

Meilleures pratiques de sécurisation culturelle autochtone

des programmes de formation
postsecondaire menant à des
emplois dans le secteur minier



Pôle
**enseignement
supérieur**
SECTEUR MINIER



Ce document est protégé par le droit d’auteur et doit par conséquent être traité en conformité avec les dispositions de la *Loi sur le droit d’auteur*, L.R.C., c. C-42 ainsi qu’avec les autres lois, les politiques et les dispositions réglementaires fédérales applicables et avec les accords internationaux pertinents. Ces diverses règles exigent que le nom de l’auteur du document concerné soit mentionné et, dans la plupart des cas, elles interdisent la reproduction, la transmission ou d’autres usages de ce document sans l’autorisation écrite préalable du titulaire du droit d’auteur.

Comment citer ce guide :

Baril, D., Caron, J. et Asselin H. (2024). *Meilleures pratiques de sécurisation culturelle autochtone des programmes de formation postsecondaire menant à des emplois dans le secteur minier* [Rapport de recherche]. Pôle d’enseignement supérieur secteur minier, Cégep de l’Abitibi-Témiscamingue et Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.



Avant-propos	3
Introduction	4
Objectifs	5
Méthodologie.....	6
1. Recension des écrits.....	6
2. Entrevues	6
3. Groupes de discussion	7
Sécurisation culturelle.....	8
Principaux défis des étudiant·e·s autochtones	10
Facteurs historiques	10
Représentation dans les programmes.....	11
Choc culturel.....	11
Niveau de scolarité	12
Parcours scolaires atypiques	13
Pauvreté	13
Discrimination	14
Problèmes sociaux	15
1. Partenariats avec les communautés et organismes autochtones.....	15
1.1 Partenariats	15
1.2 Soutien envers les organisations autochtones	20
2. Ressources, services et soutien.....	20
2.1 Représentation, reconnaissance et aménagement de l'espace.....	21
2.2 Accueil personnalisé.....	24
2.3 Personnel de soutien	25
2.4 Mentorat et tutorat	31
2.5 Hébergement, transport et services de garde	33
2.6 Politiques contre le harcèlement, le racisme et la discrimination	35
3. Formation du personnel.....	36
4. Coursus scolaire.....	38
4.1 Approches pédagogiques et inclusion des perspectives et approches autochtones	39
4.2 Programmes et cours exclusifs aux étudiant·e·s autochtones	46
4.3 Flexibilité dans l'enseignement	47
4.4 Stage et formation sur les sites miniers.....	50
5. Recrutement.....	53
6. Soutien financier	55
Conclusion.....	57
Références	58

Avant-propos

Les documents n° 1 - *Meilleures pratiques de sécurisation culturelle autochtone des programmes de formation postsecondaire menant à des emplois dans le secteur minier* et n° 2 - *Outil d'analyse de la pertinence culturelle autochtone des programmes de formation postsecondaire menant à des emplois dans le secteur minier* vont de pair. Le document *Meilleures pratiques* présente une synthèse des diverses actions posées par les institutions d'enseignement œuvrant en contexte autochtone pour bonifier la pertinence culturelle de leurs formations. Afin d'approfondir certains sujets, il est suggéré de consulter les références citées, qui proposent des analyses plus poussées des idées synthétisées dans les *Meilleures pratiques*. À partir d'une recension des écrits, d'entrevues et de groupes de discussion, une grille d'analyse a été créée (*Outil d'analyse de la pertinence culturelle autochtone des programmes de formation postsecondaire menant à des emplois dans le secteur minier*). Chacun des indicateurs présentés dans la grille est accompagné d'une référence à la page où le contenu est décrit dans le présent document.

Bien que toutes les pratiques relevées aient le potentiel d'être pertinentes pour un programme ou une institution d'enseignement, le choix de les mettre en place devrait toujours être effectué en partenariat et en consultation avec les étudiant·e·s et les instances autochtones intéressé·e·s. Par exemple, dans la section *2.1 Aménagement de l'espace*, il est recommandé de construire un lieu culturel extérieur. Cette initiative devrait être réalisée en collaboration et en consultation avec des étudiant·e·s et des instances autochtones afin qu'il réponde adéquatement aux besoins des usagers.

Cette méthode d'autoévaluation interne et confidentielle permet de mesurer la pertinence culturelle des programmes de formation et d'identifier les domaines et les actions à prioriser pour cheminer vers l'atteinte de la sécurité culturelle.

Introduction

L'automatisation des opérations est de plus en plus préconisée au sein de l'industrie minière à travers le monde (Fisher et Schnittger, 2012; Nurmi et Molnár, 2014; Oshokoya et Tetteh, 2018) et le Canada ne fait pas exception (MiHR, 2020c). Ce processus permet de remplacer certains emplois manuels (Borenstein, 2011; Horberry *et al.*, 2016) ou présentant un risque élevé (Janta *et al.*, 2011; McNeely, 1992). Au Canada et en Australie, le forage, le dynamitage, ainsi que la conduite de train et de camion représentent environ 70 % des emplois de l'industrie minière et sont plus susceptibles d'être visés par l'automatisation (Holcombe et Kemp, 2019). Ces emplois sont souvent occupés par les populations locales ou par des personnes issues de groupes minoritaires (Janta *et al.*, 2011; McNeely, 1992), dont les Autochtones¹ (Brereton et Parmenter, 2008; Cox et Mill, 2015; Holcombe et Kemp, 2019; Rodon et Lévesque, 2015). Les gains faits dans les dernières années sur le plan des emplois autochtones dans l'industrie minière pourraient ainsi être perdus si rien n'est fait pour compenser les futures pertes d'emplois causées par les avancées technologiques (Holcombe et Kemp, 2019; Holcombe, 2020). Il s'agit d'un enjeu préoccupant, puisque les Autochtones et les autres groupes minoritaires font face à plusieurs défis liés aux inégalités sociales, dont le manque de formation (Ciceri et Scott, 2006; Daly et Gebremedhin, 2015; Fang et Gunderson, 2015; Kalb *et al.*, 2014). Étant donné l'engouement de l'industrie minière pour l'automatisation, l'autonomisation, la robotique et l'intelligence artificielle, des questions se posent sur les types de programmes de formation qui seront nécessaires pour assurer la place des Autochtones dans ce secteur à long terme (Holcombe, 2020).

Avec les développements technologiques, le monde minier demandera de nouvelles compétences. Or, en 2021, seulement 12,1 % des Premières Nations, 15,3 % des Métis et 3,1 % des Inuit au Canada âgés entre 25 et 64 ans détenaient un diplôme universitaire, comparativement à 29,9 % de l'ensemble de la population (Statistique Canada, 2021). Par ailleurs, en Abitibi-Témiscamingue, le taux de sous-scolarisation (aucun diplôme) est de

¹ Selon le Conseil RHiM, les Autochtones au Canada représenteraient environ 7 % des personnes employées dans l'industrie minière (MIHR, 2019). Ce pourcentage montre une forte variation d'un peuple autochtone ou d'une communauté autochtone à l'autre, notamment selon que des ententes ont été signées ou pas avec les gouvernements ou l'industrie (Caron *et al.*, 2019).

40 % chez les Autochtones, comparativement à 20 % chez les non-Autochtones (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2019). Bien que cet écart puisse s'expliquer en partie par des facteurs historiques, socioéconomiques et culturels, l'inadéquation des méthodes pédagogiques et leur manque de pertinence culturelle au postsecondaire² y contribuent aussi (Colomb, 2012; Gingras-Lacroix et Labra, 2021; Timmons, 2009). Pour augmenter le taux de diplomation, le système d'éducation doit développer des services éducatifs pertinents pour les Autochtones et offrir des formations qui répondent à leurs besoins (Institut de coopération pour l'éducation des adultes [ICÉA], 2018). C'est dans cette perspective que ce projet de recherche s'est intéressé aux meilleures pratiques en éducation postsecondaire chez les Autochtones.

Objectifs

L'objectif général du projet consistait à développer un outil d'analyse et d'aide à la décision et de suggérer des pistes d'action pour bonifier la pertinence culturelle des programmes d'études postsecondaires liés au secteur minier. Plus précisément, ce projet de recherche visait à :

- a) Identifier les meilleures pratiques liées à l'offre de formation culturellement pertinente en contexte autochtone.
- b) Développer un outil d'analyse de la pertinence culturelle des formations offertes aux personnes autochtones intéressées par un emploi dans l'industrie minière.
- c) Identifier, en collaboration avec un comité consultatif, des pistes d'action pour favoriser la pertinence culturelle des programmes de formation.

² Le « postsecondaire » englobe les programmes suivants : certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers (y compris les centres de formation professionnelle), certificat ou diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement d'enseignement non universitaire, certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat, et grade universitaire (Institut de la statistique du Québec, 2022; Statistique Canada, 2010).

Méthodologie

1. Recension des écrits

Pour atteindre l'objectif spécifique (a), une recension des écrits a été effectuée par mots-clés – en français et en anglais – dans les outils de recherche EBSCO, ProQuest et Google Scholar³ en janvier 2023. L'accent a été mis sur les publications concernant la formation en contexte autochtone au Québec, dans le reste du Canada, en Australie, en Nouvelle-Zélande et aux États-Unis. Ces pays ont été sélectionnés pour leurs réalités comparables. Étant des anciennes colonies britanniques, ces pays se ressemblent sur plusieurs plans : politique, législatif, économique et social (Vanguers, 2021). De plus, l'Australie et le Canada ont des structures économiques similaires, dont une importante industrie minière (Stevens, 2009). Sur la base du titre, du résumé et des mots-clés, 250 publications⁴ ont été retenues et évaluées en détail. Pour être considérées comme pertinentes, les publications devaient documenter des pratiques en éducation postsecondaire en contexte autochtone. Les informations ont ensuite été groupées par thématique afin d'identifier les pratiques phares en lien avec la pertinence culturelle des programmes pour développer une version préliminaire de l'outil d'analyse (objectif spécifique (c)).

2. Entrevues

Pour atteindre les objectifs spécifiques (a) et (b), des entrevues semi-dirigées enregistrées d'environ 45 minutes ont été réalisées avec des personnes appartenant à trois catégories de parties prenantes offrant de la formation postsecondaire en lien avec l'industrie minière, soit des organismes autochtones, des organismes du secteur minier et des organismes scolaires régionaux. Le recrutement des participant·e·s s'est fait selon une méthode non probabiliste. Les personnes participantes ont été identifiées sur la base de leur expérience et de leur connaissance des programmes de formation postsecondaire en lien avec l'industrie minière. Elles ont été contactées par courriel jusqu'à ce que la saturation de

³ Différentes combinaisons des mots-clés suivants ont été utilisées : Formation, évaluation de programme, pertinence culturelle, sécurisation culturelle, sécurité culturelle, études supérieures, études postsecondaires, Autochtones, Premières Nations, Métis, Inuit, industrie minière, mines / Training, vocational training, program evaluation cultural relevance, cultural safety, education, resource extraction, Indigenous, Natives, Metis, First Nations, Inuit, mining.

⁴ Livres, chapitres de livres, articles scientifiques, rapports de recherche, guides de meilleures pratiques, etc.

l'information soit atteinte. Au total, 42 personnes ont participé aux entrevues : 18 personnes d'organisations minières, 14 personnes d'organisations régionales postsecondaires et 10 personnes d'organisations autochtones. Les organisations étaient toutes situées dans l'une ou l'autre des trois principales régions minières du Québec : l'Abitibi-Témiscamingue, la Côte-Nord et le Nord-du-Québec (Eeyou Ischee Baie-James). Dans ce rapport, les participant·e·s sont identifié·e·s par un code ayant la signification suivante : la lettre « M », « E » ou « O » qui représente une organisation de l'industrie minière, une organisation scolaire ou une organisation autochtone, suivie du sexe de la personne : homme « H » ou femme « F ». Ensuite, le groupe auquel la personne s'identifiait, Eeyou (Cri) « C », Anicinape « A », Innu « I » ou non-Autochtone « X ». Enfin, un numéro séquentiel de 1 à 42 correspondant à un·e des 42 participant·e·s. Par exemple, un homme anicinape qui travaille pour un organisme autochtone ayant participé à la 37^e entrevue aurait le code suivant : (OHA37). Toutes les entrevues ont été retranscrites et ont fait l'objet d'une analyse thématique à l'aide du logiciel NVivo (QSR International). L'analyse était à la fois déductive et inductive et a permis de bonifier l'outil d'analyse de la pertinence culturelle des programmes (objectif spécifique (b)) ainsi que de confirmer la pertinence des bonnes pratiques recensées dans les publications scientifiques.

3. Groupes de discussion

Un comité consultatif composé de membres autochtones et non-autochtones a évalué l'outil pour vérifier l'atteinte de l'objectif spécifique (c). Dans le cadre de cet exercice, les pistes de solution mises de l'avant ont été discutées, débattues et validées lors de deux rencontres tenues à l'automne 2023. Le comité était composé de neuf membres travaillant au sein de l'un ou l'autre des trois types d'organisations mentionnés précédemment. Dans ce rapport, chaque participant·e des groupes de discussion sera identifié·e par un code de la façon suivante : la lettre « G » représentant le groupe de discussion, la lettre « M », « E » ou « O » représentant une organisation de l'industrie minière, une organisation scolaire régionale ou une organisation autochtone, le sexe de la personne (homme « H » ou femme « F »), ainsi que le groupe auquel elle s'identifie, Eeyou (Cri) « C », Anicinape « A », Innu « I » ou non-Autochtone « X ». Le code se termine par un numéro séquentiel de 1 à 9 correspondant à un·e des neuf participant·e·s. Par exemple, une femme innue qui travaille

pour une organisation scolaire ayant été la cinquième participante aux groupes de discussion aurait le code suivant : (GEFI5).

Sécurisation culturelle

La majorité des études consultées insistent sur l'importance de l'identité autochtone et de la sécurisation culturelle en éducation. Ce concept a été formalisé par l'infirmière maorie Irihapeti Ramsden à la fin des années 1980 en réponse aux inquiétudes des professionnel·le·s autochtones de la santé vis-à-vis l'absence de formation sur les dimensions culturelles ainsi que la marginalisation et la discrimination vécues au sein des systèmes de santé non-autochtones (Blanchet Garneau et Pépin, 2012; Dufour, 2015b; Ramsden, 2002). La sécurisation culturelle « repose sur l'idée selon laquelle les sentiments de confort, de sécurité et d'attribution de services respectueux sont déterminés par l'expérience des bénéficiaires eux-mêmes » (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022, p. 4). Les pratiques non sécurisantes incluent tout type d'action qui diminue le bien-être d'une personne, la dévalorise, et qui déracine son identité culturelle (Williams, 1999).

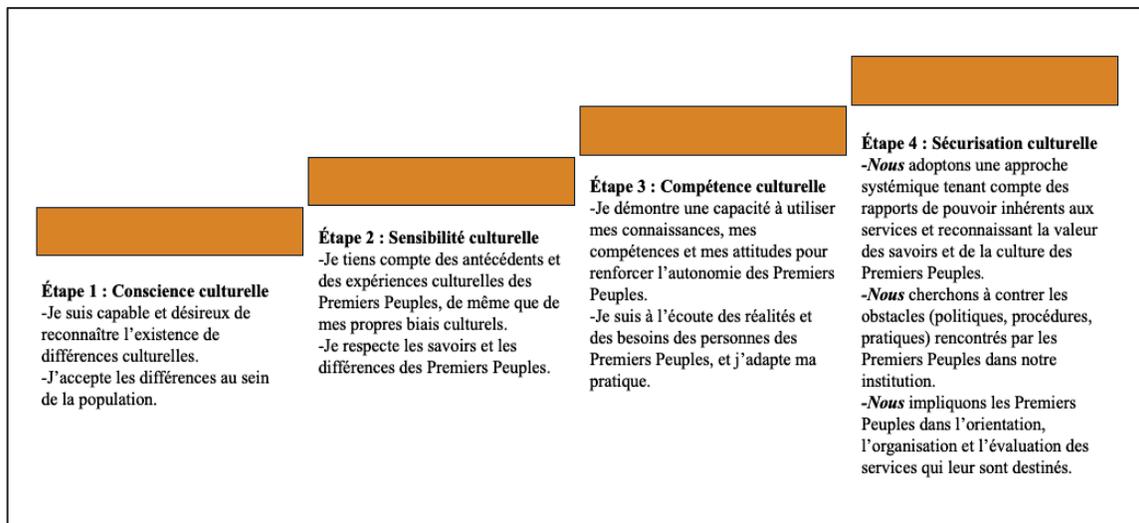


Figure 1. Étapes vers la sécurisation culturelle (CAPRES, 2018; Lévesque, 2017).

Les termes « sécurisation » et « sécurité » culturelle sont parfois utilisés de façon interchangeable comme traduction de « cultural safety », malgré leurs significations légèrement différentes (Lévesque *et al.*, 2014). La démarche de sécurisation culturelle est une transformation organisationnelle et sociale qui révisé les politiques publiques touchant les populations autochtones afin de repenser les pratiques par la décolonisation et l'autodétermination (Réseau DIALOG, UQO, UQAT et CSSSPNQL, 2021). La mise en œuvre de ce concept demande de reconnaître les obstacles introduits par le colonialisme et de travailler en collaboration avec les instances autochtones pour mieux évaluer l'orientation des services et y apporter les correctifs nécessaires (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022). En premier lieu, les intervenant·e·s doivent être sensibilisé·e·s aux savoirs et aux différences culturelles afin de développer leur conscience culturelle (CAPRES, 2018). La sécurité culturelle représente la dernière étape de la démarche de sécurisation culturelle qui s'opère sur les plans individuel et institutionnel. La sécurité culturelle peut être atteinte par : « la création et l'application de mesures administratives, organisationnelles, curriculaires et pédagogiques dites culturellement sensibles dans le cadre d'une action concertée, mais [l'institution] doit aussi se pencher sur le vécu et la réponse des étudiants dans le but d'en évaluer l'efficacité » (Dufour, 2015, p. 40). Il est donc fondamental de mettre de l'avant une politique institutionnelle qui guide les interventions dans toutes les sphères d'activité des établissements d'enseignement postsecondaire pour tenter d'atteindre ce niveau. Le sentiment de sécurité est un long processus qui nécessite des efforts continus et des activités ponctuelles. Il n'existe pas une solution unique qui fait la différence, c'est plutôt l'accumulation de plusieurs actions qui donne des résultats (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022). Ainsi faut-il éviter de se limiter à certaines actions plus simples ou moins coûteuses à mettre en place (*cherry picking*). Par exemple, aménager un local pour les étudiant·e·s autochtones sans déployer d'autres mesures aura un effet limité (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022; Dufour, 2019; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Robert-Careau, 2019). Il importe également de faire preuve de vigilance afin de ne pas tomber dans le tokénisme, c'est-à-dire de se dédouaner par un geste superficiel ou en instrumentalisant une personne autochtone, pour « cocher une case » (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022; Dufour, 2015; Lefevre-Radelli, 2019; Robert-Careau, 2019).

Nous avons identifié les principaux défis rencontrés par les étudiant·e·s autochtones en ce qui concerne la formation postsecondaire, présentés dans la prochaine section. Pour y faire face, nous avons relevé six bonnes pratiques en éducation postsecondaire, applicables au domaine minier qui seront détaillées dans les sections suivantes : (1) les partenariats avec les communautés et les organisations autochtones (2); les ressources, les services et le soutien (3); la formation du personnel (4); le cursus scolaire (5); le recrutement (6); et le soutien financier.

Principaux défis des étudiant·e·s autochtones

Afin d'identifier les meilleures pratiques de formation postsecondaire chez les étudiant·e·s autochtones, il faut d'abord brosser un portrait des défis auxquels ils et elles sont confronté·e·s.

Facteurs historiques

Certains événements historiques ont eu des conséquences systémiques qui continuent d'affecter la vie des Autochtones aujourd'hui. On peut penser, par exemple, aux politiques d'assimilation du gouvernement canadien comme la *Loi sur les Indiens* (1876), à la création des réserves et à la scolarisation obligatoire. À la fin du XIX^e siècle, les « pensionnats indiens » ont été créés par les églises chrétiennes et le gouvernement canadien afin d'assimiler les Autochtones (Commission vérité et réconciliation [CVR], 2015)⁵. L'expérience des pensionnats demeure récente et les traumatismes ainsi que leurs répercussions sont toujours présents (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022).

⁵ Au Québec, les pensionnats étaient ceux de Fort George (Anglican, 1934-1979 et catholique, 1936-1952), Sept-Îles (1952-1971), Saint-Marc-de-Figuery (1955-1973), Pointe-Bleue (1957-1991) et La Tuque (1963-1978) (CVR, 2015).

Représentation dans les programmes

Les étudiant·e·s autochtones ne se sentent pas représenté·e·s dans la majorité des programmes postsecondaires actuels, desquels sont absentes les visions, les cultures, les valeurs et les traditions autochtones (Commission royale sur les peuples autochtones [CRPA], 1996; Holmes, 2006; Malatest *et al.*, 2002). De plus, les enseignant·e·s et les professeur·e·s connaissent peu ou pas les cultures autochtones.

Choc culturel

Pour plusieurs Autochtones, étudier au postsecondaire nécessite de quitter sa famille et sa communauté et de vivre un déracinement (Kristoff et Cottrell, 2021). L'éloignement de la famille, de la communauté et du territoire est difficile pour plusieurs (Dufour, 2015; Cornellier, 2015; Gauthier *et al.*, 2015; Rodon *et al.*, 2015; Boulet, 2017; Landry *et al.*, 2019; Savard *et al.*, 2021). Le choc culturel est difficile à vivre étant donné l'écart entre la vie en communauté et la vie universitaire dans les centres urbains (Cote-Meek, 2014; Rondon, 2008; Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec [CDRHPNQ], 2019; Conseil des ministres de l'Éducation [CMEC], 2012; Mareshal et Denault, 2020; Walton *et al.*, 2020). Le choc culturel vécu par les étudiant·e·s autochtones peut être causé par différents facteurs comme le manque de soutien communautaire, l'isolement, la taille des groupes dans les classes ou l'incompréhension de l'entourage (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec [RCAAQ], 2020). Ces facteurs font en sorte que certain·e·s étudiant·e·s sont réticent·e·s à quitter leur communauté pour étudier.

C'est de valeur, avec nous autres [les Autochtones], des fois, sortir le jeune de chez nous, ici sur la réserve, et l'amener à Val-d'Or ou Montréal, c'est quelque chose. Y'a une garde, ils sont intimidés. Dans la réserve, t'es plus confortable. La mine Raglan, avec les Inuit, ce n'est pas facile de pogner un jeune qui est confortable dans sa petite communauté de 900 personnes et de le rentrer dans une mine de 1000 personnes [...]. Quand tu fais une petite chose de culturelle au début, ça te donne de la confiance. Ça crée une relation avec les jeunes. Ils perdent cette garde. Ils sont plus confiants. (OHA37)

Le choc culturel vécu par les étudiant·e·s autochtones résulte en partie de différences quant à la signification des concepts de temps, de culture et d'éducation (Tableau 1).

Tableau 1. Différences culturelles de perception du temps, de la culture et de l'éducation (Dufour, 2015b; Blanchet-Cohen *et al.*, 2022).

Concept	Autochtones	Non-Autochtones
Temps	Circulaire	Linéaire
Culture	Communautariste	Individualiste
Éducation	Holistique	Disciplinaire

Certain·e·s étudiant·e·s autochtones font aussi face à des défis linguistiques dans leur parcours au postsecondaire. Le français ou l'anglais n'est pas la langue maternelle de la plupart des étudiant·e·s (Battiste, 2013; Cazin, 2005; Cornellier, 2015; (CRPA), 1996; Rodon, 2008; Sarmiento, 2017; Savard *et al.*, 2021). De plus, certaines formations uniquement offertes en français sont plus difficilement accessibles aux étudiant·e·s autochtones qui ont l'anglais comme langue seconde, et vice versa. Ces défis ont été soulignés lors de la formation de main-d'œuvre autochtone pour l'industrie minière (Benoît, 2004; Caron et Asselin, 2020).

