

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

NADINE LAVOIE

ANALYSE DE PRATIQUES DE SÉCURISATION CULTURELLE MISES EN PLACE
PAR LES INTERVENANTS PSYCHOSOCIAUX DANS LES ÉCOLES SECONDAIRES
AU NORD DU 49^e PARALLÈLE

05 AVRIL 2023

Prologue

Je reconnais que j'ai le privilège de vivre et d'avoir grandi sur des territoires non-cédés. Sur le Nitassinan, territoire non-cédé du peuple innu et sur le Nitaskinan, territoire non-cédé du peuple Atikamekw Nehirowisiw. J'en ai pris conscience dès la petite enfance grâce à mes parents qui, amoureux de la nature, avait acquis, dans les années 60, un camp de chasse en plein cœur de la forêt, au Lac des commissaires. En creusant le sol, mon père découvrit une pointe de flèche en silex. Touché et fasciné par cette découverte, celui-ci raconta avec grand respect, la vie des premiers habitants des terres sur lesquelles nous vivions. Mon amour et mon respect pour les premiers peuples n'a fait que croître depuis ce temps et m'a amenée à apprendre sur eux et avec eux, à les côtoyer et chercher à devenir leur alliée. C'est pourquoi, lorsque j'ai été questionnée sur mes intérêts de recherche, tout naturellement, j'ai souhaité contribuer, à ma hauteur, à un projet en lien avec les Premières Nations. Je me sens redevable et reconnaissante envers eux, leur culture, leurs traditions, leurs enseignements, leur philosophie, leur spiritualité et leur respect du territoire et de la vie. J'assume la responsabilité de me remettre constamment en question, en tant que personne et en regard de ma culture, afin de contrer le racisme et le colonialisme, sous toutes ses formes.

Sommaire

L'éducation est considérée comme un élément favorisant la prévention de difficultés sociales, culturelles, psychologiques et économique au long court. Or, pour les jeunes des Premières Nations, les effets dévastateurs du colonialisme et des politiques d'assimilations forcées, impactent encore trop souvent leur réussite éducative. Toutefois, certains efforts sont déployés et davantage ces dernières années, par les différents acteurs œuvrant de près ou de loin à la réussite des jeunes, dont les intervenant psychosociaux¹. Au cœur de ces efforts on retrouve la mise en place de la sécurisation culturelle. Cette dernière est considérée comme une démarche de société responsable et incontournable, s'inscrivant dans un processus de réconciliation, afin de contrer l'assimilation culturelle des Premières Nations et de soutenir la persévérance et la réussite éducative. Ainsi, cette recherche vise un apport à cette démarche, afin de favoriser la persévérance et la réussite éducative des jeunes des Premières Nations dans les écoles secondaires au nord du 49^e parallèle. Plus particulièrement, les trois objectifs suivants sont ciblés : 1) Identifier et décrire des exemples et des éléments de pratiques de sécurisation culturelle qui sont mises en place par des intervenants psychosociaux dans les écoles secondaires auprès des élèves des Premières Nations; 2) Analyser ces exemples pour en dégager des facteurs de persévérance scolaire et de réussite éducative, et 3) Émettre des recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations par l'entremise de pratiques de sécurisation culturelle. Cette étude s'inscrit dans l'un des volets du projet d'Action concertée de

¹ Dans cet essai, afin d'alléger le texte, le masculin est inclusif du féminin.

l'approche de sécurisation culturelle financé par le Fonds de recherche Société et culture Québec (FRQSC) pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones, dirigé par la professeure Christine Couture (2019). Selon un devis de recherche qualitatif thématique et de type collaboratif, six (6) intervenants psychosociaux qui travaillent auprès des jeunes des Premières Nations ont été recrutés pour participer à des entrevues semi-dirigées et sous forme d'échange. Il appert que, pour les participants, la sécurisation culturelle est un concept essentiel et inséparable à leur pratique. En plus de favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative, les participants rapportent que c'est une démarche primordiale pour participer au processus de réconciliation et d'autonomisation des Premières Nations. De ces entrevues, il ressort 11 recommandations de base, par lesquelles se déclinent de nombreuses pratiques de sécurisation culturelle, préconisées par les intervenants psychosociaux, qui travaillent auprès des jeunes des Premières Nations. Ces pratiques, qui vont de la création du lien, à l'utilisation de la culture et à l'adaptation de pratiques allochtones, semblent avoir permis à plusieurs élèves d'accroître leur motivation scolaire et leur persévérance.

Table des matières

Prologue	ii
Sommaire	iii
Liste des tableaux	xi
Liste des figures	xii
Introduction	1
Contexte théorique	4
Mise en contexte de l'éducation chez les personnes autochtones	5
Terminologie et repères sociodémographiques	5
Contexte historique	7
Contexte contemporain	8
Contexte scolaire général	8
Contexte au secondaire	10
Persévérance scolaire, réussite scolaire et réussite éducative	11
Persévérance scolaire	11
Réussite scolaire	12
Réussite éducative	13
Culture et identité culturelle autochtones	13
Définition de la culture	13

Définition de l'identité culturelle.....	14
Définition de l'identité culturelle autochtone	14
Influence et impacts de la culture et de l'identité culturelle autochtone sur la réussite éducative	16
Influence et impacts des cultures allochtones.....	17
Sécurisation culturelle	19
Définition.....	19
Contexte historique et contemporain	20
Application dans le secteur de l'éducation	21
Intervenants psychosociaux en contexte scolaire autochtone.....	24
Objectifs.....	25
Méthode.....	27
Type de recherche.....	28
Procédure	30
Participants	31
Instruments de collecte de données	32
Analyses	33
Résultats	35

Exemples de pratiques de sécurisation culturelle préconisés par des intervenants psychosociaux.....	36
Créer un lien de confiance et de proximité.....	39
« La pratique des pratiques »	39
Base de bonnes pratiques et résultante de bonnes pratiques.....	40
Savoir, savoir-être et savoir-faire.....	40
Se considérer sur le même pied d'égalité	41
Lien de proximité.....	44
Persévérance et réussite	45
S'assurer d'une compréhension mutuelle et prioriser la langue avec laquelle le jeune et ses proches sont le plus à l'aise	46
Compréhension du rôle, des intentions et des interventions.....	46
Prioriser, parler et apprendre la langue de la communauté.....	47
Interprète.....	48
Différentes facettes de la linguistique.....	50
Soutien affectif et psychologique.....	51
Persévérance et réussite	52
Utiliser l'approche holistique	55
Aller en nature	57

Identité, fierté : Persévérance et réussite.....	58
Utilisation d’infrastructures, de lieux et d’objets qui rappellent la nature et la culture	59
Respecter les particularités des Premières Nations et les différences de chacun	62
Utiliser des exemples culturellement adaptés	63
Visuel, kinesthésique, simultané et écologique	64
Côté artistique, créatif, musical	65
Activités culturelles.	65
Approche différenciée.....	66
Ralentir, observer, écouter, être flexible, créatif et s’adapter	67
Facteur temporel	68
Intervenir tôt.....	69
Souplesse du cadre.....	70
Flexibilité du mandat	71
Acquérir une connaissance de la culture et de l’histoire des Premières Nations, de la communauté et des familles.....	73
Intérêt	73
La lecture	75
Proximité avec la communauté.....	75

Activités culturelles	76
Personnes	76
Personnel qui a de l'ancienneté.....	77
Les élèves.....	78
Éléments qui favorisent la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle et facteurs de persévérances scolaires et de réussite éducative	79
Collaboration et soutien.....	79
Soutien familial.....	80
Soutien de la communauté	80
Soutien scolaire.....	81
Intercollaboration.....	84
Soutien financier	85
Collaboration avec les instances gouvernementales	86
Technologie et internet	87
Autonomie et autodétermination	88
Technologie et internet	89
Encourager	90
Les aspects liés au personnel	92
Recrutement, rétention et qualification.....	92

Stabilité.....	95
Vivre dans ou à proximité de la communauté.....	95
Nombre élevé d'années de pratique et implication dans la communauté.....	96
Adaptation.....	96
Recommandations afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations par l'entremise de pratiques de sécurisation culturelle.....	98
Pratiques de sécurisation culturelle.....	105
Créer un lien de confiance et de proximité.....	107
Conclusion.....	116
Références.....	121
Appendice A.....	138

Liste des tableaux

Tableau

- 1 Recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations..... 104

Liste des figures

Figure

- 1 Continuum pour assurer la sécurisation culturelle.....27
- 2 Les cinq principes d'actions du modèle de Ball.....28

À la mémoire de Joyce Echaquan, à son conjoint et à leurs sept enfants; afin que tous les jeunes des Premières Nations puissent vivre dans une société équitable et sécuritaire, favorisant leur plein épanouissement.

Remerciements

J'ai de la difficulté à réaliser que j'écris les dernières lignes (mais non les moindres) de cet essai. En fait, j'ai la sensation de m'éveiller d'un long sommeil profond, où les cauchemars ont été pris et dissipés dans la toile de mon capteur de rêve par les premiers rayons du soleil. Ainsi, avec l'aboutissement de ce travail, je vois enfin la lumière apparaître au bout du tunnel. Par le fait même, je reconnais que j'ai eu la chance d'avoir une grande toile de personnes qui s'est tissée autour de moi, me permettant de réaliser ce projet de recherche et de terminer mon long parcours d'études. C'est donc le cœur rempli de gratitude que je tiens à remercier infiniment chacune d'elle.

Tout d'abord, je remercie sincèrement ma remarquable directrice de recherche Jacinthe Dion, qui dès les premiers contacts et tout au long de la réalisation de mon projet, a démontré une grande ouverture d'esprit, une rigueur et un professionnalisme irréprochable. Je tiens également à souligner tout le soutien qu'elle m'a prodigué sous forme d'encadrement, de confiance, de respect, de réconfort, de bienveillance et d'encouragement, qui m'ont permis, même en périodes de « tempêtes » de persévérer et d'y arriver.

Également, un merci spécial à Christine Couture, directrice du grand projet d'Action concertée sur la sécurisation culturelle et pédagogue hors pair, qui m'a prise sous son aile, m'a fait une place dans son équipe et m'a ouvert la voie pour que je puisse réaliser ce projet de recherche. Sa confiance, sa patience, ses recommandations, ses commentaires constructifs et instructifs m'ont été d'une aide précieuse.

De même, un grand merci à ceux et celles qui ont œuvré de près ou de loin par leur soutien divers. Je pense à Julie Rock, professionnelle de recherche pour le projet d'Action concertée sur la sécurisation culturelle et professeure autochtone, pour les échanges enrichissants, sa vision du monde en tant que membre des Première Nation et les traductions lors des échanges au sein de grands groupes, ainsi que pour ses contacts afin de m'aider à trouver des participants. Je pense à Virginie Attard pour ses nombreux coups de pouce et explications, entre autres avec NVivo, pour ses encouragements et pour m'avoir remplacée dans une rencontre avec un participant. Également, Mireille De La Sablonnière-Griffin pour la relecture et les précieux commentaires. Je pense aussi à toutes les entremetteuses, que je ne nommerais pas par souci d'anonymat, mais qui se reconnaîtront certainement et qui, d'un contact à un autre et avec des bons mots, à mon sujet et pour mon projet de recherche, m'ont permis de trouver des participants.

Évidemment, « Tshi mishta nashkumitinau kassinu etashiek », un grand merci, à tous les participants des échanges et discussions du grand projet de concertation et spécifiquement aux participants de ma recherche. Je suis sincèrement reconnaissante, tant pour la générosité, la sincérité et l'humilité de leurs partages, que par le dévouement de leur travail auprès des jeunes. Ils font, sans aucun doute, une différence dans la vie de ces jeunes et dans l'équation de la sécurisation culturelle. Merci également à leurs gestionnaires et directions qui m'ont fait confiance et ont reconnu l'importance d'un projet de recherche comme celui-ci.

Je ne peux passer sous silence les nombreuses personnes de la grande famille de l'UQAC, ou qui travaillent en collaboration avec celle-ci. Entre autres, tout le personnel

des services aux étudiants et particulièrement, les services adaptés, dont le support inestimable d'Ève Simard, chargée de gestion et conseillère aux étudiants en situation de handicap, qui m'a permis de recevoir les accommodements indispensables à ma réussite, merci!

De même, à l'incroyable bibliothécaire Janie Gauthier-Boudreau. Son soutien précieux m'a « sauvé la vie » et des heures de travail, plus d'une fois. Sans son invraisemblable efficacité et sa grande expertise, pour tout ce qui a trait aux travaux de recherche, en passant par l'application des normes APA, et aux revues de littérature, je n'y serais pas arrivée, merci!

Également, les nombreux enseignants et enseignantes, superviseuses, directrices, directeurs et secrétaires, qui ont été des sources de savoir, d'inspirations, de motivations et de soutien, comme, Claudie Emond, Claude-Michel Gagnon, Martine Gaudreault, Johanne Gravel, Daniel Lalande, Virginie Lavoie, Brigitte Otis, Annie Simard, Suzanne Simard et Sophie Turcotte. Ainsi que toutes les autres personnes qui, par leurs efforts soutenus, nous ont permis de poursuivre nos études et nos stages, même au plus fort des restrictions sanitaires, merci!

Bien entendu, mes super collègues de ma cohorte doctorale. Chacun d'eux, avec leur personnalité bien distincte, m'ont apporté quelque chose de précieux qui m'a permis de persévérer, d'évoluer et de rendre mon parcours des plus agréables, tellement merci ma belle gang!

Finalement, je suis profondément reconnaissante pour ma grande famille, proche et élargie, mes amis et amies, ainsi que tous mes guides, de ce monde et du monde des

esprits, de m'avoir soutenue, encouragée, aidée, guidée, endurée et inspirée. Ils, elles sont nombreuses et nombreux à avoir une place privilégiée dans mon cœur et moi dans le leur. Rock, Florence, Ginette, Suzanne, Sylvette, Jean, Valérie, Jean-François, Manon, Réjean, Mélanie, Nathalie, Agathe, Karina, Sophie, Vincent, Marie-Claude, Julie, Claude, et tous les autres. Je vous remercie infiniment d'avoir contribué à ma réussite et d'être dans ma vie, je vous aime!

Un énorme merci tout particulier à mes enfants, source de motivation et d'inspiration intarissable. Chacun de votre propre parcours illumine le mien, chacun de nos échanges enrichissent ma vie, quel privilège d'être votre mère, je vous aime infiniment.

Cette dernière dédicace est pour l'homme de ma vie, mon amoureux, mon partenaire de route que j'aime tant et sans qui je ne serais pas rendue là. Gratitude profonde et infini pour ta patience, ton amour, ton accueil, ta douceur, ton soutien sans borne et d'avoir gardé le phare allumé, encore et encore. Voilà, une nouvelle et merveilleuse aventure nous attend!

Introduction

Le parcours scolaire du secondaire est en soi un grand défi à relever pour tous les élèves, or ce défi devient beaucoup plus significatif lorsqu'il s'agit d'élèves autochtones (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Ceci pourrait s'expliquer, entre autres, par les impacts négatifs liés au colonialisme et à ses politiques d'assimilations forcées chez les peuples autochtones (Commission de vérité et de réconciliation [CVR], 2015; Conseil de sécurité des Nations Unies, 2014; Groupe de travail de la Commission des droits de l'homme, 2006). Qui plus est, plusieurs études ont vu le jour ces dernières années afin de démontrer l'importance d'offrir des services, des outils et des programmes scolaires qui correspondent aux réalités de cette population (Dufour, 2015; Gauthier, Santerre, Blackburn, Joncas, & Gobeille, 2015; Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017; Lévesque & Polèse, 2015). Pour répondre aux besoins des élèves autochtones, l'approche de sécurisation culturelle semble se démarquer comme étant l'approche la plus appropriée (Dufour, 2019).

À ce jour, il n'existe que très peu de recherche qualitative sur le plan de la sécurisation culturelle en regard de la réussite éducative et de la persévérance des élèves de Premières Nations au secondaire (Joncas, 2013; Kroes, 2008). Pour combler cette lacune, il est nécessaire de réaliser des études qui tiennent compte des services offerts et des façons de faire qui existent actuellement dans les écoles secondaires des communautés des Premières Nations, et qui sont considérées comme des pratiques culturellement

respectueuses et bénéfiques pour les jeunes (Brascoupé & Waters, 2009). Conséquemment, il est possible qu'en recensant et en analysant qualitativement ces pratiques, il en ressorte des lignes directrices pour une application judicieuse de la sécurisation culturelle auprès des jeunes du secondaire. C'est donc ce que propose cette présente recherche en ayant comme objectif principal d'analyser les pratiques de sécurisation culturelle mises en place par les intervenants psychosociaux (p. ex., psychologues, neuropsychologues, psychoéducateurs, éducateurs spécialisés) dans des écoles secondaires au nord du 49^e parallèle. De plus, à partir des résultats de cette analyse, des recommandations favorisant des pratiques de sécurisation culturelle seront élaborées sous forme de tableau synthèse. Éventuellement, ce dernier pourra servir de guide pour les intervenants psychosociaux œuvrant auprès d'élèves des Premières Nations.

Cette recherche présentera d'abord un contexte théorique situant l'éducation scolaire autochtone d'un point de vue historique et contemporain sous l'angle de l'identité culturelle autochtone, de la réussite éducative et du concept de la sécurisation culturelle autochtone. Par la suite, la méthodologie qui sera employée au cours de cet essai sera décrite et les résultats présentés. Suivra la discussion et pour finir la conclusion.

Contexte théorique

Ce contexte théorique présentera d'abord des précisions sur la terminologie et les repères sociodémographiques. Par la suite, la situation de l'éducation scolaire autochtone d'un point de vue historique et contemporain sera décrite sous l'angle de l'identité culturelle autochtone, de la réussite éducative et du concept de la sécurisation culturelle autochtone. Suivront, pour terminer, les objectifs de ce projet de recherche.

Mise en contexte de l'éducation chez les personnes autochtones

Terminologie et repères sociodémographiques

Tout d'abord, il faut noter que la terminologie en soi peut servir à définir comment un groupe ou un individu se décrit et se voit à un moment précis (Gouvernement du Canada, 2002). Ainsi, les noms sont associés à l'identité, et cette notion d'identité fluctue, change et évolue dans le temps (âpihtawikosisân, 2012). Gage de leur fierté, les premiers habitants d'Amérique se définissaient et se nommaient à partir d'expressions riches de sens, dans leurs propres langues (Friesen, 2013). Encore aujourd'hui, leurs affiliations locales, territoriales, communautaires, etc., sont utilisées pour s'identifier et se nommer (Poirier, 2000). Au niveau des lois juridiques, les individus qui s'identifient comme étant Premières Nations, Métis ou Inuit sont désignés sous le terme « Autochtone » tels que définis par le Gouvernement du Canada (2021a). Cependant, ce terme est critiqué par bon nombre d'auteurs, par exemple au sein même de plusieurs communautés des Premières

Nations (Baskin & Sinclair, 2015; Friesen, 2013; Jaccoud, 1995; Poirier, 2000). Critiqué, d'une part, pour son côté réducteur homogénéisant en regard de la multiplicité des dynamiques, des cultures et des réalités sociales des Premières Nations (Poirier, 2000). Et d'autre part, par le dénigrement auquel il a souvent été associé face aux droits et statuts des Premières Nations par le gouvernement du Canada (McKay, 2015). Toutefois, ce terme est encore aujourd'hui le plus couramment utilisé lorsqu'il est question des Premières Nations, des Inuits ou des Métis. De plus, c'est la traduction utilisée pour le terme « Indigenous » en langue anglaise, qui est vue comme plus respectueuse et acceptée de plus en plus dans le contexte international (Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées, 2019). En effet, la traduction en langue française (« indigène ») n'est pas appropriée (Morin-Holland, 2019). Ainsi, dans un but de respect profond envers les peuples des Premières Nations avec qui nous avons choisi de réaliser la présente étude, nous utiliserons le terme Premières Nations et Premiers Peuples lorsqu'il est question d'eux, et le terme « Autochtone », devant ici être considéré comme étant la traduction française de « Indigenous », sans égard aux connotations négatives soulevées antérieurement, lorsque les écrits recensés ont utilisé ce terme ou encore s'il n'est pas précisé à quel peuple autochtone on réfère.

La population autochtone représente 5 % de la population totale canadienne (Statistique Canada, 2022) et environ 1 % de la population québécoise (Gouvernement du Québec, 2023). Au Québec, on retrouve 11 nations autochtones, dont 10 Premières Nations réparties en 55 communautés distinctes et une Nation inuite répartie en 14 villages nordiques (Gouvernement du Québec, 2023). Les Premières Nations sont donc des

peuples très diversifiés possédant leur propre histoire, leurs propres langues, leurs pratiques culturelles et leurs croyances (Gouvernement du Canada, 2021a). La population autochtone est celle qui croît le plus rapidement au Canada, ayant connu une croissance de 9,4 % de 2016 à 2021 et celle-ci a la moyenne d'âge la plus jeune, 33,5 ans, par rapport à l'ensemble de la population canadienne, 41,7 ans (Gouvernement du Canada, 2021a). Concernant les Premières Nations du Québec, 56,7 % de la population vit dans une réserve (Statistique Canada, 2022).

Contexte historique

À l'instar de leur histoire, l'éducation et la scolarisation des personnes autochtones du Québec demeurent sous-documentées (Bousquet, 2016). Issue d'une tradition orale, la culture autochtone précoloniale (avant le XVe siècle) ne possède aucun document écrit sur son éducation (Gauthier, 2005). Néanmoins, selon les legs de transmissions orales, de divers Peuples autochtones, les apprentissages se faisaient de façon libre, par un désir naturel d'apprendre, en lien avec son territoire et au sein de la communauté (Simpson, 2014). Également, dans les récits historiques, légués par les arrivants caucasiens, il est mentionné que les enfants autochtones recevaient une éducation par l'ensemble de la communauté dans le but de les préparer à vivre dans leur environnement futur (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011).

Le modèle de Simard (1987), qui se rapproche du modèle du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (2011), divise l'histoire éducationnelle des Premières Nations, à partir de l'arrivée des colonisateurs, en quatre grandes époques : la

Christianisation du début de la colonisation jusqu'en 1850; l'Éducation séparée ou Politique de ségrégation de 1850 à 1950; l'Éducation intégrée de 1950 à la fin des années 1960; la Participation amérindienne à l'éducation du début des années 1970 à nos jours. Ainsi, dès le début de la colonisation, le domaine de l'éducation des personnes autochtones a servi d'instrument d'évangélisation, de francisation, d'assimilation et d'acculturation forcées, mené par une lutte de pouvoir socioculturel sous l'égide de projets politiques et économiques (Dufour, 2019).

