

RAPPORT SYNERGIE « CÉGEP-UNIVERSITÉ »

Analyse des besoins du personnel enseignant et des étudiants autochtones en matière d'éducation postsecondaire.

préparé par

Frédérique Cornellier

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue



Juillet 2015

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	2
MISE EN CONTEXTE	5
BRÈVE RECENSION DES ÉCRITS.....	7
Les difficultés et les obstacles rencontrés par les étudiants autochtones.....	7
Les pratiques et les initiatives prometteuses dans les établissements postsecondaires	9
Les styles d'apprentissage et l'approche holistique de l'éducation.....	10
MÉTHODOLOGIE.....	13
Les participants à la recherche.....	13
Profil des étudiants autochtones	13
Statistiques et domaines d'études	15
Matériel	18
Traitements et analyses des données	19
RÉSULTATS.....	20
Les professeurs et les chargés de cours de l'UQAT	20
Difficultés professionnelles rencontrées.....	20
Difficultés d'apprentissage observées.....	20
Particularités observées	21
Soutien à l'apprentissage offert aux étudiants autochtones	21
Soutien à l'enseignement pour les professeurs et les chargés de cours	22
Stratégies d'enseignement.....	22
Les enseignants du CAT	22
Difficultés professionnelles rencontrées.....	23
Difficultés d'apprentissage observées.....	23
Particularités observées	24
Soutien à l'apprentissage offert aux étudiants autochtones	24
Soutien à l'enseignement pour les enseignants.....	24
Stratégies d'enseignement.....	25
Les étudiants autochtones de l'UQAT	25

Motivations des étudiants et réactions de leur entourage.....	25
Démarches entreprises entourant leur arrivée à l'UQAT.....	26
Début des études, défis rencontrés et sentiments à l'UQAT	26
Ressources d'aide pour les étudiants.....	26
Conseils pour les étudiants et situations après les études	27
Les étudiants autochtones du CAT	27
Motivations des étudiants et réactions de leur entourage.....	27
Démarches entreprises entourant leur arrivée au CAT	28
Début des études, défis rencontrés et sentiments au CAT	28
Ressources d'aide pour les étudiants.....	28
Conseils pour les étudiants et situations après les études	29
RÉSULTATS ANALYTIQUES.....	30
Des lieux significatifs aux couleurs autochtones.....	30
Repères autochtones dans le paysage scolaire.....	31
Les établissements, les communautés autochtones et l'éducation	32
Les partenariats en place	32
Des pratiques pédagogiques inspirantes	34
Adapter le contenu.....	34
Une relation de confiance basée sur la sensibilité culturelle.....	34
L'usage de la langue maternelle en classe	36
OUTILS MIS EN PLACE.....	38
Pour les établissements.....	38
Inventaire des outils	38
Fiche-synthèse.....	38
Pour le personnel enseignant.....	38
Capsules vidéo.....	38
Comité holistique	39
Pour les étudiants autochtones	39
Création d'une formation Portfolio.....	39
CONCLUSION	42
BIBLIOGRAPHIE.....	44
ANNEXE 1	48

ANNEXE 2 49

ANNEXE 3 55

MISE EN CONTEXTE

Le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue (CAT) et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) partagent à Val-d'Or un même bâtiment depuis près de vingt ans, appelé le Centre d'études supérieures Lucien-Cliche. Même si deux entités distinctes caractérisent ces établissements voués aux études postsecondaires, ce partage d'espace permet d'unir nos forces en ce qui concerne certains dossiers, notamment par des projets novateurs de programmes postsecondaires intégrés.

Le projet « Synergie Cégep-Université. Continuum de formation harmonisé du secondaire à l'université pour les Premiers Peuples » s'inscrit dans cette voie. Dès le début du projet, il nous a semblé évident de travailler de concert, nous permettant de souligner les similitudes et les différences que rencontrent tant les membres du corps professoral du CAT que de l'UQAT, que les étudiants autochtones qui fréquentent chacune de ces maisons d'enseignement.

Le projet « Synergie Cégep-Université » vise trois buts précis : 1) la création de passerelles entre les deux établissements par l'évaluation des compétences essentielles et la création de passerelles à différents niveaux (professionnel et collégial, AEC et collégial et collégial et universitaire), 2) le développement d'outils pédagogiques pour les membres du corps enseignant et les services aux étudiants et 3) la mise en place d'un partenariat interordre en éducation.

Au Canada, la population autochtone accuse un taux de diplomation collégial et universitaire bien plus faible que la population canadienne. En effet, 21,5 % de la population canadienne autochtone âgée entre 25 et 34 ans détient un diplôme d'études collégiales et 8,3%, un diplôme d'études universitaires. Chez les allochtones, 27,5% détient un diplôme d'études collégiales et 29,8% un diplôme universitaire (Richards, 2011).

Depuis 2000, le nombre d'étudiants autochtones au campus de Val-d'Or a augmenté de façon significative, tant au CAT qu'à l'UQAT. À l'UQAT, la plupart des étudiants autochtones sont admis dans un programme sur une base d'expérience pertinente (Maheux, Bacon et Simard, 2005). À cet effet, la volonté de l'établissement d'assurer la rétention et la réussite des étudiants issus des Premières Nations (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2003) rend nécessaire la présente démarche afin de mettre en place des interventions pédagogiques appropriées auprès de ces derniers. Dans son plan de développement 2009-2014, l'UQAT et les Premiers Peuples se sont donnés comme mission de créer une instance autonome d'enseignement supérieur, en recrutant des étudiants autochtones de toutes nations. Cela implique notamment le développement de services pédagogiques et sociaux, offerts par des professionnels autochtones et allochtones qui parlent français et anglais. L'établissement réitère son implication auprès des Premiers Peuples dans son plan de développement 2015-2020 en manifestant clairement le renforcement du partenariat avec les Premiers Peuples, en axant ses actions à la contribution au développement des compétences et au mieux-être des Premiers Peuples, à l'amélioration des relations intercommunautaires et à la mise en place d'une stratégie académique pour assurer le développement de la formation et de la recherche pour et avec les Premiers Peuples.

Du côté du CAT, il s'avère que l'établissement « [...] réaffirme sa volonté d'accompagner les Premiers Peuples dans leurs démarches visant à augmenter le niveau d'éducation postsecondaire dans les communautés » (Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, 2011, p. 12) en mettant sur pied « [...] des formations adaptées aux étudiants et en utilisant une pédagogie respectueuse de la culture et des traditions des Premiers Peuples [...] » (*Ibid.*).

Les démarches entreprises de la part des deux établissements visent donc à répondre à des besoins bien présents d'accroissement du taux de diplomation postsecondaire chez les autochtones. Cela peut être que bénéfique pour notre société québécoise et canadienne. Comme le souligne le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) :

Pour tous les apprenants, l'éducation postsecondaire offre bien des avantages, notamment une prospérité, une santé et un bien-être accru ainsi qu'un engagement plus important envers la communauté. Pour les Premières Nations, l'enseignement supérieur peut également accroître l'égalité économique avec la population canadienne en général. (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009, p. 35)

BRÈVE RECENSION DES ÉCRITS

Cette recension des écrits vise d'abord à faire état des difficultés et des obstacles les plus souvent rencontrés par les étudiants autochtones au cours de leurs études postsecondaires. Par la suite, quelques pratiques et initiatives prometteuses développées par les collèges et les universités sont présentées. Finalement, une attention particulière est portée sur ce qui est communément appelée l'approche holistique, que nous nommons également « approches éducatives intégrées ».

Les difficultés et les obstacles rencontrés par les étudiants autochtones

Les étudiants autochtones font face à de nombreux défis lorsqu'ils entreprennent des études postsecondaires. Les prochains paragraphes en font une brève description. D'abord, il ressort que les étudiants autochtones n'ont pas l'impression que la vision et la culture des Autochtones ont une place dans les programmes scolaires (Holmes, 2006). Pour plusieurs programmes d'éducation et de formation, les valeurs et les traditions autochtones sont peu reconnues (Association des collèges communautaires du Canada, 2005; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Malatest et al., 2004), voire dévalorisées (Malatest et al., 2002). Ces études soulignent que ces programmes ne prennent pas en considération le milieu de travail dans lequel les étudiants appliqueront leurs connaissances et leurs compétences professionnelles (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Malatest et al., 2004). Il en résulte que les réalités sont trop éloignées, de par un contenu normalisé et par la langue d'enseignement priorisée (le français et l'anglais), ce qui les empêche souvent de compléter leurs études avec succès (Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996).

Les facteurs d'ordre familial entrent également en ligne de compte. Les étudiants qui entreprennent des études collégiales ou universitaires sont principalement des femmes qui ont une famille à leur charge (Cazin, 2005; Malatest et al., 2004). Elles doivent assumer la responsabilité de leur famille en plus de celle de leurs études. Ces étudiantes sont souvent plus enclines à remettre en question leur projet d'études afin de rencontrer leurs obligations familiales. Les services de garde, le soutien familial et les ressources financières deviennent de ce fait des facteurs à la réussite (Association des collèges communautaires du Canada, 2010).

Des études sur les apprenants autochtones et l'éducation postsecondaire mettent en évidence que le manque de préparation académique amène des difficultés scolaires importantes (Association des collèges communautaires du Canada, 2010; Holmes, 2006; Malatest et al., 2004). Par conséquent, plusieurs étudiants ressentent de la frustration et se découragent, conscients de leurs lacunes et du terrain à rattraper tout en suivant des cours. Comme une grande proportion de la population autochtone n'a pas de diplôme d'études secondaires (Association des collèges communautaires du Canada, 2005; Holmes, 2006) et que la qualité de l'éducation est inégale dans les communautés (Holmes, 2006; Mendelson, 2006), cela ne les prépare pas à la vie postsecondaire et au métier d'étudiant exigé dans les cégeps et universités. Aragon (2004) a mis en évidence les habitudes d'apprentissage de ces étudiants en Alaska, en examinant leurs stratégies d'apprentissage et d'études en lien avec des tâches académiques. Il est ressorti de cette étude que la majorité des étudiants autochtones ont des attitudes négatives à propos de leurs habiletés à réussir leurs études, ont un degré élevé d'anxiété et manifestent un degré peu élevé de concentration et d'attention relativement aux tâches académiques. De même, une certaine

déresponsabilisation des apprenants quant à leur réussite semble faire partie des particularités énumérées, qui ont un lien direct avec le sentiment de compétence. Ce faible sentiment de compétence crée un manque de motivation (Association des collèges communautaires du Canada, 2005) face aux études et par conséquent, contribue évidemment au taux de décrochage dans les établissements collégiaux et universitaires.

Des aspects d'ordre économique (pauvreté, chômage) rendent aussi le cheminement scolaire de plusieurs étudiants autochtones plus ardu. Les difficultés financières des étudiants sont reliées au coût élevé de la vie, aux frais afférents aux études (Association des collèges communautaires du Canada, 2010; Mendelson, 2006) et surtout à l'insuffisance des fonds attribués aux programmes postsecondaires aux communautés (Association des collèges communautaires du Canada, 2005; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009, 2010). Encore en 2012, Emmanuel Colomb constatait cette problématique de sous-financement dans son livre sur les Premières Nations et l'éducation supérieure; cela fait donc près de vingt ans que ce manque à gagner est une priorité pour les membres des Premières Nations. Ce manque affecte notamment les nombreux étudiants autochtones inscrits sur des listes d'attente pour recevoir du financement et ainsi pouvoir poursuivre des études postsecondaires (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009). Il ne faut pas oublier que la plupart des étudiants autochtones au pays proviennent de milieux défavorisés (Holmes, 2006) et ne peuvent donc pas compter sur l'appui financier de leur famille lorsqu'ils disposent de faibles ressources pour subvenir à leurs besoins. Quant aux étudiants autochtones hors réserve, en plus de la difficulté à se trouver un emploi à temps partiel, ceux-ci peuvent également être limités quant à l'accès à de l'aide financière de la part de leur communauté d'appartenance.

Enfin, d'autres défis ressortent dans les différents ouvrages, comme la discrimination et l'isolement, qui sont aussi d'autres facteurs qui rendent plus difficile le processus d'éducation. L'absence de modèles professionnels autochtones (Malatest et al., 2004; Mendelson, 2006), l'absence de contrôle par les Autochtones sur l'éducation postsecondaire (Mendelson, 2006) et le fait que les professeurs ne connaissent pas ou très peu la culture des Premières Nations (Malatest et al., 2004) sont d'autres éléments qui s'ajoutent à leur cheminement scolaire. Sans oublier les barrières géographiques; plusieurs étudiants autochtones doivent quitter leur communauté pour s'installer en milieu urbain, ils doivent donc se trouver un logement et s'adapter au coût de la vie en ville (Association des collèges communautaires du Canada, 2010).

S'il est juste de se pencher sur les difficultés et obstacles vécus par les étudiants autochtones, il est tout aussi important de s'intéresser à la persévérance et à la réussite qui marquent leur cheminement académique. À ce sujet, Loïselle (2010) a répertorié quatre types de facteurs qui contribuent à la persévérance et à la réussite des étudiants autochtones à l'UQAT. Elle traite des facteurs déterminants (détermination personnelle, aide financière et logement), des facteurs motivants/influents (contribuer au développement et au mieux-être de sa nation et de sa communauté et servir de modèles et d'exemples), des facteurs de soutien (soutien moral, support pratique et aide financière) et des facteurs facilitants (zone de confort, programmes spécialement conçus pour les étudiants autochtones, sentiment d'appartenance et de bien-être et présence de services spécialisés). L'auteure conclut que ces

facteurs doivent être compris dans leur ensemble et « [...] qu'ils constituent en réalité un seul environnement [...] » (Loiselle, 2010, p. 88).

Les pratiques et les initiatives prometteuses dans les établissements postsecondaires

Certains collèges et universités ont développé des pratiques et des initiatives prometteuses afin de répondre adéquatement aux besoins des étudiants autochtones. Parmi celles-ci, il est notamment question de l'augmentation de l'effectif autochtone au sein du personnel universitaire et du corps enseignant. Quoique la représentation des Autochtones s'améliore timidement, il demeure que des progrès sont observables. Par exemple, de nombreuses universités tentent d'augmenter le nombre d'Autochtones pouvant postuler sur des postes et mettent en place des procédures d'équité en matière d'emploi pour favoriser l'embauche de ces candidats (Holmes, 2006). Dans d'autres cas, ce sont des partenariats entre les communautés autochtones et les établissements d'enseignement réguliers qui sont mis de l'avant. Il y a notamment l'Université Saint-Paul et le Conseil en Éducation des Premières Nations qui ont mis sur pied un programme de Certificat en leadership des Premières Nations (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2010, p. 22). En coopérant avec les communautés autochtones, les établissements d'enseignement sont non seulement parvenus à concevoir des programmes pertinents et accessibles, mais ils ont également gagné une certaine confiance de la part des Autochtones à l'égard des établissements d'enseignement réguliers (Malatest et al., 2002). Ces partenariats permettent aux communautés autochtones de tirer profit du savoir-faire de maisons d'enseignement établies, tout en veillant à la prestation de possibilités éducatives adaptées à la culture de leur peuple (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2010; Malatest et al., 2004). Ce type de collaboration s'applique directement au CAT, qui est partenaire de l'Institution Kiuna, cet établissement d'enseignement postsecondaire appartenant aux Premières Nations. Les programmes et services destinés aux étudiants autochtones et dispensés à l'UQAT sont également reconnus par le CEPN (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2010, p. 21).

Concernant les étudiants autochtones, certains collèges et universités offrent des programmes de transition et de préparation, constatant que certains étudiants autochtones aptes à réussir des études universitaires ne sont pas adéquatement préparés pour composer avec une charge d'études complète au cours de leur première année (Holmes, 2006; Malatest et al., 2004). « De plus, on remarque que les étudiants autochtones sont naturellement intéressés par les programmes qui sont à l'image de leur expérience et de leur peuple, et qui leur permettent d'étudier leur culture et leur histoire plus en profondeur » (Holmes, 2006, p. 29). Des programmes adaptés sont donc conçus pour « répondre aux attentes et aux besoins particuliers des autochtones » (Malatest et al., 2002, p. 39). Ainsi, des programmes d'études autochtones et/ou axés sur les questions autochtones sont mis sur pied pour combler les demandes des communautés. Ces programmes s'insèrent dans les services offerts aux étudiants autochtones, en plus d'approfondir leurs compétences et leurs connaissances (Holmes, 2006; Malatest et al., 2002). En effet, toutes les universités dotées d'un programme d'études touchant les Autochtones et ce, quel que soit le type, offrent des services de soutien à leurs étudiants sur le campus (Holmes, 2006). Les étudiants autochtones, habitués à des communautés solidaires et à plus d'attention individuelle de la part de leurs enseignants, trouvent parfois très intimidante l'atmosphère formelle et impersonnelle des grandes universités (Malatest et al., 2004).

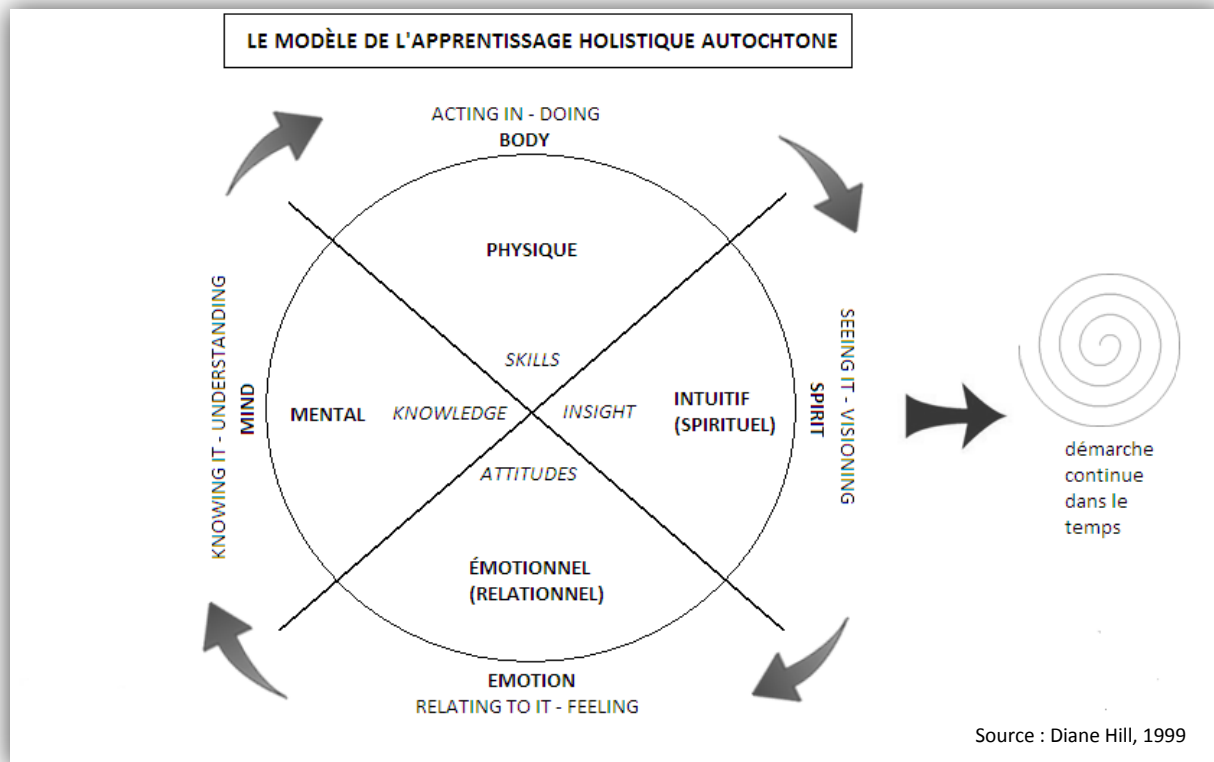
Les styles d'apprentissage et l'approche holistique de l'éducation

Les styles d'apprentissage qui caractérisent généralement les Autochtones ont été étudiés par plusieurs auteurs (Hodgson-Smith, 2000; More, 1987; Pewewardy, 2002; Rhodes, 1988). Ce qui ressort globalement de ces écrits, c'est que les apprenants autochtones sont davantage visuels et qu'ils apprennent par démonstration, observation et imitation (Pewewardy, 2002, p. 34). Ce sont donc des étudiants qui apprécient les exemples concrets. On fait également référence au concept d'hémisphères dans le cerveau; les étudiants autochtones seraient plus associés à la partie gauche du cerveau (Hodgson-Smith, 2000). Pewewardy écrit que la famille, les aînés et la communauté jouent un important rôle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'un grand nombre d'Autochtones, notamment parce qu'ils apprennent par l'exemple et l'imitation. Ainsi, c'est en observant les comportements et les actions des aînés que les jeunes Autochtones apprennent; ils reproduisent ce qu'on leur a montré. Ces propos se retrouvent également dans l'article de Rhodes (1988), qui associe plutôt cette forme d'apprentissage aux différents environnements éducationnels présents dans la vie des individus (environnement formel et informel).