Niveau de scolarité

Le faible niveau de scolarité est une barrière fréquente à l'accès aux études postsecondaires, combiné aux écarts de contenu et de qualité de la formation au primaire et au secondaire, à la défaveur des élèves autochtones, surtout dans les régions éloignées (Rodon, 2008). De plus, plusieurs Autochtones font une pause entre le secondaire et le postsecondaire, ce qui nécessite parfois une mise à niveau en lien avec les outils technologiques nécessaires à la formation (Savard *et al.*, 2021; Vladicka, 2015). Ce manque de préparation aux études postsecondaires amène plusieurs défis pour ces étudiant·e·s (Association des collèges communautaires du Canada [ACCC], 2008; Cornellier, 2015; Gauthier *et al.*, 2015; Holmes, 2006; Malatest *et al.*, 2004).

Parcours scolaires atypiques

Au Canada, les étudiant·e·s autochtones qui fréquentent les institutions postsecondaires sont majoritairement des femmes qui sont étudiantes de première génération et plusieurs d'entre elles ont une famille à leur charge (Bonin, 2019; Cazin, 2005; Joncas, 2013; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Loiselle et Legault, 2010; Malatest *et al.*, 2004; Rodon, 2008). Le fait d'être un·e étudiant·e de première génération a des effets sur la persévérance et la motivation, en raison d'un soutien parental parfois moins important et du manque de modèles dans l'entourage (Bonin *et al.*, 2015). Les formations doivent également tenir compte du fait que les étudiant·e·s autochtones ont souvent à combiner travail, études et vie familiale (Loiselle et Legault, 2010; Malatest *et al.*, 2002; Sarmiento, 2017; Savard *et al.*, 2021; Vladicka, 2015).

Les Autochtones ont tendance à être plus âgé·e·s que les non-Autochtones lorsqu'ils·elles débutent leur parcours postsecondaire (Bonin, 2019). Cette réalité ne correspond pas au modèle de l'étudiant·e à temps complet, célibataire, sans enfant et résidant au domicile familial qui est encore considéré comme la norme (Ratel et Pilote, 2021). Enfin, les parcours des étudiant·e·s autochtones sont diversifiés et peuvent être divisés en trois catégories (Sarmiento, 2017). Le « parcours long non accidenté », est un parcours conventionnel sans interruption. Le « parcours accidenté », qui représente le chemin de beaucoup d'étudiant·e·s autochtones, réfère à un cheminement avec plusieurs abandons scolaires. Le « parcours long exceptionnel » est l'obtention d'un diplôme universitaire à la suite de plusieurs situations sociales et économiques difficiles (Sarmiento, 2017; Savard *et al.*, 2021). Dans le réseau de l'Université du Québec, 57,8 % des étudiant·e·s autochtones disent avoir interrompu leurs études dans le passé, aux niveaux secondaire, collégial ou universitaire, comparativement à 43,8 % des non-Autochtones (Bonin, 2019).

Pauvreté

En 2019, 47 % des enfants des Premières Nations vivaient dans la pauvreté au Canada, et 29 % au Québec (Assemblée des Premières Nations (APN], 2019). Ce facteur nuit grandement à la réussite scolaire (Dufour et Bousquet, 2016; Malatest *et al.*, 2002; Savard *et al.*, 2021) et fait en sorte que peu d'étudiant·e·s autochtones peuvent compter sur leur

famille pour obtenir de l'aide financière pendant leurs études (Holmes, 2006). De plus, les étudiant·e·s autochtones ont généralement moins d'économies que les non-Autochtones pour entreprendre des études postsecondaires (Acumen Research Group, 2006). En outre, considérant le coût de la vie et les frais afférents d'un projet d'études comme le logement, le matériel scolaire et le service de garde, les programmes de soutien financier aux études postsecondaires sont insuffisants (Conseil en éducation des Premières Nations [CEPN], 2009; Cornellier, 2015; CRPA, 1996; Rodon, 2008; Herkimer, 2021). Par exemple, le fonds de Services aux Autochtones Canada (SAC) n'a pas été ajusté pour tenir compte de l'inflation, en plus d'avoir subi plusieurs compressions (Stonechild, 2006)⁶. Par ailleurs, il existe une certaine méconnaissance des services offerts par les établissements d'enseignement, dont les programmes d'aide aux études postsecondaires pour les étudiant·e·s autochtones (Acumen Research Group, 2006; Joncas, 2013).

Discrimination

La discrimination, le racisme et le racisme systémique affectent de plusieurs façons la vie des étudiant·e·s autochtones et ont des conséquences considérables sur leur réussite et leur parcours (Alberta Education, 2006; Battiste, 2013; Cazin, 2005; Cornellier, 2015; Malatest *et al.*, 2004; Mendelson, 2006; Viens, 2019). Par exemple, des propriétaires refusent de louer des logements aux étudiant·e·s autochtones (Cazin, 2005; Cornellier, 2015; Walton *et al.*, 2020). Dans une étude réalisée à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (CAT), des étudiant·e·s ont mentionné qu'ils·elles « vivent de belles relations avec les non-Autochtones, ce qui n'est pas toujours le cas en ville » (Cornellier, 2015, p. 26). Cela dit, la discrimination est tout de même parfois présente à l'intérieur même de l'établissement d'enseignement. Par exemple, une étudiante autochtone en soins infirmiers au CAT a rapporté des propos racistes tenus par sa superviseure de stage à l'endroit des Premières Nations dans le cadre d'une activité de formation (Fédération étudiante collégiale du Québec [FECQ], 2017).

⁶ Un certain rattrapage a été opéré en 2016-2017 par le gouvernement libéral de Justin Trudeau, mais sans pleinement répondre aux besoins (Herkimer, 2021).

Problèmes sociaux

Dans certaines communautés, la présence de problèmes sociaux résultant des violences coloniales et assimilatrices (sédentarisation forcée, pensionnats, rafle des années 1960, massacre des chiens de traîneau, etc.) a créé plusieurs problématiques : le déracinement culturel et identitaire, la perte de repères, la pauvreté, le manque de services, les enjeux de dépendance, la dépression, la violence conjugale et familiale, les suicides, les logements surpeuplés, les problèmes de santé, la malnutrition, etc. (Dufour, 2019). Ces problèmes systémiques ont créé une surreprésentation des Autochtones dans le système de justice qui est une embûche à l'emploi dans plusieurs secteurs d'activités. Par exemple, les casiers judiciaires empêchent plusieurs personnes d'obtenir des emplois dans le secteur minier qui nécessite la détention d'un permis général d'explosifs (Caron *et al.*, 2019; Caron *et al.*, 2020; MiHR, 2020b). Les personnes autochtones ayant un casier judiciaire peuvent ainsi être hésitantes à entreprendre des études, sachant qu'elles auront du mal à trouver un emploi par la suite. Bien que plusieurs entreprises misent sur la main-d'œuvre autochtone comme une des solutions à la rareté actuelle de main-d'œuvre, plusieurs enjeux liés aux problèmes sociaux subsistent.

Le gros des sans-emplois actuellement sur les communautés, c'est des gens qui ont une scolarisation faible. C'est des gens qui ont des habitudes de vie à changer. Ça ne se fait pas en claquant des doigts, mais le marché, lui, il veut avoir quelque chose là. Le marché voudrait que je lui fournisse un ingénieur en dedans de trois mois. Il voudrait que je lui forme une infirmière en deux semaines. Le besoin, il est là, il est demain matin. Je les comprends, mais la réalité c'est que le monde qui peut être formé rapidement, il l'est déjà [...]. Même si je les envoie à l'emploi immédiatement, ça va être un *flop*. Pourquoi? Parce qu'ils ont différents besoins psychosociaux qui font en sorte qu'ils sont incapables de travailler présentement. Donc, il faut soigner les bébêtes avant de les envoyer à l'emploi. Le monde minier ne fait pas exception à ça. (OHX39)

1. Partenariats avec les communautés et organismes autochtones

1.1 Partenariats

Tant dans le milieu de l'éducation que dans l'industrie minière, il est important de bâtir des relations durables avec les communautés autochtones et de multiplier les possibilités de formation (Caron, 2020; Comité consultatif des Premières Nations et des Inuits sur le marché du travail [CCPNIMT], 2013; Mining Industry Human Resources Council [MiHR], 2020b). À tous les niveaux d'éducation, des partenariats significatifs doivent être mis en place avec les organisations et les communautés autochtones, en évitant le tokénisme ou toute forme de superficialité (Bérard, 2023; Cornellier, 2015; Crawley et Sinclair, 2003;

Gauthier *et al.*, 2015; Jean, 2020; Joncas, 2013; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Mareschal et Denault, 2020; MiHR, 2020b; RCAAQ, 2020; Ricci, 2015). Dans ce but, les partenariats doivent être repensés par les institutions d'enseignement afin de prioriser des programmes cocréés avec les organisations autochtones. Comme montré par l'échelle de la participation d'Arnstein (1969), il existe plusieurs niveaux de participation avant d'arriver à un partenariat réellement équitable.

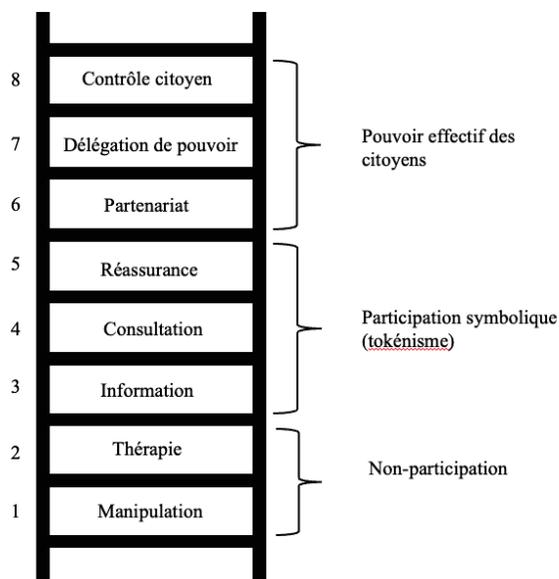


Figure 2. Échelle de participation citoyenne (Arnstein, 1969).

Afin de baliser ces partenariats, certaines institutions universitaires ont élaboré des guides pour les relations protocolaires entre les instances autochtones et leurs représentant·e·s. Par exemple, l'Université Concordia a créé un guide qui propose des lignes directrices lors de la mise en place de relations avec les Aîné·e·s et les communautés autochtones (*Indigenous Elder and Community Protocols*) (Jean, 2020; Université Concordia, 2019). Les partenariats peuvent prendre plusieurs formes. Par exemple, des membres de communautés ou d'organisations autochtones peuvent participer à des événements culturels dans les établissements scolaires afin d'éduquer et de sensibiliser le personnel et les étudiant·e·s aux enjeux et aux cultures autochtones (RCAAQ, 2020).

Lorsque les institutions postsecondaires créent des programmes d'études, elles doivent travailler en collaboration avec les communautés autochtones afin que ces programmes répondent à leurs besoins (Bérard, 2023; Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique [CCCPA], 2010; Cornellier, 2015; Jean, 2020; LeBlond et Brown, 2004; Malatest *et al.*, 2004; Mareschal et Denault, 2020; MiHR, 2020b; Ricci, 2015; Savard, 2012).

Une chose qui est essentielle quand tu fais de la promotion ou du recrutement, c'est d'impliquer les gens dès le début de ton projet. Par exemple, si tu veux développer un nouveau programme ou tu veux offrir un nouveau service, c'est de créer un comité et d'impliquer les gens dès le début. De cette façon, ils sont parties prenantes du projet. (EFX29)

Les contenus doivent être accessibles et reconnus par les communautés et organisations autochtones, dans un esprit de réciprocité. Cette étape est primordiale, car elle représente « toute l'adhésion à la formation, mais aussi sa crédibilité » (EHX19). C'est pourquoi il faut consulter la communauté afin que les formations répondent aux besoins de leurs membres.

On a rencontré quelques difficultés avec une minière, où c'était eux qui dictaient la formation. On intégrait nos membres dans une formation donnée, mais elle était gérée par le centre de formation professionnelle qui était en partenariat avec la minière. Il n'y avait pas nécessairement de suivi. On a corrigé le tir. On a dit qu'on aimerait ça être plus intégré dans l'élaboration des formations. (OHA40)

Le milieu de l'éducation doit partager le pouvoir avec les instances autochtones en éducation (CCCPA, 2010; Crawley et Sinclair, 2003; Davis, 2000). Ce type d'initiative existe dans plusieurs universités et cégeps au Québec. Par exemple, depuis 1984, des professeurs de l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation de l'UQAT travaillent en partenariat avec les communautés inuit d'Ivujivik et de Puvirnituq au Nunavik afin de développer l'offre éducative dans la région. Les programmes, qui s'inscrivent dans un processus de gouvernance inuit de l'éducation, sont élaborés en cogestion. La réussite de ce partenariat repose sur la relation de confiance, l'égalité des cultures et la reconnaissance de l'autodétermination des peuples (Jean, 2020). Le contrôle des programmes d'études par des instances autochtones favorise l'augmentation des taux d'admission et la persévérance (CCCPA, 2010; Malatest *et al.*, 2004). Certaines communautés anicinapek signataires d'ententes avec des minières aimeraient voir la mise en place de partenariats en formation afin de permettre à davantage de leurs membres d'obtenir des emplois.

On a une minière qui est signataire avec quatre Premières Nations [en Abitibi-Témiscamingue]. Pourquoi ne pas prendre 3 ou 4 [personnes] qui sont intéressées ici, 3 ou 4 qui sont intéressées [dans une autre communauté] et faire quelque chose avec ça? Puis là, peut-être qu'on arrivera plus dans nos objectifs qu'on s'est ciblés. (OHA40)

Certaines entreprises minières présentes en Abitibi-Témiscamingue ont déjà mis en place des programmes dans d'autres provinces canadiennes :

En Ontario [...], on a eu des discussions avec les communautés pour savoir quelles formations elles voudraient. Puis après ça, elles ont discuté avec le Northern College. Puis là, les formations leur sont données. On est sur un comité avec des Autochtones, avec le Northern College et on identifie les formations pour aller travailler dans les mines. (MHX12)

Tant en Abitibi-Témiscamingue que sur la Côte-Nord, les centres de formation professionnelle et les entreprises minières ont souligné l'importance des partenariats avec les organisations autochtones, comme les Centres régionaux en éducation des adultes (CRÉA), dans l'accompagnement des étudiants autochtones afin de les préparer pour les cours ou pour leur offrir du soutien psychosocial.

On a fait une cohorte avec le CRÉA Kitci Amik. Eux autres, ils les ont préparés à venir ici [...]. Ceux qui n'avaient pas les préalables, ils les ont préparés pour passer un test de développement général (TDG). (EHX23)

Dans ce processus-là, le stage étudiant de 8 semaines [dans une minière], il y avait une personne du CRÉA [Kitci Amik] qui aidait nos étudiants quasiment à temps plein. (IFX4)

Je crois qu'ils ont déjà une très belle crédibilité et ils sont bien vus dans la communauté. Donc, d'arriver et de passer par ce canal-là, je pense que c'est beaucoup plus simple et sécurisant pour les gens. (MFX3)

Dans la région d'Eeyou Istchee, on remarque également l'importance des partenariats avec les organisations autochtones.

Sur le site, on a mis en place deux cohortes de formation avec l'aide financière de Apatisiwin Skills Development (ASD). C'est un département de la Nation crie avec beaucoup de fonds pour faire des formations, soit par le biais du Cree School Board ou par des initiatives un peu plus adaptées, plus locales. Donc, nous, avec ce partenaire, on a mis en place deux cohortes de formation, une sous terre et une à la surface. Pour la cohorte à la surface, on travaille avec un partenaire crie, c'est Minopro Cree. C'est une compagnie de location de main-d'œuvre, mais axée sur la formation. (MFX11)

C'est aussi l'avis d'un organisme de l'industrie minière offrant des programmes de formation dans les communautés autochtones.

Quand on livre le programme, c'est l'établissement de formation qui va livrer, mais il faut avoir un partenariat avec les trois : il faut que l'industrie soit impliquée, il faut qu'il y ait un établissement de formation et la communauté ou l'organisation autochtone doit être impliquée. (MFX7)

Les établissements d'études postsecondaires devraient constituer des comités afin de conseiller les équipes d'élaboration de programmes destinés aux Autochtones ou concernant des thématiques autochtones (Bérard, 2023; Holmes, 2006; Jean, 2020). C'est pourquoi, lors de la création de comités, il faut s'assurer de la crédibilité de la démarche et d'avoir une représentation autochtone adéquate.

Des fois, j'ai vu passer des noms, où ils ont créé un comité d'autochtonisation ou des comités de réconciliation, mais quand tu demandes « c'est qui les membres qui sont là-dedans? », dans la liste, il n'y a même pas d'Autochtones ou il y a [juste] une personne autochtone. Tu ne peux pas appeler ça comme ça! (EFC21)

Il existe également des comités qui regroupent des organismes autochtones, des représentant·e·s de l'industrie minière et des centres de formation afin de voir les types de programmes qui seront nécessaires.

The various committees that I sit through, they've identified the type of programs that they're going to need, especially the ones that are currently in exploration. What they do is, they basically give us a manpower plan. And then, we use that plan and then we work with the Cree School Board and try to deliver the programs that are going to be needed for individuals in order for them to obtain certain positions in the mining sector. (OHC38)

Dans les universités québécoises, il existe plusieurs comités consultatifs autochtones⁷ qui varient quant à leurs mandats, leurs statuts, leur composition et leurs moyens financiers. Par exemple, le suivi de la mise en œuvre de la mission universitaire de l'UQAT auprès des peuples autochtones est réalisé par le Comité consultatif Premiers Peuples (CCPP), composé de représentant·e·s de communautés et d'organisations autochtones de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec (Jean, 2020). Le CCPP est sous l'égide du *Service Mamawi Mikimodan* (Faire ensemble), qui a pour rôle de contribuer à réaffirmer et à faire reconnaître le leadership de l'UQAT en ce qui concerne la prise en compte des réalités autochtones. À l'Université Concordia, le *Indigenous Directions Leadership Council* (IDLC), composé de professeur·e·s, de membres du personnel et d'étudiant·e·s autochtones, a été mis en place afin d'assurer le déploiement du plan d'action sur les directions autochtones, ainsi que pour soutenir les initiatives de développement de partenariats avec les communautés autochtones (Jean, 2020). Dans le cadre de ces initiatives, il est nécessaire de s'assurer de l'atteinte des objectifs.

⁷ Université Bishop, Université Concordia, Institut national de la recherche scientifique, Université Laval, Université du Québec à Montréal, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Outaouais.

Les plans d'action et les plans institutionnels, il y a quand même des enjeux là-dedans qui concernent les relations avec les peuples autochtones [...]. Et puis le cégep, je sais qu'un moment donné, il y en avait dans leur plan institutionnel, mais pas grand-chose n'a été fait. (EFC21)

1.2 Soutien envers les organisations autochtones

Les établissements d'enseignement postsecondaire doivent soutenir les collectivités dans leurs diverses entreprises et leurs projets en éducation (CMEC, 2019; Cunningham et Parker, 1998). Ils peuvent par exemple appuyer les communautés autochtones lorsqu'elles font des demandes à un programme de subvention d'infrastructure pour l'offre de formations dans les communautés. Ainsi, en août 2022, l'Institution Kiuna, le seul établissement postsecondaire des Premières Nations au Québec, a inauguré une classe satellite dans la communauté atikamekw de Wemotaci par l'entremise d'une contribution de Services aux Autochtones Canada (Bacon, 2022; Les Cégeps, 2022). L'offre de programmes ou de cours dans les communautés permet la participation des membres à la formation. Par exemple, dans le cadre de la formation de préparation à l'emploi *l'Essentiel des mines*, un programme créé par le Conseil des ressources humaines de l'industrie minière (Conseil RHiM) en partenariat avec l'Assemblée des Premières Nations (APN), des membres des communautés autochtones avoisinantes sont embauchés pour participer aux formations (MiHR, 2023).

2. Ressources, services et soutien

Que ce soit en éducation postsecondaire ou dans les formations offertes par des entreprises minières, il n'existe pas une solution unique pour accompagner les étudiant·e·s autochtones dans leur parcours. C'est la qualité, la diversité et la durabilité de l'offre de services qui font la différence. Les intervenant·e·s et les professionnel·le·s qui accompagnent, soutiennent et écoutent les étudiant·e·s autochtones sont déterminant·e·s dans leurs cheminements (Dufour, 2015; Gauthier *et al.*, 2015; Jonca, 2013; Lefevre-Radelli et Laurent, 2017; Loiselle et Legault, 2010; Ratel, 2019). La section suivante brosse un portrait des services et des ressources de soutien aux étudiant·e·s.

2.1 Représentation, reconnaissance et aménagement de l'espace

Les étudiant·e·s autochtones réussissent mieux lorsqu'ils·elles fréquentent des lieux qui reconnaissent, intègrent et valorisent les cultures autochtones (APN, 2010; CCA, 2009; CMEC, 2010; Canada Millennium Scholarship Foundation [CMSF], 2005; Dufour, 2015b; Gauthier *et al.*, 2015; Richards *et al.*, 2008; Timmons, 2009). L'accès à un espace culturel (local, bâtiment) pour les étudiant·e·s autochtones est une mesure phare, que ce soit au postsecondaire en général ou dans les formations spécifiques à l'industrie minière (APN, 2010; Bérard, 2023; Bousquet, 2016; Caron, 2020; Caron et Asselin, 2022; Cornellier, 2015; CCA, 2009; Canadian Chamber of Commerce [CCC], 2013; CMSF, 2005; CMEC, 2010; Deschênes, 2022; Dufour, 2015b; FECQ, 2017; Gauthier *et al.*, 2015; Hamel *et al.*, 2022; Holmes, 2006; Hutchings *et al.*, 2019; Institut National des Mines du Québec [INMQ], 2017; Lefevre-Radelli et Laurent, 2017; Lefevre-Radelli, 2019; Legault, 2010; Leyden, *et al.*, 2017; Loiselle et Malatest *et al.*, 2004; O'Bomsawin, 2017; RCAAQ, 2020; Richards *et al.*, 2008; Timmons, 2009; Walton *et al.*, 2020). Les salons pour étudiant·e·s autochtones sont un bon exemple de cette pratique répandue dans plusieurs cégeps, universités et entreprises.

Si tu *feel* pas durant la journée, tu restes [dans la communauté], t'as pas de *ride*, il faut que tu restes à l'école, tu *feel* pas bien, tu as de la pression, tu ne veux pas être là et ta *ride* pour retourner vient juste à deux heures [...]. C'est le fun d'avoir une place où le monde peut aller pour être à l'aise et attendre leur *ride* ou aller attendre la prochaine classe. Être assis et ne pas avoir peur d'être jugé, des fois, ça aide [...]. C'est tranquille, tu peux aller faire ton *smudge*, tu peux aller faire tes petites prières traditionnelles ou n'importe quoi pour t'aider à finir ta journée [...]. Tu ne croiras pas comment loin ça peut aller ça. (OHA37)

L'absence d'un tel lieu expliquait le faible niveau d'intégration sociale des étudiant·e·s autochtones à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) en 2013 (Joncas, 2013). Des étudiant·e·s de l'UQAT et du CAT demandent depuis des années un emplacement culturel, comme un tipi/wigwam, sur le site de l'établissement pour tenir des activités culturelles (Cornellier, 2015). L'UQAT a annoncé dernièrement que ce projet se concrétisera⁸. Plusieurs intervenant·e·s des groupes interrogés ont mentionné l'importance des lieux culturels dans leurs organisations. Cependant, il faut toujours que ces initiatives soient réalisées en collaboration avec des organisations et des étudiant·e·s autochtones.

⁸ ICI Radio-Canada, (2023), *L'UQAT veut aller de l'avant avec sa classe extérieure à Val-d'Or*, <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2006100/education-exterieur-universite-abitibi>

Il y a plein de choses en place, mais on y va toujours avec les besoins. Ce n'est pas moi qui décide « Il faudrait avoir un salon des Premières Nations ». Moi, c'est mon comité d'autochtonisation qui me propose des choses. Il y a six personnes autochtones sur le comité. Tout vient de leurs besoins. Moi, je ne décide pas. (EFX22)

Dans l'industrie minière également, on souligne l'importance de ces lieux.

