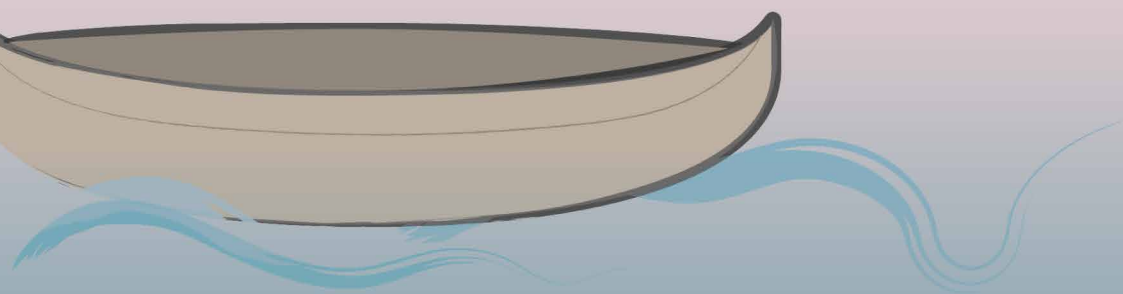


TRANSITIONS, PERSÉVÉRANCE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE DES INNUS DANS LES ÉCOLES QUÉBÉCOISES DE LA RÉGION DE L'ESTUAIRE

Rapport de recherche

Octobre 2022



ÉQUIPE DE RECHERCHE

Directrices scientifique et communautaire de l'étude :

Natasha Blanchet-Cohen
Co-titulaire de la Chaire-réseau jeunesse
Professeure agrégée
Département des sciences humaines appliquées
Université Concordia
<http://www.chairejeunesse.ca/>

Caroline Talbot et Vanessa Ratté
Services pédagogiques
Institut Tshakapesh
<https://www.tshakapesh.ca>

Co-rédaction : Marie-Eve Drouin-Gagné et Flavie Robert-Careau

Co-chercheurs : Marie-Eve Drouin-Gagné, Flavie Robert-Careau, Daisy Bellefleur et Marie-Hélène Canapé

Révision linguistique : Catherine Couturier et Giulietta Di Mambro

Graphisme : Amanda Ibarra

Ce rapport est du domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est autorisée, il en convient d'en citer la source ainsi :

Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagne, M.-E., Robert-Careau, F., Bellefleur, D., Canapé, M.-H. et Institut Tshakapesh (2022). *Transitions, persévérance et réussite éducative des élèves innus dans les écoles québécoises de la région de l'Estuaire*. Rapport de recherche. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau jeunesse.

Octobre 2022

ISBN : 978-2-9819124-2-8

Remerciements :

Nous tenons à remercier les communautés de Pessamit et d'Essipit, le Centre de services scolaire de l'Estuaire et le Cégep de Baie-Comeau pour leur participation à ce projet. Nous remercions Services aux Autochtones Canada qui a rendu possible cette recherche par l'intermédiaire du Programme des partenariats en éducation découlant de la signature d'une entente tripartite entre le gouvernement du Québec, le gouvernement fédéral et l'Institut Tshakapesh, avec la contribution de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (FRQSC # 2019 — SJ-265147).

TABLE DES MATIÈRES

Liste de tableaux, de figures et d'encadrés	4
Introduction	5
1. La mise en situation	6
1.1. Les transitions, développement identitaire et réussite éducative	7
1.2. Le contexte et objectifs de l'étude	9
1.3. La méthodologie	9
1.4. L'orientation du rapport	10
2. Le contexte régional	11
2.1. Un portrait de la région	11
2.2. Un portrait de la communauté de Pessamit	12
2.3. Un portrait de la communauté d'Essipit	13
3. Les jeunes de Pessamit	14
3.1. Les transitions	14
3.1.1. Un portrait général	14
3.1.2. Les raisons	14
3.1.3. Les enjeux	15
3.2. Les expériences des jeunes à l'école	17
3.2.1. Des initiatives des écoles	17
3.2.2. La perspective des jeunes	20
3.3. Les facteurs de persévérance scolaire	22
3.3.1. Les sources de soutien	22
3.3.2. Les sources de motivation	23
4. Les jeunes d'Essipit	25
4.1. Les transitions	25
4.1.1. Le portrait général	25
4.1.2. Les enjeux	25
4.2. Les expériences à l'école	27
4.2.1. Les initiatives à l'école	27
4.2.2. La perspective des jeunes	29
4.3. Les facteurs de la persévérance scolaire	33
4.3.1. Les sources de soutien	33
4.3.2. Les sources de motivation	34
5. Les aspirations pour une meilleure expérience scolaire	35
5.1. Les souhaits pour l'éducation	35
5.1.1. À Pessamit	36
5.1.2. À Essipit	36
5.1.3. L'éducation hors communauté	37
Conclusion	38
Références	39

LISTE DE TABLEAUX, DE FIGURES ET D'ENCADRÉS

TABLEAU 1 : Participants à l'étude	9
FIGURE 1 : Les écoles et les communautés de l'étude	12
ENCADRÉ 1 : Aperçu de la phase 1 : Réussite éducative et développement identitaire des Innus à Sept-Îles	7
ENCADRÉ 2 : Aperçu de la phase 2 : Réussite éducative et renforcement identitaire des Innus dans des écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord	8
ENCADRÉ 3 : L'Institut Tshakapesh et le milieu éducatif urbain	9
ENCADRÉ 4 : Autres enjeux et défis à surmonter dans les transitions	17
ENCADRÉ 5 : Exemples d'activités mises en place au niveau collégial	19
ENCADRÉ 6 : La fierté identitaire	21
ENCADRÉ 7 : L'identité Essipiunnuat	30
ENCADRÉ 8 : La fierté identitaire des jeunes	32

INTRODUCTION

Au Québec, plus du tiers des enfants autochtones d'âge scolaire fréquentent les écoles du réseau québécois hors communauté (Lévesque, 2019). Considérant le rôle donné à l'éducation dans le déploiement des politiques colonialistes et dans l'histoire de l'assimilation des Autochtones, et l'écart important encore à ce jour entre les taux de diplomation des Autochtones et des non-autochtones (Maheux et al., 2020 ; Ratel, 2018), il importe d'étudier comment le système éducatif québécois soutient les élèves autochtones aujourd'hui.

Depuis le début des années 2000, certaines mesures ont été mises en place par le ministère de l'Éducation en vue de soutenir les élèves autochtones en territoire non conventionné. Depuis le dépôt du rapport de la Commission de vérité et réconciliation (2015), les gouvernements accordent un intérêt grandissant à la réussite scolaire des élèves autochtones, du préscolaire au secondaire. C'est le cas notamment avec la mise en place du Regroupement des mesures 15060 par le gouvernement provincial, qui vise entre autres à soutenir le développement de la sensibilité aux réalités autochtones par « des projets qui s'inscrivent dans le concept du vivre ensemble » (Mesure 15061, 2018), par « l'élaboration de projets visant à accroître la persévérance et la réussite éducative des Autochtones pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel » (Mesure 15062, 2018) et par « des services culturellement sécurisants et pertinents » (Mesure 15063, 2018). Mentionnons aussi que selon les orientations issues du principe de Jordan (2016), le gouvernement fédéral s'engage à ce que tous les enfants des Premières Nations aient accès aux services nécessaires afin de favoriser leur développement et leur épanouissement optimal. Dans le cadre du Plan Nord au Québec, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) a financé également des projets permettant de favoriser la persévérance scolaire des élèves autochtones.

Étant donné leur contexte récent d'implantation, il est pertinent de s'interroger sur les retombées de ces mesures, à savoir : aujourd'hui, les élèves autochtones sont-ils accueillis de façon culturellement appropriée au sein du système scolaire public québécois et y vivent-ils une expérience positive de réussite ?

Le présent rapport se penche sur cette question et documente la réalité et les enjeux scolaires des jeunes innus fréquentant les écoles du système public québécois dans la région de l'Estuaire. À la suite de rapports ayant documenté l'application des mesures du gouvernement provincial dans les écoles du Centre de service scolaire du Fer à Sept-Îles (Blanchet-Cohen et al., 2020), ainsi que les expériences scolaires des élèves innus fréquentant des écoles du système public québécois dans la région de la Moyenne-Côte-Nord (Blanchet-Cohen, Drouin-Gagné, et al., 2021), le présent rapport aborde la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes innus des communautés d'Essipit et de Pessamit qui fréquentent l'école québécoise, en considérant plus précisément comment se déroulent les transitions — de la communauté à l'école, d'une école à l'autre, et vers le cégep — ainsi que leur développement identitaire.

Pour rendre compte à la fois de la complexité de ces transitions, des expériences scolaires, de la réussite éducative et du développement de l'identité des jeunes innus venant de deux communautés très différentes, nous prenons en compte le contexte régional et les réalités spécifiques des deux communautés innues concernées. Puis, pour chaque communauté, nous présentons le point de vue des jeunes quant à leurs expériences scolaires en relation avec leur identité, les transitions vécues, et les sources de soutien et de motivation à travers leurs parcours. Nous abordons aussi les approches mises en place dans les établissements de Baie-Comeau — incluant le Cégep — et des Escoumins pour accueillir et soutenir les élèves innus de Pessamit et d'Essipit qui les fréquentent. Le portrait des réalités éducatives de chaque communauté prend aussi en considération les enjeux liés à la transmission de la culture aux jeunes qui fréquentent des écoles québécoises. Finalement, nous présentons les besoins et aspirations exprimés par les jeunes innus et les membres de leurs communautés sur le plan de l'éducation, et ce que cela implique pour la sécurisation culturelle dans les écoles québécoises.

Ce rapport se divise donc en 5 chapitres :

- **Chapitre 1** : Mise en situation
- **Chapitre 2** : Le contexte régional
- **Chapitre 3** : Les jeunes de Pessamit et l'école hors communauté
- **Chapitre 4** : Les jeunes d'Essipit et l'école hors communauté
- **Chapitre 5** : Les aspirations pour une meilleure expérience scolaire

1. LA MISE EN SITUATION

1.1. Les transitions, développement identitaire et réussite éducative

Lorsqu'il est question de réussite éducative, il importe de prendre en considération que l'éducation a été un des principaux outils de colonisation et d'assimilation des Peuples autochtones (Salaün et Baronnet, 2016). Le système d'éducation au Québec demeure par conséquent un lieu de rupture pour les jeunes autochtones qui s'y reconnaissent peu. En effet, historiquement, les élèves autochtones se sont vus assimilés au sein d'un système éducatif développé par la société majoritaire et reflétant uniquement ses valeurs. Depuis la publication d'une politique éducative autochtone par l'Assemblée des Premières Nations du Canada en 1972 (à l'époque appelée la Fraternité des Indiens du Canada), plusieurs communautés autochtones ont développé diverses offres éducatives. On estime toutefois que plus de 30 % des enfants des Premières Nations sont scolarisés dans les écoles publiques du Québec (Lévesque, 2019).

Or, plusieurs études démontrent que les parcours scolaires des élèves autochtones sont marqués par une complexité et une non-linéarité (Battiste, 2013 ; Blanchet-Cohen, Robert-Careau, et al., 2021 ; Lainé et al., 2015 ; Lévesque et al., 2015). Ainsi, les délais prescrits par le ministère de l'Éducation pour l'obtention d'un diplôme ne correspondent pas à la réalité de plusieurs. Mentionnons toutefois que c'est en partie parce qu'un retour aux études est fréquent pour un grand nombre de ces apprenants. Ce constat suggère le besoin de revoir les notions de réussite éducative et de persévérance scolaire en contexte autochtone.

Par ailleurs, les entrevues réalisées avec de jeunes innus de la région de la Moyenne-Côte-Nord (Blanchet-Cohen, Drouin-Gagné, et al., 2021) nous indiquent que pour plusieurs d'entre eux, aller à l'école québécoise représente une transition en soi, puisqu'ils ont l'impression de voyager entre deux mondes, soit celui de leur communauté et celui de l'école (Blanchet-Cohen et al., à paraître). Selon Lessard et al. (2015), les jeunes autochtones naviguent entre plusieurs mondes, et les « curriculums » associés avec ces derniers. Les enseignements qui viennent des familles et des communautés des jeunes autochtones sont souvent très différents de ceux valorisés à l'école, ce qui peut entraîner des « chocs culturels » dans leur expérience et leurs relations à l'école. Salusky et al. (2022) soulignent également que les jeunes autochtones doivent souvent négocier la place de leur culture à l'intérieur de la société occidentale, une négociation qui les inscrit « entre deux mondes », et qui a une incidence sur la formation de leur identité.

Les jeunes autochtones qui vont à l'école québécoise font donc face à cette transition, en plus de celles entraînées par leurs parcours scolaires souvent complexes et non-linéaires, ainsi que celles liées à la mobilité de leurs familles. Ces transitions incluent des changements d'espaces géographiques, d'espaces de vie, de milieux scolaires et de milieux culturels, qui contribuent à rendre le quotidien et les parcours scolaires des jeunes plus complexes. Or, le système éducatif québécois reconnaît et encadre formellement cinq étapes transitoires de l'enfance à l'âge adulte soit 1) de la maison vers le préscolaire ; 2) au primaire ; 3) vers le secondaire ;

4) au postsecondaire (ou à l'éducation des adultes) ; 5) vers le marché du travail (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2012). On peut donc comprendre que les transitions que vivent les jeunes autochtones se produisent souvent en marge des types de transitions pour lesquelles le système scolaire québécois prévoit des ressources et un encadrement.

Cependant, des études démontrent que l'encadrement provenant du milieu scolaire n'est pas l'unique facteur influençant le mieux-être des jeunes dans les transitions scolaires. Il est également important de considérer les sentiments de confiance et d'appartenance, qui se développent de façon idéale à travers la reconnaissance culturelle et linguistique (Hohepa et McIntosh, 2017). Ainsi, certaines initiatives telles que le projet Petapan au Québec (Aurousseau et al., 2021) visent à soutenir la réussite éducative des élèves autochtones en milieu urbain, à travers la prise en compte de plusieurs dimensions à l'école, soit : les aspects culturels, symboliques, linguistiques et philosophiques autochtones. Dans ces projets, la fierté identitaire et le mieux-être collectif de la communauté sont des notions fondamentales dans la définition du mieux-être d'un individu et de la réussite. D'ailleurs, l'OCDE (2018) a constaté qu'en matière de retombées sur la réussite scolaire, les écoles au Canada qui obtiennent de bons résultats auprès des élèves autochtones sont celles qui font des efforts intentionnels envers l'engagement des élèves, du milieu scolaire et de la famille.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre étude auprès des jeunes innus qui fréquentent les écoles du système scolaire public québécois. Nous cherchons à savoir comment ils vivent leur réussite éducative et leur développement identitaire dans un contexte de transitions « entre deux mondes », soit entre l'école et la communauté, puis entre les différentes écoles qu'ils fréquentent durant leurs parcours scolaires, et finalement entre l'école et le cégep. Considérant que les jeunes sont les acteurs principaux de leurs parcours scolaires, nous visons également à comprendre ce qui les motive à persévérer. Les jeunes autochtones sont aussi une population croissante et hétérogène et une force vive, qui veut être entendue pour pouvoir influencer les décisions qui la concernent et ainsi contribuer à améliorer ses conditions de vie et celles de leurs communautés (Ealey, 2020). C'est pourquoi nous privilégions leurs voix tout au long de ce rapport. Aussi, puisque les stratégies de soutien à l'identité et à la réussite concernent toutes les parties impliquées, nous incluons les témoignages des membres de la famille des jeunes, d'intervenants scolaires et d'enseignants en portant une attention particulière aux contextes régional et communautaire différents dans lesquels les jeunes évoluent.

1.2. Le contexte et objectifs de l'étude

Cette recherche constitue la suite d'une collaboration entre l'Institut Tshakapesh (voir encadré 3) et le volet Jeunes autochtones de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ). Représentant la CRJ et l'Université Concordia, Natasha Blanchet-Cohen a été invitée à mener la collecte et l'analyse de données, considérant son expertise dans des sujets connexes et les activités de recherche collaborative du chantier de la CRJ ciblant la persévérance scolaire des jeunes, dont fait partie l'Institut Tshakapesh. La première phase de cette recherche, menée en 2019-2020, a eu lieu à Sept-Îles, avec les écoles du Centre de services scolaire du Fer, et s'est surtout penchée sur l'offre de services existante rattachée au regroupement des mesures 15060. La deuxième phase s'est déroulée en 2020-2021, avec des élèves innus qui fréquentaient des écoles québécoises du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, avec l'objectif de mettre de l'avant leurs expériences scolaires en relation avec leur réussite éducative et le soutien au renforcement de leur identité en tant qu'Innus. Les encadrés 1 et 2 présentent des résumés des deux premières phases de la recherche.

ENCADRÉ 1

Aperçu de la phase 1 : Réussite éducative et développement identitaire des Innus à Sept-Îles

Cette étude concerne l'offre de services rattachée au Regroupement des mesures 15060 — Soutien à des projets autochtones et de développement et son adéquation avec les besoins des apprenants innus et de leur famille à Sept-Îles :

- Sur le plan de la sensibilisation aux réalités autochtones
 - Les pratiques inspirantes mises en place comprennent des activités culturelles, le rapprochement par le sport, l'intégration des réalités autochtones dans le cursus, la valorisation de la langue et de la culture innues dans les écoles et des activités de sensibilisation du personnel scolaire.
 - Parmi les enjeux soulevés : le climat scolaire est difficile et il y a un manque de reconnaissance de l'innu-aimun.
- En matière de réussite et de soutien des élèves innus
 - Les pratiques inspirantes incluent l'établissement de relations de confiance avec l'élève et sa famille, le soutien pédagogique culturellement approprié, la reconnaissance des réalités sociales, culturelles et linguistiques des élèves innus, l'établissement d'espaces consacrés à ces élèves et la présence d'agents de liaison pour faire le pont entre l'école, les familles et la communauté.
 - Parmi les enjeux soulevés : le rapport à l'apprentissage différent pour les jeunes innus, leurs besoins en ce qui concerne la maîtrise du français et les réalités spécifiques du vécu de ces élèves.

L'étude conclut que des efforts concrets doivent être investis afin de :

- Reconnaître la langue et la culture innues à l'école ;
- Valoriser les collaborations et les liens entre les communautés ;
- Sensibiliser les acteurs scolaires et remettre en question leurs préjugés ;
- Soutenir les élèves innus au moyen de ressources et de soutien adaptés.

Voir : <http://chairejeunesse.ca/index.php/node/1155> pour le rapport complet

ENCADRÉ 2

Aperçu de la phase 2 : Réussite éducative et renforcement identitaire des Innus dans des écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord

Cette étude sur les réussites éducatives et le soutien au renforcement identitaire des Innus fréquentant des écoles québécoises du CSS de la Moyenne-Côte-Nord montre que plusieurs systèmes influencent la réussite éducative de **ces apprenants**.

- Sur le plan de la famille :
 - L'implication familiale à l'école et/ou dans le parcours scolaire des apprenants est essentielle à la réussite, mais elle est variable. Ainsi, la communication et la relation famille-école sont parfois complexes.
 - Les formes de soutien familial sont variées (sur le plan pédagogique, suivis avec l'école, par l'exemple pour l'aspect culturel, etc.). Ces formes de soutien familial ne se manifestent pas toujours d'une manière attendue et reconnue par le système scolaire québécois.
- Sur le plan de l'expérience scolaire de l'apprenant :
 - Les parcours scolaires des jeunes sont variés et multiples. Les parcours sont « non-directs » et marqués par les expériences scolaires passées. L'adaptation à l'école québécoise représente un enjeu du fait de devoir s'ajuster à l'environnement, aux défis linguistiques, aux manières de fonctionner et aux exigences pédagogiques.
 - Le climat scolaire et les relations au sein de l'école sont tendus. Les Innus sont « sur leurs gardes » face au risque d'être victimes de comportements racistes et discriminatoires. Des tensions et des relations conflictuelles entre les acteurs perdurent.
 - Les jeunes innus sentent que leur **adaptation** à l'école est unidirectionnelle. Ils parlent donc d'un sacrifice, et de devoir « se blanchir pour réussir ».

L'étude identifie des éléments qui permettraient une valorisation de la persévérance et de la réussite des jeunes innus de la Moyenne-Côte-Nord, notamment :

- La valorisation de la culture et de la langue pour les jeunes ;
- L'établissement de liens de confiance ;
- La reconnaissance des différentes perceptions de la réussite ;

Voir : <http://www.chairejeunesse.ca/node/1540>

Le présent rapport est issu d'une troisième phase de cette recherche, menée en 2021-2022 avec la collaboration du Centre de services scolaire de l'Estuaire, dont le territoire administratif s'étend sur une distance de 300 kilomètres et englobe les territoires des MRC de la Haute-Côte-Nord et de Manicouagan, de Tadoussac à Baie-Trinité. Cette phase se déroule donc en collaboration avec les deux communautés innues de cette région, Essipit et Pessamit.

Cette recherche vise également à approfondir les connaissances sur la perspective des principaux acteurs quant à la réussite éducative des élèves innus en relation avec l'espace prévu par l'institution scolaire québécoise pour leur renforcement identitaire, ainsi que sur les motivations des jeunes à réussir.

Les objectifs de cette étude sont les suivants :

- Documenter les conditions favorables ainsi que les barrières à la persévérance et à la réussite éducative des Innus des écoles de la région de l'Estuaire à travers les points de vue des étudiants/élèves, des familles et des intervenants scolaires et communautaires ;
- Comprendre ce qui soutient les transitions scolaires des jeunes au primaire, au secondaire et au collégial (transitions entre niveaux scolaires et mobilité entre milieux) ;
- Explorer l'influence des circonstances et dynamiques locales, communautaires et géographiques dans les parcours scolaires des Innus en lien avec leur identité ;
- Identifier les besoins et aspirations des jeunes innus quant au soutien scolaire.

ENCADRÉ 3

L'Institut Tshakapesh et le milieu éducatif urbain

Depuis 1978, l'Institut Tshakapesh est actif dans le milieu éducatif innu au Québec. De la création d'outils pédagogiques à la formation, la publication de livres, le soutien aux artistes et à l'interprétation de la culture innue, l'Institut Tshakapesh contribue à la transmission des savoirs dans les sept communautés membres. Ses principaux mandats sont « d'aider à la sauvegarde et au développement de la langue innue ainsi que d'assurer un soutien pédagogique et administratif au personnel d'éducation des écoles innues tout en favorisant des activités d'échange et de perfectionnement et en impliquant les parents dans l'éducation de leurs enfants » (www.tshakapesh.ca/).