Certes, lorsqu'il est question des styles d'apprentissage, il faut garder en tête que chaque individu apprend de façon unique, qu'il soit Autochtone ou non. Hodgson-Smith (2000) critique d'ailleurs les études qui sont axées uniquement sur les styles d'apprentissage : « What are the implications of suggesting a uniquely Indian Learning Style? [...] I suggest that this line of inquiry is assimilationist in nature. The question is part of addressing the larger issue of how Aboriginal students might find success in non-Aboriginal systems of education » (2000, p. 161). Selon l'auteure, et les nombreuses entrevues qu'elle a conduites dans le cadre de la Commission royale sur les peuples autochtones, en posant notre regard que sur les styles d'apprentissage, cela devient restrictif. Les propos qu'elle recueille de St. Denis l'évoquent bien : « Learning Style research, at best, describes who Aboriginal people are as learner in unfamiliar contexts » (2000, p. 162).

Toutefois, il demeure que ces études sur les styles d'apprentissage des Autochtones permettent certainement d'orienter les styles d'enseignement à prioriser pour favoriser la réussite scolaire chez ces étudiants, en gardant en tête que chacun apprend à sa façon. Afin de combler les besoins tant des étudiants autochtones que des enseignants, l'approche holistique de l'éducation semble être un processus d'enseignement et d'apprentissage pertinent, tant au niveau de la classe que de l'établissement.

Aux yeux des Autochtones, l'éducation est un cheminement qui s'étale tout au long de la vie et qui doit tenir compte des dimensions spirituelle, émotionnelle, physique et intellectuelle du développement de l'être humain. L'approche holistique s'inscrit dans cette démarche en priorisant un savoir holistique où il faut « [reconnaître] le tout dans chaque partie et [saisir] les relations des éléments entre eux » (Sauvé, Godmaire, Saint-Arnaud et al., 2005, p. 86). Dans son mémoire de maîtrise, Diane Hill illustre un modèle holistique éducatif dont la base provient d'un cadre philosophique de croyances et de pratiques culturelles traditionnelles autochtones (1999, p. 14). Ce modèle, mis en pratique au sein du département



de travail social de la *First Nation Technical Institute*, a comme objectif l'apprentissage, la croissance personnelle et le développement des apprenants autochtones adultes afin de leur offrir l'opportunité de se développer en tant que personne à part entière ayant une fierté et une confiance par rapport à sa culture et son identité autochtone (1999, p. 97). L'auteure décrit cinq techniques d'enseignement et d'apprentissage traditionnelles autochtones à transposer en classe : 1) faire place aux six sens (vue, odorat, ouïe, toucher, goût et intuition), 2) axer sur les dialogues, discussions et conversations, 3) valoriser l'écoute de soi et des autres (créativité, imagination et visualisation), 4) organiser des cercles (rituels) pour se recentrer sur soi-même et pour partager avec les autres et 5) motiver et inciter les apprenants à parler leur langue maternelle. C'est ainsi que Hill soutient que le concept de reconnaissance des acquis et des compétences permet aux apprenants adultes d'acquérir des compétences et des connaissances à travers un apprentissage tant formel qu'informel (1999, p. 113). Le portfolio est utilisé comme outil d'apprentissage et permet la reconnaissance des acquis et des compétences. Les apprenants sont appelés à s'approprier cet outil en écrivant leur histoire de vie pour en retirer des connaissances. Bref, ce modèle de l'apprentissage holistique autochtone, en reconnaissant

les acquis des apprenants, met notamment l'accent sur la guérison, la résolution de problèmes et l'acceptation de l'Autre et de ses différences.

Dans son ouvrage sur l'éducation supérieure chez les Premières Nations, Emmanuel Colomb axe son discours autour du concept d'approche holistique, qu'il relie directement aux notions de compétences culturelles et de sécurité culturelle. Il écrit « [...] que la sécurité culturelle dans un établissement postsecondaire serait l'aboutissement d'une approche administrative et pédagogique compétente sur le plan de la culture, autant dans les classes que dans les différents services » (2012, p. 38). Plus loin, il ajoute que cette approche permettrait de reconnaître « [...] l'importance de donner un certain pouvoir pédagogique à celui qui a vécu et qui a été influencé par une autre culture que la nôtre à même la classe » (2012, p. 38), en somme la reconnaissance des compétences et des connaissances autochtones. L'auteur présente deux modèles holistiques, soit celui du Conseil canadien sur l'apprentissage et celui développé par l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans le cas du premier modèle, l'interdépendance des différents aspects de la vie est clairement démontrée sous la forme d'un arbre et de ses racines, en plus de mettre l'accent sur les rapports holistiques et cumulatifs, plutôt que compartimentés, de l'apprentissage individuel. Pour ce qui est du modèle développé par l'UQAC, il s'intéresse à la formation auprès des Premières Nations, plus spécifiquement par des dynamiques d'apprentissage expliquant une approche holistique partant de l'être jusqu'à la culture. Deux programmes courts offerts à l'UQAC ont été mis en place selon ce modèle. Le dernier chapitre de l'ouvrage fait état des facteurs motivants de la réussite scolaire; l'auteur soulève d'ailleurs dès le début l'absence d'étude et de recherche concernant les facteurs de réussite pour les étudiants des Premières Nations du Québec. Il écrit que « les étudiants des Premières Nations font face à cette vision eurocentrique lorsqu'ils doivent intégrer une classe ordinaire au secondaire, au cégep ou à l'université » (2012, p. 71). Il termine en présentant cinq éléments valorisés dans une vision holistique de l'apprentissage, soit le rapport au temps, le rapport à l'écoute et à la parole, le rapport aux intelligences multiples, le rapport à la langue traditionnelle et le rapport au mode d'évaluation. En somme, cet ouvrage est le premier du genre au Québec à mettre l'accent sur l'éducation des Premières Nations et l'approche holistique. L'auteur entame une réflexion intéressante et offre des pistes de solutions pour les établissements scolaires.

Somme toute, cette recension des écrits nous permet de porter un regard sur les obstacles et difficultés vécues par les étudiants autochtones, sur les pratiques prometteuses dans les établissements postsecondaires au Canada, telle que l'approche holistique. Elle nous permet également d'en apprendre davantage sur les caractéristiques des étudiants autochtones en termes d'apprentissage, pour ainsi mieux orienter les styles d'enseignement à mettre en place auprès de ces étudiants.

MÉTHODOLOGIE

Le présent projet de recherche est qualitatif et descriptif. Nous avons utilisé trois méthodes de recherche afin de nous assurer d'obtenir un portrait le plus juste possible des réalités vécues tant par les étudiants autochtones que par les membres du corps enseignant. Tout d'abord, nous avons effectué une recension des écrits portant sur l'éducation des autochtones, avec un angle plus spécifique en ce qui concerne l'éducation postsecondaire. Deuxièmement, nous avons recueilli de précieuses données quantitatives auprès de personnes-ressources des deux établissements afin de connaître les effectifs étudiants autochtones depuis 2010 dans le cas du CAT et 2008 pour l'UQAT. Finalement, nous avons réalisé une collecte de données qualitative au moyen d'entrevues semi-dirigées et de questionnaires.

Les participants à la recherche

Dans le cadre de ce projet de recherche, le corps enseignant et les étudiants autochtones du CAT et de l'UQAT du campus de Val-d'Or ont été sollicités. Les rencontres avec l'un et l'autre groupe de participants se sont échelonnées sur une période débutant en février et se terminant en octobre 2011.

Les enseignants du CAT et les professeurs et les chargés de cours de l'UQAT qui enseignent (ou qui ont enseigné) à des étudiants autochtones ont été approchés pour participer au projet. Au total, 24 personnes ont pris part au projet du côté de l'UQAT, alors que ce chiffre s'élève seulement à 12 du côté du CAT¹. Toutefois, nous avons pris le soin de nous assurer une représentativité des programmes suivis par les étudiants autochtones. Les participants ont eu le choix du type de rencontre, c'est-à-dire des rencontres individuelles ou de groupe, ou un questionnaire.

En ce qui concerne les étudiants autochtones du CAT et de l'UQAT, nous avons rencontré d'anciens étudiants, autant des diplômés que des étudiants qui ont abandonné, et des étudiants actuels. Tout comme pour le corps enseignant, nous nous sommes assuré une représentativité des programmes suivis par les étudiants. Nous croyons que cette représentativité nous permet d'avoir un regard plus complet sur les réalités des étudiants autochtones. Au final, ce sont 22 étudiants de l'UQAT et 12 du CAT qui ont pris part au projet, selon les mêmes modalités de rencontres que pour le corps enseignant.

Globalement, ces rencontres ont consisté à échanger sur les expériences d'enseignement vécues par les membres du corps enseignant, ainsi que sur les expériences en tant qu'apprenant autochtone au CAT et à l'UQAT.

Profil des étudiants autochtones

Les données concernant les profils des étudiants autochtones proviennent des services offerts aux étudiants autochtones, soit le Service aux Premières Nations du CAT et le Service Premiers Peuples de l'UQAT et datent de 2011, année durant laquelle s'est effectuée la collecte de données auprès des participants.

¹ Un des défis majeurs de ce projet a été le recrutement de participants, particulièrement du côté du CAT. En effet, autant chez les enseignants que les étudiants, le nombre de participants est la moitié moins élevée que du côté de l'UQAT.

Du côté des étudiants autochtones du CAT, il s'avère qu'à ce moment, une cinquantaine d'étudiants, majoritairement des femmes, fréquentaient l'établissement scolaire. Ils étaient d'origine crie et algonquine et parlaient leurs langues vernaculaires (soit le cri ou l'algonquin), le français et/ou l'anglais. Deux types de parcours scolaires caractérisaient ces étudiants, ceux inscrits aux programmes techniques ou préuniversitaires et ceux inscrits aux attestations d'études collégiales (AEC). Les premiers étaient généralement de jeunes adultes alors que les deuxièmes étaient souvent des adultes effectuant un retour aux études.

Il est intéressant de savoir que l'année 2011 a été caractérisée par une année avec une forte présence d'étudiants autochtones inscrits aux AEC. La population étudiante autochtone est donc davantage marquée par de jeunes adultes autochtones inscrits à des programmes préuniversitaires et techniques, âgés entre 17 et 20 ans.

Les deux tableaux suivants listent les programmes et cours suivis depuis 2010 par les étudiants autochtones, que ce soit dans les programmes préuniversitaires et techniques que les AEC.

Domaines d'études, programmes préuniversitaires et techniques	Domaines d'études, attestations d'études collégiales
Access to college	Agent d'harmonisation forestière
Accueil et intégration autochtone	Éducatrice/éducateur en services à l'enfance autochtone
Électronique industriel	Éducation spécialisée et contextes autochtones
Génie civil	Finance et comptabilité informatisée
Informatique de gestion	Représentant en santé communautaire
Minéralurgie	Technique d'éducation à l'enfance
Sciences de la nature	Technique géophysique
Sciences humaines - mathématiques	
Sciences humaines - profil général	
Session de transition	
Soins infirmiers	
Soins préhospitaliers d'urgence	
Technique de travail social	
Technique d'éducation à l'enfance	
Technique d'intervention en délinquance	
Technique policière	
Techniques de comptabilité et de gestion	
Tremplin DEC	

Du côté de l'UQAT, toujours pour cette même période, c'est plus d'une centaine d'étudiants autochtones qui ont suivi des formations universitaires, d'origine algonquine, crie, atikamek et innue.

Tout comme pour le CAT, ces étudiants parlaient leurs langues vernaculaires ainsi que le français et/ou l'anglais. C'était majoritairement des femmes ayant une famille à leur charge. Ces étudiants effectuaient pour la plupart un retour aux études et étaient admis sur une base d'expériences pertinentes dans une variété de programmes.

Le tableau présent liste quant à lui les domaines d'études des étudiants autochtones universitaires. Il faut noter qu'à l'UQAT, neuf domaines d'études différents sont offerts aux étudiants à travers les différents campus. Ainsi, le tableau démontre que les étudiants autochtones sont présents dans six de ces neuf domaines d'études. De plus, pour favoriser la rétention et la réussite de ces étudiants, les Unités d'enseignement et de recherche de l'UQAT ont mis en place des microprogrammes et des certificats. Les étudiants perçoivent donc plus positivement leurs études puisqu'ils atteignent leurs buts après chaque année scolaire réussie (Savard, 2012). Puis, après un cumul de trois certificats, les étudiants deviennent détenteurs d'un baccalauréat par cumul. Cela s'applique notamment aux sciences de la gestion, qui offrent jusqu'à quatre certificats en anglais en gestion : *Certificate in Human Resources Management*, *Certificate in Administration*, *Certificate in Accounting*, *Certificate in Management and Regional Development*.

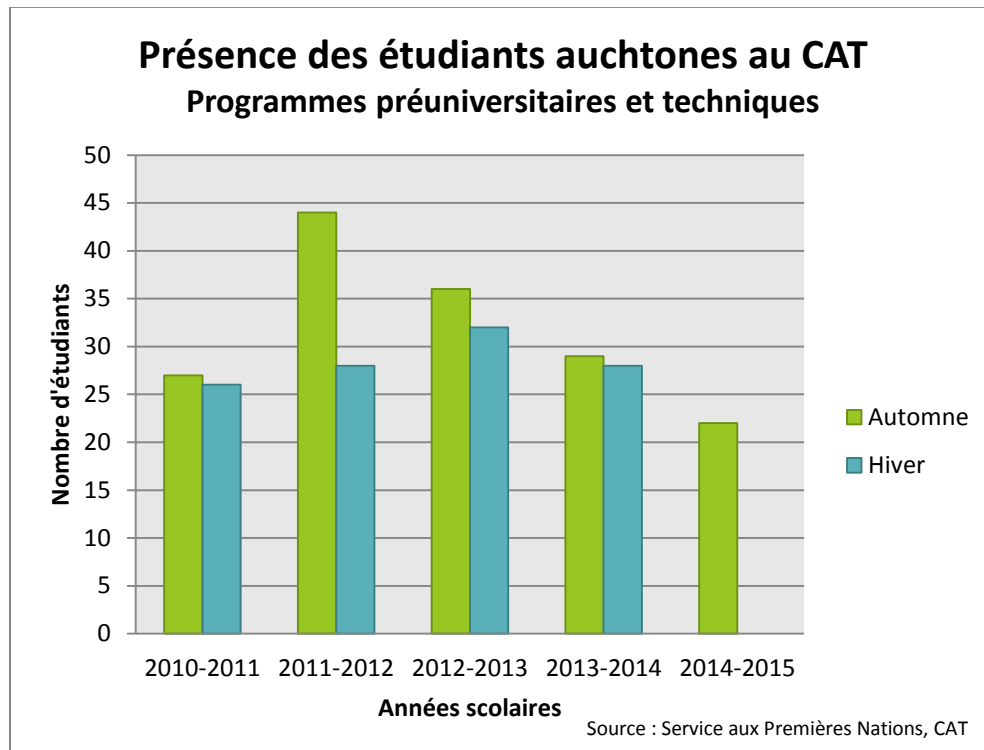
Domaines d'études, UQAT
Création et nouveaux médias
Deuxième cycle
Divers (école de langues)
Sciences de la gestion
Sciences de la santé
Sciences de l'éducation
Sciences du développement humain et social
Unité de formation des programmes autochtones

Statistiques et domaines d'études

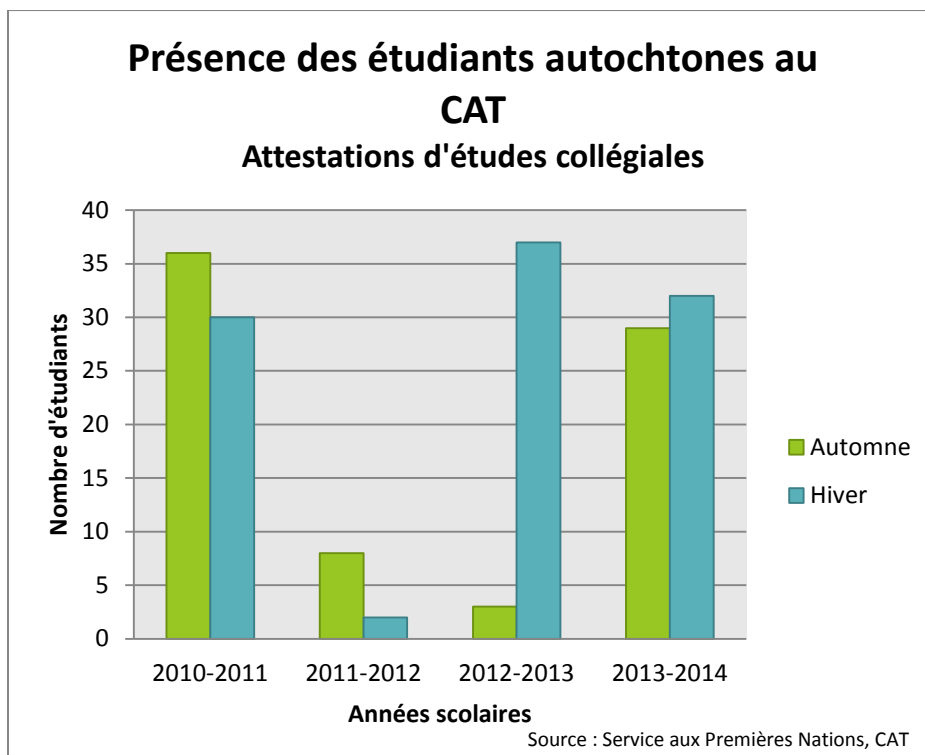
Les présents graphiques permettent de constater la présence des étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement postsecondaire de Val-d'Or. Deux graphiques ont été créés pour le CAT, puisque les données concernant les programmes préuniversitaires et techniques ne sont pas comptabilisées avec les données des AEC, qui proviennent de la Formation continue et Services internationaux. De plus, comme la Formation continue et Services internationaux du CAT est également présente à l'Institut Kiuna en offrant des cours, les données statistiques pour les AEC combinent les étudiants autochtones au campus de Val-d'Or et ceux à Odanak.