Contexte contemporain

Contexte scolaire général. Actuellement, il persiste une inadéquation du système scolaire pour les jeunes autochtones résultant de phénomènes de discontinuité, de conflits culturels ainsi que du colonialisme et de ses violences assimilatrices (Gauthier, 2005). Une abondante littérature démontre effectivement qu'il subsiste des impacts négatifs intergénérationnels du système d'éducation et du régime des pensionnats autochtones (Archibald, 2006; Bourdaleix-Manin & Loïselle, 2011; Brant Castellano, Archibald, & DeGagné, 2008; Centre national pour la vérité et la réconciliation [CNVR], 2015; Dion Stout & Kipling, 2003; Feehan, 1996; Loïselle, 2007; MacDonald & Hudson, 2012; Miller, 1996; Royal Commission on Aboriginal Peoples, 1996). Il peut perdurer, entre autres impacts, une perte de modèles parentaux affectueux et structurants conduisant à une éducation déficitaire et carencée; une perte identitaire et culturelle menant à une vulnérabilité de l'estime de soi et de ses capacités d'autoactualisation; des biais dans ses croyances, influençant directement et de façon négative les sentiments, les cognitions et

les comportements; etc. (Brant Castellano, 2006; CNVR, 2015). Ces impacts ont des répercussions dans toutes les sphères de vie des personnes autochtones, notamment dans le domaine de l'éducation (Dion, De La Sablonnière, Hains, & Daigneault, 2019). Soulignons de surcroît le parcours distinct entre l'éducation des personnes autochtones et celle des non-autochtones. En effet, les élèves autochtones sont passés d'une éducation axée sur la culture transmise oralement à une éducation catholique forcée, avec ensuite une reprise en charge de leurs systèmes éducatifs avec peu ou pas de soutien des gouvernements fédéral et provincial (Université de Saint-Boniface, 2016). Conséquemment, un écart s'est créé et persiste par rapport au niveau d'études et au taux de diplomation. Par exemple, en 2011, seulement 7 % des étudiants de 15 à 29 ans des Premières Nations avaient obtenu une attestation universitaire au Canada comparativement à 19% des étudiants de la même tranche d'âge ne faisant pas partie des Premières Nations et étant non-autochtone (Affaires autochtones et du Nord Canada, 2015). Devant l'évidente nécessité de pallier ces iniquités (CNVR, 2015; Secrétariat aux affaires autochtones du Québec, 2017), quelques initiatives gouvernementales, en collaboration avec différents acteurs du domaine scolaire et des milieux éducatifs autochtones, ont vu le jour depuis la fin du XXe siècle, comme, entre-autres, les 22 projets pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2021a), ou encore, le projet Tshiueten (Sioui, 2016). Ces initiatives essentielles ont des retombées positives, telles que favoriser une constance et une augmentation de la présence des élèves en classes, augmenter la motivation de la poursuite des études, permettre aux parents de se familiariser avec le milieu scolaire de

leur enfant et de participer activement à divers projets scolaires, etc. (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Toutefois, ces initiatives demeurent encore trop peu fréquentes, pas assez étudiées, sous documentées et souvent non pérennes par un manque de financement à long terme (CNVR, 2015; Friensen & Krauth, 2012; Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007). Par surcroît, très peu de recherches se sont penchées sur d'autres pratiques et initiatives locales existantes, et ce, particulièrement au niveau du secondaire (Gauthier, 2005; Joncas, 2013; Presseau, Martineau, Bergevin, & Dragon, 2006).

Contexte au secondaire. Il va sans dire que le désir de réussir académiquement est relativement le même pour les élèves autochtones que pour tout autre jeune du secondaire (Mansour, 2017). En revanche, les élèves autochtones comparativement aux élèves allochtones sont parfois confrontés à des défis de taille les limitant dans l'atteinte de leurs objectifs scolaires (Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 2007). Les résultats d'une étude récente révèlent que les adolescents autochtones sont susceptibles de vivre en moyenne 3,9 événements de vie familiale difficiles (abus, témoin de violence conjugale, alcoolisme dans la famille, etc.), et que ceux-ci présenteraient des difficultés psychologiques importantes comme de l'anxiété, de la dépression, du stress post-traumatique de façon plus fréquente que les adolescents de la population générale (Dion et al., 2019). D'ailleurs, les adolescents autochtones sont exposés à plus d'événements de vie adverses, en comparaison des adolescents allochtones, tels que de l'abus physique, de l'alcoolisme dans la famille, de l'abandon et de l'exposition à la violence conjugale (Hains, Dion, Daigneault, & McDuff, 2014). Ces conditions,

présentes dans la vie de ces adolescents autochtones, ne sont certes pas sans effet quant à la poursuite de leurs études. Néanmoins, si on constate une amélioration de la réussite scolaire des jeunes des Premières Nations au cours des dernières années (Lévesque & Polèse, 2015), il faut cependant noter que les enjeux reliés aux concepts de la réussite éducative et de la réussite scolaire chez la population des jeunes autochtones demeurent sous documentés (Joncas, 2013; Kroes, 2008).

Persévérance scolaire, réussite scolaire et réussite éducative

Persévérance scolaire

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, la persévérance scolaire correspond à la fréquentation d'un établissement scolaire en vue de l'obtention d'un diplôme et la valorisation de celle-ci serait une solution de choix pour contrer le décrochage scolaire (Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur, 2021). D'ailleurs, le Ministère avait pour objectif d'atteindre un taux de diplomation de 80% pour tous les jeunes du secondaire pour l'année 2020, et soulignait l'importance d'une étroite collaboration des écoles, des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi pour y parvenir (Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur du Québec, 2021). Effectivement, au-delà du fait de fréquenter un établissement scolaire et d'obtenir un diplôme d'études secondaires, il existe plusieurs déterminants de la persévérance scolaire (Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur, 2011) se rapportant à des facteurs personnels (p. ex. habiletés sociales, bonne maîtrise de soi), familiaux (p. ex., soutien émotif, supervision des parents), scolaires (p. ex., bonne relation avec les

enseignants, gestion de classe efficace) et sociaux (p. ex., ressources communautaires accessibles et adaptées) (Gendron, Mélançon, Hébert, Frenette, & Simard, 2013; Janosz, 2000). Toutefois, dans le contexte des apprenants autochtones, il faut impérativement considérer les déterminants culturels, par exemple: la valorisation de l'identité culturelle autochtone par la transmission des connaissances, la participation des aînés, la revalorisation de la culture et du savoir autochtone, la prise en compte des styles d'apprentissages propres à la culture autochtone telle que la tradition orale, l'apprentissage par observation, manipulation, appréhension globale de la réalité, etc. (Battiste, 2019; Blanchet-Cohen, Bedeaux, & Geoffroy, 2015; Campeau, 2015; CTREQ, 2021; CVR, 2015; De Canck, 2008; Mashon, 2010).

Réussite scolaire

La réussite scolaire est un concept se rapportant au succès de la poursuite d'un parcours scolaire par des apprentissages et se concluant par l'obtention d'une reconnaissance officielle (p. ex. diplôme, certificat, attestation d'études, etc.). Ce concept fait également écho à une notion de rendement et de performance (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-St-Jean [CRÉPAS], 2018). Or, pour les élèves autochtones, les recherches démontrent qu'une vision plus large à caractère holistique doit être adoptée (Royal Commission on Aboriginal Peoples, 1996; St-Amant, 2003). Il est entendu que la réussite scolaire basée sur un apprentissage holistique sollicite et développe toutes les facettes de l'individu (émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle), accroît les liens de la communauté et met l'accent sur des relations étroites entre toutes formes de vie. En ce qui a trait aux élèves autochtones, il apparaît donc plus

juste de parler du concept de réussite éducative que de réussite scolaire (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007).

Réussite éducative

La réussite éducative, en comparaison à la réussite scolaire, réfère spécifiquement au développement total ou global des jeunes, tant au niveau physique, intellectuel, affectif, professionnel, social et moral (spirituel). Ce concept implique donc une recherche de l'atteinte du bien-être, du bonheur et de l'accomplissement de soi (CRÉPAS, 2018). En appliquant cette perspective plus vaste de la réussite, la culture et l'identité culturelle sont mises de l'avant comme des atouts prioritaires au succès des jeunes autochtones (Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2009; Okagaki, Helling, & Bingham, 2009).

Culture et identité culturelle autochtones

Définition de la culture

Dans sa définition élargie, la culture se décrit comme « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social qui englobe les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture., 1982). Ainsi, la culture permet à un groupe social de cheminer vers un certain niveau de bonheur et de bien-être en orientant le sens accordé à la vie (Matsumoto & Juang, 2013).

Définition de l'identité culturelle

L'identité culturelle se formerait par un processus développemental, personnel, évolutif et dynamique, variant selon les différents contextes rencontrés au cours de la vie (Phinney, 1990). Selon Phinney (1990), l'identité culturelle se développe par l'exploration et les décisions prises par l'individu quant au rôle de sa culture, la place qu'elle occupe dans sa vie et la façon dont il la conçoit. Par conséquent, une personne peut être influencée par plus d'une culture à la fois (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993) et deux personnes appartenant à une même culture peuvent avoir une identité culturelle différente (Horse, 2005). La diversité de l'identité culturelle s'expliquerait également par le fait que les cultures sont en constante évolution, celle-ci s'ajustant à mesure que surviennent des situations et que se créent des contacts avec d'autres cultures (Kirmayer, Brass, & Tait, 2000).

En somme, l'identité culturelle procurerait un sentiment d'appartenance et de fierté ressenti à l'égard d'un groupe culturel (Phinney, 1990). Ainsi, l'identification à la culture occuperait une place centrale chez les Premières Nations, qui doit être prise en considération du point de vue académique pour la réussite éducative (Gauthier et al., 2015).

Définition de l'identité culturelle autochtone

Étant donné l'hétérogénéité qui caractérise les populations autochtones, il serait inapproprié et réducteur de parler d'une unique identité culturelle autochtone (Horse, 2005; Trull, 2013). Cependant, bon nombre d'études démontrent qu'il existe certaines

particularités plus caractéristiques aux peuples autochtones (Fryberg, Covarrubias, & Burack, 2013; Michalos & Orlando, 2006; Stephens, Fryberg, Markus, Johnson, & Covarrubias, 2012). Par exemple, les gens de culture autochtone seraient davantage portés à avoir des relations orientées vers l'interdépendance, c'est-à-dire, à être intrinsèquement reliés les uns aux autres. Ainsi, ce serait par leurs relations avec autrui que la signification d'une personne prendrait tout son sens (Markus & Kitayama, 2010). Par comparaison, les non-autochtones seraient portés à entretenir des relations orientées vers l'indépendance, c'est-à-dire, des relations basées sur la contribution instrumentale d'autrui dans l'atteinte personnelle d'objectifs. Ce faisant, l'attention d'une personne serait davantage dirigée vers ses propres intérêts (Markus & Kitayama, 2010). De plus, comme le souligne Poirier (2009), pour la plupart des jeunes provenant de communautés autochtones, les principaux vecteurs identitaires sont les relations et les réseaux de parenté et ce qu'ils impliquent. En effet, les jeunes autochtones se reconnaissent d'abord par leur lien de parenté inhérent à leur identité, ils se perçoivent avant tout comme des fils ou filles, neveux ou nièces, cousins ou cousines, petits-fils ou petites-filles, etc. Au même titre, ils se reconnaissent d'abord selon leur nation d'origine avant de s'identifier à l'ensemble des Premières Nations (Poirier, 2009). Un autre exemple éloquent de caractéristiques distinctes est la représentation et la catégorisation sociales des aînés et le rôle que ceux-ci jouent auprès des jeunes et de la communauté (Poirier, 2009). En règle générale, les aînés et leur savoir sont valorisés par tous les membres de la communauté autochtone, incluant les jeunes. Cette valorisation crée un sentiment d'appartenance, de solidarité et de continuité qu'on ne retrouve pas dans les sociétés occidentales (Poirier, 2009).

L'identité culturelle, agissant comme facteur de protection chez les jeunes autochtones, aurait donc un impact direct sur leur cheminement scolaire en influençant la persévérance de ceux-ci (Greenfield, 2009; Huffman, 2001).

Influence et impacts de la culture et de l'identité culturelle autochtone sur la réussite éducative

Les apprentissages scolaires, au même titre que l'identité culturelle, divergent entre les personnes allochtones et autochtones, ceux-ci étant caractérisés, chez les premiers, par des relations d'indépendances et, chez les seconds, par des relations d'interdépendances (Fryberg & Markus, 2007; Lam et al., 2016; Stephens et al., 2012). Également, selon Stephens et al. (2012), la performance scolaire d'un individu est tributaire du sentiment d'être en concordance ou non avec ses propres normes culturelles et celles du milieu qu'il fréquente. Ainsi, chez les élèves autochtones, une éducation axée sur l'interdépendance favoriserait la réussite scolaire. Par exemple, des recherches chez les populations autochtones ont démontré une augmentation du lien de confiance envers l'enseignant, une motivation accrue des apprentissages et un taux de réussite supérieur lorsque le contexte d'enseignement, les travaux et les évaluations étaient exécutés en mode collaboratif et en groupe (Fryberg et al., 2013). Qui plus est, miser sur la culture pour renforcer l'identité culturelle permet d'augmenter l'estime de soi tout en favorisant la réussite scolaire (Loiselle, 2007; Okagaki et al., 2009). Il semble évident que la promotion et la valorisation de la culture pour les autochtones dans le milieu scolaire peut-être un vecteur de réussite pour ceux-ci (Fryberg et al., 2013). Néanmoins, comme le rappellent Adams, Anderson et Adonu, (2004) il est important de souligner que les formes

d'éducatons, d'indépendance et d'interdépendance ne sont pas opposées l'une à l'autre. En effet, tout comme les caractéristiques identitaires, l'indépendance et l'interdépendance sont ressenties et se vivent à des degrés divers, évoluant selon les expériences propres à chaque individu et les changements culturels vécus (Adams et al., 2004). Vue sous cet angle, et sous-tendue par une notion de respect indéniable des différences de chacun, il appert que les cultures peuvent s'enrichir mutuellement. Cependant, pour atteindre cet enrichissement réciproque dans le domaine de l'éducation, la culture dominante se doit de reconnaître le rôle qu'elle occupe et ajuster celui-ci en regard des cultures minoritaires (ici les cultures autochtones).

Influence et impacts des cultures allochtones

L'école, imposée par les allochtones, a longtemps servi (et sert encore) d'agent de colonialisme, de contrôle et d'assimilation pour les individus autochtones (Bourdaleix-Manin & Loiselle, 2011; Gauthier et al., 2015; Loiselle, 2007; Poirier, 2009). De nombreuses études démontrent les impacts négatifs de la scolarisation des autochtones qui doivent évoluer dans un cadre scolaire fait pour et par des allochtones (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011; Dufour, 2019; Gauthier et al., 2015; Okagaki et al., 2009). Entre autres impacts, notons le fait de ne pas se reconnaître ni pouvoir s'identifier aux contenus enseignés, ne pas se sentir inclus en tant que minorité, ne pas pouvoir mettre en pratique les enseignements, ressentir de la discrimination et du racisme, devoir quitter sa communauté, être contraint d'apprendre dans une langue d'enseignement qui n'est pas sa langue maternelle, etc. (Dufour, 2015; Goulet & Harvey-Trigoso, 2005;

Lévesque, 2017; Lévesque & Polèse, 2015; Okagaki et al., 2009). En contrepartie, sans nier les difficultés et souffrances engendrées par le système scolaire, l'éducation représente également l'espoir d'un avenir meilleur et un instrument d'autonomie et d'autodétermination² pour les peuples autochtones (Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011; Lévesque, 2017; Royal Commission on Aboriginal Peoples, 1996). Effectivement, au sein même de contextes sociaux multiculturels et complexes, les personnes autochtones, caractérisées par une forte capacité de résilience, d'adaptation et de créativité, ont appris à développer plusieurs compétences (parler plusieurs langues, habileté à vivre en forêt et en ville, seul et en communauté, etc.) leur permettant de reprendre du pouvoir et de la confiance dans diverses sphères de leur vie, dont l'éducation (Poirier, 2009).

Ainsi, pour augmenter la réussite éducative, il n'est pas question d'un retour en arrière en éliminant tout apport des pratiques éducatives allochtones. En fait, il s'agirait plutôt d'arriver à un maillage entre les pratiques éducatives contemporaines et les traditions éducatives culturelles autochtones (Battiste, 2019; Brant Castellano, 2014; Kanu, 2007). Dans cette perspective, la sécurisation culturelle serait l'approche à privilégier pour répondre à ce maillage (Battiste, 2019; Campeau, 2015; Dufour, 2019; Mareschal & Denault, 2020).

² « Convaincue que le contrôle, par les peuples autochtones, des événements qui les concernent, eux et leurs terres, territoires et ressources, leur permettra de perpétuer et de renforcer leurs institutions, leur culture et leurs traditions et de promouvoir leur développement selon leur aspiration et besoin. », tel que défini dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (Organisation des Nations unies Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 13 septembre 2007, 2007).

Sécurisation culturelle

Définition

On retrouve plusieurs définitions du concept de sécurisation culturelle dans la littérature, mais dans l'ensemble, celles-ci font toutes ressortir deux caractéristiques principales se rapportant d'une part, à l'importance de placer la clientèle autochtone au cœur de ce concept, et d'autre part, au besoin d'avoir des professionnels compétents pour en assurer la bonne mise en œuvre (Morin-Holland, 2019). Selon Ramsden (2002), la sécurisation culturelle se construit sur le résultat de l'interaction, laquelle est évaluée par la personne autochtone qui reçoit les soins. Toujours selon Ramsden (2002), la sécurisation culturelle s'appuie d'une critique postcoloniale des écarts de pouvoir dans les rapports professionnel client, dans le système de santé et plus largement dans la société. Pour le Gouvernement canadien (2021b), si la personne autochtone, en relation avec un professionnel, se sent à l'aise d'exprimer son identité culturelle tout en se sentant respectée, écoutée et en sécurité, c'est qu'il y a application de la sécurisation culturelle. Pour sa part, le Centre Métis de l'Organisation nationale de la santé autochtone (2013) insiste sur les compétences du professionnel à encourager la participation de la personne autochtone dans la prise de décision à l'égard de ses soins. Dans son rapport de 2012, le Conseil canadien de la santé (2012) définissait la sécurisation culturelle par les quatre points suivants : 1) un résultat, défini et vécu par ceux qui reçoivent un service en se sentant en sécurité; 2) qui repose sur une participation respectueuse qui peut aider les patients à trouver la voie de leur mieux-être; 3) qui s'appuie sur une compréhension du déséquilibre de pouvoir inhérent à la prestation des services de santé, de la discrimination

institutionnelle et de la nécessité de rectifier ces iniquités en apportant des changements dans le système et dans le domaine de l'éducation; et 4) qui exige que nous reconnaissons que nous sommes tous porteurs de culture et qu'il y a une réflexion personnelle à faire sur ses propres attitudes, croyances, préjugés et valeurs. Ainsi, pour cette recherche, nous retiendrons la définition succincte de Dufour (2015) qui caractérise le concept de sécurisation culturelle comme étant la potentielle résultante d'une offre de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations autochtones.

Contexte historique et contemporain

De prime abord, les recherches au sujet de la sécurisation culturelle ont été développées, en Nouvelle-Zélande, dans le but d'améliorer les soins de santé offerts aux communautés autochtones en regard d'une compréhension des traumatismes, passés et présents, générés par le colonialisme (Dyck & Kearns, 1995; Gerlach, 2012). Initialement, le cadre éthique de la sécurisation culturelle a été fondé à partir du Traité de Waitangi de 1840, déterminant des relations de partenariats, de participation et de protection entre les Maoris et le gouvernement colonisateur de Grande-Bretagne (Dyck & Kearns, 1995; Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture, 1997). Partant de ce cadre éthique, Irihapeti Ramsden, qui était une infirmière et une enseignante maorie, développa le concept de la sécurisation culturelle, dans les années 1980, et le fit connaître internationalement par ses écrits, dont sa thèse doctorale en 2002 (Ramsden, 2002; Wepa, 2005). Celle-ci cherchait, entre autres, à contrer la discrimination et la marginalisation que

subissaient des patients autochtones de Nouvelle-Zélande lorsque ceux-ci devaient recevoir des soins de santé (Nursing Council of New Zealand, 2011). En 1988, le concept de sécurisation culturelle devint formel en Nouvelle-Zélande, et jusqu'en 2002 son élaboration et sa définition se développèrent tout en se précisant davantage (Papps & Ramsden, 1996). Ce concept fut adopté en 2007 par le gouvernement canadien (Brascoupé & Waters, 2009). Au Québec, la sécurisation culturelle en est encore à ses premiers balbutiements (Lévesque, 2017). Depuis sa création en 1988, l'application de la sécurisation culturelle a été transposée dans d'autres régions du monde et dans d'autres domaines, dont celui de l'éducation et de la persévérance scolaire. Toutefois, ces derniers domaines mériteraient qu'on les applique plus largement et pour ce faire, ils devraient faire l'objet d'un plus grand nombre d'études (Blanchet-Garneau & Pepin, 2012; Brascoupé & Waters, 2009; Gerlach, 2012).

Application dans le secteur de l'éducation

L'application de la sécurisation culturelle dans le secteur de l'éducation est similaire au domaine de la santé (Fox et al., 2015). En conséquence, pour que le concept de sécurisation culturelle soit appliqué adéquatement, il doit reposer sur un continuum de composantes consécutives et non interchangeables, permettant aux professionnels de transformer leurs attitudes et leurs comportements (Baba, 2013; Brascoupé & Waters, 2009; Centre Wabano, 2014; Duthie, 2015; L'Association des infirmières et des infirmiers autochtones du Canada, 2009; Lévesque, Radu, & Sokoloff, 2014). Dans ce même ordre d'idées, le Centre Métis de l'Organisation nationale de la santé autochtone (2013) rapporte

que pour qu'un cadre de sécurisation culturelle prenne place, les trois composantes du continuum doivent être présentes. Ces dernières sont la conscience de la culture, la sensibilité culturelle et la compétence culturelle (voir Figure 1). Il est à noter que ces composantes doivent s'appliquer tant au niveau individuel et social que systémique (Anderson et al., 2003; Ogilvie, Burgess-Pinto, & Caufield, 2008). En résumé, il s'agit des connaissances (savoir), des attitudes (savoir-être) et des actions et démarches (savoir-faire) effectuées par l'intervenant, le gestionnaire, l'organisation et le système et validées, tout au long du continuum, par la personne qui reçoit le service (Roy communication personnelle, 2020).

