédagogiques, les intervenant.e.s et les agent.e.s de liaison.
- 3) Identifier les facteurs de persévérance scolaire et de réussite éducative présents dans les exemples de pratiques de sécurisation culturelle.
- 4) Identifier les liens et les limites des programmes en vigueur au primaire et au secondaire (postdoctorat).
- 5) Analyser les potentialités et les écueils de la sécurisation culturelle à travers les exemples de pratiques ainsi que les témoignages des participant.e.s et d'élèves.
- 6) Formaliser les exemples de pratiques de sécurisation culturelle et les rendre disponibles dans un site web pour les diffuser dans les milieux éducatifs et les milieux de recherche.

## 5.3. Déroulement

Considérant l'importance du point de vue des enseignant.e.s et des professionnel.le.s intervenant auprès des élèves autochtones et de leur famille, une démarche de recherche collaborative reprenant des principes de la recherche autochtone a été retenue pour développer et analyser des exemples de pratiques de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires au nord du 49e parallèle. Ces exemples de pratiques prendront la forme de descriptions, de planifications d'enseignements, de productions d'élèves, de photographies, de vidéos et de témoignages.

Pour la réalisation de l'étude, trois (3) groupes de discussion (120 minutes) permettront d'identifier des pratiques de sécurisation culturelle à faire connaître ainsi que des pratiques à développer. Ces groupes de discussion débiteront à l'automne 2020 sur le lieu de travail des participant.e.s ou en visioconférence, selon les possibilités. Les participant.e.s feront le suivi pour valider les pratiques de sécurisation culturelle à retenir et à développer en vue de les formaliser, de les analyser et de les diffuser à un large public sur un site web pendant ces groupes de discussion. Le travail sera complété lors de deux (2) entretiens semi-dirigés (45 à 60 minutes) menés de façon individuelle ou en petites équipes pour documenter plus finement les pratiques de sécurisation culturelle avec les participant.e.s qui accepteront de les partager. Notons que le but de cette étude est de mettre en valeur des pratiques existantes développées conjointement pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones au nord du 49e parallèle. La dimension collective du projet a pour avantage que nous partageons la responsabilité des pratiques soumises à l'étude. En plus d'avoir un impact direct sur les pratiques des enseignant.e.s et professionnel.le.s qui travaillent avec les élèves autochtones, l'analyse des pratiques développées générera des connaissances scientifiques qui pourront être diffusées plus largement dans les milieux de pratique, de recherche et de formation.

## 6. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

C'est l'occasion pour les participant.e.s de réfléchir au développement de leurs pratiques pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones et d'en profiter pour leur propre développement professionnel. Aucun risque ni inconvénient ne sont prévus conséquemment à la participation à ce projet de recherche si ce n'est le temps requis pour tenir les entrevues individuelles et de groupe.

## 7. CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

### 7.1. Confidentialité

Les données enregistrées seront transcrites sous forme de verbatim. Pour les analyses de pratiques, toute mention nominative sera supprimée dès qu'un code unique aura été attribué à chaque participant. Ces codes seront utilisés par l'assistant de recherche pour réaliser le travail de transcription. L'attribution des codes sera conservée dans un document dont seule la responsable de projet aura accès. Le travail d'analyse sera effectué à partir des comptes rendus intégraux anonymisés. La ou le participant.e s'engage à la plus grande confidentialité quant aux informations nominatives qu'elle ou il pourrait entendre lors des rencontres. De plus, elle ou il doit éviter d'impliquer dans les discussions des personnes non participantes à la recherche.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec à Chicoutimi.

### 7.2. Diffusion

Pour la recherche, les exemples de pratiques seront présentés de façon anonyme dans le cadre de présentations professionnelles et scientifiques dans lesquelles l'identification des participant.e.s ne sera pas possible. Le consentement des participant.e.s concerné.e.s sera demandé pour présenter des exemples de pratique pour lesquels il serait plus difficile de préserver l'anonymat.