En s'attardant au premier graphique, on constate une baisse de la présence des étudiants autochtones à la session d'automne à partir de l'année scolaire 2012-2013 et ce jusqu'à l'année scolaire en cours, soit 2014-2015, alors que les chiffres se maintiennent quant aux sessions d'hiver. La légère différence entre les sessions d'automne et d'hiver s'expliquent notamment par le départ de certains étudiants à la suite

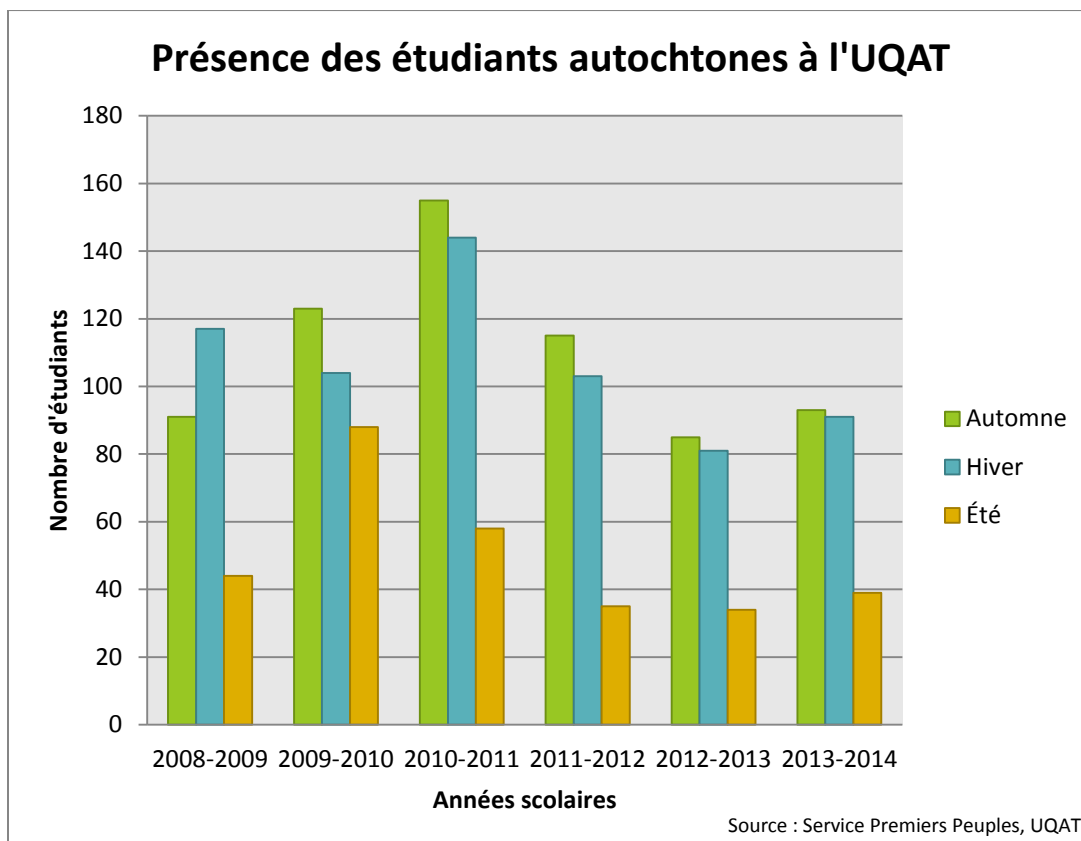
de leur première session collégiale. Des 522 étudiants inscrits au CAT du campus de Val-d'Or pour l'année scolaire 2013-2014, une trentaine s'identifiaient autochtones.



Le graphique concernant les étudiants autochtones inscrits dans des programmes d'AEC est fort différent du précédent, puisque les cours suivis dans le cadre de ce cheminement scolaire varient en durée les uns des autres. Ainsi, les étudiants débutent leur programme à la session d'automne ou d'hiver, comme c'est le cas pour les étudiants inscrits dans un programme préuniversitaire ou technique, mais la durée des cours se compte en nombre de mois plutôt qu'en nombre de sessions. De plus, certaines AEC développées par la Formation continue et Services internationaux du CAT s'adressent spécifiquement à la population autochtone, ce qui explique le haut nombre d'étudiants par colonne, comme c'est le cas avec le programme d'AEC *Éducation spécialisée et contextes autochtones*.



Le graphique concernant les étudiants autochtones à l'UQAT s'échelonne sur une période de six ans. L'année scolaire 2010-2011 est marquée par un achalandage record autant pour la session d'automne que d'hiver. Une baisse est visible dès l'année suivante, pour ensuite remontée un peu. Pendant l'été, quelques étudiants continuent leurs parcours scolaires, c'est notamment le cas des étudiants inscrits au *Bachelor Degree in Preschool Education and Primary Teaching*, mais la majorité sont en congé scolaire pour l'été et reviennent à la session d'automne suivante.



Tout comme pour les profils des étudiants autochtones, les données statistiques concernant l'achalandage étudiant proviennent des deux services aux étudiants. Il est d'ailleurs important de noter que c'est lors de leur inscription que les étudiants autochtones décident d'indiquer leur appartenance identitaire. Ainsi, ils ont la possibilité d'en faire mention ou non. La collecte de statistiques est donc ardue, puisque les données des registraires ne sont pas exhaustives, car certains étudiants peuvent décider de s'abstenir de mentionner leur appartenance. Les personnes-ressources du Service aux Premières Nations et du Service Premiers Peuples doivent combiner plusieurs méthodes de collecte de données pour en arriver avec des nombres les plus précis possibles. Dans le cas du Service aux Premières Nations, l'API a été recueillir ces informations d'abord en listant les étudiants autochtones qui fréquentent le Service aux Premières Nations, puis en allant dans chacun des dossiers des étudiants. Une démarche similaire a été préconisée du côté de l'UQAT. La secrétaire de direction rattachée au Service Premiers Peuples a dénombré les étudiants autochtones présents sur le campus. Puis, en consultant le système informatisé, elle est allée vérifier chacun des dossiers étudiants autochtones, autant ceux au campus que ceux dans les communautés.

Matériel

Un outil principal a été utilisé pour la collecte de données, soit un questionnaire adapté pour le corps enseignant du CAT et de l'UQAT et un pour les étudiants autochtones du CAT et de l'UQAT. Pour les étudiants, trois questionnaires ont été développés selon les participants (étudiants actuels, diplômés et étudiants ayant abandonnés).

Tous les questionnaires étaient disponibles en langue française et anglaise. Les instruments de collecte de données, autant ceux destinés aux enseignants qu'aux étudiants, ont été utilisés pour les groupes de discussions et pour les rencontres individuelles.

Il est nécessaire de souligner que les questions 1 c. i, 1 c. ii et 1 c. iii du questionnaire pour les membres du corps enseignant étaient peu comprises par les participants. Lorsque ces derniers remplissaient un formulaire papier, ils répondaient rarement à ces questions. Cette même situation se présentait également lors des entrevues. À ce moment, il était alors possible d'expliquer plus en profondeur le sens des questions. Autrement, dans l'ensemble, les questions posées étaient claires et comprises par les participants.

Traitements et analyses des données

Nous avons procédé à une analyse de contenu des questionnaires et des entretiens. Nous avons privilégié une approche ethnographique (descriptive) qui nous a amené à effectuer un découpage des données en unités d'analyse pour ensuite les codifier selon des thèmes descriptifs (Poupart, Deslauriers, Groulx et al., 1997, p. 338). Cette procédure nous a permis d'atteindre une description exhaustive de la situation qui nous intéresse dans les campus du CAT et de l'UQAT à Val-d'Or.

RÉSULTATS

L'analyse des données a permis de faire ressortir plusieurs aspects importants concernant l'expérience en enseignement du corps professoral ainsi que des étudiants autochtones des deux établissements scolaires. À la lumière de ces informations, on remarque rapidement qu'une différence est perceptible entre les données provenant du CAT et celles provenant de l'UQAT. Tant du côté des enseignants que des étudiants autochtones, le vécu diffère.

La première section de cette présentation des données est concentrée autour des professeurs, alors que la deuxième s'intéresse aux étudiants autochtones. Le tout est entrecoupé de témoignages de la part des participants.

Les professeurs et les chargés de cours de l'UQAT

Difficultés professionnelles rencontrées

Les professeurs et les chargés de cours de l'UQAT rencontrent des difficultés professionnelles dans leur enseignement par rapport à ce qui a trait à la gestion : ils mentionnent la gestion administrative, la gestion des classes mixtes et la gestion des étudiants sur communauté². « Le défi que j'ai rencontré, c'était surtout par rapport aux conditions dans lesquelles on se trouve quand on enseigne dans le Nord. C'était un défi parce que ce sont des étudiants qui sont sur le marché du travail et ils ne sont pas toujours disposés ou dans les meilleures conditions pour suivre des cours à l'université », Joëlle et Norah³ (chargées de cours, sciences de l'éducation). Les chargés de cours évoquent également la durée des cours et le fait que les étudiants d'une même cohorte n'ont pas le même niveau scolaire. Les comportements des étudiants, ainsi que la pédagogie en classe sont également nommés par ces derniers. Les comportements des étudiants qu'ils nomment en matière de difficultés touchent les retards et l'absentéisme, le désengagement de certains étudiants, la discipline quant aux travaux et aux lectures ainsi qu'à la participation. À propos de la pédagogie, les professeurs et les chargés de cours font notamment état d'arrêts plus fréquents dans l'enseignement, de l'évaluation des étudiants, du manque de temps pour enseigner toute la matière et du lien de confiance à développer avec les étudiants. « Certains mots français n'existent pas dans les langues cries et algonquines. C'est tout un exercice avec les étudiants d'arriver à se faire comprendre au niveau conceptuel », Vladimir (professeur, sciences de l'éducation). Ces difficultés les amènent à se questionner quant à l'administration et l'admission entourant ces étudiants, soit leurs acquis de base et la diplomation.

Difficultés d'apprentissage observées

Les professeurs et les chargés de cours notent des difficultés d'apprentissage chez ces étudiants, notamment en ce qui touche aux acquis de base, à l'apprentissage et à l'aspect humain entourant un cheminement scolaire universitaire. « Foundations of learning – preparedness! I have encountered students who do not have the basic or fundamental knowledge in certain subjects which prevents them from achieving success at a university level. Pre-requisite courses/learning is essential before attempting

² Lorsqu'il est mention des étudiants sur communauté, cela fait référence aux étudiants autochtones qui poursuivent des cours universitaires et collégiaux directement dans leur communauté. Le corps enseignant est alors amené à se déplacer dans la communauté pour offrir les cours.

³ Afin de respecter la confidentialité, les noms des participants ont été remplacés par des pseudonymes.

university – level courses », Camille (chargée de cours, sciences de la gestion). Ils constatent également que la barrière de la langue touche plus d'un étudiant et se reflète par des difficultés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit⁴. « La langue est une barrière [...]. La maîtrise de l'écriture découle de cette barrière linguistique. Comme le milieu universitaire repose sur l'écrit, cela devient un obstacle », Yolaine (professeure, sciences de l'éducation). Cette difficulté linguistique a un impact sur la théorisation, l'abstraction et la lecture, trois aspects très présents dans le parcours universitaire des étudiants. De plus, selon eux, les études ne semblent pas être une priorité pour l'entièreté des étudiants. Ils notent aussi une fatigue scolaire qui caractérise certains étudiants.

Particularités observées

Ils observent des particularités positives propres à ces étudiants, allant de leurs attitudes, aux aspects positifs entourant leur culture et leur façon de vivre l'université. Ils évoquent alors leur avidité d'apprendre, leur écoute et le partage. Des particularités plus négatives ressortent également, comme leurs comportements (fatigue, rapport au temps, stress) les impacts de certains facteurs extérieurs et leur cheminement universitaire, caractérisé par les abandons, le manque de concentration et la peur de la charge de travail. Étant souvent des pionniers en milieu universitaire, ces étudiants se voient confrontés au fait de ne pas avoir, ou très peu, de modèles universitaires dans leur entourage, ce que les professeurs notent comme une particularité négative. À l'inverse, lorsqu'ils terminent leurs études, ils deviennent eux-mêmes des modèles, et en sont conscients, devenant ainsi une particularité positive.

Soutien à l'apprentissage offert aux étudiants autochtones

Tout d'abord, en ce qui a trait au soutien pour les étudiants, trois catégories ont été formées, soit 1) le soutien déjà en place (acquis), 2) ce qui devrait être amélioré et 3) ce qui devrait être développé. Concernant le soutien acquis, le programme préparatoire aux études universitaires, le service linguistique, le Service Premiers Peuples (SPP) et les ateliers de mise à niveau offerts aux étudiants en sciences de la gestion sont autant d'aspects qui ont été mentionnés. « Je crois que les outils et services déjà mis en place font "la job". Il faudrait, à mon avis, responsabiliser davantage les étudiants pour leurs propres cheminements et parcours d'étudiant. C'est à eux à prendre les moyens nécessaires pour réussir, cela inclut le recours aux outils et services en place », Sally (chargée de cours, sciences de la gestion). Deuxièmement, par rapport au soutien à améliorer, les participants ont évoqué des services directement offerts au campus de Val-d'Or, ils parlent alors de la période d'intégration, du SPP et du tutorat par les pairs. Les propos des participants font également mention des services offerts par l'établissement, c'est-à-dire l'admission des étudiants, les horaires et la présence des responsables de programmes au campus de Val-d'Or plutôt que dans un autre campus. « Vérifier le niveau des étudiants avant de les accepter dans les programmes. Base solide nécessaire », Yolaine (professeure, sciences de l'éducation). Finalement, sur le plan du soutien à développer, les professeurs et les chargés de cours font état des modules d'enseignement, de la pédagogie, notamment en ce qui a trait à la mise à niveau des étudiants et de l'évaluation des compétences ainsi que du support aux étudiants, donc de l'accompagnement et du soutien hors-classe et d'une plus grande implication des enseignants.

⁴ Il ne faut pas oublier que les étudiants autochtones présents à l'UQAT se retrouvent dans un environnement d'apprentissage anglophone ou francophone, ce qui n'est pas nécessairement leur langue maternelle. Ils se voient donc étudier dans leur deuxième, voire troisième langue.

Soutien à l'enseignement pour les professeurs et les chargés de cours

Tout comme pour la catégorie précédente, les données entourant le soutien à l'enseignement ont été regroupées selon ce qui est acquis et à développer. Les collègues de travail sont fortement ressortis comme étant une source de soutien appréciée, tout comme les formations offertes (Colloque Premiers Peuples, comité de pédagogie universitaire, dîners-conférences autochtones), les lectures personnelles et les services institutionnels. Du côté de ce qui est à développer, les professeurs et les chargés de cours ont mentionné une série de recommandations et de demandes. Dans un premier temps, ils évoquent les formations et les ateliers pédagogiques, qui devraient notamment être offerts à distance et mettre l'accent sur les stratégies pédagogiques à adopter et les réalités autochtones. Selon eux, certains aspects devraient être mis en place par l'établissement, soit une forme de reconnaissance de la part de l'UQAT auprès des enseignants aux étudiants autochtones, ainsi que le soutien de la part des modules et des départements. « L'UQAT doit prendre conscience de la charge de travail que cela représente d'enseigner aux membres des Premières Nations, particulièrement dans les communautés. Il faut reconnaître le temps offert par les professeurs, reconnaître les cours (3 crédits seulement, ce n'est pas suffisant). Il faut prendre en compte la distance, l'investissement du professeur, le soutien aux professeurs », Yolaine (professeure, sciences de l'éducation). Finalement, ils font mention de ce qui a trait à la pédagogie et au soutien général, donc de l'accompagnement, de la mise en place d'un environnement favorable sur communauté, d'un lieu d'échange entre les professeurs, les chargés de cours et le SPP. « Travailler en équipe de profs pour les faire cheminer dans un programme. Avoir une vision plus globale des apprentissages, intégrer des notions, des champs de compétences à l'intérieur de projets, et même dans une même salle de classe », Florence (professeure, sciences du développement humain et social).

Stratégies d'enseignement

Quelques professeurs et chargés de cours ont présenté des stratégies d'enseignement qu'ils utilisent ou qu'ils suggèrent pour le futur, notamment du point de vue de la classe, de la gestion de certains départements quant aux dossiers des étudiants autochtones et de la pédagogie. En classe, les professeurs suggèrent entre autres d'axer certaines sections des cours autour de discussions afin de sécuriser le groupe et de créer un esprit d'équipe, de moduler les évaluations, ainsi que de permettre aux étudiants de s'exprimer entre eux dans leur langue maternelle afin de s'assurer de bien saisir les concepts enseignés. Du côté des chargés de cours, ceux-ci font surtout état de pratiques à mettre en place en classe, soit en ce qui concerne la disponibilité et le temps de révision, l'évaluation des compétences et l'utilisation d'exemples concrets, ce qui selon eux, faciliterait du coup l'enseignement et la compréhension de la part des étudiants. Du point de vue de la gestion par les départements des dossiers autochtones, les professeurs soulignent qu'en morcelant les baccalauréats en certificats, cela a un effet positif sur la rétention de ceux-ci⁵.

Les enseignants du CAT

Tout comme du côté de l'UQAT, les enseignants du CAT ont été interrogés à propos de leurs expériences en enseignement, du soutien à l'apprentissage offert aux étudiants autochtones et du soutien à

⁵ Cette pratique est notamment présente au département des sciences de la gestion, où trois certificats (*Certificate in Human Resources Management*, *Certificate in Administration* et *Certificate in Management and Regional Development*) permettent d'accéder à un baccalauréat par cumul en administration des affaires.

l'enseignement qui leur est offert. En fin d'entrevue, ils avaient l'occasion de faire état de leurs commentaires et suggestions. De plus, certains enseignants se sont exprimés quant à leurs stratégies d'enseignement. Les données recueillies démontrent que des différences marquantes existent entre la réalité vécue par les professeurs et les chargés de cours de l'UQAT et les enseignants du CAT.

Difficultés professionnelles rencontrées

Tout d'abord, en ce qui a trait aux difficultés professionnelles qu'ils rencontrent en tant qu'enseignants, celles-ci se situent entre autres dans le domaine des comportements des étudiants; ils évoquent alors l'abandon, l'absentéisme/les retards et l'assiduité aux cours. Un deuxième aspect à ces difficultés est axé vers l'établissement. Le transport des étudiants autochtones en provenance de la communauté de Lac-Simon⁶, organisé par le CAT, est souvent évoqué comme étant problématique. Puis, les enseignants mentionnent l'aspect de la pédagogie et des relations entre les étudiants autochtones et non autochtones. Ce dernier aspect est propre au CAT puisque la majorité des professeurs et des chargés de cours de l'UQAT enseignent à des cohortes homogènes composées d'étudiants autochtones. Dans le cas du CAT, les groupes sont majoritairement mixtes⁷. Les enseignants sont donc confrontés à des situations particulières de dynamique de groupe, de clivage entre les étudiants et d'intégration difficile lors de leur enseignement. « Cette session-ci, jusqu'à maintenant, j'avais un bloc de trois étudiants autochtones, ce qui est quand même rare. Ils arrivent en retard et je sens vraiment tous les regards qui se tournent et ça crée une espèce de clivage dans la salle de classe. Ça n'avait jamais été aussi perceptible que ça », Flavie et Amélie (enseignantes, département de Français).