Dans l'entente de collaboration, on s'était engagé à toujours maintenir un lieu [culturel] puis c'est le maître de trappe qu'on payait [pour l'entretenir]. Il était employé, puis lui, il s'occupait de ce lieu-là, parce que c'est un lieu de rassemblement. Donc, Cris et non-Cris, ça se rassemblait là le soir. Puis ça, c'est tellement payant! Parce que dans le travail, écoute, tu sais, ils [les Eeyouch] arrivent, ils n'ont pas d'expérience dans les mines, puis là ils sont avec des mineurs que ça fait 15-20 ans qu'ils sont dans le métier. Écoute, ça roule, ça va vite [...]. Au moins le soir, ils avaient une chance de communiquer. Il y a toujours les *Elders* [...] ils racontent des contes, des histoires, puis ça rit, ça l'a du *fun*, puis ça met de la musique, ça chante. Écoute, ça là, ça a été l'élément le plus payant parce que ça rapprochait les gens. Quand ils se voyaient sur le lieu de travail, la glace, la gêne était cassée. (MHX8)

Bien que de plus en plus d'établissements mettent en place des lieux culturels, il est important de collaborer avec les organisations, les communautés et les étudiant·e·s autochtones pour connaître leurs opinions et leurs besoins à ce sujet.

Il faut faire attention de bien séparer deux choses : l'apparence physique du lieu et le lieu comme tel. C'est bien beau de dire « on va mettre un tipi près d'un établissement », mais si le tipi est monté par le service d'aménagement, je ne suis pas certain que la signification pour l'étudiant autochtone va être la même. (GOHX9)

En plus des espaces physiques, des espaces virtuels culturellement pertinents sont nécessaires pour les étudiant·e·s à distance. Il faut s'assurer d'offrir des espaces permettant la création de communautés d'apprentissage en ligne permettant de se rassembler et d'échanger par l'entremise de diverses plateformes numériques (Hanson et Danyluk, 2022; Fontaine, 2017; Restoule, 2019). Par exemple, des professeur·e·s ont mis en place des cercles de discussion pour améliorer l'expérience d'étudiant·e·s autochtones dans le cadre de cours à distance (Hanson et Danyluk, 2022). Les espaces culturellement sécuritaires permettent aux étudiant·e·s de se rassembler, de s'identifier et de réseauter. Ils permettent de se sentir individuellement et collectivement vus, entendus et reconnus par l'institution, le personnel et les étudiant·e·s non-autochtones. C'est dans cette perspective de reconnaissance et de réconciliation que de plus en plus d'établissements adoptent et utilisent un énoncé de reconnaissance territoriale (Bérard, 2023; Bouchard et Ri Allan, 2021; Jean, 2020). Il est cependant primordial de travailler en partenariat avec les Autochtones afin que ces initiatives soient pertinentes.

Les invités qui sont venus nous parler de leur vision, tout ce qu'on entendait, puis avec les lectures qu'on a faites, c'était « Ça ne sert à rien de faire un énoncé, s'il n'y a pas d'actions ». T'as bien beau dire, « Je reconnais », mais si ça s'arrête là, si pour toi c'est ça la réconciliation, bien ça ne l'est pas. C'est important qu'il y ait des actions qui viennent avec ça. (EFC21)

Les espaces culturellement sécuritaires permettent aussi de concentrer l'offre de services et de soutien en fonction des besoins éducatifs, socioéconomiques et culturels (Dufour, 2015b). Ce modèle s'inspire d'initiatives comme la First Nations Longhouse de l'Université de la Colombie-Britannique ouverte en 1993, qui est souvent citée comme la référence en termes de soutien aux étudiant·e·s autochtones au Canada. Le bâtiment groupe tous les services aux étudiant·e·s autochtones dans un espace culturellement approprié (Mareschal et Denault, 2020). On trouve dans la maison longue de style salish le Grand Hall Sty-Wet Tan, un salon des Aîné·e·s, la garderie S-Takya, un cercle sacré, un salon pour les étudiant·e·s et le personnel, un laboratoire informatique, une cuisine, des activités sociales et culturelles, la bibliothèque Xwi7xwa et des bureaux administratifs (Holmes, 2006; Malatest *et al.*, 2004). Ainsi, pour que les espaces culturellement appropriés jouent pleinement leur rôle, ils doivent être animés, des activités doivent y être organisées pour rassembler, réseauter et soutenir les étudiant·e·s autochtones au sein d'une communauté d'apprentissage (Dufour, 2015b; Holmes, 2006; Loiselle et Legault, 2010; RCAAQ, 2020).

Certains établissements multiplient les efforts afin de valoriser et de reconnaître les cultures autochtones dans leur(s) bâtiment(s). Plusieurs organisations exposent de l'art autochtone dans les aires communes et elles s'assurent de la visibilité des langues autochtones dans les espaces publics (Hamel *et al.*, 2022; RCAAQ, 2020). La majorité des participant·e·s ont reconnu l'importance des gestes pour valoriser les cultures autochtones.

Donc, dès que tu entrais dans le hall, directement à gauche, t'avais un gros tipi traditionnel. Pour les étudiants, des fois, c'est juste un symbole comme celui-là. D'entrer dans l'établissement et de le voir, de savoir qu'il y a une reconnaissance, une sensibilité par rapport à la culture innue, c'est sécurisant (EHX30).

On a fait une œuvre collective avec des étudiants de toutes les nations qui sont venus peindre l'œuvre pis c'est [une personne autochtone] qui était l'artiste invitée. Ça, ça ne fait pas juste mettre les Autochtones confortables, ça met les Allochtones confortables aussi. (EFX22)

Lors des communications de dire un « Kwe ». Des petits mots. On ne parle pas la langue, mais je pense qu'on est capable de faire des efforts, puis de la mettre en valeur dans les invitations, les communications, que ce soit quelques petits mots de temps en temps, ça fait la différence. (EFX29)

Cependant, la vigilance est de mise lors de ces initiatives comme le rapporte un parent innu (cité par Blanchet-Cohen *et al.*, 2022) : « Il y a des efforts qui ont été faits. Des fois c'est un peu maladroit dans le sens que... Ils pensent qu'une école, parce qu'ils affichent un capteur de rêves, c'est innu. Tu sais, ce n'est pas ça dans les faits. Mais l'effort est là quand même ». Certains établissements organisent des activités culturelles afin de promouvoir l'inclusion (cercles de perlage, Journée nationale des Peuples autochtones, pow-wow, etc.) (Boutouchent *et al.*, 2019; CDRHPNQ, 2019; Dufour, 2019; Holmes, 2006; Jean, 2020; Joncas, 2013; Lefevre-Radelli et Laurent, 2017; Walton *et al.*, 2020). Des établissements servent occasionnellement de la nourriture traditionnelle à la cafétéria (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022; Dufour, 2015b; RCAAQ, 2020).

Il y en a qui ont une cuisine autochtone au sein de l'organisation pour favoriser que les gens se sentent bien, pour la rétention, mais aussi pour l'attraction. À Raglan, il y a une cuisine inuit, ils fournissent même les ingrédients pour cuisiner [...]. Puis, c'est les Autochtones [Inuit] qui décident de ce qu'ils ont besoin d'avoir dans le frigidaire, dans le congélateur, etc. (MFX13)

Certaines institutions sont spécialement conçues par, pour et avec les Autochtones, comme l'Institution Kiuna au Québec (Dufour, 2015b). Ce modèle s'inspire de projets comme les Tribal Colleges and Universities (TCU) aux États-Unis, le défunt collège Manitou au Québec, la First Nations University of Canada (Saskatchewan), l'Université Algoma (Ontario), etc.

2.2 Accueil personnalisé

Les établissements d'enseignement postsecondaire peuvent avoir un processus d'accueil personnalisé spécifique aux étudiant·e·s autochtones. Cet accueil leur permet, entre autres, de connaître les services et les ressources disponibles, de réseauter et de renforcer leurs compétences organisationnelles (CDRHPNQ, 2019; Dufour, 2015b; Hamel *et al.*, 2022; Jean, 2020; Joncas, 2013; Lefevre-Radelli et Laurent, 2017; RCAAQ, 2020; RCAAQ, 2022; Vladicka, 2015). C'est également une pratique mise en place dans l'industrie minière, tant dans les formations que pour l'insertion des employé·e·s nouvellement embauché·e·s (Caron, 2020; Caron *et al.*, 2020; Caron et Asselin, 2022; Hutchings *et al.*, 2019; MiHR, 2020). Les activités d'accueil peuvent durer d'une journée à une semaine selon les établissements d'enseignement postsecondaire. La majorité du temps, ces initiatives ont lieu à l'automne et plusieurs similitudes sont présentes d'un endroit à l'autre.

Une cérémonie d'accueil (pow-wow, dance, tenue cérémonielle, etc.) a lieu et, par la suite, un mot de bienvenue est prononcé par la direction. Les personnes-ressources, les services, les mesures de soutien et les documents⁹ spécifiques à la formation sont présentés aux étudiant·e·s. Des représentant·e·s autochtones viennent parler de leurs parcours scolaires et de leurs expériences de vie (GOFA7). Le moment permet aussi de rencontrer les enseignant·e·s ainsi que les étudiant·e·s admis·e·s lors des années précédentes. Dans le cadre de ces activités, une visite du campus est organisée pour familiariser les étudiant·e·s aux lieux et leur montrer les services disponibles (Bérard, 2023; FECQ, 2017; Malatest *et al.*, 2004). Des activités culturelles et des jeux sont également proposés afin de briser la glace et créer des liens et un sentiment d'appartenance (Bérard, 2023; Hamel *et al.*, 2022; Jean, 2020).

2.3 Personnel de soutien

Plusieurs établissements d'études postsecondaires ont des personnes-ressources (agent·e de liaison, chargé·e de projet, animateur·trice, travailleur·euse social·e, etc.) dédiées aux étudiant·e·s autochtones pour faciliter leur insertion (Alberta Education, 2006; Bérubé, 2015; Cameron et Robinson, 2014; CCCPA, 2010; Cornellier, 2015; Dufour, 2015ab; FECQ, 2017; Hutchings *et al.*, 2019; Jean, 2020; Joncas, 2013; Lefevre-Radelli et Laurent, 2017; Malatest *et al.* 2004; Ricci, 2015; Vladicka, 2015).

Elle [l'agente de liaison] s'occupe beaucoup des liaisons, comme je vous disais, pour les élèves financés [par un conseil de bande]. Parce que les communautés nous demandent d'avoir des bilans. Elles ne veulent pas payer pour un élève qui n'est pas présent. Donc, on doit avoir de bonnes communications là-dessus. Puis aussi, souvent, les élèves ont besoin de suivi psychosocial, d'accompagnement et tout ça. Elle s'assure de peaufiner les affaires pour les élèves autochtones [...]. Il faut souvent les diriger vers des services. Il faut les aider par rapport à leur situation personnelle. (EHX27)

⁹ Plusieurs universités canadiennes remettent pendant cet accueil des guides présentant les services disponibles et contenant des informations comme : les numéros d'urgence et de soutien, les emplacements des hôpitaux, des cliniques et des pharmacies à proximité du lieu d'étude, des conseils pour étudier, les services de soutien à la réussite offerts sur le campus (bibliothèque, garderie, centre de soutien, aide financière, etc.), les politiques d'équité en matière de harcèlement et de discrimination, une liste d'activités sociales et de clubs sportifs, des recommandations de restaurants, de cafés et de commerces à proximité de l'établissement, des informations sur les résidences étudiantes, du soutien dédié aux étudiant·e·s autochtones (ex. initiatives autochtones, association étudiante, événements, personnes-ressources), une carte détaillée du campus et de la ville universitaire, etc. (Bérard, 2023).

Ces personnes-ressources offrent un éventail de services personnalisés qui touchent pratiquement toutes les facettes de la vie étudiante (demande d'admission, inscription, choix de cours, soins de santé, logement, garderie, emploi, aide aux devoirs, gestion du temps, etc.) (Cornellier, 2015; Dufour, 2019; Holmes, 2006; Jean, 2020). Un participant, qui a fait une formation dans un centre de formation professionnelle pour travailler dans le secteur minier, a rappelé l'importance des personnes-ressources dans son parcours.

On est un grand pourcentage qui a pu terminer la formation, parce que nous autres on avait un agent de suivi qui était avec nous tout le temps. Si j'avais des questions par rapport à mes allocations mensuelles, je pouvais l'appeler. Si j'avais un rendez-vous médical, il me disait « OK. C'est correct, je vais parler à ton prof ». Je me suis senti sécurisé, puis j'ai pu mettre 100% de mon énergie dans mes études [...]. Quelqu'un qui est moins à l'aise, c'est toujours rassurant d'avoir le même agent de suivi avec toi pendant les deux ans de formation. (OHA40)

Plusieurs participant·e·s ont soulevé l'importance de ces services pour les étudiant·e·s autochtones, pour toute la durée du parcours scolaire.

They do not want to be set apart. They want to have support they can trust. In some places, they have a very well supervised first year for Indigenous students, but the second year is more difficult because they leave them on their own. They need to follow up with Indigenous students periodically to find out how things are going. If a student doesn't feel like he belongs, he won't necessarily seek help. (OFA33)

Ce soutien-là est essentiel. C'est de créer un lien aussi avec les étudiants. Parce qu'il y en a qui vont venir demander de l'aide, mais il y en a beaucoup qui n'oseront pas. Ce n'est pas un milieu auquel ils sont habitués. Ils arrivent à l'université, c'est intimidant pour plusieurs. (EFX29).

Un centre de formation professionnelle a rappelé également la pertinence d'assurer une stabilité dans les personnes-ressources et les enseignant·e·s.

Puis aussi, ils [les gens qui planifiaient la formation] ont mis une stabilité. C'est-à-dire, nous la façon qu'on donne les cours ici, dans le régulier avec les Allochtones, c'est n'importe qui qui peut donner n'importe quel cours. Par contre, pour les Autochtones, ils se sont vraiment assurés que ça soit les mêmes enseignants qui donnent toute la formation. (EFX26)

Pour une participante, « L'idéal, c'est d'avoir une personne autochtone [comme personne-ressource]. Si on n'est pas en mesure, il faut que les personnes aient une très bonne connaissance des réalités des étudiants autochtones. D'où ils viennent? C'est quoi leur vécu? » (EFC21). À un Cégep sur la Côte-Nord, une personne-ressource autochtone est responsable, entre autres, de diriger les étudiant·e·s vers les bons services.

Depuis trois ans maintenant, on a embauché une navigatrice des Premières Nations qui habite ici [dans la communauté]. Donc, elle connaît bien le milieu. Puis elle les [étudiant·e·s autochtones] redirige vers les bons services, soit de l'aide pédagogique individuelle, soit en soutien psychologique, soit des difficultés en lien avec les prêts et bourses ou les finances, peu importe. Il y a tout plein de services qui sont offerts et elle contribue à bien orienter les jeunes. (EFX32)

Bien que l'offre de services varie d'un établissement à l'autre, des ressources devraient être offertes tout au long du parcours scolaire en lien avec l'insertion sociale, le soutien à la réussite et l'épanouissement psychoculturel (Dufour, 2015b). Par exemple, dans plusieurs établissements postsecondaires au Canada, des « Aîné·e·s en résidence » sont engagé·e·s afin d'offrir du soutien et des conseils aux étudiant·e·s autochtones et au corps professoral (Bérard, 2023; Cicek *et al.*, 2019; CMEC, 2012; Dufour, 2015b; Hamel *et al.*, 2022; Holmes, 2006; Loïselle et Legault, 2010; Malatest *et al.*, 2004).

En fonction des peuples autochtones qui fréquentent l'établissement d'enseignement, les étudiant·e·s ont parfois accès à des services bilingues (Cornellier, 2015; Kristoff et Cottrell, 2021). Il faut également s'assurer que la qualité des services soit au rendez-vous, car il existe parfois une différence entre les messages promotionnels des institutions et la réalité sur le terrain (Flynn *et al.*, 2012; Malatest *et al.* 2002; Savard *et al.*, 2021). D'ailleurs, un participant a déploré le clientélisme de certaines formations destinées aux Autochtones.

Ils vont dire « On l'a adaptée ». T'as adapté quoi? J'ai vu des formations écrites, puis j'ai comparé avec des formations qui avaient marqué « pour Autochtones ». J'ai comparé avec la formation générale, tout ce qu'on avait changé c'étaient les titres. [...]. Où est l'adaptation? [...]. On posait des questions et personne n'était capable de nous répondre. Ça l'arrive trop souvent encore [...]. Je te dirais que tout ça, c'est juste pour aller chercher la clientèle, pour aller chercher une subvention. (OHX39)

Pour les étudiant·e·s autochtones, les relations positives avec le personnel et les autres étudiant·e·s sont un facteur important de persévérance scolaire (Walton *et al.*, 2020). Les propos de Nancy Wiscutie-Crépeau, qui a coordonné le Service Premiers Peuples de l'UQAT, résument bien l'importance de ces services :

Les services offerts, c'est de faire en sorte que l'étudiant ait un sentiment d'appartenance, qu'il connaisse bien les ressources, puis qu'il puisse avoir la possibilité de s'impliquer dans des projets. [L]e psychosocial et le pédagogique, c'est vraiment [aussi] deux piliers de la réussite. Surtout pour les étudiants qui viennent des communautés parce que, souvent, quand ils arrivent ici, ils n'ont pas le réseau d'entraide, ils ne connaissent pas les autres étudiants – qu'ils rencontrent durant la semaine d'accueil. [...] Souvent, quand on est dans une université, on s'intéresse à la performance de l'étudiant. Mais on ne s'intéresse pas nécessairement à l'aspect émotionnel, psychosocial de la personne. Nous, dans notre approche, on veut vraiment travailler les quatre sphères de la personne – physique, mentale, spirituelle, émotionnelle – parce qu'on sait que cet équilibre-là est vraiment important pour l'étudiant et sa famille qui l'accompagne (cité dans Lefevre-Radelli et Laurent, 2017, p. 28).

Selon plusieurs participant·e·s, il est nécessaire pour les établissements de formation d'avoir un service dédié pour les Premières Nations, les Métis et les Inuit.

D'appliquer la même chose pour tout le monde, pour toute la clientèle des différents groupes qu'il y a [dans une institution d'enseignement], ça ne marche pas. Il faut qu'il y ait un service spécifique pour les étudiants autochtones [...]. Ça prend quelqu'un qui réfléchit à ça. De voir quels sont les obstacles que les étudiants autochtones rencontrent à partir de leur admission jusqu'à leur diplomation. (EFC21)

Il est important de garantir la pérennité des services aux étudiant·e·s autochtones. Par exemple, l'UQAT a aboli des postes au Service Premiers Peuples dans le cadre des compressions entraînées par l'austérité budgétaire imposée par le gouvernement libéral de Philippe Couillard au milieu des années 2010, entraînant des répercussions sur la capacité de répondre aux besoins des étudiant·e·s. La situation s'est rétablie depuis, notamment avec l'adoption du Plan d'action « L'UQAT et les Peuples autochtones » en 2019, qui a mené à la création du *Service Mamawi Mikimodan*. En 2017, à la suite de coupures dans le Service Premières Nations du CAT, il manquait d'intervenant·e·s dédié·e·s à l'accompagnement des étudiant·e·s autochtones et une seule personne desservait tous les campus (FECQ, 2017). En plus d'offrir des services pérennes, il faut s'assurer qu'ils soient visibles, accessibles et bien communiqués aux étudiant·e·s autochtones afin de maximiser leur utilisation (Timmons, 2009; Joncas, 2013). Ces enjeux ont également été soulevés lors des entrevues et des groupes de discussion.

Avec tous les services [pour les Premières Nations] qu'il y avait, tout d'un coup, on n'est plus financé, donc, on ne donne plus de services partout. Puis là, trois ou quatre ans plus tard, après avoir enlevé ces services-là, on a une baisse de la clientèle dans le centre collégial. Là, on se réintéresse à la population autochtone, puis on se réintègre, on fait une demande, parce que toutes les demandes de financement au niveau autochtone, quand elles sont bien montées, elles sont souvent acceptées. (OHX39)

L'offre d'ateliers d'information et de formation en lien avec le « métier d'étudiant·e » permet de mieux outiller les étudiant·e·s en vue de leur parcours scolaire. Les thèmes abordés lors de ces ateliers peuvent varier en fonction des besoins : la gestion du stress, la gestion du temps, la littératie et la rédaction, les présentations orales, la recherche documentaire, les travaux d'équipe et individuels, la lecture d'articles scientifiques, la prévention du plagiat, l'utilisation des outils informatiques, la santé mentale, le bien-être, etc. (Bérard, 2023; Caron, 2020; Caron et Asselin, 2022; Cunningham et Parker, 1998; Jean, 2020; Malatest *et al.*, 2004; Manning *et al.*, 2018; MiHR, 2020b; Pearson *et al.*, 2015). Ces ateliers peuvent être disponibles en plusieurs formats (présentiel, balados, capsules vidéo, etc.) (Bérubé, 2015; Holmes, 2006; Jean, 2020; Joncas, 2013; Savard *et al.*,

2021; Vladicka, 2015). Plusieurs organisations ont souligné la nécessité de mettre en place différentes ressources pour soutenir les étudiant·e·s.

[On a une ressource] qui vient donner de l'aide individualisée à nos élèves pour qu'ils apprennent à s'organiser au niveau académique. Comment organiser ton emploi du temps? Comment organiser tes notes? Ton travail? Pour simplifier tout ça. (EHX28)

Les étudiant·e·s autochtones ont également besoin de soutien lorsqu'ils·elles effectuent un retour aux études.

Au début, que ça soit informatique, etc., moi, je mettais des heures qu'habituellement, je n'aurais pas fait ça pour une cohorte allochtone. Les cohortes autochtones avaient besoin de soutien par rapport à l'informatique, la gestion du temps, tout ce qui implique le métier d'étudiant. Comment étudier? Comment se préparer aux examens? Comment faire un budget? (EFX29)

Afin d'évaluer les besoins et de bien communiquer les services, la majorité des universités canadiennes ont un formulaire d'autoidentification confidentiel sur une base volontaire pour recenser l'appartenance autochtone des étudiant·e·s (Bérard, 2023; FECQ, 2017; RCAAQ, 2022). Cela permet aux établissements postsecondaires d'offrir les services de soutien appropriés et d'y consacrer les ressources nécessaires. Il est essentiel de rappeler l'importance d'être rigoureux dans cette pratique, car dans les dernières années, plusieurs allégations de fraude d'identité ont été répertoriées dans des établissements universitaires. C'est pourquoi il faut vérifier que les personnes qui tirent profit de ces programmes sont celles pour qui ils ont été élaborés (Bérard, 2023).

Plusieurs établissements postsecondaires offrent des programmes et des cours préparatoires en prévision de l'entrée dans une formation. Étant donné la diversité des parcours scolaires chez les Autochtones, ces cours permettent aux étudiant·e·s de se préparer adéquatement aux exigences des programmes postsecondaires dans lesquels ils·elles prévoient étudier (Bérubé, 2015; CCPNIMT, 2013; CMEC, 2012; Cornellier, 2015; Dufour, 2015; Joncas, 2013; Loiselle et Legault, 2010; Malatest *et al.* 2002; RCAAQ, 2022; Ricci, 2015). Par exemple, l'UQAT offrait le programme préparatoire aux études universitaires entre 2009 et 2012 (Savard *et al.*, 2021) et le CAT offrait des cours préparatoires aux études collégiales pour les Autochtones¹⁰. Le portail « Kwe

¹⁰ Cégep A-T. *Tremplin DEC Premières Nations*. (s.d.). <https://www.cegepat.qc.ca/tremplin-dec-autochtones/>

l'Université!»¹¹, élaboré conjointement par l'Université TÉLUQ, l'UQAT et l'UQAC, offrira sous peu des modules de formation en ligne ou « en boîte » (ne nécessitant pas d'accès à Internet) afin de préparer les étudiant·e·s autochtones souhaitant intégrer un programme universitaire.

Des activités existent également sous la forme de groupes de soutien qui traitent de divers aspects des sphères scolaire, personnelle, familiale ou communautaire (Cornellier, 2015; Holmes, 2006; RCAAQ, 2022). Différentes stratégies de soutien psychosocial sont offertes selon les établissements, dont des cercles de partage et de discussion, des groupes de femmes ainsi que des activités culturelles récurrentes (Jean, 2020). Ces activités culturelles sont grandement appréciées par les étudiant·e·s autochtones.

Nous dans nos écoles, autant secondaires, primaires, que notre centre de formation professionnelle, il y a des cours de langue innue [...]. On a aussi des ateliers de culture. Par exemple, présentement, j'ai un groupe de 11 jeunes innus qui sont partis dans le bois pour une semaine avec une intervenante, puis un enseignant [...]. On a un shaputuan à côté de l'école où on peut faire des activités. Donc, il y a les Aînés qui viennent dans l'école aussitôt qu'il y a un événement, ça commence toujours avec une prière et il y a toujours des partages. (OFX42)

Ces initiatives existent également dans le milieu minier au Canada et en Australie (Hutchings *et al.*, 2019; MiHR, 2020; CBC, 2020b; Trudgett, 2009; 2013).