Une première diffusion des résultats est prévue lors d'un groupe focalisé de l'automne 2021 pour valider l'interprétation des données.

Les participant.e.s qui auront partagé leurs pratiques pourront être identifié.e.s s'ils le souhaitent dans la diffusion s'adressant à un large public (site web). Notons que l'accent mis sur les meilleures pratiques contribue à protéger les participant.e.s, puisque le but de l'étude n'est pas d'évaluer leurs pratiques, mais bien d'en mettre en valeur les facteurs de persévérance et de réussite scolaires ainsi que les potentialités et les écueils de l'approche de sécurisation culturelle.

### 7.3. Conservation

Les données seront conservées sur des disques durs à l'Université du Québec à Chicoutimi dans le bureau de la chercheuse responsable (Christine Couture). Ces disques seront entreposés dans un classeur sous clé. Ils consolideront toutes les archives numériques du projet de recherche. Les transcriptions anonymisées des entretiens seront accessibles aux membres de l'équipe de recherche ayant signé une déclaration d'honneur. La liste des codes attribués à chaque participant.e pour assurer l'anonymisation des données pour l'analyse des pratiques sera conservée dans un endroit différent des données. La recherche terminée, les données seront conservées sous clé dans un classeur dans le bureau de la responsable du projet pendant 7 ans. À la suite de cette période de conservation, les disques durs subiront un formatage bas niveau, effaçant ainsi toutes les données de façon sécuritaire.

## 8. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation à ce projet de recherche est entièrement libre et volontaire. Chaque participant.e peut se retirer de l'étude en tout temps et sans aucune conséquence. Si un.e participant.e choisissait de se retirer de l'étude, les données personnelles reliées à ses entrevues et recueillies seraient détruites. En ce qui concerne les groupes de discussion, il est à noter qu'il ne sera pas possible de retirer les données à la suite de la participation à ces derniers en raison de la dimension interactive de cette modalité de collecte qui fait en sorte que les propos des un.e.s alimentent ceux des autres et influent sur le construit du groupe.

## 9. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue dans la réalisation de ce projet, sauf du temps de libération pour la réalisation des entretiens et des groupes de discussion.

## 10. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Christine Couture  
Université du Québec à Chicoutimi  
555, boulevard de l'Université  
Chicoutimi (Québec) G7H 2B1  
418 545-5011, poste 2529  
[christine\\_couture@uqac.ca](mailto:christine_couture@uqac.ca)

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche (CER-UQAC) aux coordonnées suivantes: 418-545-5011 poste 4704, ou [cer@uqac.ca](mailto:cer@uqac.ca).

## 11. CONSENTEMENT DE LA OU DU PARTICIPANT.E

*J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait.e des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.*

*Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.*

---

Nom et signature du participant

Date

### **Signature de la personne qui a obtenu le consentement, si différent de la chercheuse responsable du projet de recherche.**

*J'ai expliqué à la ou au participant.e à la recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.*

---

Nom et signature du participant

Date

### **Signature et engagement de la chercheuse responsable du projet**

*Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué à la ou au participant.e les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'elle ou il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.*

*Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement, et à en remettre une copie signée au participant.e de la recherche.*

---

Nom et signature du participant

Date

### 3.4.2. Certification éthique



#### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de la politique de l'UQAC en cette matière. De plus, à la lumière de l'évaluation faite, le projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

---

**Projet # :** 2020-421

**Titre du projet de recherche :** Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées conjointement avec des acteurs de milieux éducatifs au Nord du 49<sup>e</sup> parallèle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones

**Chercheur principal à l'UQAC**

Christine Couture,  
Professeure, département des sciences de l'éducation, UQAC

**Chercheur principal - autre institution**

Christine Couture, Professeure, département des sciences de l'éducation, UQAC

**Cochercheur(s)**

En provenance de l'UQAC: Elisabeth Jacob; Loïc Pulido; Mathieu Cook; Jacinthe Dion; Catherine Duquette; Elisabeth Kaine