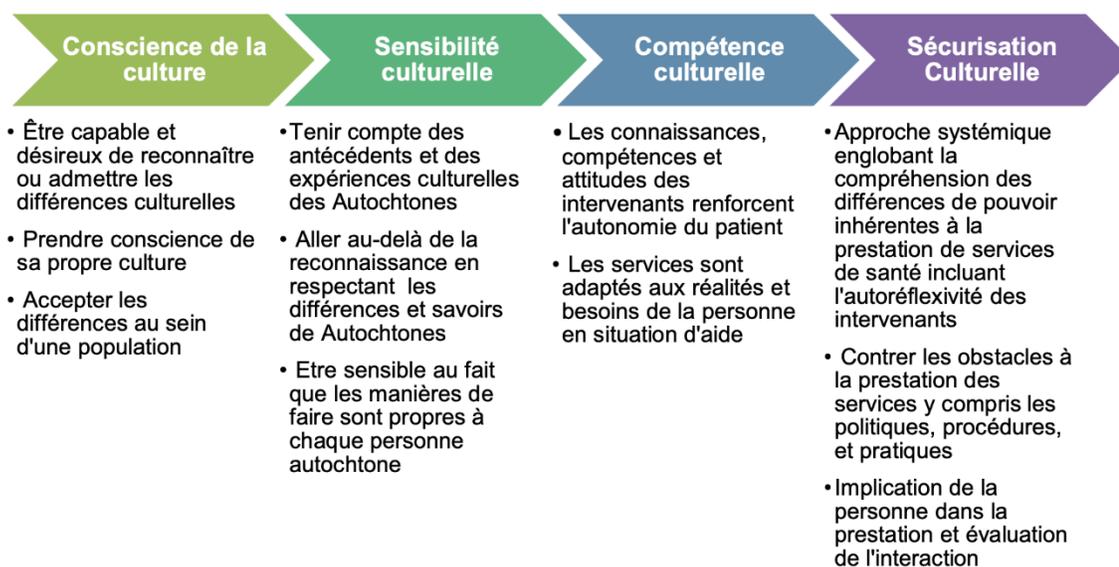


Figure 1. Continuum pour assurer la sécurisation culturelle. Tiré de "Fiche d'information - Le concept de sécurisation culturelle : origine et portée", par C. Lévesque, I. Radu et M. Sokoloff, 2014 (https://agirtot.org/media/488677/inrs_art_securisation-culturelle_abi-pro_2014.pdf). Réimprimé avec permission.

Pour ce travail de recherche, c'est le modèle de Ball (2009) qui nous est apparu le plus pertinent puisque celui-ci, par ses principes d'actions, respecte en tout point les déterminants préconisés en recherches collaboratives en partenariat avec les communautés

des Premières Nations (Brascoupé & Waters, 2009; Lévesque et al., 2014). Effectivement, ce modèle (voir Figure 2) suggère cinq principes d’actions qui doivent être rencontrés pour aboutir au respect du concept de sécurisation culturelle (Brascoupé & Waters, 2009). Ce modèle, au-delà du continuum de la sécurisation culturelle, cherche également à obtenir un transfert de pouvoir (Ball, 2007). Autrement dit, bien que le prestataire de service demeure responsable d’assurer des services culturellement sécurisants, un changement de paradigme est axé sur le destinataire qui n’a plus un rôle passif, mais celui d’un acteur possédant du pouvoir dans une relation (Brascoupé & Waters, 2009). En outre, ce modèle demeure fidèle à la conception initiale de Ramsden (2002) qui soulignait l’importance d’un transfert de pouvoir du fournisseur de services aux bénéficiaires pour assurer la sécurisation culturelle (Ramsden, 2002).

Protocoles	Se familiariser avec et respecter les formes culturelles d’engagement.
Savoirs personnelles	Prendre conscience de sa propre identité culturelle, l’emplacement socio-historique en ce qui concerne les bénéficiaires des services, des engagements préalables à certaines croyances et façons de conceptualiser les choses comme la santé et le bien-être. Être prêt à partager des informations sur soi-même si cela va aider à créer l’équité et la confiance.
Partenariats	Promouvoir la pratique de collaboration dans laquelle ceux qui cherchent de l’aide sont également accueillis dans une approche de résolution conjointe de problèmes comme supports de l’information importante et de savoir-faire.
Processus	S’engager dans un apprentissage mutuel, fréquente vérification de faits pour s’assurer que les plans d’action proposés sont cohérents avec les valeurs, les préférences et les modes de vie de bénéficiaires de services.
Objectif positif	S’assurer qu’il y a une bonne probabilité que des mesures positives pour parvenir aux objectifs du destinataire de services peuvent être prises et que celles-ci sont susceptibles d’être bénéfiques.

Figure 2. Les cinq principes d’actions du modèle de Ball (2009). Tiré de "Fiche d’information - Le concept de sécurisation culturelle : origine et portée", par C. Lévesque, I. Radu et M. Sokoloff, 2014 (https://agirtot.org/media/488677/inrs_art_securisation-culturelle_abi-pro_2014.pdf). Réimprimé avec permission. L’image était telle que présentée dans le document original, « savoirs personnelles » aurait dû s’écrire « savoirs personnels ».

Ainsi, pour assurer l'application de la sécurisation culturelle auprès des jeunes, toutes personnes, regroupements et représentants (élèves, parents, enseignants, intervenants, directions, Centres de services scolaires, conseils de bandes, communauté, programmes gouvernementaux, etc.) œuvrant de près ou de loin au sein des écoles secondaires ont un rôle à jouer. Il en va de même pour les intervenants psychosociaux tels que les psychologues, les neuropsychologues, les psychoéducateurs et les éducateurs spécialisés.

Intervenants psychosociaux en contexte scolaire autochtone. Le champ d'action des intervenants psychosociaux comporte généralement trois étapes principales : l'évaluation des besoins psychosociaux et éducatifs de l'élève, la réponse de ceux-ci et la référence vers d'autres services s'il y a lieu (Papazian-Zohrabian et al., 2019). En plus des habiletés de bases indispensables, comme une approche centrée sur les besoins et caractéristiques de la personne, une écoute empathique et bienveillante, une présence attentive et sensible, un respect des différences, etc. (Association des Éducatrices et Éducateurs Spécialisés du Québec, 2018; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2018; Ordre des psychologues du Québec, 2011), les intervenants psychosociaux en contexte autochtone doivent développer et posséder des compétences particulières. Entre autres, être capable de reconnaître et d'adapter ses interventions en tenant compte des spécificités culturelles, psychologiques, sociales, spirituelles et d'apprentissages propres aux autochtones; avoir une visée d'intervention systémique et holistique pouvant inclure différents acteurs de la communauté dans le processus thérapeutique; faire preuve d'humilité, d'un grand sens de l'humour, de

curiosité et de créativité, etc. (Girard, 2008; Morency & Kistabish, 2001; Rousseau, 2019). Avec l'accroissement constant de problèmes de santé mentale, de comportements et de troubles d'apprentissages (H. Couture, 2019), ainsi que la difficulté d'accès à des services (Nadeau, Jaimes, Johnson-Lafleur, & Rousseau, 2017), les intervenants psychosociaux, qui sont en étroite relation avec l'élève, sa famille et les différentes personnes qui gravitent autour du jeune, sont des acteurs de première ligne indispensables. En outre, les études qui soulignent le lien entre la réussite scolaire, la santé mentale et le bien-être psychologique des jeunes confirment l'importance des rôles de prévention et d'intervention des intervenants psychosociaux (Gagné, Marcotte, & Fortin, 2011; Schulte-Körne, 2016).

Objectifs

La pertinence de la présente recherche se fonde, dans un premier temps, sur le constat de la quasi-inexistence de recherche qui a trait au rôle des intervenants psychosociaux en contexte scolaire, et des moyens qu'ils utilisent pour contribuer à la persévérance scolaire des élèves autochtones en regard de la sécurisation culturelle. Effectivement, lorsqu'il s'agit des pratiques de sécurisation culturelle qui ont été mises en place dans les écoles secondaires, la majorité des études parlent uniquement du rôle des enseignants (Baba, 2013). Pourtant, la sécurisation culturelle se déploie dans divers contextes (école, famille, communauté, etc.), et par l'interaction de différentes dimensions (psychologique, socioaffective, historique, épistémologique, etc.) et gagnerait à être étudiée sous différents angles dont celui des pratiques d'intervention psychosociale (Brascoupé & Waters, 2009). Également, dans la littérature, on traite généralement du

décrochage scolaire et très peu d'études se sont penchées sur l'expérience scolaire des élèves autochtones persévérants et des facteurs incitants leurs réussites (Joncas, 2013). Finalement, la question d'éducation autochtone est un enjeu qui semble être de plus en plus prioritaire auprès de divers paliers gouvernementaux et organismes, tout autant que pour les peuples des Premières Nations, afin de redonner du pouvoir à ces derniers, d'obtenir l'équité et favoriser la réconciliation (CNVR, 2015; Gouvernement du Canada, 2016).

Les objectifs spécifiques de la présente recherche sont les suivants : 1) Identifier et décrire des exemples et des éléments de pratiques de sécurisation culturelle qui sont mises en place par des intervenants psychosociaux dans les écoles secondaires auprès des élèves des Premières Nations; 2) Analyser ces exemples pour en dégager des facteurs de persévérances scolaires et de réussite éducative, et 3) Émettre des recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations par l'entremise de pratiques de sécurisation culturelle.

Méthode

Cette étude s'inscrit dans l'un des volets du projet d'Action concertée de l'approche de sécurisation culturelle financé par le Fonds de recherche Société et culture Québec (FRQSC) pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones, dirigé par Christine Couture (2019). Les sections suivantes décriront la méthodologie qui a été utilisée dans le cadre de cet essai. Celles-ci comprennent le type de recherche, la procédure, une description des participants et de leur recrutement, les instruments de mesure, ainsi que les analyses utilisées.

Type de recherche

La présente étude est de nature qualitative, qui est une forme de recherche exprimant des positions ontologiques et épistémologiques particulières, dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants et les utilisateurs des résultats de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). C'est également une étude de type collaboratif, puisqu'elle a une vision de décolonisation de la recherche. C'est pourquoi, les chercheurs qui travaillent en milieu autochtone sont amenés à développer des stratégies de collaboration avec les communautés (Smith, 2021). Ces stratégies collaboratives visent, entre autres, la reconnaissance de la recherche autochtone, définie par les membres des communautés autochtones; le respect des divers systèmes de connaissances des personnes autochtones; la confirmation des apports interdisciplinaires et holistiques de ces derniers; valorise les relations de collaboration axées sur la diversité

et tient compte de celles-ci; favorise la participation des aînés; reconnaît l'importance d'assurer des retombées pour les membres des communautés; etc. (Gouvernement du Canada, 2018). Ainsi, pour cette recherche et dès les premières ébauches, et tout au long, du grand projet d'« Action concertée de l'approche de sécurisation culturelle », une attention particulière a été portée à des éléments démontrant un respect de protocoles éthiques concernant la recherche collaborative. Par exemple, la participation de chercheurs des Premières Nations a été assurée dans la conception et la réalisation du projet; la participation des aînés et des gardiens du savoir autochtone a été favorisée en reconnaissant leurs contributions à la recherche; le projet de recherche est culturellement approprié avec des retombés potentiels bénéfiques pour les membres des communautés. De plus, les groupes de discussion ont inclus des participants des Premières Nations; les participants ont été considérés comme étant les spécialistes des sujets abordés (afin d'abolir la notion de pouvoir); des liens de confiance ont été favorisés (en démontrant notre non-savoir et notre ouverture à apprendre); la compréhension des informations rapportées et la manière de procéder ont régulièrement été vérifiées auprès des participants pour s'assurer que cela convenait à leurs attentes; etc.

Enfin, en recherche qualitative, on cherche à comprendre le sens expérientiel. Ainsi, l'investigation en profondeur de l'expérience d'un nombre restreint de participants prévaut à l'analyse plus rapide, mais plus en superficie d'un grand nombre de participants. Celle-ci doit atteindre la saturation empirique des données, c'est-à-dire un nombre d'informations suffisantes faisant en sorte que l'ajout d'autres participants n'apporterait pas davantage de nouvelles connaissances (Pires, 1997).

Procédure

Pour répondre aux objectifs du présent projet doctoral, une approbation éthique a été obtenue à la suite de la demande et des démarches entreprises auprès du Comité d'éthique de l'Université du Québec à Chicoutimi (projet # 2020-421). Le recrutement des participants s'est produit de façons diverses. D'abord, un (1) participant provenait d'un groupe de discussion (codéveloppement) du projet de l'Action concertée. Ce participant a été approché en regard de ses partages, démontrant son expérience auprès des jeunes des Premières Nations. Ensuite, cinq (5) autres participants ont été recrutés par l'entremise de la coordonnatrice de l'Action concertée. Effectivement, celle-ci ayant beaucoup de connaissances dans les communautés, était en mesure de nous présenter des participants potentiels. Finalement, par les références de participants, qui suggéraient d'autres participants potentiels.

Les entrevues ont été réalisées, après avoir obtenu le consentement libre et éclairé de chaque participant, par le biais d'un formulaire de consentement qu'ils ont signé. Étant donné les restrictions sanitaires du contexte pandémique de la COVID 19, celles-ci ont été effectuées par vidéoconférence (via Zoom) et enregistrées. Comme mentionné dans le paragraphe précédent, l'une des entrevues a été réalisée sous forme d'échange entre tous les membres (participants et chercheurs), lors d'une rencontre de groupe de codéveloppement du projet de l'Action concertée. Comme la rencontre était enregistrée, il a suffi d'extraire et transcrire les propos du participant sous forme de verbatim. Une seconde entrevue, individuelle et semi-dirigée, a été réalisée par une coordonnatrice et chargée de projets. Quatre (4) autres entrevues ont été faites dans le cadre d'entrevues

semi-dirigées de groupe (deux participants et le chercheur), lors de deux rencontres distinctes. Les entrevues semi-dirigées (individuelle et de groupe) ont été réalisées sous forme de discussion. Celles-ci sont réalisées entre des personnes volontaires, afin de dégager une compréhension d'un phénomène d'un intérêt partagé à partir de thèmes préétablis, mais sont demeurées ouvertes à la spécificité des cas et à la réalité des participants (Guillemette & Savoie-Zajc, 2012). Les entretiens ont été enregistrés et par la suite, une transcription des contenus des entrevues a été effectuée, en conservant la confidentialité des participants. Finalement, les verbatims ont été lus à plusieurs reprises, regroupés en thèmes et analysés à l'aide du logiciel NVivo, qui est un logiciel qui permet d'organiser et d'analyser des données.

Participants

L'Action concertée est réalisée au nord du 49^e parallèle. Néanmoins, afin d'obtenir un plus vaste échantillon, les intervenants psychosociaux provenant d'écoles situées au sud du 49^e parallèle ont également été recrutés dans le cadre du présent projet doctoral. À la base de ce projet, il était question de recruter uniquement des psychologues. Cependant, devant la difficulté de recrutement de ces derniers (causé principalement par le fait qu'il y en a très peu qui œuvrent au nord du 49^e parallèle et dans les communautés en général), l'étude a été élargie pour les différents intervenants psychosociaux. Toutefois, les travailleurs sociaux ou les techniciens en travail social étaient exclus. En effet, puisqu'une autre étude faisant partie du projet d'Action concertée de l'approche de sécurisation culturelle, incluant ceux-ci était en cours. Les six (6) participants recrutés sont des

intervenants psychosociaux, autochtones et allochtones, œuvrant ou ayant œuvré auprès d'élèves autochtones du secondaire. Leur sexe et leur âge ne sont pas des critères d'inclusion ni d'exclusion, ce qui a permis de constituer un échantillon qui concorde le plus possible à l'hétérogénéité des divers intervenants psychosociaux travaillant, ou ayant travaillé, en contexte autochtone au secondaire. Également, cela a favorisé une cueillette d'informations variées et rejoint le principe de diversification interne de l'échantillon (Ayerbe & Missonier, 2007), qui promeut l'étude exhaustive d'un groupe restreint d'individus partageant une caractéristique commune, ici : être un intervenant psychosocial œuvrant ou ayant œuvré auprès d'élèves autochtones du secondaire. Les participants, en plus d'exercer leur profession de base (p. ex., technicien en éducation spécialisée, orthopédagogue, psychoéducateur, psychologue et neuropsychologue), détiennent, pour la plupart, des postes de coordination, de gestion et de conseiller. Leurs années d'expérience auprès des jeunes des Premières Nations varient de seulement quelques années à de nombreuses années (environ 2 ans à un peu plus de 20 ans)³.

Instruments de collecte de données

Une grille d'entretien a été développée pour recueillir le témoignage des pratiques par les différents intervenants psychosociaux sous l'angle de la sécurisation culturelle et en lien avec les facteurs de persévérance scolaire et de réussite éducative. Cette grille a été conçue par l'auteure de cet essai à partir de la recension des écrits sur les pratiques de

³ Par souci de respecter la confidentialité des participants qui ne souhaitent pas être identifiés, nous avons choisi de ne pas décrire davantage leur profil et caractéristiques.

la sécurisation culturelle et en collaboration avec des personnes des communautés ciblées par la présente recherche et se retrouve en appendice (voir Appendice A). Elle a ensuite été soumise à des personnes expertes du domaine, autochtones et non-autochtones, ce qui a mené à différentes modifications afin de l'améliorer. Les thèmes de cette grille concernent le parcours scolaire et professionnel, les interventions psychosociales, la sécurisation culturelle, la persévérance scolaire et la réussite éducative.

Analyses

C'est la méthode d'analyse qualitative de type thématique qui a été ciblée dans cette recherche. L'analyse qualitative de type thématique est une démarche discursive et signifiante qui permet de fournir une compréhension en profondeur de phénomènes bien ancrés dans leur contexte, en identifiant et analysant des thèmes à l'intérieur des données (Dionne, 2018). Ce type d'analyse semble être le plus approprié pour saisir la complexité du phénomène de sécurisation culturelle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative d'élèves autochtones. Dans un premier temps, une analyse descriptive des verbatims de chacune des pratiques nommées par les intervenants a été effectuée, pour dégager les thèmes qui y sont présents et concernés. Pour se faire, les verbatims ont été lus à plusieurs reprises afin de prendre connaissance des données et d'en avoir une première compréhension. Ceci a permis de regrouper les données en thèmes et sous-thèmes et de faire une première ébauche d'un arbre thématique. Cette analyse a d'abord été réalisée de façon déductive, en lien avec les thèmes ciblés dans les objectifs de recherche (p. ex., pratiques de sécurisation culturelle, défis, réussites), mais également de

façon inductive, permettant d'aller encore plus loin dans l'analyse des thèmes recueillis lors des entretiens. Ensuite, ces descriptions ont fait l'objet d'une analyse globale à visée comparative pour comprendre la variété des pratiques de sécurisation culturelle qui sont utilisées, la circonstance de leur utilisation, ainsi que les défis et réussites associés à leur emploi. Finalement, les données ont été analysées à partir du logiciel *NVivo*, ce qui a permis, tout au long de l'analyse, de recouper les thématiques, de créer des sous-sous-thèmes et de faire des catégories plus précises et moins nombreuses.

Résultats

Cette section présente les résultats permettant de répondre aux trois objectifs de recherche de cet essai doctoral. Ainsi, la première partie identifie et décrit des exemples de pratiques de sécurisation culturelle préconisés par des intervenants psychosociaux dans les écoles secondaires auprès des élèves des Premières Nations, mais également une présentation des éléments qui illustre les différentes facettes d'une pratique culturellement sécurisante. La seconde présente des éléments qui favorisent la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle dans les écoles secondaires auprès des élèves des Premières Nations. Également, à l'intérieur de ces deux parties, se dégagent les facteurs de persévérance scolaire et de réussite éducative rapportés dans les exemples des participants. Pour sa part, la troisième partie émet des recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations par l'entremise de pratiques de sécurisation culturelle.

Exemples de pratiques de sécurisation culturelle préconisés par des intervenants psychosociaux

Cette première partie permet de mettre en lumière des exemples qui sont attribués par les participants comme des pratiques efficaces de sécurisations culturelles. Celle-ci est divisée en huit sous-catégories, représentant les principaux types de pratiques préconisés par les participants. Il est important de souligner que l'aspect culturel n'est pas une sous-catégorie en soi, puisque la culture est omniprésente dans les pratiques décrites par les

participants. D'ailleurs, ces derniers croient que les aspects culturels, propres aux diverses communautés des Premières Nations, doivent être indéniablement considérés, respectés et intégrés dans leur pratique. L'extrait qui suit résume bien ce que semble penser l'ensemble des participants :

Ben, je pense que les aspects culturels doivent être intégrés, parce que, en plus, ils se sentent en concordance avec leur culture. Ils ne se sentent pas en train d'apprendre les affaires des blancs, t'sais. Ils... ils se sont... ils se sentent en... ils se sentent plus en concordance avec leur culture, avec ce que... ce que leur raconte leur grand-mère.

Toutefois, ceux-ci sont en faveur d'une approche d'ouverture sur le monde, d'échange et de respect, où le jeune peut explorer et valider ce qui fait sens, ou non, pour lui, en regard de sa culture. L'exemple du participant qui suit résume bien ce qui a été exprimé par la majorité des intervenants psychosociaux :

On n'impose rien. On ne va pas trop dans chacune des choses parce qu'on veut pas confronter aucune famille, aucune personne. Mais on veut que les enfants fassent leur propre structure identitaire dans tout ça. [...] fait qu'il y a certains côtés que oui, on est très, très culturels, mais il y a un côté aussi d'ouverture vers le monde.

Au sujet de ce que les participants définissent comme « de bonnes pratiques de sécurisation culturelle », ceux-ci semblent tous confirmer que la sécurisation culturelle passe par un savoir, un savoir-être et un savoir-faire, validés par les acteurs qui reçoivent les services. Ils ont mentionné qu'il était question, entre autres, d'avoir une grande ouverture, de la flexibilité, de l'humilité et de l'adaptabilité, de reconnaître sa position et ses croyances à l'égard de sa propre culture et de celle de l'autre, d'avoir une bonne connaissance de l'histoire de la culture de l'autre, de se référer à des personnes-ressources qui ont de l'expérience et qui proviennent de la communauté, et toujours valider auprès

des acteurs concernés par les services offerts, etc. En voici quelques énoncés démonstratifs de différents participants : « c'est des choses que je connais, t'sais, l'histoire, la colonisation, les pensionnats, etc., la Loi sur les indiens, tout... t'sais, toutes les conséquences de ça. » ; « c'est important justement de s'informer sur sa communauté avec laquelle on travaille. »

Puis ensuite des allochtones se sont joints à l'équipe. Ceux-ci n'ont pas eu de formation, ils ont appris sur le tas. Mais souvent ils venaient nous demander des conseils, p. ex., comment ça marche, comment cela fonctionne, qu'est-ce qui arrive, etc. C'était toute qu'une éducation à faire. En ces temps-là nous n'avions pas de cellulaire, on marchait au vieux système, alors on s'écrivait des mots, on leur disait que chez nous il y avait de l'humour. On leur disait parfois : « tu penses qu'ils rient de toi, mais en fait ils ne rient pas de toi; ils peuvent rire de la façon dont tu agis, mais pas de toi. » C'est tout un apprentissage qui était à faire pour eux.

Quant aux facteurs de persévérances scolaires et de réussite éducative, il en sera question à travers l'ensemble des sous-sections des deux prochaines parties. Il semble évident, pour tous les participants, qu'ils sont en lien direct avec la sécurisation culturelle. Ainsi, plus il y a un contexte propice, permettant d'utiliser des pratiques culturellement sécuritaires, plus ces dernières contribuent à favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative. L'exemple de ce participant en témoigne :

Fait que, t'sais, ça prend des intervenants pis des enseignants qui veulent, pis qui veulent adapter la pédagogie avec la culture pour qu'ils se sentent concernés, en fait, t'sais, pour qu'ils persévèrent pis réussissent les jeunes.