Une fois par mois [...], les employés amènent de la banique ou font cuire de l'original. C'est une dégustation avec tous les employés, puis ils échangent, on communique, on se pose des questions. Des journées culturelles de même, c'est très gagnant et ça ne coûte pas tant [cher]. On ne perd pas tant de temps non plus. Trois heures, une fois par mois, ce n'est pas trop demandé. Ça l'a des répercussions sur le climat de travail, sur le climat de formation, on pourrait dire dans ce cas-ci. C'est ça qui est gagnant. Toutes les opportunités qu'on a de créer une proximité, il faut les chercher. (OHA40)

Idéalement, certaines de ces ressources devraient être accessibles individuellement. Par exemple, un service linguistique puisque le français ou l'anglais n'est pas la langue maternelle de plusieurs personnes autochtones (Bérard, 2023; Hamel *et al.*, 2022; Jean, 2020).

Du personnel de soutien offrant des services d'orientation avant, pendant et à la fin des études est nécessaire afin que les étudiant·e·s autochtones puissent accéder à la carrière souhaitée (CCC, 2013; CCCPA, 2010; CMEC, 2012; Holmes, 2006; Hutchings *et al.*,

¹¹ Université TÉLUQ. (2017). *Kwe l'université! le portail qui vous accompagne dans votre projet d'études universitaires – à venir en 2024!* <https://kwe-universite.teluq.ca/>

2019; Malatest *et al.*, 2004; Russel, 2013). En plus d'avoir des compétences culturelles, les personnes-ressources doivent être bien informées des possibilités de carrières en fonction des aspirations des étudiant·e·s (Vladicka, 2015). Certaines communautés ont développé leurs propres ressources et programmes pour orienter les étudiant·e·s autochtones.

If an individual doesn't have any necessary skills required in order to obtain the set position at the mine, the employment counselors then therefore refer them [...]. This is what you're going to need. Initially you need to follow a vocational course at the application schools here in the Cree communities. (OHC38)

Un organisme du Gouvernement de la Nation Crie offre également de l'aide pour trouver un emploi lorsqu'un·e étudiant·e termine une formation.

We [ask the students] to tell us what field of studies they're currently in. And based on that information that we have, we already have a potential pool of workers that can jump right away to the field once they're done their studies [...]. It's fairly new and the intention there is to act as a bridge from studies. So, we basically connect the students to employers so they can obtain employment right from the get-go from when they finish their studies. (OHC38)

Cependant, ce service n'est pas disponible dans toutes les communautés autochtones ou toutes les institutions d'enseignement. Une participante a souligné qu'il serait important de faire un suivi après les formations pour s'assurer de l'intégration des travailleurs en emploi, mais que le manque de personnel et de financement rend la tâche difficile.

C'est sûr qu'après [la formation], certains nous reviennent, mais nous on ne fait pas de suivi systématique. On n'a pas les ressources pour le faire. Pour assurer la transition école-travail, les supporter, les prendre par la main et les accompagner [...]. Je pense que ça serait gagnant par contre. (EFX25)

2.4 Mentorat et tutorat

En complément aux services offerts par les institutions postsecondaires, il est recommandé de mettre en place un système de tutorat et de mentorat. Ce type d'accompagnement est répandu dans les institutions postsecondaires. La mesure est un facteur déterminant dans la réussite des étudiant·e·s dans une multitude de programmes (CCCPA, 2010; CDRHPNQ, 2019; CMEC, 2012; Deschênes, 2022; Dufour, 2015b; Gauthier *et al.*, 2015; Hamel *et al.*, 2022; Holmes, 2006; Jean, 2020; Kristoff et Cottrell, 2021; Leyden, *et al.*, 2017; Malatest *et al.*, 2004; Organisation nationale sur la santé autochtone [ONSA], 2008; RCAAQ, 2020; Rodon, 2008; University of Queensland, 2010). Les mentor·e·s autochtones, plus avancé·e·s dans leur scolarité, fournissent un soutien scolaire et social ainsi que des conseils afin de favoriser la réussite, le bien-être et l'inclusion (Bérard, 2023).

Le mentorat/tutorat s'insère dans un processus d'apprentissage orienté sur des principes et des objectifs éducationnels complémentaires à ceux offerts par les professionnel·le·s (Dufour, 2015b; Jean, 2020; Duchesne et Larose, 2000). On trouve plusieurs exemples de cette pratique dans les établissements universitaires canadiens où les étudiant·e·s autochtones s'entraident en fonction de leurs domaines d'études (Bérard, 2023; Jean, 2020). L'absence de modèles et de mentor·e·s autochtones dans l'établissement d'enseignement peut nuire aux apprentissages (Anonson *et al.*, 2008; Dufour et Bousquet, 2016; Malatest *et al.*, 2002; Savard *et al.*, 2021). Les formes de mentorat peuvent varier. Par exemple, il existe des programmes de mentorat où les étudiant·e·s sont maillé·e·s avec des personnes diplômées qui les encouragent et les appuient dans la poursuite de leurs études. En dehors des heures de cours, la personne volontaire ou mandatée aide des étudiant·e·s sur une base régulière et individuelle dans leur parcours scolaire. Bien que la nature du soutien puisse varier d'une personne à l'autre, ce service peut se traduire par du soutien méthodologique (gestion de temps), social (bâtir un réseau social), émotif (soutien familial) et vocationnel (aide dans le choix de carrière) (CMEC, 2012; Dufour, 2015b; Duchesne et Larose, 2000). Cette pratique est courante à tous les niveaux postsecondaires. Par exemple, un participant d'un centre de formation professionnelle a mentionné :

On a une finissante qui est venue accompagner un de ses anciens collègues qui a besoin de plus de temps pour finir sa formation. Ça fait office de stage, puis ça donne un méchant coup de main à notre équipe d'enseignants [...]. Ils ont été ensemble pendant quatre semaines. Il a *trippé* le jeune! (EHX28)

Le même type d'initiative est mis en place dans un cégep sur la Côte-Nord également.

On a un projet de tutorat par les pairs. Ce sont des étudiants qui aident d'autres étudiants dans un cours en particulier, mais c'est à la demande des étudiants. Donc, un prof qui voit qu'un de ses élèves a des difficultés, il va référer cet élève-là à l'équipe du tutorat par les pairs et il va y avoir un jumelage qui va être fait avec un étudiant plus fort [...]. Cette année, sur une soixantaine d'étudiants qui se sont prévalus de ce service-là, il y en avait peut-être 15 ou 20 qui étaient des étudiants des Premières Nations. J'ai été grandement surprise, positivement [...], parce que d'habitude nos étudiants des Premières Nations sont très timides. [...] j'ai fait wow! C'est vraiment un beau projet! Ça semble fonctionner parce que ça devient aussi pour eux une source de motivation. (EFX32)

Le mentorat est également reconnu comme une bonne pratique dans l'industrie minière. Les nouveaux employés et les nouvelles employées sont accompagné·e·s par des employé·e·s plus expérimenté·e·s dans l'accomplissement de leurs tâches. Le mentorat contribue à établir de bonnes relations entre la direction et les employé·e·s ainsi qu'à l'atmosphère générale au travail (Haley et Fisher, 2014; Sadri et Tran, 2002; Sammartino

et al., 2003). Comme dans le milieu de l'éducation, il est suggéré que les mentor·e·s soient autochtones, ou minimalement doté·e·s d'une sensibilité face aux réalités et enjeux touchant les Premières Nations, les Inuit et les Métis (Ewing *et al.*, 2017). L'accompagnement peut également dépasser le cadre spécifique de l'environnement de travail. Parfois, les mentor·e·s sont appelé·e·s à fournir du soutien dans plusieurs aspects de la vie personnelle, familiale ou communautaire (Burgess et Dyer, 2009).

2.5 Hébergement, transport et services de garde

Dans plusieurs établissements d'éducation, des résidences sont disponibles pour les étudiant·e·s autochtones (CCPNIMT, 2013; CMEC, 2012; Holmes, 2006; RCAAQ, 2020; Vladicka, 2015). Cependant, il existe un manque à combler dans de nombreux endroits au Québec (FECQ, 2017). De plus, la disponibilité d'appartements familiaux pour les étudiant·e·s autochtones avec des enfants est rare au Québec (Dufour, 2015b). Un représentant d'organisme scolaire a expliqué :

On est en train de construire avec la Société immobilière du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec le milieu de vie Nutshimit. [...] des habitations, des logements dédiés aux étudiants et à leurs familles avec un espace communautaire central, où il y a un CPE là-dedans, où il y a des cuisines communautaires. Il y a toutes sortes [de services] [...]. On a quelques studios, des 3 et demi, des 4 et demi, des 5 et demi et des 6 et demi pour pouvoir accueillir des familles plus nombreuses [...]. Quand on parle de mesures de recrutement et de rétention, un frein que nos étudiants des Premières Nations avaient c'était celui-là. Ils n'arrivaient pas à se trouver de logement en ville. (EHX30)

S'il n'y a pas de place en résidence, ou que les logements ne conviennent pas à la situation familiale de l'étudiant·e, certaines institutions offrent de l'aide pour trouver un appartement (Bérard, 2023; CCPNIMT, 2013; CMEC, 2012; Dufour et Bousquet, 2016; Joncas, 2018; Vladicka, 2015; Walton *et al.*, 2020). C'est une mesure appréciée par plusieurs participant·e·s autochtones : « Some places, they really take care of them. They even help them find an appartement » (OFA33). C'est une pratique également présente dans l'industrie minière (Caron, 2020; Crawley et Sinclair, 2003; Manning *et al.*, 2018). De plus, en milieu urbain, les centres d'amitié autochtones offrent aussi certains services (RCAAQ, 2020).

La distance qui sépare les communautés autochtones et les établissements postsecondaires peut parfois compliquer les déplacements. Ce ne sont pas tous les étudiant·e·s qui ont accès à une voiture pour se déplacer et les options de transport sont limitées, surtout dans les régions éloignées des milieux urbains. Pour répondre à ce défi, des institutions scolaires ont mis en place des services de transport entre les communautés et les lieux d'enseignement (Cazin, 2005; Cornellier, 2015; CMEC, 2012; FECQ, 2017). Par exemple, à Val-d'Or, le CAT et l'UQAT ont offert un service de navette avec la communauté anicinape de Lac Simon, située à environ 30 km (FECQ, 2017).

L'une des raisons d'abandon des études pour les étudiant·e·s autochtones est souvent la responsabilité familiale (Benoît, 2004; Rodon, 2008; Walton *et al.*, 2020). C'est pourquoi il faut considérer la situation familiale dans la mise en place des services et des formations (Alberta Education, 2006; Cazin, 2005; Walton *et al.*, 2020). Afin d'améliorer la conciliation famille-travail-études, un service de garde sur le campus, ou accessible à proximité, durant les heures de cours devrait être disponible (Cazin, 2005; CCCPA, 2010; CMEC, 2012; Cornellier, 2015; FECQ, 2017; Hamel *et al.*, 2022; Holmes, 2006; RCAAQ, 2020). Un participant anicinape a mentionné l'appréciation de cette mesure lorsque les membres de sa communauté font des formations dans les villes avoisinantes : « À l'école, où ils font de la formation à New Liskeard, il y a une place où il y a une garderie. Les étudiantes peuvent laisser leurs bébés à la garderie et elles vont faire la formation » (OHA37). Pour les communautés autochtones à proximité des lieux d'études, il ne faut pas tenir pour acquis que ces services sont accessibles. À plusieurs endroits au Québec, il manque de places dans les écoles et dans les centres de la petite enfance (CPE) en raison de la croissance de la population et du sous-financement des infrastructures. De plus, les postes d'enseignant·e et de technicien·ne en service de garde dans les communautés sont difficiles à combler (FECQ, 2017). S'il n'y pas de garderie disponible sur le campus, plusieurs établissements d'enseignement postsecondaire misent sur des personnes-ressources pour aider les étudiant·e·s à trouver une place (Dufour, 2015b).

2.6 Politiques contre le harcèlement, le racisme et la discrimination

La mise en place de politiques pour lutter contre le racisme, le harcèlement, la discrimination, les violences à caractère sexuel (VACS) ainsi qu'un service de première ligne est nécessaire (Bérard, 2023; Caron et Asselin, 2022; CCPNIMT, 2013; CDRHPNQ, 2019; Hamel *et al.*, 2022; Jean, 2020; Miller, 2005; Hutchings *et al.*, 2019). Par exemple, des institutions déploient des activités de prévention ainsi que des modalités d'intervention lors de situations problématiques pour la communauté étudiante ainsi que le personnel (Hamel *et al.*, 2022). La majorité des établissements postsecondaires offre des formations en ligne gratuites pour le personnel et les étudiant·e·s. La position des femmes dans l'industrie minière ainsi que la discrimination dans les métiers non traditionnels doivent aussi y être abordées (Cox and Mill, 2015; CDRHPNQ, 2019; Deonandan *et al.*, 2016). La majorité des Autochtones qui fréquentent les institutions d'enseignement postsecondaires sont des femmes. Or, au Canada, en 2016, les femmes autochtones et non-autochtones représentaient seulement 16 % des effectifs de l'industrie minière comparativement à 48 % dans toutes les autres industries confondues. La forte majorité des postes qu'elles occupent sont en lien avec l'administration et les ressources humaines (Baruah et Biskupski-Mujanovic, 2021; MiHR, 2020d). Des études ont attribué les faibles taux de rétention des femmes dans l'industrie minière au sexisme et au harcèlement sexuel présent dans les environnements de travail, particulièrement dans les camps éloignés (Baruah et Biskupski-Mujanovic, 2021; Cox et Mill, 2015; Deonandan *et al.*, 2016; Parmenter et Drummond, 2022). Les femmes autochtones sont exposées à la fois au racisme et au sexisme (Nightingale *et al.*, 2017; Parmenter et Drummond, 2022). Une participante eeyou a expliqué :

T'as des places où c'est très fermé. Une personne autochtone qui va vivre du harcèlement, des fois, ça peut avoir l'air de petites choses, mais quand ça fait 2, 3, 4, 5 et 6 ans que tu vis ça, ça devient du harcèlement [...]. Une femme autochtone qui travaille dans une compagnie minière et que dans son équipe elle se fait toujours appeler Pocahontas, exemple [...]. Tu cumules toutes les situations qui arrivent. Ils appellent ça des micro-agressions. Quand je donnais des formations [dans les minières], tu voyais le visage des gars comme « OK! ». Ils réalisaient qu'il fallait qu'ils fassent attention. Oui, des fois ce sont des blagues, mais tout le temps, à un moment donné... (EFC21)

Cette même participante a également souligné l'importance d'avoir les bons mécanismes de plaintes en place pour accompagner ces personnes, car cela peut créer des situations difficiles pour les plaignant·e·s.

Le problème, c'est que les gens ne parlent pas non plus [...] parce que c'est extrêmement difficile. À partir du moment où tu fais une plainte, c'est énormément de stress [...]. T'as des personnes autochtones qui ne parleront pas. Des fois, ils ne savent pas comment faire ou à qui parler. Aussi, si tu fais quelque chose, mais là, tu es vu par les autres comme le [rapporteur]. (EFC21)

Lors des groupes de discussion, la nécessité de mettre en place « un mécanisme de plainte avec l'institution, un suivi dans des temps prédéterminés et [l']accès à plusieurs niveaux pour résoudre la plainte » a également été soulevée (GMFX2).

3. Formation du personnel

Un des piliers de la sécurisation culturelle dans le milieu de l'éducation postsecondaire est de former adéquatement la direction et tous les membres du personnel afin de les sensibiliser aux cultures, aux enjeux, aux réalités et aux préoccupations des étudiant·e·s autochtones et de développer, entre autres, leurs compétences culturelles (Asselin et Drainville, 2020; Blanchet-Cohen *et al.*, 2022; Caron et Asselin, 2022; Cazin, 2005; CDRHPNQ, 2019; Crawley et Sinclair, 2003; Djédjé, 2016; Dufour, 2015; Future Skills, 2022; Gélinas-Proulx, 2014; Holmes, 2006; Hutchings *et al.*, 2019; Jean, 2020; Kristoff et Cottrell, 2021; Lefevre-Radelli, 2017; Malatest *et al.*, 2004; Mareschal et Denault, 2020; Parmenter et Trigger, 2018; Parmenter et Barnes, 2021; RCAAQ, 2020; Rodon, 2008; Vanguers, 2021). La pertinence de comprendre la réalité et les cultures autochtones a été soulignée à plusieurs reprises lors des entrevues, notamment par l'exemple des funérailles :

Les Autochtones ont des valeurs familiales qui sont fortes. Que ce soit mon oncle par mariage, si j'ai été toute ma vie avec lui, pour moi c'est mon oncle. Tu ne me verras pas [au travail] s'il décède. Tu ne me verras pas pendant cinq jours, parce que ça dure longtemps [les funérailles] sur les communautés. Donc, un employeur qui dit « Nous autres, dans notre politique, t'as le droit juste à la journée pour des funérailles », bien tu vas le perdre [l'employé]. Il va partir. (OFA35)

Le Service de la formation continue de l'UQAT offre gratuitement les formations *Piwaseha* et *Wedokodadowiin* aux employé·e·s et aux étudiant·e·s (Jean, 2020). Ces formations traitent des cultures, des réalités et des façons d'intervenir auprès des personnes autochtones. À l'aide de ce type de formations, le personnel est mieux outillé pour comprendre les étudiant·e·s qui fréquentent l'établissement d'enseignement.

Il faut que les enseignants soient sensibilisés aux cultures autochtones, notamment le sens de l'humour. Il ne faut pas que les enseignants considèrent l'humour en classe comme du non-respect. C'est la façon d'apprendre, ça fait partie de la culture, de l'apprentissage. (GOFA7)

Dans l'industrie minière, plusieurs entreprises ont fait le choix de rendre ce type de formations obligatoires. Une participante a mentionné que « [chez nous] c'est obligatoire [...] de suivre la formation *Les Saisons des peuples* pour tous les employés. À date, on a 76 % de nos employés formés à la culture crie et à leur réalité » (MFX11). Il est également prescrit que ces formations soient suivies régulièrement par le personnel, car leur effet diminue avec le temps (EHX19).

Pour les enseignant·e·s, il est recommandé de mettre en place des formations plus poussées sur l'histoire des peuples autochtones au Québec, les traumatismes et les violences découlant des politiques racistes et colonialistes, afin de les accompagner vers la décolonisation de leurs pratiques (Archambault, 2010; Bérubé et Cornellier, 2016; CMEC, 2019; Cornellier, 2015; Gauthier *et al.*, 2015; Jean, 2020; Maheux et Gauthier, 2013; Malatest *et al.*, 2004; Savard *et al.*, 2021; Shield, 2005; CBC, 2020b; Timmons, 2009; Wallace, 2018). Ces initiatives devraient être intégrées dans les programmes de formation universitaire des futur·e·s enseignant·e·s (CMEC, 2019). Plusieurs universités mettent déjà à la disposition des enseignant·e·s des capsules vidéo pour les informer sur les réalités des étudiant·e·s autochtones (Jean, 2020). Sur la Côte-Nord, un cégep organise des journées pédagogiques, en partenariat avec un organisme autochtone, à propos des étudiant·e·s autochtones, et a souligné l'importance d'aller plus loin.

En 2018 ou 2019, j'avais organisé une journée pédagogique. L'Institut Tshakapesh était venu présenter le profil des apprenants autochtones, comment ils se comportent. Être capable de comprendre pourquoi ils ne parlent pas en classe. C'est quoi leur mode d'apprentissage, tout ça. Les enseignants avaient été très attentifs et très contents d'avoir entendu la personne de Tshakapesh. Le problème que j'ai, c'est qu'ils ont entendu ça et ils pensent qu'ils sont corrects [...]. « On le sait, elle nous l'a dit, elle nous l'a expliqué ». Ouais, mais comment on développe? Comment aller plus loin? C'est ça qu'il faut travailler. (EFX32)

En ce sens, il faut également que les institutions accompagnent les enseignant·e·s dans l'inclusion de perspectives autochtones dans les cours.

Le travail, c'est de faire de l'éducation, de sensibiliser les profs et les chargés de cours. Comment on fait pour intégrer les perspectives autochtones si t'as aucune base? Où est-ce que tu peux le faire? C'est sûr qu'il y a des cours où c'est difficile, mais il y a peut-être des cours que ça se fait. Je ne sais pas moi, dans un cours de littérature ou de français tu peux faire connaître des auteurs autochtones. Les gens, il faut les accompagner là-dedans. (EFC21)

Les enseignant·e·s devraient aussi avoir accès à du mentorat ou à des services de conseils personnalisés au sujet des différences culturelles et pour l'élaboration de stratégies pédagogiques culturellement pertinentes (Bérubé, 2015; Gauthier *et al.*, 2015; Jean, 2020).

En Abitibi-Témiscamingue, dans un cégep, une communauté pédagogique a été créée pour échanger sur les meilleures pratiques d'enseignement en contexte autochtone et d'accompagnement d'étudiant·e·s autochtones (GÉFX4). Dans un cégep de la Côte-Nord, une conseillère pédagogique innue a été engagée, entre autres, pour accompagner le personnel.

[La] conseillère pédagogique, elle vient en appui, en soutien aux enseignants dans le développement de leurs cours lorsqu'ils veulent développer davantage le volet sécurisation culturelle ou adapter leur enseignement à la présence d'étudiants des Premières Nations dans les cours. La navigatrice des Premières Nations, fait en sorte qu'elle est en contact direct avec les étudiants qui peuvent parler avec elle en innu-aimun, donc dans leur langue maternelle pour essayer de comprendre ce qui ne va pas ou ce qui va bien [...]. Donc, un enseignant qui voudrait rajouter ou ajuster certains contenus pour tenir compte des réalités autochtones peut venir rencontrer notre conseillère pédagogique/navigatrice de service pour venir s'inspirer, pour parler un peu de comment ça se passe, pour pouvoir adapter, trouver de bons ouvrages, trouver de bonnes références, trouver la bonne façon de parler de différents enjeux qui sont vécus ou qui peuvent être vécus par les populations autochtones. (EFX32)

Enfin, des guides d'intervention pour la réussite des étudiant·e·s autochtones devraient être élaborés, à l'instar de celui de l'INMQ (2023) ou de celui du Cégep de Baie-Comeau, réalisé en collaboration avec la communauté innue de Pessamit (Cégep de Baie-Comeau, 2014; O'Bomsawin, 2017). Ce guide contient, entre autres, de la documentation pour mieux comprendre la situation des étudiant·e·s autochtones, des stratégies pour favoriser leur réussite éducative et des références bibliographiques en pédagogie (Cégep de Baie-Comeau, 2014). Des participant·e·s ont souligné le manque de ressources à ce niveau dans certaines institutions.

Mon milieu de travail ne me fournit pas aucun outil en fonction de ça [...]. Je pense que ça serait bien si on pouvait développer des outils pédagogiques pour les professeurs qui vont enseigner. Sûrement que ceux qui enseignent dans les écoles secondaires ou primaires, ils ont déjà peut-être ces outils. Pour les autres qui donnent [des cours] *ad hoc* comme moi, ça serait bien. (EHX31)

4. Coursus scolaire

Inclure de façon respectueuse le savoir, les valeurs et les pratiques d'enseignement autochtones dans les cours postsecondaires augmente la persévérance scolaire des étudiant·e·s autochtones (Borak, 2023; Embleton, 2012; Kristoff et Cottrell, 2021; Ragoonaden et Mueller, 2017). Cependant, il faut s'assurer d'utiliser une approche qui tient compte de la diversité culturelle, de l'histoire et de la géographie des Autochtones au Canada. Le succès d'un programme dans une communauté n'est pas nécessairement garant des mêmes résultats dans un autre contexte (MiHR, 2020b).