En décembre 2016, une entente tripartite a été signée entre l'Institut Tshakapesh, le gouvernement du Québec (représenté par le ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport, le ministre responsable des Affaires autochtones et le ministre responsable des Relations canadiennes et de la Francophonie canadienne) et Sa Majesté la Reine du chef du Canada (représentée par la ministre des Affaires indiennes et du Nord Canadien), afin de favoriser la persévérance et la réussite scolaires des jeunes innus. Les parties désirent mettre sur pied des projets qui contribueront à favoriser l'épanouissement des jeunes des communautés et des milieux urbains. Ce projet de recherche s'inscrit dans cet objectif.

1.3. Méthodologie

La méthode de collecte est issue d'une collaboration entre l'équipe de recherche universitaire et l'Institut Tshakapesh. Ces derniers ont combiné leur expertise pour développer des outils et des approches pertinentes à la présente recherche. L'équipe a porté une attention particulière au soutien du développement des compétences des jeunes innus en tant qu'experts de leur réalité, et au renforcement de leurs capacités en recherche. Deux des membres de l'équipe sont innues, originaires respectivement de Nutashkuan et de Pessamit, et ont fréquenté les écoles québécoises. Leurs expériences et leur connaissance du territoire ont été essentielles pour préparer la visite de terrain qui a eu lieu en mars 2022, ainsi que l'analyse et la présentation des données. Préalablement à cette visite, et étant donné le contexte sanitaire, une partie des entrevues — notamment avec les intervenants scolaires — ont été réalisées par visioconférence.

La direction du Centre de services scolaire de l'Estuaire et certaines directions dont les écoles qui accueillent des élèves innus ont été informées du projet par courriel et ont été invitées à participer à des entrevues individuelles. Ainsi, en collaboration avec la direction, qui nous a accordé une entrevue, nous avons organisé une visite à l'école secondaire Serge-Bouchard à Baie-Comeau, pour rencontrer 11 Innus qui la fréquentent ainsi qu'un groupe-classe non-innu impliqué dans une initiative de rapprochement entre Québécois et Innus.

Le Cégep de Baie-Comeau a aussi été rejoint à l'avance et une entrevue a eu lieu avec les membres du personnel qui soutiennent les étudiants innus, ce qui nous a permis de visiter ensuite le cégep pour rencontrer les jeunes innus qui le fréquentent (7 jeunes rencontrés), ainsi que les membres du comité d'accueil et d'intégration du Cégep (intervenants scolaires).

Ayant exprimé leur intérêt de participer à l'étude après en avoir été dûment informés, les intervenants des communautés d'Essipit et de Pessamit ont participé à des entrevues avec notre équipe de recherche. Certains intervenants ont pu parler au nom du conseil de bande de chaque communauté.

Lors d'une visite à la communauté de Pessamit, nous avons effectué plusieurs rencontres avec des intervenants innus œuvrant dans le

milieu de l'éducation en communauté et avec des parents d'enfants qui fréquentent les écoles québécoises de Baie-Comeau.

À Essipit, nous avons aussi rencontré un groupe de six jeunes fréquentant l'école secondaire des Bergeronnes, ainsi que leurs parents. Aux Escoumins, nous avons réalisé une visite dans une école primaire pour y rencontrer huit jeunes de la classe de culture innue (5e et 6e année du primaire), puis avons mené des entrevues individuelles auprès de parents et membres de la communauté. Finalement, nous avons rencontré les directions de l'école primaire Marie-Immaculée et de celle de la polyvalente des Berges.

Au total, plus de 69 personnes ont participé à cette étude, soit en groupe ou de façon individuelle (voir tableau 1 pour les détails) :

TABLEAU 1
Participants à l'étude

CATÉGORIES ET PROVENANCE				NOMBRE
Apprenants innus fréquentant une institution d'enseignement québécoise	Pessamit	20	34	
	Essipit	14		
Apprenants non-innus	Une classe de Baie-Comeau	30 ¹		
Membres de familles innues	Pessamit	4	14	
	Essipit	10		
Intervenants du milieu scolaire	Pessamit	4	21	
	Essipit	3		
	Baie-Comeau	13 ²		
	Escoumins	3		
	Centre de services scolaire	1		
Total			69	

1 Ne seront pas comptabilisés dans le nombre de personnes rencontrées lors de cette recherche.

2 Ce nombre comprend une première entrevue effectuée avec deux intervenants de l'école secondaire de Baie-Comeau, une seconde avec une intervenante du cégep, et un groupe de discussion avec dix intervenants faisant partie du comité du cégep.

Tout au long des 20 entrevues individuelles et des 12 groupes de discussion³¹, nous avons privilégié les questions ouvertes et les discussions plus informelles afin d'encourager la conversation (Archibald et al., 2019).

Les membres des familles étaient invités à nous parler de leurs expériences en tant que parents à l'école, ainsi que de celles de leurs enfants. Nous avons voulu connaître les raisons derrière leur choix d'envoyer leurs enfants à l'école hors communauté, et la façon dont ces derniers vivaient leur expérience scolaire. Nous voulions aussi comprendre comment ces familles définissaient la réussite de leurs enfants et quelle importance elles accordaient au renforcement de l'identité innue chez leurs enfants. Quant aux jeunes, nous avons cherché à comprendre leur expérience, ce qu'ils appréciaient et trouvaient difficile à l'école, et à connaître le soutien qu'ils y reçoivent, tant sur le plan pédagogique que sur celui de la valorisation de leur identité innue. Nous avons aussi abordé avec eux ce qui les motive à aller à l'école, et comment se déroulent les diverses transitions qu'ils vivent dans leur parcours scolaire. Ils ont aussi commenté les soutiens pédagogiques offerts et qui permettent la réussite scolaire des Innus. Une attention particulière a été portée aux transitions vécues par les jeunes, leurs expériences de ces transitions et ce qui les a aidés à les traverser. Nous avons aussi inclus des questions quant aux motivations qui les poussent ou les ont poussés à persévérer à l'école et au cégep.

Évidemment, ce genre de questionnement exige du participant qu'il ou elle ait un certain recul et une capacité d'analyse de ce qui se passe à l'école. Il était donc plus facile d'avoir ces conversations avec les jeunes du cégep. Pour les jeunes du secondaire, nous avons réalisé une activité avec chaque groupe où les jeunes pouvaient écrire ou dessiner sur un post-it des éléments qui les motivaient à fréquenter l'école, et des choses qu'ils y trouvent difficiles. Ils étaient ensuite invités à coller et à classer leurs post-it sur un mur, sous trois catégories : « école », « communauté », ou « famille ». S'ensuivait une discussion entre eux et avec l'équipe de recherche pour développer sur ce qu'ils avaient nommé, rétroagir sur les éléments des uns et des autres, et approfondir leur réflexion. Nous terminions ces rencontres en demandant ce que les jeunes souhaiteraient pour leurs enfants ou les générations futures, en

1 Au cours de cette recherche, nous avons effectués 5 entrevues individuelles avec les apprenants, 5 avec les membres des familles, 4 avec les intervenants de milieux allochtones et 6 en milieux autochtones. Nous avons aussi organisé 6 entrevues de groupe avec des apprenants innus, 1 avec un groupe non-innus, 2 avec les membres des familles, 2 avec les intervenants de milieux allochtones et 1 en milieux autochtones.

1.4. L'orientation du rapport

Dans le présent rapport, vu les grandes différences entre les deux communautés innues concernées par la phase 3 de notre étude, il nous a semblé important d'accorder une attention particulière à l'écosystème comme au macrosystème dans lesquels évoluent les élèves innus fréquentant des écoles de la région de l'Estuaire. Notre analyse prend donc en considération les réalités des communautés d'Essipit et de Pessamit, leurs relations avec les communautés des Escoumins et de Baie-Comeau, ainsi que leurs liens à la culture innue. Ainsi, nous présentons d'abord le contexte régional, incluant un portrait de chaque communauté ; puis nous présentons les données concernant l'expérience scolaire des jeunes innus à



Activité de recherche avec des jeunes innus d'Essipit

matière d'éducation. Nous avons effectué une seule visite auprès de jeunes du primaire, à l'école des Escoumins, où les enfants d'Essipit suivent un cours de culture innue. Après une première conversation informelle avec ces jeunes de 5e et de 6e année où ils nous ont parlé de leur cours d'innu et des activités qu'ils y réalisent, nous leur avons demandé de réaliser un dessin représentant ce qu'ils aimeraient de ce cours. Puis, les jeunes nous ont parlé de leur dessin et nous avons pu approfondir le thème de leur expérience à l'école en tant qu'Innus.

Nous avons donc parlé à un total de 34 jeunes, filles et garçons, du primaire au cégep, d'Essipit et de Pessamit, allant à l'école à Baie-Comeau, aux Escoumins et aux Bergeronnes. Ils représentent une diversité de parcours, et leur engagement et leurs réponses à nos activités de groupe ont évidemment grandement varié. Cela nous a permis d'avoir une vue d'ensemble et un accès à une diversité d'expériences. Malheureusement, il ne nous a pas été possible de rencontrer des jeunes du primaire de la communauté de Pessamit ; nous avons tout de même parlé à des jeunes du secondaire de cette communauté qui vont tous à la même école, à Baie-Comeau. Nous avons aussi pu parler à des jeunes de Pessamit qui vont au Cégep de Baie-Comeau et qui ont fréquenté différentes écoles. Les jeunes d'Essipit ne fréquentent pas le Cégep de Baie-Comeau, ils vont plus souvent à celui de Chicoutimi ou encore à Québec. Nous n'avons donc pas parlé aux jeunes d'Essipit qui sont présentement au cégep.

Étant donné les différences marquées entre les parcours explorés dans chaque communauté, nous avons décidé de consacrer un chapitre aux expériences des jeunes de chaque communauté, plutôt que de les combiner.

l'école québécoise pour chaque communauté, dans deux chapitres distincts. Finalement, un dernier chapitre aborde les besoins et aspirations des jeunes innus ainsi que ceux de leurs familles et communautés sur le plan de l'éducation, de la réussite et du soutien aux transitions. Étant donné les différences contextuelles entre les communautés participantes, il nous a semblé plus approprié, plutôt que d'émettre des recommandations, de soulever les besoins et aspirations exprimés par ces parties prenantes et qui pourraient alimenter les prochaines étapes pour transformer le milieu pour les générations futures.

2. LE CONTEXTE RÉGIONAL

Dans ce chapitre, nous présentons les éléments de l'environnement régional qui influencent les réalités scolaires des Innus dans la région de l'Estuaire. Nous présenterons :

- Un portrait de la région ;
- Un portrait de la communauté de Pessamit ;
- Un portrait de la communauté d'Essipit.

2.1. Un portrait de la région

Le Centre de services scolaires de l'Estuaire gère les établissements scolaires des MRC de la Haute-Côte-Nord et de Manicouagan, sur un territoire qui s'étend sur 300 km le long du fleuve Saint-Laurent, de Tadoussac à Baie-Trinité. Cette région comprend plusieurs municipalités, dont Baie-Comeau, et deux communautés innues : Pessamit (54 km au sud-ouest de Baie-Comeau), dans la MRC de Manicouagan, et Essipit (160 km au sud-ouest de Baie-Comeau et 38 km au nord-est de Tadoussac), dans la MRC de la Haute-Côte-Nord.

Cette région s'étend donc sur une partie du Nitassinan (territoire traditionnel innu) et abrite deux des neuf communautés innues du Québec. Or, bien que Pessamit et Essipit font toutes deux partie de la Nation innue, leurs histoires, leurs situations socioéconomiques et leurs identités culturelles diffèrent grandement. Encore aujourd'hui, les membres de ces communautés se définissent par rapport à leur appartenance à leur communauté : les gens de Pessamit s'appellent eux-mêmes les Pessamiinnuat et ceux d'Essipit, les Essipiinnuat.

Les deux communautés diffèrent sur le plan de la proximité géographique et sociopolitique avec les villes et villages québécois de la région, mais aussi du point de vue de leur superficie, de leur population, de l'usage de la langue innu-aimun, ainsi que de la présence ou non d'écoles dans la communauté même. Alors que la communauté de Pessamit a une école primaire et une école secondaire, celle d'Essipit n'a pas d'école. Ces différences ont évidemment un impact sur les réalités scolaires des enfants des communautés. Dans la section suivante, nous présentons un portrait de chaque communauté.

FIGURE 1
Carte de la région de l'Estuaire



2.2 Un portrait de la communauté de Pessamit

Les Innus de Pessamit ont une présence ancestrale dans la région, documentée dès l'arrivée des Français près des rivières Papinachois et aux Outardes, juste au nord-est de l'emplacement actuel de Pessamit. Du 17^e au 19^e siècle, la colonisation de la région implique l'évangélisation par les missionnaires jésuites, puis les Oblats, et en 1849, par les Innus alors appelés « Betsiamites » qui défrichent le site actuel de la communauté. En 1852, à la demande d'un missionnaire oblat, le gouvernement accorde un territoire d'un peu plus de 250 km² à l'embouchure de la rivière Bersimis (à l'ouest de la rivière aux Outardes) à l'ensemble des Innus de la région — incluant les Innus de la région de l'actuel Essipit. La réserve de Betsiamites est officiellement créée en 1862, et la communauté adoptera officiellement le nom de Pessamit au début des années 2000.

Pessamit se trouve à environ 57 km en voiture de Baie-Comeau. On peut y accéder par la route 138, et en quittant la route pour aller vers le littoral pour entrer dans la communauté. Aux dires des personnes rencontrées à Baie-Comeau, peu de gens de la ville visitent Pessamit. La communauté est donc relativement « éloignée » des communautés non-autochtones (contrairement à d'autres communautés innues qui sont voisines ou même enclavées dans des villes ou villages québécois) et les contacts sont modérés. Environ 3000 membres de la communauté vivent à Pessamit. Une majorité des membres de la communauté parlent couramment l'innu-aimun, mais il y a une inquiétude quant à la perte de la langue chez les jeunes.

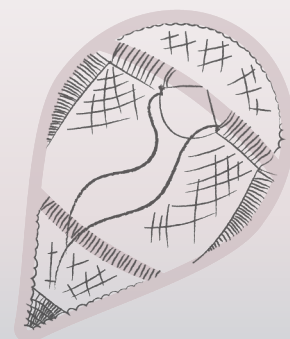
L'éducation a été prise en charge par la communauté dès 1979. Une mère rencontrée à Pessamit se rappelle d'ailleurs que « dans notre jeune temps, à Pessamit, [c'était] une des meilleures écoles autochtones chez les Innus » (P7P). Une intervenante note aussi qu'« Il y a déjà eu un temps où qu'on était des leaders en éducation [...], on est une des communautés les plus populeuses, la plus grande, on a le plus de gens qui ont des diplômes » (I10P). La communauté compte aujourd'hui une école primaire, Nussim, qui accueille entre 350 et 400 élèves de la prématernelle à la 6^e année, et une école secondaire, Uashkaikan, qui accueille près de 250 élèves du 1^{er} au 5^e secondaire. La communauté offre aussi la formation générale aux adultes et la formation professionnelle au Centre régional d'éducation des adultes (CRÉA) Pessamit.

Actuellement, environ 10 % des enfants d'âge scolaire de la communauté fréquentent des écoles québécoises hors communauté, soit entre 60 et 80 enfants. La majorité de ce nombre fréquente les écoles secondaires de Baie-Comeau. C'est notamment le cas de l'école Serge-Bouchard, qui compte parmi sa population environ une trentaine d'élèves innus et qui offre un service de transport avec le CSS qui opère un autobus provenant de Forestville. L'école primaire de Ragueneau, le village le plus proche, reçoit aussi des enfants de la communauté de Pessamit.

Selon les intervenants et les parents rencontrés à Pessamit, il y a plusieurs raisons d'envoyer leurs enfants dans les écoles québécoises. Ces raisons sont discutées dans le chapitre 3 puisque ces dernières influencent les réalités scolaires et les parcours de transitions des jeunes innus. Contentons-nous toutefois ici de mentionner qu'aux dires de certains membres de la communauté, Pessamit vit actuellement un manque de ressources important en éducation, qui se traduit par ce que plusieurs ont appelé des « bris de services » dans les écoles de la communauté, par exemple la difficulté d'avoir accès à des services spécialisés, entre autres pour les enfants qui ont des diagnostics (troubles de langage, TDAH, etc.).

Finalement, les intervenants de la communauté de Pessamit ont tous souligné la mobilité de la population qui est amenée, à un moment ou à un autre, à sortir de la communauté pour le travail ou les études, ce qui implique aussi des déménagements qui amèneront les enfants à fréquenter les écoles québécoises de la région ou d'ailleurs. De plus, le manque de logement en communauté peut pousser les gens à la quitter et freiner le retour après les études.

Finalement, même s'ils ont l'occasion de réaliser leur scolarisation primaire et secondaire en communauté, les jeunes de Pessamit qui souhaitent accéder à une éducation postsecondaire doivent quitter la communauté pour le faire. Ainsi, il y aurait près de 120 jeunes aux études collégiales et universitaires hors communauté. Les jeunes ont la possibilité d'aller au Cégep de Baie-Comeau tout en habitant à Pessamit, puisqu'un transport scolaire est organisé. Le cégep a par ailleurs créé des ponts avec la communauté, entre autres à travers un comité d'accueil et d'intégration des étudiants autochtone — auquel participe le directeur de l'école secondaire de Pessamit — et un programme *Tremplin DEC Premières Nations*. Malgré ces efforts, le Cégep de Baie-Comeau reçoit actuellement seulement 15 étudiants de Pessamit.



2.3. Un portrait de la communauté d'Essipit

À la suite du développement rapide du village québécois des Escoumins dans les 1840 en parallèle à l'accroissement de l'activité de l'industrie forestière, les Essipiinnuat vivant sur le territoire se sont vus forcés de quitter Pointe-à-la-Croix, où ils s'étaient installés. Le gouvernement souhaite les voir se relocaliser dans la réserve de Pessamit, ce que les Essipiinnuat refusent. En 1892, la réserve d'Essipit d'à peine 0,4 km² est créée. La petite communauté d'Essipit fera face dès lors à ce que le conseil de bande appelle un déclin, jusqu'au milieu des années 1970. En 1977, la communauté s'engage dans un renouveau culturel, politique et économique en développant notamment des infrastructures de loisirs, la mise sur pied d'un corps de police, d'une radio communautaire et de bureaux administratifs, ainsi que le renouement avec l'artisanat et le développement d'une industrie touristique riche. L'approche communautaire, inspirée des traditions ancestrales, permettra aux Essipiinnuat de mettre progressivement en place une économie diversifiée, mais essentiellement fondée sur le récrétourisme. La communauté acquiert éventuellement des droits de pêche et entame des négociations pour l'agrandissement de la réserve, à laquelle 0,4 km² seront ajoutés.

La réclamation des droits de pêche dans le cadre de la « guerre du saumon » en 1981-82 a été une source importante de tensions avec les Innus de plusieurs communautés dont la communauté d'Essipit — ainsi que les Mi'gmaq de Listuguj —, alors que les droits de pêche de Pessamit sur la rivière Bersimis étaient déjà reconnus, à l'époque. Les réclamations pour l'agrandissement de la réserve ont aussi apporté leur lot de résistance de la part des non-autochtones de la région, et les parents et intervenants rencontrés à Essipit et aux Escoumins se rappellent une époque de grandes tensions entre les membres de la communauté et les allochtones des Escoumins.

La grande proximité géographique de la communauté d'Essipit avec la municipalité des Escoumins les amène à se fréquenter régulièrement, dans un contexte de plus ou moins grande tension. Les membres d'Essipit que nous avons rencontrés mentionnent observer des relations plus harmonieuses dans les dernières années, et plus de compréhension de la part de la population québécoise. D'autres constatent aussi que de nouvelles relations politiques dans la région aident à de meilleures relations socioculturelles.

La communauté comptait près de 755 membres au total en 2017 dont environ 300 personnes sur réserve et 400 hors réserve (Statistiques Canada, 2018). Avec l'arrivée de la loi S-3 en 2018, ce nombre est monté à 1 125 membres en 2022.

Les membres de la communauté soulignent la proximité avec les personnes des Escoumins, qui se traduit entre autres par un grand « métissage » et plusieurs mariages entre Autochtones et non-autochtones. Ainsi, plusieurs personnes non-autochtones vivent dans la communauté et près de 60 % des 300 employés du conseil de bande sont aussi non-autochtones. Essipit étant enclavée dans le village des Escoumins, une proximité socioculturelle s'est créée. De plus, la communauté s'est développée économiquement, notamment grâce à l'industrie du tourisme. Cette proximité offre évidemment certains avantages, mais elle vient aussi avec des enjeux propres à la communauté : les membres rencontrés à

Essipit ont mentionné la perte de langue comme un enjeu majeur dans la communauté, ainsi que l'importance de la transmission de la culture pour les générations futures. Une intervenante de la communauté mentionnait aussi certains préjugés et un sentiment de « jalousie » qui émanent de la richesse relative de la communauté et des services spécifiques qui découlent de ses droits en tant que nation autochtone, préjugés qui persistent à cause d'un manque de compréhension des réalités autochtones :

Finalement, la préservation de la langue et de la culture innues demeure un enjeu prédominant à Essipit. Avec la perte de la langue innu-aimun au sein même de la communauté, l'identité des membres d'Essipit est plus liée à l'innu-aitun, soit le mode de vie et le lien au territoire. Se définissant comme Uinipekinnus, ou les Innus de la mer, les gens d'Essipit tentent d'attiser l'intérêt des jeunes pour la culture, pour stimuler leur éveil et leur épanouissement culturel. Cela prend la forme d'un cours de culture et langue innues à l'école primaire, mais aussi d'activités en territoire pour les jeunes de la communauté, ou du pow-wow, que tous ont mentionné, mais qui n'a plus lieu depuis quelques années — plusieurs souhaitent d'ailleurs le voir réinstauré.