Finalement, tous les participants sont d'avis qu'il est essentiel de s'adapter aux réalités spécifiques de chaque communauté des Premières Nations, ainsi que d'adapter leurs pratiques et les outils qu'ils utilisent (cahiers d'exercices, instruments, méthodes, techniques et exemples pédagogiques, tests psychométriques, etc.), afin de répondre,

culturellement et de façon sécuritaire, aux besoins des jeunes et de ceux qui les accompagnent. Ainsi, tous les exemples des sous-sections qui suivent font preuve de ce souci d'adaptabilité.

Créer un lien de confiance et de proximité

« **La pratique des pratiques** ». Bien que dans cette recherche il ne soit pas question de placer les sous-sections par ordre d'importance, à la lumière des propos rapportés par les participants, il est évident que créer un lien de confiance, consiste pour ceux-ci « la pratique des pratiques » qui sous-tend toutes les autres pratiques. Ce que les participants semblent souhaiter faire comprendre, c'est que tant et aussi longtemps qu'un lien de confiance n'a pas été établi, avec le jeune pour commencer, par la suite avec les parents, la famille et finalement avec la communauté, peu importe les interventions qui seront tentées, celles-ci n'auront qu'une faible portée ou voir, aucune portée. Les exemples suivants vont dans ce sens :

[...] le plus important, je pense, c'est d'être capable d'établir le lien, en partant, là, avec l'enfant [...] Mais établir le lien de collaboration avec les parents, c'est quand même super important, [...] Fait que je dirais que c'est beaucoup le... le lien, là, avec la famille, le lien avec l'enfant. C'est pas mal ça ma priorité, là, quand je commence, là, pour essayer de, de... d'avoir la confiance. Ça, je pense c'est vraiment important, là, sinon ça marchera juste pas, là.

Pour eux, le lien familial c'est ultra-important. Même s'ils les voient pas beaucoup ou juste le fait que tu le saches qui est qui... Pour eux là c'est magique, là. Bien, pis t'sais, je pense que, par expérience, mon expérience très personnelle, quand les gens de la communauté te font confiance, ils te font confiance à 100 milles à l'heure, là, t'sais. Je veux dire, quand la porte est ouverte, elle est ouverte. Pis je pense que, t'sais, dans une famille, si t'as réussi à créer un lien de confiance, par procuration, tu fais partie un peu de la famille, t'sais. T'es, t'es une ressource, une référence pour la famille, toute la famille te fait confiance.

Base de bonnes pratiques et résultante de bonnes pratiques. Pour tous les participants, la création du lien de confiance semble posséder un double statut : il est difficile de savoir ce qui vient en premier, car celle-ci est à la fois la base des bonnes pratiques et à la fois une résultante des bonnes pratiques. Par exemple, les participants rapportent que pour avoir un bon lien de confiance il faut adopter le rythme de l'autre, mais qu'également, adopter le même rythme de l'autre permet de créer un lien de confiance. Ainsi, pour l'ensemble des pratiques mentionnées dans cette recherche, la notion d'interinfluence est présente.

Savoir, savoir-être et savoir-faire. Également, il semble que pour la majorité des participants, ce lien de confiance est une question d'un savoir (connaissance en regard des réalités et de la culture des Premières Nations), d'un savoir-faire (responsabilité et actions en lien avec la sécurisation culturelle) et surtout d'un savoir-être, qui se décline par des attitudes de bienveillance et de respect, comme le rapporte ce participant :

T'sais, un moment donné, notre rôle à nous ce n'est pas en fonction de notre statut, c'est en fonction du respect, de la manière qu'on se comporte, de notre attitude, de notre bienveillance. [...] On a juste des papiers, là, mais nos papiers ne veulent rien dire, là. C'est vrai, là. C'est ben plus dans notre savoir-être qu'on gagne notre place. Parce que t'es bon, t'es pas bon, t'as beau avoir le meilleur doctorat au monde, si t'as pas d'allure, t'as pas d'allure, là. Fait que tu sors, là.

En ce qui concerne les attitudes respectueuses à adopter, il semble que l'ensemble des participants rapportent l'importance de toujours valider avec la personne concernée, si l'intervention et la façon de faire lui convient. Voici un exemple en lien avec une évaluation :

Maintenant, le parent est rencontré tout seul avant. Il est consulté. « Est-ce que c'est correct si je mets ça dans le rapport? Est-ce que ça tu préfères qu'on ne le mette pas? Ça, c'est important, moi je pense, que l'école le sache. » Le parent, il est entièrement d'accord avec toute la démarche avant que nous on fasse la remise à l'école [...].

Se considérer sur le même pied d'égalité. Entre autres aptitudes et attitudes, celle qui semble être notable d'adopter pour la majorité des participants est de se considérer sur le même pied d'égalité, de se mettre au même niveau. Ceux-ci expliquent que cet aspect fait partie de la culture des Premières Nations et qu'avant le colonialisme hégémonique, la notion d'autorité n'aurait pas été présente : « la relation... C'est que... t'sais, chez les [nom de la nationalité], tout le monde est sur un pied d'égalité ».

Pis oui, c'est le colonialisme qui a amené le concept d'autorité, là. Ça... ça, c'est certain. Que ce soit le conseil de bande, que ce soit les religions avec le curé colonisateur, pis tout ça. T'sais, là, on pourrait en parler vraiment longtemps. Mais ça n'est pas... pis là je peux pas parler pour les peuples sédentaires, mais pour les, le peuple nomade pis pour le peuple [nom de la nationalité], l'autorité ce n'était pas quelque chose qui existait antérieurement.

Fait que... ils sont inconfortables, moi c'est ce que j'ai remarqué quand j'ai accompagné beaucoup la clientèle. Ils sont inconfortables quand ils arrivent devant quelqu'un qui se pose en expert. Être l'expert, être l'autorité suprême, c'est quelque chose qui est contre-indiqué, je dirais, pour intervenir avec la clientèle autochtone.

Nous, nos travailleuses sociales ont autant d'importance qu'une éducatrice spécialisée, qu'un enseignant, qu'un concierge, que la secrétaire, que... peu importe, la direction d'école, c'est « [expression désignant ensemble dans un autre idiome] », c'est tout le monde ensemble. Pis les parents ont... ont cette place-là autant.

D'ailleurs, une participante mentionne que d'utiliser son prénom et le tutoiement pour se faire interpeler au lieu du nom de famille et du vouvoiement, qui est généralement d'usage chez les allochtones, favorise ce concept d'égalité :

[...] c'est pas madame [nom de famille], c'est [prénom]. Fait que... dans, dans le corridor, ils m'interpellent pis : « Heille, [prénom], c'est quand qu'on se voit? » Fait que... c'est ça qui montre à quel point, t'sais, on... on est vraiment plus dans une relation égalitaire, pis on est capables de se parler, pis... t'sais, j'ai... j'ai une approche sans être justement la professionnelle savante, on est dans une approche où est-ce que la communication est là.

Ainsi, pour favoriser ce sentiment d'être au même niveau, il semble important pour la majorité des participants de valoriser la primauté du rôle du parent comme le note ce participant :

C'est sûr que souvent l'expert c'est le parent, ça on le nomme souvent, là. « C'est vous l'expert de votre enfant, c'est pas nous. Nous, on peut vous aider. On peut vous accompagner, [...] Puis on met l'enfant au cœur des interventions pis on s'élève tout le monde ensemble, là.

Dans le même sens, la volonté démesurée, bien qu'elle puisse être empreinte de bonnes intentions, à vouloir aider à tout prix d'une manière qui semble idéale, est généralement la pire chose à faire comme l'exprime ce participant:

Faut pas arriver avec tes grands chevaux, pis : « Tassez-vous de là. Je vais vous sauver. » C'est la pire chose à faire. [...] C'est de toujours avoir cette approche-là où est-ce qu'on n'arrive pas en héros blancs, là, pis t'sais qu'on vient comme... c'est pas ça. T'sais là, on en parle depuis tantôt, mais de dire : « Je me mets à son niveau. Je regarde la vie dans ses yeux à lui. J'écoute ce qu'il a à me dire. Je... je me mets à ses côtés, même physiquement comme je disais, t'sais. » C'est toutes des choses qui montrent que : « Ok, regarde, on fait tous partie de la même grande famille au final, là. » Il faut se mettre à leur niveau. Pis c'est ça l'approche qu'on prône.

Au contraire de l'attitude du sauveur, il semble primordial d'être très humble :

[...] ça prend de l'humilité beaucoup. D'arriver ici en disant qu'on a tellement plus à apprendre, que c'est pas eux, on a..., on... c'est pas nous qui apprenons des choses, c'est nous qui sommes en train d'apprendre, là.

D'ailleurs, l'humilité passe tout autant par la reconnaissance de ses erreurs, que par le fait de faire des erreurs :

Comment, moi, le nombre de fois que je peux m'excuser à mes enfants que je suis, à mes ados, à mes familles en disant : « Notre conversation d'hier m'a faite beaucoup réfléchir. Je suis désolée si je l'ai mal compris, si j'ai eu une opinion trop tranchée. C'est vrai que ça manquait de tact. » Comment de fois je l'ai fait, pis comment de fois ça fait en sorte que mes... mes familles pis moi, ça nous rapproche de plus en plus. T'sais, un moment donné, on peut-tu juste être bienveillants, être capables de le dire quand on se trompe. T'sais. Parce que je trouve que dans le modèle allochtone on est beaucoup sur la... l'excellence. Il faut pas se tromper. Faut pas faire d'erreurs. Mais ici, c'est pas ça. Le monde autochtone, c'est ça, c'est se planter, mais apprendre de ça. Tu vas avoir beaucoup plus de crédibilité si t'assumes que tu t'es planté que si... C'est la même chose dans le domaine scolaire. C'est la même affaire.

Aussi, certains indiquent qu'avoir une attitude égalitaire et respectueuse s'exprime de différentes façons, dont celle de se vêtir sobrement, comme on le voit dans ce prochain exemple :

C'est dans tout, c'est dans ton habillement aussi, là. T'sais, comme nous on ne commence pas à... Comment je pourrais dire ça? Parce qu'une fois que ton Louis Vuitton, quand la communauté à moitié crève de faim, là. T'sais, je veux dire, un moment donné il y a des affaires que... il faut que tu fasses attention. Notre habillement a changé. On se met des... t'sais, astheure c'est vrai là, on se met pu de boucles d'oreilles en or, on se met des boucles d'oreilles en perle qu'on encourage la gang, puis... C'est ça notre nouvelle réalité. Pis on est tous comme ça.

De plus, le lien de confiance se tisse en faisant partie de la vie des gens et en s'impliquant dans la communauté, c'est ce qu'exprime ce participant qui résume ce que semble valider la majorité des participants :

Pis on fait partie de leur vie. Tu demandais comment qu'on fait pour faire, t'sais, un lien de confiance. Ben, on fait partie de leur vie. On parle avec la grand-mère,

on parle avec la matante, on va prendre un café avec eux autres, on les invite avec nous autres. Des fois là, on peut le faire venir, là, je le sais pas combien de fois, juste pour parler, pour jaser, pour... juste le temps d'avoir notre lien. On va avec eux autres chez le médecin. On les accompagne. On va prendre une marche. On les amène en auto. On va chercher un McDo. On participe à la vie communautaire. T'sais, je veux dire, c'est... c'est le quotidien ... c'est les petites choses vraiment du quotidien qui nous fait avoir ce lien-là. Sinon, on les aurait pas.

Lien de proximité. Une notion qui est ajoutée au lien de confiance, par plus de la moitié des participants, est le lien de proximité. Celui-ci va de pair avec la création du lien de confiance et semble englober la notion du savoir, savoir-être et savoir-faire mentionnés antérieurement. C'est ce qui est démontré dans l'exemple suivant et qui semble bien résumer la vision des autres participants à ce sujet :

Pour moi le lien de proximité, c'est s'adapter à la façon de faire de la communauté. Rejoindre les gens à leur manière, par exemple en se déplaçant à domicile, en participant aux activités communautaires, en allant vers eux sans attendre qu'ils viennent vers nous. C'est s'intéresser à ce qui les intéresse et ce qui est important pour eux en tenant compte de leur individualité (la famille, la culture, leur animal de compagnie, etc.). C'est organiser les services en fonction de la clientèle et non demander à la clientèle de s'adapter aux services. C'est aussi faire preuve d'ouverture d'esprit en laissant nos préjugés de côté et en se mettant dans les souliers de la personne (tenter de comprendre les choses de son point de vue). Le lien de confiance et le lien de proximité sont interreliés, car pour que les gens nous fassent pleinement confiance, il faut avoir une approche de proximité et inversement, pour être en mesure d'avoir une approche de proximité, il faut les mettre en confiance.

Quand il est question d'offre de services, comme mentionné dans l'exemple ci-haut, le lien de confiance et de proximité semble particulièrement important. Effectivement, quelques participants ont rapporté qu'une emphase doit être mise sur « l'image » des services offerts, car les manquements du passé (services inadéquats) sont encore présents dans la mémoire collective et individuelle.

[...] on a beaucoup de beaux services, mais là il faut réussir à amener les gens à notre service, pis enlever aussi les préjugés que les gens ont envers les premières lignes, envers l'école. T'sais comme quoi : « Ah, ils font jamais rien. Sont jamais disponibles.

En outre, lorsqu'il s'agit d'une première demande de service, l'attention accordée doit être encore plus particulière, comme le rapporte ce participant :

Puis moi je lui avais dit : « Ce jeune-là, c'est la première fois qu'il demande des services, fait que t'sais... » en voulant dire : « Faut lui faire une bonne impression. Je veux que quand il va vivre des difficultés plus tard, ce jeune-là, il se retourne vers nos services. » C'est quand même important que tu lui laisses une bonne impression, t'sais, de c'est quoi un intervenant, pis... il s'est adapté aux besoins du client, [...] Il y en a tellement de monde qui ont passé dans leur vie qui les ont déçus, qui les ont peiné, qui... qui leur ont fait du mal.

Persévérance et réussite. En outre, puisque tous les participants en ont parlé largement, il est indispensable de souligner que le corollaire, de la création d'un lien de confiance, est la persévérance et la réussite du jeune. Voici les exemples de deux participants :

[...] une affaire que je suis sûre qui est vraiment importante, t'sais, pour qu'on veuille qu'ils restent à l'école, pour qu'on veuille qu'ils persévèrent, pour qu'on veuille qu'ils restent bien, qu'ils soient à l'aise, ça prend ton lien de confiance avec la famille.

[...] pis qu'il y ait une réelle envie de créer un lien avec les gens de la communauté, vraiment. Ça, c'est... c'est vraiment important parce que... c'est ça. Sinon, je pense que l'engagement dans la persévérance scolaire, tout ça, ça ne sera pas super fort.

Par conséquent, une large part des participants s'entendaient pour dire qu'il est primordial de créer un lien de confiance et de proximité, puisque ceux-ci sont gage de réussite et de persévérance pour le jeune. Ces prochains exemples parlent d'eux-mêmes :

Pis ça là, c'est ce qui donne le plus beau résultat. Jusqu'à maintenant là, dans tous les changements qu'on a eus, c'est vraiment le service de proximité, le temps, pis

le fait qu'on est toujours disponibles par la suite. Autant pour les profs que les directions d'écoles, que... que les éducateurs ou autres, bien, d'avoir des gens qui sont disponibles assez rapidement pour répondre aux questions, ça évite bien, bien des problématiques, là et c'est gagnant pour la réussite des élèves.

Tu dois créer un lien de confiance et de proximité, si tu ne l'as pas, tu dois trouver un moyen pour créer ce lien de confiance, il ne faut pas simplement s'arrêter et dire ça ne fonctionne pas. Pis en plus, ben, il y aura la collaboration des parents parce que...pour la réussite ça prend nécessairement le lien avec les parents, t'sais.

En somme, créer un lien de confiance est la pratique pilier, qui génère la mise en œuvre des autres pratiques et qui se retrouve comme étant la résultante de ces dernières et du même coup, favorise la réussite et la persévérance. Également, créer un lien de confiance est une pratique qui émerge d'un savoir, d'un savoir être et d'un s'avoir faire qui se dénotent par des aptitudes et des attitudes de bienveillances, de respect, tout en se considérant comme égal aux autres, sans imposer de solutions, en ayant une apparence sobre, en faisant partie de la vie des gens et en s'impliquant. De plus, il ne faut pas avoir peur de se tromper, de reconnaître ses erreurs et démontrant une attitude d'humilité. Finalement, l'approche de proximité semble interreliée à et bonifier la création du lien de confiance en impactant positivement les services offerts et la réussite du jeune.

S'assurer d'une compréhension mutuelle et prioriser la langue avec laquelle le jeune et ses proches sont le plus à l'aise

Compréhension du rôle, des intentions et des interventions. Tous les participants veulent s'assurer d'être bien compris en regard de leur rôle, leurs intentions et leurs interventions. Afin d'arriver à cette compréhension, ceux-ci expliquent qu'ils ne doivent avoir aucun jugement et à priori, formellement garder à l'esprit l'historique traumatique de racisme, d'assimilation et d'acculturation, prendre le temps de bien

expliquer leur rôle et solliciter la discussion. Ce témoignage, d'un participant lors de la première rencontre qu'il a eu avec un parent, parle d'elle-même :

Mais je veux dire, moi, il m'a poussée pis j'ai tombée à terre, là. T'sais, il pensait que je venais enlever ses enfants, je venais de la DPJ, là. [...] J'aurais ben pu me dire : « Ah, sont racistes, ils ne veulent rien savoir de moi pis je m'en va » comme beaucoup auraient fait. T'sais, mon lien ça a juste été de faire : « Écoute, me laisses-tu 30 secondes? Je le sais que tu dois penser que... » J'ai tout de suite allumé, là. J'ai dit : « Je le sais que tu dois penser que je viens chercher les enfants. C'est pas ça. Je veux vraiment t'expliquer mon rôle. Après ça, prends la décision que tu veux. Mais là, clairement, je suis allée chercher tes blessures pis je me sens... je voudrais qu'on se parle. » Pis il a juste parti à pleurer. On a eu une super belle discussion. Pis depuis ce temps-là, on est inséparables.

Prioriser, parler et apprendre la langue de la communauté. Les participants rapportent qu'ils priorisent l'utilisation de la langue maternelle des personnes de la communauté :

Mais parfois ça arrive là [que la compréhension réciproque est difficile] avec les grands-mamans ou des enfants plus du préscolaire qui n'ont pas beaucoup de français encore dans leur vocabulaire. Pis nous, on priorise vraiment la langue maternelle là, t'sais, vraiment... notre priorité numéro 1.

Aussi, l'idéal, pour la majorité des participants, est lorsque les intervenants parlent la même langue que les gens avec qui ceux-ci interviennent, comme démontré dans les exemples de ces deux participants :

Il faut que ça soit des [personnes de cette nation], car je vois mal des allochtones travailler avec des jeunes [personnes de cette nation], car il peut y avoir de l'intimidation et il peut y avoir toutes sortes d'affaires que l'allochtone à cause de la langue ne permettrait pas de comprendre et n'arriverait pas à se rendre compte de ce qui se passe réellement autour d'eux, donc c'est important que ça soit des [personnes de cette nation].

C'est sûr que pour beaucoup de gens, c'est gagnant de pouvoir parler la langue, surtout au niveau des adultes, des aînés encore plus. Moi, je vais favoriser le... t'sais, on a une équipe presque majoritairement autochtone ou [inaudible], fait que c'est sûr que c'est gagnant pour ça.

Toutefois, les participants sont unanimes pour dire qu'en dépit d'avoir uniquement des intervenants qui parlent la langue maternelle, apprendre, au minimum, une base des mots d'usage de la langue de la communauté est une très bonne pratique en soi. En effet, ceux-ci expliquent qu'en plus de permettre une meilleure communication mutuelle, cela crée souvent un lien de confiance, une alliance de travail et un sentiment de satisfaction pour l'intervenant psychosociaux. Le prochain exemple est celui d'un participant qui explique que c'est à force d'apprendre la langue et de mieux comprendre que des collègues allochtones, venues travailler dans une communauté, ont apprécié davantage leur travail :

C'était très difficile pour les premières journées, mais par la suite, graduellement ils se sont habitués et ils comprenaient de plus en plus. Il fallait parfois traduire selon les situations et ils ont commencé à apprendre quelques mots et à apprécier la façon de travailler des Autochtones.

Dans le même contexte bénéfique, d'apprendre la langue maternelle, l'exemple du participant suivant démontre une nette amélioration de la communication, qui a une influence sur le travail de celui-ci :

Heille, moi je regarde là, à chaque fois que je dois appeler un parent, là, moi j'ai... j'avais demandé à la... à [nom de la personne] de me dire la phrase, t'sais genre t'sais, comme vraiment la phrase en [nom de la langue] pour se présenter, dire c'est quoi son rôle, pis tout ça. Je l'ai appris par cœur. « Salut, je m'appelle ça. » Je la dis. C'est le jour la nuit. Jamais eu autant de rappels.

Interprète. Les intervenants offrent systématiquement la possibilité de trouver un interprète, et ce, en respect du besoin de la personne et de la situation, comme on le constate dans cet exemple :

T'sais, des fois là, t'sais, je va... je va répondre au téléphone pis la personne, ben, elle parle en [nom d'une langue], pis là a part. Pis là je suis comme : « Oups, excuse-moi, va falloir que tu t'exprimes en [nom d'une autre langue]. » Mais je

propose tout le temps l'alternative aussi de dire : « Bien, si tu préfères, on peut aller dans ta langue, je peux aller chercher quelqu'un qui parle la langue. »

De plus, la majorité des participants ont mentionné l'importance de choisir un interprète qui convienne à la personne et à la situation, tout en étant sensible à certains enjeux plus délicats de non-compatibilité :

Ça arrive souvent, moi... que des fois ils sont plus à l'aise avec les gens qui n'habitent pas la communauté. [...] Pis c'est très important la personne que tu choisis, parce que ça va faire toute la différence à savoir si...il n'y a pas de guerre de clans.

La plupart des participants semblent dire qu'il est assez facile de trouver une personne qui, à la fois, joue le rôle d'interprète, et à la fois convienne à la situation.

Parce que c'est ça aussi, il faut que la personne soit à l'aise de parler devant quelqu'un d'autre là... on ne peut pas choisir n'importe quel. Mais on est chanceux là-dessus, on a toujours quelqu'un avec qui la personne va être à l'aise.

Cependant, il arrive que ce soit un des membres de la famille, comme dans ce prochain exemple :

Mais des fois ça peut être aussi, t'sais, le parent, il est plus à l'aise de parler en [sa langue maternelle], ben, c'est l'enfant qui va me traduire ou, t'sais, un membre de la famille qui va pouvoir faire le traducteur un peu, pis c'est correct, là.