En provenance de l'externe: Amélie Blanchet-Garneau; Anne Marchand; Sylvie Pinette

**Financement :** FRQSC

**Date d'approbation du projet :** 11 mai 2020

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 1<sup>er</sup> septembre 2020

**Date d'échéance du certificat :** 31 août 2020 (en raison des mesures sanitaires en lien avec la COVID-19)

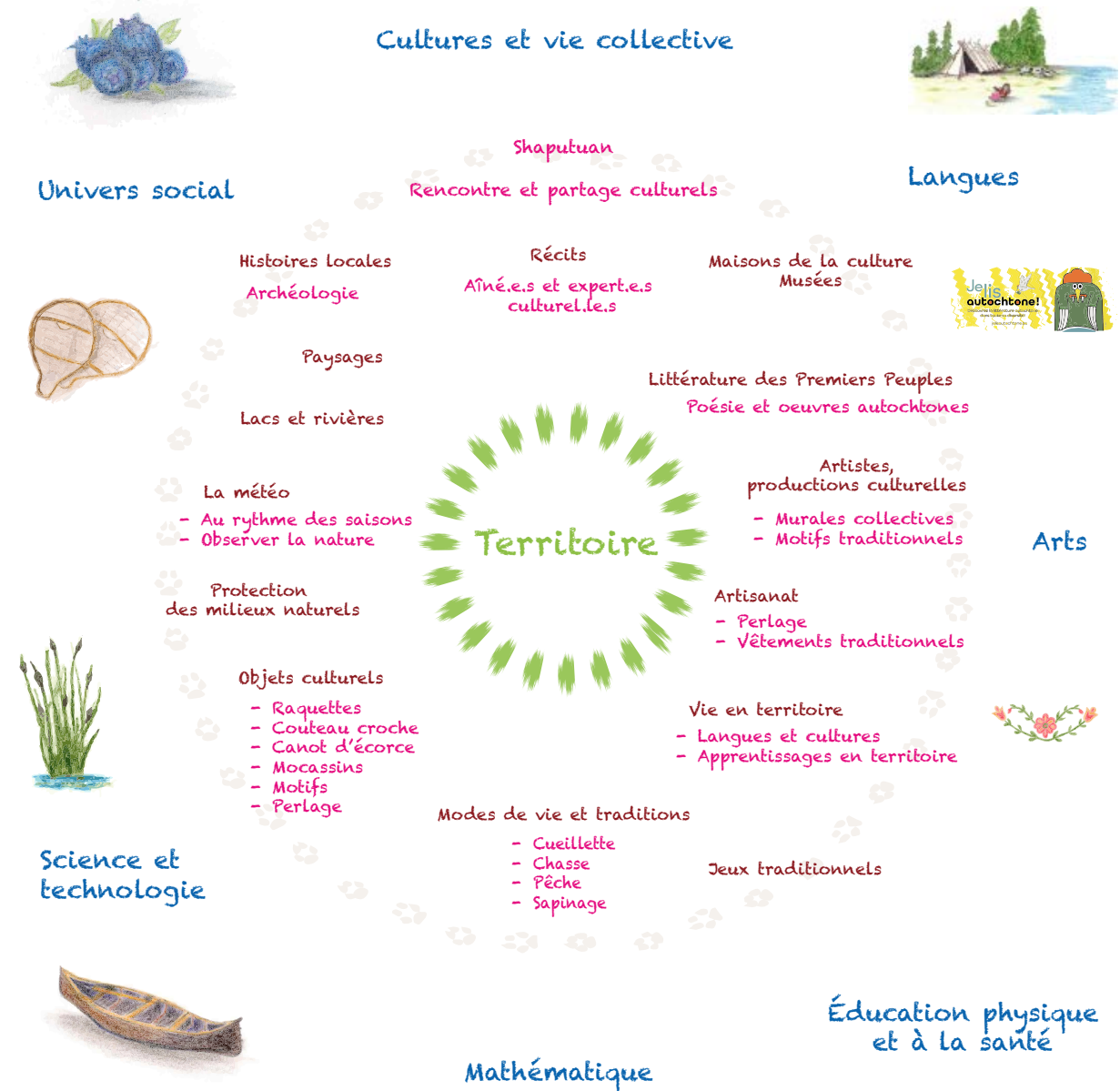
---

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Stéphane Allaire', is written over a horizontal line.