Comme elle est une des plus petites communautés autochtones au Québec, Essipit n'a pas d'école ; tous les enfants de la communauté vont à l'école primaire Marie-Immaculée, aux Escoumins, ou à la polyvalente des Berges, l'école secondaire de la région située aux Bergeronnes, et qui accueille aussi des élèves de Tadoussac. Au primaire, les élèves innus sont 40 sur un total de 166 élèves, et représentent près du quart des élèves. Au secondaire, les jeunes d'Essipit sont au nombre de 20 sur un total de 235 élèves, et représentent donc un peu moins de 10 % de la population de l'école. Finalement, les jeunes d'Essipit qui poursuivent leurs études postsecondaires sortent généralement de la région, et vont à Chicoutimi ou à Québec.

En l'absence d'un système d'éducation qui lui est propre, le conseil d'Essipit s'est doté d'une Direction de l'éducation, de la santé et du mieux-être, et développe des programmes pour soutenir les jeunes de la communauté dans leurs parcours scolaires, du primaire au postsecondaire. Ces éléments seront discutés dans le chapitre 4 du présent rapport. Mentionnons toutefois la collaboration de l'école primaire et du conseil d'Essipit pour la mise sur pied d'un cours de culture et de langue innues pour les élèves de la communauté dans l'école primaire, l'attribution d'un soutien financier à l'ensemble des apprenants inscrits dans la communauté, l'offre d'emplois d'été en communauté ainsi que pour le suivi serré des apprenants, contribuant aux hauts taux de diplomation des membres de la communauté d'Essipit (Mansour et al., 2021).

3. LES JEUNES DE PESSAMIT

Dans ce chapitre, nous abordons les expériences scolaires des jeunes de Pessamit fréquentant une école hors communauté. Nous explorerons:

- Les transitions que vivent les jeunes de Pessamit ;
- Les expériences à l'école selon la perspective des jeunes en regard aux initiatives culturelles qui y prennent place ;
- Les facteurs de persévérance scolaire qui soutiennent les jeunes.

3.1. Les parcours scolaires

Dans cette section portant sur les transitions vécues par les jeunes de Pessamit qui sont scolarisés à l'extérieur de la communauté, nous présentons :

- Un portrait des transitions ;
- Les raisons qui amènent les jeunes à transiter vers le milieu scolaire québécois ;
- Les enjeux des transitions.

3.1.1. UN PORTRAIT GÉNÉRAL

La plupart des enfants innus qui fréquentent les écoles québécoises amorcent leur parcours scolaire en communauté et transitent vers une école du réseau québécois soit pendant leur parcours au primaire, au début ou au cours de leur secondaire. Les élèves de Pessamit vont majoritairement dans une école de Baie-Comeau (49,9 km) ou au primaire à Ragueneau (22 km). Nous avons aussi rencontré des jeunes qui ont fait une partie de leur scolarisation primaire/secondaire dans une autre ville du Québec telle que Montréal, Chicoutimi ou Québec.

Après le secondaire, certains jeunes s'orientent vers la formation professionnelle (FP), la formation générale des adultes (FGA) ou la formation à un métier semi-spécialisé (FMSS) en fonction de leur dossier scolaire et de leurs projets de vie et de carrière. Ces formations se donnent principalement à Forestville ou à Baie-Comeau. Depuis l'implantation récente du CRÉA (formation aux adultes), anciennement rattaché au Centre de services scolaires de l'Estuaire, à Pessamit, plusieurs cours se donnent dans la communauté. Ces étudiants sont généralement plus vieux, ont eu des expériences de vie et de travail diverses et vivent un retour aux études impliquant des réalités et des enjeux distincts qui ne sont pas abordés dans ce rapport.

Une autre transition scolaire particulièrement marquante pour les jeunes de Pessamit est celle vers l'éducation postsecondaire. Considérant l'absence de cégep dans les communautés de la Côte-Nord, les jeunes qui désirent poursuivre leurs études au collégial se voient obligés de quitter la communauté. Les jeunes se dirigent souvent vers Chicoutimi, Québec, Trois-Rivières ; d'autres décident de s'inscrire au Cégep de Baie-Comeau, notamment afin de rester à proximité de leur famille et de continuer à vivre à Pessamit.

En somme, les parcours scolaires des jeunes innus de Pessamit sont multiples et les réalités scolaires sont diverses. Comme cette intervenante innue le rappelle, il est impossible de réduire l'expérience scolaire innue à une réalité homogène :

Il y a des cheminements vraiment atypiques et je dirais qu'il y a aucun chemin qui se ressemble. Chacun a eu son lot de difficultés, ses objectifs... Leurs objectifs sont tous différents donc, pour ça, là, il y a beaucoup de variété. (I11)

Ces réalités diverses sont issues d'une multiplicité de facteurs qui ne sont pas uniquement liés à des enjeux scolaires, mais aussi familiaux, historiques, d'emploi ou d'accès au logement :

Mais il y a plusieurs parcours, il y a plusieurs personnes, tout dépend[ant] si les parents sont étudiants eux-mêmes, [ils] vont quitter la communauté avec leurs enfants pour aller étudier, reviennent [...] Mais les parcours sont tellement différents [...] En plus [de] la crise du logement qu'on a ici. (I9)

Or, peu importe le parcours des jeunes, les transitions scolaires à partir d'une école en communauté vers une école québécoise (que cette dernière soit une école secondaire ou un cégep, qu'elle soit loin ou près de la communauté) constituent une réalité propre aux jeunes autochtones, perçue comme une traversée entre « deux mondes différents [...] [qui] vont jamais se connaître » (J5). Une étudiante au collégial qui fréquente les écoles québécoises depuis le début de son secondaire explique d'ailleurs bien cette réalité en soulignant que les gens de Pessamit et ceux de Baie-Comeau ne se connaissent pas mutuellement. Il a donc toujours été difficile pour elle de faire l'aller-retour entre ces deux communautés et de les joindre, de faire référence à l'une ou à l'autre réalité. Elle doit segmenter ses expériences et ses relations. Il importe donc de ne pas considérer uniquement les transitions du primaire au secondaire et du secondaire au collégial, mais bien de prendre en considération cette transition culturelle que vivent (parfois quotidiennement) les jeunes innus en milieu québécois.

3.1.2. LES RAISONS

Diverses raisons sont soulevées par les jeunes et leur famille afin d'expliquer leur choix de transiter vers une école hors communauté même si Pessamit offre l'éducation primaire et secondaire en communauté.

Une première raison concerne l'accès à des ressources spécifiques (par exemple, pour les enfants avec TSA et difficultés langagières). Certains jeunes ont des besoins particuliers à la suite d'un diagnostic, et les services dont ils ont besoin ne sont pas offerts en communauté. Les familles n'ont donc d'autre choix que d'inscrire leurs enfants en milieu urbain (à Baie-Comeau ou à Ragueneau) :

Au niveau du primaire, on en accueille souvent à l'école [Sainte-Marie de Ragueneau] qui est le village juste à côté de la communauté. Puis c'est souvent quand les services sont moins pointus à [Pessamit] parce que nous, on a quand même des services complémentaires qui sont assez développés. Les parents le savent et donc ils demandent à inscrire leurs jeunes chez nous. (I2)

Certains soulèvent que le sous-financement des écoles en communauté explique les difficultés de la communauté à offrir ces services :

[Ils ont] décidé d'aller chercher [les services] ailleurs ; c'est un peu déplorable, mais on est sous-financé aussi et c'est ça, c'est un gros, gros point aussi [...] C'est un gros enjeu, ça. (I8)

Pour d'autres jeunes qui n'ont pas de besoins particuliers, c'est plutôt la diversité des programmes scolaires offerts qui les incitent à s'inscrire dans le réseau québécois. C'est le cas de cette étudiante du secondaire :

Moi, je suis allée à Serge-Bouchard parce que... Bien, il y a ma sœur aussi qui est allée puis ma mère [...] avait vraiment envie de m'envoyer à BC [Baie-Comeau] puis aussi à cause du programme international là, genre les voyages. Moi, quand j'étais jeune, je voyais ma sœur voyager partout puis ça me donnait le goût de faire ça aussi. (J10)

Pour plusieurs, le désir de fréquenter une école hors communauté surgit en réponse à certaines situations qu'ils vivaient en communauté. Pour cette jeune étudiante au secondaire, aller à l'école à Baie-Comeau était l'occasion de changer d'horizon, de s'ouvrir à la différence et de côtoyer une autre réalité :

Je trouvais que... Il y aurait plus d'ouverture, que, tu sais, je ne serais pas gênée d'être moi-même. Je voudrais aussi, tu sais, me balader un peu autour de moi pour que je comprenne mieux et que je connaisse mieux les Blancs. Puis je... Je ne regrette vraiment pas d'être venue ici, là, genre, j'adore. (J10)

Pour d'autres, le désir de rompre avec certains comportements de consommation ou d'intimidation explique leur choix. Lors d'un entretien, des jeunes du secondaire mentionnent avoir quitté l'école en communauté parce que « c'est toxique » ; « [les autres élèves] se jugent beaucoup ». Même s'il y a aussi des problèmes de consommation et d'intimidation en ville, ceux-ci semblent moindres selon les jeunes que nous avons rencontrés.

De plus, l'éducation et l'encadrement scolaire en milieu québécois sont perçus comme étant de plus haut niveau : « on dirait que je trouve que c'est plus avancé [...] tu serais prête à un cégep parce qu'il va être plus en avance » (J10). Ainsi, lorsqu'un enfant se démarque de ses pairs sur le plan scolaire au primaire ou au secondaire à Pessamit, il est encouragé à poursuivre ses études à Baie-Comeau afin de continuer à performer. C'est l'expérience de cette étudiante maintenant au postsecondaire :

J'ai fait mon primaire, tout mon primaire à Pessamit. C'est au secondaire que ma mère m'a envoyée au secondaire ici, à Baie-Comeau, parce que j'avais plus de bonnes notes que les autres, mettons dans ma classe. [Elle] savait que ceux qui sont plus bons, c'est eux autres qui doivent attendre, genre. Tu sais, qu'on me tire vers le bas, genre. (J5)

Ce sont parfois les familles, encouragées par les écoles elles-mêmes, qui font ce choix :

À Pessamit, les profs, ils sont venus me trouver, genre, pour me dire : « Bien là, ton garçon, on dirait qu'il est plus avancé que les autres. » Ils disent : « Vous devriez penser à l'inscrire ailleurs parce qu'il est trop en avance », genre. Faque là, c'est à cause de ça, j'ai décidé de l'envoyer à l'extérieur. (P6)

Plusieurs raisons amènent donc les élèves innus à transiter vers le réseau québécois ; quelles qu'elles soient, elles impliquent toujours des enjeux concrets, que nous décrivons dans la prochaine section.

3.1.3. LES ENJEUX

La transition entre le primaire et le secondaire est un défi en soi pour tous jeunes, mais le défi semble être encore plus important pour les jeunes de Pessamit qui arrivent au secondaire à Baie-Comeau. Plusieurs constatent un décalage dans l'acquisition de notions par rapport à leurs pairs québécois. Ceci rend difficile la transition et la motivation pour les jeunes, qui sont déstabilisés par le rythme d'apprentissage, et demande un ajustement.

Dans certaines matières, il y a des choses qu'eux autres avaient déjà vues, mais que nous autres, on n'avait jamais vues. Genre, en maths là, ça, c'était difficile [...] Mais avec des efforts, on peut reprendre le retard qu'on a. (J10)

À Pessamit, ils enseignent plus le minimum, puis ici, ils enseignent genre vraiment tout. Fait qu'il y a des trucs que genre, quand je suis arrivée ici, bien je comprenais pas, genre. Parce qu'eux autres, ils l'avaient déjà appris l'année passée. (J9)

Il y a donc des enjeux pédagogiques qui demandent à être pris en compte dans le parcours de ces jeunes qui transitent du système en communauté au système québécois, afin qu'ils maintiennent leur confiance en eux et leur capacité à réussir.

Puis peu importe le moment auquel se fait la transition scolaire de Pessamit vers le milieu québécois, la culture d'apprentissage et la langue sont des aspects importants de l'adaptation et de la persévérance. Les jeunes ont mentionné qu'ils avaient de la difficulté à comprendre le français en classe :

Dans les mots qu'ils choisissent. Comme, des fois, en français là, je ne vais pas comprendre le mot qu'ils disent, mais, je ne sais pas, je suis comme un peu gênée, moi, de comme poser la question parce que je n'ai pas envie qu'on me juge parce que je ne sais pas ça veut dire quoi, puis genre, tout le monde le sait c'est quoi, puis moi, non. (J10)

En effet, certains ressentent de la timidité face à cette maîtrise différentielle de la langue et n'osent pas demander de l'aide.

L'adaptation à une nouvelle langue et culture d'apprentissage s'accompagne aussi de certains enjeux de transmission de la langue, mais aussi de la culture. Plusieurs disent avoir ressenti un dilemme lorsqu'il fut nécessaire de prendre une décision quant au lieu de scolarisation de leurs enfants. D'un côté, l'école en milieu urbain offre des services supplémentaires, un encadrement scolaire et d'autres avantages, mais d'un autre, les parents sont conscients que leur enfant ne recevra pas le soutien nécessaire au renforcement de la langue innu-aimun, de la culture innu-aitun et de l'identité innue.

Pour certains, comme l'exprime cette mère, cet enjeu est moins important, considérant les grands besoins de son enfant en termes langagiers.

Mon garçon, il vivait des troubles de langage [...] Faque, je me suis dit, ça ne me dérangeait pas qu'il maîtrise juste le français, il aurait moins de difficultés. Puis ce qui arrive aujourd'hui, il maîtrise super, mieux que moi, mais il a de la misère l'anglais... Euh, ma langue. Ça ne me dérange pas, mais il est bon à l'école, je me dis. (P7)

D'ailleurs, certains parents considèrent que c'est à la maison que l'apprentissage de la langue et de la culture doit se faire prioritairement. Lorsque ces connaissances sont fortes, le parcours est plus facile à l'école québécoise.

J'ai dit : « Non, j'aime mieux faire le choix de les envoyer à l'extérieur », de toute façon, s'ils veulent se réappropriier la langue innue, ils vont le faire, tu sais [...] Je me suis dit : « Est-ce que je prends le choix de les envoyer à l'extérieur au détriment de perdre un peu la culture, la langue ? » J'aimais mieux les... Les envoyer à l'extérieur. (P6)

Le sacrifice de la langue en vaut donc la peine selon ce parent, et c'est plus tard dans leurs cheminements que les jeunes pourront se réapproprier la langue. Cela demande toutefois des efforts importants, dont de garder des liens forts avec la culture, et la communauté.

Finalement, la transition vers le système québécois pose un enjeu social, celui de l'isolement. Plusieurs ont soulevé que le fait d'être l'unique étudiant innu au sein d'un groupe est une réalité confrontante, d'autant plus que la solitude et le statut de minorité viennent s'ajouter aux défis de l'adolescence, dont le besoin de s'identifier à des pairs :

Qu'il y a de l'insécurité à ce niveau-là chez les élèves. Moi, ce que je vois, c'est que ceux qui ont un certain âge sont plus... Se sentent plus outillés ou une certaine confiance pour quand même s'intégrer ou relever ce défi-là tandis que ceux qui proviennent tout de suite... Qui arrivent du secondaire [au collégial], puis qui ont étudié dans leur communauté là, la transition est... Est plus grande au niveau de l'adaptation aux études collégiales. (I3)

Au début, c'était vraiment dur, parce que je connaissais personne. Surtout au secondaire, t'as besoin d'amis, genre. À l'adolescence, au secondaire, c'était vraiment dur toute seule dans une classe de Blancs. [Je suis arrivée] en secondaire 1, tout de suite, je connaissais personne dans mes classes. En plus, j'étais dans un programme genre international. Puis tu sais, j'ai vécu beaucoup de racisme. (J5)

Ces enjeux pédagogiques, sociaux et culturels sont aussi présents pour ceux qui feront une transition vers le milieu collégial, surtout s'il s'agit de leur première expérience dans le réseau d'éducation québécois. Plusieurs étudiants, intervenants et parents ont fait part de l'adaptation parfois difficile que vivent les jeunes en ce qui a trait à la langue, à l'encadrement/organisation des travaux, et à la méthode de travail :

C'était très difficile, vraiment, choc, comme je le disais tantôt, culturel pour moi là, vraiment. J'ai même pris du poids. Je n'étudiais plus parce qu'on dirait que je ne savais pas comment étudier. C'était très intense passer de secondaire cinq. (J3)

Les étudiants qui ont fréquenté une école secondaire dans le réseau québécois trouvent souvent la transition vers le cégep plus facile :

Honnêtement, c'était vraiment correct, genre, ça a super bien été. Je pensais que j'allais vraiment, tu sais, frapper un mur, mettons, en entrant au cégep, mais vraiment pas, j'ai vraiment des... De bonnes notes, genre, plus qu'au secondaire. (J5)

Pour les étudiants qui décident de quitter la région des Escoumins, l'arrivée au cégep signifie déménager dans une plus grande ville, et le choc culturel peut être grand. Faire le choix d'aller au cégep à Québec, Chicoutimi, Trois-Rivières ou Montréal peut être attirant pour ceux qui désirent quitter le nid familial et profiter des attraits des grandes villes, qui offrent d'autres occasions.

Lui [mon garçon] avait hâte de quitter le nid familial, il voulait être autonome... Il ne voulait pas rester avec nous. (I10)

Parce que c'est souvent aussi un moyen de... De sortir de la sécurité et d'aller chercher d'autres opportunités, donc d'aller dans la grande ville. (I8)

La recherche de repères est un enjeu pour plusieurs jeunes :

Je suis allée à Chicoutimi [...] Faque une chance que je suis allée là parce que c'est vrai qu'il y avait des Attikameks et il y avait le Centre d'amitié autochtone [...Malgré ça,] j'étais gênée, j'avais de la misère à l'école. (J3)

Puis, je suis partie d'ici, j'avais 16 ans pour aller déménager à Québec, c'était pas mal, très épeurant dans le fond, parce que je savais pas à quoi m'attendre, que j'allais perdre tous mes repères, que je n'avais pas de famille qui vivait à Québec, puis ça allait être tout du nouveau pour moi. (I11)

Les jeunes ont aussi mentionné leur difficulté à s'adapter à un rythme scolaire, à un mode de vie urbain totalement différent qu'en communauté, mais aussi à devoir gérer un budget et à financer leurs études. Ces aspects administratifs complexifient le quotidien des jeunes et peuvent les amener dans des situations financières précaires et dans des états de stress et d'insécurité affectant négativement leur persévérance scolaire. Plusieurs déplorent le manque de préparation des apprenants au moment de leur départ de la communauté.

À Pessamit, c'est comme une cage dorée. C'est une cage dorée, t'as tout, t'as accès à tout, on est avec notre famille [...] Ça a été le petit côté de me retrouver tout seul, que je ne m'étais pas préparée [...] Vraiment ; ça a été un choc financier. On s'est retrouvé pas mal plusieurs étudiants à être endettés, à avoir des tâches puis tout ça, en tout cas, bref, je pense que avant de... De partir à l'extérieur au cégep ou quoi que ce soit, c'est important d'avoir des bases financières, sociales. (I9P)

Les parents ne sont souvent pas en mesure de préparer leurs jeunes à la transition et aux responsabilités qu'implique la vie autonome à l'extérieur de la communauté. Le choc culturel, administratif et scolaire amène plusieurs jeunes à revenir en communauté lorsqu'ils « frappent un mur » et lorsqu'ils vivent des difficultés scolaires ou sociales.

Les jeunes qui partent puis qui reviennent sont souvent des jeunes qui ont mal été préparés, qui reviennent la queue entre les jambes là, comme moi, ça m'est arrivé là. C'est parce qu'ils ont mal été préparés au monde réel. (I8)

Il reste que ce qui pourrait être considéré comme un échec est souvent transitoire, et plusieurs retourneront aux études après avoir gagné en expérience personnelle, professionnelle, et avoir fondé une famille. L'encadré 4 recense finalement d'autres enjeux et défis qui affectent les parcours scolaires des jeunes innus.

ENCADRÉ 4

Autres enjeux et défis à surmonter dans les transitions

Une multitude d'activités est mise en place dans la vie scolaire au cégep et dans les classes :

- **Le transport** entre Pessamit et Baie-Comeau pour les jeunes qui vivent en communauté, mais vont à l'école en ville, et qui n'ont pas de permis de conduire, peut être une cause de stress.
- **Le manque de logement** amène certaines familles à devoir déménager hors communauté.
- Le suivi des dossiers scolaires entre les écoles de communauté et les écoles des CSS ne se fait pas toujours facilement, surtout pour les élèves qui ont des difficultés.
- **La confiance en soi et la motivation de persévérer et de réussir** sont soulignées par plusieurs, ainsi que la difficulté qu'ont les jeunes de croire en leurs objectifs, leurs rêves et leur potentiel.
- **Les parents qui vivent leur propre expérience** de transition peuvent rendre parfois difficile le soutien à leurs enfants.
- **Le contexte sanitaire de la Covid-19** a complexifié les parcours scolaires, en augmentant le nombre d'échecs dans plusieurs matières. Pour plusieurs, le passage vers le prochain cycle scolaire s'est fait malgré ces échecs et donc les jeunes cumulent les difficultés dans les cycles suivants. Mentionnons aussi qu'il y a plus d'abandons scolaires et des difficultés d'adaptation aux mesures d'enseignement en ligne.

3.2. Les expériences des jeunes à l'école

Ce portrait des transitions vécues par les élèves de Pessamit allant à l'école québécoise nous amène à prendre en considération la façon dont ils vivent leur expérience scolaire dans les écoles québécoises. Dans cette section nous abordons :

- Les initiatives des écoles pour répondre aux besoins de la population innue ;
- Les propos des jeunes sur leur expérience à l'école.

3.2.1. DES INITIATIVES DES ÉCOLES

Certains efforts sont faits par les milieux scolaires de Baie-Comeau pour répondre aux besoins de la population innue. Ainsi, en 2018-2019, deux écoles secondaires de Baie-Comeau ont reçu du financement lié aux mesures 15060 — Soutien à des projets autochtones et de développement nordique, dédiées au soutien aux élèves autochtones dans le réseau, ce qui s'est traduit par l'ajout de services d'orthopédagogie aux services généraux de l'école.