4.1 Approches pédagogiques et inclusion des perspectives et approches autochtones

Étant donné l'existence de différents modes d'apprentissage selon les cultures (Rodon, 2008; Smith-Mohamed, 1998; Wright, 1998), les approches pédagogiques appropriées doivent être utilisées. Par exemple, intégrer les cultures autochtones dans le cours (thèmes, exemples, travaux, etc.), adopter une « empathie linguistique » (notamment en réduisant le débit et en étant plus permissif au sujet des dates de remise de travaux), laisser du temps pour penser aux questions posées, tisser des liens de confiance, laisser place à des interventions individuelles pendant les pauses ou après les cours et ajouter du matériel visuel (Blanchet-Cohen *et al.*, 2022; Cornellier, 2015; Deschênes, 2021; Gauthier *et al.*, 2015; Hamel *et al.*, 2022; Guenther *et al.*, 2017; RCAAQ, 2020; Santerre, 2014). Plusieurs de ces approches ont été mentionnées lors des entrevues.

La sensibilité au fait que ce n'est pas leur première langue le français. Des fois, ils ne comprennent pas, c'est peut-être parce qu'ils n'ont pas compris la langue, il faut parler plus lentement. Toutes ces petites choses-là qui peuvent faire une différence. (EFX29)

Il [l'enseignant] savait que quand tu dis à quelqu'un : « Pense à ça, puis donne-moi ta réponse ». Bien, il y a un laps de temps [...]. Souvent on s'attend à une réponse instantanée : « Tu nous as dit, pense-y bien. Je suis en train d'y penser ». Oh, OK! C'est vrai! Je t'ai dit pense-y [...]. Il faut souvent aller les questionner. Parce qu'eux, ils ne poseront pas beaucoup de questions. L'enseignant, faut qu'il soit proactif pour les questionner. (EHX23)

Si le jeune doit penser en innu puis le traduire, ça prend beaucoup plus de temps que si je le pense en français puis que je l'écris. Donc, il faut avoir cette ouverture-là. Puis malheureusement, présentement, c'est très difficile d'avoir cette ouverture-là au niveau du postsecondaire pour nos jeunes. (OFX42)

La relation avec les enseignant·e·s a également été soulignée à plusieurs reprises comme un élément clé dans la persévérance des Autochtones.

Ce gars-là, il a vraiment le tour d'écouter, de comprendre et d'intégrer les commentaires des apprenants pour que chaque cohorte devienne meilleure. Il prend en compte aussi la vie personnelle de la personne. Parce que c'est *tough*, eux autres, ils partent travailler 14 jours, 12 h par jour, il faut que ça devienne comme une petite famille. Il met beaucoup l'accent sur la culture. (MFX11)

Les profs s'intéressaient à la culture des élèves. Ils ont quasiment été manger dans leur famille. C'était vraiment dans un contexte de communauté. Les profs passaient à chaque matin pour aller chercher les élèves avec le *lunch* préparé. (EFX25)

Les approches pédagogiques appropriées peuvent également être incluses en invitant des conférenciers·ières ainsi que des Aîné·e·s autochtones dans les cours (Barber et King, 2017; Bérard, 2023; Blanchet, 2021; CBC, 2020b; Cornellier, 2015; Jean, 2020; Jin, 2021,

Walton *et al.*, 2020). Certaines formations obligent la participation d'Aîné·e·s dans leur programme de préparation au secteur minier.

Ils ne vont pas donner le cours, mais *it's mandatory to have an elder* impliqué dans le programme. De venir le lundi matin pour ouvrir le programme avec une prière, avec une chanson ou une histoire. On a toujours un plus grand succès lorsqu'on donne un programme et qu'un Aîné est impliqué que quand ils ne le sont pas. On a une cohorte qui n'avait pas d'Aîné puis ça n'a pas fonctionné [...]. Donc, quand ils sont dans la classe, tu vois qu'il y a un changement dans leur comportement. (MFX7)

Il est recommandé d'utiliser une approche holistique culturellement sensible centrée sur la relation lors de l'enseignement en contexte autochtone (Alberta Education, 2006; Battiste, 2002; Battiste, 2013; CBC, 2020b; CCA, 2007; CDRHPNQ, 2019; Colomb, 2012; Cornellier, 2015; Demers, 2010; Gauthier *et al.*, 2015; INMQ, 2017; MiHR, 2020b; RCAAQ, 2022). Ce type d'apprentissage sollicite et développe toutes les facettes de la personne : émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle. Il est axé sur les rapports avec la famille, la communauté, la langue, la culture, le peuple et le monde qui l'entoure. Les responsabilités personnelles sont perçues en fonction de la contribution à la collectivité (CCA, 2007). Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2007) a schématisé le modèle holistique de l'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (Figure 2). Le premier cercle, à gauche, identifie les caractéristiques principales de l'apprentissage : les sources et les domaines du savoir (les racines), le développement personnel (les branches) et le bien-être collectif (le feuillage). Le deuxième cercle correspond aux sept anneaux d'apprentissage et aux quatre dimensions du développement de la personne (spirituelle, affective, physique et mentale) qui sont représentées au centre (CCA, 2007). Ce modèle présente également la conception de la réussite chez les Autochtones. La réussite n'est pas spécifiquement liée à l'obtention d'un diplôme ou d'une note, mais plutôt à l'effort fourni ainsi qu'à l'importance des compétences développées (notamment pour servir la communauté). Contrairement à la conception occidentale de l'éducation, « le fait d'échouer à l'école ne signifie pas échouer sa vie » (Gauthier *et al.*, 2015).

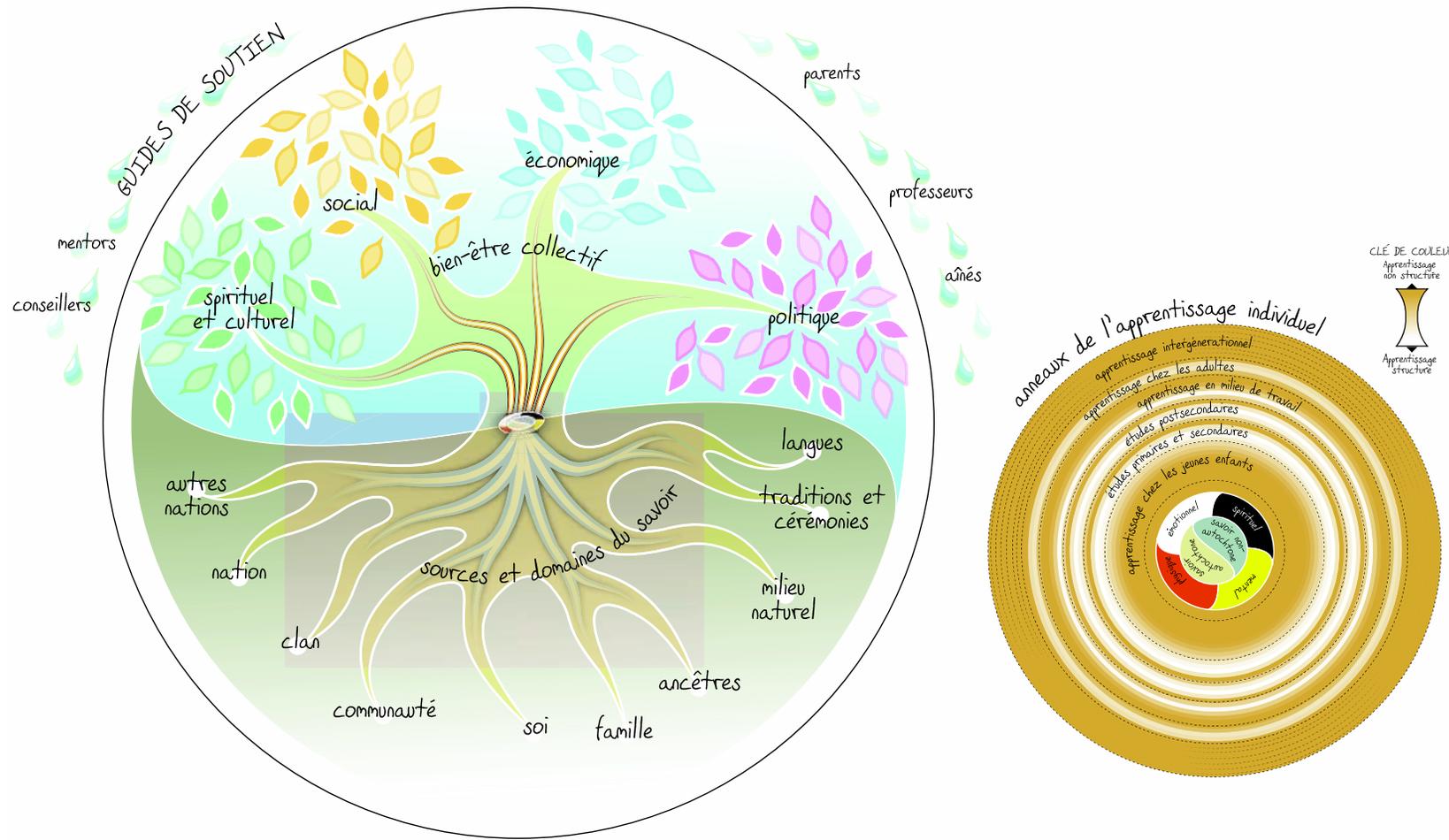


Figure 2. Modèle holistique de l'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (CCA, 2007).

L'une des premières étapes dans la décolonisation de l'éducation est de conscientiser les enseignant·e·s à l'influence du colonialisme et de l'impérialisme des savoirs dans les curriculums (Battiste, 2002; Battiste, 2013). C'est pourquoi les enseignant·e·s sont invité·e·s à valoriser et à promouvoir les connaissances, la vision du monde, la culture et l'histoire des peuples autochtones pour s'éloigner d'un modèle d'éducation eurocentrique (Battiste, 2002; CEPN, 2020; Cote-Meek, 2014 De Canck, 2008; Wiscutie-Crépeau, 2021). Pour ce faire, il est important de fournir aux enseignant·e·s les outils pour intégrer du contenu autochtone dans les cours afin d'augmenter la pertinence culturelle des formations (Alberta Education, 2006; Battiste et McLean, 2005; Beresford et Partington, 2003; Bérard, 2023; Castagno et Brayboy, 2008; Cornellier, 2015; Gauthier *et al.*, 2015; Hare et Pidgeon, 2011; Jean, 2020; Kirkness et Barnhardt, 2001; Klug et Whitfield, 2003; Kristoff et Cottrell, 2021; Maheux et Gauthier, 2013). Par exemple, la faculté d'ingénierie de l'Université de Wollongong en Australie a créé pour ses enseignant·e·s le *Beginners Guide to Incorporating Aboriginal Perspectives into Engineering Curricula*. Le guide présente de brefs exemples de l'ingénierie autochtone avant la colonisation européenne (construction de canot, agriculture, irrigation, mines, etc.). Il souligne l'omniprésence des savoirs scientifiques dans l'éducation au détriment des savoirs autochtones. Par exemple, les systèmes d'aqueduc bâtis par les Romains sont souvent présentés dans les cours, alors que les constructions des Gunditjmara, un peuple autochtone d'Australie, sont rarement mentionnées même s'ils ont développé des technologies similaires bien avant (Cicek *et al.*, 2019; Kennedy *et al.*, 2016). Quelques participant·e·s ont donné des exemples de contenus autochtones en lien avec les formations minières. Par exemple, dans « les cours [de technologie minérale], où ils parlent des claims et tout ça, ils vont parler un peu du Nitassinan, puis de la relation avec le territoire des Premières Nations » (EHX30). Un autre participant a partagé un fait qu'il utilisait dans ses cours de géologie :

Une des choses que j'aime bien dire quand on explique la géologie, l'activité minière, c'est que les Autochtones ont été les premiers prospecteurs sur le territoire. Parce qu'ils utilisaient des outils de pierre et ce n'était pas n'importe quelle pierre. Il y avait déjà une culture de développer pour trouver la bonne pierre, donc, exploiter des sites de carrière, des choses comme ça [...]. Rappeler qu'historiquement, ça faisait partie de leur culture aussi. (EHX31)

Cependant, ce contenu n'est pas réparti de façon uniforme dans tous les programmes au sein d'un même établissement d'enseignement postsecondaire.

On le fait dans le cadre de certains programmes. Oui, il y en a qui le font, mais c'est vraiment plus dans le cadre d'approches pédagogiques personnelles, pas nécessairement dans le contenu du cours. C'est plutôt dans l'approche, dans la façon de le donner, dans le suivi qu'on va donner à l'étudiant [...]. Puis, il y en a que ça dépend de l'enseignant, donc c'est assez hybride. (EHX30)

Un participant eeyou a rappelé la pertinence d'ajouter du contenu autochtone pour susciter l'intérêt des étudiant·e·s autochtones dans les cours.

From my experience, when I was in high school, that wasn't necessarily the case, but I had that one teacher that taught me history classes when I was in high school and I loved it. He basically had Indigenous content within his curriculum. It wasn't about the discovery of America and stuff like that. It was basically a history of colonialism and all of that. Information from all that history that Indigenous people had to encounter. [...] So, I think it's important to have that within the curriculum. I think the trainer should have that type of training when they come into the communities. (OHC38)

Le but de l'exercice n'est pas seulement d'intégrer du contenu autochtone dans les programmes de façon superficielle, mais d'enseigner les fondements du colonialisme et ses conséquences. Ainsi, il ne faut pas ajouter ce contenu sans en faire l'analyse critique (Kermoal et Gareau, 2019). Peu importe la discipline choisie, les étudiant·e·s autochtones s'intéressent particulièrement aux questions culturelles, identitaires et historiques (Dufour, 2015ab; FECQ, 2017; Holmes, 2006; Joncas, 2013; MiHR, 2020b). Les formations en lien avec le secteur minier ne font pas exception.

Une chose importante, c'est toujours d'être engagé dans la culture et dans la tradition. Sauf que ce ne sont pas toutes les places qui prennent ça en compte. [...] Il y a une place en Ontario, ils appellent ça *Keepers of the Circle*. Eux autres, ils font des formations de mine, mais c'est un petit peu plus long que la formation d'extraction du minerai [...] parce qu'ils passent la première moitié de l'année au niveau culturel. (OHA37)

I think there should be a cultural component. You know, something that recognizes Indigenous people. Their history, their language, their process. I think that's such an important component to their intellectual educational development, right? That way, it gives them a perspective [...] I think there has to be a sort of a preparatory cultural, not just from an Indigenous aspect of it, but also what being in the private sector mean compared to working in the community and vice versa. Those kinds of things, what's the expectation? Because I think a lot of times, this was a learning curve that I learned because a lot of people would work in the band or in the community, like, being late for 5 minutes, it wasn't a big deal in the community, but it is a big deal when you're working at the mine. (OHC41)

Ils·elles demandent également que leurs cultures soient présentées dans les cours afin de réduire les préjugés et de se faire connaître davantage par leurs pairs (Gauthier *et al.*, 2015). Cela est aussi demandé par les étudiant·e·s non-autochtones, qui font remarquer que les

cours d'histoire traitent peu des Premières Nations, des Inuit et des Métis (FECQ, 2017). Des cours en lien avec l'histoire, les cultures et les réalités autochtones sont offerts dans plusieurs programmes de formation universitaire (sciences infirmières, médecine, ingénierie, enseignement, etc.) (Baba, 2013; Boutouchent *et al.*, 2019; Caron et Asselin, 2022; Dufour 2015b; Goldfinch et Kennedy, 2013; Kermoal et Garneau, 2019; MiHR, 2023; Wallace, 2018), ainsi que dans les programmes de formation de l'industrie minière (Caron et Asselin, 2020; McCreary, 2013ab; MiHR, 2020b).

Il est difficile pour un·e étudiant·e de réussir lorsque sa culture est inexistante dans le contenu des cours ou en milieu de travail (Jean, 2020; Loïselle et Legault, 2010; McCreary, 2013ab; MiHR, 2020b; St-Pierre, 2021). Ainsi, des communautés inuit et métisses reprochent aux formations de l'industrie minière de ne pas refléter leurs cultures dans leurs approches pédagogiques (MiHR, 2020b). Par conséquent, en plus d'inclure des perspectives autochtones dans les formations, le contenu des cours doit être façonné aux réalités autochtones (Dufour, 2018b) et refléter la diversité des cultures autochtones (Deschênes, 2021). Par exemple, un cours de gestion devrait mettre de l'avant les approches autochtones qui s'appliqueront aux contextes spécifiques des communautés (Deschênes, 2021). La majorité des programmes de formation postsecondaire ne tiennent pas compte du fait que certain·e·s étudiant·e·s autochtones travailleront dans leurs communautés une fois leurs parcours terminés (Malatest *et al.*, 2004). En ce sens, les étudiant·e·s souhaitent être outillés pour faire face aux réalités de leurs milieux (Lefevre-Radelli, 2017; RCAAQ, 2020). Par exemple, au Cégep de Sept-Îles, les deux premiers cours de la séquence obligatoire en philosophie sont conçus en fonction de la culture et des modes d'apprentissage des étudiant·e·s autochtones. Ils·elles apprennent à réfléchir et à argumenter sans passer nécessairement par les philosophes classiques occidentaux. Dans le premier cours, les étudiant·e·s effectuent des recherches et utilisent des éléments d'analyse conceptuelle afin de développer leur réflexion sur l'histoire et l'actualité des communautés autochtones. Le second cours leur permet d'approfondir leur réflexion sur les perspectives qui s'offrent aux communautés dans les sociétés contemporaines (Mareschal et Denault, 2020). Le besoin de façonner les cours aux réalités des Autochtones a été mentionné à plusieurs reprises lors des entrevues.

On est allé chercher quelqu'un du *Cree Health Board* pour faire ce module-là [de la formation]. On voulait donner les pratiques de la communauté et dans la culture crie pour être sûr qu'il n'y ait pas de jugement de valeur. (EFX25)

Quand j'enseignais en petite enfance, il y avait des cours en éducation spécialisée où on montait des plans d'intervention. Je me collais vraiment à ce que c'étaient des plans d'intervention dans la communauté, sinon ça ne leur parlait pas. On faisait des jeux de rôle. Bien souvent, je parlais de situations que les étudiants m'amenaient [...]. On parlait souvent de situations réelles qui se passaient dans leur communauté parce que si tu pars de situations qui se passent dans nos vies à nous, en tant qu'Autochtone, puis que ça ne colle pas du tout à la réalité, bien tu vas moins aller les chercher. (EFX29)

Il est aussi important que les Autochtones soient représentés dans tous les corps de métiers et dans toutes les instances décisionnelles des établissements d'enseignement universitaire et collégial. De cette façon, les réalités autochtones sont mieux prises en compte dans les programmes et les services (Bérard, 2023; Blanchet, 2021; CCCPA, 2010; Dufour, 2015b; FECQ, 2017; Holmes, 2006; Hutchings *et al.*, 2019; Jean, 2020; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Malatest *et al.*, 2004; Mareschal et Denault, 2020; Rodon, 2008; CBC, 2020b). Un organisme du secteur minier donnant des formations dans les communautés autochtones a mentionné que dans le cadre de leur formation, il « essaie d'avoir deux formateurs, dont un qui vient de la communauté comme tel, qui est Autochtone. Par exemple, notre prochaine formation, on a un de nos formateurs, qui a déjà livré le programme deux fois, qui vient [d'une communauté eeyou] » (MHX1). En plus d'avoir des enseignant·e·s autochtones, il est nécessaire d'avoir le soutien de la communauté où la formation est donnée.

Le soutien de la communauté est important parce que des fois, il n'y en avait pas et je voyais la différence [...]. Ça peut être un Aîné, ça peut être quelqu'un de la communauté en qui ils ont confiance qui va venir voir. Par exemple, des fois j'avais des étudiants, ça faisait quelques jours que je ne les voyais plus. Bien, cette personne-là essayait de les joindre ou elle savait ce qui s'était passé dans la communauté. C'était très aidant, parce que nous, on n'est pas dans la réalité de la communauté. On est dans notre classe, donc cette personne-là est plus au fait de ce qui se passe. C'était facilitant. (EFX29)

Étant donné la diversité linguistique dans les communautés autochtones au Québec, il est pertinent d'offrir des cours en français et en anglais, mais aussi des cours de langues autochtones (Dufour, 2015b; FECQ, 2017; Jean, 2020; RCAAQ, 2020). De plus, que ce soit au postsecondaire ou en entreprise, les étudiant·e·s autochtones devraient pouvoir discuter dans leur langue maternelle pour mieux comprendre les concepts vus en classe (Caron et Asselin, 2022; Cornellier, 2015; De Canck, 2008; Jean, 2020). La mise en place de telles mesures nécessite du temps et des ressources afin d'éviter le « *cherry-picking* » et

le tokénisme (Wallace, 2018). Les établissements doivent consulter les communautés autochtones pour créer des programmes qui répondent à leur vision du monde et à leurs besoins (ACCC, 2008; Future Skills, 2022). Par exemple, à l'Université Trent en Ontario, le programme *Indigenous Environmental Studies and Sciences* inclut des savoirs autochtones et scientifiques, enseignés par des expert·e·s autochtones et non-autochtones¹². La même approche est privilégiée par l'École d'études autochtones de l'UQAT, le seul département universitaire multidisciplinaire et interculturel au Québec¹³, ainsi qu'à l'Université Algoma, dont la mission est de cultiver les apprentissages interculturels entre les Autochtones et les autres communautés du nord de l'Ontario¹⁴. Plusieurs universités canadiennes travaillent aussi à améliorer la représentation autochtone dans leurs programmes de STIM (sciences, technologies, ingénierie et mathématiques) (CBC, 2020a). Dans plusieurs programmes au Canada, que ce soit dans les établissements postsecondaires ou dans l'industrie, des formations sont offertes sur le territoire, souvent avec la collaboration d'Aîné·e·s (Barber et King, 2017; CBC, 2020b; Haley et Fisher, 2014; McCreary, 2013ab).

4.2 Programmes et cours exclusifs aux étudiant·e·s autochtones

Alors que plusieurs étudiant·e·s autochtones aimeraient qu'un plus grand nombre de leurs semblables étudient dans les établissements d'enseignement postsecondaire (Gauthier *et al.*, 2015; Joncas, 2013; Rodon, 2008; Tunison, 2007), la possibilité d'offrir des programmes ou des cours réservés aux étudiant·e·s autochtones rencontre des avis partagés. Dans une étude réalisée à l'Université Laval auprès de 18 étudiant·e·s autochtones, 11 ont dit que de créer des cours réservés risquait de créer de la ségrégation (Rodon, 2008). De l'autre côté, la mesure semble appréciée dans plusieurs institutions d'enseignement postsecondaire qui offrent des formations s'adressant spécifiquement aux membres des communautés autochtones. Le certificat en gouvernance autochtone (UQAT), le programme court de premier cycle en archéologie pour les Premières Nations

¹² Trent University. (s.d.). *Indigenous Environmental Studies and Sciences*. <https://www.trentu.ca/iess/>

¹³ UQAT. (s.d.). *L'École d'études autochtones*. <https://www.uqat.ca/uqat/departements/ecole-etudes-autochtones/>

¹⁴ Algoma University. (s.d.). *Convocation. Thunderbirds and the entire AU community look forward to celebrating with you!* <https://algomau.ca/>

(UQAC) ou les AEC spécifiques aux Premières Nations (CAT) (FEC, 2017; Savard *et al.*, 2021) sont des exemples. Il existe par ailleurs des institutions spécifiquement conçues pour et par les Autochtones, comme l'Institution Kiuna au Québec ou la First Nations University of Canada en Saskatchewan (Axta, 2020; CMEC, 2019; Dufour, 2015a). Par exemple, pour l'année 2023, le taux de rétention à l'Institution Kiuna était de 83.9 % (GOFN8).