Bien qu'occasionnellement ce soit un membre de la famille qui sert d'interprète, un participant met en garde à savoir que parfois il peut y avoir un manque à gagner dans l'information qui est transmise :

[...] l'enseignante utilisait le fils comme interprète pour parler avec le parent. [...] ce n'est pas toutes les informations qui se sont rendues aux parents. Le parent n'était pas tout au courant de c'est quoi que... qui pouvait être questionnant par rapport à son enfant.

En revanche, ce qui semble rester le plus important pour tous les participants est de respecter le besoin de chaque personne, comme on le voit dans cet exemple :

Ok, non, non, je veux vraiment quelqu'un dans ma langue », autant que j'ai vu le contraire aussi, là. Aussi souvent que j'ai vu quelqu'un qui disait : « Ah, je, je veux... je préfère parler à une allochtone » pour toutes sortes de raisons.

Toujours en lien avec la primauté d'utiliser la langue maternelle, dans l'exemple qui suit, un participant, qui utilise des tests psychométriques, trouve pratique de faire régulièrement équipe avec le même interprète, puisqu'il peut le former. Également, s'il se retrouve sans interprète, celui-ci utilise les enregistrements de traductions. Voici ce qu'il rapporte :

Pis c'est vraiment... pis elle est... je l'ai formée, je l'ai... je lui ai montré comment je m'attends à avoir les choses. Pis... c'est... t'sais, on... là, présentement, je suis en train de les faire enregistrer les traductions aussi, pour que si je suis pognée à quelque part j'aie toujours un enregistrement pas loin qui me permette [...].

Différentes facettes de la linguistique. Un autre aspect de la communication qui a été souligné par deux participants est l'existence des différentes facettes de la linguistique, comme l'élocution, la phonétique, les expressions, etc., qui caractérisent et codifient culturellement la manière de communiquer. Ainsi il appert que les intervenants psychosociaux doivent s'ajuster à ces différentes caractéristiques afin d'interpréter correctement ce qui est communiqué, et pour bien se faire comprendre. C'est ce que rapporte ce participant dans cet exemple :

Pis c'est beaucoup d'ajuster aussi notre façon de parler avec les jeunes, mais il y a beaucoup d'expressions que... on voit que... ils les utilisent au quotidien, pis on voit qu'on s'adapte aussi à eux. [...] Ça fait que moi, c'est rendu : « Les adultes, ils chialent, ok. » Je ne pensais pas [ricane] que j'allais dire ça, mais... t'sais, tu m'aurais dit ça en sortant de l'université, de : « que tu vas parler des adultes qui

chialent » « Euh, non. On va dire que les adultes, ils... ils critiquent. Les adultes... » [...] Fais qu'on utilise vraiment leurs termes, pis dans nos évaluations c'est ça aussi [...].

Qui plus est, la majorité des participants ont souligné qu'il existe, chez la plupart des personnes des Premières Nations, une certaine réserve à s'exprimer, et surtout à parler de soi, qu'ils associent aux mœurs, à l'histoire douloureuse d'assimilation, ainsi qu'à la différence de la langue parlée. Dans ce contexte, il semble que pour ceux-ci, les trois ingrédients d'une bonne pratique pour une communication efficace sont de prioriser la langue maternelle, créer un lien de confiance et respecter le rythme de chacune des personnes. Ce prochain extrait en est un bon exemple :

[...] j'ai eu une grand-mère qui avait demandé à ce que le plan d'intervention se fasse en [langue maternelle). Donc, à ce moment-là, on a eu une éducatrice spécialisée qui était une [nom de la nationalité], pis elle, elle faisait la conversation. Dans le fond, moi, ce que je disais à la grand-maman, l'éducatrice spécialisée le disait dans sa langue. Pis vice-versa. Fait qu'on s'est ajustées. Pis c'est ça qui permet aussi de s'assurer du lien de confiance. Pis cette grand-maman-là, après ça quand je la rappelais, ben finalement elle m'a dit qu'elle était quand même assez à l'aise pour me parler en [idiome du participant]. Mais la première fois, c'était gênant pour elle.

Soutien affectif et psychologique. Les prochains exemples ajoutent la notion émotionnelle en tant que régulation et en tant que soutien dans la communication. Effectivement, la majorité des participants semblent s'entendre pour dire que la régulation émotionnelle est facilitée lorsqu'on peut s'exprimer dans sa langue maternelle et qu'au-delà de la compréhension mutuelle, celle-ci est un gage de soutien affectif et psychologique. D'ailleurs, plusieurs participants ont fait remarquer qu'il y a un accroissement de demandes, d'être accompagné par quelqu'un qui parle sa langue

maternelle, ces dernières années, comme le témoigne les exemples des participants suivants :

Nous ces temps-ci on reçoit beaucoup de demandes de services de gens qui veulent de l'accompagnement psychosocial pour toutes sortes de raisons, pis entre autres parce qu'ils veulent avoir quelqu'un qui parle [idiome autochtone] pour venir à leurs rendez-vous X, Y, Z, là. Que ce soit à la DPJ, que ce soit avec leur avocat, leur médecin... juste pour avoir quelqu'un qui s'exprime dans la langue, mais t'sais, pas juste faire l'interprète là, souvent c'est parce qu'ils ont besoin d'aide émotionnelle et mentale aussi, là.

[...] les gens osent plus demander d'avoir le service dans leur langue. Vraiment. Beaucoup, depuis Joyce Echaquan, pis tous ces épisodes-là qui sont arrivés quand même récemment.

Ça rend les gens beaucoup plus à l'aise de s'exprimer dans leur langue, surtout quand on est dans le négatif. Pis veut, veut pas, on travaille avec les gens souffrants, fait que quand ils viennent nous voir, c'est pour aborder des choses qui vont moins bien. Fait que c'est sûr que quand la personne est super émotive, qu'elle rentre dans notre bureau, qu'elle pleure, pleure, pleure, c'est bien plus simple pour elle de s'exprimer comme ça vient au lieu de réfléchir à trouver le bon mot pour mettre le mot sur ce qu'elle vit. Fait que oui, ça, c'est gagnant. Par contre, est-ce que les gens ont une réticence parce que je ne parle pas leur langue, ça m'est très rarement arrivé, là. Très, très rarement.

La dernière phrase de l'exemple précédent fait écho à l'opinion qui semble ressortir chez la plupart des intervenants psychosociaux, selon lequel le langage nuit très rarement à leur intervention, comme l'exprime ce participant : « Moi, j'ai pas vécu, en 18 ans, vraiment de situation où j'ai senti que la langue nous empêchait d'intervenir, là, adéquatement avec la famille [...] ».

Persévérance et réussite. Il est certain que pour l'ensemble des participants, s'assurer d'une compréhension mutuelle à partir du langage parlé par les jeunes et leurs

parents est une pratique non seulement efficace, mais essentielle. La compréhension réciproque des propos émis par les interlocuteurs a une influence et un impact direct sur la prévention, l'évaluation, l'intervention, la réussite, la relation et le lien de confiance. L'exemple du participant qui suit démontre, entre autres, la primauté de la compréhension de l'idiome et l'incidence sur la réussite éducative :

Ce sont des jeunes que personne n'avait pris le temps d'écouter. Ils ne parlent pas notre langue [...] Comme ils ne parlaient pas beaucoup [la langue des intervenants], c'est là que j'ai compris qu'ils ne comprenaient pas la moitié de ce que je disais. Je me suis dit que leur perte d'intérêt venait du fait qu'ils ne comprenaient pas ce qu'on leur disait. Je me demandais pourquoi ils sont tous là dans cette classe, car ils n'étaient pas des gens qui étaient agressifs, c'était parce qu'ils ne comprenaient rien. [...] À partir de là, j'ai repris tous les enseignements à partir de la base, car les volumes que j'avais étaient beaucoup trop forts pour eux, car ils ne comprenaient pas.

Également, tous les participants affirment que l'utilisation de la langue maternelle est un facteur de prévention, afin d'assurer la persévérance et la réussite au long court. Dans ce premier extrait, il s'agit de l'expérience d'un participant, qui ayant travaillé avec des jeunes en difficulté, témoigne que lorsque les jeunes pouvaient s'exprimer dans leur langue maternelle le taux de réussite éducative étaient nettement supérieurs :

Dans les autres centres, comme les intervenants ne parlaient pas la langue maternelle, ils pensaient que les jeunes pouvaient prévoir une fugue ou qu'ils pouvaient faire de l'intimidation entre eux. Ça n'avait pas fonctionné. Ils devaient souvent vivre de la frustration du fait de ne pas pouvoir parler leur langue. La pensée aussi n'est pas pareille. Ils ne pouvaient pas exprimer leur colère dans leur langue, ils cherchaient les mots, alors comme ils n'arrivaient pas à se faire comprendre, ils avaient des comportements pas ajustés. Avec nous ils avaient la chance de pouvoir s'exprimer. Mais nous, ça nous a permis de les laisser parler leur langue et de comprendre ce qu'ils disaient, car la première équipe était composée uniquement d'Autochtones. [...] Alors non, je ne dirais pas que tout le monde fonctionnait à 100 %, mais une grande majorité à 75%, on les avait. Ce sont devenus de bonnes personnes. Cela leur a donné une meilleure perception de la vie. [...] Il y en a qui ont fait de très beaux chemins. Il y en a un, par exemple, qui

est devenu conseiller, il en a un qui a maintenant un métier, il y en a un que ça prit beaucoup de temps avant de s'en sortir, il y en a qui n'ont pas beaucoup changé, mais on garde quand même un bon souvenir. [...] Mais la majorité je pourrais dire 95 % s'en sont sortis et sont devenus des adultes qui fonctionnent qui ont des enfants et ça va quand même bien pour eux.

Dans cet exemple-ci, le participant fait valoir que la langue maternelle est une assise pour la réussite des apprentissages des autres langues :

Moi, à chaque fois que je parle à un parent, je lui conseille de parler la langue maternelle avec ses enfants. Ou au pire, de choisir un parent qui parle la langue utilisée par la société dominante pis un qui parle la langue de la communauté. Mais de base, parler continuellement et à fond la langue maternelle, ça aide tellement. Pis c'est tellement plus facile après pour les enfants d'apprendre d'autres langues.

Dans le même sens, un participant a indiqué que la persévérance et la réussite sont plus souvent au rendez-vous lorsqu'il y a adaptation du programme et application des accommodements en regard de la langue :

Elle est [nom de la Nationalité], sa langue maternelle c'est [nom de la langue]). Fait que, t'sais, je veux dire, elle va avoir besoin de ça, ça, ça, ça [accommodements et recommandations nécessaires pour la réussite de l'étudiante]. Moi, j'envoie ça au conseiller, là, à l'Api [l'aide pédagogique individuelle], là. Puis là, lui, il gère ça [s'assure de l'application des accommodements et des recommandations] avec ça, pour l'aider dans sa réussite [...]

De plus, l'ensemble des participants évoque systématiquement la langue comme vecteur de fierté identitaire, synonyme de persévérance et de réussite, comme le partage ce participant qui semble bien résumer l'opinion de tous :

Pis le, la persévérance et la réussite ... c'est ça, la langue. Moi, je pense que ça va passer aussi beaucoup par la langue, de remettre la langue de l'avant, la fierté de la langue, la fierté de parler [nom de la langue], que c'est une langue qui... qui est belle, c'est une langue qui... qui est douce. C'est une langue qui est... qui est riche. C'est pas genre... Parce que ça a pas... ça fait pas longtemps là que c'est revalorisé la langue, ça a été beaucoup mis de côté. Fait que ça c'est beau.

En somme, pour tous les participants, la primauté d'une compréhension réciproque passe par un engagement à mettre en œuvre le maximum, afin d'être bien compris et de bien comprendre l'autre, toujours dans un grand respect des besoins, un non-jugement et une conscience de l'historique culturel. Cela doit commencer par la compréhension du rôle des intervenants psychosociaux, de leurs interventions et de leurs intentions. Également, la langue avec laquelle le jeune et ses proches sont plus à l'aise, doit être priorisée, en ayant recours à des personnes qui servent d'interprètes, en apprenant la langue, ou du moins, un certain vocabulaire de base, en utilisant des enregistrements, en étant sensible aux divers aspects culturels dans la linguistique, en créant un lien de confiance et en adaptant ses pratiques au rythme des gens.

Utiliser l'approche holistique

Dans leur pratique, la majorité des participants tiennent compte de tous les aspects de la personne dans sa globalité (approche holistique), qui pour eux, fait intégralement partie de bonnes pratiques de sécurisation culturelle. Ainsi, lorsque les intervenants psychosociaux interagissent avec quelqu'un, il considère les dimensions physique, mentale, émotionnelle, familiale, sociale, culturelle et spirituelle. Cette approche semble se traduire par l'utilisation de la roue de médecine, dans un contexte pédagogique de prévention et d'intervention, qu'ils définissent comme un symbole et un outil de bien-être et d'équilibre qui provient de la culture des Premières Nations, comme en témoignent ces deux participants :

Fait que aider les gens vers un mieux-être en fonction de physique, mental, émotionnel et spirituel. Fait que, t'sais, on essaie le plus possible d'utiliser ça. Premièrement, parce que c'est ce qui fonctionne bien. On l'a remarqué que ça fonctionne bien. Pis ça a du sens pour les personnes qu'on aide, là.

[...] la roue de la guérison, là avec les quatre sphères. C'est beaucoup ça, nous, notre modèle clinique qu'on utilise là pour chacun de nos programmes qu'on offre.

Un autre participant soulignait l'importance d'utiliser, d'une part, l'aspect symbolique de la roue de médecine, qui représente pour celui-ci l'unité dans le cercle, l'entraide et l'égalité, et d'autre part, le cercle de partage et le bâton de parole, qui proviennent de la culture des Premières Nations :

[...] j'ai pris une classe où est-ce que ça brassait plus, on a fait des cercles de partage dans cette classe-là. On a, t'sais, vraiment utilisé les bâtons de la parole et on a tout fait vraiment hyper culturel.

En revanche, la plupart des participants trouvent important de rester ouvert à la spiritualité des autres cultures. C'est ce qui est exprimé par un autre participant, par rapport à l'aspect spirituel, du contexte holistique. Celui-ci mettait en garde d'utiliser uniquement les croyances des Premières Nations. Il préconisait davantage une approche d'ouverture parcimonieuse envers les différents courants spirituels, afin que les jeunes puissent explorer ce qui leur convient le mieux, comme mentionné dans ce passage :

Parce que la spiritualité prend toutes sortes de couleurs dans la communauté [...] Mais c'est parce qu'il y en a qui sont très traditionalistes pis il y en a qui sont très, très religieux. Il y en a que c'est un mélange des deux. Fait que, t'sais, il y en a que exemple, si tu sors de la sauge, ça peut les brusquer. Il y en a d'autres que si tu fais une prière ça peut les brusquer. Ben, t'sais, faut, faut vraiment faire attention parce que moi je trouve ça super, super délicat, mais... Faut aider le jeune à explorer en tout cas.

En résumé, il semble que pour la majorité des participants, l'approche holistique sous-tend, de façon générale, les pratiques de ceux-ci et semble se traduire par l'utilisation de

la roue de médecine. Cependant, comme on le constate pour l'aspect de la spiritualité, il convient de garder une ouverture sur le monde, puisque ce qui importe avant tout, c'est de donner la possibilité au jeune d'explorer et d'expérimenter, afin qu'il forge sa propre identité.

Aller en nature

Pour tous les participants, les espaces naturels sont directement liés à la culture des Premières Nations et sont en soi des lieux d'enseignement privilégiés et une source à laquelle puiser pour faire de la prévention, intervenir et favoriser la réussite et la persévérance du jeune. Ainsi, la majorité des participants ont souligné l'importance d'aller en forêt. Selon le contexte et le besoin ciblé, cela peut prendre l'allure d'une petite marche de quelques minutes dans un boisé près de l'école, à une expédition de plusieurs jours sur le territoire (ici, le territoire fait référence à des lieux fréquentés depuis des millénaires par les membres des Premières Nations). Voici l'exemple d'un participant rapportant que le face-à-face dans un bureau n'est pas toujours favorable pour créer un contexte d'ouverture, mais que la marche en forêt côte à côte peut l'être :

Pis t'sais d'être face à face dans un bureau c'est pas toujours l'idéal. D'être côte à côte, oui. Pis si le client il a besoin que t'ailles marcher en forêt avec pour s'ouvrir, bien ça va être ça.

Un autre exemple en lien avec une sortie sur le territoire :

Fait que ça pour vrai c'est, c'est la voie de l'avenir [les sorties sur le territoire]. Pis c'est vraiment là qu'on va re... quand je parlais de recréer des racines, parce que t'sais je pense à mon intervenante [nom de l'intervenante], quand elle les amène en expédition là, t'sais, a passe sur les chemins où est-ce que, t'sais, on voit que ça a été tapé depuis des millénaires, là, t'sais. C'est là. Pis elle leur dit : « Ici, regarde,

c'est un ancien... il y a comme des perches qui ont été mis là en... en l'honneur des ancêtres. » Il y a beaucoup de, d'interventions qui sont faites en di..., en, en lien avec la nature, la connexion avec la nature.

Identité, fierté : Persévérance et réussite. La majorité des participants explique que d'aller en forêt pour les jeunes leur permet de recréer des racines avec leurs ancêtres, avec leur culture et de solidifier leur identité, qui survient par la fierté d'être qui ils sont, en plus d'avoir un impact sur leurs réussites. En ce sens, dans cet autre exemple, un participant relate les bénéfices d'une expédition en raquette qui favorise la fierté des jeunes :

T'sais, être fiers d'être [nom de la nationalité], d'être fiers de qui ils sont. Puis ça, il faut le nommer beaucoup. Il faut leur dire pis il faut leur montrer. Pis c'est avec des sorties comme ça. T'sais, la fierté qu'ils avaient quand ils sont revenus ces jeunes-là de leur expédition en raquettes avec des -40, avec des dizaines et des dizaines de kilomètres de marche par jour dans le vent, dans le froid, dans... Mais ils sont revenus avec une fierté. Pis de dire : « Heille, mes ancêtres faisaient ça tous les jours de leur vie, là, à dormir... pis c'était pas... pas confortable dans ta chambre là à 22 degrés, là. » [rires] t'sais. Mais c'est ça.

Plusieurs participants considèrent que les séjours en territoire, avec des personnes qui possèdent une grande expertise de la culture, comme des aînés, des intervenants ou des membres de la communauté qui sont respectés, sont des moyens très efficaces d'aider le jeune à retrouver de la motivation, à persévérer, à se dépasser, à apprendre à se connaître, à développer la confiance en soi et de nouvelles attitudes positives, à travailler sur soi et à prendre du mieux dans sa vie de façon générale. On peut percevoir ces considérations, par l'exemple de ce participant, qui fait référence à un séjour sur le territoire où les jeunes faisaient du portage et de longues heures de marche :

Pis c'est les moments aussi de marche, d'introspection. T'es tout seul avec toi-même, t'as pas le choix d'aller... Les choses vont remonter toutes seules, les pensées, les émotions, tout ce que t'as enfoui, ça finit par ressortir parce que tout ce que tu fais c'est marcher un pied devant l'autre. T'as que ça à penser, ton intérieur pis ton identité, pis te connecter avec la nature. Fait que c'est, c'est... c'est incroyable.

Pis t'sais, t'as des beaux résultats. Pis au final, ça a des résultats aussi pour l'école. Ça leur fait prendre conscience de qu'est-ce qu'ils veulent faire. Ça leur fait prendre conscience justement, ben : « T'sais, moi j'ai le goût de quoi dans ma vie? Je suis qui? Je suis... » Fait que ça, c'est vraiment la beauté de la chose là. Sont dans le territoire pour vrai. Ça l'a un impact sur la réussite [...] Parce que plus ton... ta structure identitaire est forte, plus tu sais qui tu es, plus t'es capable de voir qu'est-ce que tu veux, jusqu'où tu veux aller, qu'est-ce que tu veux de ta vie.

En résumé, tous les participants déclarent qu'aller en nature, de courte ou longue durée, est une pratique qui semble porter fruit auprès des jeunes, tant dans la prévention, que dans l'intervention. Celle-ci renforce le sentiment d'appartenance, conforte l'identité et raffermi la confiance, ce qui semble avoir un impact sur la persévérance et la réussite du jeune.

Utilisation d'infrastructures, de lieux et d'objets qui rappellent la nature et la culture

Comme il n'est pas toujours possible pour les intervenants psychosociaux de se retrouver en nature avec les jeunes, ceux-ci rapportent, qu'au même titre qu'aller en nature, les infrastructures, les lieux et les objets qui, d'une certaine façon, sont un rappel de la nature et de la culture, sont également très bénéfiques. Un exemple donné par la majorité des participants d'un aspect du rappel de la nature est celui, aussi simple, que

d'aller dehors, comme mentionné par l'exemple de ce participant : « Aussi à aller dehors pour apprendre. T'sais, utiliser des... la nature, [...] ».

De même, la majorité des participants ont parlé de l'efficacité et des bénéfices d'utiliser la tente traditionnelle. Voici les propos d'un participant au sujet des bénéfices d'utiliser la tente traditionnelle, tel que mentionné par ce participant :

On a accès pour faire des activités, les enseignants peuvent l'utiliser. Mais moi j'aime beaucoup, beaucoup avec les intervenants, surtout pour faire des évaluations d'enfants. Nous là, c'est magique. Le [nom de la tente dans la langue de la Nation en question] ça fait un petit cocon, les enfants se sentent bien, les intervenants se sentent bien. Pis habituellement ça donne des vraiment beaux résultats. Souvent on est très surpris de ce que les enfants sont capables de donner. On n'aurait pas pu croire. Mais c'est dans un milieu calme, doux, réconfortant, qui appelle aussi la culture.

Dans le prochain exemple, on constate que, le participant, en plus de mentionner également le dehors, la nature et la tente traditionnelle, évoque surtout le fait de trouver un lieu qui convient à la personne. Les propos de celui-ci pourraient résumer ce qui émerge de la pensée générale des participants au sujet des lieux significatifs.

Exemple, souvent on dit faire un tour de... de voiture avec les ados [...]. Sortir des bureaux, c'est vraiment ça qui fonctionne. Parce que... Bien, il y en a pour qui le bureau est sécurisant pis c'est correct, là, t'sais. Mais en général, aller chez les gens ou aller ailleurs, aller prendre une marche, aller à l'extérieur, être dans la nature. Je sais que, t'sais, on fait des interventions parfois, puis l'éducation encore plus, mais utiliser les tentes traditionnelles pour dire : « Ok, on y va dans ce milieu-là, c'est réconfortant. »

Un autre encore, parle de l'utilisation de plantes sacrées et de chandelles odorantes :

La sauge aussi, c'est quelque chose qui est quand même utilisé, là, tout dépendant de nos locaux pis tout ça. [...] Elle a purifié tous nos, nos bureaux avec de la sauge pis tout le monde le sentait, pis tout le monde quand qu'ils arrivaient disaient : « Ah, ça sent donc ben bon. » [...] T'sais, c'est un truc qui est super réconfortant. On utilise beaucoup aussi les chandelles qui sentent le sapinage. T'sais, c'est cliché

un peu, mais c'est des odeurs qui fait que les gens ils se sentent... ça vient chercher des souvenirs d'enfance pour eux autres, pis... c'est réconfortant, là.