Les 25 étudiants innus de l'école secondaire que nous avons visitée représentent environ 3 % des 750 élèves de l'école. Ils demeurent donc largement minoritaires dans ce milieu. La direction identifie trois profils d'élèves innus :

[Première particularité], on a les élèves dans des classes handicapées, moyens, légers, lourds ; on a des enfants handicapés, TSA ou non fonctionnels [...] La deuxième, on a des élèves qui sont en grande difficulté au niveau langagier, parce qu'en parlant avec les parents [...], la différence entre le vocabulaire innu et le vocabulaire français fait qu'ils débarquent à l'école puis ils ont déjà des difficultés langagières au niveau compréhension de la langue. Puis on a des élèves qui sont quand même performants qui viennent ici, qui sont à l'intermédiaire, donc, c'est les trois particularités qu'on a. (I13)

Selon la direction, 50 % des élèves innus qui fréquentent l'école sont au régulier, tandis que l'autre moitié serait orientée dans des cheminements pour rattraper un retard scolaire, avec une minorité dans des classes d'adaptation scolaire soit pour des difficultés langagières ou pour des difficultés autres. L'école reçoit donc du financement pour soutenir ces élèves, à travers la mesure 15063. Si ce soutien à la réussite peut s'avérer nécessaire, il reste que certaines tensions peuvent exister dans la mise en pratique de ce soutien. Par exemple, l'école avait mis en place des heures de récupération supplémentaires pour les élèves innus, mais cette offre avait été communiquée aux familles comme « la mesure autochtone » ce qui — bien que l'on comprenne la référence administrative aux mesures 15060 — n'a pas bien été reçu par les familles, qui ont senti une certaine discrimination dans l'appellation.

Une autre partie du financement des mesures permet de planifier des activités de sensibilisation aux réalités autochtones à l'école. L'école que nous avons visitée en avait bénéficié pour un séjour d'échange interculturel avec l'école secondaire de Pessamit (séjour pour 25 personnes) et la participation à une journée Innu Rassemble pour les élèves de second cycle. Ces projets restent cependant ponctuels et semblent naître des initiatives d'individus au sein de l'école qui sont plus sensibles à la réalité autochtone de la région et au besoin de renforcer les relations entre la communauté allochtone de Baie-Comeau et celle de Pessamit.

Par exemple, certains enseignants commencent à aborder davantage de sujets liés aux réalités des Innus et des Autochtones, notamment en littérature, où les élèves analysent une œuvre d'un auteur innu. Selon l'enseignante et les élèves allochtones, la lecture du roman Kukum fut bénéfique pour faire découvrir les réalités distinctes et communes des habitants de Pessamit et de ceux de la région de Baie-Comeau. À travers l'attachement émotionnel aux personnages, les jeunes ont pu développer une empathie envers les vécus historiques coloniaux et briser certains préjugés qu'ils entretenaient à l'égard de la communauté de Pessamit. Cette lecture semble avoir suscité un désir de connaissance et de rencontre avec la culture et les gens.

Les jeunes, ils ont tellement aimé le roman, ça a vraiment bien fonctionné, là [...] Ç'a ouvert leur esprit beaucoup, puis ils se sont beaucoup attachés à la famille dans le roman [...] Non, ils ont vraiment été marqués [...] Ça avait changé leur perception puis j'ai même eu un commentaire d'un garçon qui dit... Qui m'a dit, ça m'a vraiment marqué, il dit, c'était écrit que : « Il avait des préjugés envers les Autochtones, puis qu'il n'en avait plus après avoir lu l'œuvre là », faque c'est fort, là. (I13)

Cette sensibilisation des élèves non-autochtones aux réalités autochtones reste nécessaire pour favoriser le vivre ensemble et peut faciliter l'expérience des élèves innus dans cette école.

C'est d'ailleurs dans ce contexte qu'une initiative d'offrir des cours de langue en innu-aimun à l'école secondaire prend tranquillement forme à la suite d'une demande du conseil d'élèves. À travers ce processus, certains intervenants et élèves désirent faire reconnaître les langues autochtones et favoriser les relations harmonieuses entre allochtones et Innus dans la ville.

Lors de notre recherche, un autre projet en cours visait la création d'un poste d'agente de liaison membre de la communauté de Pessamit. Cette personne serait engagée par l'école afin d'accompagner les élèves dans le transport scolaire et pourrait aussi donner des cours de langue innue langue maternelle pour les élèves innus, et d'innu langue seconde aux autres élèves. L'intention est aussi d'accompagner les élèves de la communauté qui ont des difficultés de mobilité et de faciliter l'accès à l'école secondaire pour d'autres enfants de la communauté qui pourraient vivre des problématiques particulières.

Lorsqu'il s'agit de faciliter l'accès aux écoles québécoises pour les élèves innus, le Centre de services scolaires de l'Estuaire poursuit une certaine réflexion quant aux différents besoins des jeunes innus, et l'importance que revêt l'offre d'éducation en communauté :

Pour le bien de ces enfants-là, c'est très normal qu'ils se développent dans leur propre communauté, quand on pense à la langue maternelle, aux coutumes. Pour moi, c'est important de ne pas les déraciner ou de ne pas aller leur inventer des besoins ou vouloir répondre à des besoins qu'ils n'ont pas, là. (I2)

Si les écoles québécoises doivent développer une sensibilité et des approches qui améliorent l'expérience des jeunes innus qui les fréquentent, elles doivent aussi naviguer sur la fine ligne entre soutien et recrutement des élèves innus.

Mais pour l'instant, il semble que l'école québécoise, même lorsque des efforts sont déployés pour accueillir des élèves innus, maintient une philosophie qui mise surtout sur l'égalité de traitement entre ses élèves. L'école secondaire vise à construire sa relation de confiance avec l'ensemble de ses élèves, Innus comme allochtones.

Ils sont dans nos groupes comme tous les autres puis on est des enseignants, là, je veux dire, on est ouvert d'esprit, on veut que nos jeunes réussissent, peu importe leur origine ou leur milieu familiaux. (I13)



Jeunes innus de Baie-Comeau

Dans cette logique égalitaire, la sécurisation culturelle est comprise par les acteurs scolaires de manière globale et ne s'adresse pas spécifiquement aux élèves autochtones en termes culturels ou identitaires.

On parle de sécurisation de tous nos élèves. Parce qu'on a des... Tu sais, ce qui est important, on est une école défavorisée ici, on est les jeunes qui arrivent de Ragueneau, de la Chute [...] Que ce soit un Innu, que ce soit un Haïtien. (I13)

Les élèves innus sont donc une minorité dans une diversité de populations que l'école doit accueillir, et si certains efforts sont faits pour visibiliser et soutenir cette population, cela reste dans un cadre égalitaire.

Par contraste, le milieu postsecondaire québécois semble avoir développé la notion de sécurisation culturelle de façon plus approfondie (voir encadré 5). Par exemple, le Cégep de Baie-Comeau travaille à bâtir une relation de confiance avec les familles et la communauté de Pessamit depuis plusieurs années. Ainsi, cette relation semble être plus forte que celle avec l'école secondaire, quoi que selon les intervenants collégiaux sondés, elle reste toujours à actualiser et à entretenir.

Les initiatives ciblant la population scolaire innue ont débuté dès les années 1990, avec de l'aide pédagogique ou un conseiller d'orientation qui s'occupait de l'accueil et de l'accompagnement de ces étudiants. En 2006, un comité de plusieurs intervenants a été créé pour travailler à intégrer la sécurisation culturelle dans les différents volets de l'accueil et de l'intégration des jeunes innus au cégep. Aujourd'hui, ce comité est formé de professeurs du cégep, de cadres, de techniciens et du directeur de l'école secondaire de Pessamit, avec la participation d'étudiants. Plus de 20 personnes y siègent et ses activités sont financées par le programme Accueil et intégration des Autochtones en milieu collégial du MEES.

Cette approche institutionnelle et intentionnelle du Cégep favorise la mise en place d'un climat accueillant et respectueux des réalités de ces jeunes. Les mesures de soutien incluent l'accueil des étudiants, le soutien tout au long des parcours, ainsi que la sensibilisation des non-autochtones et la reconnaissance culturelle dans la région.

[Cela] ne repose plus sur une personne en particulier, mais qui est plutôt une préoccupation qui est véritablement institutionnelle ... Puis ça, c'est grâce au comité, mais grâce aux étudiants, aux étudiantes qui nous ont aussi aidés à apporter ça. (I14)

ENCADRÉ 5

Exemples d'activités mises en place au niveau collégial

Une multitude d'activités est mise en place dans la vie scolaire au cégep et dans les classes :

- Local dédié aux étudiants autochtones ;
- Création d'un guide pour les enseignants ;
- Création d'un guide d'accueil pour les élèves ;
- Conférences ;
- Mots et œuvres innus affichés ;
- Journée interculturelle ;
- Tremplin DEC ;
- Programmes spécialisés (p. ex., Technique policière en milieu autochtone).

Un travail de révision des méthodes pédagogiques et des contenus d'enseignement ainsi que la création de programmes tels que la technique policière en milieu autochtone et la création d'un Tremplin DEC en collaboration avec la communauté démontrent ce désir institutionnel.

On y travaille en sciences humaines, à développer une approche un peu différente à la fois dans nos méthodes pédagogiques que dans le contenu qu'on donne. Ça nous a amenés à développer entre autres un cours complémentaire pour les autres programmes. (I14)

Ces efforts sont déployés malgré le peu d'élèves innus qui fréquentent le Cégep de Baie-Comeau. Mais selon le comité, ces efforts ne sont pas faits dans une logique « marchande » pour avoir plus d'étudiants autochtones, mais plutôt pour favoriser la réussite et la persévérance de l'ensemble des étudiants, et en particulier des étudiants innus, ainsi que pour contribuer au développement d'une société plus sensible et culturellement sécurisante.

On a un rôle à jouer important dans... Dans le changement de la perception, dans la capacité de se rapprocher par rapport aux... À ces élèves-là, puis ça, pour moi, c'est bien plus important que le nombre [...] On va comme développer aussi des... Des leaders positifs même au sein de nos étudiants allochtones, en fait, là, c'est positif pour le... Le changement. (I14)

C'est qu'on devient un milieu un peu... On devient un milieu sécurisant pour eux, un milieu accueillant, un milieu qui est préoccupé puis qui connaît les défis auxquels ils ont à faire face [...] Mais qu'ils ressentent qu'on est capable de témoigner non pas sur un principe, mais bien avec le cœur. (I3)

Aux yeux des intervenants collégiaux, ce processus de sécurisation culturelle doit être en évolution, et le cégep et ses acteurs sont en apprentissage. Il reste qu'il pourrait être intéressant d'instaurer des dialogues entre les écoles secondaires et le cégep, afin de partager les approches et stratégies de sécurisation culturelle qui pourraient être intégrées au secondaire également.

3.2.2. LA PERSPECTIVE DES JEUNES

De manière générale, les jeunes que nous avons rencontrés au cours de cette recherche disent se sentir « bien » dans les écoles québécoises qu'ils fréquentent. Toutefois, lorsqu'on prend le temps de discuter avec eux, on comprend que leur expérience scolaire est complexe et inclut certains enjeux qu'ils doivent surmonter. Nous présentons ici la perspective des jeunes sur leur expérience scolaire en milieu québécois, à l'école secondaire, d'abord, puis au cégep. Nous abordons aussi la fierté identitaire comme un facteur qui influence l'expérience des jeunes à l'école.

Au secondaire

Les élèves innus ont expliqué qu'ils appréciaient grandement la diversité des activités parascolaires que propose l'école, comme les équipes de sport ou les fêtes d'école, qui leur permettent de voir leurs amis. Ils entretiennent des amitiés fortes avec plusieurs pairs innus et allochtones à l'école. Ils se sentent bien dans leur école et ne regrettent pas leur décision d'avoir transité vers une école hors communauté. Toutefois, certains se sentent isolés en tant que minorité innue dans des classes à majorité allochtone. Ils ressentent le besoin de se retrouver entre eux et de parler innu.

Aux yeux des jeunes innus, il y a toutefois peu d'éléments de reconnaissance, d'activités ou de ressources qui sont mis en place concernant spécifiquement l'innu-aimun ou l'innu-aitun à l'école. Les élèves disent n'avoir participé à aucune activité innue depuis leur arrivée au secondaire, à l'exception de l'activité Innu Rassemble, accessible aux étudiants du dernier cycle du secondaire. Pour certains jeunes, le peu de reconnaissance de l'identité et des réalités distinctes des Innus dans l'école, et de manière générale, de la présence d'Innus sur le territoire, apporte un sentiment d'invisibilité.

C'était rare qu'il y avait de quoi pour nous là, mettons du monde de Pessamit. Je pense qu'il n'y avait quasiment rien, aucune ressource, en tout cas, moi, je ne connais rien. (J5)

Bien que les réalités autochtones soient abordées dans les cours d'histoire, les jeunes critiquent le fait que les propos enseignés restent en surface et que les réalités spécifiques des Innus modernes ne sont pas prises en considération. Certains étudiants prennent l'initiative personnelle à l'occasion de travaux scolaires ou artistiques de valoriser leur culture. Pour eux, c'est un moyen d'en apprendre davantage sur les réalités autochtones de multiples du pays, sur leur propre Nation, ou d'envoyer un message aux autres élèves innus de l'école.

En cours d'anglais aussi, on avait à faire une présentation sur un scientifique puis nous on avait choisi Stanley Vollant, le premier chirurgien autochtone, puis [en art plastique] on avait comme fait du perlage, des boucles d'oreille. On avait fait ça pour présenter un peu genre la culture. (J10)

De plus, le racisme a été nommé comme un élément qui est présent à l'école en ville. Certains ont déjà subi des actes de racisme directs ou indirects et affirment que cela rend leur parcours plus difficile. Ainsi, les jeunes perçoivent qu'ils se font souvent plus remarquer que d'autres jeunes et sont l'objet de certains commentaires moqueurs ou de comportements maladroits qui les rendent inconfortables.

Des Blancs là. Tu sais, quand ils savaient que je venais de Pessamit, là, ils sont venus me voir. Mais ce n'était comme pas pour les bonnes raisons là, c'est plus genre : « Hein, tu vis-tu dans un tipi ? », « Ah, est-ce que tu peux m'apprendre ça en innu ? », « Est-ce que tu peux dire, genre, mettons, des insultes, tu sais, genre "Va chier", tu peux-tu le dire ? » pour qu'ils aillent le dire à leurs amis après. (J5)

Certains ont tenté de dénoncer des comportements inappropriés aux adultes de l'école, mais ils ont eu l'impression que ces derniers remettaient en question leurs propos et sentiments. Les jeunes aimeraient ainsi avoir un intervenant innu à l'école. Même si plusieurs disent avoir de bonnes relations avec leurs enseignants, d'autres jeunes racontent certains épisodes où ils ne se sont pas sentis à l'aise à la suite de propos ou de comportements à leur égard.

Les jeunes sont donc sur leurs gardes ; ils ont l'impression d'être plus sujets aux moqueries de leurs pairs lorsqu'ils font des erreurs en classe. Ceci crée du stress et un sentiment de méfiance. Ainsi, dans les discussions, les jeunes expriment leur souhait d'éliminer le racisme :

Bien j'aime pas comment les Blancs agissent envers les Autochtones, parce qu'ils sont comme racistes. Il y a des gens qui sont racistes autour de nous, autour des Autochtones. Il y a des gens qui sont racistes. Puis tu sais moi, si j'avais eu une baguette magique, j'aurais enlevé le racisme. Ça sert à quoi de juger quelqu'un ? (J9)

Donc, même si en général les jeunes innus qui fréquentent l'école secondaire québécoise sont contents de ce choix et se sentent relativement bien à l'école, il y a encore des efforts à faire pour instaurer un environnement où leur culture et leur langue ont une place à part entière, où leurs réalités sont comprises, prises en considération et enseignées dans les cours.

Au cégep

L'expérience pour les jeunes du collégial semble plus positive. Les jeunes mentionnent que le Cégep de Baie-Comeau est ouvert et qu'il y a du soutien et des ressources disponibles pour les Innus, tout en encourageant l'autonomie des jeunes. Le lexique et le guide d'accueil pour étudiants ainsi que l'aide pédagogique individuelle (API) sont notamment très appréciés. Plusieurs interlocuteurs convergent pour dire que le cégep est davantage prêt à accueillir et à soutenir les Innus en tenant compte de leurs réalités spécifiques. Les étudiants sont reconnaissants qu'un ensemble d'acteurs s'adapte à leurs besoins et fournisse un effort pour faire une place aux réalités innues.

Je les ai trouvés plus adaptés puis mieux préparés à accueillir des élèves autochtones qu'au secondaire parce il y avait beaucoup, beaucoup de services qui étaient mis en place, ce n'était pas juste comme une personne qu'on allait voir puis qui faisait les choses à notre place [...] À Baie-Comeau, j'ai l'impression que la façon de faire est différente, c'est qu'on te donne les ressources pour t'aider ou pour te guider à faire les choses toi-même. (J1)

Il y a beaucoup de soutien envers les Innus. Sinon, comme dans les cours de littérature, j'ai remarqué qu'ils utilisaient tout le temps des artistes genre innus, amérindiens genre. Je trouvais ça pas pire, là. Sinon, c'est ça, le local innu, c'est pas pire. (J8)

Cette étudiante est allée dans plusieurs cégeps et elle compare ces expériences. Pour elle, il est important que son établissement scolaire lui donne le sentiment d'être « chez elle » et accueillie, notamment par des marques de reconnaissance de la présence innue.

Je rentre ici puis j'ai l'impression que si j'avais commencé ici, là, puis je rentre ici, il y a des mots, c'est marqué « Kuei » puis il y a des mots, genre, en français puis c'est traduit en innu. Je comprends qu'est-ce qui est écrit faque je... Je me sens comme un peu chez moi. (J3)

Pour d'autres, le contexte multiculturel et diversifié qu'ils rencontrent au cégep (à Baie-Comeau ou dans d'autres villes) représente un espace où ils peuvent mieux s'affirmer. Pour des étudiants rencontrés, il est positif d'être entourés de personnes de cultures et d'âges divers avec qui ils se sentent plus à l'aise. Ils ont l'impression de ne pas être un « mouton noir » (J5), d'être moins catégorisés et de pouvoir être qui ils veulent et explorer leur identité. Il y a donc moins de jugement et de pression de conformité au cégep.

Quand il y a beaucoup de diversité, j'ai l'impression que tu n'as pas nécessairement besoin de te fondre dans un moule parce que c'est difficile d'avoir un moule dans un endroit où il n'y a pas beaucoup de monde où ils sont pareils [...] T'arrives dans un cégep, dans une nouvelle école où il y a peut-être 30 % des étudiants qui ne viennent même pas du Québec, tu peux te permettre d'être la personne que t'es pour de vrai là, rendu là. (J1)

Donc, l'expérience des jeunes au collégial, bien qu'elle représente un défi sur le plan scolaire et parfois de grands changements dans la réalité des jeunes, par exemple, de vivre hors communauté ou seul pour la première fois, semble en même temps être facilitée par le sentiment d'avoir sa place, de pouvoir exprimer son identité plus facilement. La fierté identitaire apparaît donc être un facteur fondamental dans l'expérience scolaire des jeunes innus, au secondaire comme au collégial. Nous présentons donc plus en profondeur cette réalité dans l'encadré 6 qui suit.

ENCADRÉ 6 La fierté identitaire

Malgré les différentes expériences, les jeunes de Pessamit semblent suffisamment à l'aise et « forts » dans leur identité pour la valoriser, en parlant innu-aimun dans les corridors, en abordant des sujets en classe, en créant des projets sur la culture innue ou en réalisant de l'artisanat innu dans les cours d'arts. La fierté est associée non seulement à l'identité innue, mais aussi spécifiquement à celle d'être Pessamiunnuat, Innu de Pessamit, ce qui est lié à la langue, mais aussi à la connaissance de l'histoire de sa communauté et de sa Nation.

Plusieurs étudiants du cégep témoignent avoir développé leur confiance en eux et leur fierté identitaire lorsqu'ils ont acquis plus de connaissances sur l'histoire des Premières Nations, après avoir surmonté des expériences de racisme ou d'exclusion, ou encore après avoir rencontré d'autres jeunes autochtones de diverses nations.

J'avoue que mon expérience, mon bagage personnel, ça fait en sorte que je suis plus confiante [...] Quand je veux aller quelque part, je sais où aller ou bien, je sais où demander maintenant, on dirait que je prends toutes les ressources qui sont disponibles pour moi. (J3)

Malgré cette fierté très palpable chez la plupart des jeunes rencontrés au cours de cette recherche, pour d'autres, ces questionnements identitaires sont plus complexes. C'est le cas d'un des jeunes rencontrés, dont l'un des parents est Innu et l'autre Français, et qui cherche sa place parmi deux mondes culturels différents (J9). La différence et le désir d'être accepté par ses pairs peut être un enjeu pour de jeunes adolescents.

Je suis les deux, là, j'aime ça... J'ai des amis ici, j'ai des amis à Pessamit aussi puis... Tu sais, je ne change pas pour autant genre [...] Je ne sais pas, c'est comme la société quasiment qui veut... Qui me fait sentir comme ça, genre, c'est comme deux mondes différents, mais en vrai, tu sais, j'y ai pensé puis les deux, je suis pareil. (J5)

Il reste qu'il existe une tension entre la place laissée à l'identité et à la manière de vivre cette identité lorsque les jeunes « naviguent » entre les deux mondes —de leur communauté au système québécois. Peu importe le cycle scolaire, les jeunes ressentent une différence entre le milieu québécois et le milieu de la communauté et vivent ce « voyage » quotidiennement :

Quin, genre, je suis peut-être Innue puis tout là, mais mettons je quitte ma maison, puis je prends la bus, puis je m'en viens ici, genre, je me sens différente, là. Genre, je sais pas comme on dit ça. Je me sens trop regardée. (J9)

Mais avec le temps et l'expérience de ce « voyage » vécu au quotidien, les jeunes développent une confiance et une habileté à naviguer entre les deux mondes.

3.3. Les facteurs de persévérance scolaire

À travers le partage de leurs expériences scolaires, les participants de Pessamit ont fait émerger des éléments qui les soutiennent dans leurs transitions scolaires, ainsi que des motivations à persévérer, et à poursuivre leurs études en milieu allochtone. Dans cette section, nous considérons :

- Les sources de soutien dont ils disposent ;
- Les sources de motivation qu'ils trouvent pour réussir.