4.3 Flexibilité dans l'enseignement

Offrir de la flexibilité dans les parcours scolaires favorise le succès chez les Autochtones (Cornellier, 2015; Hutchings *et al.*, 2019; LeBlond et Brown, 2004; Loïselle et Legault, 2010; Malatest *et al.*, 2004; Miller, 2005; RCAAQ, 2020). C'est pourquoi il est important d'offrir plusieurs types de cheminements : programmes courts, programmes par cumul, passerelles interordres, portfolio de compétences, reprise de cours non réussis, etc. (Bérard, 2023; Jean, 2020). Certains de ces programmes sont conçus pour les adultes de plus de 21 ans qui ont déjà fréquenté une université et qui souhaitent se réinscrire. C'est le cas du *Inner City Social Work Access Program* de l'Université du Manitoba, qui permet aux adultes ayant été confrontés à des embûches dans leur vie d'être admis sans les prérequis et de suivre des cours préparatoires. Pour augmenter le nombre d'étudiant·e·s autochtones dans les programmes d'ingénierie, l'Université Concordia offre la possibilité de faire le programme *Kaié:ri Nikawerà:ke Indigenous Bridging Program*, qui prépare en un an et demi (3 sessions) les étudiant·e·s autochtones qui n'ont pas les prérequis en mathématiques et en sciences¹⁵. Il est aussi important de mettre en place des modalités d'offre de cours répondant aux réalités des étudiant·e·s, notamment ceux et celles qui habitent dans des communautés éloignées des établissements d'enseignement postsecondaire. Par exemple, l'UQAT offre la possibilité de donner des cours dans les communautés, selon un horaire flexible et condensé, dans le but d'accommoder les étudiant·e·s qui doivent souvent concilier travail, famille et études (Cornellier, 2015; Savard, 2012). La souplesse et la variété des formations favorisent la persévérance scolaire (Brown, 2003; CCCP, 2010; CCPNIMT, 2013; CMEC, 2012; Cornellier, 2015; Cox et Mill, 2015; Cunningham et

¹⁵ Université Concordia. (s.d.). *Kaié:ri Nikawerà:ke Indigenous Bridging Program (BEng)*. <https://www.concordia.ca/academics/undergraduate/indigenous-bridging-beng.html>

Parker, 1998; Davidson et Hawe, 2010; Dufour, 2015b; Gauthier *et al.*, 2015; Holmes, 2006; LeBlond et Brown, 2004; Malatest *et al.*, 2004; MiHR, 2020b; Vladicka, 2015). Par exemple, en Abitibi-Témiscamingue, le CRÉA Kitci Amik offre plusieurs formations à Pikogan, à Lac Simon et à Val-d'Or en fonction de l'horaire et du calendrier des communautés autochtones (OHX36). Cette flexibilité est importante, car elle augmente l'accessibilité aux études postsecondaires à des étudiant·e·s qui ne pourraient pas y participer autrement. À travers des initiatives comme l'enseignement à distance, les cours du soir et les cours en formule intensive, l'éducation postsecondaire peut être accessible pour les étudiant·e·s qui sont des parents, qui ont des emplois à temps plein ou qui habitent dans des communautés éloignées (Davey, 2019; Fontaine, 2017; Savard *et al.*, 2021). Au Québec, quatre universités offrent des formations dans les communautés autochtones (Concordia, McGill, UQAM et UQAT) (Jean, 2020). Certains cégeps se déplacent également pour donner des formations en milieu autochtone. Par exemple, il est possible de faire l'attestation d'études collégiales (AEC) *Techniques d'intervention en milieu carcéral* du CAT à Wendake au Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM) dans le cadre d'une entente de collaboration entre les deux institutions. L'Institution Kiuna offre plusieurs programmes dans la communauté wabanaki d'Odanak. Des programmes en éducation à l'enfance sont également offerts dans les communautés de Kawawachikamach, de Waskaganish, de Mistissini et d'Akulivik par le Cégep de Saint-Félicien (Roy, 2022; Cégep de Saint-Félicien, 2017). Plusieurs universités et collèges offrent des cours à distance et en formule hybride. Certaines de ces formations sont conçues pour répondre aux contextes des Premières Nations, des Inuit et des Métis (Barber et King, 2017; Bérard, 2023; CCC, 2013; CCPNIMT, 2013; Jean, 2020; MiHR, 2020b). Lors des entrevues, la nécessité de flexibilité dans les programmes de formation a été soulignée à plusieurs reprises.

Les Autochtones à notre cégep, ce sont les champions de la persévérance [...]. [Un étudiant] a mis cinq ou six ans pour passer à travers son programme en technologie minérale. Il s'est retrouvé tout seul, monoparental avec sa petite fille parce qu'il a perdu sa conjointe. À un moment donné, il était rendu dans les stages, puis c'était très compliqué pour lui. C'est sûr, il choisit la petite. Notre équipe de profs en technologie minérale l'a aidé grandement. Il y avait une possibilité de stage dans le Nord, à Fermont ou au Labrador, je me souviens plus exactement, mais ça faisait en sorte qu'il partait une semaine complète. Donc, les profs le libéraient de ses cours et il allait faire une semaine complète pour travailler à la mine, puis il revenait une semaine. Quand il était à la mine, il était libéré de ses heures d'ouvrage, à peu près deux heures par jour, pour qu'il puisse travailler dans ses affaires [...]. Il y a eu un

accommodement comme ça pour l'aider à passer à travers. Il a voulu vraiment d'abord terminer ses études en technologie minérale pour être un beau modèle pour sa fille. (EFX32)

Les formations à distances sont appréciées des étudiant·e·s autochtones qui doivent souvent concilier le travail, la vie familiale et les études. Cependant, l'approche n'est pas parfaite et les établissements doivent être conscients des problèmes et inconforts qu'elle génère (Fontaine, 2017; Davey, 2019). Il existe sept facteurs contribuant au succès ou à l'échec des formations en ligne des étudiant·e·s autochtones (Davey, 2019) :

1. Les perceptions au sujet de l'éducation à distance;
2. Les stratégies pour maintenir la motivation;
3. Le design pédagogique des cours;
4. La qualité des relations entre les enseignant·e·s et les étudiant·e·s dans les environnements numériques d'apprentissage (ENA);
5. La possibilité de faire des suggestions d'améliorations;
6. La qualité du soutien (incluant la facilité d'utilisation des technologies);
7. La perception de l'expérience en ligne par les étudiant·e·s (p. ex. : effets psychologiques et financiers).

Lorsque les établissements offrent des cours en ligne, il faut assurer l'accessibilité à des services de soutien technique spécifiques à ce mode d'apprentissage (Hamel *et al.*, 2022; Vladicka, 2015). Il est également nécessaire d'assurer que les étudiant·e·s à distance aient un réseau social virtuel et qu'ils·elles aient accès à des formations sur l'utilisation des technologies en lien avec les environnements numériques d'apprentissage (Fontaine, 2017; Savard *et al.*, 2021). Les étudiant·e·s doivent aussi avoir accès à un lieu favorable à la concentration avec une connexion internet adéquate au sein de la communauté afin de favoriser la réussite.

Puisque la conception de la réussite peut être différente chez les Autochtones, les modes d'évaluation devraient être repensés (CCA, 2007; Dufour, 2015b; Gauthier *et al.*, 2015; Montpetit et Lévesque, 2005; Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec [SCAQ], 2007). Il est recommandé de varier les formats des examens et des

travaux et de tenir compte des responsabilités familiales dans les dates de remise (Cazin, 2005; RCAAQ, 2020).

Je les laissais souvent s'exprimer dans leur langue. Même des fois, c'est arrivé qu'ils aient fait des présentations orales, mais je leur permettais de le faire dans leur langue. Quand il y avait, par exemple, une auto-évaluation par les pairs [...]. C'est sûr que je ne peux pas faire ça tout le temps parce que, si tu veux évaluer, il faut que tu comprennes, mais de laisser des moments comme cela, je trouvais que ça aidait à la compréhension. (EFX29)

Un participant a rappelé l'importance de bien préparer aux examens les personnes qui font un retour à l'école, qui ont parfois eu plusieurs échecs au cours de leur vie.

Étant donné qu'un examen, pour eux, ça veut dire un échec, parce que c'est ce qu'ils ont vécu dans le passé. Bien, on travaille justement l'approche avec des éducateurs spécialisés pour pas que ça devienne la salle des tortures, la salle d'examen [...]. Il y a des mesures d'adaptation qu'on peut mettre en place qui sont reconnues par le ministère de l'Éducation. C'est clair qu'on va appliquer toutes les mesures qui sont possibles pour aider l'élève. Aider l'élève, ça ne veut pas dire faire l'examen à sa place. Ça veut tout simplement dire que s'il a droit d'avoir 20 minutes de plus pour faire son examen, on va lui donner. (OHX39)

Les congés pourraient aussi être planifiés pour correspondre au calendrier autochtone (*Moose Break*, *Goose Break*, semaines culturelles, pow-wow, etc.) comme cela se fait dans certaines formations postsecondaires et dans l'industrie minière (Baker, 2017; Caron, 2020; Caron et Asselin, 2022; MiHR, 2020b; O'Faircheallaigh, 1995). En ce qui a trait aux évaluations, les enseignant·e·s utilisent plusieurs stratégies pour accompagner les Autochtones dans leurs études. Par exemple, offrir plus de temps pour compléter un examen aux étudiant·e·s dont le français ou l'anglais n'est pas la langue maternelle (Gauthier, *et al.*, 2015; Gingras-Lacroix, 2019; Santerre, 2014), ou fournir du matériel supplémentaire comme des dictionnaires et des grammaires (RCAAQ, 2020). Au lieu de remettre un travail écrit, l'enseignant·e peut demander aux étudiant·e·s de faire une présentation orale (Gauthier, *et al.*, 2015).

4.4 Stage et formation sur les sites miniers

Dans l'industrie minière canadienne, il est possible de faire des programmes de préparation à l'emploi et au site minier (Caron, 2020; Caron et Asselin, 2022; CBC, 2021; MiHR, 2023). Dans le programme *l'Essentiel des Mines*, les instructeurs·trices donnent des formations théoriques en classe pour acquérir 13 compétences préparatoires au travail (non techniques) pendant 240 heures en suivant des horaires typiques du monde minier. Des activités d'enrichissement sont réalisées pendant 120 heures sous plusieurs formes, entre

autres, des visites des lieux, des cercles de partage, des conférences données par des travailleurs·euses autochtones, ainsi que des cérémonies (MiHR, s.d.). Divers objectifs sont visés dans ces formations : l'intégration professionnelle et sociale, l'adaptation au contexte industriel, la compréhension des normes et des politiques de l'entreprise et la découverte des différents métiers possibles dans l'industrie. Ces programmes touchent à de nombreux sujets (la santé et la sécurité, les procédures d'urgence, le développement durable, des exemples de réussite, les possibilités d'emploi, les politiques de l'entreprise, etc.) tout en offrant la possibilité de visiter un site minier et de faire une période d'essai des métiers éventuels (Caron, 2020). En ce sens, les établissements d'enseignement postsecondaire devraient offrir des stages en entreprise minière dans une variété d'emplois (CCPNIMT, 2013; Hodgkins, 2017; McCreary, 2013ab; Russel, 2013; Stewart, 2013). Il est important de donner l'occasion aux étudiant·e·s autochtones de visiter les sites miniers, le plus tôt possible durant leur formation, pour mettre en pratique leurs apprentissages (Caron, 2020). Par exemple, dans l'étude de Russell (2013) dans une entreprise minière au Yukon, un participant a mentionné ceci :

When I learned to mend a fish net, I sat and watched my grandmother or grandfather and they said this is how you do it and I watched them. That's one of the things with Aboriginal people that I have always stressed that had to happen, you have to have hands-on training as opposed to simply classroom and online learning. (Russell, 2013, p. 72-73)

Cette notion a également été mentionnée par une participante anicinape :

Faire un cours théorique à la mine, c'est différent. Les gens ont tripé dans cette formation-là. Le cours ne coûtait rien, il était assumé par [l'entreprise]. [...] Tu vas chercher un Autochtone pis tu lui dis : « Tu t'en viens faire ton cours au complet à la mine ». Ouf! Ça fait toute la différence [...]. Je suis tellement contente qu'ils [les CFP] aient commencé à faire des formations directement en milieu de travail, parce que ça, c'est une autre clé du succès, je pense. (OFA35)

Ces expériences sont importantes pour avoir la chance d'essayer un métier ou une profession, mais elles sont également intimement liées au mode d'apprentissage autochtone par imitation. D'ailleurs, en anicinapemowin (la langue des Anicinapek), le terme éducation se traduit par *kinomage*, la particule *kino* signifiant « imiter ». Après la colonisation, le terme retenu pour désigner l'enseignant·e est *Kikinôhamâgewîninî*, qui se traduit par « la personne qui montre les signes ou que l'on imite » (Saint-Arnaud, 2009). Ainsi, les milieux de stages sont des endroits propices à l'apprentissage expérientiel, qui sied bien à la façon qu'ont les Autochtones d'apprendre par observation.

Avant de se mettre en action, ce qu'il faut que les enseignants comprennent bien, c'est que les Autochtones, souvent, ils ont besoin de voir la finalité pour comprendre après ça le chemin pour y arriver plutôt que de dire, on va se donner des étapes, puis on va arriver à la finalité. Ils ont besoin de voir la finalité puis ils ont besoin un peu de travailler en sens inverse. (EHX27)

En plus de l'importance des formations pour développer les compétences culturelles du personnel, plusieurs participant·e·s ont soulevé qu'il faut également s'assurer que le milieu de stage soit prêt à la venue des étudiant·e·s autochtones.

Je pense qu'un aspect aussi, quand on parle de formation, au même titre qu'un étudiant qui sort d'une formation, c'est que l'entreprise doit être prête à l'accueillir [...]. Par rapport à ce que moi j'ai vécu antérieurement, on mettait beaucoup d'énergie à préparer les jeunes à entrer dans la formation, ils venaient en formation, ils avaient beaucoup de succès, puis après ça, au niveau de l'accueil en entreprise, c'est là que ça devenait difficile et qu'ils y avaient des enjeux. La persévérance dans l'emploi n'était pas nécessairement là. (EHX19).

[Le Cégep] travaille aussi avec des partenaires, puis on tente de sensibiliser les partenaires sur les Innus parce que des fois, c'est une chose qu'on soit ouvert, qu'on soit accommodant, qu'on soit sensible à ces questions-là, qu'on soit bienveillant pour ces étudiants-là. Après ça, quand ils vont dans le monde du travail, s'ils ont une mauvaise expérience à ce niveau-là parce que les entreprises qui les reçoivent dans les stages n'ont pas la même approche, ils n'ont pas la même vision que nous, bien là, ça peut être un frein. Ça se peut qu'ils déchantent complètement, puis qu'ils reviennent ici en disant que ça a été atroce l'expérience qu'ils ont vécue là-bas. Ils peuvent décider de ne pas continuer là-dedans. Il y a du travail qui est fait avec les entreprises aussi pour s'assurer qu'elles sont accueillantes, puis qu'elles sont bienveillantes envers les stagiaires qui viennent des Premières Nations. Je sais que le programme de technologie minière a fait du fait du chemin là-dedans pour travailler avec les partenaires qui reçoivent des stagiaires qui viennent de chez nous. (EHX30)

De plus, lors des groupes de discussion, l'importance de jumeler les étudiant·e·s autochtones dans le cadre des stages a été soulevée (GIF11). Lors des entrevues, quelques personnes ont mentionné le besoin d'offrir des formations en mode travail-étude, surtout dans le cas des personnes qui retournent aux études avec des enfants : « Il faut ramener du pain sur la table le plus tôt possible. Passer deux ans à l'école, ce n'est pas l'idéal non plus. Je dirais qu'il faut des formations accélérées, parallèlement avec du travail-étude » (OHA40). Dans certaines institutions, il est déjà possible de le faire : « Dans le cadre des formations minières, il y a des stages, on peut les offrir en formule alternance travail-études (ATE) » (EHX30).

5. Recrutement

Plusieurs stratégies similaires de recrutement sont appliquées dans l'industrie minière et en éducation. L'enjeu est, entre autres, de faire connaître la variété de métiers possibles dans l'industrie minière.

Il faut identifier aussi des domaines d'emplois. J'ai constaté dans les dernières années qu'on a beaucoup de chauffeurs de camion, mais les gens savent très peu qu'il y a d'autres avenues [dans les mines]. Il des techniciens informatiques, des infirmières, etc. [...]. [Les entreprises minières] pourraient venir faire leur tour une fois de temps en temps, puis montrer c'est quoi le domaine minier. Qu'est-ce que ça prend [comme études]. Parce que oui, il y a certains emplois que tu n'as pas le choix de te former comme tout le monde, mais c'est quoi les critères pour avoir cet emploi-là? (OHA40)

En ce sens, plusieurs initiatives sont mises en place dans les collectivités autochtones afin de permettre un dialogue entre les communautés, le milieu de l'éducation et les entreprises (Caron et Asselin, 2022; Holmes, 2006; Mareschal et Denault, 2020; McCreary, 2013a; MiHR, 2020b; Russell, 2013), comme des visites de campus, des visites dans les communautés autochtones, des présentations dans le cadre d'événements autochtones, la distribution de documents destinés aux étudiant·e·s autochtones, des visites des écoles autochtones, de la publicité dans les médias autochtones et des campagnes de promotions destinées aux Autochtones (Dufour, 2015b; Holmes, 2006).

Dans le recrutement, c'est vraiment de personnaliser une affiche, mettre une touche de culture autochtone. Juste de mettre « Kwe! Wachiya! » dessus une offre d'emploi, on est visuel, nous les Premières Nations. Donc, moi je marche en ville, puis là, je vois une pancarte avec un aigle, ou quelque chose, pis ça dit « Kwe! ». Je vais avoir tendance à m'arrêter puis à aller regarder. C'est vraiment de prendre en considération la culture des Premières Nations et des Inuit finalement dans le processus de recrutement. (OFA35)

Il ne faut pas que tu arrives comme un vendeur, que tu t'en viens vendre des choses. Il ne faut pas que tu arrives non plus comme l'expert qui arrive dans la communauté. Je prends souvent l'approche de plus sonder par les besoins. Comment ça va? Y a-t-il des besoins dans la communauté par rapport aux formations? Ensuite, bien regarde nous on a ça [comme programmes], il y a peut-être quelque chose qui pourrait répondre à vos besoins. L'approche est vraiment importante. D'arriver et d'être à l'écoute avant de vouloir imposer des choses. (EFX29)

Il est important que l'information pour le recrutement soit facilement accessible sur plusieurs plateformes et disponible en français, en anglais et en langues autochtones (guides, médias sociaux, radio-communautaires, site web, etc.). Avoir un site web spécifique aux étudiant·e·s autochtones est également de mise (CMEC, 2012; Hamel *et al.*, 2022; MiHR, 2020b). Le matériel de recrutement devrait mettre de l'avant des modèles de réussite issus des communautés autochtones (CCPNIMT, 2013; CIAFT, 2016; FECQ,

2017; Hodgkins, 2017; INMQ, 2017; MiHR, 2020a). Des représentant·e·s de communautés autochtones ont souligné que parfois, lorsqu'ils·elles aident leurs membres à trouver une formation, les services offerts pour les étudiant·e·s autochtones peuvent aider à guider leur choix.

Before referring someone to a program, I look at the institution. What kind of environment and services they offer [...]. Do they offer support? A cultural center? Some institutions are really good in their approach with Indigenous people [...]. For example, Nipissing University offers a wide range of services for Indigenous students. (OFA33)

Il est important d'avoir des personnes-ressources qui assurent un lien entre les communautés et l'établissement d'enseignement pour le recrutement. Ces personnes peuvent accomplir plusieurs tâches afin d'accompagner les étudiant·e·s vers leur parcours postsecondaire. Par exemple, aider à remplir une demande d'admission, conseiller dans le choix d'une carrière et diriger vers les bonnes ressources selon les besoins (RCAAQ, 2020). Des visites d'entreprises minières lors desquelles les futur·e·s étudiant·e·s peuvent essayer les divers métiers possibles sont, à cette étape, fondamentales pour favoriser le choix de formation et de carrière (Caron, 2020). Le manque de services en orientation professionnelle dans les communautés autochtones est un facteur qui nuit à la transition vers les différents établissements postsecondaires et vers le marché du travail (Axta, 2020; CMEC, 2012). Il faut souligner que dans plusieurs cégeps, la gestion des programmes spécifiques pour les Autochtones est souvent confiée à la formation continue. Ainsi, peu ou pas d'activités de recrutement sont faites spécifiquement pour les Autochtones en ce qui a trait aux programmes réguliers (EFX22).

Les établissements d'enseignement devraient mettre en place un protocole d'admission prenant en considération l'expérience des candidat·e·s autochtones (CCCPA, 2010; Dufour, 2015b; Holmes, 2006; Jean, 2020; Joncas, 2013; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017; Loiselle et Legault, 2010; Malatest *et al.*, 2004; Ricci, 2015; Rodon, 2008). À l'UQAT, l'admission de la majorité des étudiant·e·s autochtones se faisait sur la base de l'expérience (Bérubé et Cornellier, 2016), ce qui offre plus de souplesse que l'admission sur la base du diplôme d'études collégiales. Le comité qui étudie les candidatures devrait également inclure des membres autochtones (Ricci, 2015; Labun, 2002). Certaines institutions d'enseignement réservent des places pour les étudiant·e·s autochtones dans certains

programmes contingentés (Bérard, 2023; Jean, 2020; RCAAQ, 2020). Un participant, d'un centre de formation professionnelle, a mentionné que son institution réservait des places spécifiquement pour les étudiant·e·s autochtones :

On a toujours au minimum trois places de réservées par cohorte de 22. Et s'il y en a plus, on est prêt à aller plus loin. [...] S'il y en a beaucoup une année, s'ils réussissent à se classer dans le test de sélection, on ne les compte pas dans ces places réservées. On réserve vraiment des places pour ceux ou celles qui auraient plus de difficultés en français, en écriture ou à comprendre les questions du test. (EHX23)

Des participant·e·s des groupes de discussion et des entrevues ont suggéré à plusieurs reprises l'importance « de mettre en place des modèles d'entrevues spécifiques pour les Autochtones » (MHI15), en plus de fixer des cibles en termes de recrutement pour les étudiant·e·s autochtones.

Si on regarde spécifiquement les centres de formation professionnelle. Ils n'ont pas nécessairement d'objectifs pour aller chercher, mettons un pourcentage « x » d'étudiants autochtones. On ne les voit pas dans les communautés. [...] Ce n'est pas tout le monde qui fait sa *job*. C'est un défi de faire connaître les options. On veut s'impliquer, mais ce n'est pas juste à la manière de le faire, ni juste à la communauté de le faire. (OHA40)

6. Soutien financier

Lors de la mise en place de programmes d'aide financière, il faut tenir compte de facteurs comme la situation familiale, l'éloignement et le manque de soutien communautaire (Bérard, 2023; Hutchings *et al.*, 2019; Jean, 2020; Malatest *et al.*, 2004; RCAAQ, 2020; Trudgett, 2014). Plusieurs établissements postsecondaires ont mis sur pied des programmes de bourses incitatifs pour soutenir les étudiant·e·s dans différentes situations (femmes autochtones, parents, assiduité, réconciliation, implication, excellence, etc.) (Bérard, 2023; CCPNIMT, 2013; CMEC, 2012; Hodgkins, 2017; Jean, 2020; Malatest *et al.*, 2004; Ricci, 2015; Vladicka, 2015). Il existe également des bourses d'urgence pour les étudiant·e·s aux prises avec des problèmes financiers (Jean, 2020; Malalest *et al.*, 2004). Certains établissements offrent une aide financière pour permettre aux étudiant·e·s de retourner à la maison à mi-parcours (MiHR, 2020b). Par exemple, le programme *Nunavut Sivuniksavut* à Ottawa et à Montréal offre aux étudiant·e·s inuit des billets d'avion pour retourner dans leur communauté. De l'accompagnement devrait également être disponible pour les étudiant·e·s dans la rédaction et la transmission des dossiers de demande de bourses (Hamel *et al.*, 2022). Plusieurs minières offrent maintenant des bourses pour les étudiant·e·s autochtones. Un participant a mentionné : « il y a des bourses aussi,

nouvellement, qu'on vient de faire. On veut participer à encourager la communauté dans leurs études. Nos bourses commencent à partir du secondaire en allant jusqu'à l'université » (MHI15). Certaines entreprises minières commanditent aussi des formations pour les étudiant·e·s autochtones. Un cégep de la Côte-Nord a aussi mis en place des bourses pour les étudiant·e·s des Premières Nations.

On a créé des bourses pour valoriser la persévérance scolaire, la résilience, et tout ça. Donc, depuis 3 ou 4 ans, on fait la promotion de ces bourses-là. (EHX30)

Il existe également plusieurs programmes de bourses et de financement venant d'organismes autochtones.