Stéphane Allaire



# Annexe 3 : Pistes pour la mobilisation des savoirs et perspectives autochtones dans l'enseignement

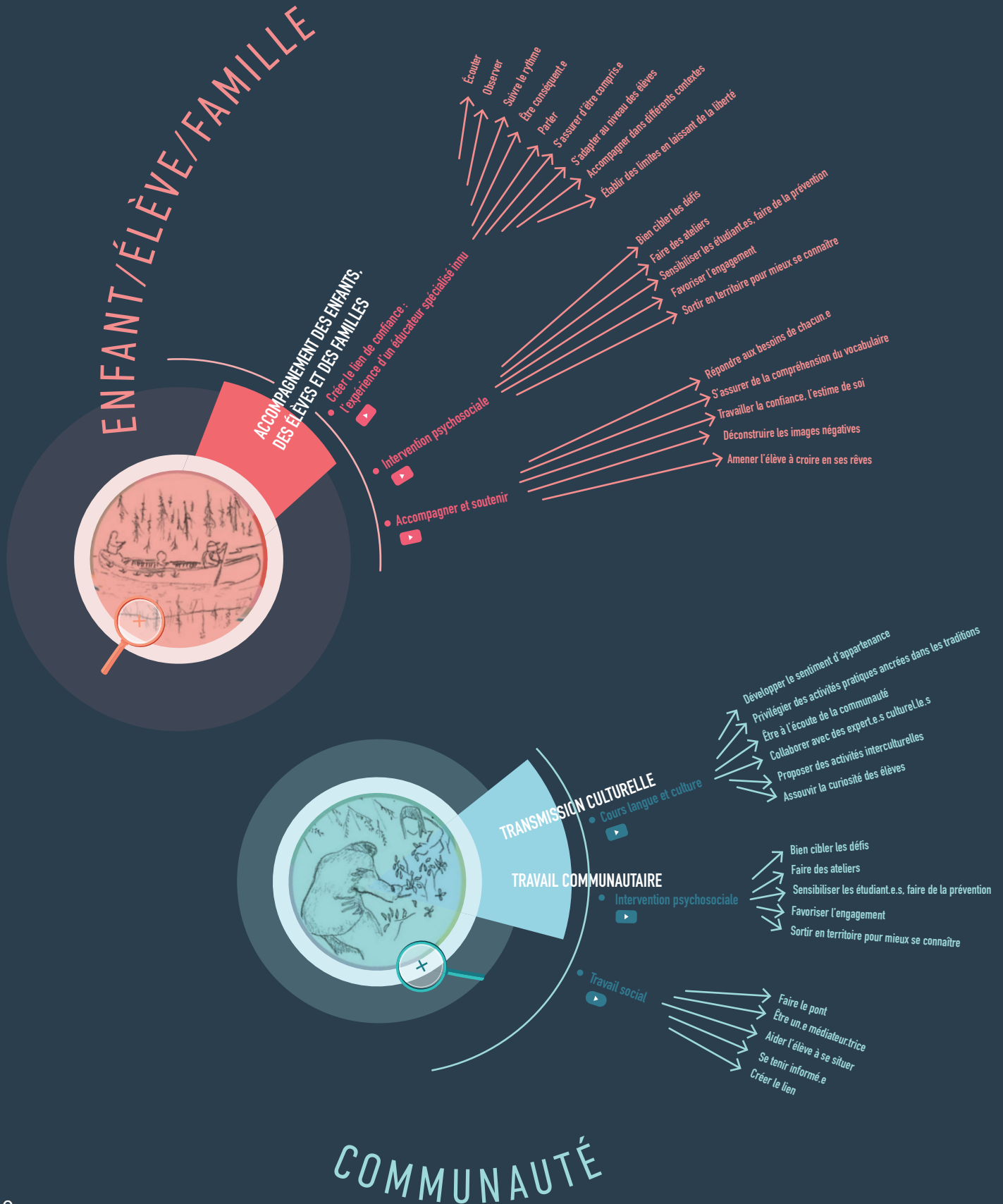


## Annexe 4 : Pistes pour la formation des enseignant.e.s

<b>Compétence 15</b> Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones	
Exemples de pratiques documentées par la recherche	Cours propices pour s'inspirer de la pratique Pistes pour la formation des enseignant.e.s
Créer un milieu d'apprentissage où l'élève se sent respecté.e et accueilli.e, et qui tient compte de la vision holistique d'une éducation qui s'étend tout au long de la vie	
Aménagement des lieux – milieu de vie  Activités de rencontre et de partage culturel  Valorisation des langues et des cultures  Accompagnement (enfants, élèves, étudiant.e.s, famille, personnel, etc.)	<b>École et société, partenariats école-famille-communauté</b>  Présenter des exemples d'aménagement valorisant les langues et les cultures, d'activités de rencontre et de partage culturel, et d'accompagnement sécurisant.  <b>Fondements de l'apprentissage</b> Étudier le modèle holistique de l'apprentissage.
S'engager activement dans un processus de sécurisation culturelle grâce à la conscience, à la sensibilité et à la compétence culturelle	