Difficultés d'apprentissage observées

Concernant les difficultés d'apprentissage des étudiants, les données sont regroupées en deux catégories, soit 1) l'apprentissage et 2) l'aspect humain. À propos du premier aspect, l'absentéisme et retards, la concentration, la langue, le métier d'étudiant et la théorisation ont été nommés. Il faut toutefois préciser que les enseignants ont pris le soin de spécifier qu'au plan des difficultés d'apprentissage, plusieurs similitudes sont visibles entre les étudiants autochtones et les étudiants non autochtones. Autrement dit, les problèmes d'apprentissage nommés par les enseignants ne s'appliquent pas uniquement aux étudiants autochtones, mais font également partie des réalités vécues par les étudiants non autochtones. En ce qui touche à l'aspect humain, il est question des problèmes familiaux et du sentiment d'ennui vécu par certains étudiants autochtones. « Ajoutons que l'ennui (*homesickness*) résultant de l'éloignement de la communauté d'origine est également un facteur à considérer. Ainsi, pendant l'automne 2010, j'ai appris de bonne source que deux jeunes étudiantes crieuses ont décidé d'abandonner tous leurs cours principalement parce qu'elles s'ennuyaient de leurs familles et de leur communauté », Gustave (enseignant, département de philosophie).

⁶ La communauté de Lac-Simon est une communauté algonquienne à une trentaine de kilomètres de Val-d'Or. Certains étudiants algonquins qui étudient au CAT habitent dans la communauté et se déplacent sur le campus pour assister à leurs cours.

⁷ Les groupes mixtes sont généralement présents dans les programmes réguliers offerts au CAT. Toutefois, on retrouve également des groupes homogènes composés uniquement d'étudiants autochtones. C'est notamment le cas dans le programme *Access to College* et dans les programmes d'AEC. Ces AEC sont dispensées par le service de la Formation continue et Services internationaux du CAT et une gamme d'AEC est destinée aux Premiers Peuples.

Particularités observées

Des particularités positives ont été observées par les enseignants, notamment en ce qui a trait à l'attitude des étudiants (leur authenticité, leur entraide et leur humour) et à leur culture. Pour ce qui est des particularités plus négatives, leur attitude est de nouveau nommée, mais cette fois c'est leur discrétion et leur réserve qui sont évoquées, en plus de ce qui touche à la vie scolaire et certains facteurs extérieurs, comme l'accès à un ordinateur, leurs situations familiales et le transport. Le clivage vécu dans l'établissement est une fois de plus nommé par les enseignants. À propos des relations interpersonnelles entre étudiants autochtones et non autochtones, Ingrid mentionne qu'il n'y a « pas de contact du tout ». « Les moments où il y a eu des regroupements en équipe, c'était la discrétion totale », Ingrid (enseignante, département de géographie et histoire).

Soutien à l'apprentissage offert aux étudiants autochtones

Interrogés à propos du soutien à l'apprentissage offert aux étudiants, les enseignants ont été critiques relativement à cette question. Comparativement aux professeurs et aux chargés de cours de l'UQAT, ils n'ont pas été en mesure de nommer de formes de soutien déjà acquises et en place. Concernant l'amélioration du soutien, ils ont parlé que davantage pourrait être fait en ce qui a trait au soutien offert par l'établissement et en matière de pédagogie. Selon eux, les étudiants devraient être plus encadrés afin d'améliorer leur réussite scolaire et leur adaptation au monde collégial. Les enseignants suggèrent qu'une personne-ressource fasse le suivi auprès de ces étudiants et les conseille, lorsque nécessaire, sur différents aspects du métier d'étudiant et de la vie en général (organisation budgétaire, alimentation, assiduité en classe, participation en classe et à la vie étudiante...). Du côté du soutien à développer, c'est surtout du point de vue de la pédagogie que les enseignants aimeraient voir mises en place des ressources que ce soit des ateliers de mise à niveau, des manuels scolaires aux contenus adaptés, du tutorat et des visites de la bibliothèque. « Des cours de mise à niveau, ça pourrait les aider. Les cours de mise à niveau, c'est pour les préparer à la vie étudiante, à rédiger des travaux, comment le faire, l'adaptation au niveau collégial, à la vie collégiale et tout ce qui entoure le Cégep. [...] Puis aussi à la remise des travaux et des présences aux cours », Lénora (enseignante, département de langues modernes).

Soutien à l'enseignement pour les enseignants

Tout comme pour le soutien à l'apprentissage, les enseignants se sont grandement exprimés à propos du soutien à l'enseignement. Si certaines formations et certains services offerts par les Services aux Premières Nations (SPN) sont ressortis positivement, comme la présence de certaines personnes-ressources, il demeure que pour la majorité d'entre eux, beaucoup est à développer en ce qui a trait au soutien à l'enseignement. Plusieurs ont mentionné que des formations plus complètes pourraient leur être offertes. Ils soulignent également des aspects à mettre en place par les SPN, comme d'améliorer la communication entre les SPN et les enseignants et les suivis des dossiers des étudiants. De plus, certains comparent le travail effectué par l'aide pédagogique individuelle (API) auprès des étudiants non autochtones et le suivi qui est offert aux joueurs des Foreurs de Val-d'Or⁸. « Savoir en début de session

⁸ Les Foreurs de Val-d'Or sont une équipe de hockey de la Ligue de hockey junior majeure du Québec. Des étudiants du CAT sont des joueurs dans cette équipe de hockey. Comme ils ont un horaire variable en raison de leur entraînement, des parties de hockey et de leurs déplacements dans la province, ils sont suivis, dès le début de la

qui sont nos élèves autochtones (ça ne paraît pas toujours avec leur nom). Avoir un aperçu de qui ils sont, d'où ils viennent. Bref, pouvoir se préparer à bien les recevoir et cibler leurs besoins », Léa (enseignante, département des sciences sociales).

Stratégies d'enseignement

À propos des stratégies d'enseignement développées par certains enseignants, il est question de stratégies en classe, comme la prise des présences et un suivi personnalisé, et de stratégies pédagogiques. Les enseignants parlent alors d'adapter le contenu aux réalités autochtones et de favoriser l'apprentissage par activités. « À mon sens, le collège aurait intérêt à faire preuve de créativité relativement au programme de cours destiné aux étudiants des Premières Nations en prenant ses distances relativement à l'approche par compétences pure et dure (axée notamment sur l'évaluation) qui ne semble pas correspondre au mode d'apprentissage propre aux Premières Nations », Gustave (enseignant, département de philosophie). Puis, à titre de commentaires et de suggestions, les enseignants mentionnent des services institutionnels (garderie, transport adapté), mais également que les groupes mixtes seraient à éviter et qu'il serait pertinent de connaître le portrait des étudiants avant leur arrivée.

Les étudiants autochtones de l'UQAT

Les étudiants autochtones rencontrés lors des entrevues étaient des étudiants actuels, des diplômés ou ayant abandonnés leurs études. Ils ont été interrogés à propos de leurs expériences vécues à l'UQAT, des ressources d'aide présentes pendant leur passage universitaire et de ce qu'ils ont entrepris après leurs études.

Motivations des étudiants et réactions de leur entourage

En premier lieu, ils ont été questionnés sur leurs motivations à entamer des études universitaires. À ce sujet, ils ont évoqué le développement de leurs compétences, leur entourage et leur motivation personnelle. Ces étudiants voyaient la nécessité de s'outiller davantage, d'approfondir leurs compétences dans des domaines précis et de favoriser leurs chances d'avoir un emploi. Plusieurs d'entre eux ont mentionné que d'accomplir des études universitaires leur permet de donner le bon exemple auprès de leur entourage, des membres de leurs familles et surtout de leurs enfants. Ils sont conscients du rôle de modèle qu'ils jouent en allant à l'université. « I'm a person that likes to learn. Education is important to myself and to my children and I try to be good role-model for my children so I went to get my high school when I was a parent [...] », Kelly (étudiante). Les réactions de leur entourage se situaient majoritairement d'un point de vue positif, malgré le fait que certains aient reçu des réactions négatives relativement à leur choix de poursuivre des études universitaires. Nombreux ont été ceux qui ont été fortement encouragés par leur famille.

session, par un API. De plus, les enseignants sont mis au courant en début d'année scolaire de la présence de ces étudiants dans leurs classes.

Démarches entreprises entourant leur arrivée à l'UQAT

À la suite de leur admission, ces étudiants ont dû entreprendre des démarches, allant de la préparation entourant la famille⁹, à l'hébergement, au travail sur la communauté et à ce qui touche l'université. « Registration was not that hard, it's the moving part, the Cree School Board makes it easier, but the hard part is adjusting to the new lifestyle especially with kids. Teach them a new set of rules and values, it is confusing not living the same way as back home », Sammy, Philippa, Fiona and Abigail (étudiants, certificat en sciences comptables). Plusieurs étudiants quittent leur communauté d'origine pour s'établir à Val-d'Or le temps de leurs études. Leur arrivée à l'UQAT implique donc leur déménagement en ville. De plus, il est à noter que, même si cette réalité est grandement connue à Val-d'Or, la majorité des étudiants ont trouvé ardu de se trouver un logement. Plusieurs d'entre eux ont dû cohabiter avec des membres de leur famille ou des connaissances, ou encore, vivre à l'hôtel pendant quelque temps, malgré la session qui était entamée.

Début des études, défis rencontrés et sentiments à l'UQAT

Au début de leurs études, les étudiants font face à des situations relevant du domaine académique, familial, personnel et institutionnel. Académiquement parlant, ils évoquent les horaires, le métier d'étudiant, les premiers cours et les travaux à effectuer. Du côté personnel, les déménagements, les émotions et les sentiments ressentis relativement à cette nouvelle vie et le nouvel environnement dans lequel ils évoluent ressortent. Une période d'adaptation est nécessaire afin de se familiariser avec ce nouveau mode de vie, mais également le milieu dans lequel ils se retrouvent. « It is frightening; you have to leave your community, come here wonder how you are going to do things », Ben, Edna, Cassandra, James, Vanessa and Joyce (étudiants, *Certificate in Administration*). Pour ce qui est de l'établissement, ils parlent du soutien qu'ils ont reçu, comme les ateliers, la semaine d'accueil et d'orientation et le soutien en général. « The workshops helped a lot, learning how to read, study, all the workshops were helpful in many ways. Learned about ourselves first how we worked. When you learn about yourself better equipped to learn », Joyce, Felicity, Phoebe and Madison (étudiantes, *Bachelor Degree in Preschool Education and Primary Teaching*). Ils rencontrent des défis de différents ordres : académiques, relié au métier d'étudiant et personnel. Pour surmonter ces défis, ils font appel à leur entourage, à leur force personnelle et aux ressources offertes à l'UQAT, soit les ateliers organisés par le SPP, les personnes-ressources, le SPP et leur tuteur. De façon générale, les étudiants autochtones de l'UQAT se sentent bien à l'université. « [...] it is like my second home here. Everyone is nice here, they say hi », Vanessa (étudiante, *Certificate in Administration*). La plupart mentionnent qu'ils vivent de belles relations avec les non-autochtones, ce qui n'est pas toujours le cas en ville, et qu'une belle ouverture d'esprit est ressentie au campus de Val-d'Or.

Ressources d'aide pour les étudiants

Les ressources d'aide utilisées par les étudiants sont nombreuses. Ils soulignent notamment la disponibilité et l'aide soutenue des professeurs. « [T]he teachers make themselves available to help students out or support them it helps the students, especially when you are a new student », Sammy,

⁹ Il est nécessaire de spécifier que la majorité des étudiants autochtones rencontrés en entrevues effectuaient un retour aux études et qu'ils ont une famille à leur charge. Ainsi, les démarches entourant leur arrivée à l'université impliquent une prise en charge et le choix de certaines décisions quant à leur famille (conjoint (e) et enfants).

Philippa, Fiona and Abigail (étudiants, certificat en sciences comptables). Du côté du SPP, les étudiants apprécient beaucoup le soutien qui leur est offert. Ils nomment les activités sociales, les ateliers, la semaine d'accueil et d'orientation, le soutien et le *Women's Group*. Ce dernier aspect a été mentionné à plusieurs reprises par les étudiantes autochtones. Lors de ces soirées de rassemblement entre femmes, organisées par l'agente de relations humaines, les étudiantes sont invitées à partager leur vécu respectif, tout en faisant de l'artisanat. Ce groupe devient un véritable cercle de soutien. Les étudiants notent également des points à améliorer par rapport aux ressources en place, notamment en ce qui a trait à l'enseignement, à l'établissement et au SPP. Concernant l'établissement, ils nomment le manque de bilinguisme quant à certains services et leur désir d'avoir une garderie sur le campus, une résidence autochtone et la présence d'un tipi pour y tenir des activités traditionnelles.

Conseils pour les étudiants et situations après les études

Les étudiants ont été interrogés sur les conseils qu'ils donneraient à de futurs étudiants autochtones. Ces conseils se situent d'ordre académique, personnel, de l'environnement, de la famille et des ressources. Ils encouragent les nouveaux étudiants à se mettre en action dès leur rentrée scolaire et de prendre au sérieux les exigences qui sont attendues de leur part. Plusieurs se sont exprimés concernant la famille et le volet personnel. Au sujet des enfants, ils recommandent d'entamer rapidement les démarches entourant les différentes inscriptions, que ce soit à l'école ou à la garderie, car ces processus sont parfois longs et exigent certains documents à fournir. Du côté personnel, l'importance de budgéter et de se fixer un horaire pour gérer l'école, les travaux et les tâches familiales sont deux aspects qui ont été nommés par la majorité des étudiants rencontrés. Ce qui ressort du point de vue des ressources, c'est que les étudiants conseillent fortement d'aller chercher l'aide nécessaire : « You will survive, you have support don't be afraid to ask for help, don't isolate yourself, don't think you can do everything by yourself. Help doesn't come to you, sometimes you have to find it », Joyce, Felicity, Phoebe and Madison (étudiantes, *Bachelor Degree in Preschool Education and Primary Teaching*). En dernier lieu, au sujet de ce qu'ils ont entrepris après les études (terminées ou non), la majorité s'est trouvé un emploi dans sa communauté. Certains évoquent un retour éventuel aux études, à l'UQAT ou ailleurs.

Les étudiants autochtones du CAT

Un moins grand nombre d'étudiants autochtones du CAT ont été rencontrés qu'à l'UQAT. Cela est dû au manque d'intérêt et de participation de leur part. D'ailleurs, aucun étudiant diplômé n'a participé à l'entrevue. Ceux rencontrés ont eu à répondre aux mêmes questions que les étudiants de l'UQAT (expériences vécues au CAT, ressources d'aide et à ce qu'ils ont entrepris après les études). Il faut également garder en tête que deux types d'étudiants du CAT ont pris part aux entrevues, ceux inscrits dans un programme collégial régulier et ceux inscrits aux AEC¹⁰.

Motivations des étudiants et réactions de leur entourage

Les motivations évoquées à entreprendre des études collégiales touchent les compétences et la motivation personnelle. Plusieurs ont en tête le type d'emploi qu'ils aimeraient accomplir et s'inscrivent

¹⁰ Comme mentionné dans la section Méthodologie de ce rapport, le profil des étudiants autochtones qui sont inscrits à un programme d'AEC est caractérisé par des adultes qui effectuent un retour aux études, particulièrement des femmes.

au CAT dans cette optique. Pour la majorité de ces étudiants, leur entourage a réagi de façon positive à cette décision. « Ils m'aidaient, comme ma grand-mère et ma tante me voyageaient chaque matin quand je manquais l'autobus. Mon conjoint m'encourageait à y aller et mes parents aussi », Sarah (étudiante, sciences humaines). Une seule étudiante a évoqué que ses enfants étaient plutôt négatifs relativement à ce changement.

Démarches entreprises entourant leur arrivée au CAT

Les démarches qu'ils ont entreprises visent le collège et l'hébergement. Pour plusieurs, le financement accordé par le *Cree School Board* ou leur conseil de bande leur a semblé suffisant et les démarches pour l'obtention n'ont pas été un obstacle. Pour ce qui est de l'inscription au CAT, une partie d'entre eux a utilisé les services de personnes-ressources directement dans leur communauté, alors que d'autres ont complété le processus par eux-mêmes. Du côté de l'hébergement, tout comme pour les étudiants de l'UQAT, la recherche de logement est ardue.

Début des études, défis rencontrés et sentiments au CAT

Les étudiants décrivent le début de leurs études du point de vue académique, institutionnel et personnel. Le stress vécu lors des premiers cours et de la première session est nommé par plusieurs d'entre eux. Une étudiante inscrite dans un programme régulier mentionne également le clivage qu'elle a ressenti dans ces cours, étant en minorité dans ces classes, nommant du coup ce que les enseignants du CAT ressentaient également. Ces étudiants rencontrent des défis d'ordre académique, institutionnel et personnel. Il est question de l'appropriation du métier d'étudiant, de la compréhension des concepts enseignés, du transport entre la communauté de Lac-Simon et Val-d'Or, la gestion budgétaire familiale et le manque de motivation. « Got negative feedback from the previous groups, short on money and groceries and gas because it keeps going up. The course is very interesting, learned a lot the only problem is the financial part, they have to borrow and payback when they get next pay check. Not many extras to have », Daisy, April, Bailey, Lydia, Layla, Kim and Lillian (étudiantes, AEC représentant en santé communautaire). Ils surmontent ces défis grâce à leur entourage, à leur motivation personnelle et aux ressources offertes par le CAT, tant du côté des enseignants que des ressources mises en place. Le clivage mentionné par les enseignants du CAT ressort une fois de plus des entrevues avec les étudiants du CAT lorsqu'ils parlent des sentiments qu'ils vivent au CAT. Ils considèrent leurs relations sociales parfois difficiles, notamment à cause de la barrière linguistique et d'une certaine forme de racisme qu'ils ressentent, surtout dans la ville. Les étudiants autochtones fréquentent peu les étudiants non autochtones, et vice-versa.

Ressources d'aide pour les étudiants

À propos des ressources d'aide qu'ils utilisent, les étudiants mentionnent les personnes-ressources qui sont à leur disposition, notamment les enseignants, ainsi que les services en place (centre d'aide en français, SPN, tuteur). « Les professeurs lorsque je les prenais toute seule, ils m'expliquaient davantage d'une autre façon pour m'aider à comprendre », Ashley (étudiante, sciences humaines). Ils évoquent certains éléments à améliorer, entre autres du point de vue linguistique et du SPN. À ce sujet, les étudiants autochtones du CAT comparent certains aspects avec les services que reçoivent les étudiants autochtones de l'UQAT et aimeraient aussi pouvoir bénéficier de tels services. Quant au langage, ils reprochent que les communications destinées aux étudiants soient uniquement en français, et que

certaines enseignants qui enseignent en anglais pourraient améliorer leur compétence linguistique. Il demeure que dans l'ensemble, ils sont satisfaits.

Conseils pour les étudiants et situations après les études

En ce qui a trait aux conseils à donner à de futurs étudiants, c'est surtout l'aspect personnel qui est nommé, soit la concentration, de ne pas « faire le party » et la persévérance, en plus de l'aspect académique et de l'utilisation des ressources. Finalement, ceux qui ont interrompu leurs études se sont dirigés vers le marché du travail. À propos d'un retour éventuel aux études, les étudiants répondent qu'ils ne sont pas certains. Certains reviendraient au CAT, alors que d'autres préféreraient poursuivre vers des études universitaires.