On a une gamme de programmes et des services en emploi et formation qui fait qu'on soutient l'individu du moment où il se donne un objectif d'emploi. Puis, on le soutient via des allocations de formation. On paye aussi les inscriptions, le matériel et toutes ces affaires-là. Puis, pendant ce parcours-là, on a des agents de suivi qui suivent la clientèle, pour suivre le côté académique, mais aussi son cheminement personnel et social. (OFA35)

Un représentant d'un autre organisme autochtone a mentionné : « We distribute funding throughout Eeyou Istchee and our offices are also located in each community. So, in each community there is an employment counselor and my team, we have seven program development officers » (OHC38). En plus des bourses, il faut assurer que les programmes d'aide financière soient bien diffusés dans les réseaux des établissements d'enseignement (Caron, 2020; Hutchings *et al.*, 2019; Malatest *et al.*, 2004; Trudgett, 2009; Trudgett 2013). C'est un point qui a été relevé lors des groupes de discussion : « Dans certains cas, ce n'est pas nécessairement qu'il manque de fonds pour soutenir les étudiants autochtones, mais c'est que ceux-ci ne connaissent pas bien les programmes qui leur sont offerts » (GEFX6; GOHX9; GMFI1). Cela étant dit, certains programmes, comme celui de Services aux Autochtones Canada (SAC), n'ont pas été ajustés en fonction de l'inflation et ont subi des compressions (Stonechild, 2006). Ainsi, les conseils de bandes doivent composer avec des montants insuffisants à verser aux étudiant·e·s et ne peuvent tous les accommoder (Chambre des communes, 2007). Les sommes que les communautés autochtones peuvent déboursier varient grandement d'un endroit à l'autre (Paquette et Fallon, 2010; Ratel, 2019). C'est également le cas pour les étudiant·e·s autochtones en milieu urbain. La Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ) rapportait en 2017 qu'à Val-d'Or, la Stratégie pour les Autochtones vivants en milieu urbain (SAMU) ne finançait pas les études collégiales et qu'elle subventionnait surtout les diplômes d'études professionnels (DEP) (FECQ, 2017).

Étant donné la diversité de situations entre les peuples autochtones, les établissements d'enseignement doivent s'assurer que les structures d'aide financière soient adéquates et appropriées (CMEC, 2012; Holmes, 2006; McCreary, 2013; MiHR, 2020b).

Conclusion

Il n'existe pas une mesure unique qui assure le succès de la formation des étudiant·e·s autochtones. C'est plutôt l'accumulation de mesures pour améliorer la sécurisation culturelle à tous les niveaux et dans toutes les sphères de l'éducation postsecondaire qui permet de mettre en place des formations culturellement pertinentes. Les meilleures pratiques qui permettent de contrer les principaux défis auxquels sont confronté·e·s les étudiant·e·s autochtones en ce qui a trait à la formation postsecondaire incluent : les partenariats avec les communautés et les organismes autochtones; les ressources, les services et le soutien; la formation du personnel; le cursus scolaire; le recrutement et le soutien financier. Il faut maximiser le nombre de bonnes pratiques à tous les niveaux et éviter le « *cherry-picking* » et le tokénisme. Dans le monde minier, la majorité des bonnes pratiques recensées sont similaires à celles utilisées dans le cadre de l'enseignement postsecondaire, mais recadrées pour un milieu de travail. L'outil d'analyse développé offre aux institutions postsecondaires un moyen de connaître les dimensions où elles pourraient s'améliorer, mais aussi plusieurs exemples d'actions applicables dans leur milieu afin d'offrir un espace plus sécuritaire culturellement.

Références

- Acumen Research Group. (2006). *Le financement des études universitaires en Ontario: Rapport du Sondage auprès des candidats à l'université en Ontario* [Rapport de recherche]. *Millennium Research Series; no. 26*.
<https://qspace.library.queensu.ca/server/api/core/bitstreams/84bd72d9-e47d-4c80-812f-b08f02bdfbfe/content>
- Anonson, J. M., Desjarlais, J., Nixon, J., Whiteman, L., et Bird, A. (2008). Strategies to support recruitment and retention of First Nations youth in baccalaureate nursing programs in Saskatchewan, Canada. *Journal of Transcultural Nursing, 19*(3), 274-283. <https://doi.org/10.1177/1043659608317095>
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review, 5* (2), 107-116. <https://doi.org/10.7202/1068936ar>
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners, 35*(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Asselin, H., et Drainville, R. (2020). Are Indigenous youth in a tug-of-war between community and city? Reflections from a visioning workshop in the Lac Simon Anishnaabeg community (Quebec, Canada). *World Development Perspectives, 17*, 100168. <https://doi.org/10.1016/j.wdp.2019.100168>
- Assemblée des Premières Nations (APN). (2010). *Rapport annuel 2009-2010*. APN.
- APN. (2019). *Vers la Justice : S'attaquer à la pauvreté des enfants autochtones au Canada*. https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2019/07/Upstream_report_final-French-June-24-2019.pdf
- Association des collèges communautaires du Canada (ACCC). (2008). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année. Rapport 2. Les caractéristiques et l'expérience des étudiants autochtones, handicapés, immigrants et de minorités visibles* [Rapport de recherche]. Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
https://publications.gc.ca/collections/collection_2009/rhdcc-hrsc/HS28-119-2-2009F.pdf
- Alberta Education. (2006). *Nos mots, nos façons : enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Ministère de l'Éducation de l'Alberta.
https://education.alberta.ca/media/1626601/pnmi_mots_facons.pdf
- Axtra | Alliance des centres-conseils en emploi. (2020). *Projet NIKA : Rapport de recherche*. Axtra. <https://axtra.ca/wp-content/uploads/2021/01/NIKA-Rapport-de-recherche-AXTRA.pdf>

- Baba, L. (2013). *Sécurité culturelle en santé publique chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis. État des lieux sur la compétence et la sécurité culturelles en éducation, en formation et dans les services de santé*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA). <https://www.ccnsa-nccah.ca/docs/emerging/RPT-CulturalSafetyPublicHealth-Baba-FR.pdf>
- Bacon, S. (2022, 20 décembre). À Wemotaci, une classe satellite offrant aux élèves de niveau collégial d'étudier sur place. *APTN News*. <https://www.aptnnews.ca/reportages/a-wemotaci-une-classe-satellite-offrant-aux-eleves-de-niveau-collegial-detudier-sur-place/>
- Baker, W. (2017). University college partnerships - Building accessible pathways for Indigenous and distance students through online education. Dans L.O. Campbell et R. Hartshorn (dir.), *Proceedings of the 12th International Conference on e-Learning* (p. 15-22). Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Barber, W. S., et King, S. L. (2017). Developing digital competencies in Aboriginal students through university-college partnerships. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 11(6), 1571-1574. doi.org/10.5281/zenodo.1131443
- Baruah, B., et Biskupski-Mujanovic, S. (2021). Navigating sticky floors and glass ceilings: Barriers and opportunities for women's employment in natural resources industries in Canada. *Natural Resources Forum*, 45(2), 183-205.
- Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education. A literature review with recommendations*. Indian and Northern Affairs Canada. <https://www.nvit.ca/docs/indigenous%20knowledge%20and%20pedagogy%20in%200first%20nations%20education%20a%20literature%20review%20with%20recommendaions723103024.pdf>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC press.
- Battiste, M. et McLean, S. (2005). *State of First Nations learning. Prepared for Canadian Council on Learning (CCL)*. Aboriginal Education Research Centre College of Education, University of Saskatchewan. http://en.copian.ca/library/research/ccl/state_first_nations_learning/state_first_nations_learning.pdf
- Benoît, C. (2004). *L'entente Raglan: Outil efficace pour favoriser la formation et l'emploi Inuit? Évaluation et documentation de la situation de l'emploi des Inuit à la mine Raglan, au Nunavik, dans le cadre de l'entente sur les impacts et bénéfices* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal] IRÉC. <https://irec.quebec/repertoire/fiche/lentente-raglan-outil-efficace-pour-favoriser-la-formation-et-lemploi-inuit>

- Beresford, Q. et Partington, G. (2003). *Reform and resistance in Aboriginal education: The Australian experience*. University of Western Australia Press.
- Bérard, Daphné (2023). *Au-delà des frontières du Québec : regard sur les initiatives inspirantes des universités canadiennes pour, par et avec les Premiers Peuples – Portrait 2021* [Rapport de recherche]. Le Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/04/50-2118-ER-initiatives-inspirantes-autochtones-universites-canadiennes-1.pdf>
- Bérubé, J-A. (2015). Stratégies gagnantes pour soutenir la persévérance et la réussite scolaires en milieu universitaire chez les étudiants autochtones : le modèle développé par le Service Premiers Peuples de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 1, 44-47. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35815/revue-perseverance-reussite-scolaires-premiers-peuples-1-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bérubé, J-A. et Cornellier, F. (2016). Le soutien à l'enseignement collégial et universitaire : partage des réalités des étudiants autochtones et des pratiques pédagogiques gagnantes. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 94-96. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35738/berube-cornellier-soutien-enseignement-collegial-universitaire-2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- 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/10.7202/1077004ar>
- Blanchet Garneau, A., et Pepin, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Recherches en soins infirmiers*, (4), 22-35. <https://doi.org/10.3917/rsi.111.0022>
- Blanchet, P. A. (2021). Portrait des pratiques soutenant la réussite des étudiants des Premiers Peuples au cégep et à l'université: comment aller plus loin ensemble? *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 101-107. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38145/blanchet-portrait-pratiques-reussite-premiers-peuples-2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Borak, K. E. (2023). *Faculty Perspectives about the Impacts of Implementing Indigenous Content at Humber College in Ontario, Canada*. [Thèse de doctorat, Université de Toronto]. TSpace. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/130404>
- Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération. Québec, Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération* [Rapport de recherche]. Cégep de Jonquières. https://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG_Faits%20sillants.pdf

- Bonin, S. (2019). *À la rencontre des étudiants des Premiers Peuples : Une analyse ICOPE* [Rapport de recherche]. Université du Québec.
<https://docutheque.quebec.ca/id/eprint/16/>
- Borenstein, J. (2011). Robots and the changing workforce. *AI & Society*, 26(1), 87-93.
<https://doi.org/10.1007/s00146-009-0227-0>
- Bouchard, É., et Riallan, A. (2021). *La reconnaissance territoriale en contexte universitaire québécois*. Réseau interuniversitaire québécois en équité, diversité et inclusion (RIQEDI). <https://rqedi.com/wp-content/uploads/2022/03/VF-Reconnaissance-territoriale.pdf>
- Boulet, V. (2017). *Maternité précoce et réussite scolaire chez les femmes autochtones au Canada* [Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal]. Papyrus.
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20099>
- Bousquet, M.-P. (2016). Pour que les Autochtones prennent leur place à l'Université de Montréal. *Revue Possibles*, 41(1), 77-83.
<https://revuepossibles.ojs.umontreal.ca/index.php/revuepossibles/article/view/273/573>
- Boutouchent, F., Phipps, H., Armstrong, C., et Vachon-Savary, M. È. (2019). Intégrer les perspectives autochtones: regards réflexifs sur le curriculum de la Saskatchewan et sur quelques pratiques en formation des maîtres en éducation française. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 127-153. <https://doi.org/10.7202/1059129ar>
- Brereton, D. et Parmenter, J. (2008). Indigenous employment in the Australian mining industry. *Journal of Energy & Natural Resources Law*, 26(1), 66-90.
<https://doi.org/10.1080/02646811.2008.11435178>
- Brown, D. (2003). Tribal colleges: Playing a key role in the transition from secondary to postsecondary education for American Indian students. *Journal of American Indian Education*, 42(1), 36-45.
- Burgess, J. et Dyer, S. (2009). Workplace mentoring for indigenous Australians: a case study. *Equal Opportunities International*, 28(6), 465-485.
<https://doi.org/10.1108/02610150910980774>
- Cameron, S. et Robinson, K. (2014). The experiences of Indigenous Australian psychologists at university. *Australian Psychologist*, 49(1), 54-62.
<https://doi.org/10.1111/ap.12036>
- Canada Millennium Scholarship Foundation (CMSF). (2005). *Improving aboriginal access to post-secondary education in Canada* [Rapport de recherche]. Millennium scholarships.
https://library.carleton.ca/sites/default/files/find/data/surveys/pdf_files/millennium_2005-09_rn-2_en.pdf

- Canadian Chamber of Commerce (CCC). (2013). *Opportunity found: Improving the participation of Aboriginal Peoples in Canada's workforce*. Canadian Chamber of Commerce. http://en.copian.ca/library/research/ccc/opportunity_found/opportunity_found.pdf
- Caron, J. (2020). *Facteurs de succès liés au recrutement, à l'intégration et à la rétention de la main-d'œuvre autochtone au sein de l'industrie minière* [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1045/>
- Caron, J. et Asselin, H. (2020). Evaluation of Indigenous employability programs in the Canadian mining industry. *The Extractive Industries and Society*, 7(4), 1424-1437. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2020.10.003>
- Caron, J. et Asselin, H. (2022). *Bulletin d'information : Meilleures pratiques de recrutement, d'intégration et de rétention de la main-d'œuvre autochtone dans les secteurs des ressources naturelles*. Institut de développement durable des Premières Nations du Québec et du Labrador (IDDPNQL). <https://iddpnql.ca/centre-dexpertise-sur-les-ententes-sur-les-repercussions-et-les-avantages/boite-a-outils-du-ceera/>
- Caron, J., Asselin, H., et Beaudoin, J. M. (2019). Attitudes and behaviors of mining sector employers towards the Indigenous workforce. *Resources Policy*, 61, 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2019.02.001>
- Caron, J., Asselin, H., et Beaudoin, J. M. (2020). Perception of Indigenous employees towards the strategies deployed by mining employers to promote their recruitment, integration and retention. *Resources Policy*, 68, 101793.
- Castagno, A. E. et Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993. <https://doi.org/10.3102/003465430832303>
- Cazin, A. (2005). *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*. LARESCO. https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/enq_autochtones.pdf
- Cégep de Baie-Comeau. (2014). *Guide d'intervention institutionnelle pour favoriser la réussite éducative des étudiantes et des étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau*. Cégep de Baie-Comeau. <https://reussiteautochtone.files.wordpress.com/2016/04/guide-dintervention-institutionnelle-du-cc3a9gep-de-baie-comeau.pdf>
- Cégep de Saint-Félicien. (2017). *Le Cégep de St-Félicien et la Nation Crie 20 ans de formations postsecondaires en Eeyou Istchee*. Cégep de St-Félicien. <https://seccol.com/donnees/media/fichiers/CEGEP%20et%20NATION%20CRIE%2020%20ANS.pdf>

- Chambre des communes. (2007). *Notre priorité la plus haute : l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*. Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord.
- Cicek, J. S., Mante, A., Friesen, M. et Herrmann, R. (2019). Enhancing engineering education with Indigenous cultures, pedagogies, knowledges, and perspectives: A series of faculty workshops. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*. <https://doi.org/10.24908/pceea.vi0.13835>
- Ciceri, C. et Scott, K. (2006). The determinants of employment among Indigenous peoples. *Indigenous Policy Research Consortium International*, 132, 1-31. https://ir.lib.uwo.ca/aprci/132?utm_source=ir.lib.uwo.ca%2Faprci%2F132&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure*. Presses de l'Université du Québec.
- Comité consultatif des Premières Nations et des Inuits sur le marché du travail (CCPNIMT). (2013). *Portrait des Premières Nations et des Inuits sur le marché du travail au Québec. Commission des partenaires du marché du travail* [Rapport de recherche]. Commission des partenaires du marché du travail du Québec. <https://www.ccpnimt-fnilmac.com/publica/fr1.pdf>
- Commission de développement économique des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ). 2019. Guide de référence pour l'intégration et le maintien en emploi des Premières Nations. CDRHPNQ. https://cdepnql.org/wp-content/uploads/2019/11/CDRHPNQ_Guide-intergration-maintien-emploi-PN.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2015). *Pensionnats du Canada : L'histoire, partie 2 - de 1939 à 2000. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada Volume 1* [Rapport de recherche]. CVR. https://publications.gc.ca/collections/collection_2015/trc/IR4-9-1-2-2015-fra.pdf
- Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA). (1996). *À l'aube d'un rapprochement : Points saillants de la Commission royale sur les peuples autochtones* [Rapport de recherche]. CRPA. <https://publications.gc.ca/site/fra/9.831369/publication.html>
- Conference Board Canada (CBC). (2020a). *Incorporating Indigenous cultures and realities in STEM*. Conference Board of Canada. https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2020/07/24559_10697_incorporating-indigenous-culture-and-realities_primer.pdf
- CBC. (2020b). *Learning together - STEM outreach programs for Indigenous students*. Conference Board of Canada. https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2021/02/Learning-together_stem-outreach-English.pdf

- CBC. (2021). *Skills development in Northern mining regions; lessons from Manitoba*. Conference Board of Canada. <https://fsc-ccf.ca/research/skills-northern-regions-manitoba/>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis* [Rapport de recherche]. Conseil canadien sur l'apprentissage. <https://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>
- 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* [Rapport de recherche]. CCA-CCL. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC). (2010). *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones* [Rapport de recherche]. Conseil des ministres de l'Éducation. <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/255/transitions-autochtones-2010.pdf>
- CMEC. (2012). *Analyse documentaire des facteurs affectant la transition des études au marché du travail pour les jeunes autochtones* [Rapport de recherche]. Conseil des ministres de l'Éducation. http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/298/Literature-Review-on-Factors_fr.pdf
- CMEC. (2019). *Colloque du CMEC sur l'autochtonisation de la formation du personnel enseignant*. Conseil des ministres de l'Éducation. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_no-marks_FR.pdf
- Conseil en Éducatons des Premières Nations. (CEPN). (2009). *Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations*. CEPN.
- CEPN. (2020). *Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones*. CEPN. <https://cepn-fnec.ca/wp-content/uploads/2023/01/Competence-15-Final.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES). (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur* [Rapport de recherche]. Centre de documentation collégiale au EDUQ. Centre de documentation collégiale au Eduq. <https://eduw.info/xmlui/bitstream/handle/11515/36335/capres-etudiants-premiers-peuples-enseignement-superieur-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Consortium des collèges communautaires des provinces de l'Atlantique (CCCPA). (2010). *Table ronde sur les moyens d'améliorer la compétitivité et la productivité au Canada atlantique*. https://publications.gc.ca/collections/collection_2010/apeco-acoa/Iu89-4-54-2005-2-fra.pdf
- Cornellier, F. (2015). *Rapport synergie « CÉGEP-UNIVERSITÉ » : Analyse des besoins du personnel enseignant et des étudiants autochtones en matière d'éducation postsecondaire* [Rapport de recherche]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. <https://www.uqat.ca/services/etudiants/spp/enseignement-aux-autochtones/pdf/Rapport-Synergie-2015.pdf>
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood Publishing.
- Cox, D. et Mills, S. (2015). Gendering environmental assessment: Women's participation and employment outcomes at Voisey's Bay. *Arctic*, 68(2), 141-282. <https://doi.org/10.14430/arctic4478>
- Crawley, A. et Sinclair, A. (2003). Indigenous human resource practices in Australian mining companies: Towards an ethical model. *Journal of Business Ethics*, 45, 361-373. <https://doi.org/10.1023/A:1024123721202>
- Cunningham, A. F. et Parker, C. (1998). Tribal colleges as community institutions and resources. Dans J. P. Merisotis et C. T. O'Brien (dir.), *Minority-serving institutions: Distinct purposes, common goals*. Jossey-Bass Publishers.
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les Autochtones. *Les Cahiers du CIÉRA*, 1, 39-51.
- Daly, A. et Gebremedhin, T. A. (2015). Can an "Indigenous employment program" work? A case study of National Australia Bank. *Economic Papers*, 34(3), 128-138. <https://doi.org/10.1111/1759-3441.12105>
- Davey, R.C.E. (2019). "It will never be my first choice to do an online course". *Examining experiences of Indigenous learners online in Canadian post-secondary educational institutions*, [Thèse de doctorat, Thompson Rivers University]. TruSpace. <https://tru.arcabc.ca/islandora/object/tru%3A5341/datastream/PDF/view>
- Demers, P. (2010). *Pour un enseignement efficace des langues aux Autochtones Le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères (L2)*. L'Harmattan.
- Deonandan, R., Deonandan, K. et Field, B. (2016). *Mining the gap: Aboriginal women and the mining industry*. Université d'Ottawa. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35187>

- Deschênes, É. (2021). Réflexion portant sur une expérience d'adaptation d'un programme en gestion de l'éducation en contexte autochtone offert en ligne. *Éducation et francophonie*, 49(1), 153-169. <https://doi.org/10.7202/1077006ar>
- Deschênes, É. (2022). *L'insertion sociale et professionnelle des travailleurs autochtones: des pistes claires pour contribuer concrètement et efficacement*. Éditions JFD.
- Djédjé, V. (2016). Compétence interculturelle des directions d'établissements d'enseignement publics accueillant des apprenants autochtones. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 86-91.
- Duchesne, S., et Larose, S. (2000). Les comportements interpersonnels de tuteurs-enseignants et l'intégration des élèves aux études collégiales. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 571-600.
- Dufour, E. (2015a). « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es... » L'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines–Premières Nations. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 163-176. <https://doi.org/10.7202/1038048ar>
- Dufour, E. (2015b). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire- Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13638/Dufour_Emanuelle_2015_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale* 32(3), 14-24. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dufour, E. et Bousquet, M. P. (2016). Soutenir la réussite universitaire des étudiant-es autochtones. *Droits et libertés*, 34(2), 20-22. <https://liguedesdroits.ca/soutenir-la-reussite-universitaire-des-etudiant-e-s-autochtones/>
- Embleton, K. J. (2012). *Factors contributing to their success: Experience of Manitoba Aboriginal students in post-secondary education* [Mémoire de maîtrise, Université du Manitoba]. MSpace. <https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/handle/1993/8352>
- Ewing, B., Sarra, G., Price, R., O'Brien, G. et Priddle, C. (2017). Access to sustainable employment and productive training: workplace participation strategies for indigenous employees. *Australian Aboriginal Studies*, 2, 27-42. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/ielapa.249581408039051>

- Fang, T. et Gunderson, M. (2015). Vulnerable groups in Canada and labour market exclusion. *International Journal of Manpower*, 36(6), 824-847. <https://doi.org/10.1108/IJM-02-2014-0052>
- Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ). (2017). *Tournée de rencontres avec les étudiants collégiaux autochtones*. Fédération étudiante collégiale du Québec. <https://eduw.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37216/tournee-rencontres-etudiants-collegiaux-autochtones-fecq-2017.pdf?sequence=2>
- Fisher, B. S. et Schnittger, S. (2012). *Autonomous and remote operation technologies in the mining industry: benefits and costs*. BAEconomics Report. <https://www.baeconomics.com.au/wp-content/uploads/2010/01/Mining-innovation-5Feb12.pdf>
- Flynn, S. V., Duncan, K. et Jorgensen, M. F. (2012). An emergent phenomenon of American Indian postsecondary transition and retention. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 437-449. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00055.x>
- Fontaine, T. (2017). *Digital divides in Canada's northern indigenous communities : supports and barriers to digital adoption*, [Mémoire de maîtrise, Université de l'Alberta]. ERA. <https://era.library.ualberta.ca/items/f6dcc43c-32c1-43f9-bcc6-2f26b27a25a0>
- Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn, M., Joncas, J. A. et Gobeille, F. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions*. Cégep de Baie-Comeau. <https://eduw.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35810/etudiant-autochtone-et-etudes-superieures-cegep-baie-comeau-uqac-2015.pdf?sequence=2>
- Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. UO Research. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/30655>
- Gingras-Lacroix, G. et Labra, O. (2021). Les pratiques enseignantes mises en oeuvre en contexte de classe autochtone universitaire : analyse du discours du corps enseignant d'une université québécoise. *Revue canadienne de l'éducation*, 44(4), 1051–1083. <https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.53967/cje-rce.v44i4.5043>
- Gingras-Lacroix, G. (2019). *Les pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours en contexte de classe incluant des étudiants autochtones universitaires* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/804>
- Goldfinch, T. et Kennedy, J. (2013). *Understanding Indigenous consultation and engagement in engineering education*. Australasian Association for Engineering

Education Annual Conference.