Encore une fois, le rappel de la nature et de la culture renforce le sentiment d'appartenance, d'identité et de confiance, et permet d'influencer positivement la persévérance et la réussite du jeune. Les deux prochains extraits émanent d'un exemple de réussite d'un jeune décrocheur qui n'avait plus de motivation pour l'école et dans sa vie en général. À la suite de la fabrication d'un tambour traditionnel, il a retrouvé la motivation et a repris ses études. Voici les constats de deux participants à ce sujet :

Bien c'est sûr ta motivation scolaire va être là [si tu as un objectif personnel], parce que si tu ne sais pas pourquoi t'es à l'école, là, pis c'est parce que tes parents t'obligent, pis la DPJ t'oblige. Il y a des enfants qui me répondent ça : « Ben, à cause de la DPJ je suis là, là. Sinon la DPJ va débarquer chez nous, j'ai pas 16 ans. » Fait que ça prend ça [un objectif auquel tu peux d'identifier] pour recentrer, pour faire la structure identitaire beaucoup. Pis ça fonctionne.

Des choses qui sont très culturelles aussi [activités et objectifs culturels pour motiver le jeune]. « Dans quoi je suis bon? Je suis qui moi en tant que [nom de la nationalité] » t'sais « Je suis qui moi en tant que personne? Je veux aller où? C'est quoi que je veux amener au monde? » Tout ce côté-là que oui, on vit beaucoup dans le moment présent, mais il ne faut pas oublier de les amener à voir un petit peu, pour la motivation scolaire ça aide beaucoup.

En résumé, ce qui semble important pour tous les participants est d'utiliser, lorsque cela est possible, des infrastructures, des lieux et des objets qui rappellent la nature et la culture et qui ont du sens pour les jeunes (p. ex., la tente traditionnelle, aller à l'extérieur, utiliser des chandelles odorantes, etc.).

Respecter les particularités des Premières Nations et les différences de chacun

Tous les intervenants psychosociaux ayant participé à cette recherche ont parlé de l'importance, dans leur pratique, d'utiliser des programmes, des exemples, des évaluations, des interventions et des méthodes d'apprentissages qui respectent les personnes des Premières Nations et les différences de chacun. Ceux-ci mentionnent qu'il faut souvent user de beaucoup de créativité tout en gardant son jugement clinique, afin d'adapter le matériel scolaire, les pratiques pédagogiques, les tests psychométriques, etc., qui à la base ne sont pas toujours conçus pour les gens des Premières Nations, comme l'exprime ce participant :

[...] parce que, clairement que le cursus de l'école québécoise, en tout cas, moi ce que je vois à [nom de la communauté], c'est vraiment pas adapté, là, pour les... les, les jeunes, pour la communauté. [...] si je me fie à... à la... c'est ça, à mon expérience dans la communauté, je pense que les professeurs, ça prend beaucoup, beaucoup de créativité, beaucoup, de flexibilité à travers de ce programme-là pour être capable de, de... de soutenir les enfants dans un programme auquel ils s'identifient peut-être pas tellement, qui est conçu pour les Allochtones [...] Parce que... t'sais, d'arrimer le programme, le programme du ministère qui est fait pour une population allochtone à une population de jeunes autochtones. T'sais, c'est tout qu'un défi, là, parce que c'est... t'sais, c'est complètement... t'sais, le programme il est... il est fait pour une société euh... [ricane] blanche, qui va vivre dans la performance, pour des objectifs économiques.

Bien que dans ce dernier exemple le participant déplore l'inadéquation du programme scolaire dans la communauté où celui-ci travaille, il est important de souligner que la majorité des participants expriment que de nombreux efforts ont été réalisés dans les dernières années. En effet l'école, dans son ensemble (programme, pratique, etc.), se veut de plus en plus ajustée à la réalité des Premières Nations en tenant compte des particularités de chaque communauté et de chaque élève. C'est ce qui est exprimé par ces divers participants dans ces extraits : « Je suis fière aussi de voir à quel point on prend en

considération leurs particularités culturelles dans... dans les choix de nos évaluations. », « [...], mais en fait, on était fortement encouragés par notre employeur à ce que dans notre plan d'intervention il y ait un objectif en lien avec l'identité et la culture [...] ».

[...] c'est une exigence qu'on a ici pour que tous nos projets soient adaptés culturellement pis répondent aux besoins de la communauté. » [...] où justement ils font de la conception de programmes [de la nationalité en question], ils font des recherches [de la nationalité en question]... Ils instaurent dans les écoles, c'est ça là, maintenant les cours de langue c'est très structuré, il y a un programme, les cours [cours d'arts de la nation] c'est très structuré aussi.

Tous sont aussi d'avis qu'il y a toujours place à amélioration, comme le résume ce participant :

C'est sûr que comme partout on a des choses à améliorer encore, pis on en aura toujours. Je veux dire, le milieu de l'éducation c'est ça, c'est en constante progression.

Utiliser des exemples culturellement adaptés. Lorsque les participants parlent d'adapter les programmes et les pratiques, ils semblent inévitablement référer à l'utilisation d'exemples culturellement adaptés. Dans l'extrait qui suit, le participant raconte comment une intervenante utilisait des exemples qui collaient à la réalité du jeune lors d'une sortie sur le territoire:

Des images qui sont utilisées. De dire : « Ok. Là, on monte une grosse côte, parce qu'on s'entend, c'est pas sur le planche là, t'sais, il y a des... des montagnes à monter pis tout ça. Ça fait que : « Comment dans ta vie... » t'sais, c'est comme ça qu'elle l'amène, mais t'sais... « Comment dans ta vie... quand est-ce que dans ta vie t'as monté une montagne comme ça, pis que tu pensais que tu n'y arriverais pas en haut de la montagne? », t'sais. « Rappelle-toi un événement qui est arrivé dans ta vie, pis... » C'est aussi, t'sais, beaucoup... bien, un coup qu'on... à un certain moment dans la journée : « Bien ok, bien là, faut monter la tente. Il faut

aller... il faut aller... préparer la nourriture. Faut faire sécher nos vêtements. Faut... » T'sais, c'est tout ça qui, qui fait qu'ils ont un mode de vie à la façon de leurs ancêtres, t'sais.

Aussi, tous les intervenants qui utilisent des tests psychométriques soulignent combien il est capital de les adapter, entre autres par des exemples qui ont du sens pour le jeune, et qui plus est, de toujours se servir de leur jugement clinique. L'exemple suivant d'un participant est éloquent :

Au niveau des [inaudible], des fonctionnements adaptatifs, je veux dire, il parle d'aller au bureau de poste, pensez-vous vraiment qu'il y a un bureau de poste, là, [nom de la communauté]... là? Il n'y a pas de bureau de poste. T'sais, fait qu'un moment donné tu mets quoi, là? T'sais. Il y a toute cette question-là qu'on doit aussi toujours tenir compte sur notre jugement clinique là-dedans.

Visuel, kinesthésique, simultané et écologique. D'autres adaptations qui semblent primordiales, comme pratique, rapportée par l'ensemble des participants, sont celles d'utiliser davantage les modes visuels (p. ex., utilisation de dessins, de graphiques de couleur et d'images), kinesthésiques (p. ex., faire manipuler, expérimenter) en simultané (p. ex., joindre la parole à l'acte dans l'instant présent) et écologiques (p. ex., observation sur le terrain). En effet, étant donné que la langue des tests et des intervenants diffère habituellement de celle d'usage des gens des communautés, cela permet de réduire le risque de biais des tests, des évaluations et de la communication en général. Également, les participants expliquent que ces modes correspondent davantage à la forme d'apprentissage qu'on retrouve chez les personnes des Premières Nations :

[...] t'sais, nos jeunes ils ont besoin de manipuler [...] Pis je veux dire, même pour les évaluations psy, moi, c'est beaucoup [...] on y va beaucoup avec les dessins. [...] On adapte justement pour aller dans plus le non verbal possible pour justement

que toute la composante verbale vienne pas nous nuire [...] avec le WISC-V, nous sommes capables de sortir des indices non verbaux, des indices verbaux, des indices d'aptitudes générales. Nous sommes en mesure de faire ce qu'on a à faire.

[...] c'est de les faire apprendre, mais au travers d'activités concrètes et culturelles, dans l'action. T'sais, euh... t'sais, s'il faut qu'ils apprennent c'est quoi le périmètre, là, ben, qu'ils sortent dehors pis qu'ils aillent mesurer des affaires, t'sais, qu'ils... qu'ils aillent mesurer euh [ricane] un arbre là, le périmètre d'un arbre. [...] Pis comme, t'sais, quand il y a... il y a quelqu'un qui tue un orignal, ben, là, l'école va voir ça, là, t'sais [rires]. Pis, t'sais, ils apprennent de ça, là. [...] puis d'y aller un peu plus aussi d'une façon écologique, là, au niveau de l'évaluation de... dans le sens de... d'aller observer plus en classe, de... d'essayer d'avoir des exemples de la vie quotidienne. T'sais, de voir, dans le quotidien, comment les difficultés se manifestent. T'sais, pas juste avec les tests, parce que ce n'est pas vraiment nécessairement approprié pour les Premières Nations, là tout le temps. Quand j'explique les... les résultats aussi, j'essaie d'y aller avec des petites... des petits dessins, des images. Je me suis faite des... des genres de petits dessins tableaux, là, avec des dessins, là, pour expliquer c'est quoi le TDAH, c'est quoi l'impulsivité, c'est quoi ça veut dire [inaudible], t'sais. Fait que... Pis je prends des dessins plus en lien avec la culture. J'essaie d'amener du visuel, là, dans mes explications. Parce que si c'est juste du blabla, c'est pas long que [ricane] l'attention est pu là.

Côté artistique, créatif, musical. Un participant a également fait ressortir le côté artistique créatif des personnes des Premières Nations, qui, selon lui, favorise l'apprentissage :

La chanson, la musique, ça, là, il y a plusieurs jeunes que ça les aide. Apprendre les sons avec des chansons. Utiliser le côté musique, là, le côté musicalité, là, dans les apprentissages. Je pense, ça, ça va chercher la... tout l'aspect créativité aussi que je trouve que, souvent, les Premières Nations ils ont, là, le côté artistique, le côté euh... c'est ça, musique, artistique [...].

Activités culturelles. Une grande part des participants, on fait référence aux bénéfices des activités culturelles afin de soutenir les intervenants psychosociaux à adopter des pratiques culturellement sécurisantes, d'encourager et renforcer le lien à la culture pour tous (jeunes, professionnelles et autres) et de favoriser la persévérance et la

réussite des jeunes. Comme « la semaine de la culture », les colloques culturels ou encore des activités ponctuelles qui sont intégrés aux programmes scolaires ou non et qui ont lieu à l'école ou ailleurs. Les prochains exemples en donnent un bon aperçu : « Il y a les semaines culturelles qui sont organisées aussi [...] », « On a des aidants naturels sur place. Des fois t'en as un qui vient leur montrer comment fumer le poisson, tanner des peaux, peu importe. », « Il y a aussi là des programmes qui sont en train de se préparer pour construction de canots, construction de raquettes, tout ça là. », « On commence à enregistrer les aînés, on s'en vient à cela. [...] on voit des aînés qui racontent des histoires, des vieilles légendes, [...] »,

Pis le colloque, il est vraiment très culturellement aussi adapté pour justement qu'ils... [...] comme les, les... les discours sont en [nom de la Nationalité]. Ils sont traduits français. Mais, t'sais, je veux dire, tout est en... à la base, en [nom de la Nationalité]. Les décorations sont en [nom de la Nationalité]. Le... t'sais, on danse un [nom d'une danse traditionnelle] à chaque début. T'sais, je veux dire, tout est fait vraiment pour respecter la culture.

T'sais, ils font ben... ils font plein de beaux projets, là, d'art, de couture, euh... de... Ils bâtissent des raquettes [ricane], ils font, t'sais, des beaux... des beaux projets comme ça, t'sais, pis ils apprennent beaucoup les jeunes, là, à travers de tout ça, [...].

T'sais, intégrer la culture pour que ça ait du sens, là, t'sais, que ce soit vraiment en lien avec qui ils sont, t'sais pour qu'ils restent motivés, qu'ils atteignent leurs objectifs.

Approche différenciée. La majorité des participants ont mentionné l'importance d'adopter une approche différenciée qui permet de répondre respectueusement et adéquatement aux besoins de chaque personne et de chaque communauté. Voici deux exemples de cas de figure en lien avec une personne et les communautés :

« Il y a quelque chose qui fait qu'elle n'apprend pas comme elle devrait. On va le trouver. » Finalement, on l'a trouvé. Mais c'est génial parce que ça nous a permis de mettre en place des adaptations juste pour elle, qui fonctionnent juste pour elle. Pis depuis ce temps-là, elle réussit. C'est une enfant là qui avait pu de motivation, qui voulait pu venir à l'école. Mais si on s'était arrêté au, aux diagnostics plus connus, aux observations de base, ben, on aurait fait : « Ben, elle a juste de la difficulté, pis bon, on va pousser pis on va continuer à faire des stratégies. » Mais non, ça, on l'avait déjà fait. Fait qu'on est allés plus loin encore. Pis ça nous a pris là, ça... ça a été... cette éval-là a duré quasiment 2 mois de temps.

T'sais, on le dit tout le temps, chaque nation est différente, chaque communauté est différente. J'in..., t'sais, j'interviens pas de la même façon à [nom d'une communauté] qu'à [nom d'une communauté], qu'à [nom d'une communauté], qu'à [nom d'une communauté], à toutes ces places-là.

Donc, pour tous les intervenants psychosociaux de cette recherche, il est incontestable d'utiliser des programmes, des exemples, des évaluations, des interventions, des méthodes et modes d'apprentissages qui correspondent aux connaissances et à la réalité du jeune et de ses proches, d'avoir un jugement clinique et beaucoup de créativité. Malgré l'amélioration des efforts déployés pour l'adaptation des pratiques à la culture, la plupart affirment qu'il y a toujours place à l'amélioration. De plus, la majorité des participants ont rapporté combien il était bénéfique pour eux, dans leur pratique, mais pour tout le monde de participer régulièrement à des activités culturelles. Finalement, il a été souligné de tenir compte des différences de chaque personne et de chaque communauté.

Ralentir, observer, écouter, être flexible, créatif et s'adapter

Lorsque les intervenants psychosociaux abordent la façon dont ils conçoivent les pratiques culturellement sécurisantes, ils parlent inévitablement d'adopter une perception temporelle et un cadre de travail vraiment flexible, où il est primordial d'avoir un rythme plus lent, de prendre le temps qu'il faille pour observer, écouter et user de créativité. Bien

que cela représente plusieurs éléments distincts, pour les participants, il semble que chacun d'eux s'influence, coexiste et résulte en de bonnes pratiques. Dans les différents exemples de cette section, il est possible de percevoir l'ensemble de ces éléments et de saisir l'impact dans les différentes sphères de la pratique (prévention, évaluation, intervention, suivi, etc.), ainsi que pour la persévérance et la réussite scolaire :

Ils m'ont mis dans une classe, à cause de mon expérience en éducation spécialisée, où il y avait un gros roulement de personnel, ils sont rendus à quatre, cinq profs, ça m'a pris un mois et demi avant d'avoir le contrôle sur ces jeunes, je ne dirais pas le contrôle, mais qu'ils puissent m'apprécier. Mais à partir de ce moment-là, j'ai fait le contraire, je les ai observés. Habituellement ce sont les jeunes qui observent quand tu es en éducation spécialisée, là, c'est moi qui les observais. J'étais dans un rythme mollo.

[...] on a parlé des pensionnats pendant 30 minutes, une heure. Pis elle en avait besoin pour se rassurer que j'allais être là, pis j'allais être à l'écoute, là. Pis on l'a pris le temps. Pis après ça, mon travail est devenu de plus en plus... T'sais, dans le fond, après ça elle était disponible pour écouter ce que j'avais à dire aussi, là.

Facteur temporel. Pour la majorité des participants, il semble que le facteur temporel ne doit en aucun cas interférer dans la réussite éducative. En effet, ceux-ci expliquent que la réalisation d'un projet d'étude doit être perçue sur le long terme et bien que la diplomation puisse faire partie du tableau de réussite, l'objectif premier est de miser sur l'épanouissement du jeune au long court. Cet extrait en donne une bonne idée :

Pis ils finiront peut-être pas à 16 ans, ils le feront peut-être jusqu'à 30 ans. Mais on va être là jusqu'à 30 ans, t'sais. C'est de toujours voir les choses dans cette espèce de lignée-là où est-ce que il n'y en a pas de... de dimension temporelle. [...] Pis c'est correct. on respecte le rythme des jeunes. On est centré sur ce qu'ils ont besoin. L'école... t'sais, s'ils ont la capacité d'aller chercher leur secondaire 5 pis que c'est une question de motivation, ben, on va être en arrière d'eux pour qu'ils réussissent à aller chercher leur objectif. Pis si eux, pour eux, ils ont 17 ans, ils sont encore en secondaire 1, ben, l'école va être derrière eux pour travailler à leur bien-être, pour travailler à leur donner les habitudes de vie, se lever le matin, prendre soin de soi, pis être valorisé en s'actualisant, peu importe c'est quoi. Mais

ça... Mais on sait que l'objectif d'aller chercher un secondaire 5 à court terme n'est pas... c'est pas la priorité maintenant.

Cet autre exemple parle également d'accorder tout le temps nécessaire quand il s'agit d'évaluer et d'intervenir auprès d'un jeune, le but étant de constater une amélioration :

[...] j'ai une jeune là en suivi depuis 3 ans, qu'est partie de... on se parle avec des marionnettes... je parle avec des marionnettes parce que sinon elle ne parle pas. Pis là, là, on est capable d'avoir des conversations ensemble. Hier, on s'est vu, on s'est parlé pendant une heure, est à l'aise avec moi, est de plus en plus à l'aise en classe. Mais ça a été tellement long de bâtir cette... ce, ce lien de confiance-là.

Au même titre qu'il n'y a pas de limite de temps accordé pour soutenir un jeune dans sa réussite, il semble incontestable, pour les intervenants psychosociaux, de prendre tout le temps qu'il faut avec les parents (ou les personnes qui accompagnent le jeune) quand ces derniers en démontrent le besoin, comme le démontre ces deux exemples :

Pis là c'est l'fun, parce que mettons juste la neuropsychologue là, présentement est dans un blitz d'éval et cette semaine elle est dans des remises avec des parents, là. Mais le parent, il peut rester là 3 heures dans le bureau si c'est ça qu'il a besoin parce qu'il a un million de questions pis il veut comprendre.

Pis j'essaie d'aller aussi plus... t'sais, si je peux faire deux rencontres pour transmettre les résultats, t'sais, je va... je va faire deux rencontres, là. T'sais, pas obligé de tout faire ça, là, pis... t'sais, avoir une rencontre hyper chargée, là, t'sais. Souvent, je vais... je vais essayer d'y a..., c'est ça, de faire ça plus... à un rythme plus... plus lent, pis de laisser de la place aussi à la discussion.

Intervenir tôt. Toutefois, bien que le facteur temps ne doit pas être un embâcle à la réussite sur le long terme, celui-ci est à considérer lorsqu'il s'agit de prévention. En effet, la plupart des intervenants ont parlé de l'importance d'évaluer les enfants et d'intervenir le plus tôt possible, afin de mettre rapidement en place les mesures nécessaires pour les aider. Voici dans cet exemple ce qu'en dit un participant :

T'sais, moi je trouve ça extraordinaire de... de me dire que nos élèves sont dépistés, par exemple pour des troubles d'apprentissage [...] t'sais je parlais tantôt de l'autisme, comme à 3-4 ans, pis qu'à 5-6 ans ils ont déjà leur diagnostic là, sont dans la machine, tout est fait. Ils n'attendent pas plus de... ils attendent moins d'un an pour toutes les éval. Pis de faire le suivi des enfants, t'sais, qui ont été victimes d'agression sexuelle, [...] Fait que, t'sais, je suis fière de voir que ces enfants-là ont accès aux services. Je suis fière de voir qu'ils ont accès à un diagnostic rapide qui réponde à leur besoin justement rapidement par la suite.

Souplesse du cadre. Plus de la moitié des participants s'entendent pour dire qu'il est essentiel d'être disponible en tout temps, d'avoir une grande souplesse dans son horaire et d'adapter sa vie personnelle en fonction de son de travail. Cette souplesse semble faire écho à l'approche de proximité mentionnée dans la première sous-section des résultats. C'est ce qui est démontré dans l'exemple suivant :

T'sais, comme moi là, j'en ai qui se présentaient pas pour l'évaluation. Mais durant ma semaine de relâche, j'en ai fait quatre. Mais c'est correct. Je suis pas... t'sais, je veux dire, un moment donné tout est une question d'adaptation. C'est sûr quelqu'un qui n'arrive pas à s'adapter ne peut pas travailler en milieu autochtone, c'est impossible, là. Mais ces liens de confiance là, c'est comme ça qu'ils se font. [...] Fait que, t'sais, c'est pour ça qu'il y a, il y a des choix dans notre vie personnelle qu'on doit faire parce que si on veut répondre aux besoins, ben on peut pas... on peut pas être juste 8 à 4 là, c'est impossible. T'sais, on est... on ajuste énormément, pis c'est ça, je trouve ça... je trouve ça extraordinaire parce que je trouve que ça sort de notre cadre de rigidité qui nous est imposé, qu'on est à l'école, dans ces domaines-là où est-ce qu'ils nous disent tellement qu'il faut être by the book, pis non, je suis désolée, nous le by the book ça ne marche pas ici. On n'a pas le choix de s'adapter.

L'importance de la modulation du cadre semble se définir en fonction du rythme de vie des jeunes et selon des événements qui, parfois, surviennent la fin de semaine, comme rapporté par ces deux participants:

Ils sont virés de bord aussi là. Comme ça on ajuste notre horaire en les mettant de soir ou en fin d'après-midi parce qu'on sait qu'ils dorment de... t'sais, de jour là. T'sais, c'est ça aussi là.

Pis quand on reçoit des appels la fin de semaine que la DPJ a débarqué ou... t'sais, des pensées suicidaires, ben regarde, on le gère hein. T'essaie de combler... Tu prends ton temps... toutes les choses. Pis tu vérifies, bon, est-ce que je le gère aujourd'hui ou est-ce que le jeune il se sent suffisamment en contrôle pour qu'on dise : « Ben, on se voit lundi première heure », t'sais?