RÉSULTATS ANALYTIQUES

La brève recension des écrits effectuée au départ de ce projet est axée autour de concepts pédagogiques, des difficultés et des obstacles rencontrés par les étudiants autochtones et des pratiques et initiatives prometteuses dans les établissements postsecondaires. À la lumière des témoignages recueillis, il s'avère que plusieurs autres aspects sont ressortis, tant du côté des professeurs que des étudiants, faisant place à de nouvelles avenues analytiques. Une poursuite littéraire s'est donc avérée nécessaire. La section suivante présente les résultats du projet sous un angle analytique où données et littérature se recoupent.

Des lieux significatifs aux couleurs autochtones

Le Centre d'études supérieures Lucien-Cliche, qui regroupe le CAT et l'UQAT, est bien visible dans la ville de Val-d'Or. Situé au centre-ville, il est facilement repérable; les citoyens savent que c'est dans ce lieu qu'il est possible de poursuivre des études postsecondaires, mais également d'avoir accès à une foule de services. Le Pavillon des Premiers-Peuples de l'UQAT se démarque davantage encore dans le paysage

valdorien par l'architecture autochtone unique et culturel qui le caractérise, soit un tipi à même la structure du bâtiment de l'établissement, ainsi que l'utilisation du bois. En parcourant les corridors du CAT et de l'UQAT, on s'aperçoit également que des lieux précis ont été mis en place pour accueillir les étudiants autochtones qui fréquentent ces deux établissements. Du côté du



Figure 1 : Pavillon des Premiers-Peuples (crédits photo : Mathieu Dupuis)

CAT, il y a le Salon des Premières Nations où l'on retrouve de petits fauteuils, une grande table de travail, quelques ordinateurs et les bureaux du personnel qui travaille au SPN. Du côté de l'UQAT, on retrouve aussi un Salon Premiers Peuples, sensiblement similaire à celui du CAT. De plus, la décoration intérieure de la salle aux usages multiples (SUM) du deuxième étage rappelle cette présence autochtone par les matériaux utilisés et la décoration au plafond (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2015b).

De plus, ces deux établissements se distinguent par l'application concrète et quotidienne de l'approche holistique, qui se poursuit tout au long de la vie chez les Premiers Peuples (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007). Ce processus d'apprentissage fait référence à une personne à part entière qui s'engage au niveau physique, mental, émotionnel et spirituel afin de recevoir des données et des renseignements qu'elle traite ensuite (Hill, 2010). L'UQAT est d'ailleurs dotée d'un projet éducatif en lien avec les peuples autochtones, qui s'inscrit dans l'approche holistique et qui transparaît tant dans l'approche préconisée par le personnel du campus que dans le logo même du SPP (annexe 1 : description du logo). De plus, un Certificat en études autochtones est offert par l'Unité de formation et de

développement des programmes autochtones (UFDPA), s'inscrivant dans ce désir éducatif d'offrir des programmes aux étudiants autochtones, mais également aux non-autochtones qui désirent en apprendre davantage sur les cultures autochtones.

Repères autochtones dans le paysage scolaire

Les repères architecturaux et géographiques (salons pour les étudiants autochtones) représentent une première forme de sentiment d'appartenance vécue par les étudiants autochtones envers les établissements, particulièrement du côté de l'UQAT. Pour ajouter à cela, l'approche préconisée par les personnes-ressources du SPP et du SPN, qui vise à soutenir les étudiants dans leur métier d'étudiant et dans leur parcours scolaire, amplifie ce sentiment d'appartenance. Comme une étudiante le mentionnait, l'UQAT représente véritablement sa deuxième maison en ville. Les étudiants autochtones se sentent à l'aise et confortables dans les murs de l'établissement, ce qui n'est pas toujours le cas en ville. Les propos recueillis nuancent donc ce que Rodon souligne dans son article sur les étudiants autochtones de l'Université Laval : « [...] les autochtones ne se reconnaissent pas dans les institutions postsecondaires actuelles. Ils vivent souvent un déracinement et un certain choc des cultures. L'écart entre la vie dans les communautés et la vie dans les milieux universitaires est très important » (Rodon, 2008, p. 17). S'il est vrai, comme le souligne l'auteur, que certains étudiants vivent ce déracinement et que la vie dans la communauté est bien différente de celle du milieu universitaire, il s'avère que pour les étudiants autochtones de l'UQAT, ce qui ressort de leur discours, c'est que l'UQAT a mis en place des outils qui leur permettent de se sentir chez eux, même loin de leur communauté.

Il est donc possible de constater, comme le fait Gagné pour les Maoris et l'Université d'Auckland, que les étudiants autochtones de l'UQAT se sont appropriés les lieux de l'université. À propos de certains étudiants maoris, l'auteure écrit qu'ils se sont appropriés le *marae* (lieu traditionnel de rassemblement) construit par l'université sur le site de l'établissement, tant d'un point de vue culturel que personnel et social (Gagné, 2005). Lorsqu'ils parlent du Salon Premiers Peuples et de l'université, les étudiants autochtones de l'UQAT font également référence à cette appropriation multiple. Le Salon Premiers Peuples devient un lieu d'appartenance académique, puisqu'ils s'y rassemblent pour compléter leurs travaux et leurs études, mais également social, lorsque des dîners-partage sont organisés ou que le *Women's Group* se rencontre. Puis, la SUM devient un lieu familial lorsque des événements de plus grand envergure sont organisés, comme le souper de Noël ou la graduation. Malgré cette appropriation des lieux par les étudiants, il n'en demeure pas moins qu'ils aimeraient avoir accès à un lieu plus culturel et traditionnel, comme c'est le cas avec les Maoris de l'Université d'Auckland. Les étudiants autochtones de l'UQAT apprécieraient qu'un tipi leur soit accessible pour tenir des événements plus traditionnels.

Cette appropriation des lieux permet aux étudiants autochtones de ressentir un sentiment de bien-être envers les lieux scolaires qu'ils fréquentent, et par le fait même de se sentir plus impliqués dans leurs études. Une étude de Van Ingen et Halas (2006) sur le paysage scolaire d'élèves autochtones du secondaire mentionne que les écoles non autochtones qui accueillent des élèves autochtones sont caractérisées par la présence de racisme, notamment à cause de l'absence de repères autochtones dans le paysage scolaire. S'il est vrai que les étudiants autochtones du CAT rencontrés dans le cadre de ce projet mentionnent la présence de racisme, cette réalité ne s'applique pas aux étudiants autochtones de l'UQAT. Au contraire, l'université devient un lieu de rencontre entre autochtones et non-autochtones,

comme c'est le cas pour l'Université d'Auckland (Gagné, 2005). Ainsi, il est possible d'affirmer que les différentes stratégies (architecture, lieux, programmes, personnes-ressources) que l'UQAT a mises en place permettent aux étudiants autochtones de se sentir bien à l'université et d'entrer en contact avec les non-autochtones. Van Ingen et Halas rapportent le témoignage d'une intervenante autochtone qui s'inscrit dans le même sens que les démarches de l'UQAT :

It is important for Aboriginal students, and all students for that matter, to see themselves reflected in the fabric of the school when they walk into a building in as many ways as possible. So it might be in staff, it might be in artifacts, and it might be in the processes and programs that we use in schools. There are a myriad of ways... it cannot just be through a Native Awareness course. (Van Ingen et Halas, 2006, p. 390)

Les établissements, les communautés autochtones et l'éducation

Bien ancrés en Abitibi-Témiscamingue, le CAT et l'UQAT collaborent avec les communautés autochtones de la région, de la Baie-James et d'ailleurs au Québec depuis plusieurs années. Les deux établissements sont dotés d'une expertise considérable; le CAT est présent dans les communautés autochtones depuis près de 15 ans, alors que l'UQAT se distingue par une collaboration de plus de 30 ans. Les différentes formes de collaboration que les établissements ont mises en place se font sentir au sein même des murs de celles-ci. Wotherspoon et Schissel remarquent justement que « [p]our que les Autochtones réussissent bien à l'école, il faut établir entre les établissements d'enseignement officiel et les collectivités autochtones des liens solides et souples » (Wotherspoon et Schissel, 1998, p. 14).

Autant au CAT qu'à l'UQAT, on constate la présence de personnel autochtone qui a en charge des dossiers autochtones ou qui répond aux besoins des étudiants autochtones, s'inscrivant directement dans ce que le *Saskatchewan Ministry of Education* (2009) mentionne comme succès adopté par certains établissements qui offrent des services aux peuples autochtones au Canada. De plus, à l'UQAT, le projet éducatif autochtone est notamment soutenu par le Comité consultatif Premiers Peuples (CCPP), constitué d'acteurs autochtones de la région qui ont à cœur l'éducation autochtone. Le SPN et le SPP, par les actions qu'ils posent auprès des étudiants et les lieux de rencontres présents dans les établissements, s'inscrivent dans le tableau présenté par Paul Cappon (2008) qui tente de mesurer au niveau national l'apprentissage des autochtones selon les lieux (sources d'apprentissage). Au niveau postsecondaire, l'auteur soulève l'importance de l'apprentissage informel dans des lieux tels que les salons étudiants autochtones et le soutien offert aux étudiants autochtones. Une fois de plus, le CAT et l'UQAT font preuve d'avant-garde en ayant mis en place ces lieux d'apprentissage informelle.

Les partenariats en place

Le texte de Jean-François Savard (2012) sur les partenariats de formation mis en place par l'ENAP pour les autochtones offre d'intéressantes pistes de réflexion. À la lecture de cet article, il est possible de constater plusieurs similitudes avec ce que le CAT et l'UQAT ont su développer et mettre de l'avant en termes de formations et de programmes offerts aux autochtones, répondant du coup aux besoins évoqués par les communautés elles-mêmes.

Dotée d'un programme préparatoire aux études universitaires, l'UQAT, par le développement de cette attestation d'études, offre aux étudiants autochtones qui s'inscrivent à l'université une mise à niveau

dans leur cheminement académique, en plus de les outiller dans leur métier d'étudiant (annexe 2). De plus, certains départements, comme mentionné dans la section *Résultats*, priorisent le morcellement des baccalauréats en certificats. Tout comme les professeurs l'ont remarqué, la rétention des étudiants autochtones est favorisée lorsque ceux-ci accomplissent un certificat à la fois, pour atteindre, par le cumul de leurs certificats (appelé stratégie dite d'empilement par Savard), un baccalauréat. En parlant de cette stratégie, Savard écrit que « [...] l'expérience montre que cette approche permet aux autochtones d'obtenir une reconnaissance universitaire, étape par étape, en évitant le découragement au cours du programme perçu comme interminable, tout en les maintenant dans des programmes de formation de plus en plus spécialisés et exigeants » (2012).

Savard mentionne, comme deuxième élément gagnant à un modèle pédagogique de référence, le développement de services personnalisés aux étudiants autochtones. Il fait alors référence tant aux lieux de rencontres hors-formation qu'au soutien pédagogique. Comme il a été démontré, l'UQAT et le CAT sont tous les deux dotés de telles dispositions pour les étudiants autochtones (salons étudiants, activités parascolaires, personnes-ressources, approche holistique, SPP, SPN, etc.). Ces derniers reconnaissent d'ailleurs ces services et ils les utilisent.

Un autre élément évoqué par Savard s'applique directement au modèle présent à l'UQAT, soit ce qu'il nomme la modularisation des cours. Ce qu'il entend par là, c'est que la façon de dispenser les cours à l'intérieur même du programme doit être adaptée aux réalités des étudiants, notamment à l'éloignement des communautés. « La flexibilité des cours et des dispositifs formatifs de même que l'utilisation des technologies d'information et de communication invitent à franchir les obstacles que représentent l'éloignement et l'étalement » (2012). L'UQAT innove à ce niveau en donnant des cours dans les communautés, selon un horaire flexible et condensée, en prenant en compte les réalités des étudiants, qui sont souvent sur le marché du travail au moment de poursuivre leurs études. L'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA) offre un autre exemple de modularisation des cours par les technologies de l'information et de la communication employées par les professeurs afin d'assurer le suivi des étudiants inuit inscrits en enseignement dans leurs communautés d'origine, particulièrement lors des stages en enseignement complétés par les étudiants (Pellerin, 2013).

Il est également nécessaire de mentionner les services de la formation continue qu'offrent chacun des établissements. Dans le cas du CAT, de nombreuses attestations d'études collégiales ont été développées pour répondre aux besoins des communautés autochtones. Du côté de l'UQAT, le Service de la formation continue est présentement en plein déploiement; il offre des formations traitant des questions autochtones et il souhaite aller de l'avant avec des formations répondant aux besoins des autochtones. Dans son article, Savard fait état du lien qui existe entre la formation continue et les programmes universitaires offerts à l'ENAP. Il mentionne que certains crédits acquis lors de formations continues sont reconnus dans la formation universitaire régulière des étudiants autochtones. Autant du côté du CAT que de l'UQAT, cette option n'est pas applicable. Ainsi, les propos de Savard peuvent servir de pistes de réflexion pour les établissements.

Des pratiques pédagogiques inspirantes

À la lumière des témoignages recueillis par le personnel enseignant, des pratiques pédagogiques inspirantes sont ressorties afin de soutenir les étudiants autochtones dans leur cheminement scolaire. Les professeurs, les chargés de cours et les enseignants des deux établissements ont développé, au fil de leurs années d'expériences, des façons de faire qui leur sont propres et qui leur permettent de bien vivre cette chance qu'ils ont d'enseigner auprès d'étudiants des Premiers Peuples.

Adapter le contenu

L'adaptation du contenu des cours représente une première piste d'actions en ce qui a trait aux façons de faire pour mieux rejoindre les étudiants autochtones. Comme le fait remarquer Overmars (2010), la littérature sur l'éducation autochtone aborde d'ailleurs fréquemment ce sujet. L'auteure, en parlant des savoirs autochtones et du système d'éducation occidental, rappelle que lorsque les savoirs autochtones sont dévalorisés en classe, cela contribue au décrochage scolaire des étudiants autochtones. De plus, elle reprend les propos de Brayboy et Castagno (2008) et elle écrit que la majorité de l'information qui est présentée en classe n'est pas en lien avec la vie des étudiants autochtones. « Lee (2007) suggests that for Native students to gain meaning out of education that it must be relevant to their lives » (Overmars, 2010, p. 92).

À l'UQAT et au CAT, certains membres du corps enseignant ont évoqué que pour eux, une bonne méthode pour rejoindre les étudiants autochtones consiste justement à utiliser des exemples concrets qui font directement référence aux réalités des autochtones. Selon eux, cela permet d'ancrer plus concrètement la matière du cours, en plus de permettre aux étudiants autochtones de se sentir directement touchés par les sujets vus en classe. « Il faut trouver des moyens et des exemples qui les touchent. L'intérêt peut vite disparaître si la matière ne les rejoint pas », Bernard (professeur à l'UQAT, sciences de la gestion). Les professeurs qui ont de l'expérience auprès des autochtones et des communautés autochtones utilisent donc ce bagage et ils agrémentent leur enseignement afin de rejoindre les étudiants autochtones de cette façon.

Toujours dans l'article d'Overmars (2010), celle-ci soutient également que les liens avec les communautés permettent notamment d'inclure plus facilement des savoirs autochtones, et même de favoriser les échanges entre les Aînés, les étudiants autochtones et l'établissement d'enseignement. S'il est vrai, comme il a été mentionné précédemment, que le CAT et l'UQAT ont tissé des liens avec les communautés autochtones, il demeure que les contacts avec les Aînés sont peu fréquents, voire absents de l'enseignement et de la vie scolaire sur les campus.

Une relation de confiance basée sur la sensibilité culturelle

La relation de confiance que les enseignants réussissent à établir avec leurs étudiants autochtones est un autre aspect positif valorisé dans la littérature, en plus d'être évoqué par les professeurs et les étudiants autochtones rencontrés comme étant à la base d'un succès scolaire. Certes, la relation de confiance ne garantit pas la réussite scolaire, mais elle assure un succès scolaire quant à la présence en classe, à la participation des étudiants, bref, à l'implication des étudiants dans leurs études et donc par le fait même, à la réussite scolaire.

Archambault y va d'une première démonstration quant à la relation de confiance dans son article sur les facteurs qui favorisent la réussite scolaire des élèves autochtones et les facteurs qui inhibent celle-ci :

[...] [Une] relation maître-élève basée sur la confiance, la reconnaissance culturelle et le respect mutuel aura une influence déterminante sur le succès scolaire des élèves autochtones. [...] En somme, il importe de savoir que la reconnaissance de la diversité culturelle autochtone et la présence de relations ouvertes et bienveillantes entre enseignants et élèves sont intimement liées à la réussite scolaire en milieu autochtone. (Archambault, 2010, p. 110)

Même si son texte se penche sur le milieu primaire et secondaire, il semble justifié d'appliquer ses propos au milieu postsecondaire également. D'ailleurs, dans un article très complet sur les stratégies facilitant le succès des étudiants des Premières Nations au niveau postsecondaire, Hampton et Roy (2002) vont dans le même sens qu'Archambault. Les auteures ont effectué une recherche qui a pris place dans deux établissements postsecondaires, l'un non autochtone et l'autre administré par des autochtones. Le but de leur étude était de comprendre comment les professeurs non autochtones peuvent créer un environnement de classe plus favorable à l'apprentissage pour les étudiants autochtones, en plus d'identifier les différentes façons d'encourager les étudiants. Cinq thèmes majeurs sont ressortis des groupes de discussions et des histoires à succès entendus par les auteures. Le premier thème évoqué est celui de la relation professeur/étudiant. "These results led us to conclude that relational factors are important for facilitating success and may be more salient for First Nation peoples" (2002). Selon elles, la première étape afin d'établir cette relation positive est que le professeur doit démontrer aux étudiants qu'ils peuvent lui faire confiance. Les participants à leur étude expliquent notamment cela car la plupart des étudiants qui entreprennent des études postsecondaires ressentent une certaine crainte basée sur leurs expériences scolaires passées. "Getting to know students, showing interest in their ideas and perhaps their personal lives can help faculty members perceive individuals rather than stereotypes" (2002). Selon les participants, vivre des expériences concrètes culturellement et traditionnellement aide à mieux connaître les étudiants et à construire une relation positive avec eux. Finalement, il est suggéré aux professeurs d'être accessible, autant de façons formelle qu'informelle, ce que les étudiants autochtones apprécient : "[...] a lot of support from the teachers; I was able to go talk to them about certain stuff", Marilyn (étudiante diplômée).

La sensibilité culturelle est au cœur de cette relation de confiance entre le personnel enseignant et les étudiants autochtones. Wotherspoon et Schissel souligne d'ailleurs qu'elle est essentielle à un enseignement positif (1998, p. 18), ce qui est également soutenu par Overmars : " Research does, however, suggest that teachers must understand Aboriginal cultures and be sensitive to the learning needs of the student " (2010, p. 93). Concernant les facultés non autochtones, Hampton et Roy (2002) recommandent d'acquérir une certaine sensibilité culturelle. Les participants à leur étude sont d'avis que les professeurs qui sont prêts à apprendre sur les cultures autochtones rencontrent plus de succès. Un style d'enseignement efficace reflète et valorise des aspects culturels autochtones comme l'humilité, l'humour et l'ouverture d'esprit. Il est suggéré de rechercher les opportunités d'en apprendre à propos des cultures autochtones.