3.3.1. LES SOURCES DE SOUTIEN

Comme l'explique cette intervenante de la communauté, il n'existe pas de façon unique de soutenir les jeunes dans leurs transitions et leurs parcours scolaires. C'est l'approche qui compte, et notamment le fait de rendre accessibles les sources de soutien dont peuvent disposer les jeunes :

Chacun a son lot de difficultés, chacun va vivre sa transition selon ses propres outils. Puis, c'est sûr que le meilleur que je pouvais donner comme... Comme aide, c'était d'y aller vraiment en douceur, de pas... De ne pas précipiter les choses, de savoir où sont justement les ressources, de pouvoir demander de l'aide aussi. (I11)

Parmi les ressources sur lesquelles les jeunes peuvent compter, certains éléments ressortent en ce qui a trait à ce qui les soutient dans leurs transitions et leur parcours scolaire par la suite.

- Le soutien de la famille et l'implication des parents ;
- Le soutien de la communauté ;
- L'accueil dans le milieu québécois ;
- La relation de confiance et le sentiment de reconnaissance.

Le soutien de la famille et l'implication des parents

Les membres de la famille sont des acteurs et des collaborateurs importants dans la réussite et la persévérance scolaire des étudiants innus à tous les cycles scolaires. L'implication des familles peut se faire par exemple lors des rencontres pédagogiques, les rencontres avec des professionnels, par communication avec les enseignants et directeurs, pour les suivis d'apprentissages, les outils pédagogiques. Mais surtout, les familles jouent un rôle fondamental par le soutien moral qu'elles offrent à leurs enfants, afin que ces derniers trouvent leur place à l'école québécoise et qu'ils réussissent.

C'est sûr, c'est l'encouragement. Moi, on encourage tout le temps nos enfants à aller en avant, tu sais, de ne pas avoir peur aussi de se défendre puis de dire son opinion. (P6)

Si, comme nous l'avons vu, la fierté identitaire et l'enracinement communautaire peuvent être des facteurs déterminants de l'expérience des jeunes à l'école québécoise, cette fierté peut aussi être soutenue par la présence de la culture à la maison et le soutien familial au développement identitaire des enfants. Les relations qu'entretiennent les familles avec leur culture, leur langue et leur communauté peuvent donc influencer le type de soutien qu'elles peuvent offrir à leurs enfants.

La capacité des familles à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leurs enfants peut, par contre, être affectée par leurs propres expériences scolaires passées :

Des parents, s'cusez, âgés, bien, tu vas voir c'est des parents qui ont vécu le pensionnat ou leurs grands-parents, bien, qu'ils ont une mauvaise image de l'école. Ça peut être comme deux jeunes parents qui n'ont pas, tout simplement, toutes les habiletés parentales (P7)

Si les familles jouent un rôle primordial dans le soutien à la persévérance et à la réussite de leurs enfants, la communauté et les efforts déployés à l'école sont également importants.

Le soutien de la communauté

Ainsi, la communauté de Pessamit déploie des efforts pour soutenir les étudiants collégiaux. L'aide financière offerte permet aux étudiants du postsecondaire de se concentrer sur leurs études. En plus de ce soutien financier, la communauté de Pessamit offre des suivis aux étudiants inscrits dans les cégeps et universités du Québec, avec une personne de la communauté ayant pour rôle de prendre périodiquement le pouls de leur expérience. Une agente de Pessamit était aussi en poste au cégep de Baie-Comeau afin de soutenir les jeunes dans certaines démarches administratives ou financières. Elle était également une source de soutien pour se confier et pour trouver des astuces pour poursuivre avec succès les sessions scolaires.

On nous aide comme financièrement, mais il n'y a comme pas juste ça. Il y avait, tu sais, de l'aide aussi puis [...] Tu sais, puis ils avaient toute cette perspective-là aussi qui était différente puis qui était aidante, qu'ils étaient là aussi en soutien puis qu'ils comprenaient un peu qu'il y avait d'autres facteurs qui jouaient. (J1)

Les jeunes soulèvent donc l'importance de recevoir de l'aide financière ainsi qu'un soutien psychologique. Cependant, certains se rappellent que le fait de combiner ces deux rôles dans la même personne peut parfois décourager un jeune de faire part de ses problèmes :

On est la personne qui tient les cordons de la bourse. Des fois, ils ont... Ils n'oseront pas, ils vont dire : « Tout va bien » [...] D'avoir un agent de suivi, un agent intervenant qui pourrait référer à des services, faire du soutien, etc., comme je le disais, être une oreille attentive, que cette personne-là soit proche des étudiants et que versus l'administration du dossier soit un peu plus séparée, mais toujours en collaboration avec une confiance mutuelle. (I8)

Les programmes de soutien provenant de la communauté pour les jeunes du postsecondaire sont donc appréciés, mais pourraient être améliorés en séparant le soutien financier du soutien psychologique.

Par ailleurs, il n'existe pas de soutien équivalent pour les élèves du primaire et secondaire qui étudient hors communauté. Le soutien des jeunes revient dans ce cas aux parents eux-mêmes et aux services d'accueil des écoles québécoises, mais il pourrait être bénéfique d'instaurer une relation entre la communauté et les écoles que les jeunes innus fréquentent, afin de faire le suivi et s'assurer que leur cheminement se déroule bien.

L'accueil

Si les familles et la communauté jouent un rôle important dans le soutien à la réussite et à la persévérance des jeunes innus en contexte scolaire québécois, le Cégep de Baie-Comeau semble aussi avoir compris qu'une partie de cette responsabilité lui revient également. Ainsi, plusieurs jeunes ont mentionné aimer que le cégep favorise leur arrivée et leur adaptation aux défis collégiaux par la mise en place d'un accueil personnalisé pour les étudiants innus, et ce, avant le début des cours. La création du guide d'accueil, la journée d'accueil et la création de certains programmes, comme le Tremplin DEC, permettent aux jeunes de s'outiller de manière graduelle aux enjeux/défis scolaires et à la vie collégiale, et à les orienter vers les bons services dès le début.

La session passée, on a commencé à faire un accueil... Une journée d'accueil justement, un petit peu plus spécialisé pour les étudiants des Premières Nations qui pourraient avoir besoin de répondre à certains questionnements, certains besoins et puis d'avoir une approche plus personnalisée pour les encadrer dès le début du parcours. (I14)

Un accueil adapté, qui prend en considération le fait que les élèves innus arrivent dans un contexte qui ne leur est pas familier, semble donc fondamental pour les jeunes, afin qu'ils se sentent à l'aise et outillés pour réussir dans le contexte québécois.

Plusieurs jeunes et intervenants de Pessamit ont mentionné l'importance d'un soutien adéquat à la transition scolaire afin que les jeunes soient préparés à la vie scolaire en milieu allochtone, ce qui influencera par la suite l'ensemble du parcours scolaire des jeunes. Les écoles primaires et secondaires qui reçoivent des élèves autochtones pourraient s'inspirer de cette démarche pour prévoir des journées d'accueil spécifiques aux élèves de Pessamit et à leurs familles. Cela fait partie d'une autre composante importante du soutien aux élèves innus, soit le fait de développer des relations de confiance avec les élèves, leurs familles et la communauté.

3.3.2. Les sources de motivation

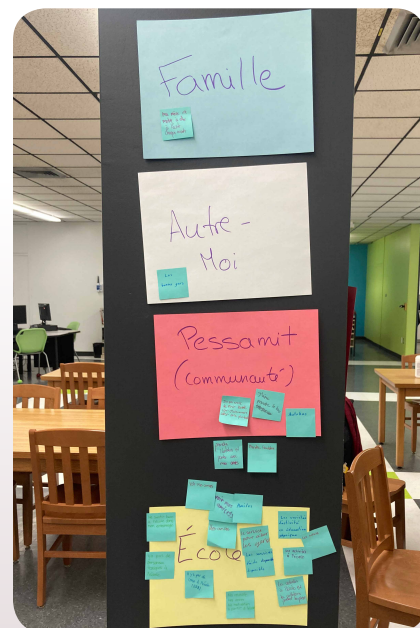
En plus des sources de soutien, la motivation personnelle des jeunes de Pessamit a été un élément important discuté avec l'ensemble des participants lors de cette recherche. Malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au cours de leurs transitions scolaires ou de leur parcours, ils entretiennent des motivations fortes qui les poussent à poursuivre et à persévérer dans le système scolaire allochtone. Nous soulignons ici quelques éléments qui motivent les jeunes à aller à l'école.

La relation de confiance

L'accueil des étudiants est apprécié par plusieurs, car elle se fait de manière individuelle, personnalisée et humaine. Cette façon de faire permet d'instaurer une relation de confiance qui marque et qui soutient les jeunes dans leurs transitions et leur parcours scolaire. Se sentir écoutés, compris, valorisés et légitimés dans leurs défis et réalités spécifiques est un enjeu de taille pour que les jeunes se sentent à l'aise dans un milieu scolaire allochtone. Une personne contact à qui s'adresser, des bourses scolaires et des événements de valorisation de la culture innue sont mentionnés par les jeunes comme éléments leur permettant de se sentir visibles à l'école et de savoir qu'ils ont accès à des ressources et à des filets de sécurité s'ils en ressentent le besoin.

C'était un mentor qui nous épaulait dans ce qu'on avait à faire au cégep, là. Donc, c'était quelqu'un qui était là en tant que personne-ressource si jamais on n'était pas sûr de quelque chose, il pouvait nous guider vers les bonnes ressources [...] Au cégep, j'ai l'impression que ce n'était pas juste une personne [comme une agente de liaison], c'était vraiment un groupe de personnes puis c'était plusieurs enseignants, plusieurs membres de la vie étudiante (J1)

Au secondaire, ces éléments sont moins présents, mais l'ensemble des ressources disponibles dans les écoles en ville sont des éléments qui ont aussi été mentionnés par les jeunes comme les aidant dans leurs parcours, que ce soit l'accès aux bibliothèques, aux salles d'entraînement, à des équipes de sports ou à des services plus spécifiques d'accompagnement pédagogique ou médical. Pour les élèves du secondaire, il est important d'évoluer dans un environnement où ils se sentent en confiance et dans lequel ils sont moins en contact avec la consommation et les comportements toxiques afin de se concentrer sur leurs parcours scolaires.



Motivations des jeunes innus à l'école de Baie-comeau

Activités parascolaires et accès à des ressources variées

Plusieurs jeunes du secondaire expliquent que c'est la possibilité de participer aux activités parascolaires et scolaires qui les motive à venir à l'école et à poursuivre leur année scolaire. Les équipes sportives, les fêtes et événements organisés dans l'école, les comités, les programmes spécialisés et les activités pédagogiques interactives leur permettent de créer des amitiés fortes, leur donnent le goût de s'investir dans leurs études et dans la vie scolaire et leur offre une ouverture sur le monde.

Les activités parascolaires. Ah, ça, c'est parce que je fais comme du... Du volleyball puis de la danse [...] Le matin, genre, j'ai hâte d'aller là... À l'école pour l'après l'école parce que je reste après l'école pour faire ma danse puis mon volley. (J10)

L'école en ville ayant généralement plus de ressources que l'école en communauté, elle peut offrir un ensemble d'expériences et d'occasions qui permet aux jeunes d'expérimenter et de développer leurs intérêts.

Amitiés

Plusieurs jeunes ont aussi nommé leurs amitiés à l'école comme une motivation quotidienne. Ces liens se tissent avec des élèves tant non-autochtones qu'Innus. Certains ont plus d'amis à l'école qu'en communauté. De plus, ils s'encouragent et s'entraident entre eux dans leurs résultats scolaires.

Je me suis fait des amis. Ça aussi c'était une motivation pour moi. Tu sais, je voyais mes amis qui voulaient réussir, puis ça m'a comme : « Moi aussi, je veux réussir », genre comme eux autres. Parce que tu sais, j'avais des amis à Pessamit aussi, puis je voyais que la plupart ils étaient pas motivés à l'école. Fait que là, je me fiais sur mes amis ici pour me motiver. Puis il y a aussi un aspect de fierté aussi. (J8)

La famille

Pour plusieurs jeunes, la famille est une source centrale de motivation scolaire. Les jeunes sont inspirés par les membres de leur famille qui ont eux-mêmes persévéré et terminé des études ou sont reconnaissants de l'ensemble des sacrifices qu'ils ont fait pour leur avenir. Ainsi, ils ont l'espoir de pouvoir rendre leur famille heureuse et fière par leurs progrès et leur diplomation.

Ma famille, bien, ma motivation, c'est de voir ma sœur genre aller au cégep puis genre avoir full des bonnes... Ça fait que, genre, moi aussi, je veux faire ça, je veux être comme elle puis mes parents, ils m'encouragent tout le temps à... à étudier. (J10)

Puis, tu sais, ma mère, l'école, elle a tout le temps vu ça comme... Elle m'a tout le temps montré que c'était vraiment... C'est... Comment dire ? C'est prestigieux, si c'est... Avoir de bonnes notes, c'est bon. (J5)

Projets d'avenir individuels et collectifs

Les jeunes rencontrés ont des aspirations quant aux métiers qu'ils souhaiteraient exercer dans le futur, ce qui les stimule et les motive à poursuivre leurs études ou à effectuer un retour aux études dans

des disciplines variées : médecine, santé animale, littérature, art, vidéo, travail social, etc. Ils veulent persévérer et faire de longues études non seulement pour accéder à leurs projets de vie, mais aussi pour faire une différence dans la vie d'autres jeunes innus. Certains souhaitent principalement pouvoir contribuer à la communauté de Pessamit, y travailler, et soutenir ses membres.

Pour moi, ça serait aller le plus loin possible, genre [...] Tu sais, juste pour dire que... Quelqu'un de... De Pessamit est capable, genre. Une Autochtone est capable de faire ça. (J5)

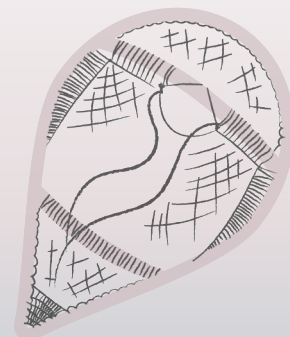
Je savais ce que je voulais faire. C'est ça qui m'a motivé à revenir [au cégep]. Parce que je me connaissais mieux, puis je savais c'est quoi que je voulais faire. Puis, ce qui m'a motivée aussi, c'est mon désir d'apporter à ma communauté. (J8)

Une grande partie de la motivation des jeunes réside aussi dans le développement de leur sentiment d'accomplissement personnel. Les jeunes rencontrés aiment apprendre et veulent devenir des agents de changement social et des modèles de motivation pour d'autres jeunes.

En plus d'être motivés par la possibilité de devenir un modèle de réussite et de persévérance dans leur communauté, certains jeunes trouvent aussi une motivation à poursuivre des études postsecondaires parce qu'ils ont perçu des injustices dans leur parcours scolaire, et qu'ils souhaitent pouvoir contribuer à changer ce qui est enseigné à l'école :

La deuxième motivation, c'est enrichir ma culture innue. Lequel d'entre vous connaissent L'Illiade ? Le cycle d'Ulster ? La mythologie grecque. Moi comme ça là, je connais simplement le mythe de Thaskapesh [...] J'ai pas envie de voir ce pan de l'histoire disparaître, pour simplement être légué comme les Sauvages qui attaquaient les colons dans le passé. Du coup, c'est pour ça que je veux aller en littérature, pour essayer de sauver ce qui peut être sauvé, instaurer de nouvelles légendes. Et voilà, ma troisième motivation, comme j'ai dit, c'était perpétuer ma culture. (J8)

En somme, si les jeunes innus dans le milieu scolaire québécois font face à des enjeux importants et ont besoin de soutien spécifique, il faut aussi reconnaître leurs motivations personnelles, souvent nourries par leur communauté d'origine et leur culture. Lorsqu'ils sont enracinés dans leur communauté et leur culture, les jeunes peuvent développer une force d'autonomisation sur laquelle ils peuvent construire leur réussite et leur persévérance.



4. LES JEUNES D'ESSIPIT

Dans ce chapitre, nous présentons les expériences à l'école hors communauté des jeunes d'Essipit. Il sera question :

- Des réalités des transitions que vivent les jeunes d'Essipit ;
- Des expériences à l'école selon la perspective des jeunes ;
- Des facteurs de persévérance scolaire qui marquent les jeunes.

4.1. Les transitions

Les apprenants d'Essipit vivent un contexte scolaire distinct de celui des jeunes de Pessamit. Dans la prochaine section, nous aborderons la particularité de ces parcours en explorant :

- Le portrait des transitions des apprenants d'Essipit ;
- Les enjeux des transitions.

4.1.1. LE PORTRAIT GÉNÉRAL

Puisqu'il n'y a pas d'école à Essipit, l'ensemble des générations d'apprenants de cette communauté n'ont connu que le système scolaire provincial. Essipit ne compte pas ouvrir d'école sur son territoire, étant donné que sa population de jeunes est peu élevée, et que ce besoin ne se fait pas sentir par ses membres.

Comme les jeunes d'Essipit n'ont pas à choisir entre l'école en communauté ou à l'extérieur, ceux-ci vivent des parcours moins variés, qui impliquent aussi moins de transitions que leurs pairs des autres communautés innues. De plus, les transitions scolaires que vivent les jeunes d'Essipit sont assez similaires à celles vécues par les autres jeunes allochtones de la région des Escoumins et des Bergeronnes. La plupart font leur primaire à l'école Marie-Immaculée au village des Escoumins (à 2,1 km de la communauté), et vont ensuite à la polyvalente des Berges aux Bergeronnes (à 16,2 km). S'ils souhaitent poursuivre leurs études après le niveau secondaire, les apprenants doivent quitter la région et le milieu familial. Les jeunes innus s'inscrivent majoritairement au cégep dans la région du Saguenay ou de Québec, c'est-à-dire dans les institutions les plus proches de leurs familles.

Selon le Centre de services scolaires de l'Estuaire, la proportion de jeunes innus d'Essipit qui redouble au secondaire est similaire à celle de leurs pairs allochtones. Les jeunes d'Essipit ne semblent pas, aux dires des intervenants de la communauté et des écoles secondaires et primaires, vivre des enjeux spécifiques en termes de réussite. Le directeur de la polyvalente des Berges mentionnait même que :

Les jeunes sont, je vous dirais, plus favorisés à Essipit que... Que ce que j'ai pu remarquer ailleurs, je pense qu'il y a une bonne gestion de la communauté autochtone qui se fait à cet endroit-là [...] Je ne vois pas une tonne de différences avec mes élèves qui proviennent des quatre villages du secteur « B.E.S.T. » : Bergeronnes, Escoumins, Sacré-Cœur, Tadoussac. Donc, il n'y a pas de différence marquée en tant que telle. (I5)

Il reste que, dès l'âge primaire, les jeunes vivent quotidiennement la transition d'Essipit aux Escoumins, lorsqu'ils voyagent à bord de l'autobus fourni par la communauté d'Essipit pour se rendre à l'école. Cette mère tente d'expliquer l'impact de cette transition sur les jeunes :

Donc, tu te déplaces toujours, tu sors de ta communauté avec un autobus qui t'est propre puis tu t'en vas là-bas. Faque quand toi, tu prends l'autobus et tout ça, tu sors, bien, tu n'es pas pareil. Tu sais, tu viens de la réserve des Indiens, mais, tu sais, il n'y a pas d'explications, tu vis comme ça, tu vis avec ça. (P1)

Elle ajoute toutefois que plusieurs enfants ne voient pas ces milieux comme distincts et ne vivent pas la transition de façon marquée. Lorsqu'on demande aux enfants du primaire la différence entre la communauté et le village, ces derniers les résumant surtout par rapport aux différentes infrastructures disponibles dans leur communauté (piscine, terrain de baseball), mais aussi en une offre d'activités différentes et uniques aux Essipiennuats : l'organisation d'un pow-wow (mais qui n'a plus lieu depuis quelques années), le Manakashun (centre culturel, musée et lieu d'observation de baleines), etc. Comme nous le verrons plus bas, les jeunes d'âges primaire et secondaire ressentent un fort attachement à la communauté d'Essipit.

4.1.2. LES ENJEUX

Si, aux dires des intervenants, les enjeux de transition des jeunes innus d'un établissement scolaire à un autre sont similaires aux transitions vécues par l'ensemble des jeunes de la région, cette recherche permet aussi de dégager certaines spécificités de l'expérience des jeunes d'Essipit, que nous décrivons ci-dessous.

Au primaire :

Parmi les 40 enfants innus qui fréquentent l'école primaire Marie-Immaculée au moment de la recherche, la grande majorité sont des Innus d'Essipit qui ont commencé leur parcours scolaire dans cette même école. Toutefois, certaines familles provenant d'une autre communauté innue — la plupart du temps de Pessamit — déménagent à proximité et inscrivent leur enfant à l'école primaire (une seule famille au moment de la recherche). Ces familles s'y trouvent soit pour des raisons liées à l'emploi des parents, soit pour accéder à un logement ou pour l'encadrement de l'école. Selon un intervenant scolaire, le défi principal de la transition scolaire de ces enfants est linguistique. Au primaire, les enfants ont accès à la francisation ; ainsi, l'adaptation semble être plus facile :

L'intégration s'est bien faite parce qu'au primaire, l'intégration est beaucoup plus facile qu'au secondaire. Au secondaire, là, les gens observent, les jeunes observent, ça prend plus de temps avant de rentrer, des fois. (I5)

Pour les autres enfants originaires d'Essipit, il ne semble pas y avoir de défi pédagogique spécifique. Il faut dire que leur langue première est le français, ce qui n'est souvent pas le cas des jeunes d'autres communautés innues.

Le profil des enfants d'Essipit ressemble à celui des autres jeunes de l'école primaire. La seule différence dans leur parcours scolaire est que les enfants d'Essipit suivent un cours de langue et de culture innue, donné par une enseignante engagée par la communauté d'Essipit, dans un local dédié à l'école. Les enfants d'Essipit sont exemptés du cours d'éthique et culture religieuse pour pouvoir suivre ce cours.