<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3091&context=eispapers>

- Guenther, J., Bat, M., Stephens, A., Skewes, J., Boughton, B., Williamson, F., Woollorton, Marshall, M. et Dwyer, A. (2017). *Enhancing training advantage for remote Aboriginal and Torres Strait Islander learners* [Rapport de recherche]. National Centre for Vocational Education Research. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/enhancing-training-advantage-for-remote-aboriginal-and-torres-strait-islander-learners>
- Haley, S. et Fisher, D. (2014). Indigenous employment, training and retention: successes and challenges at Red Dog Mine. Dans E. Gilberthorpe et G. Hilson (dir.). *Natural resource extraction and Indigenous livelihoods. Development challenges in an era of globalization* (p. 11-35). Routledge.
- Hamel, K., Labbé, F., Lavallière, F., Lavoie, L. et Rondeau, E-L. (2022). *Pistes pour accueillir et accompagner la population étudiante des Premiers Peuples à l'université*. Université du Québec. https://colloquesae.quebec.ca/wp-content/uploads/2022/06/A1_pistes-accompagnement_premiers-peuples_numerique.pdf
- Hanson, A., et Danyluk, P. (2022). Talking circles as indigenous pedagogy in online learning. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103715. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103715>
- Hare, J. et Pidgeon, M. (2011). The way of the warrior: Indigenous youth navigating the challenges of schooling. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 93-111. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/908>
- Hodgkins, A. (2017). Challenging transitions: Trades and trade-offs for racialised youth in Canada's mining industry. *International Studies in Sociology of Education*, 26(2), 121-137. <https://doi.org/10.1080/09620214.2016.1191967>
- Holcombe, S. et Kemp, D. (2019). Indigenous peoples and mine automation: an issues paper. *Resources Policy*, 63, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2019.101420>
- Holcombe, S. et Kemp, D. (2020). From pay-out to participation: Indigenous mining employment as local development? *Sustainable Development*, 28(5), 1122-1135. <https://doi.org/10.1002/sd.2063>
- Holmes, D. (2006). *Rétablir l'équilibre: les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones* [Rapport de recherche]. Association des universités et collèges du Canada. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=programs_aboriginal_stu-2&op=pdf&app=Library

- Herkimer, J. (2021). *Campons sur nos positions : Persévérance et décrochage des étudiants autochtones de niveau postsecondaire* [Rapport de recherche]. Indspire.
- Horberry, T., Burgess-Limerick, R. et Steiner, L. J. (2016). *Human factors for the design, operation, and maintenance of mining equipment*. CRC Press.
- Hutchings, K., Bainbridge, R., Bodle, K., et Miller, A. (2019). Determinants of attraction, retention and completion for Aboriginal and Torres Strait Islander higher degree research students: A systematic review to inform future research directions. *Research in Higher Education*, 60, 245-272. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9511-5>
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). (2018). *Les peuples autochtones : des réalités méconnues à tout point de vue*. ICÉA. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3698240>
- Institut de la statistique du Québec. (2022). *Détention d'un diplôme postsecondaire chez les 25-34 ans*. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/indicateurs-progres-diplome-postsecondaire-25-34-ans>
- Institut National des Mines du Québec (INMQ). (2017). *Favoriser la sécurisation culturelle des autochtones en formation minière au Québec*. INMQ. https://inmq.gouv.qc.ca/medias/files/Publications/Rapports_de_recherche/INMQ_securation_culturelle.pdf
- INMQ. (2023). *Outil d'accompagnement pour l'enseignement aux élèves des Premières Nations et Inuit en formation professionnelle*. Gouvernement du Québec.
- Janta, H., Ladkin, A., Brown, L. et Lugosi, P. (2011). Employment experiences of Polish migrant workers in the UK hospitality sector. *Tourism Management*, 32(5), 1006-1019. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2010.08.013>
- Jean, J. (2020). *L'action des universités québécoises pour, par et avec les Premiers Peuples – Portrait 2019* [Rapport de recherche]. Bureau de coopération interuniversitaire. https://www.bci-qc.ca/wp-content/uploads/2021/02/Portrait-2019-Premiers-Peuples_FR.pdf
- Joncas, J. A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2739/>
- Joncas, J. A. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/7379de0b-e68a-4801-9092-53e8f014dff8/content#:~:text=L%20analyse%20de%20la%20carri%C3%A8re,oppressio ns%20auxquelles%20elles%20font%20face>.

- Kalb, G., Le, T., Hunter, B. et Leung, F. (2014). Identifying important factors for closing the gap in labour force status between Indigenous and non-Indigenous Australians. *Economic Record*, 90(291), 536-550. <https://doi.org/10.1111/1475-4932.12142>
- Kennedy, J. E., Goldfinch, T., Leigh, E. E., McCarthy, T. J., Prpic, J. K. et Dawes, L. (2016). *A beginners guide to incorporating Aboriginal perspectives into engineering curricula*. University of Wollongong, Engineering Across Cultures. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1128&context=asshpapers>
- Kermoal, N. et Gareau, P. (2019). Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 71-88. <https://doi.org/10.7202/1059126ar>
- Kirkness, V. J. et R. Barnhardt (2001). First Nations and higher education: The four R's - Respect, relevance, reciprocity, responsibility. Dans R. Hayhoe et J. Pan (dir.), *Knowledge across cultures: A contribution to dialogue among civilizations*. Hong Kong University Press.
- Klug, B. J. et Whitfield, P. T. (2003). *Widening the circle: Culturally relevant pedagogy for American Indian children*. Routledge.
- Kristoff, T. et Cottrell, M. (2021). Supporting First Nations and Métis post-secondary students' academic persistence: Insights from a Canadian First Nations-affiliated institution. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(2), 46-60. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.188993>
- Labun, E. (2002). The Red River College model: enhancing success for Native Canadian and other nursing students from disenfranchised groups. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(4), 311-317. <https://doi.org/10.1177/104365902236706>
- Landry, V., Asselin, H. et Lévesque, C. (2019). Link to the land and *mino-pimatisiwin* (comprehensive health) of Indigenous people living in urban areas in Eastern Canada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4782. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234782>
- LeBlond, N. R. et Brown, S. D. (2004). *Training options that would increase employment opportunities for local people in resource extraction projects in northern communities*. Manitoba Research Alliance. Canadian CED Network. https://ccednet-rcdec.ca/sites/ccednet-rcdec.ca/wp-content/uploads/2022/09/local_people_in_resource_extraction_projects_in_northern_communities.pdf
- Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Nantes]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13631/>

- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM.
https://sac.uqam.ca/upload/files/Experiences_integration_etudiants_autochtones_VE_RSION_FINALE.pdf
- Les Cégeps. (2022, 16 août). Kiuna inaugure une classe satellite à Wemotaci. *Portail du réseau collégial du Québec*. http://www.lescegeps.com/nouvelles/2022-08-16_institution_kiuna_kiuna_inaugure_une_classe_satellite_a_wemotaci
- Lévesque, C., Radu, I et Sokoloff, M. (2014). *Projet : Pratiques efficaces d'accompagnement et d'intervention pour les enfants autochtones de 0 à 5 ans en situation de vulnérabilité dans la MRC Vallée-de-l'Or*. Institut national de la recherche scientifique. https://agirtot.org/media/488677/inrs_art_securisation-culturelle_abi-pro_2014.pdf
- Lévesque, C. (2017). *La sécurisation culturelle : un moteur de changement social. Pour l'amélioration des conditions de vie*. Document déposé à la Commission Écoute, Réconciliation, Progrès.
https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-038.pdf
- Loiselle, M. et Legault, L. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue: rapport de recherche*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
[https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Rapport%20de%20recherche%20%C3%A9tudiants%20autochtones%20de%20l'UQAT%20-%20F%C3%89VRIER%202010%20\(version%20fran%C3%A7aise\).pdf](https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Rapport%20de%20recherche%20%C3%A9tudiants%20autochtones%20de%20l'UQAT%20-%20F%C3%89VRIER%202010%20(version%20fran%C3%A7aise).pdf)
- Maheux, G. et Gauthier, R. (2013). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations, problématiques et pistes d'action*. Presse de l'Université du Québec.
- Malatest, R. A. et Associates Ltd. (2002). *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones* [Rapport de recherche]. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
<http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/49/malatest.fr.pdf>
- Malatest, R. A. et Associates Ltd. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire: ce que les enseignants ont appris* [Rapport de recherche]. Fondation canadienne des courses du millénaire.
- Mareschal, J. et Denault, A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial - récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières*. Centre de documentation collégiale au Eduq.
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37998/mareschal-denault-perseverance-reussite-etudiants-autochtones-garneau-trois-rivieres-PAREA-2020.pdf>

- McCreary, T. A. (2013a). Mining Aboriginal success: The politics of difference in continuing education for industry needs. *Canadian Geographer*, 57(3), 280-288. <https://doi.org/10.1111/cag.12021>
- McCreary, T. A. (2013b). *New relationships on the northwest frontier- Episodes in the Gitksan and Witsuwit'en encounter with colonial power* [Thèse de doctorat, Université York]. Yorkspace. <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/29817>
- McNeely, R. L. (1992). Job satisfaction in the public social services: perspectives on structure, situational factors, gender and ethnicity. *Human Services as Complex Organizations*, 224-256.
- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal Peoples and postsecondary education in Canada* [Rapport de recherche]. Caledon Institute of Social Policy. <https://maytree.com/wp-content/uploads/595ENG-1.pdf>
- Mining Industry Human Resources Council (MiHR). (S.D.). *L'Essentiel des mines : Un programme de formation sur l'employabilité destiné aux Autochtones*. MiHR. <https://www.areq-lanaudiere.org/medias/files/e.m.-norme-de-formation.pdf>
- MiHR. (2019). *Canadian mining labour market 10-Year outlook 2020*. MiHR. https://mihhr.ca/wp-content/uploads/2020/03/MIHR_National_Report_web2.pdf
- MiHR. (2020a). *Renforcer les effectifs de l'industrie minière – Explorer l'inclusion des Autochtones*. MiHR. https://mihhr.ca/wp-content/uploads/2020/03/MiHR_Aboriginal_Report_FR_WEB.pdf
- MiHR. (2020b). *Améliorer les voies de transition entre la communauté, l'éducation et l'emploi - Un compte rendu du Forum sur l'éducation autochtone dans le secteur minier*. MiHR. <https://mihhr.ca/wp-content/uploads/2020/03/Forging-Stronger-Pathways- FR.pdf>
- MiHR. (2020c). *The changing nature of work: Innovation, automation and Canada's mining workforce*. MiHR. https://mihhr.ca/wp-content/uploads/2020/05/MIHR_Innovation_Report_EN_WEB.pdf
- MiHR. (2020d). *HR Data Miner – Women in mining*. MiHR. <https://mihhr.ca/wp-content/uploads/2020/03/HR-Data-Miner-2-Women-in-Mining-EN.pdf>
- MIHR. (2023). *L'essentiel des mines. Aider les entreprises et les communautés à atteindre leurs objectifs en matière d'emploi*. MiHR. <https://mihhr.ca/wp-content/uploads/2020/03/Mining-Essentials-FR-2023.pdf>

- Miller, C. (2005). *Aspects of training that meet Indigenous Australians' aspirations: a systematic review of research*. National Centre for Vocational Education Research. <https://www.ncver.edu.au/research-and-statistics/publications/all-publications/aspects-of-training-that-meet-indigenous-australians-aspirations-a-systematic-review-of-research>
- Montpetit, C. et Lévesque, C. (2005). *La réussite scolaire et la collaboration entre les familles et l'école*. Institut national de la recherche scientifique. <https://reseaudialog.ca/wp-content/uploads/2021/04/CahierDIALOG-2005-02-Final.pdf>
- Nightingale, E., Czyzewski, K., Tester, F. et Aaruaq, N. (2017). The effects of resource extraction on Inuit women and their families: evidence from Canada. *Gender & Development*, 25(3), 367-385. <https://doi.org/10.1080/13552074.2017.1379778>
- Nurmi, P. A. et Molnár, F. (2014). The future of metal minerals mining in the EU. *European Geologist*, 37, 12-19, https://eurogeologists.eu/wp-content/uploads/2017/08/a_Magazine-May2014.pdf#page=12
- O'Faircheallaigh, C. (1995). Long distance commuting in resource industries: implications for native peoples in Australia and Canada. *Human Organization*, 54(2), 205-213. <https://doi.org/10.17730/humo.54.2.u50p548137052u37>
- O'Bomsawin, H. (2017). Les cégeps, les Premières Nations et les Inuits : Porter les aspirations des nouvelles générations autochtones (p. 427-442). Dans Association des cadres des collèges du Québec (ACQ), *Le réseau des cégeps : trajectoires de réussites*. Association des cadres des collèges du Québec. (2017). Presses de l'Université Laval.
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2019, mars). *Les portraits de la région : les Autochtones*. Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. https://www.observat.qc.ca/documents/publication/oat_2019_autochtones_vf.pdf
- Organisation nationale sur la santé autochtone (ONSA). (2008). *Compétence et sécurité culturelles : Guide à l'usage des administrateurs, fournisseurs et éducateurs en santé*. Organisation nationale sur la santé autochtone. <https://multiculturalmentalhealth.ca/wp-content/uploads/2013/10/culturalCompetency.pdf>
- Oshokoya, P. O. et Tetteh, M. N. M. (2018). Mine-of-the-future: how is Africa prepared from a mineral and mining engineering education perspective? *Resources Policy*, 56, 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2017.10.007>
- Paquette, J. et Fallon, G. (2010). *First Nations education policy in Canada: Progress or gridlock?*. University of Toronto Press.

- Parmenter, J. et Barnes, R. (2021). Factors supporting indigenous employee retention in the Australian mining industry: A case study of the Pilbara region. *The Extractive Industries and Society*, 8(1), 423-433. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2020.11.009>
- Parmenter, J. et Drummond, F. (2022). ‘What did I get myself into?’ Indigenous women and mining employment in Australia. *The Extractive Industries and Society*, 12, 101189. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2022.101189>
- Parmenter, J. et Trigger, D. (2018). Aboriginal cultural awareness training for mine employees: Good intentions, complicated outcomes. *The Extractive Industries and Society*, 5(2), 363-370. <https://doi.org/10.1016/j.exis.2017.12.005>
- Pearson, C. A., Daff, S. et Helms, K. (2015). Indigenous engagement in a vocational educational training programme in Australia. Dans M. E. Jarvie-Eggart (dir.) *Responsible mining: Case studies in managing social and environmental risks in the developed world* (p. 115-150). Society for Mining, Metallurgy and Exploration.
- Ragoonaden, K. et Mueller, L. (2017). Culturally responsive pedagogy: Indigenizing curriculum. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(2), 22–46. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i2.187963>
- Ramsden, I. (2002). Cultural safety and nursing education in Aotearoa and Te Waipounamu, Wellington: Victoria University [Thèse de doctorat, Victoria University of Wellington]. Croakey. https://www.croakey.org/wp-content/uploads/2017/08/RAMSDEN-I-Cultural-Safety_Full.pdf
- Ratel, J. L. (2019). *Du projet d'études au projet de vie : une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations du Québec* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/69dc23b1-fecb-4321-8f18-cd1744818eba/content>
- Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2021). Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation. *Recherches en éducation*, 44.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ) (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. RCAAQ. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2020/02/RCAAQ_2020_Favoriser-la-pers%C3%A9v%C3%A9rance-et-la-re%C3%A9ussite-e%C3%81ducative-des-e%C3%81tudiants-autochtones-au-postsecondaire-FR.pdf
- RCAAQ. (2022). *Guide to welcoming and including Indigenous students in Quebec elementary and secondary schools*. RCAAQ. https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2022/12/Guide-to-welcoming-and-including-Indigenous-students_EN_1VF.pdf

- Réseau DIALOG, Université du Québec en Outaouais (UQO) et Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2021). *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone*. CSSSPNQL, UQAT, UQO, et Réseau DIALOG. https://reseaudioalog.ca/wp-content/uploads/2022/02/Boite_Outils_Principe_Recherche_Contexte_Autochtone_2021.pdf
- Restoule, J-P. (2019). Where Indigenous knowledge lives: Bringing Indigenous perspectives to online learning environments. Dans E. A. McKinley et L. T. Smith (dir.), *Handbook of Indigenous education* (p. 1295-1317). Springer Singapore.
- Ricci, J. (2015). *Indigenous Peoples' access to post-secondary engineering programs*. Engineers Canada. <https://engineerscanada.ca/diversity/reconciliation-in-engineering/research-and-reports/indigenous-peoples-access-to-post-secondary-engineering-programs>
- Richards, J., Hove, J. et Afolabi, K. (2008). Understanding the Aboriginal/Non-Aboriginal gap in student performance: lessons from British Columbia. *Commentary-CD Howe Institute*, (276). https://www.cdhowe.org/sites/default/files/attachments/research_papers/mixed/commentary_276.pdf
- Robert-Careau, F. (2019). Pour favoriser l'inclusion des jeunes autochtones dans les collèges : une ethnographie de l'expérience collégiale des étudiants autochtones. *Pédagogie collégiale*, 33(1), 24-30. <https://mobile.education.ca/xmlui/bitstream/handle/11515/38040/robertcareau-33-1-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques. *Les cahiers du CIÉRA*, 1(1), 13-37.
- Rodon, T. et Lévesque, F. (2015). Understanding the social and economic impacts of mining development in Inuit communities: experiences with past and present mines in Inuit Nunangat. *Northern Review*, (41), 13-39. <https://doi.org/10.22584/nr41.2015.002>
- Rodon, T., Lévesque, F. et Kennedy Dalseg, S. (2015). Qallunaaliaqtut: Inuit students' experiences of postsecondary education in the south. *McGill Journal of Education*, 50(1), 97-118. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9052>
- Roy, G. (2022, 28 octobre). Formations postsecondaires: révolution au sein des Premières Nations. *Le Quotidien*. <https://www.lequotidien.com/2022/10/29/formations-postsecondaires-revolution-au-sein-des-premieres-nations-e99abdf4dc2aaaa3301116f1822fd45e/>

- Russell, J. (2013). *Aboriginal inclusion in Yukon's mining industry - Training for employment* [Mémoire de maîtrise, Université du Manitoba]. Mspace. https://mspace.lib.umanitoba.ca/xmlui/bitstream/handle/1993/18345/Russell_Jennifer.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sadri, G. et Tran, H. (2002). Managing your diverse workforce through improved communication. *Journal of Management Development*, 21(3), 227-237. <https://doi.org/10.1108/02621710210420291>
- Saint-Arnaud, M. (2009). *Contribution à la définition d'une foresterie autochtone : Le cas des Anicinapek de Kitcisakik (Québec)* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2038/>
- Sammartino, A., O'flynn, J. et Nicholas, S. (2003). The employer perspective of Indigenous (un)employment. *Economic Papers*, 22(4), 45-60. <https://doi.org/10.1111/j.1759-3441.2003.tb01133.x>
- Sarmiento, I. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10874/1/M15207.pdf>
- Santerre, N. (2014). *Conception d'un guide d'intervention institutionnelle pour favoriser la réussite éducative des étudiants autochtones au cégep et à l'université*. Cégep de Baie-Comeau. <https://reussiteautochtone.files.wordpress.com/2016/04/guide-dintervention-institutionnelle-du-cc3a9gep-de-baie-comeau.pdf>
- Savard, I., Campeau, F., Bolduc, C. et Asselin, H. (2021). Design pédagogique d'une propédeutique à distance pour favoriser la persévérance scolaire des étudiants autochtones. Dans C. Papi, et L. Sauvé (dir.), *Persévérance et abandon en formation à distance. De la compréhension des facteurs d'abandon aux propositions d'actions pour soutenir l'engagement des étudiants* (p. 215-239). Presses de l'Université du Québec.
- Savard, J.-F. (2012). Les universités et les gestionnaires autochtones : concevoir un partenariat de formation pour soutenir l'autonomie gouvernementale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.599>
- Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec (SCAQ). (2007). *Commission de l'éducation - Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones* [Rapport de recherche]. Assemblée nationale. https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Reussite_scol_autoch.pdf
- Shield, R. W. (2005). The retention of indigenous students in higher education: historical issues, federal policy, and Indigenous resilience. *Journal of College Student Retention*, 6(1), 111-127. <https://doi.org/10.2190/HWKH-8LC1-WP90-45K0>

- Smith-Mohamed, K. (1998). Role models, mentors, and Native students: Some implications for educators. *Canadian Journal of Native Education*, 22(2), 238-259. <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/CJNE/article/download/195845/191851/240454>
- St-Pierre, L. (2021). De la connaissance à la reconnaissance - sécurisation culturelle en sciences humaines au cégep de Baie-Comeau. *Revue la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 82-85. <https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38153/st-pierre-connaissance-reconnaissance-securisation-culturelle-cegep-baie-comeau-2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Statistique Canada. (2010). Définition d'études postsecondaires. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010001/def/posteducation-educpost-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021). *Plus haut niveau de scolarité, selon l'année de recensement, l'identité autochtone et le statut d'Indien inscrit : Canada, provinces et territoires*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=9810041301&pickMembers%5B0%5D=1.1&pickMembers%5B1%5D=6.1&pickMembers%5B2%5D=5.1&pickMembers%5B3%5D=4.1&pickMembers%5B4%5D=3.2&pickMembers%5B5%5D=2.1>
- Stevens, G. (2009). Australia and Canada—comparing notes on recent experiences. *RBA Bulletin*, June, 36-44. <https://www.rba.gov.au/publications/bulletin/2009/jun/pdf/bu-0609-4.pdf>
- Stewart, T. (2013). *Addressing labour shortages in the mining sector: policy options to increase employer engagement with BC's apprenticeship system* [Mémoire de maîtrise, Université Simon Fraser]. Summit. <https://summit.sfu.ca/item/12860>
- Stonechild, B. (2006). *The new buffalo: The struggle for Aboriginal post-secondary education in Canada*. University of Manitoba Press.
- Timmons, V. (2009). *Retention of Aboriginal students in post-secondary institutions in Atlantic Canada: An analysis of the supports available to Aboriginal students* [Rapport de recherche]. Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). <http://en.copian.ca/library/research/ccl/retention/retention.pdf>
- Trudgett, M. (2009). Build it and they will come: Building the capacity of Indigenous units in universities to provide better support for Indigenous Australian postgraduate students. *Australian Journal of Indigenous Education*, 38, 9–18. <https://doi.org/10.1375/S1326011100000545>
- Trudgett, M. (2013). Stop, collaborate and listen: A guide to seeding success for Indigenous higher degree research students. Dans R. Craven (dir.), *Diversity in higher education: Seeding success in Indigenous Australian higher education* (p. 137–155). Emerald Publishing.

- Trudgett, M. (2014). Supervision provided to Indigenous Australian doctoral students: A black and white issue. *Higher Education Research & Development*, 33(5), 1035–1048. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.890576>
- Tunison, S. (2007). *L'apprentissage chez les Autochtones : Une analyse des indicateurs de réussite actuels* [Rapport de recherche]. Conseil canadien sur l'apprentissage. http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- University of Queensland (2010). *Good practice in mentoring of Indigenous employees. Centre for Social Responsibility in Mining* [Rapport de recherche]. University of Queensland. https://www.csr.uq.edu.au/publications?task=download&file=publication_file_2&id=1054
- Université Concordia. (2019). *Indigenous elder and community protocols: Guidelines for acknowledging territory protocols for working with elders, knowledge keepers, and community members*. Université Concordia. <https://www.concordia.ca/content/dam/concordia/offices/oc/IDLG/Indigenous-Elder-and-Community-Protocols.pdf>
- Vanguers, J. (2021). *Comparaison internationale des pratiques et politiques mises en œuvre pour l'intégration et la rétention des autochtones sur le marché du travail au Canada et en Australie* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25306/VANGUERS_Josephine_2021_Travail%20Dirige.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viens, J. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : Écoute, réconciliation et progrès*. Gouvernement du Québec. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final.pdf
- Vladicka, A. (2015). *Models of support for mature students attending northern colleges*. Northern Alberta Development Council. <https://nadc.ca/media/1021/ch125.pdf>
- Wallace, I. (2018). *L'intégration de la compétence culturelle autochtone en sciences infirmières - l'expérience des professeurs* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. UO Research. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/38265>
- Walton, P., Hamilton, K., Clark, N., Pidgeon, M., et Arnouse, M. (2020). Indigenous university student persistence - Supports, obstacles, and recommendations. *Canadian Journal of Education*, 43(2). <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3975>
- Williams, R. (1999). Cultural safety: What does it mean for our work practice? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 23(2), 213-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.1999.tb01240.x>

- Wiscutie-Crépeau, N. (2021). L'éducation et les Autochtones au Québec : enjeux et défis. *Nouveaux cahiers du socialisme*, (26), 97–107.
<https://www.cahiersdusocialisme.org/24362-2/>
- Wright, D. A. (1998). Preparing First Nations students for college: The experience of the Squamish Nation of British Columbia. *Canadian Journal of Native Education*, 22(1), 85-92.
<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/CJNE/article/download/195797/191866/240469>