Toutes ces recommandations concernant la sensibilité culturelle et la connaissance de l'Autre viennent soutenir ce que déplore Archambault :

la plupart des enseignants non autochtones connaissent peu la culture, les traditions et les valeurs fondamentales autochtones; ils ne reconnaissent pas la diversité culturelle et la complexité des besoins éducatifs des élèves de communautés autochtones [...]. En conséquence, pour favoriser la réussite éducative des élèves autochtones, les enseignants devront connaître les valeurs, les traditions et les questions d'identité autochtones afin de les intégrer dans leurs pratiques pédagogiques. (2010, p. 113)

Les membres du corps enseignant rencontrés nomment justement qu'ils aimeraient recevoir davantage de formations concernant les cultures autochtones afin de mieux les outiller dans leur enseignement, comme le démontrent les propos de Gustave, enseignant au département de Philosophie :

Il serait impératif que les professeurs du Cégep qui enseignent à des étudiants autochtones reçoivent une formation approfondie sur la culture des Premières Nations afin qu'ils soient en mesure d'adapter leur enseignement aux particularités culturelles de ces étudiants. [...] La connaissance des habitudes langagières des Premières Nations peut être utile pour la mise au point des méthodes pédagogiques adaptées aux étudiants autochtones [...]. Cette formation devrait aussi porter sur la notion de temps propre aux Amérindiens, qui est axée sur le présent [...]. Il serait bon aussi que ces professeurs puissent se rendre dans le lieu d'origine de leurs étudiants amérindiens afin d'Avoir une première idée de la situation particulière de leur communauté.

Il existe certes quelques formations offertes aux professeurs par le SPP de l'UQAT, mais on constate que les professeurs eux-mêmes manifestent ce désir d'être mieux formé quant aux cultures autochtones et à la sensibilité culturelle.

Cette sensibilité culturelle ouvre également la porte sur la diversité de réalités vécues par les étudiants autochtones qui fréquentent les deux établissements. Comme il a été écrit précédemment, plusieurs profils d'étudiants autochtones côtoient le CAT et l'UQAT. Cette sensibilité culturelle s'applique donc aux différences culturelles qui les caractérisent, mais également aux différents types de parcours et de réalités vécus. Les étudiants autochtones parlent eux-mêmes de leur réalité, notamment du financement qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas de leur communauté, du transport que certains doivent effectuer entre leur communauté et Val-d'Or, des déménagements en ville, du soutien qu'ils reçoivent de leur famille et de leur entourage. Concernant ce dernier aspect, les étudiants autochtones mentionnent l'importance de ce soutien pour leur persévérance scolaire. Gagné (2005) démontre quant à elle que la famille joue un rôle de premier ordre pour plusieurs des étudiants maoris, en les soutenant à plusieurs niveaux (scolaire, financier). Finalement, Hampton et Roy (2002) écrivent que comprendre la vie des étudiants autochtones signifie aussi de comprendre les impacts du racisme au niveau historique qu'actuel, comme faisant partie de l'expérience quotidienne qu'endure les étudiants comme individu. Les auteures suggèrent d'ailleurs au personnel enseignant d'être à l'affût des obligations étendues des étudiants autochtones.

L'usage de la langue maternelle en classe

Comme il a été écrit précédemment dans la section *Résultats*, certains professeurs ont mentionné, à titre de stratégie d'enseignement, de permettre aux étudiants autochtones de s'exprimer en classe dans leur langue maternelle. Sachant que la langue d'enseignement n'est pas toujours la langue maternelle des étudiants autochtones¹¹, cela leur permet de saisir complètement les concepts présentés.

¹¹ En parlant du contexte linguistique des autochtones, c'est-à-dire du fait que les bases linguistiques de la langue maternelle ne sont pas complètement acquises avant l'entrée à l'école (où l'éducation se fait en français ou en

Les étudiants se rassemblaient entre eux pour parler dans leur langue afin de se trouver une définition commune. Suite à cela, les étudiants expliquaient ce qu'ils avaient compris. [...] Il y avait un va-et-vient jusqu'à ce qu'ils arrivent à déterminer un concept commun qu'on se trouvait dans chacune de nos langues. [...] Pour un professeur, c'est un peu déstabilisant, parce qu'il y a une certaine perte de temps en classe (moins de théories). Cependant, une fois que c'est compris, les étudiants l'ont bien acquis et c'est possible de continuer plus facilement la suite du cours, Vladimir (professeur, sciences de l'éducation).

Cette pratique pédagogique est soulignée dans la littérature. De Canck (2008) soulève cette stratégie dans son article sur l'ethnocentrisme scolaire et l'adaptation institutionnelle. L'auteur présente trois axes réclamés par les autochtones pour renouer avec les liens que l'école occidentale a historiquement brisé. En premier lieu, il mentionne l'usage de la langue maternelle et les bienfaits reliés à cet usage. « L'usage de la langue vernaculaire manifeste notamment le lien avec soi, dans sa manière de forger l'esprit humain en lui soumettant une façon de catégoriser le réel » (2008, p. 45).

C'est ainsi que cette simple façon de faire, soit de donner l'opportunité aux étudiants autochtones de s'exprimer dans leur langue maternelle, en plus de permettre de mieux comprendre la théorie, s'inscrit dans une démarche globale de réappropriation de l'éducation par les autochtones.

anglais), Archambault écrit que « [...] les élèves autochtones sont continuellement confrontés à une compréhension limitée de la langue d'enseignement, situation qui peut engendrer des difficultés d'apprentissage et nuire à la réussite éducative de ces élèves » (2010, p.112).

OUTILS MIS EN PLACE

Le projet « Synergie Cégep-Université. Continuum de formation harmonisé du secondaire à l'université pour les Premiers Peuples » aura permis de mettre en lumière plusieurs aspects des réalités vécues par les membres du corps enseignant et par les étudiants autochtones des deux établissements d'études postsecondaires. À la suite des entrevues effectuées auprès des participants, des outils ont été mis en place pour combler certains besoins évoqués tant par les participants que par les établissements. Cette dernière section décrit sommairement ces outils.

Pour les établissements

Inventaire des outils

Dans une optique d'entraide et de partage entre les deux services des établissements (le SPP et le SPN), il a été pensé d'inventorier les outils qu'utilisent les personnes-ressource rattachées à ces services respectifs. Cet inventaire des outils pédagogiques, que ce soit des lectures, des exercices et des ateliers, augmente ainsi significativement la boîte à outils de chacun des services. Les sujets de ces outils pédagogiques sont variés, allant de la communication orale, à la gestion du temps et du stress, à la préparation aux examens et à la rédaction de travaux longs (en tout, 14 sujets ont été inventoriés).

Fiche-synthèse

À l'hiver 2011, l'UQAT a accueilli Diane Hill lors d'une conférence portant sur l'approche holistique en éducation et le développement d'un programme Portfolio pour accompagner les étudiants autochtones. Cette rencontre a donné le coup d'envoi vers le développement du Portfolio comme outil permettant la mise en action du métier d'étudiant pour les étudiants autochtones inscrits au programme préparatoire aux études universitaires.

Avant d'en arriver au développement de l'atelier Portfolio, une fiche-synthèse a été créée afin d'informer les différents des établissements intéressés par l'approche holistique autochtone. Cette fiche-synthèse se retrouve en annexe.

Pour le personnel enseignant

Capsules vidéo

L'analyse des données provenant des enseignants a permis de constater que ces derniers souhaitaient en savoir davantage sur les cultures autochtones, mais également sur les différentes stratégies d'enseignement à favoriser auprès des étudiants autochtones. Certains ont évoqué qu'il serait intéressant de permettre aux enseignants d'expériences de partager leurs connaissances et leurs bons coups auprès des nouveaux enseignants. C'est ainsi qu'est né l'idée de capsules vidéo. Cette façon de faire (l'utilisation de la vidéo et du web) permet notamment de rejoindre un plus grand nombre d'individus, car les enseignants du CAT, les professeurs et les chargés de cours de l'UQAT ont parfois des horaires incompatibles qui les empêchent de se réunir.

Ces capsules visent à :

- Offrir des outils pédagogiques et de sensibilisation aux enseignants, professeurs et chargés de cours qui enseignent (ou qui enseigneront) à des étudiants et à des cohortes autochtones;
- Favoriser un transfert des pratiques pédagogiques gagnantes auprès des étudiants autochtones afin de favoriser leur réussite, et;
- Présenter les services qu’offrent le SPP et le SPN.

Elles sont accessibles via la page Moodle *Guide – Enseignement étudiants Premiers Peuples / Guide – Teaching First Nations Students*, qui joue le rôle d’outil de diffusion sur les stratégies d’enseignement gagnantes destiné au corps professoral du CAT et de l’UQAT qui enseignent auprès des étudiants autochtones.

Comité holistique

À la suite de la conférence de Diane Hill, certains professeurs et professionnels de l’UQAT et du CAT ont manifesté leur intérêt à approfondir leurs connaissances de l’approche holistique autochtone, ou encore de faire bénéficier aux autres des savoirs qu’ils ont quant à ce sujet. C’est ainsi qu’un comité holistique a vu le jour. Une liste des actions prises par chacun des membres a été répertoriée. Malheureusement, dû à un manque de temps de la part de la majorité des membres du comité, il a été convenu de continuer les démarches individuellement et de poursuivre le partage lorsque nécessaire, sans tenir de rencontres régulièrement.

Pour les étudiants autochtones

Création d’une formation Portfolio

L’objectif premier de la mise en place de la formation Portfolio était d’intégrer l’approche holistique dans les programmes de l’UQAT afin de développer un fil conducteur entre les programmes et le SPP. Selon nous, le portfolio pouvait détenir ce rôle, notamment parce que c’est un outil pédagogique connu, largement développé par le *First Nation Technical Institute (FNTI)*, qui favorise l’intégration des disciplines et la reconnaissance des compétences.

Pour le FNTI, le *Prior Learning Assessment and Recognition* consiste à évaluer et reconnaître les apprentissages de quelqu’un, souvent un apprenant adulte. Cette méthode peut être utilisée par un adulte afin de :

- Faire le point sur les compétences qu’il possède;
- Faire reconnaître ses connaissances et expériences de vie comme valide afin de se faire créditer des cours dans un programme en particulier pour écourter les études;
- Prendre conscience et reconnaître les compétences développées au fil de ses expériences de vie, en lien avec une profession en particulier, souvent dans des programmes en travail social, notamment le *SSW (Social Services Worker)*.

Le portfolio est entre autres un outil qui permet de mettre en lumière des compétences pour la reconnaissance des acquis, ou pour obtenir un emploi en particulier. Il doit contenir des preuves de documentation (évidences) des apprentissages effectués, notamment des certificats, des lettres de

recommandations, des témoignages, des narratifs qui expliquent les apprentissages effectués, etc. Un portfolio peut avoir plusieurs fonctions, ou être créé pour différentes raisons telles que :

- Augmenter sa confiance en soi;
- Faire le point sur nos compétences et acquis;
- Reconnaître la grande valeur des compétences acquises par l'éducation informelle;
- Garder des traces des apprentissages continus faits en dehors de l'éducation formelle;
- Mettre en valeur l'individu dans son ensemble;
- Obtenir un emploi, faire valoir nos compétences relatives à un domaine en particulier;
- Se faire reconnaître des crédits formels;
- Créer un album de vie;
- Recueillir ou exposer des informations, histoires, témoignages pour léguer à des êtres chers;
- Regagner le contrôle sur notre future dans ce monde en constant changement;
- Bâtir une fondation avec laquelle la prise de décision est grandement facilitée.

Une première démarche a été entamée avec le programme préparatoire aux études universitaires et ces étudiants autochtones. C'est donc à travers ce programme que nous avons mis en place la formation Portfolio à titre de projet-pilote, sans axer notre formation sur l'aspect de la reconnaissance des acquis par des crédits universitaires. Selon nous, cet outil pédagogique permettait aux étudiants autochtones de trouver un certain équilibre entre leur nouveau métier d'étudiant et leur vie personnelle, en plus de conceptualiser les concepts qu'ils acquièrent en classe.

Comme ces étudiants ont à leur horaire une période réservée à des ateliers divers (mise à niveau, gestion du stress,...) offerts par le SPP, nous avons mis en place le portfolio dans le cadre de cette plage horaire. Pour assurer une forme de support au projet, les professeurs et chargés de cours du programme ont été mis au courant de notre démarche.

Deux sessions d'automne, donc deux cohortes d'étudiants autochtones au programme préparatoire aux études universitaires, ont participé au projet-pilote. Malheureusement, pour différentes raisons, ces deux cohortes n'ont pas vécu l'entièreté de la formation Portfolio. De ces deux démarches, nous avons retenu qu'il était nécessaire de rendre la formation Portfolio obligatoire au cursus scolaire afin, notamment, de s'assurer de la participation des étudiants.

Puis, pendant une période de 30 semaines, soit du mois d'octobre 2014 au mois de juillet 2015, la formation Portfolio a été de nouveau mise à l'essai, cette fois à l'extérieur des murs de l'UQAT. C'est ainsi qu'un véritable plan de formation a été développé¹² afin d'offrir la formation à deux cohortes de participants au projet Wâbidîjan¹³ du Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or.

¹² Ce plan de formation est notamment inspiré des travaux du FNTI, du Nunavut Arctic College, du Saskatchewan Learning et du NWT Literacy Council.

¹³ Le projet Wâbidîjan vise à augmenter les compétences professionnelles et l'employabilité de jeunes autochtones, âgés de 18 à 30 ans, en leur offrant des expériences de travail culturellement pertinentes dans le domaine de l'hôtellerie, ainsi que des ateliers leur permettant de développer et de renforcer les capacités dont ils ont besoin pour participer pleinement au marché de l'emploi (Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or, 2014).

C'est ainsi que la formation Portfolio a été mise à l'épreuve dans plusieurs contextes différents. Nous en sommes venus à la conclusion que cette formation est grandement appréciée par les participants. Elle leur permet d'abord de nommer les compétences, le savoir et les attitudes qu'ils ont acquises lors d'apprentissages informelles. De plus, par leur participation active, les participants sont vraiment amenés à s'impliquer dans les différentes étapes du Portfolio, que ce soit par la création de la communauté d'apprentissages et de partage qui se crée, ou encore la hausse de la confiance en soi et de la connaissance de qui ils sont. Bref, la formation Portfolio est un outil intéressant pour des étudiants autochtones qui entament un cheminement scolaire, que ce soit au collégial ou à l'université. Elle leur permet de s'outiller au métier d'étudiant.

CONCLUSION

Ce projet de recherche aura permis de nommer plusieurs aspects quant aux expériences d'enseignement auprès d'étudiants autochtones du personnel enseignant du CAT et de l'UQAT, ainsi que des réalités vécues par les étudiants autochtones eux-mêmes.

Plusieurs caractéristiques déjà bien présentes dans le paysage des deux établissements ont été soulignées : l'approche éducative autochtone préconisée à l'UQAT, l'architecture valorisant les Premiers Peuples, les lieux de rassemblement pour les étudiants autochtones ainsi que le personnel chaleureux et accueillant prêt à supporter les étudiants dans leur cheminement scolaire. Ces quelques exemples sont précieux pour les établissements et doivent continuer à être présents pour répondre adéquatement aux étudiants autochtones, tout en leur assurant un environnement culturellement sécurisant.

Par la collecte et l'analyse des données, des points précis ont été soulevés et ont permis d'améliorer et/ou de développer des outils pour répondre aux besoins tant des établissements que des membres du corps enseignant et des étudiants autochtones. Cela vient donc valider la nécessité de ce projet, tout en répondant à un de ses objectifs.

Du côté des enseignants, ceux-ci se sentaient souvent peu outillés pour enseigner aux étudiants autochtones. C'est donc dans cette optique que des capsules vidéo ont été développées; elles permettent aux professeurs, chargés de cours et enseignants d'entendre les vécus (stratégies d'enseignement, pratiques pédagogiques) du personnel enseignant avec de l'expérience auprès de ces étudiants, tout en leur donnant la chance d'écouter les points de vue des étudiants autochtones eux-mêmes. En effet, en leur donnant la parole, cela offre la chance aux enseignants de savoir ce que les étudiants apprécient de leur pratique, mais également de mieux savoir qui ils sont. L'importance de la relation de confiance, basée sur la sensibilité culturelle, est d'ailleurs grandement nommée dans la littérature sur le sujet, avec comme objectif le succès scolaire des étudiants autochtones.

Quant aux étudiants autochtones, il s'est avéré que c'est surtout au niveau de leur métier d'étudiant que des difficultés étaient évoquées. Comme plusieurs des étudiants autochtones rencontrés effectuaient un retour aux études, leur métier d'étudiant remonte à plusieurs années et se doit d'être consolidé et renforcé lors de leur parcours collégial ou universitaire. La formation Portfolio fait partie des outils développés pour accompagner les étudiants autochtones dans leur première année de cheminement. Quoique cette formation ne fasse pas partie, du moins encore, d'un programme de formation, il n'en demeure pas moins que le développement de celle-ci a permis d'aller de l'avant. De plus, comme les résultats des données ont été partagés avec le personnel du SPN et du SPP, cela leur a permis de mieux connaître les besoins des étudiants autochtones, afin de mieux les accompagner.

Trois recommandations sont évoquées pour terminer ce rapport. La première recommandation provient des membres du corps enseignant, alors que les deux autres ont été nommées par les étudiants autochtones. C'est ainsi que les professeurs, chargés de cours et enseignants mentionnent qu'ils seraient pertinents et nécessaires d'offrir davantage de formations concernant les cultures autochtones et des formations pédagogiques pour mieux répondre à leurs besoins. Même si les capsules vidéo répondent en partie à cette recommandation, celle-ci est tout de même mentionnée pour que les établissements

gardent en tête cet objectif. Quant aux recommandations provenant des étudiants autochtones, ceux-ci aimeraient voir être mis en place un lieu typiquement culturel (ils nomment un tipi) sur le site des établissements, afin de favoriser leurs pratiques traditionnelles en milieu urbain. De plus, ils apprécieraient qu'une garderie voit le jour directement sur le campus de Val-d'Or, leur permettant de faire garder leurs enfants d'âge préscolaire sur leur lieu d'étude, facilitant du coup l'accès aux services de garde.

BIBLIOGRAPHIE

- Aragon, S. R. (2004). Learning and Study Practices of Postsecondary American Indian/Alaskan Native Students. *Journal of American Indian Education*, 43, 1-18.
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5 (2), 107-116.
- Association des collèges communautaires du Canada. (2005). *Répondre aux besoins des apprenants autochtones: un aperçu des programmes et services actuels, des défis, des possibilités et des leçons apprises*.
- Association des collèges communautaires du Canada. (2010). *Les collèges au service des apprenants et des communautés autochtones. Analyse de l'environnement 2010. Tendances, programmes, services, partenariats, défis et leçons retenues.*: Association des collèges communautaires du Canada.
- Brayboy, B. M. J. et Castagno, A. E. (2008). How Might Native Science Inform "Informal Science Learning"? *Cultural Studies of Education*, 3, 731-750.
- Cappon, P. (2008). Measuring Success in First Nations, Inuit and Métis Learning. *Policy Options / Options politiques*, 60-66.
- Cazin, A. (2005). *Bilan des enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*. Rouyn-Noranda: UQAT.
- Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. (2011). *Plan stratégique de développement 2011-2016*. Rouyn-Noranda: Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.
- Centre d'amitié autochtone de Val-d'Or. (2014). Parcours et développement des compétences. Page consultée le 22 juin 2015 de <http://www.caavd.ca/parcours-en-deacutedeveloppement-des-compeacutetences.html>.
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure : entre compréhension et réussite*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones. (1996). *Vers un recensement* (Vol. 3). Ottawa: Approvisionnement et Services Canada.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones. Page consultée le 19 mai 2015 de <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/RedefiningSuccessInAboriginalLearning/RedefiningSuccessModels-2.html>.
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2009). *Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations*. Wendake: Conseil en Éducation des Premières Nations.
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2010). *Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie : une perspective des Premières Nations*. Wendake: Conseil en Éducation des Premières Nations.

- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. Dans A. Beaulieu & C. Hervé (Éds.), *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit* (pp. 39-51). Québec: Cahiers du CIÉRA.
- First Nation Technical Institute. (2003). *Prior Learning Assessment and Recognition - A Guide to Assist in the Preparation of a Portfolio for Education, Vocational and Career Planning*. Tyendinaga Mohawk Territory: FNTI.
- Gagné, N. (2005). Être jeune et maori aujourd'hui: l'université comme site de (ré)affirmation et de coexistence. *Recherches amérindiennes au Québec*, XXXV (3), 59-70.
- Hampton, M. et Roy, J. (2002). Strategies for Facilitating Success of First Nations Students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 32 (3).
- Hill, D. (1999). *Holistic Learning: A Model of Education Based on Aboriginal Cultural Philosophy*. Saint Francis Xavier University.
- Hill, D. (2010). *The FNTI Model: Portfolio Development as a Tool for Transformative Learning*. Communication présentée au 21st Annual PLA Conference, Belleville, Ontario.
- Hodgson-Smith, K. L. (2000). Issues of Pedagogy in Aboriginal Education. Dans Marlene Brant Castellano, Lynne Davis & L. Lahache (Éds.), *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise* (pp. 156-169). Vancouver et Toronto: UBC Press.
- Holmes, D. (2006). *Rétablir l'équilibre : les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*: Association des universités et collèges du Canada.
- Lee, T. S. (2007). Connecting Academics, Indigenous Knowledge and Commitment to Community High School Students' Perceptions of a Community-Based Education. *Canadian Journal of Native Education*, 20 (2), 196-215.
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Maheux, G., Bacon, L. et Simard, D. (2005). *Énoncés de faits de gestion de programmes de formation des enseignants Inuit et des Premières Nations*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Malatest, R. A. et al. (2002). *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones*. Victoria: Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada.
- Malatest, R. A. et al. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire: ce que les enseignants ont appris*. Sherbrooke: Fondation canadienne des courses du millénaire.
- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*. Ottawa: Caledon Institute of Social Policy.
- More, A. J. (1987). Native Indian Learning Styles : A Review for Researchers and Teachers. *Journal of American Indian Education*, 27 (1), 17-29.
- Nunavut Arctic College. (2010). *Portfolio Development Facilitator's Guide*. Iqaluit: Arctic Nunavut College.

- NWT Literacy Council. (s.d.). *How To Kit : Facilitating a Workshop*. Yellowknife: NWT Literacy Council.
- Overmars, D. (2010). Indigenous Knowledge, Community and Education in a Western System: An Integrative Approach. *First Peoples Child & Family Review*, 5 (2), 88-95.
- Pellerin, G. (2013). La mise en place d'une approche de soutien à la formation des enseignants inuit de Puvirnituq et d'Ivujivik à l'aide des TIC. Dans G. Maheux & R. Gauthier (Éds.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action* (pp. 163-180). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pewewardy, C. (2002). Learning Styles of American Indian/Alaska Native Students: A Review of the Literature and Implications for Practice. *Journal of American Indian Education*, 41 (3), 22-56.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur. Chenelière éducation.
- Rhodes, R. W. (1988). Holistic Teaching/Learning for Native American Students. *Journal of American Indian Education*, 27 (2), 21-29.
- Richards, J. (2011). *L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative*: Institut C.D. Howe Commentaire 328.
- Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques. Dans A. Beaulieu & C. Hervé (Éds.), *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*. (pp. 13-37). Québec: Cahier du CIÉRA.
- Saskatchewan Learning. (2005). *A Journey of Self-Discovery. Facilitator's Guide to Reflection and Portfolio Development*. Regina, Saskatchewan: Saskatchewan Learning.
- Saskatchewan Ministry of Education (2009). Post Secondary Education: In Support of First Nations and Inuit Students, Document consulté sur le site de la maison d'édition University of Saskatchewan, Aboriginal Education Research Center URL.
- Sauvé, L., Godmaire, H., Saint-Arnaud, M., Brunelle, R. et Lathoud, F. (2005). Regards croisés sur une éducation relative à l'environnement en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, XXXV (3), 85-94.
- Savard, J.-F. (2012). Les universités et les gestionnaires autochtones : concevoir un partenariat de formation pour soutenir l'autonomie gouvernementale. *Journal*, 28(1). Document consulté le 3 décembre 2014 de <http://ripes.revues.org/599>.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2003). *Stratégie d'intervention : mission d'enseignement et de recherche auprès des peuples autochtones*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2009). *Plan de développement 2009-2014*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2015a). *Plan de développement 2015-2020*. Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2015b). Premiers Peuples. Le campus de Val-d'Or. Page consultée de <http://www.uqat.ca/services/premierspeuples/?m=vd>.
- Van Ingen, C. et Halas, J. (2006). Claiming Space: Aboriginal Students within School Landscapes. *Children's Geographies*, 4 (3), 379-398.
- Wotherspoon, T. et Schissel, B. (1998). *Marginalisation, décolonisation et voix: les perspectives de l'éducation des Autochtones du Canada*. Regina: Université de Saskatchewan.

ANNEXE 1



Le logo, qui représente le **projet éducatif de l'UQAT en lien avec les peuples autochtones**, s'inspire de certains enseignements de la roue de la médecine et de l'approche holistique, qui nous démontrent, à l'aide de ses quatre grands segments à l'intérieur du cercle, la relation qui peut exister entre les parties d'un tout.

Le **cercle**, qui est en mouvement perpétuel, se réfère à la dynamique de force et d'entraide entre les individus, une valeur indispensable pour les Premiers Peuples. La **plume** symbolise le savoir, l'éducation et le support constant aux étudiants.

Les **quatre couleurs** correspondent à l'inclusion des différents peuples dans le cercle, et ce, à parts égales. Cet ensemble est donc un symbole de tolérance, de confiance, de partage des richesses entre les cultures, de maintien de l'harmonie entre les peuples, différents les uns des autres et possédant chacun leurs forces et leurs particularités. L'ordre dans lequel les couleurs sont placées est déterminé selon le cycle du soleil : le jaune (à l'est), le rouge (au sud), le noir (à l'ouest) et le blanc (au nord).

Les **quatre quadrants du cercle**, désignant que l'apprentissage a lieu à chacune des étapes de la vie, fait également mention qu'il est de la plus haute importance que chaque personne sache où elle en est, d'où elle est venue en vue de mieux connaître ses intentions pour le futur. D'où la présence de visages portant un regard vers l'est, période de renouveau dans le cercle de la vie, évoquant ainsi les générations et le respect des ancêtres et du passé.

Les **deux lignes obliques**, situées de chaque côté du cercle, représentent le tipi, symbole relié à la famille et à la stabilité, une composante essentielle afin d'être en mesure de canaliser ses énergies pour atteindre un but, un objectif.

Enfin, l'ensemble du logo rappelle à chaque apprenant qu'il est fondamental de mettre en place les démarches nécessaires pour maintenir un équilibre entre les aspects physique, mental, spirituel et affectif de sa vie.

Écrit par Nancy W. Crépeau.

5995



Premiers Peuples

**PROGRAMME PRÉPARATOIRE
AUX ÉTUDES UNIVERSITAIRES**
Offert à Val-d'Or

*La terre est ronde
la terre tourne aussi
les oiseaux du ciel
sont ronds. La
lune toutes les
circulaires. C'est
les quatre saisons
en rond : printemps
automne et hiver
leurs tentes sont
Nos sages aînés
le cœur de l'homme
la nature, des
sages aînés sa
manque de res*



SCOLARITÉ

30 crédits, attestation d'études

OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'objectif général du programme préparatoire aux études universitaires est de répondre aux besoins des étudiants (francophones et anglophones) nouvellement admis à l'UQAT (incluant les retours aux études) qui nécessitent une mise à niveau dans leur cheminement académique et qui désirent confirmer un choix de programme à entreprendre suite à l'obtention de cette première attestation d'études. Ce programme vise également à permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour entreprendre des études universitaires.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Le programme préparatoire a comme objectifs spécifiques :

1. Familiariser les nouveaux étudiants avec les exigences des cours ainsi que le rythme et le fonctionnement des études universitaires.
2. Aider les nouveaux étudiants à acquérir les outils nécessaires à la réussite de leur cheminement académique (guide des travaux, recherche documentaire et rédaction, etc.).
3. Acquérir des connaissances en lien avec le métier d'étudiant favorisant un sentiment de compétence et de confiance.
4. Développer des habiletés pour le travail en équipe.
5. Améliorer la communication orale et écrite nécessaires au contexte universitaire.
6. Continuer leur formation multidisciplinaire dans un contexte où les connaissances et les problématiques évoluent constamment.
7. Concrétiser un choix de programme universitaire incertain au départ afin de favoriser la rétention des étudiants pour les années suivantes.
8. Actualiser le potentiel de développement professionnel et personnel de travailleurs souhaitant mettre à jour leurs connaissances et améliorer leur performance.

CONDITIONS D'ADMISSION

Pour être admis au programme préparatoire aux études universitaires, le candidat devra être titulaire d'un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent ou être âgé d'au moins 21 ans et détenir une expérience jugée pertinente.

Un comité d'évaluation des demandes d'admission des nouveaux étudiants déterminera, selon le dossier du candidat, si le programme préparatoire s'avère nécessaire ou non pour le candidat.

DURÉE DU PROGRAMME ET RÉGIME D'ÉTUDES

D'une durée d'un (1) an, le programme préparatoire est une formation d'une valeur totale de trente (30) crédits.

PLAN DE FORMATION

Le programme préparatoire aux études universitaires est composé de dix (10) cours obligatoires, de 3 crédits chacun, menant à l'obtention d'une attestation d'études offerte à temps complet, à raison de quatre (4) cours aux sessions automne et hiver et de deux (2) cours à la session d'été.

COM1102	Communication orale (3cr.)
EDU2530	Atelier d'efficacité cognitive (3cr.)
ESLA110	Anglais, langue seconde : introduction ¹ (3cr.)
FRA1150	Atelier d'écriture (3cr.)
GPS1030	Développement personnel et professionnel (3cr.)
HIS1011	Histoire des peuples autochtones (3cr.)
MTL1005	Lecture stratégique chez l'adulte en formation universitaire (3cr.)
SCL1601	Apprendre à vivre avec le stress (3cr.)
SOC2310	Cultures autochtones (3cr.)
TSO1114	Utilisation des ressources documentaires en travail social (3cr.)

Ou tout autre cours choisi parmi la banque de cours à l'UQAT, avec l'approbation du responsable de programme.

DESCRIPTION DES COURS

COM1102 Communication orale

Objectifs

Se familiariser avec les concepts théoriques reliés à la préparation, à la prestation et à l'évaluation des exposés oraux. Reconnaître les difficultés de la communication orale. Consolider et développer des habiletés pour parler en toutes circonstances afin d'exposer des thèses, éviter les obstacles, s'imposer avec élégance, persuader, convaincre, etc.

Contenu

Définition et processus de communication orale. Aspects contenu et relation. Fonctions de la communication interpersonnelle. Types de communications orales (avec échange : dialogue, interview-entretien, réunion de groupe, discussion, exposé-participation; sans échange : exposé oral, monologue, humour, etc.). Préparation à l'exposé oral : sélection du sujet, analyse des récepteurs,

¹ Afin de répondre de manière plus adéquate aux besoins de formation des clientèles des deux langues du programme, les cours de langues secondes diffèrent.

recherche de la documentation, construction de la thèse et antithèse, organisation de la présentation orale (plan, support matériel, etc.).

EDU2530 Atelier d'efficacité cognitive

Objectifs

Permettre à l'étudiant d'actualiser son potentiel intellectuel et d'augmenter son efficacité cognitive, de mieux connaître les processus cognitifs et affectifs en jeu dans l'acquisition de savoirs nouveaux et complexes, ainsi que dans la résolution de problèmes personnels et professionnels, d'apprendre à contrôler et ajuster ces processus (stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes, cognitives, affectives et métacognitives), et de découvrir et expérimenter des méthodes efficaces d'étude et de travail intellectuel.

Contenu

Le cerveau et le fonctionnement intellectuel: les processus cognitifs, métacognitifs, affectifs et motivationnels et leurs implications pour l'apprentissage et la résolution de problèmes (besoins, motivation, perception, mémoire, traitement des informations, prise de décision, application). Intelligence et efficacité: éducation de l'intelligence et actualisation du potentiel intellectuel. Attribution, image de soi, sentiment de compétence et motivation face aux défis. Contrôle de l'impulsivité et gestion des blocages émotionnels et intellectuels. Organisation, planification et gestion de son temps et de ses ressources. Fonctionnement de l'attention, de la concentration et de la mémoire et stratégies de mémorisation. Perception des données et stratégies d'observation et d'organisation des informations. Processus et stratégies de résolution de problèmes appliquées à l'apprentissage universitaire.

ESLA110 Anglais, langue seconde : introduction

Objectifs

Comprendre et acquérir un vocabulaire et des expressions courantes ainsi que des énoncés simples qui visent à satisfaire les besoins de communication concrets et immédiats et à interagir en anglais, pendant une minute et demie (1,5 min) dans une communication de base. S'initier aux phonèmes et aux intonations de l'anglais. Rédiger de courts textes de 150 mots, en lien avec des situations de la vie courante.

Contenu

Utilisation de salutations. Interaction avec un interlocuteur dans le but de faire connaissance, tout en se présentant et en répondant aux questions quant à son adresse, son origine, sa famille, etc. Emploi de phrases courantes afin de demander et donner l'heure et la date, d'accepter ou refuser quelque chose, de demander le prix d'un objet, etc. Description des actions de la vie quotidienne. Utilisation correcte des formules de politesse et des stratégies de communication pour

attirer l'attention, pour demander de l'aide, pour faire répéter, etc. Lecture d'une invitation, d'affiches, d'annonces, d'horaires, etc. Pronoms personnels sujets. Survol des temps de verbe présent et présent progressif, ainsi que de leurs formes affirmatives, négatives et interrogatives. Pronoms personnels sujets. Les langues officielles du Canada et du Québec. Les endroits où l'on parle anglais au Canada et dans le monde. Les avantages de maîtriser l'anglais. Chansons culturelles, etc.

FRA1150 Atelier d'écriture

Objectifs

Accroître son savoir, son savoir-faire et son savoir-être en matière d'écriture, spécialement quant aux aspects linguistiques fondamentaux.

Contenu

Vocabulaire approprié et diversifié. Orthographe lexicale. Accord du nom et de l'adjectif, conjugaison verbale, accord du verbe avec son sujet, accord du participe passé, confusions homonymiques, structures de phrases appropriées et variées, ponctuation, marqueurs de relation.

GPS1030 Développement personnel et professionnel

Objectifs

Acquérir des outils et développer des stratégies nécessaires pour réussir son parcours universitaire et atteindre un équilibre dans sa vie. Devenir un apprenant actif, responsable et accompli. Développer son identité professionnelle. Développer les forces et les habiletés nécessaires dans son rôle d'étudiant et de futur leader communautaire.

Contenu

Analyse des stratégies de réussite à l'école et dans la vie de l'étudiant. Développement des habiletés dans : la prise de responsabilité personnelle, la découverte de l'automotivation, la gestion de soi, l'emploi de l'interdépendance, la prise de conscience de soi, l'adoption de l'apprentissage continu, le développement de l'intelligence émotionnelle et la croyance en soi. Développement de la pensée critique chez l'étudiant par la confrontation à d'autres façons de faire ou de penser. Développement de compétences dans la prise de décision. Apprentissage de méthodes efficaces de choix et de développement de carrière.

HIST1011 Histoire des peuples autochtones

Objectifs

Connaître et comprendre les principaux changements survenus dans l'histoire des Autochtones au Canada et au Québec. Se familiariser avec différentes sources permettant de reconstituer une trame historique

(sources archéologiques, archives, observations ethnologiques, sources orales) et comprendre leurs limites méthodologiques propres. Développer une perspective historique et un jugement critique. Aiguiser sa curiosité face aux enjeux contemporains et en saisir leur origine historique.

Contenu

Évolution de l'historiographie autochtone. La présence archéologique amérindienne dans les Amériques, au Québec et sur le territoire témiscabitién. Le mode de vie des Autochtones du Québec avant le contact avec les Européens. Relations entre les Autochtones et Européens en Amérique du Nord au fil des siècles. Le contact initial. Les alliances stratégiques entre Européens et Autochtones d'Amérique du Nord au 17^e et 18^e siècles. L'expansion territoriale euro-canadienne au 19^e siècle et ses conséquences pour les Autochtones : territoriales, adaptatives, légales et sociales. Les origines des revendications territoriales au XX^e siècle.

MTL1005 Lecture stratégique chez l'adulte en formation universitaire

Objectifs

Développer des stratégies de lecture plus efficaces et efficientes dans le contexte de cours universitaires. Apprendre à s'autoévaluer comme lecteur. Identifier ses forces et ses défis comme lecteur. Saisir les processus impliqués dans la compréhension d'un texte. S'approprier diverses stratégies, méthodes et techniques de lecture dans le cadre d'une pratique guidée par l'enseignant, et ce, à partir de textes représentatifs du genre et du niveau des lectures exigées à l'université.

Contenu

Modèle de compréhension en lecture : processus impliqués en lecture, sentiment de compétence, différents type de textes (explicatifs, descriptifs, argumentatifs, séquentiels, etc.) Les stratégies de lecture, sélection de l'information pertinente, élaboration et organisation de l'information.

SCL1601 Apprendre à vivre avec le stress

Objectifs

Apprendre à vivre avec le stress pour améliorer sa qualité de vie selon la démarche suivante. Se familiariser avec différentes approches de la gestion du stress. Au plan cognitif, comprendre quelques modèles explicatifs du phénomène du stress, personnel et organisationnel. Au plan affectif, prendre conscience de ses attitudes face au stress, de ses réactions physiologiques et psychosociales et de ses stratégies d'adaptation. Au plan psychomoteur, expérimenter des stratégies physiques et mentales propres à améliorer ses stratégies d'adaptation au stress de la vie.

Contenu

Le phénomène du stress en terme de dynamiques physiologiques, psychologiques et sociales : modèles théoriques, demandes d'adaptation et capacités d'y faire face, stressors provenant de l'extérieur et de l'intérieur de soi, stress positif et négatif, ses effets sur l'organisme, interactions entre stress et santé, stress et travail, croyances irrationnelles, qualité de vie, prise en charge. Quelques moyens concrets pour contrer les méfaits du stress : des techniques mentales aboutissant à la réponse de relaxation, du conditionnement physique, des techniques de relâchement musculaire simple et de rétroaction biologique.

SOC2310 Cultures autochtones
Objectifs

Identifier les modes de vie traditionnel et contemporain des Autochtones de la région Abitibi-Témiscamingue et du Nord du Québec. Définir et distinguer les termes en lien avec les cultures autochtones. Analyser les rapports interculturels en lien avec l'identité autochtone. Développer des attitudes d'ouverture et de compréhension à l'égard des différences culturelles. Être conscient de ses mythes et préjugés afin de comprendre les Autochtones et d'entrer en relation avec eux.