Au secondaire :

Une autre transition qui attend les élèves innus du primaire est leur passage vers le secondaire, à la polyvalente des Berges, au village des Bergeronnes. Il s'agit d'une école secondaire regroupant des enfants de plusieurs villages de la région. Pour le groupe d'élèves innus rencontrés à Marie-Immaculée, cette entrée au secondaire est anticipée — positivement pour certains, plutôt négativement pour d'autres. Ainsi, si certains ont hâte d'accéder au secondaire pour les différents apprentissages qu'ils vont faire, d'autres craignent la difficulté des cours. D'autres encore ont peur de ne pas avoir accès à certaines infrastructures offrant des espaces de jeu (terrain de soccer, piscine, etc.), l'école étant loin de la communauté. L'absence de cours de culture innue au secondaire déçoit quelques élèves qui aimeraient rester dans leur école actuelle pour profiter de cette classe et de ce moment privilégié où les jeunes de la communauté peuvent se retrouver. Ce sentiment est partagé par des enfants d'autres générations, qui auraient voulu aller plus loin dans l'apprentissage de la culture et de la langue au secondaire.

Je pense qu'elle, elle a trouvé ça plus dur que tous les autres de ne rien avoir au secondaire, faque elle est allée chercher ailleurs [...] Tu sais, mais elle a été chercher ça ailleurs, mais moi, je trouve que ça a comme manqué cette étape-là de, au secondaire, il n'y a rien, tu sais, il n'y a plus rien qui se passe. Tu sais, tout ce qu'on fait, oui, on les amène en territoire pour garder leur culture, essayer de les rapprocher, mais il y a un côté qui manque, selon moi. (P3)

Face à cette réalité, nous avons demandé aux jeunes du secondaire s'ils auraient préféré avoir une école en communauté. Leurs réponses sont partagées, mais ce qui ressort, c'est la perception des écoles allochtones comme conférant un avantage compétitif pour les études futures comme sur le plan de l'intégration.

Je trouve, c'est qu'à défaut de pouvoir mieux s'intégrer avec les Innus, on peut mieux s'intégrer avec le reste du Québec. Je trouve ça plus facile comme ça [...] Les Innus qui vont juste dans les écoles avec juste des Innus sur la réserve, par exemple [...] Plus difficile pour eux d'aller, par exemple, au cégep parce qu'ils ont eu, peut-être, moins de cours de français. (J11)

Au postsecondaire :

Aucun cégep n'est à proximité de la communauté ; les jeunes d'Essipit qui poursuivent leurs études postsecondaires doivent déménager dans une autre ville, généralement au Saguenay ou dans la région de Québec. Comme l'explique un intervenant de l'école secondaire, pour tous les gens de la région, cette étape représente un rite de passage inévitable :

Quand il est rendu à 16 ans, il veut partir aux études, puis je ne vois pas de différence entre les jeunes innus et non-autochtones. Bien, la transition est quelque chose de normal, en fait, pour tout le monde. Ça fait partie de nous, ça a tout le temps été comme ça, les parents l'ont fait, les jeunes le font également donc c'est une transition normale. (I5)

Peu d'élèves s'inscrivent au cégep de Baie-Comeau ; ils préfèrent plutôt aller au Cégep de Chicoutimi qui est dans une plus grande ville, offrant plus de services et de divertissements. La région du Saguenay est aussi plus proche d'Essipit, ce qui permet aux jeunes de visiter leur famille et leur communauté.

Parce que c'est proche aussi de nos familles, là. Tu sais, nos familles, elles sont pas mal, genre... Ils vont rester ici. (J11)

Le choix du cégep se fait aussi en fonction des différents programmes offerts et des projets de vie des jeunes. Parfois, les jeunes d'Essipit s'engagent dans des programmes qui leur permettront de travailler dans la communauté par la suite.

Puis les jeunes sont fiers de travailler pour Essipit. Le choix des programmes d'études, peut-être que des fois, ils vont se laisser influencer par rapport à un programme d'études qu'ils vont pouvoir appliquer dans leur communauté. (I5)

Cette transition, même si considérée comme « normale » (I5), n'est pas sans défis pour les jeunes d'Essipit. Les étudiants disent manquer d'accompagnement et avoir de la difficulté à s'orienter dans un nouvel établissement scolaire de grande taille et à s'ajuster à une vie autonome en appartement.

Il y en a qui trouvent ça difficile, tu sais, parce que j'en ai justement pour partir au postsecondaire, pour les gens... En tout cas, on va parler pour les gens de la communauté qui doivent aller à l'extérieur, normalement, ça va bien, mais il y en a qui m'ont dit qu'ils manquaient d'accompagnement un peu. (I1)

De plus, certains jeunes du secondaire que nous avons rencontrés appréhendent cette séparation de la communauté et du noyau familial.

Dans les autres communautés, c'est comme ça aussi, tu sais, le sentiment d'appartenance, les familles sont grandes, on vit à plusieurs puis pourquoi c'est si difficile de quitter ? Parce que tu... Tu brises quelque chose, bien, « briser », pas dans le sens péjoratif, mais tu vas casser une routine dans ta vie différente. C'est sûr que quand c'est plus... C'est plus malheureux, c'est difficile, mais, tu sais, quand tu aimes ta famille, tout ça, puis là, il faut que tu quittes puis, écoutes, tu changes complètement de vie faque. (P1E)

À travers les différents propos et les conversations entretenues, nous constatons que même si la transition vers le milieu collégial peut sembler similaire à celle des jeunes non-innus de la région, le sentiment d'appartenance particulier propre aux Essipiennuats peut rendre la transition quelque peu particulière.

Les transitions que vivent les jeunes, que ce soit en termes de changement de cycle, d'établissement scolaire ou autre, sont aussi vécues par et avec les familles, les parents, et d'autres membres de la communauté. Ces derniers, qui s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants, ont parfois vécu des situations conflictuelles avec leurs pairs allochtones lors de leur propre transition.

4.2. Les expériences à l'école

Généralement, les jeunes d'Essipit réussissent bien à l'école. Mais si on veut comprendre leur expérience en tant que jeunes Essipiennuats, il importe de se pencher sur les particularités de leur parcours. Dans cette section, nous présentons :

- Les initiatives des écoles ;
- Les propos des jeunes sur leur expérience à l'école.

4.2.1. LES INITIATIVES À L'ÉCOLE

Puisque la communauté d'Essipit ne possède pas d'école, elle développe des partenariats avec les directions des écoles fréquentées par ses jeunes pour contribuer à les soutenir dans leurs parcours scolaires.

Au primaire, cela prend la forme d'un cours de culture pour les élèves innus, qui est un élément particulièrement important pour la communauté et les jeunes. Depuis près de 30 ans, la communauté d'Essipit et l'école primaire Marie-Immaculée collaborent avec le CSS de l'Estuaire pour offrir aux élèves innus une plage horaire de cours de langue et de culture innues. L'enseignante responsable de ce cours est engagée par la communauté et collabore avec l'ensemble de l'équipe-école et la direction pour rejoindre les Innus chaque semaine. Ces élèves sont dispensés du cours d'éthique et culture religieuse (aux dires des élèves du secondaire, à leur époque, ce cours remplaçait le cours d'arts plastiques) et des crédits sont associés à ce cours. Le cours de culture innue profite ainsi d'un local prêté par l'école, afin que les jeunes puissent faire l'apprentissage de la langue innu-aimun, d'éléments de la culture innu-aitun et de pratiques propres à la communauté, telles que la chasse, l'artisanat, etc., à l'école. Avec l'enseignante, les jeunes réalisent plusieurs sorties sur le territoire avec des aînés et personnes de la communauté. Le contenu de ce cours relève entièrement de la communauté, comme le souligne une intervenante au conseil de bande :

On a une classe, là, qui est désignée vraiment à nous, là, on l'a décorée puis, tu sais, c'est vraiment notre local. Mais la professeure [...], elle ne fournit rien à l'école, tu sais, de son plan de cours, ces choses comme ça. C'est vraiment à l'interne avec nous qui s'occupe de qu'est-ce qu'on montre [...] Qu'est-ce qu'on enseigne aux jeunes, là, pendant ce cours-là. Mais on remet des notes, il y a des notes qui sont remises sur le bulletin, là, pour le cours de culture innue. (I1)

En somme, si les jeunes d'Essipit vivent des transitions semblables aux jeunes allochtones de la région et ne vivent pas de difficultés scolaires spécifiques, il reste que leur attachement particulier à leur communauté et les efforts de celle-ci afin de revitaliser la langue et de préserver la culture innue viennent teinter leur parcours scolaire. Si certains jeunes nous ont dit ne pas percevoir une grande différence culturelle entre Essipit et les communautés québécoises avoisinantes, il reste que plusieurs d'entre eux souhaitent maintenir leur appartenance à Essipit et leur identité d'Essipiennuats, ce qui peut demander plus d'efforts, alors qu'ils se retrouvent en milieu québécois tout au long de leur scolarité. La prochaine section aborde justement l'expérience scolaire des jeunes d'Essipit.

Malgré le succès actuel du cours, les membres d'Essipit ont dû faire valoir son importance et les bénéfices pour les jeunes pour assurer l'instauration et la mise en application de ce projet. Une entente avec les différents niveaux d'instances scolaires a été conclue pour faire reconnaître cette classe à titre de cours crédité. Une mère explique :

Nous autres, on voit que c'est important ces choses-là, que ça reste, ça a été difficile à instaurer aussi, hein ? D'avoir une place, un bureau pour l'enseignante, l'enseignante innue pour donner ses cours de langue. Ça a été tout qu'un beau processus quand même assez compliqué puis difficile à comprendre pour eux autres, là [...] Ça a été aussi très compliqué. Maintenant, je te dirais que c'est un peu moins difficile. (P3)

L'utilisation de méthodes d'enseignement ou des manières de planifier le cours de culture innue, qui ne sont pas toujours en concordance avec la vision pédagogique de l'école, peuvent créer des conflits entre les directions et les responsables du cours. Un parent explique :

C'est confrontant pour les gens hors réserve parce que c'est différent. Tu sais, tu enseignes dans une école blanche [...] puis il faut que tu amènes du stock en Innu, des façons de faire ou déjà, de prendre plus de place, ce n'est pas évident. (P1)

Ainsi, une intervenante explique bien que les directions sont ouvertes, mais elle n'est « pas certaine qu'il y ait un effort particulier venant de l'école » (P5). Elle souligne que les gestionnaires de ce cours doivent souvent faire face à des arguments qui soulèvent le manque de ressources, la difficulté de réorganisation, ou le chamboulement de l'horaire. Ces réactions sont perçues par la communauté comme un « désinvestissement » de la part de l'école. La place de la classe innue semble donc précaire et la place de la culture innue à l'école est « acceptée, tolérée, mais [elle n'est] pas certaine qu'il y a un réel intérêt de surexposer ou de faire beaucoup d'échanges culturels » (P5).

Au secondaire, ce cours n'est plus offert, mais l'école considère que les cours d'univers social (histoire, géographique, sciences humaines, etc.) abordent les questions autochtones puisque cela fait partie du programme du Ministère. Les enseignants utilisent la présence des jeunes innus dans leurs classes ou de participants de la communauté pour alimenter et enrichir ces notions.

Bien oui, car on n'a pas le choix parce qu'en histoire de secondaire trois et quatre, on aborde le volet autochtone donc l'enseignante qui est là se sert quand même beaucoup, veut, veut pas, là, de la présence de jeunes autochtones ou de la communauté autochtone proche d'Essipit. (I5)

Concernant les activités de sensibilisation à la culture et aux réalités innues, les écoles primaire et secondaire se disent ouvertes et toujours partantes pour y contribuer, ce que confirment les intervenants d'Essipit :

Tu sais, quand il y a des choses comme ça, ils sont très ouverts, là, parce que là, on voulait mettre en place des procédures par rapport à nos jeunes qui ont des suivis, des fois en orthophonie, en ergo, tu sais, nous autres, on offre des services comme ça ici qu'on a de disponible pour nos jeunes [...] Mais, tu sais, ils sont très ouverts [...] Tu sais, ça fait que, c'est vraiment du cas par cas, mais je pense que l'entente est bonne, là. On a... On a fait des projets aussi, on a un projet probablement pour 2022, faire venir [Sous le Shaputuan] avec [Tshakapesh]. Faque l'école, on n'était pas sûr, on va présenter le projet, puis ils sont très ouverts, puis ils veulent le faire à l'école. (I1)

Cependant, les écoles semblent rarement être les instigatrices des initiatives. Ainsi, selon un intervenant, la culture innue relève de la « responsabilité » de la communauté :

C'est vraiment la communauté autochtone qui s'en occupe, là, avec des sorties, des activités qui leur sont proposées, mais on ne fait rien de particulier, là. (I5)

Il semble donc y avoir des visions partagées entre les intervenants scolaires et communautaires quant à la place à accorder à la reconnaissance innue et à la sensibilisation aux réalités autochtones à l'école. Pour certains, l'école doit être un espace pour pouvoir exprimer son identité et sa culture. C'est notamment pour cette raison que la communauté a noué un partenariat avec l'école primaire :

Étant donné qu'ils n'avaient pas leurs propres écoles, je pense qu'il y avait un désir de ne pas perdre la culture parce qu'à un moment donné quand tu la vis nulle part, ta culture... Ou, tu sais, un peu chez toi, mais dans la vie, en dehors de la maison, bien, c'est une demande que les gens avaient, dans le fond. Puis, étant donné que ce n'était pas possible d'avoir une école, bien là, ils ont dû, j'imagine, s'arranger avec le ministère de l'Éducation puis la commission scolaire pour que ce soit possible de le faire. (I12)

Une intervenante de la communauté précise la vision de la communauté quant à la place de la culture et les ententes avec les écoles :

On a le droit, c'est nos jeunes, tu sais, ce n'est pas juste mes enfants, c'est nos enfants, tu sais, c'est nous autres... Tu sais, quand ils disent : « Ça prend toute une communauté pour élever les enfants », mais nous autres, on a cette vision-là ici. Tu sais, moi, je ne vois pas pourquoi, parce que des fois on part justement dans le bois, les jeunes ratent l'école, c'est nous, au conseil, qui vont motiver l'absence puis c'est comme ça, tu sais, on envoie une lettre. Et, tu sais, c'est bien. (I6)

Ainsi, on a constaté que la sécurisation culturelle n'est pas mise de l'avant par les écoles primaire et secondaire. C'est plutôt une logique d'égalité de traitement pour toute la population étudiante qui est privilégiée. L'accent est surtout placé sur le fait « qu'il n'y a pas de différence » entre les personnes d'Essipit et les personnes des Escoumins.

Les parents adressent des critiques quant à cette logique égalitariste qui ne permet pas la reconnaissance identitaire pour leurs jeunes :

L'égalité, oui, mais la première journée du 30 septembre pourquoi ne pas l'expliquer ? Tu sais, pas de faire une minute de silence, mais au moins de prendre le temps d'expliquer cette journée-là ; on a des personnes des Premières Nations dans notre école, je trouve que c'est important de l'expliquer [...] On est tous égaux, mais on est conscient qu'il y a des différences. (P8)

Il existe donc certaines tensions dans les manières de voir les choses et même parfois une incompréhension à l'égard des services, traitements ou mesures dont bénéficient les membres de la communauté (notamment avec le principe de Jordan) :

C'est comme, des fois : « Oh, mon Dieu, okay, eux autres, ils ont le droit à ça » [...] Ils ont comme l'impression qu'on en a toujours plus que tout le monde [...] Bien, écoute, pourquoi ? On s'est fait dire une couple de fois : « Ah, on le sait bien, vous autres, vous avez tout ça », « Nous autres, on ne les a pas ces ressources-là », « Ah, vous autres, vous avez le droit à ça », tu sais, ça, on l'entend, là. (P3)

Ainsi, il y a parfois des réticences envers les demandes de la communauté, qui doit souvent « négocier » avec les écoles.

C'est sûr que des fois, quand on demande des choses, ça chamboule un peu l'horaire [...] On finit tout le temps par discuter puis par s'arranger. (I1)



Salle de classe du cours de culture innue aux Escoumins

Les membres de la communauté sollicitent les directions pour l'organisation d'évènements pour l'ensemble des élèves ou pour les Innus. Cependant, ces demandes rencontrent parfois des résistances institutionnelles, comme l'explique cette intervenante d'Essipit :

Au départ, c'est comme : « Ah non... », [...] puis finalement, ils avaient permis qu'on mette le chandail orange, mais uniquement les Autochtones. Faque c'est sûr que ça a amené des questionnements, là. Tu sais, parce qu'il y en a d'autres qui n'étaient pas contents. Là, il y avait des parents qui appelaient à l'école : « Pourquoi nos jeunes ne peuvent pas... » parce que les jeunes des [Escoumins] sont à côté, puis là, il y en a qui auraient voulu porter un chandail orange en soutien aussi. (I1)

S'ils ont parfois l'impression de déranger un peu les écoles avec leurs demandes, les membres de la communauté tiennent à mettre de l'avant ces activités, qui peuvent aussi servir à sensibiliser les autres élèves, les professeurs et les intervenants scolaires aux réalités autochtones. Ainsi, des projets destinés à l'école entière incluent la venue prochaine d'une activité « Sous le Shaputuan » à l'école primaire ou des spectacles à l'école secondaire. Ce type d'activité favoriserait une meilleure reconnaissance de la culture et de l'identité innues à l'école, qui à son tour pourrait aider au mieux-être des jeunes innus en contexte québécois. La prochaine section se penche sur le vécu des jeunes d'Essipit à l'école, notamment en ce qui concerne leur fierté identitaire et la place de la culture à l'école.

4.2.2. LA PERSPECTIVE DES JEUNES

Les prochaines lignes exposent les ressentis des jeunes face à leurs vécus en tant qu'Innus à l'école québécoise.

Mentionnons d'abord que plusieurs jeunes rencontrés, ainsi que les membres de leurs familles, notent de grandes similitudes entre les identités culturelles des gens des Escoumins et ceux d'Essipit. À plusieurs reprises, les différents acteurs ont mis l'accent sur le fait qu'il n'y a pas de différences entre les jeunes d'Essipit et ceux allochtones du village voisin. Cette similitude représenterait un avantage lors de la transition scolaire des jeunes et de leurs parcours scolaires. Les jeunes peuvent ou non mentionner leurs origines innues afin de s'intégrer dans différents contextes et, pour certains jeunes, le fait de ne pas « avoir l'air Innu » leur permet de mieux s'intégrer dans les groupes allochtones.

À l'école, les jeunes du secondaire et du primaire disent donc ne pas ressentir de traitement différentiel de la part de leurs pairs allochtones ou des enseignants. Selon eux, ceci s'explique par le fait qu'ils ont des traits physiquement similaires aux allochtones, qu'ils parlent français, qu'ils vivent des situations socioéconomiques similaires, même souvent supérieures au reste de la population.

On est pas mal semblable aux autres qu'on côtoie à l'école faque ça fait que on n'est pas nécessairement différent, ni regardé croche. (J11)



Salle de classe du cours de culture innue aux Escoumins

Pour d'autres, cette situation peut représenter un désavantage dans les transitions scolaires et dans le parcours, puisque certains parents disent avoir vécu un « dilemme » ou une crise identitaire surtout lors de l'arrivée de leurs enfants au cégep, où ils sentaient parfois le besoin de s'identifier à d'autres jeunes des Premières Nations, mais sentaient peu de validation, car ils étaient considérés comme « la Blanche d'Essipit » (P1).

Cette spécificité identitaire des Innus d'Essipit (voir encadré 7) est donc à prendre en considération si on veut comprendre comment les jeunes vivent et expriment leur identité à l'école.



Activité de recherche avec des jeunes innus d'Essipit

ENCADRÉ 7 L'identité Essipiinnuat

Le contexte géographique, économique et historique de la communauté d'Essipit amène des questionnements importants, en ce qui a trait à l'identité spécifique d'Essipit, les manières de la valoriser, et la place qu'elle occupe chez les jeunes. Surtout, il y a une fierté à s'identifier spécifiquement à la communauté d'Essipit. Les participants évoquent le « sentiment d'appartenance à la Nation, ou plutôt à sa communauté et à son origine » (P5). Ainsi, l'identité d'Essipit revêt un caractère qui se distingue de celui des autres communautés innues.

Quand on était plus jeune, on vivait le racisme d'être Autochtone et quand on allait dans des événements où il y avait d'autres Autochtones, bien là, on était les Blancs qui étaient au travers des Autochtones [...] Nous, on ne parle plus, on n'a plus les caractéristiques physiques. Je l'ai vécu jeune et aujourd'hui encore, des fois, qu'on a le sentiment que quand on est dans un environnement comme ça, on est perçu comme les Blancs. (P5)

Les enfants se sentent donc différents de ceux des autres communautés autochtones. Aux yeux de ce jeune du secondaire, qui ne parle pas la langue, il ne vit pas les mêmes réalités et enjeux :

On n'est pas du même moule que des « vrais » Autochtones, à, mettons, là-bas, on est... On est vraiment différents [...] qu'on ne peut pas s'identifier, avoir un lien avec les autres puis... Les autres communautés. Mais je ne trouve pas que c'est un problème, là. (J11)

L'identité innue est moins rattachée à la langue (aucun locuteur de l'innu-aimun natif d'Essipit ne vit en communauté selon les propos des participants), qu'aux valeurs communautaires et à la connexion au territoire. L'identité communautaire est notamment favorisée par la création de liens entre les jeunes lors des différentes expériences mises en place par Essipit justement dans l'objectif de renforcer cette solidarité. Les expériences en forêt planifiées par la communauté, les séjours en territoire et les événements festifs sont propices aux rapprochements et à la création de liens entre les jeunes et les autres générations.

Quand tu passes une fin de semaine complète à aller à la pêche avec un autre ami que tu ne vois pas souvent qui est un deux ans plus vieux que toi, puis tout ça, puis que tu commences à avoir des affinités puis ça, toutes les années, une fois par année, même si c'est juste une fois, c'est indéniable [...] Le sentiment d'appartenance, les familles sont grandes, on vit à plusieurs, puis pourquoi c'est si difficile de quitter ? (P1)

Cependant, plusieurs soulignent que, à cause de l'histoire des métissages, de la proximité avec le village allochtone et de l'assimilation, « Essipit est encore à la recherche de son identité » (I12). De fait, il y a un désir de la communauté de retrouver ses éléments culturels, d'apprendre son histoire et les aspects qui la caractérisent ;

Culture ? Culture parce qu'on manque ça, là, tu sais. Tu sais, avec les histoires-là d'Essipit, là... Parce qu'on ne la connaît pas, on voudrait bien la connaître. Mes enfants posent des questions, puis on n'a pas beaucoup de réponses. Faque la culture, nous autres, là, c'est ça qui nous... qui est le plus difficile, je pense. L'identité culturelle. (P8)

Pour les parents rencontrés, il serait important que les jeunes se réapproprient ces savoirs.