Cependant, une minorité de participants ne trouve pas nécessaire d'être disponible en tout temps. Bien qu'ils admettent qu'ils doivent, à certains égards, adapter leurs vies personnelles, par exemple, en raison de l'éloignement et par respect au mode de vie autochtone lorsqu'ils sont dans une communauté, ceux-ci mentionnent qu'ils doivent surtout acquérir une grande souplesse par rapport à l'approche et au contenu de l'horaire de travail, comme le rapporte ce participant :

Souvent, j'ai pas prévu nécessairement de rendez-vous trop à l'avance parce que ça fonctionne pas nécessairement. Fait que quand j'arrive, je suis plus en mode d'improvisation [ricane]. Mais j'ai... j'ai une idée dans ma tête, là, comment je vais... je vais... ce que je vais essayer d'improviser dans ma journée. Mais, dans le fond, ou des fois, j'ai déjà planifié d'aller rencontrer un élève en classe, par exemple, aller le chercher à l'école pour... pour le faire évalu..., pour, pour... pour l'amener pour qu'on puisse faire l'évaluation. Mais c'est ça, c'est l'organisation de rendez-vous, tout ça, c'est plus... plus difficile à suivre, là. Il faut vraiment y aller presque au jour le jour, là. Donc, je... dans le fond, j'y vais pis je m'organise pour avancer dans... dans mes dossiers, dans mes évaluations. Pis j'improviser aussi. C'est comme ça [rires].

Flexibilité du mandat. En regard du mandat et de la définition des tâches qui leur sont assignées, la majorité des participants précisent qu'ils doivent, encore une fois, faire preuve d'une grande flexibilité, de beaucoup d'adaptabilité et de créativité. Les exemples des trois participants qui suivent résument bien les nombreux propos rapportés à ce sujet : « Ben, moi je peux te dire que je vais être la transporteuse d'un chèque pour aller payer des lunettes chez une lunetterie cette semaine. ».

[...] mettons qu'ils veulent aller en thérapie, là, ça... t'sais, ça arrive souvent. Je veux dire, le formulaire, il a 30 pages, là. Pensez-vous vraiment que c'est nos familles qui vont répondre aux 30 pages? C'est sûr qu'ils viennent nous voir. Pis c'est sûr, c'est pas dans la description de nos tâches. Mais on le fait pareil. T'sais, je veux dire, un moment donné, on veut qu'ils aillent mieux, on veut qu'ils aillent mieux.

[...] on est très créatifs, on fait beaucoup avec le peu qu'on a [...] Et justement, la proximité pis observer, prendre du recul, pas vouloir brusquer les choses [...] je suis arrivée dans une école pour une réunion avec la direction. Là, il manquait tellement de monde qu'elle et moi [la directrice et la participante], on s'est dit : « Bien regarde, on va aller remplacer, pis on reviendra tantôt. »

Plusieurs participants évoquent que la personne qui est désignée pour un mandat spécifique ne l'est pas nécessairement en fonction de son rôle professionnel, mais selon le lien de confiance qui existe entre elle et l'individu concerné par l'intervention, tel que mentionné dans cet exemple :

[...] quand on assigne un dossier, là, à quelqu'un pour un suivi individuel familial, on y va tout le temps en fonction de c'est qui la meilleure personne pour l'aider. [...] bien, tel ado là ça fite vraiment avec cette personne-là, bien, il va avoir le suivi avec l'ado même si c'est pas dans sa définition de tâches.

En somme, tous les participants considèrent qu'il est favorable de ralentir, d'observer, d'écouter, d'être flexible et créatif et de s'adapter, tant en contexte d'évaluation, d'intervention que dans les suivis. Une grande part des participants pense qu'ils doivent être disponibles en tout temps, ce qui n'est pas le cas pour d'autres. Tous semblent convenir qu'une flexibilité et de la créativité sont essentielles dans leurs horaires et pour l'exécution des tâches au travail. Bien que l'atteinte de la diplomation demeure présente comme objectif, la priorité est l'épanouissement du jeune.

Acquérir une connaissance de la culture et de l'histoire des Premières Nations, de la communauté et des familles

Sans contredit, tous les participants sont d'avis qu'il faut détenir des connaissances, de façon générale, des Premières Nations ainsi que sur l'historique des familles et des communautés où ils travaillent. Pour ceux-ci, cela favorise la création d'un lien de confiance, facilite leur intégration en milieu autochtone, influence la persévérance et la réussite du jeune et la mise en place de pratiques culturellement sécurisantes.

Intérêt. Qu'ils soient allochtones ou natifs des Premières Nations, qu'ils aient grandi dans une communauté, à proximité ou éloignée, et qu'ils aient ou non fréquenté des gens des Premières Nations, tous les participants ont rapporté qu'il allait de soi d'avoir un réel intérêt à travailler avec des personnes des Premières Nations, et à la manière de celles-ci. Par exemple, un participant parle de son amour pour les gens des Premières Nations qui prit naissance à la suite d'expériences scolaires et du travail auprès de ceux-ci :

[...] j'ai vraiment eu un coup de cœur pis j'ai fait : « Ah, ben, t'sais. » J'ai eu une première ouverture vers les Premières Nations à ce moment-là. [...] J'ai tellement aimé le contact. Pis moi, je suis vraiment une fille de feeling, là, fait que j'ai vraiment adoré ça. Fait que j'ai décidé que j'allais, dans le fond, m'en venir travailler ici. Pis un moment donné, je pense que t'sais, mon cœur était vraiment plus avec les, les... les Premières Nations.

Ce second participant exprime son intérêt envers les aspects du travail en milieu autochtone :

[...] mes expériences de travail ont souvent été dans un contexte de minorité [...] Je trouvais que c'était un milieu qui était très respectueux du rythme des élèves, qui était un milieu qui était enrichissant, qui était valorisant. Des expériences de travail aussi qui étaient stimulantes pour nous en tant que professionnels, où est-

ce que on n'est pas juste dans, dans de l'évaluation à la chaîne, mais on veut vraiment créer un, un bien-être chez les élèves. Pis c'est ça qui m'a interpellée, qui m'a dit... « Ben moi, je veux venir travailler ici », [...].

La majorité des participants semble dire que ce réel intérêt est essentiel d'une part pour créer le lien de confiance avec les gens de la communauté et d'autre part pour nourrir le désir de persévérer dans son travail malgré les embûches rencontrées. Voici trois extraits représentatifs :

[...] t'sais, c'est des choses que je connais, t'sais, l'histoire, la colonisation, les pensionnats, etc., la Loi sur les indiens, tout... t'sais, toutes les conséquences de ça. [...] Pis, t'sais, c'est important justement de s'informer sur sa communauté avec laquelle on travaille.

Il faut connaître la réalité des communautés autochtones. Pis c'est là que le... la confiance envers l'autre doit être travaillée, dans... de toutes les parties. C'est clairement une question de développer la confiance pis de... de reconnaître la valeur de chacun, pis les droits de chacun, pis de... de faire la paix avec le fait que c'est deux systèmes qui sont très inégaux, qui sont injustes de différentes façons. Fait que si t'es pas là pour les bonnes raisons, c'est là que tu vas avoir de la difficulté. Mais si t'es là pour les bonnes raisons, pour vrai là, ils vont t'accueillir à bras ouverts [les gens de la communauté], ils vont t'apprendre, ils vont te montrer, ils vont... ils vont t'accompagner, ils vont être doux, ils vont dire : « Ah, ça, c'était peut-être pas tant adéquat comme intervention, t'aurais dû le faire comme ça » ou autre.

De plus, la majorité des participants ont souligné qu'avoir un réel intérêt pour les Premières Nations signifie avoir à cœur de connaître les membres de la famille nucléaire du jeune, sa famille élargie et l'historique des familles de la communauté. D'une part, cela facilite l'entrée en contact avec les gens de la communauté, dont le jeune et le travail avec ce dernier. D'autre part, c'est être respectueux et s'adapter à la culture des Premières Nations, pour qui les liens intergénérationnels et familiaux sont très importants. Voici un exemple éloquent :

[...] quand je suis arrivée, ça m'a... ça m'a demandé un cerveau assez incroyable parce que là on me disait : « Ok, lui, ça se trouve être le frère de un, pis le cousin de... » Tout un génogramme qui vient avec. Mais pour connaître : « Ok, c'est quoi son bagage à cet enfant-là, là? Qu'est-ce qu'il... qu'est-ce qu'il porte? » « Ok, regarde, il y a eu un suicide voilà 3 ans dans sa famille. Il a été témoin de violence conjugale. Ses parents ont vécu de la négligence dans l'enfance, ses grands-parents sont allés aux pensionnats... Dadadada » Fait que, t'sais, s'il est comme ça aujourd'hui, ben, c'est à cause qu'il porte tout... t'sais, l'intergénérationnel. Fait que, bref, tout ça pour dire que oui, on... on s'adapte beaucoup aux besoins des personnes. On prend le temps d'écouter ce qu'ils ont à nous dire. Pis c'est vraiment gagnant.

La lecture. Afin d'acquérir des connaissances, quelques participants ont évoqué qu'ils s'informent en lisant au sujet des Premières Nations comme le mentionne ce participant :

Comme... t'sais, j'ai fait comme beaucoup de lectures sur... la pédagogie autochtone, comment... comment c'était, là, la pédagogie dans les cultures autochtones, comment ils enseignent, comment... Pis, t'sais, de... comme de faire appel aux... aux... aux aînés, par exemple, t'sais, de... t'sais, de faire appel aux aînés, d'utiliser un mode de transmission de l'information qui est plus en simultané.

Proximité avec la communauté. Il va de soi que, pour la majorité des participants, vivre sur la communauté ou à proximité, ou du moins y passer du temps et s'impliquer dans la vie communautaire est une très bonne façon d'apprendre :

On les voit la fin... t'sais, on va... on peut les voir dans les rassemblements la fin de semaine, on les voit l'été, on s'implique, on a... on a des liens vraiment très particuliers, ça ne se compare pas là. [...] Pis nos familles ont confiance en nous, c'est ça aussi. C'est pas juste un lien là de... de patient à son docteur ou à son professionnel là, c'est beaucoup plus que ça.

Il s'avère intéressant de faire le pont ici, avec l'importance que mentionnent les participants, de vivre à proximité de la communauté et la sous-section « Créer un lien de confiance et de proximité ». Cela semble apporter une emphase au lien de proximité.

Activités culturelles. Dans le même ordre d'idée, plusieurs ont mentionné que la participation aux activités culturelles est une très bonne manière d'en apprendre sur les Premières Nations comme on peut le voir dans cet exemple :

[...] la semaine passée il y a eu une activité culturelle, T'sais, les aînés sont là, tout le monde tout là, le chanteur, il y avait un dîner [...] Mais ça reste que ça fait partie de notre... de travailler dans une communauté autochtone... de vivre ces activités-là pour connaître la culture et la communauté [...] ils nous proposent des ateliers de langue [nom de la langue]. T'sais, on est vraiment chanceux là, je veux dire, c'est fou là, c'est fou raide, là, ce qu'on a... ce qu'on a, là. Fait que... je le sais que ce n'est pas le cas dans toutes les communautés, pis qu'ils... C'est vraiment dommage, là. Mais nous c'est vraiment bien là.

Personnes des Premières Nations. Pour tous les participants, une autre bonne méthode pour acquérir des connaissances de la culture des Premières Nations est de se renseigner sur l'historique de la communauté et des familles, sur le milieu de travail ou dans la communauté. D'ailleurs, pour la majorité des participants, questionner en priorité les personnes des Premières Nations est la meilleure ressource comme le rapporte ce participant :

Les interven..., bien, on a beaucoup d'intervenants autochtones, fait que ça c'est génial. Parce que eux, c'est sûr que quand on parle de sécurisation culturelle, c'est vraiment eux autres qui peuvent nous en parler, bien plus que [nom d'un intervenant] et moi.

Les aînés. Tous les participants mentionnent que les aînés de la communauté sont une bonne source d'information, comme le dit ce participant :

Pis il faut aller chercher un aîné, demandez-lui : « Explique-moi c'est quoi l'histoire des clans ici, là. » Ça, c'est important. « Où c'est qu'il y a de l'inceste?

Où c'est qu'il y a ci? Où c'est qu'il y a ça? » Ils vont... ils vont le dire, t'sais, quand tu vas avoir le lien de confiance.

Personnel qui a de l'ancienneté. D'autres participants indiquent que demander au personnel du milieu de travail et à d'autres acteurs qui sont en lien avec le milieu de travail et particulièrement à ceux qui ont le plus d'ancienneté est très aidant. Le participant suivant en donne un bon exemple :

[...] les enseignants qui sont là depuis longtemps, ça va bien, là. T'sais, ils... ils ont, ils ont un beau bagage, là, pis, t'sais, ils... ils font partie de la communauté, là, t'sais. Mais les nouveaux qui arrivent, ben là... t'sais, c'est pas évident, là. C'est... c'est vraiment pas évident. Mais les... les, les, les... ceux qui sont vraiment expérimentés, t'sais, me semble sont vraiment relaxes [ricane], sont pas stressés [...] avec les enseignants expérimentés, moi, j'apprends d'eux, t'sais [ricane],. [...] T'sais, des fois j'allais jaser avec... d'autres intervenants autochtones justement dans... dans le Centre de santé, pour, t'sais, voir... t'sais, c'est ça, c'est... t'sais, ils ont... ils ont tout le temps des belles images pour donner des... des exemples, là, t'sais... de, de canot pis de rivière, pis de... [ricane], t'sais, de chasse pis... T'sais, c'est un monde que je trouve vraiment intéressant, pis que j'aimerais comme mieux connaître pis être capable moi-même de trouver ces exemples-là, là, avec mes clients. Pis... sans toujours dépendre d'une personne de la communauté.

Deux participants ont d'ailleurs souligné que ce contact pouvait être fait sur les réseaux sociaux, comme dans cet exemple :

Fait que, t'sais, je me... je me bâtis ma connaissance de la culture à travers justement ces contacts-là, à travers les professeurs ... [nom de la nationalité] aussi qui enseignent dans les écoles pis qui nous parlent de leur réalité. T'sais, juste à voir... bon, c'est anecdotique là, mais... juste de voir comment les gens utilisent leur profil Facebook aussi, là. Comment ils vont mettre plein de, de... de messages, de partages [...].

Les élèves. Un participant dont le début du travail était quelques mois avant la mise en place des restrictions sanitaires, limitant les contacts avec les membres de la communauté, rapporte avoir appris, et continué d'apprendre, auprès des jeunes :

Moi, je dirais que je trouve que les élèves me le montrent beaucoup la culture. [...] Ils montrent tous c'est quoi leur réalité. Pis à chaque jour, j'en apprends autant d'eux. Fait que... c'est intéressant parce que là des fois j'en ai un qui m'a parlé d'une certaine chose, pis là je fais comme : « Ah, je suis capable de le réutiliser avec un autre élève. »

Ainsi, il a été souligné à maintes reprises, par plusieurs participants, qu'il importe d'avoir un certain bagage de connaissance de la culture des Premières Nations et de toujours prendre en considération l'aspect familial et intergénérationnel, afin de faire un travail le plus impeccable possible. C'est deux participants en donnent de bons exemples :

Mais moi, c'est sûr qu'avant d'évaluer mon jeune, je le vois, je sais c'est où, je sais c'est quoi sa famille. J'ai appelé justement mes collègues : « C'est quoi cette famille-là, c'est quoi ce clan-là? Comment ça fonctionne? Qu'est-ce que je suis supposée voir? Qu'est-ce que je devrais voir? »

[...] il y a comme un jeune que j'ai... que j'ai évalué dans les débuts, pas mal tout le monde pensait que c'était un... un trouble du spectre de l'autisme. Mais t'sais, c'est ça, après l'évaluation, là, c'était pas ça du tout, là. Pis, t'sais, c'était plus... t'sais, le jeune était plus dans son monde parce que, ben, il... il vivait des choses pas faciles à la maison, là, t'sais. Il était plus dans sa bulle à lui parce que... c'était un peu son... son refuge, là, pour... C'est ça, quand il était à l'école, il était dans son... dans sa bulle sécurisée, là, pis... Ça, c'était peut-être plus difficile de... d'établir un peu les liens avec les autres. Fait que, t'sais, une fois qu'on a... qu'on a compris ça, ben, on a répondu plus à ses besoins... en tout cas, aux dernières nouvelles, là, il allait super bien. T'sais, même qu'il réussit super bien maintenant à l'école. Fait que c'était vraiment... d'aller chercher comme... t'sais, le fond du fond, là, t'sais. Des fois, là, c'est pas toujours facile, là, d'avoir les informations, mais c'est de pas lâcher... t'sais [...].

En somme, tous les participants sont d'avis qu'à la base, il est important d'avoir un intérêt réel pour les Premières Nations et leur façon de travailler et qu'il faut détenir des connaissances sur ce peuple ainsi que sur l'historique des familles et des communautés où ils travaillent. Afin d'acquérir ces connaissances, diverses méthodes ont été suggérées dont la lecture, les réseaux sociaux, vivre sur la communauté, à proximité ou y passer du temps, participer à la vie communautaire, s'y impliquer, participer à des activités culturelles, demander directement aux personnes qui vivent sur la communauté, dans le milieu de travail ou connexe au lieu de travail, en priorisant les gens des Premières Nations, les aînés, les personnes qui détiennent le plus d'ancienneté et les jeunes.

Éléments qui favorisent la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle et facteurs de persévérances scolaires et de réussite éducative

Cette deuxième partie est complémentaire à la première, et a permis de faire ressortir des éléments favorisant la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle et qui encouragent la persévérance et la réussite éducative. Celle-ci est divisée en trois sous-sections : la collaboration et le soutien, l'autonomie et l'autodétermination et les aspects liés au personnel.

Collaboration et soutien

La collaboration et le soutien sont deux aspects indéniables qui ont été mentionnés à plusieurs reprises par tous les participants. Effectivement, ces derniers rapportent que malgré tous les efforts qu'un intervenant peut investir dans son travail, ceux-ci n'ont pas le même impact, à court et long terme, sans la collaboration et le soutien des différents

acteurs, qui travaillent de près ou de loin, à la réussite du jeune. Tous les participants ont mentionné que la collaboration et le soutien sont présents sur différents plans.

Soutien familial. Sur le plan familial où l'on retrouve le soutien du noyau familial envers le jeune, soit, en premier lieu, celui des parents ou des personnes qui prennent soin du jeune quotidiennement et ensuite, le soutien des membres de la famille élargie. Également, la collaboration de ceux-ci avec l'équipe-école :

[...] ce qui semble être le plus aidant pour la persévérance scolaire, c'est quand les parents sont là, quand sont impliqués, quand sont... la famille est impliquée, qu'il y a comme... on aide l'enfant à... t'sais, il y a comme une mobilisation, ça, c'est... le soutien familial, dans le fond, c'est super important, là. La famille, mais la famille comme élargie, là, aussi, là.

Là, c'est l'fun, on a des parents qui étaient prêts aussi, c'est des parents qui nous ont demandé : « Heille, après l'école, moi, je vais faire quoi avec mon jeune? » tout ça. Ils sont interpellés par ça. Donc, là, ils sont prêts à collaborer.

Soutien de la communauté. Ce que les participants semblent indiquer, c'est que le soutien et la collaboration de la communauté se manifestent de différentes façons. Entre autres, par la présence d'ainés et d'autres membres de la communauté, qui viennent à l'école, participent à des activités et des sorties, afin de parler avec les jeunes, de partager leur savoir, de faire des enseignements sur les traditions (p. ex., sur la trappe, la chasse, la fabrication de raquette), etc. En voici quelques exemples : « Il y a tellement des choses riches qui peuvent s'offrir [les séjours sur le territoire], pis souvent bien on... on a des partenariats avec les aidants naturels de la communauté aussi là. »

On a des [nom pour désigner grand-mère] souvent dans les écoles aussi, là, qui viennent pour... tricoter, leur... leur chanter des chansons ou... les

réconforter, jaser avec eux autres, aller se promener avec eux dans l'école, tout ça.

Quelques participants ont également mentionné l'importance du soutien et de la collaboration de différents membres de la communauté par rapport au volet matériel et financier, comme dans ce prochain exemple :

[...] pour nos familles vulnérables, là. T'sais, c'est fou là. Genre, on en a une... un moment donné qu'on s'est dit : « Câline, t'sais, le petit a pas de linge, ça va pas. » Tout de suite là, on a des équipes sportives : « Ok... » On est allées les voir. « Ok, on va lui donner des survêtements, on va lui donner du linge, on va donner un manteau, on va faire ci, on va faire ça. Il se lavera à l'école. On va lui acheter du déo. Tata... » On se met tous ensemble, là. Heille, comment de fois là on voit qu'il y a rien dans le frigo, là. Pensez-vous qu'on laisse le frigo vide? On y va faire l'épicerie, là. T'sais, je veux dire, on pogne une gang de monde, on va voir les conseillers : « On ramasse un peu d'argent pour telle famille. » Tout le monde embarque. On va chez Maxi. On va le porter. T'sais, quand on dit : « Ça prend un village pour élever un enfant », mais c'est ça. C'est toute la gang. Pis nous autres on fait partie du village pis c'est hot.

Soutien scolaire. À l'unanimité, les participants rapportent la primauté du soutien de l'enseignant envers le jeune:

Mais quand il y a un lien, aussi, vraiment avec l'enseignant, c'est... quand l'enseignante est là, pis est vraiment engagée, est... t'sais, a veut, là, vraiment là, pis a l'a vrai..., un réel intérêt, ben, ça fait toute la différence aussi, là.

De même, tous les participants sont d'accord pour dire que la collaboration de l'enseignant avec les parents et la famille est essentielle :

Fait que que les enseignants soient capables de tisser des liens avec les parents, avec la famille pour collaborer, ça aussi je pense que c'est un facteur important pour sou..., supporter le... l'enfant, là, tout au long de... de son parcours, là.

Inter collaborations et soutien. Il va de soi que, pour tous les participants, l'importance du soutien et de la collaboration entre les différents intervenants et la communauté est capitale. En effet, tous les participants considèrent que la collaboration des intervenants psychosociaux doit se réaliser autant avec les membres de la famille du jeune et de sa communauté, les collègues de travail, le personnel d'autres secteurs et de divers milieux, qu'avec les gestionnaires et les directions qui les chapeautent. Ces exemples parlent d'eux-mêmes : « Nos partenariats, que ce soit avec les médecins, la pédopsychiatrie, n'importe qui, on est hyper proches, on est super respectés où est-ce qu'on va. »

Mais on a la chance de faire des discussions cliniques aussi. Juste avoir la conscience clinique de l'autre qui est un peu externe à la problématique pour dire : « Ah, bien toi, as-tu pensé à ça, ça? » Ou « On a telle chose » ou « Telle intervenante, qu'est-ce t'en penses, elle, elle pourrait peut-être plus cadrer cet enfant-là » ou autres. Puis on peut travailler en...collaboration [...].

Bon, nous on est chanceux avec les services communautaires, services sociaux, on se parle, on essaie de s'entraider pis de... de plus en plus centraliser les services pour pas que les parents aient à se promener.