Contenu

Définition des cultures et des grandes familles linguistiques autochtones du Québec, de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord du Québec; la vie traditionnelle et contemporaine; les croyances et valeurs; les rites et les cérémonies; le mode de vie des familles incluant les enfants, les femmes, les hommes et les aînés; la nourriture; les arts et les artisanats; la musique; la spiritualité et les religions; la chasse, la pêche et l'agriculture; les apprentissages traditionnels (transmission des savoirs); le Cercle de partage et l'approche holistique (santé, quatre éléments de la nature et de l'être humain - âme, corps, esprit et cœur physique, psychologique); les mythes et préjugés; l'identité autochtone (définition de l'identité), le besoin d'appartenance et le renforcement de l'identité autochtone ainsi que le rôle de la notion d'identité dans nos rapports interculturels.

TSO1114 Utilisation des ressources documentaires en travail social**Objectifs**

Acquérir des habiletés de recherche documentaire en sciences sociales en général et dans le domaine spécifique du travail social, aussi bien en bibliothèque dans les bases de données et sur internet. Juger de la qualité des informations recueillies et de leur pertinence dans la recherche documentaire.

Acquérir des habiletés de synthèse de l'information documentaire et d'intégration de celle-ci dans la recension des écrits et dans le texte argumentatif.

Contenu

Les étapes de la recherche documentaire. Les bibliothèques, bibliothèques virtuelles et les centres de documentation. L'utilisation des ouvrages de référence, des thesaurus, des index, des abstracts ainsi que des bibliographies spécialisées. Les bases de données et les périodiques disponibles en ligne. Les systèmes d'aide à la recherche dans Internet. L'analyse de la pertinence et de la qualité de l'information. Le dépouillement et la synthèse de la documentation. L'intégration des informations documentaires dans une recension des écrits et dans un texte argumentatif.



*It is round. The
 ves around in a
 ds of the air,
 ts are round. The
 he moon, both are
 und and round
 seasons go: spring,
 fall and
 e Crees, their
 e round. Our wise
 ew man's hearth,
 n nature, becomes
 wise elders knew
 of respect for
 on led to lack of*



POUR INFORMATION

Service Premiers Peuples Campus de Val-d'Or

675, 1^{re} Avenue
 Val-d'Or (Québec) J9P 1Y3
 Tél.: 819 874-8728 poste 6296
 Sans frais : 1 866 891-8728 poste 6296
 Téléc.: 819 825-5361
spp-fps@uqat.ca

Nancy Crépeau Coordonnatrice Service Premiers Peuples

Tél.: 819 874-8728 poste 6510
 Sans frais : 1 866 891-8728 poste 6510
nancy.crepeau@uqat.ca

Stéphane Grenier Responsable du programme

Tél.: 819 874-8728 poste 6313
 Sans frais : 1 866-891-8728 poste 6313
stephane.grenier@uqat.ca

uqat.ca

07-10-2013



L'ÉDUCATION AUTOCHTONE: REGARD SUR L'APPRENTISSAGE HOLISTIQUE AUTOCHTONE

Cette fiche se veut un compte-rendu d'une conférence d'une journée portant sur un modèle holistique d'apprentissage et d'enseignement offerte par Diane Hill au campus de Val-d'Or de l'UQAT, ainsi qu'un aperçu de quelques concepts entourant l'éducation alternative et l'approche holistique autochtone.

CÉRÉMONIE D'OUVERTURE : LA VISION AUTOCHTONE

C'est par une cérémonie d'ouverture inspirée de l'histoire de la création des Peuples autochtones que Mme Hill a débuté sa conférence. Elle a d'abord fait circuler entre les participants différentes plantes, donnant la chance à chacun de les sentir. Par la suite, elle a fait brûler de la sauge et elle a invité les personnes présentes à se purifier. Une fois ce rituel accompli, elle a plongé les participants au cœur du système de croyances des Autochtones en leur racontant la création du monde selon la culture traditionnelle iroquoienne. Cette cérémonie d'ouverture visait à remercier les éléments et les forces spirituelles pour la santé et le bien-être qu'ils procurent aux êtres humains. Cette démarche a également permis aux participants de prendre conscience de l'opposition qui existe entre les conceptions du monde et les systèmes de croyances et de valeurs des Peuples autochtones et non autochtones.

Des systèmes de croyances qui s'opposent

Mme Hill a entretenu les participants sur ce qui marque cette différence de mode de pensée, soit notamment la religion catholique et la période des pensionnats. Les pensionnats avaient comme mission de civiliser les jeunes autochtones de force en leur faisant voir et comprendre le monde selon les valeurs européennes. Pour ce faire, les enfants devaient non seulement être séparés physiquement de leurs parents, mais également culturellement et spirituellement (Affaires indiennes et du Nord

Canada : 335). Cette politique d'assimilation éducative a eu comme effet la diminution de leurs savoirs et de leurs connaissances culturelles traditionnels (Hill, 1999 : 8), créant du coup une interruption dans la transmission. Les Autochtones tentent d'ailleurs aujourd'hui de se réapproprier leur culture.

D'autres différences ont été soulevées par Mme Hill, entre autres à propos de l'éducation, de la spiritualité, du territoire et des peuples. Comme le remarque Dumont (1992), ce qui oppose à la base les modes de pensée autochtone et occidental, c'est la capacité qu'ont les Autochtones de voir le monde selon une vision circulaire, alors que les non-autochtones font plutôt une lecture tangible et linéaire de ce qui les entoure (Dumont, 1992 cité dans Hill, 1999 : 81).

L'ETHNOSTRESS

L'accumulation et l'intériorisation de messages négatifs et oppressants à propos de l'identité autochtone (notamment dû aux pensionnats et aux politiques d'assimilation) ainsi que les conditions d'oppression que les Autochtones vivent dans leur environnement fait surgir le phénomène d'ethnostress. Ce phénomène « [...] survient lorsque les croyances culturelles ou l'identité joyeuse d'un peuple sont perturbées. C'est l'expérience négative qu'ils ressentent lorsqu'ils interagissent avec les membres de différents groupes culturels et avec eux-mêmes » (Antone et al., 1986 cités dans George, 2008 : 96). Lors de sa conférence, Mme Hill

a ajouté que l'ethnostress se définit aussi par les sentiments d'impuissance et de perte d'espoir qui habitent les individus et les empêchent de subvenir à leurs besoins de base. L'ethnostress affecte donc directement les communautés autochtones et amène entre autres une perte de la foi et des valeurs, un repli sur soi-même en tant que peuple, une intériorisation des stéréotypes véhiculés et l'adoption de comportements de « survivants ». À la lumière de l'ampleur du phénomène, George (2008) conclut que ces sentiments négatifs ressentis par les autochtones peuvent faire surgir des obstacles à l'apprentissage (*Ibid.*).

MODÈLE D'APPRENTISSAGE HOLISTIQUE AUTOCHTONE

En abordant l'éducation autochtone, Mme Hill a présenté l'approche éducative holistique qu'elle a développée avec une équipe de la *First Nation Technical Institute* (FNTI) en Ontario. Leur objectif était de créer une méthode d'apprentissage, de croissance personnelle et de développement qui offrirait aux apprenants autochtones une opportunité de se développer en tant que personne à part entière ayant une fierté et une confiance par rapport à leur culture et leur identité (*Ibid.* : 97). Dans l'approche holistique, le processus d'apprentissage fait référence à une personne à part entière qui s'engage au niveau physique, mental, émotionnel et spirituel afin de recevoir des données et des renseignements, qu'elle traite ensuite (*Ibid.* : 100) (voir en annexe 1 le modèle de l'apprentissage holistique autochtone).

Taxonomie de Bloom

En lien avec cette approche holistique, Mme Hill a brièvement mentionné la taxonomie de Bloom, conçue en 1956. Cette taxonomie était perçue comme un outil de mesure qui servait à classer les objectifs et les éléments d'évaluation en enseignement selon les catégories de la taxonomie (Krathwohl, 2002 : 213). En 2001, une taxonomie révisée a été développée par Anderson et Krathwohl (2001) (voir en annexe 3 la taxonomie révisée). Celle-ci se distingue de la précédente par la présence d'une double dimension dans la structure de la taxonomie, en s'utilisant d'un point de vue des connaissances et du processus cognitif. Les auteurs ont élaboré un tableau pratique pour permettre aux enseignants d'utiliser efficacement cette taxonomie révisée (voir en annexe 2 le tableau pratique). L'objectif de ce tableau pratique est de mettre l'accent sur le curriculum scolaire afin que les enseignants améliorent leur planification et leur enseignement (Krathwohl, 2002 : 218). Dans son article, Bümen (2007) fait d'ailleurs état des résultats d'une étude menée en Turquie sur l'utilisation du tableau pratique de la taxonomie révisée. Elle conclut que cet outil analytique a un véritable impact sur la planification des cours des enseignants en leur donnant une vue d'ensemble des compétences qu'ils veulent développer chez leurs étudiants et en leur indiquant les aspects à approfondir. Finalement, Lazear (2008) a lui aussi bâti du matériel pédagogique en s'inspirant de la taxonomie de Bloom. Les tableaux qu'il présente dans son ouvrage, destiné aux enseignants du primaire et du secondaire, permettent à ces derniers de s'assurer de développer le plus de compétences possibles chez leurs élèves et ce, selon les intelligences multiples.

Utilisation du portfolio et des cercles d'apprentissage

La méthode d'enseignement et d'apprentissage alternative mise en place par Mme Hill nécessite la tenue d'un portfolio qui permet alors la reconnaissance des acquis et des compétences de chacun des apprenants. Lors de la conférence, Mme Hill a présenté des exemples de portfolio créés par les apprenants au FNTI. Le concept de reconnaissance des acquis soutient que les adultes acquièrent des savoirs et des compétences à travers un apprentissage tant formel qu'informel (Hill, 1999 : 113). Le portfolio est utilisé comme un outil d'apprentissage et d'évaluation. Les apprenants sont ainsi appelés à s'approprier cet outil en y inscrivant qui ils sont et ce qui les habite, pour ainsi en retirer des connaissances. Les enseignants prennent alors conscience du contenu des portfolios et sont alors en mesure d'adapter leur enseignement selon les connaissances et les compétences déjà acquises par les apprenants. Pour compléter ce modèle alternatif d'enseignement et d'apprentissage, Mme Hill explique que les cercles de partage aident les apprenants à intégrer les apprentissages qu'ils font, en plus de développer leur écoute et leur acceptation de l'Autre.

POUR EN SAVOIR PLUS SUR LE WEB

Association canadienne pour la reconnaissance des acquis : http://capla.ca/f_News.php

Conseil canadien sur l'apprentissage : <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Home/index-2.html>

Educational Resources for Native American Studies, First Nations Studies, Indigenous Studies, and Aboriginal Studies : <http://www.goodminds.com/homepage.htm>

First Nation Technical Institute : <http://www.fnti.net/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Reconnaissance des acquis et des compétences* : <http://reconnaissancedesacquis.ca/>

RÉFÉRENCES

Affaires indiennes et du Nord Canada. 1996, Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones (vol. 1), Ottawa.

ANDERSON, L.W. et David R. KRATHWOHL (éd.). 2001, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman.

BÜMEN, Nilay T. Springer 2007, « Effects of the Original versus Revised Bloom's Taxonomy on Lesson Planning Skills : A Turkish Study Among Pre-Service Teachers », *International Review of Education*, vol. 53, no 4, pp. 439-455.

GEORGE, Ningwakwe. 2008, « Réintégrer l'esprit de l'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation : Revue de documents sur le module « Cultiver l'apprentissage », *Conseil canadien sur l'apprentissage*, Cultiver l'esprit de l'apprentissage : Les enseignements de l'expérience, Rapport de la Table ronde 2008, 124 pages.

HILL, Diane. 1999, « Holistic Learning : A Model of Education Based on Aboriginal Cultural Philosophy », mémoire de maîtrise, Saint Francis Xavier University, 148 p.

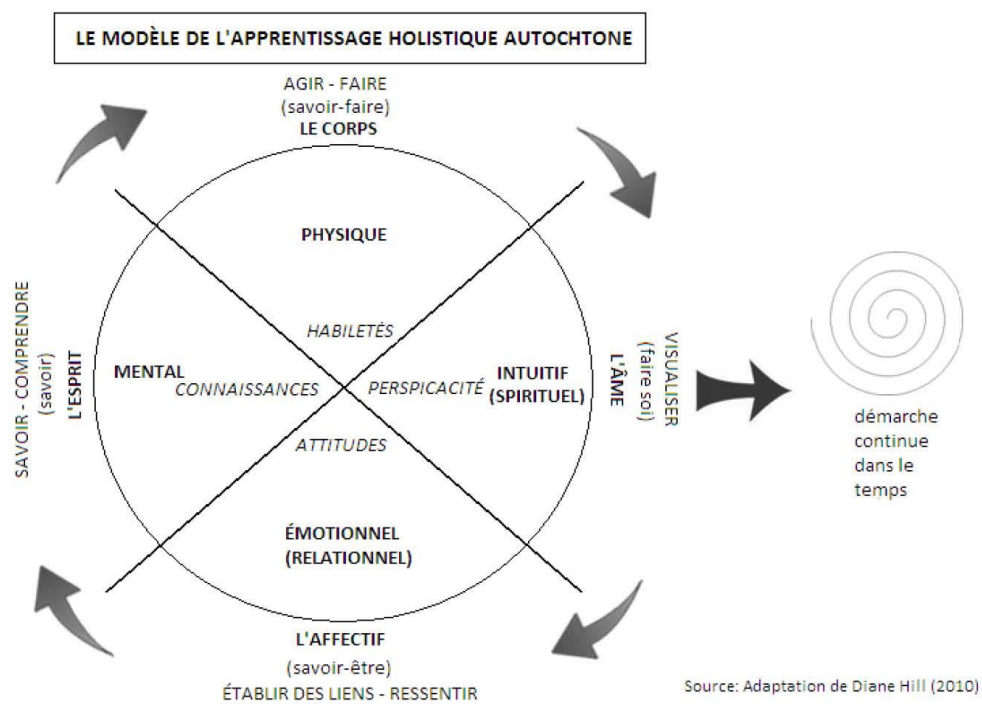
HILL, Diane. 2010, « The FNTI Model : Portfolio Development as a Tool for Transformative Learning », *21st Annual PLA Conference*, Belleville.

KRATHWOHL, David R. Automne 2002, « A Revision of Bloom's Taxonomy : An Overview », *Theory into Practice*, vol. 41, no 4, pp. 212-218.

LAZEAR, David. 2008. *Du simple au complexe : Appliquer la taxonomie de Bloom et les intelligences multiples aux processus de pensée*, Montréal, Chenelière Éducation, 106 p.

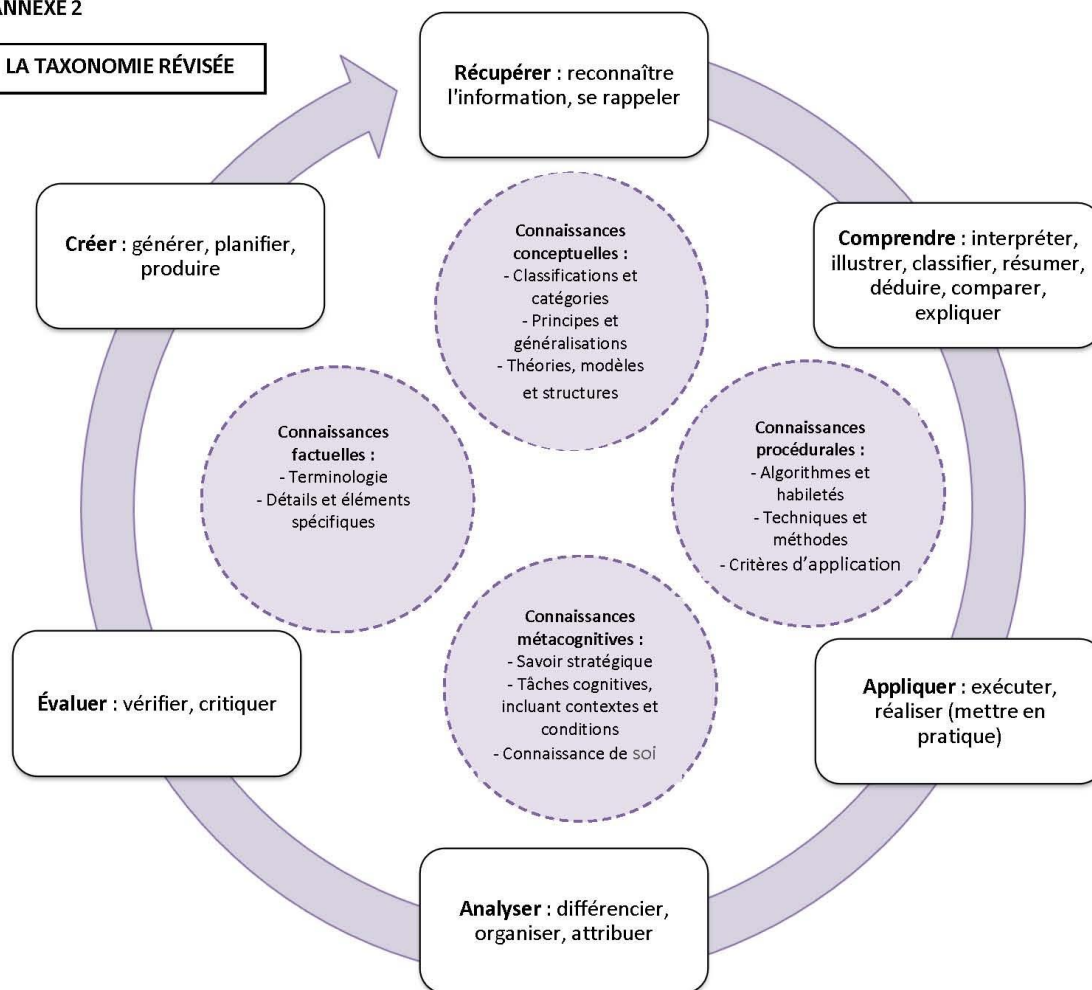
Cette fiche synthèse est rédigée par Frédérique Cornellier (mars 2011) (frederique.cornellier@uqat.ca).

ANNEXE 1



ANNEXE 2

LA TAXONOMIE RÉVISÉE



Source : Adaptation de la taxonomie révisée de David R. KRATHWOHL (2002).

ANNEXE 3

LE TABLEAU PRATIQUE DÉVELOPPÉ PAR ANDERSON ET KRATHWOHL (2001)

		Dimension du processus cognitif					
		Récupérer	Comprendre	Appliquer	Analyser	Évaluer	Créer
Dimension des connaissances	Connaissances factuelles						
	Connaissances conceptuelles						
	Connaissances procédurales						
	Connaissances métacognitives						

Dimension du processus cognitif :

Récupérer : Récupérer l'information pertinente.

Comprendre : Déterminer le sens des instructions (les messages oraux, écrits et graphiques).

Appliquer : Mettre en œuvre ou utiliser une démarche dans une situation déterminée.

Analyser : Diviser l'information (les données) en ses parties essentielles et déterminer les liens entre ces différentes parties et une structure générale.

Évaluer : Juger à partir de critères et de règles directives.

Créer : Joindre des éléments pour former un tout cohérent et nouveau, ou créer un produit original.

Dimension des connaissances :

Connaissances factuelles : Les éléments de base que les étudiants doivent connaître pour être familier avec une discipline ou résoudre des problèmes liés à celle-ci.

Connaissances conceptuelles : Les liens étroits entre des éléments d'une structure pour comprendre leurs fonctionnements.

Connaissances procédurales : Comment faire quelque chose; méthodes de renseignements et critères pour l'utilisation des habiletés, algorithmes, techniques et méthodes.

Connaissances métacognitives : Connaissances de la cognition en général et conscience et connaissance de sa propre cognition

Source : Anderson et Krathwohl (2001).