Trousse pour intervenant.e.s allochtones Présence d'agent.e.s de liaison, d'aides et de conseiller.ère.s pédagogiques et d'orientation, et d'intervenant.e.s Ateliers sur les stéréotypes et les préjugés Journée nationale de la vérité et de la réconciliation (port du chandail orange)	<b>Introduction à la pratique enseignante, stages</b> Inviter des partenaires autochtones pour animer des activités de conscientisation sur les stéréotypes et les préjugés. Donner des exemples de pratiques de sécurisation culturelle.
Valoriser la culture, la langue, le territoire et les savoirs autochtones en milieu scolaire ainsi que dans les relations avec la famille et la communauté	
Cours de langue et de culture Approche sens : classe en milieu naturel Littérature autochtone (jeunesse et adulte) Lexique français-innu (cégep de Baie-Comeau) Trousse en conscience phonologique	<b>Développement global (affectif, social, langagier et cognitif), éducation préscolaire</b>  Présenter l'approche bilingue, l'approche globale, en valorisant les langues et les cultures.  <b>Littérature jeunesse, lecture-écriture, arts, technologies éducatives</b>  Présenter des œuvres et des ressources autochtones.
Utiliser des pratiques pédagogiques et des modes d'évaluation adaptés au mode d'apprentissage autochtone	
Présentation de la pratique avant la théorie Ateliers sur des apprentissages spécifiques (observation, manipulation, etc.) Variation des modes d'évaluation	<b>Approches pédagogiques</b>  Expérimenter des pédagogies autochtones avec des expert.e.s.  <b>Évaluation des apprentissages</b> Présenter des exemples de rétroactions et de suivis pour soutenir l'apprentissage.