Quand on est bien avec soi-même [...], c'est qu'on est à l'aise d'être qui on est, bien, c'est sûr et certain qu'on ne se casse plus la tête avec toutes les autres petites choses qu'il y a alentour, au secondaire surtout, là. Au secondaire, les idées sont envahissantes auprès des jeunes, ça fait que s'il y a un petit mal-être qui est là, il y a une non-acceptation de soi qui est là, ça prend beaucoup de place là au secondaire [...] Donc, je pense que cette fierté-là, justement, d'être Autochtone, bien au contraire, ça va les aider. (I5)



Activité de recherche avec des jeunes innus d'Essipit



Activité de recherche avec des jeunes innus d'Essipit

Un élément peut influencer l'expérience et l'expression de l'identité innue des jeunes d'Essipit, soit les relations entre Innus et non-Innus des générations précédentes. Les jeunes sont conscients qu'historiquement, il y avait des conflits entre les membres de la communauté et les citoyens du village (par exemple lors de la guerre au saumon). Certains préjugés persistent à cause d'un manque de compréhension des réalités autochtones :

C'était la période de la chasse à l'original. Puis ici, les gens, ils sont très chasseurs, que ce soit autant les Autochtones que les allochtones, puis [...] là : « Ah, on sait bien, vous autres, vous pouvez chasser n'importe quand », tu sais, juste, tu sais, comme des petits commentaires, comme ça. (I12)

Les parents ont vécu des formes de stigmatisation et de racisme à la suite de ces événements, et ils expriment parfois une certaine peur que les jeunes se sentent différents et que cela affecte leurs parcours négativement. Plusieurs parents témoignent aussi du fait qu'en grandissant, ils cachaient leur identité et qu'ils ne voulaient pas que cela se répète avec leurs enfants. Face à ces ambiguïtés, la communauté veut s'assurer que les jeunes puissent être valorisés dans leur identité d'Essipiinnuat sans vivre autant de stigmatisation.

Le cours de culture innue au primaire fait partie des efforts communautaires pour valoriser l'identité des jeunes. Les jeunes rencontrés au primaire disent grandement apprécier ce cours et les différents apprentissages et expériences qu'ils vivent à travers celui-ci. Ils aiment apprendre de nouveaux mots en innu-aimun, les pratiques traditionnelles telles que la chasse au loup marin, la trappe, et l'histoire de la communauté. Le local du cours de culture innu est d'ailleurs rempli de projets artistiques et de mots innus.

Selon les élèves du cours d'innu, apprendre les mots innu-aimun est important et enrichissant, car « ça nous apprend notre culture innue. On s'amuse » (J7E). Ils trouvent d'ailleurs encore plus significatif de connaître ce vocabulaire lorsqu'ils peuvent réutiliser les mots appris dans des contextes extérieurs au cours. Un jeune raconte ainsi qu'il est allé visiter une autre communauté et qu'il a réussi à interagir brièvement avec un autre enfant en innu-aimun, et que cela l'a rendu fier. Une autre raconte qu'elle enseigne parfois certains mots à ses amis non-autochtones de l'école. En somme, le cours marque les élèves actuels du primaire qui aiment ce moment qui leur permet de se retrouver entre jeunes d'Essipit et de discuter d'événements ou d'éléments qui se déroulent en communauté.

Certains élèves du secondaire rencontrés se rappellent aussi avec plaisir ces cours de culture où ils en apprenaient plus sur leur communauté, leur culture et leur langue. Quelques-uns ont même exprimé qu'ils auraient voulu poursuivre ces apprentissages au secondaire, notamment quant à l'histoire de leur communauté. Toutefois, une minorité d'élèves rencontrés étaient peu intéressés et ont préféré retourner dans le cours d'arts plastiques et être dispensés de ce cours de culture qui était à l'époque plus axé sur la langue.

Pour éviter la stigmatisation, plusieurs parents et intervenants mettent l'accent la fierté d'appartenir à une communauté qui est fonctionnelle et prospère :

Le fait qu'on soit si proches, qu'on travaille beaucoup ensemble à proximité, contrairement à d'autres communautés qui sont peut-être plus isolées, faque c'est pour ça que la culture est un peu [...] C'est une super belle communauté, tout le monde travaille, tu sais, c'est une communauté qui fonctionne bien, tu sais, on prend soin de nos aînés, ils offrent beaucoup de services, c'est bien organisé, on a beaucoup investi dans les entreprises. (I12)

Cependant, certains perçoivent que l'importance accordée aux entreprises et au développement économique se fait aux dépens de la culture, ce qui amène plusieurs à identifier le besoin d'éveiller et de nourrir cet intérêt à la culture chez les jeunes. Le secteur éducation du conseil de bande travaille dans ce sens et par le fait même investit dans la fierté et la persévérance scolaire.

Moi, je me disais : « Si les enfants réussissent à l'école puis ça va bien, c'est ça qu'on veut, là ». Ce n'était pas tant la culture en tant que telle, mais je pense qu'il y en a un impact positif là, puis d'ailleurs, c'est pour ça qu'on essaie de trouver des moyens pour que ça se poursuive au secondaire puis que ça se poursuit au postsecondaire. Parce que, tu sais, moi, je peux allumer quelque chose, mais il faut... Il faut le nourrir, ce feu-là aussi, là. (I12)

Par ailleurs, plusieurs membres mentionnent ressentir une certaine « jalousie » (J11) chez d'autres élèves, puisque les enfants de la communauté ont parfois accès à plus de services :

Des fois, je sens aussi que les enseignants, des fois, ils ressentent comme une forme d'injustice puis... Par rapport à : les enfants autochtones, ils ont droit au principe de Jordan donc, ils ont droit à tous les services, tu sais, orthopédagogue, tous les services inimaginables. Tandis que les allochtones [...], il y en a qui ont énormément de gros besoins, là, tu sais, chez les enfants allochtones puis là, les profs, je pense que des fois ça les achale un peu. (I12)

Ainsi, même si les jeunes semblent bien dans leur école, selon cette mère, ceux-ci vivent une adaptation qui n'est pas toujours facile :

Je pense que les enfants peuvent trouver ça difficile... Écoute, je parle peut-être à travers mon chapeau, là, mais ce que je vois, moi, de l'extérieur, oui [...], ils s'adaptent à ce que c'est en province, mais quand ils sont ensemble, c'est autre chose. Faque là, tu sais, ils transigent toujours vers deux cultures, si tu veux. Mais oui, oui, ils sont très bons dans l'adaptation. (P3)

En somme, si les jeunes d'Essipit sont habitués au système d'éducation québécois et s'y intègrent bien, la plupart apprécient le fait d'avoir des espaces pour explorer leur histoire et leur culture et souhaiteraient que cela se poursuive au-delà du primaire. Les jeunes semblent vivre une certaine ambiguïté par rapport à leur identité, à la fois semblable et différente de celles des allochtones de la région et de celles des autres communautés innues (voir encadré 8). Les efforts de la communauté pour développer un sentiment d'appartenance soutiennent les jeunes dans leur identité et leur parcours scolaire.

Il reste que pour l'instant, le soutien des jeunes innus d'Essipit dans leur fierté identitaire et leur réussite éducative en tant qu'Innus semble reposer principalement sur la communauté elle-même et sur les familles des jeunes, plutôt que sur les établissements d'enseignement. La prochaine section explore les facteurs de persévérance scolaire pour les jeunes d'Essipit.

ENCADRÉ 8 La fierté identitaire des jeunes

Mais est-ce que les jeunes ont le sentiment de pouvoir vivre cette culture et être fiers de dire qu'ils sont Autochtones à l'école ? Cette identité et cette fierté ne sont pas vécues de la même manière par l'ensemble des jeunes rencontrés et varient en fonction des familles, de leurs histoires, des vécus, etc. Chacun semble vivre et définir cette identité et ce désir de réappropriation culturelle de manière différente :

Ça dépend de comment ils sont élevés, tu sais, je ne le sais pas. Tu sais parce que moi, mes enfants sont Innus, tu sais, de... De première génération. Moi, je suis Innue, tu sais, de... J'ai mes droits... J'ai mes pleins droits [...] Tu sais, mes deux parents sont Innus, moi, je suis Innue [...] Puis, tu sais, on parlait de la... De la langue ; ça, c'est un enjeu partout là, mais, tu sais, la culture, tu sais, ça dépend de comment t'es élevé. (I6)

L'intérêt pour l'identité innue semble aussi se développer avec le temps :

J'y répète : « Tu sais, t'es Autochtone, il faut que tu sois fier », puis tout ça, puis là, il dit : « Ouais, c'est vrai » puis il... Je pense qu'avec le temps, il va... Tu sais, il va plus en prendre conscience plus tard, là. (P4)

Les jeunes du primaire nous ont tous dit être très fiers d'être Innus d'Essipit. L'identité innue est pour eux liée à pouvoir dire quelques mots en innu-aimun, à avoir un certain savoir et une certaine expérience reliée à la chasse, et à reconnaître certains traits culturels des Innus tels que la fleur innue, symbole de toutes les communautés. C'est aussi lié aux ressources de la communauté, aux activités et aux liens entre amis provenant de la communauté.

Mes petits-enfants sont fiers de dire qu'ils viennent d'Essipit [...] Ça nous été transmis toutes les... toutes les normes, je te dirais, bien, pas les normes, ouin, les valeurs qui nous ont été inculquées quand... Moi, c'est ça qui m'a fait aimer la Côte-Nord, c'est la communauté. (P3)

La plupart des jeunes du secondaire rencontrés étaient fiers d'affirmer leur identité à l'école, notamment lorsqu'interpellés lors de cours d'univers social sur des aspects culturels. D'autres mentionnent ne pas toujours divulguer leur origine, mais plutôt dire qu'ils sont originaires de la région des Escoumins, par exemple :

Répondante 4 : Bien, moi, j'en parle juste quand on est en histoire parce qu'on est, genre, dans un chapitre où est-ce qu'on parle souvent des Autochtones. La professeure, elle sait que je suis Innue, genre, faque elle me pose souvent des questions puis... Bien, quand j'ai la réponse, bien, je réponds [...]

Répondant 5 : Moi, je n'ai pas cette fierté-là. Je ne crois pas que je devrais être plus fier qu'un autre ou plus gêné qu'un autre pour ce que je suis.

Répondant 7 : Mettons, moi, je ne dis pas, mettons, que j'habite à Essipit, je dis que j'habite aux Escoumins parce que c'est, comme, relié. Je ne me sens pas plus qu'un autre. (J11)

Ceci pourrait être lié à une période à l'adolescence où les jeunes sont en phase d'appropriation identitaire et cherchent à s'identifier aux pairs de leur âge sans se sentir différents. Quoi qu'il en soit, cet attachement varie d'un jeune à l'autre, tel qu'on peut le constater dans ce dialogue entre jeunes :

Répondant 4 : Bien, moi, ça me désintéresse là. Je ne suis pas intéressé puis je ne veux pas nécessairement apprendre une autre culture, ça ne m'intéresse pas. Je ne vois l'utilité dans la vraie vie, mais ça, je le voyais encore moins parce que je n'ai jamais parlé innu.

Répondant 6 : Sur Essipit, ça ne parle pas innu. Personne. Il y en a un qui parle couramment innu puis il y a peut-être certaines personnes qui viennent d'autres réserves qui eux parlent innu, mais moi, je ne voyais pas, comme X, je ne voyais l'utilité d'apprendre l'innu. Je n'aurais pas eu l'occasion de le parler.

Répondant 4 : Mais moi, ça m'intéresse vraiment. J'aimerais ça, genre, savoir tous les trucs puis tout là, j'aurais aimé ça, bien, apprendre, ouais, l'histoire aussi.

Répondant 2 : Ouais, moi aussi. Plus genre l'histoire d'Essipit. (J11)

4.3. Les facteurs de la persévérance scolaire

La persévérance scolaire des jeunes apprenants d'Essipit est influencée par un ensemble de facteurs. Parmi ceux-ci, le soutien communautaire est particulièrement marquant, notamment par l'offre d'un ensemble de ressources spécialisées et financières. Un autre élément qui a pris une place importante dans les propos des différents acteurs est le caractère spécifique d'Essipit face à cette identité et la diversité de perspectives quant à cette reconnaissance à l'école.

Dans cette section, nous abordons :

- Les sources de soutien ;
- Les sources de motivations.

4.3.1. LES SOURCES DE SOUTIEN

Les sources de soutien à la persévérance et à la réussite scolaire mises en valeur par les différents acteurs scolaires, communautaires et par les jeunes eux-mêmes proviennent à la fois de la communauté et des milieux familiaux.

Soutien communautaire

L'importance du filet communautaire qu'offre la communauté d'Essipit ressort des entretiens menés lors de la recherche. La communauté a recours à plusieurs stratégies collectives pour rejoindre ses jeunes en vue de soutenir leur persévérance scolaire. Les différents départements du conseil de bande — secteur éducation, culture, santé et mieux-être et celui du développement économique — sont impliqués :

Dans chaque activité, on a chacun nos buts, mais des fois, tu sais, peut-être que le conseil a à donner leurs objectifs, peut-être que la santé... Tu sais, parce que c'est comme on disait quand qu'on touche à un jeune, oui, ça touche l'éducation, oui, ça touche le travail social, oui, ça touche à la santé. (I6)

Ces sources de soutien comprennent notamment la présence d'employés en éducation au conseil de bande, dédiés à l'accompagnement particulier des étudiants. Cette personne-ressource effectue un suivi serré des dossiers scolaires des étudiants innus du primaire et du secondaire et s'assure de faire des suivis avec l'école, les spécialistes et les parents, incluant une rencontre en début d'année scolaire, organisée avec les parents et l'étudiant. Le partenariat étroit avec l'école pour suivre les jeunes est aidant :

Ça veut dire qu'un jeune d'Essipit qui ne se présentera pas à ses cours depuis deux mois, je vais le savoir... Depuis peu de temps, justement, on a cette collaboration-là. Tu sais, je vous parle de l'école secondaire parce que là, je me... Tu sais, on a débarqué, il y a des intervenants puis sérieusement, il n'y a pas une semaine où est-ce qu'on ne s'appelle pas pour dire, tu sais : « Il y a... Surveillance tel jeune, difficulté scolaire ». (P8)

La personne soutient également les étudiants et les parents qui ont des questions ou qui désirent accéder à des ressources sur le plan social ou scolaire concernant leur enfant. Une aide aux devoirs ainsi que l'embauche de professionnels, tels que des travailleurs sociaux qui se déplacent régulièrement à l'école, sont aussi financées par le conseil de bande à travers le secteur « mieux-être ».

Une allocation est accordée à l'ensemble des apprenants primaires et secondaires pour les motiver dans leur parcours et afin de conserver un contact entre les ressources communautaires et le jeune.

Ça donne une motivation aux jeunes puis nous autres, ça nous permet de garder un lien avec eux autres, là, au moins une fois par mois ou deux mois. (I1)

Cette allocation mensuelle de 10 \$ pour un enfant du primaire et de 20 à 30 \$ pour ceux du secondaire est aussi perçue comme une « récompense monétaire » (P8) par certains. Cette allocation n'apporte pas toujours les résultats escomptés, car les jeunes ne viennent pas tous la réclamer. Le transport scolaire est aussi offert aux enfants du primaire.

Le conseil de bande soutient également les étudiants postsecondaires d'Essipit de différentes façons, notamment par une aide financière aux études et l'aide à l'acquisition de matériel scolaire (livre, ordinateur, etc.). Les employés en éducation du conseil de bande conservent aussi des liens étroits avec certains étudiants, qui les recontactent parfois afin d'avoir des conseils, de connaître certaines démarches administratives ou simplement pour se confier.

Certains aimeraient qu'il y ait plus de soutien communautaire pour les étudiants au niveau collégial, incluant la possibilité d'établir des liens avec des personnes-ressources dédiées aux étudiants autochtones, par exemple :

Là, ils s'arrangent des fois entre eux autres ou avec des gens qu'ils connaissent ou... Mais on regarde pour mettre ça en place. Sinon, je sais qu'il y a des contacts, des fois, justement, dans des écoles, là, au cégep de [Chicoutimi]. (I1)

Des activités et des récompenses de fin d'année sont aussi proposées aux étudiants pour les féliciter de leurs accomplissements :

On a des activités aussi qui sont faites au primaire, secondaire là, nous que... Tu sais, des activités récompenses à la fin de l'année scolaire avec eux autres. Là, je sais que [Tshakapesh] recommence, bien, il y en avait encore des activités, mais là, ils recommencent le forum, là, faque là, je vais sélectionner mes jeunes pour aller là, c'est une semaine en février. (I1)

Des emplois d'été sont offerts aux jeunes de quatrième et cinquième secondaire et au postsecondaire dans des entreprises détenues par Essipit. Ceci est vu comme une manière de contribuer à la persévérance scolaire, mais aussi pour renforcer leur sentiment d'appartenance à la communauté et « leur donner le goût de revenir aussi. Puis de garder un lien » (I1), de même que pour leur permettre de voir comment fonctionne le monde du travail à Essipit.

Les nombreuses activités sociales et culturelles coordonnées par la communauté permettent aussi de renforcer le lien entre les jeunes et les autres générations. Les événements comme le pow-wow et les activités en territoire sont marquants pour les enfants :

Tu sais, oui, on a beaucoup d'activités qui reviennent, là. Tu sais, le rassemblement... Puis moi, ce que j'aime dans ce rassemblement de Noël, là, c'est que t'as autant le petit bébé, que t'as l'ainé qui est à la même fête, que t'as la matante qui est là, t'as l'ado qui est là aussi. Faque, tu sais, c'est devenu un rassemblement communautaire. (P8)

Soutien familial

Un élément également important pour le succès des jeunes à l'école est le soutien des familles. Ainsi celles-ci sont majoritairement activement impliquées dans l'éducation de leurs jeunes et s'assurent de faire un suivi régulier avec le conseil de bande ou la direction de l'école. Les adolescents rencontrés mentionnent aussi que leurs parents sont des sources importantes de soutien dans leur parcours.

On a des parents qui s'impliquent dans l'éducation des enfants, c'est malade. T'as quelque chose, t'appelles le parent, le parent t'appelle pour, tu sais, dire : « Tu sais, j'ai peut-être une problématique avec mon enfant ». Tu sais, il y a une belle... Si je compare ça a dans d'autres communautés pour avoir travaillé à X en tant qu'enseignante, c'est difficile la collaboration avec les parents. (P8)

Ainsi certaines familles s'investissent plus que d'autres dans l'apprentissage en lien avec la culture, mais plusieurs observent un intérêt grandissant pour se réapproprier sa culture :

Dernièrement, j'entends beaucoup plus : « Je m'en vais dans le bois », mais, tu sais, on dirait que notre génération, c'est réappropriation du territoire du Nitassinan, occupation du territoire. (P8)

La situation socioéconomique favorable de la communauté d'Essipit serait aussi un facteur facilitant pour l'implication familiale.

4.3.2. LES SOURCES DE MOTIVATION

Les adolescents rencontrés ont fait émerger des éléments qui contribuent à leur propre motivation et donc à leur persévérance scolaire.

Les activités parascolaires et les amitiés

Pour l'ensemble des jeunes que nous avons rencontrés, les amitiés entretenues avec les pairs allochtones et autochtones sont le premier élément les motivant à aller à l'école. Pour plusieurs, les activités parascolaires sont importantes et stimulantes. Parfois c'est le sport, et pour d'autres, les activités artistiques.

J'ai mis « le volleyball » parce que moi, je fais du volleyball puis... Bien, quand je vais à l'école après, je me dis souvent, genre « On a une pratique le soir », faque ça me motive à faire mes matières. (J11)

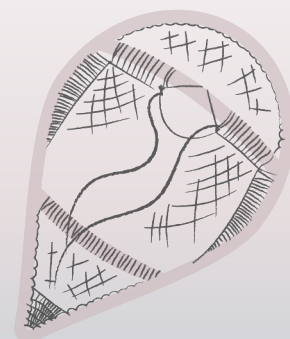
Projets d'avenir

Ces jeunes ont aussi pour la majorité mentionné qu'ils souhaitent poursuivre leurs études au postsecondaire. Ainsi, obtenir leur diplôme est une motivation pour persévérer. Même s'ils sont incertains du métier qu'ils aimeraient poursuivre, ils souhaitent faire des études. Un jeune mentionne aussi que selon lui, la majorité des gens d'Essipit ont fait des études supérieures ; ainsi, il considère que ceci est une « norme », ce qui l'encourage à poursuivre ce chemin. Les jeunes ont donc plusieurs modèles de réussite éducative qui les motivent.

Les projets d'avenir peuvent aussi être influencés par la fierté que ressentent les jeunes par rapport à l'histoire, aux traditions, mais aussi par rapport au développement de la communauté, tel que l'observe une direction d'école :

Tu sais, ils rattachent beaucoup à leurs racines, ils veulent revenir à leurs ancêtres, tu sais, ils étaient quoi eux autres en tant que communauté les Innus, là [...] L'importance de savoir d'où on vient, mais aussi l'importance de dire jusqu'où peut aller [...] Je sens dans la communauté, tu sais, une valorisation de... On peut vraiment faire beaucoup [...] C'est sûr qu'avec toutes leurs entreprises, leurs pourvoiries, bien, il y a beaucoup de gens de l'extérieur qui sont engagés au conseil de bande. Mais là, je pense qu'il y a plus de jeunes qui rêvent de prendre ces postes-là décisionnels, tu sais. (I4)

Donc, le sentiment d'appartenance communautaire que favorise la communauté d'Essipit soutient les jeunes dans leurs projets d'avenir et soutient aussi leur persévérance scolaire.



5. LES ASPIRATIONS POUR UNE MEILLEURE EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Dans les précédentes sections, nous avons abordé les trois objectifs de cette étude :

- Le premier objectif de recherche était de documenter les mesures qui favorisent la persévérance et la réussite éducatives des Innus dans les écoles québécoises de la région de l'Estuaire, à travers le point de vue des étudiants/élèves, des familles et des intervenants scolaires et communautaires.
- Le second objectif visait à faire la lumière sur ce qui soutient les transitions scolaires des jeunes du primaire, secondaire et du collégial.
- Le troisième objectif était d'explorer l'influence des circonstances et des dynamiques locales, communautaires et géographiques dans les parcours scolaires des Innus en lien avec leur identité.