S'engager activement dans des relations professionnelles respectueuses avec les apprenant.e.s, les parents et les communautés autochtones	
<p>Lien de confiance</p> <p>Présence d'agent.e.s de liaison et de conseiller.ère.s autochtones</p> <p>Comité d'accueil et d'intégration</p> <p>Collaborations interprofessionnelles et interculturelles</p>	<p><b>Activités intégratives, séminaires, stages</b></p> <p>Inviter des partenaires autochtones pour envisager différentes formes d'engagement et de collaborations professionnelles.</p>
Intégrer des modes d'apprentissage culturellement signifiants dans la classe et sur le territoire	
<p>Expert.e.s culturel.le.s (aîné.e.s, auteur.trice.s et autres)</p> <p>Apprentissages en territoire</p> <p>Objets culturels, jeux libres et symboliques</p> <p>Récits</p>	<p><b>Approches pluriculturelles, perspectives autochtones, didactiques, éducation préscolaire</b></p> <p>Présenter des pratiques éducatives ancrées dans la culture avec des partenaires autochtones.</p>
Reconnaître que chaque apprenant.e fait partie d'une grande famille et communauté qui contribuent à son cheminement d'apprentissage qui se prolongera tout au long de la vie	
<p>Semaines culturelles</p> <p>Groupes d'entraide</p> <p>Construction ou présence d'un shaputuan</p> <p>Soutien des conseils de bande</p>	<p><b>Gestion de classe, hétérogénéité, éducation inclusive, collaboration école-famille-communauté, éducation préscolaire</b></p> <p>Donner des exemples de différenciation pédagogique et de gestion de classe qui tiennent compte des ancrages culturels.</p>
Profiter des occasions de créer des liens dans ses relations avec les élèves, ses collègues, les parents, les membres de la communauté ainsi que des liens avec la communauté et le milieu	
<p>Précamp, dîner d'accueil</p> <p>Journées pédagogiques</p> <p>Collaborations autochtones-allochtones</p> <p>Activités culturelles</p>	<p><b>Activités intégratives, séminaires, stages</b></p> <p>Participer à des activités de rencontre et de partage culturel, rencontrer des partenaires autochtones.</p>
Savoir sélectionner des contenus authentiques traitant de la culture et de l'histoire autochtones	
<p>Poésie et littérature des Premiers Peuples en classe de français</p> <p>Cours optionnel en sciences humaines</p> <p>Culture dans l'enseignement des arts</p> <p>Histoires locales</p>	<p><b>Didactiques</b></p> <p>Intégrer des savoirs culturels aux planifications de situations d'apprentissage, présenter l'histoire racontée par les Premiers Peuples.</p>
S'engager dans un processus d'apprentissage continu en tant qu'apprenant.e plutôt que comme un.e expert.e	
<p>Colloques</p> <p>Collaborations</p>	<p><b>Cours et stages</b></p> <p>Participer à des présentations, consulter des ressources autochtones.</p>

# Annexe 5 : Principes d'intervention évoqués dans les vidéos (Site web)



# ÉCOLE/CLASSE/SERVICE DE GARDE



## MILIEU DE VIE ACCUEILLANT ET VALORISANT

- Réfléchir aux enjeux
- Assurer la sécurité par le sentiment d'appartenance
- Répandre aux besoins
- Actualiser l'analyse du besoin
- Repenser le lieu, l'aménagement et l'utilisation
- Offrir un lieu pour se poser et réfléchir les étudiant.e.s
- Tenir compte de ce que veulent les étudiant.e.s

## RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

- Le langage spécialisé des études collégiales en français-immu
- Trouver la conscience phonologique
- Développer des outils qui répondent aux besoins des étudiant.e.s
- Aller à la compréhension des termes spécialisés
- Créer des activités culturellement significatives
- Proposer des activités d'écoute et de connaissance phonologique
- Présenter des animations en immu

## ENSEIGNEMENT ÉDUCATION

- Poésie en classe de français
- Formation professionnelle
- Approche bilingue
- Cours de langue et culture
- Cours optionnel en sciences humaines
- Collaborer avec des organismes externes
- Accueillir un.e auteur.trice immu.e
- Offrir des sources d'inspiration authentiques
- Encourager l'écriture en immu