À la lumière des précédentes sections, nous constatons notamment que les transitions scolaires des jeunes innus ne se limitent pas à des changements de cycle ou d'école et que les apprenants des communautés d'Essipit et de Pessamit vivent des situations scolaires très différentes. La présence (ou non) d'école en communauté, les histoires communautaires respectives, les ressources disponibles, la plus ou moins grande proximité culturelle avec les communautés allochtones et les expériences de transition scolaire des jeunes ne sont que quelques éléments qui distinguent les réalités, enjeux et désirs des membres de ces deux communautés.

Ainsi, considérant ces différences, il est nécessaire de penser à des initiatives et actions distinctes pour chaque milieu. Le développement d'une politique uniforme pour l'ensemble des Autochtones scolarisés au sein de la CSS ne semble donc pas une avenue adéquate. Il semble plutôt que des initiatives locales, en collaboration avec les communautés concernées afin de répondre à leurs besoins et aspirations spécifiques, seraient la voie à prioriser — un peu comme le fait le Cégep de Baie-Comeau, en relation avec la communauté de Pessamit.

Ces réflexions nous permettent justement d'aborder le quatrième objectif de cette recherche, soit celui d'identifier les besoins et aspirations pour soutenir les jeunes innus des communautés d'Essipit et de Pessamit. Dans ce dernier chapitre, nous présentons les souhaits soulevés par les participants. Les participants réclament une mise en action par un ensemble d'acteurs gravitant autour des apprenants afin de favoriser la persévérance, la réussite et des transitions scolaires harmonieuses, et une société québécoise plus inclusive.

Parce que je sais qu'il y a tellement de choses à faire, mais il faut que tout le monde le fasse le petit quelque chose. Puis des fois, je me dis : « Est-ce que ça va être possible ? » Il faut que tout le monde travaille dans la même direction. (I10)

5.1. Les souhaits pour l'éducation

On doit reconnaître que les Premières Nations ont milité longtemps pour une éducation qui leur soit propre et qui soit définie et mise en œuvre par les communautés elles-mêmes (voir Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Il reste qu'aujourd'hui, plusieurs apprenants innus fréquentent les écoles québécoises pour différentes raisons, que nous avons exposées dans les chapitres précédents. Il en découle que, lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils souhaiteraient en termes d'éducation pour les générations futures, les jeunes, leurs familles et les intervenants scolaires et communautaires participant à cette recherche nous mentionnent autant de souhaits pour l'éducation en communauté que pour celle dispensée hors communauté.

Dans la prochaine section, nous reprendrons les aspirations et souhaits des acteurs pour l'éducation

- Dans la communauté de Pessamit ;
- Dans celle d'Essipit ;
- Hors communauté.



Dessins de jeunes innus du primaire aux Escoumins

5.1.1. À PESSAMIT

Valoriser l'éducation en communauté de qualité

D'abord, pour plusieurs, les défis que vivent les écoles en communauté, dont le fait qu'elles manquent de ressources, fragilisent certains aspects de l'éducation des jeunes de Pessamit. L'éducation en communauté reste sous-financée par rapport à l'éducation provinciale, et combler cet écart est un des souhaits les plus exprimés par les intervenants communautaires et les familles. Ainsi, plusieurs souhaitent que la qualité de l'éducation en communauté soit comparable à celle des autres écoles de la province afin de permettre à l'ensemble de leurs apprenants de rester en communauté et de profiter d'une éducation en contexte innu.

Ouais, c'est ça que j'aimerais que l'éducation soit égale partout, même ici, en communauté. Parce que sûrement, moi, si ma fille avait eu un programme pour elle, elle ne serait pas allée à Baie-Comeau. (P6)

Cette aspiration se décline d'ailleurs sous plusieurs formes et les autres souhaits liés à l'éducation en communauté y sont généralement liés.

- **Offrir plus de ressources aux apprenants innus.** La persévérance et la réussite scolaire des jeunes innus de Pessamit seraient favorisées par le développement d'une plus grande gamme de ressources et de services éducatifs de qualité. Ainsi, on mentionne le manque de locaux, de personnel, de permanence dans les postes d'enseignants, de ressources afin de favoriser la formation en ligne, ou le difficile accès à certains services spécialisés.
- **Favoriser un continuum de services.** Plusieurs font le souhait de voir les différents acteurs et parties prenantes gravitant autour des apprenants se coordonner afin d'identifier les besoins des élèves et étudiants de Pessamit et d'y répondre. Les familles et intervenants ont mentionné que les différents secteurs — primaire, secondaire, conseil de bande, familles, etc. — doivent travailler ensemble et développer une pensée commune, afin de comprendre les besoins et de trouver les « solutions » qui permettraient de soutenir les familles et les apprenants à long terme.

Aujourd'hui, c'est quoi enseigner ? C'est quoi être élève ? C'est quoi être direction ? [...] Être parent aujourd'hui, qu'est-ce que ça comporte ? C'est des questions aussi qu'il faut qu'on se pose puis qu'on réponde tout le monde ensemble, avec la communauté aussi. C'est beaucoup, beaucoup de travail de cohésion [...], mais il y a tu moyen qu'on fasse quelque chose tout le monde ensemble pour nos étudiants, nos élèves, ici, à Pessamit, qui répond vraiment à leurs besoins (I10).

Ajoutons que plusieurs soulignent que le soutien aux apprenants innus de la communauté devrait aussi inclure un soutien aux apprenants hors communauté par le conseil, puisque plusieurs ont recours aux écoles provinciales par nécessité de services ou de programmes adaptés.

- **Favoriser des climats d'apprentissage sains et confortables pour l'ensemble des apprenants.** Des jeunes innus ont mentionné leur malaise face à certains comportements négatifs, dont la consommation ou l'intimidation, qui mettaient en jeu leur réussite scolaire. Si les écoles hors communauté ne sont pas exemptes de ces enjeux, il reste que plusieurs ont souligné leur présence en communauté. Ils souhaitent donc une école en communauté qui travaillerait davantage sur les problèmes de consommation chez les jeunes, pour donner accès à un environnement favorable à l'apprentissage.

5.1.2. À ESSIPIT

Poursuivre une éducation à la culture Essipiunnuat et à la langue innu-aimun de façon communautaire

Considérant l'absence d'école en communauté, Essipit utilise des moyens axés sur la communauté pour faciliter la transmission et l'appartenance culturelle. Plusieurs souhaitent continuer et approfondir ce travail d'éducation culturelle des membres de la communauté. Ainsi, pour les prochaines générations, les membres de la communauté d'Essipit aimeraient continuer à mettre en place différents moyens de faire découvrir les traditions aux jeunes.

Ce que je souhaite aux prochaines générations ? Bien qu'on continue dans la même lignée [...] qu'on continue les traditions, qu'on continue à s'entraider [...], on est une grande famille. (P4)

Aux yeux des gens d'Essipit, une communauté forte dans laquelle les jeunes s'identifient à l'identité Essipiunnuat serait favorable à la persévérance et à la réussite scolaires. Ainsi les jeunes, familles et intervenants souhaitent :

- Développer les occasions de transmission et de valorisation de l'histoire de la communauté chez les jeunes du primaire et du secondaire : le désir de mieux connaître l'histoire de la communauté, des familles et de la Nation innue a été soulevé par des parents, mais aussi par les jeunes d'Essipit. Ils souhaitent que la communauté continue à créer des occasions d'apprentissage en communauté ou avec les partenaires scolaires.
- Poursuivre des activités et événements communautaires qui favorisent le sentiment d'appartenance : plusieurs soulignent aussi l'importance de maintenir et de développer le sentiment de communauté, pour les prochaines générations. Malgré les efforts déployés pour organiser des activités culturelles en communauté, certaines activités, telles que le pow-wow, n'ont plus lieu depuis quelques années. Plusieurs ont émis le souhait que ce rassemblement soit rétabli dans les années à venir.
- Renforcer le sentiment de fierté identitaire essipiunnuat des jeunes. Dans un objectif de valoriser la persévérance et la réussite scolaires, les membres de la communauté considèrent qu'il est important que les jeunes se sentent fiers de leur identité et de leur appartenance à la communauté d'Essipit et à la Nation innue. Plusieurs souhaitent ainsi que l'acquisition de la langue innu-aimun se fasse davantage chez les jeunes, pour favoriser cette fierté et cette appartenance à la nation.

Évidemment, moi, c'est ce que je souhaite [...], qu'un jour que nos enfants se définissent comme Innus très facilement puis s'assument avec n'importe quel faciès, avec n'importe quel... « Ouais, moi, je suis un Innu d'Essipit, je suis un Essipiunnuat », ça serait mon vœu. (P1)

5.1.3. L'ÉDUCATION HORS COMMUNAUTÉ

Si les participants à cette recherche ont souvent émis des souhaits qui relèvent de leurs communautés respectives, ils ont aussi exprimé des besoins et des aspirations par rapport à l'éducation québécoise, pour les futures générations de jeunes innus qui fréquenteront peut-être ces écoles.

- **Favoriser l'enseignement des cultures autochtones dans les curriculums et dans l'espace scolaire.** Il est important pour plusieurs membres des communautés d'Essipit et de Pessamit d'outiller davantage les enseignants allochtones à faire une plus grande place aux savoirs, aux histoires et aux cultures autochtones dans les curriculums scolaires. Aux yeux des participants, il est important de connaître l'histoire des Premières Nations, mais ce qui revêt la plus haute importance est la place accordée aux manifestations de ces cultures contemporaines dans l'espace scolaire. Le développement de ces espaces est pertinent pour les apprenants innus, mais aussi pour les allochtones, afin de favoriser une fierté identitaire et des relations harmonieuses.

Je veux qu'ils connaissent l'histoire de ce qui est arrivé à mon peuple. (J4)

- **Favoriser un accueil et un climat de confiance et de mieux-être pour les apprenants innus.** Le sentiment de timidité et la gêne de demander un soutien particulier en classe sont des éléments souvent mentionnés par les jeunes innus rencontrés. Ainsi, certains souhaitent que les prochaines générations soient en mesure de demander de l'aide sans honte, sans gêne. Pour les intervenants innus, il est d'autant plus important de rendre l'école québécoise plus accueillante, notamment en aidant les professionnels du milieu scolaire à mieux comprendre les réalités, les enjeux et « comment fonctionne la tête d'une étudiante autochtone » (I11). Se sentir à leur place, écoutés et visibles par rapport à leur identité est important pour les jeunes dans leur réussite et leur persévérance scolaire.
- **Favoriser l'embauche de personnes innues comme membres du personnel scolaire.** Pour les jeunes du secondaire, il leur apparaît important d'avoir accès à une personne-ressource d'origine innue au sein de l'institution scolaire québécoise. Cette personne leur permettrait d'être plus en confiance et de communiquer plus facilement leur réalité, afin de sentir qu'ils sont écoutés et ont une place à l'école.

Je trouve que la personne qui parle innu [...], qui est Innu, là, comprendrait mieux [...] Ouais, ce qu'on vit, genre, que une personne québécoise. (J10)

- **Travailler à contrer le racisme dès l'âge primaire.** Puisque les jeunes soulèvent les problèmes de racisme auxquels ils font encore face, ils souhaitent aussi qu'un travail plus sérieux soit fait pour contrer celui-ci. Ceci peut prendre plusieurs formes selon les participants rencontrés. Pour certains, cela doit se faire par l'inclusion des Autochtones tout en valorisant une reconnaissance de leur identité distincte. Pour d'autres, cela doit se faire par une meilleure connaissance des réalités innues et par la rencontre de l'autre à l'âge primaire. Mais peu importe la forme que cela prendrait, il faut selon les jeunes combattre les préjugés qui persistent encore envers les apprenants innus, dus à la méconnaissance des réalités en communauté.

Parce qu'ils ont des préjugés encore. Eux autres qui n'ont jamais vu Pessamit ou qui n'ont jamais vu un Innu, là, ils ont des préjugés, ils disent : « Est-ce que tu vis dans un tipi ? Est-ce que tu as du réseau ? », souvent, ils sont un peu ignorants. Mais il faudrait qu'ils en apprennent plus puis qu'ils savent, genre, c'est quoi Pessamit. (J10)

- **Favoriser les occasions d'échanges et de rencontres entre les apprenants allochtones et les communautés innues.** La majorité des jeunes innus rencontrés au cours de cette recherche, qu'ils viennent de Pessamit ou d'Essipit, souhaitent que les élèves allochtones connaissent mieux les Innus et leurs communautés. Ainsi, ils désirent que les écoles québécoises organisent des visites ou des échanges en milieu autochtone.

Faire vraiment des échanges culturels avec des Innus qui viendraient apprendre autant au petit enfant québécois qu'à l'enfant innu comment ça fonctionnait, comment ça se déplaçait à l'époque. Tu sais, vraiment un échange interculturel qui pourrait se faire à l'école à toutes les années ou à toutes les étapes ou je ne sais pas ; vraiment ça, ça serait parfait là au lieu de... Au lieu de faire venir des magiciens ou peu importe là, faire des échanges culturels récurrents. (P5)

- **Favoriser l'apprentissage, la conservation et la reconnaissance de la langue innu-aimun.** Pour plusieurs, il serait pertinent que le milieu scolaire québécois reconnaisse et travaille à la valorisation de la langue innue. Au centre du dilemme de se scolariser dans une école allochtone, les élèves expriment qu'ils vivent un certain deuil par rapport à leur langue, et ils aimeraient ainsi avoir des cours de langue innue à l'école. L'ouverture de ces cours à l'ensemble de la population étudiante serait aussi bénéfique aux relations entre nations. Pour faciliter les transitions vers des institutions scolaires allochtones, une intervenante souhaiterait que les instances politiques et les dirigeants de l'éducation reconnaissent les langues autochtones comme une langue seconde (au même titre que l'anglais et le français), afin de faciliter les inscriptions et l'accès à certaines ressources.

CONCLUSION

Les participants à cette recherche ont soulevé des souhaits qui s'adressent à l'ensemble de la société québécoise afin de permettre aux jeunes innus de s'épanouir dans des environnements sociaux propices à la persévérance et à la motivation. Ainsi, plusieurs se questionnent sur la manière d'actualiser à la fois la fierté identitaire innue, la réussite scolaire et la persévérance dans ce milieu québécois, même lorsque les jeunes étudient hors communauté. Ceci passe notamment par les occasions qu'ont (ou pas) les élèves de parler de leur culture, d'avoir des projets scolaires qui interpellent leur culture et leur identité, d'effectuer des recherches en lien avec une problématique qu'ils rencontrent dans leur communauté et d'adapter le contenu des cours pour engager les jeunes dans les préoccupations de leurs réalités (par exemple, économique et politique des conseils de bande, leaders autochtones dans différents milieux, création d'art autochtone en arts plastiques). Ceci peut être bénéfique pour les jeunes innus eux-mêmes, mais c'est aussi l'occasion pour eux d'avoir un impact sur les autres et de créer un espace de visibilité, comme le mentionne cette jeune :

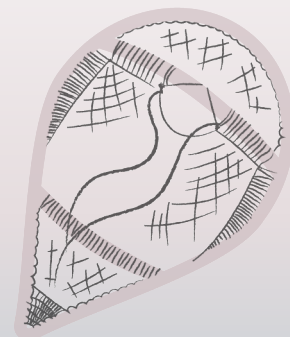
Je pense que c'est le temps qu'on fasse de quoi pour qu'ils nous remarquent, qu'on est ici, que... Tu sais, qu'ils ne sont pas seuls, là. Qu'on est là, puis que... Je trouve que moi, je suis vraiment, vraiment contente de voir chaque projet autochtone, tu sais, comme ton projet, là. Genre quand je l'ai vu, j'étais comme, justement : « Hein, qui a fait ça ? Je suis tellement contente, enfin, genre ». Tu sais, avant, on avait peur de faire telle chose... (J10)

En somme, cette recherche permet de constater que les jeunes souhaitent que les écoles entament ou continuent à s'investir dans un processus de sécurisation culturelle et de décolonisation des institutions scolaires québécoises. Selon plusieurs, il semble y avoir une ouverture qui se crée tranquillement dans les écoles, mais comme présenté dans ce rapport, il reste que cela demeure trop souvent dépendant des initiatives des individus ou des demandes ponctuelles de la communauté.

La sécurisation culturelle semble davantage être développée à un niveau systémique au niveau collégial, où les nombreuses actions orientées dans une perspective holistique sont ancrées dans des relations établies avec la communauté de Pessamit et semblent donner des résultats positifs aux yeux des apprenants. Il importe donc de reconnaître les efforts réalisés, tout en soulignant que « ce n'est qu'un début », et qu'il reste beaucoup de travail à faire. Ce qui ressort fortement de cette phase, c'est l'importance, au-delà des mesures et initiatives ponctuelles, d'approfondir les démarches de sécurisation culturelle et de décolonisation dans les écoles québécoises primaires et secondaires, dans une perspective systémique et holistique. Il faut considérer les relations interpersonnelles de manière positive et enrichissante pour les apprenants (par exemple, l'importance du lien de confiance entre le jeune, les enseignants, les intervenants et les pairs). Cependant, ces relations interpersonnelles s'inscrivent également dans des relations institutionnelles, notamment entre les écoles et les communautés innues.

Le développement de ces relations de façon soutenue et positive est fondamental pour favoriser des transitions scolaires harmonieuses, une cohérence dans les soutiens scolaires, une fierté culturelle et identitaire et un sentiment de confiance. Ces relations institutionnelles s'inscrivent par ailleurs dans un contexte régional, et nous notons qu'une amélioration des relations politiques (entre les municipalités et les communautés, par exemple) permettrait de meilleures relations entre Autochtones et allochtones et une meilleure compréhension de la population en général, afin de contrer le racisme qui persiste.

Comme l'ont soulevé la majorité des participants, ceci exige donc un travail collaboratif des acteurs dans l'objectif de permettre aux jeunes d'expérimenter des parcours scolaires valorisants, de faciliter la transition entre les « deux mondes », et d'encourager la confiance en soi des jeunes innus et leur fierté identitaire. Il importe de soutenir les forces des jeunes innus, de s'appuyer sur leurs motivations pour les encourager à persévérer, et de ne pas uniquement considérer les problèmes auxquels ils font face, dans un modèle déficitaire. Ainsi, c'est l'ensemble de la société qui doit s'investir dans des actions qui permettront de soutenir et de nourrir les rêves des jeunes, qui pourront réaliser leur plein potentiel et poursuivre leurs objectifs.



RÉFÉRENCES

- Arousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P., & Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite autochtones en milieu urbain : Le projet Petapan. *Éducation et francophonie*, 49(1), 71. <https://doi.org/10.7202/1077002ar>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education : Nourishing the learning spirit*. (UBC Press, Purich Publishing). Purich Publishing.
- Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-È., & Bellefleur, D. (À paraître). Favoriser le menuinnun : La voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise. *Enfance en difficulté*.
- Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-È., Robert-Careau, F., Bellefleur, D., & Talbot, C. (2021). *Réussite éducative et renforcement identitaire des Innus dans des écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord*. [Rapport de recherche]. Institut Tshakapesh et Chaire-Réseau jeunesse.
- Blanchet-Cohen, N., Lefevre-Radelli, L., Robert-Careau, F., & Talbot, C. (2020). *Réussite éducative et développement identitaire des Innus dans les écoles à Sept-Îles* [Rapport de recherche]. Institut Tshakapesh et Chaire-Réseau jeunesse. http://chairejeunesse.ca/sites/default/files/2020-08/RapportTshakapesh_web.pdf
- Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F., & Pinsonneault, A. (2021). Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain. *Éducation et francophonie*, 49(1), 112. <https://doi.org/10.7202/1077004ar>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Queen's University Press.
- Ealey, K. P. (2020). *What Do the Stories of Indigenous Youth Reveal About Their Educational Experiences?* Walden University.
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne : Déclaration de principe présentée au Ministre des affaires indiennes et du Nord canadien par la Fraternité des Indiens du Canada*. Fraternité des Indiens du Canada. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-183.pdf
- Gouvernement du Canada. (2017, juin 29). *Projet de loi S-3 : Éliminer les iniquités connues fondées sur le sexe en matière d'inscription* [Guide]. <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1467214955663/1572460311596>
- Hohepa, M., & McIntosh, L. (2017). Transition to School for Indigenous Children. Dans N. Ballam et al., *Pedagogies of Educational Transitions*.
- Lainé, A., Pinsonneault, A., Savard, C., Commonda, C., Hervieux, J., Niquay, K., Boivin, M., Coutu, M., Guay, P., Cote, T.-A., & Jubainville, V. (2015). *Collaboration à la recherche* : 66.
- Lessard, S., Caine, V., & Clandinin, D. J. (2015). A narrative inquiry into familial and school curriculum making : Attending to multiple worlds of Aboriginal youth and families. *Journal of Youth Studies*, 18(2), 197-214. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.944121>
- Lévesque, C. (2019, octobre 9). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuit du Québec : Refaire nos devoirs, construire la réconciliation. *Textes des chercheurs*. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire, Montréal.
- Lévesque, C., & Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes* (Rapport de recherche Cahier n.2015-01). Cahiers DIALOG. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810>
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriqueo Millán, S. E., Bacon, L., Kurtness, J., & Congrès de l'Acfas. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations : Sens et défis*.
- Mansour, A., Maltais, D., & Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, 49(1), 95. <https://doi.org/10.7202/1077003ar>
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Gouvernement du Québec.

- OCDE. (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones : Pratiques prometteuses*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264291676-fr>
- Ratel, J.-L. (2018). L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie : De l'objet au sujet. *Cahiers de recherche sociologique*, 64, 129. <https://doi.org/10.7202/1064723ar>
- Salaün, M., & Baronnet, B. (2016). Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 7-16. <https://journals.openedition.org/cres/2865>
- Salusky, I. R., Kral, M., Amarok, B., & Wexler, L. M. (2022). Navigating between two the worlds of school and 'being on the land' : Arctic Indigenous young people, structural violence, cultural continuity and selfhood. *Journal of Youth Studies*, 25(2), 170-192. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1858040>