## RENCONTRE ET PARTAGE CULTUREL

- Enseigner dans les deux langues
- Développer le sentiment d'appartenance
- Privilégier des activités pratiques ancrées dans les traditions
- Être à l'écoute de la communauté
- Collaborer avec des expert.e.s culture.l.e.s
- Proposer des activités interculturelles
- Assouvir la curiosité des élèves
- Sensibiliser aux stéréotypes
- Développer les bases de la communication interculturelle
- Reconnaître les biais inconscients
- Développer des compétences culturelles

## SERVICES PROFESSIONNELS

- Réflexion sur l'évaluation
- Approche communautaire
- Conseil en orientation
- Travail social
- Accompagner et soutenir
- Vaincre les préjugés
- Les collaborations
- Souligner la réussite

## RENTRENTRE

- Présenter l'échec comme un pas vers la réussite
- Faire comprendre le but de l'évaluation
- Faire des entretiens pour bien cibler les défis à relever
- Faire preuve de flexibilité et d'adaptabilité
- Différencier les modes d'apprentissage
- Observer en cours et apprendre
- Tenir compte de la culture des élèves
- Collaborer entre spécialistes
- Favoriser l'approche communautaire
- Aller au-delà de la médiation
- Travailler la langue en immersion
- Valider le dialecte immu-français
- Changer notre façon de penser
- S'ajuster aux besoins de chacun.e
- Partager ses expériences
- Faire preuve de flexibilité
- Être humble et authentique
- Utiliser une symbolique culturelle signifiante
- Être dans le non-jugement

## RENTRENTRE

- Répondre aux besoins de chacun.e
- S'assurer de la compréhension du vocabulaire
- Travailler la confiance et l'estime de soi
- Diconstruire les images négatives
- Amener l'élève à croire en ses forces
- Faire le point
- Aider l'élève à se situer
- Se sentir informé.e
- Créer le lien

## RENTRENTRE

- Lire la diplomation du plus grand nombre
- Avoir des ressources des Premières Nations
- Conscientiser les enseignant.e.s aux réalités autochtones
- Cibler les besoins
- Offrir des programmes en collaboration avec les OSS
- Offrir un compte du marché du travail
- Communiquer dans les médias
- Engager des formateur.trice.s qui parlent immu

## RENTRENTRE

- Faire plus
- Cultiver l'empathie
- Ne pas juger les gens dans le dos
- Valoir l'élève ensemble
- Avoir des ressources des Premières Nations
- Conscientiser les enseignant.e.s aux réalités autochtones
- Cibler les besoins
- Offrir des programmes en collaboration avec les OSS
- Offrir un compte du marché du travail
- Communiquer dans les médias
- Engager des formateur.trice.s qui parlent immu

## RENTRENTRE

- Avoir un regard global
- Reconnaître ses préjugés
- Assurer la reconnaissance
- Travailler le bien-être des élèves immu.e.s dans l'école
- Former les relations avec les élèves allophones
- Cibler les besoins
- Offrir des programmes en collaboration avec les OSS
- Offrir un compte du marché du travail
- Communiquer dans les médias
- Engager des formateur.trice.s qui parlent immu

## RENTRENTRE

- Sensibiliser aux stéréotypes
- Développer les bases de la communication interculturelle
- Reconnaître les biais inconscients
- Développer des compétences culturelles
- Avoir un regard global
- Reconnaître ses préjugés
- Assurer la reconnaissance
- Travailler le bien-être des élèves immu.e.s dans l'école
- Former les relations avec les élèves allophones
- Cibler les besoins
- Offrir des programmes en collaboration avec les OSS
- Offrir un compte du marché du travail
- Communiquer dans les médias
- Engager des formateur.trice.s qui parlent immu

## RENTRENTRE

- Privilegier l'observation et la pratique
- Encourager les échanges dans la langue maternelle
- Miser sur l'entraide comme dans la vie communautaire
- S'adapter culturellement
- Préparer les étudiant.e.s aux évaluations
- Mettre rapidement la théorie en pratique
- Miser sur l'esprit d'équipe