Pis de plus en plus, on collabore entre les secteurs, là, dont la belle collaboration avec les secteurs de l'éducation là, qui... qui nous aide grandement avec les jeunes parce que... on peut pas être 50 intervenants autour des jeunes sans se parler, là. Pis des fois, bien, c'est justement en se parlant, on voit qu'il y en a trop, fait qu'on est capable de diminuer ou d'augmenter l'offre de services, tout dépendant là des besoins.

Également, cette collaboration avec des membres de la communauté facilite souvent le travail des intervenants :

Qu'est-ce qui aide, c'est quand qu'on a des personnes de la communauté qui nous supporte là-dedans pis qui... qui nous donne comme de l'aide : « On va aller la voir, la personne. Je le sais où est-ce qu'elle habite, je vas y aller. » « Je va aller la chercher parce que je sais qu'elle a pas d'auto » ou, t'sais, il y a tout ça, là, qui...

Parce que sinon, moi, je suis comme pognée dans mon bureau, pis je peux comme pas avancer.

Aussi, la collaboration permet d'intervenir rapidement et efficacement et d'apporter du soutien à plus long terme en s'assurant du bien-être du jeune et de la famille.

Dans ce prochain exemple, il est question d'un jeune qui avait fait une tentative de suicide :

On s'entraide, on a une collaboration très étroite avec les services de police [...] T'sais. Mais si on n'avait pas eu le petit « cue » du départ, peut-être qu'on l'aurait su une journée après, peut-être le soir, pis peut-être que ça aurait eu moins d'impact que là quand on l'a su, pratiquement à la minute. Là, ça nous a permis de faire une gestion pis tout de suite aider la, la famille aussi. Pis on le fait en collaboration, t'sais, souvent, ben, si on le sait qu'il y a un intervenant ici au dossier pis qu'on a les autorisations d'échanger des renseignements, on va se parler : « Ok, regarde, moi, mon intervenante elle y va mardi. Fait que peut-être vous autres allez-y jeudi. Pour justement, t'sais, leur amener à se parler sur le terrain aussi, là, t'sais. On est tellement proche du terrain, mais on a la vision d'ensemble en tant que cliniciennes. [...] Peut-être que ce serait mieux que ce soit toi son, sa, sa... sa psychologue de l'école qui, qui prenne de ses nouvelles, juste pour être certain que... qu'il est correct, pis que... t'sais. Et les services qu'il a besoin, là, t'sais. » Fait que ça fait que la collaboration c'est super riche, là.

Aux yeux de certains participants, ce soutien peut prendre des formes variées et peut sortir aussi du cadre habituel : « Ben moi, j'en ai une qui est allée à l'urgence il y a quelques semaines, pis je veux dire, j'étais sur Messenger, on s'envoyait des textos jusqu'à 11 heures [...] ».

Dans les exemples de bonnes pratiques citées dans la partie antérieure, il a été indiqué qu'il s'avérait important de choisir la bonne personne pour faire une intervention spécifique. L'exemple du participant suivant démontre qu'avec les liens de collaborations il est facilitant de cibler la bonne personne :

[...] le processus interdisciplinaire, ça facilite aussi le, le... pour l'intervention auprès des clientèles plus vulnérables. Parce que oui, en général, t'sais, on le sait que les membres de communautés autochtones ont des vulnérabilités, des facteurs de risque de plus. Mais dans la communauté même, il y a des familles qui sont plus vulnérables, qui sont plus dures d'accès, qui des fois, bien, elles ont un bon lien avec notre secteur, mais pas nécessairement avec l'éducation ou le contraire même. Donc, ces collaborations-là sont vraiment, vraiment précieuses, là. Vraiment.

Enfin, quelques participants semblent indiquer que la mixité culturelle avec les différentes forces et perceptions de chacun permet un soutien mutuel et le dépassement de ses limites, afin d'aller plus loin dans l'intervention. Voici l'exemple d'un participant à ce sujet :

Pis même que des fois c'est bon, les allochtones aussi on est capables de les challenger un petit peu. T'sais, des fois ils vont comme faire : « Ah, mais là, je suis pas... » « Non, moi je pense qu'on peut aller plus loin, là. Qu'est-ce que t'en...? » « Ah oui, c'est vrai, t'as raison. Là je suis peut-être dans mes blessures à moi là. Peut-être qu'il faudrait que je me dise non. » Ça fait des beaux... des beaux échanges. Ça fait des... vraiment des équipes riches.

Intercollaborations et réussite scolaire. Le soutien et la collaboration permettent de viser la persévérance et la réussite du jeune sur le moyen long terme, tant pour la poursuite d'études que l'insertion sur le marché du travail, comme le montre ces deux exemples :

T'sais, comme on a plein de partenariats, surtout avec l'Université Laval. Les profs viennent nous voir. Les représentants en chaire de recherche viennent donner des ateliers, on est super proches. [...] T'sais, on... on est proche de ces gens-là, on crée des partenariats, puis après ça quand vient le temps justement de jaser avec les universités pis demander nos accommodations, c'est jamais refusé, là. J'ai jamais eu une université ou un collègue qui a refusé nos accommodations, jamais, jamais, jamais là.

Moi, je travaille de plus en plus avec le secteur de l'emploi. J'aurais pas pensé ça avant. Pis c'est grâce à une rencontre Teams intersectorielle [...] Fait que là on est en train de faire des beaux partenariats aussi de ce côté-là. il y a des ressources,

c'est super intéressant de pouvoir travailler en équipe aussi, là, avec ces personnes-là.

Ce qui semble être prôné dans cette collaboration, par tous les participants, est le travail d'équipe dans le but d'avancer tous ensemble vers un objectif commun, qui soutient toujours la réussite du jeune et qui passe avant tout par son bien-être, comme le rapportent les deux participants suivant :

Puis oui, nos intervenants se parlaient déjà, mais là le fait qu'entre gestionnaires on se parle, bien ça permet que, t'sais, nos, nos grandes orientations, elles vont ensemble. [...] Fait qu'on a été s'asseoir en grand groupe, les gestionnaires de plusieurs secteurs, pour essayer de trouver des solutions communes [...] pour que justement là, la sécurisation culturelle soit respectée le plus possible, t'sais, [...] si on a besoin d'une intervenante, d'un interprète, d'un aîné, de n'importe quoi, on travaille en collaboration entre nous. Pis on travaille tous en équipe.

C'est... justement, on travaille pour aller chercher un objectif commun tout le monde ensemble. Pis c'est vraiment ça qui va nous aider à ce que nos jeunes pis leurs familles puissent améliorer leur sort, t'sais.

Aussi, plusieurs participants ont mentionné que pour atteindre cette cible commune de la réussite et du bien-être du jeune, il faut aider les parents, et c'est ce que semble aussi favoriser la collaboration, comme l'explique ce participant :

Ce qui est beau dans nos collaborations, c'est qu'on aide beaucoup les adultes. Pis moi je l'ai toujours dit, t'sais, si on aide les enfants, mais qu'on n'aide pas les parents dans nos familles vulnérables, ben, malheureusement, on n'a pas le même impact. C'est ce qui donne vraiment, vraiment des beaux résultats là.

Soutien financier. Finalement, le dernier plan, que tous les participants semblent considérer comme indispensable, est la collaboration et le soutien financier des divers paliers et programmes gouvernementaux, qui seraient d'ailleurs beaucoup plus disponibles ces dernières années.

Oui, là on a plus de financement donc c'est plus facile, pis on a la chance, l'immense, l'énorme chance d'avoir le principe de Jordan⁴. Moi, en éducation, ça me sauve la vie. Ça sauve la vie de mes en..., de mes... je dis mes enfants là, mais des élèves, des équipes-école, des directions ici. [...] Mais à la base, le Principe de Jordan est un pourvoyeur d'argent. Mais nous, on est vraiment chanceux parce qu'il nous sert à beaucoup, beaucoup de projets, pis à beaucoup... à payer des ressources qu'on n'aurait pas les moyens de se payer.

Toutefois, bien qu'ils soulignent l'apport non négligeable du soutien financier, quelques participants spécifient qu'au fond, ce n'est pas l'argent le plus important, mais la capacité de créer avec ce qu'ils ont :

On avait des moyens financiers, mais t'sais l'argent, là, pour vrai, c'est tellement pas ça qui importe. On est capable faire tout avec rien dans vie là, [...] Pis souvent ça coûte même pas d'argent.

T'sais, nous avant, on n'avait pas nécessairement les mêmes budgets, les mêmes façons de fonctionner, avant qu'il y ait toute cette belle structure-là, ça a été long, hein. On est très sous-financés, là, l'éducation. Maintenant on est chanceux, on a un peu plus de financement. Mais on est très créatifs, on fait beaucoup avec le peu qu'on a.

Collaboration avec les instances gouvernementales. De plus, selon une grande majorité des participants, c'est grâce à la collaboration de tous ces plans entre eux qu'il est possible d'intervenir rapidement et efficacement et de mettre en place des pratiques de sécurisation culturelle. En effet, ceux-ci expliquent que le partenariat et la communication régulière entre les différents paliers gouvernementaux, les gestionnaires du gouvernement et ceux des communautés et des différents acteurs, qui travaillent auprès des jeunes, sont gagnants pour la réussite et le bien-être de ceux-ci. Cependant, bien qu'il semble y avoir de plus en plus de collaboration, plusieurs participants mentionnent qu'il y a encore

⁴ Le principe de Jordan vise à permettre à tous les enfants des Premières Nations vivant au Canada d'avoir accès aux produits, aux services et aux mesures de soutien nécessaires au moment où ils en ont besoin (Gouvernement du Canada, 2023).

beaucoup de chemin à faire pour mieux répondre aux besoins des jeunes. Les exemples suivants parlent d'eux-mêmes :

J'allais finir avec ça, avec cette solidarité-là des autres acteurs. Si on veut que les jeunes persévèrent pis continuent à aller plus loin pis excellent, on doit avoir une cible commune, il y a un partenariat intercommunautaire, interacteurs, partenaires qui doit être faits.

Nous, notre gros défi présentement, c'est plus le côté médical là qui est difficile parce qu'ils se lancent la balle, fédérale-provinciale. Là, il y a des craques de services. Parce que les problématiques de santé mentale sont plus grandes et tout ça. Il y a pas de services. Déjà de base pour la population en général, là, il y a pas de services. Il y a encore un peu de racisme systémique aussi. Donc, là c'est pas évident parce que eux ils se lancent la balle. Là, ils envoient tout ça au Principe de Jordan en se disant : « Arrange-toi avec tes troubles parce que moi je peux pas t'aider. » Le Principe de Jordan, c'est un pourvoyeur d'argent et non de services, mais là, je me dis : « On s'en va où avec tout ça? » Nous, on est un service scolaire.

Technologie et internet. Une grande part des participants ont rapporté que ce qui facilite cette collaboration et qui a grandement contribué à l'améliorer, c'est la technologie, comme les exemples suivants le démontrent : « la technologie a permis que, bien, on réussit à se regrouper plus facilement pour avoir des échanges comme ça. »

Fait que ça permet des fois un petit peu rapidement de s'envoyer un petit texto dans notre Teams : « Heille, écoute, t'as-tu deux minutes aujourd'hui, j'aurais besoin de te parler, c'est urgent. » Pis on prend un moment. Pis on s'appelle comme ça. Pis... t'sais, ça... ça facilite.

Puis depuis qu'on se parle, bien, on remarque que justement il y a moins de craques de services. Il y en a encore un peu, mais il y en a moins. Puis c'est gagnant pour les familles.

Aussi, d'autres participants relatent que, malgré tous les contres-coups de l'isolement social, causés par les règles sanitaires de la pandémie, un bon côté est la création de réunions à distance :

Bien, je vous dirais que la COVID a eu du bon dans cette situation-là. [...] on a vraiment été capables de voir le *plus value*. Pis maintenant, minimum une fois par mois, on se rencontre. Mais je vous dirais qu'à toutes les semaines... on se parle [...].

Pis si on remarque une problématique... Ok, bien t'sais, on se le nomme. « Heille, j'ai remarqué qu'il y a beaucoup d'anxiété ». Ou là, dernièrement, c'était l'absentéisme scolaire. Fait qu'on a été s'asseoir en grand groupe, les gestionnaires de plusieurs secteurs, pour essayer de trouver des solutions communes parce que dans... dans notre organisation, dans [inaudible] en général, on a des gens qui ont de l'expertise pis des connaissances pis du savoir de façon assez extraordinaire. Fait que, t'sais, le... la technologie a permis que, bien, on réussit à se regrouper plus facilement pour avoir des échanges comme ça.

En résumé, le soutien et la collaboration des différents acteurs, qui travaillent de près ou de loin du jeune, sont essentiels et sont actives sur les plans familial, scolaire, communautaire et gouvernementale et se déclinent par le soutien et la collaboration des parents, de la famille élargie, des membres de la communauté, des enseignants et du personnel scolaire, des intervenants psychosociaux et des gestionnaires des différents secteurs de la communauté et du gouvernement. La technologie a été soulignée comme un moyen qui permet d'augmenter l'efficacité de la communication, ayant des impacts majeurs pour le soutien et la collaboration.

Autonomie et autodétermination

Selon la majorité des participants, le soutien et la collaboration, par le financement, du gouvernement et des organismes, doivent encourager et miser sur l'autonomie et l'autodétermination des communautés. Bien que les concepts d'autonomie et d'autodétermination n'ont pas été définis par les participants, dans les analyses, ces concepts ont été relevés en rapport à des individus, des communautés et des organisations

(p. ex., école, conseil de bande, etc.). L'autonomie et l'autodétermination permettent non seulement de faciliter la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle, mais sont en soi de bonnes pratiques de sécurisation culturelle. Effectivement, selon ces participants, la sécurisation culturelle, part du principe de redonner le pouvoir d'agir aux Premières Nations. Ainsi, plus les gens des communautés sont autonomes et autodéterminés, sans avoir à passer par d'autres personnes extérieures à leur communauté, plus les résultats sont positifs, tant pour le bien-être et la réussite du jeune que pour la communauté tout entière. Il semble que, pour une majorité de participants, cette autonomie et autodétermination commence par la gestion des finances et la prise de décisions sur ce qu'il advient du budget. Par le fait même, cela permet d'agir plus rapidement et efficacement. Voici quelques exemples à ce sujet :

Mais c'est incroyable, dans le sens où on est complètement indépendants. Les demandes passent juste par... T'sais, c'est... c'est vraiment là... l'impression d'avoir une gestion, un regard sur notre organisation que nous on connaît, que nous on comprend, que nous on vit dedans. Pis de pu avoir besoin de passer par des intermédiaires [...] Pis t'sais, comme là on vole de nos propres ailes, pis... ah, ça va tellement bien. Juste pour la gestion financière, c'est extraordinaire là, c'est fou là. T'sais, on est rendu avec... il y a plus de limites là, parce que tout est bien géré, pis tout répond aux besoins de nos élèves. [...] Pis t'sais... pis tout ça dans... dans le respect de... dans un grand respect justement de la... de la Nation [nom de la nation]

Avant c'était : « Remplis 46 mille formulaires pour faire autoriser la dépense. » Pis probablement que ça aurait pas été autorisé parce que ça aide juste un enfant. [...] Maintenant t'as beaucoup moins de barrières administratives. Tant que t'es capable de prouver le pourquoi tu le fais pis que l'intention est bonne, là. T'sais, dans le fond tu le fais pour l'enfant.

Technologie et internet. Ici encore, la technologie, internet ainsi que les plateformes de communications, qui accélèrent l'accès à l'information, simplifient

l'organisation de réunions, l'intercommunication et ont été ciblés comme des moyens facilitant l'autonomie et l'autodétermination :

Internet, ça facilite l'autonomie. Au lieu de tout le temps devoir convoquer, faire un Moodle, essayer d'avoir les disponibilités de tout le monde, réserver un local, que tout le monde se déplace. Ça, ça alourdisait beaucoup de choses. Fait qu'il y a une partie comme de, de bureaucratie qui a comme pris le bord avec la technologie.

Encourager. Pour favoriser l'autonomie et l'autodétermination, la majorité des participants semble déclarer qu'il faut encourager les personnes de la communauté à prendre leur place et avoir confiance en eux en leur démontrant de la confiance. L'exemple suivant va dans ce sens et réfère à l'intervention d'un participant qui a porté fruit : « Je leur ai donné beaucoup de confiance et le fait de leur donner confiance a été suffisant pour faire en sorte que tout s'est bien passé [...] ». Cet autre exemple est celui d'un participant qui encourage une mère qui se sent prête à reprendre sa fille, qui lui avait été retirée, mais qui a peur des jugements de la responsable de la DPJ :

J'ai dit : « Écoute – j'ai dit – t'sais, tu la veux, tu veux la ravoir ta fille, là. Je comprends que tu lui fais pas confiance à la fille de la DPJ, là. Mais, t'sais, toi pis moi on le sait qu'il s'est passé ça, ça, ça, ça, pis que t'as fait... t'sais, t'as tout travaillé ces choses-là avec l'éducatrice spécialisée du CLSC. Ça fait que là, là, t'sais, faut que t'appelles l'éducatrice du CLSC pis que tu lui dises de parler avec la fille de la DPJ. Parce que là, t'sais, t'as vraiment travaillé des choses, là, tu t'es vraiment améliorée. Mais là il faut que tu te mettes en valeur, t'sais. »

Reconnaissance et responsabilités. Ce que la majorité des participants semblent chercher à faire comprendre est que les intervenants psychosociaux, lorsqu'ils ne font pas partie des membres des Premières Nations, ont la responsabilité de reconnaître qu'ils ne sont pas ceux qui peuvent valider les pratiques de sécurisation culturelle. De plus, ceux-

ci considèrent qu'ils ont la responsabilité d'avoir un rôle d'éducateur, auprès de leurs proches et en société, afin de démystifier la réalité des Premières Nations et de promouvoir l'importance de respecter la culture de ces dernières. Ainsi, en plus d'encourager l'autonomie et l'autodétermination, cela fait preuve de respect pour la culture ancestrale des Premières Nations. Voici deux extraits qui le démontrent :

T'sais, avant là, il n'y avait pas ça un conseil de bande que les gens votaient pis... Avant, comment ça fonctionnait, c'était que le chef du clan, c'était celui en qui les gens avaient le plus confiance. Ça se faisait naturellement. C'était le leadership et non l'autorité [...].

On est vraiment dans une démarche d'autodétermination, de résilience, de résurgence... Pis nous, on est juste des facilitateurs, on est un outil, pis on est comme juste utilisez-nous, on est là pour vous, on prend pas une place qui n'est pas la nôtre. [...] C'est une question de respect, t'sais. On ne prend pas des décisions qui ne nous appartiennent pas. C'est leur communauté, c'est leur autonomie, c'est leur indépendance, c'est eux qui savent ce qui est bon pour eux t'sais. [...] à travers ça on se sent utile pour que cette communauté-là reprenne leur autonomie, l'indépendance le plus possible, t'sais, c'est vraiment génial, là. [...] on a la responsabilité d'éduquer nos familles pis la société, de défaire les préjuger, t'sais [...].

En résumé, l'autonomie et l'autodétermination tout en permettant de faciliter la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle sont considérées comme de bonnes pratiques de sécurisation culturelle. Celles-ci se déploient par la gestion des finances et la prise de décisions des gens de la communauté. Également, en encourageant ces derniers à prendre leur place, avoir confiance en eux, en leur démontrant de la confiance et en adoptant, en tant qu'intervenant, une position d'égalité de reconnaissance et de responsabilisation, tout en respectant leur culture ancestrale.

Les aspects liés au personnel

Dans cette sous-section, il est question de divers aspects concernant le personnel et particulièrement, les intervenants psychosociaux qui œuvrent auprès des jeunes et de leurs proches. Il est apparu au fil des entretiens que le recrutement, la rétention, la qualification, la stabilité et l'adaptation du personnel ont une influence sur la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle et par le fait même, sur la persévérance et la réussite éducative.

Recrutement, rétention et qualification. Pour s'assurer de répondre aux besoins des jeunes, le recrutement, la rétention et la qualification du personnel semblent des facteurs cruciaux pour la majorité des participants. Ceux-ci considèrent que lorsque les institutions qui desservent les services sont situées dans une grande ville, il est plus facile de trouver du personnel qualifié et de le garder, mais quand celles-ci sont éloignées des grands centres urbains c'est davantage difficile :

Nous, on est quand même chanceux, il n'y a pas trop de roulement de personnel...en général, dans les régions éloignées, les communautés éloignées y'a beaucoup, beaucoup de roulement. Par exemple [nom de ville], [nom de communauté], [nom de communauté], [nom de communauté] pis tout ça, eux c'est plus complexe, là, d'avoir des gens vraiment qui y vont pour rester plus que 2-3 ans chacun, c'est plus difficile.

Également, l'avantage d'être dans une grande ville ou près de celle-ci, c'est lorsqu'il y a un cégep ou une université qui offrent des formations professionnelles qui répondent aux besoins de postes à combler :

Pis comme je dis, des éducateurs pis des intervenants, c'est plus facile à trouver, bien il y a le bac en travail social qui se donne à [nom de la ville]. Il y a l'AEC en éducation spécialisée, en éducation à l'enfance. Fait que t'sais, c'est sûr que c'est... c'est quelque chose qui facilite. Pis souvent les gens ils vont étudier pour venir travailler dans leur communauté aussi.

Ainsi, pour certains participants qui travaillent dans des agglomérations urbaines, le souci du manque de personnel semble plus relié aux besoins qui sont toujours croissants en regard de professions plus spécifiques :

[...] honnêtement, on n'a pas de problème de recrutement nous. Les besoins sont grands, fait que t'sais on... des fois on manque de bras, mais parce que les besoins sont grands. T'sais, tous nos postes sont comblés, là. Pis on crée des nouveaux postes à chaque année parce que justement les besoins sont de plus en plus grands.

Aussi, il appert que, pour la majorité des participants, ce n'est pas tant une problématique de recrutement, excepté pour les communautés très éloignées des grands centres. Cela serait plutôt attribuable, d'une part, à une pénurie de personnel généralisée à l'ensemble du Québec, et d'autre part, à une problématique de gestion des mandats de travail, faisant en sorte que des intervenants se retrouvent à gérer des cas en dehors de leur champ d'expertise, comme le rapporte ce participant :

Nous, on est chanceux, il y a une pénurie de main-d'œuvre, mais est moins grand chez-nous, je pense qu'au provincial. [...] l'enjeu là qui est un peu plus difficile pis qui joue beaucoup sur l'absentéisme scolaire et tout, parce que les enfants sont pas pris en charge du côté médical, là il y a de plus en plus l'anxiété sévère, les troubles de personnalité qu'on n'avait pas avant. Fait que présentement, on gère beaucoup de pédopsychiatrie, on gère beaucoup de problématiques psychiatriques avec nos propres services, comme on peut, avec les spécialistes qu'on a, qui s'inventent pas des nouveaux titres non plus, là. Fait qu'il y a un bout qu'ils peuvent faire. Mais il y a un bout qu'ils ne peuvent pas faire non plus.

En revanche, pour la plupart des participants, la qualification du personnel, bien qu'elle soit parfois problématique, ne semble pas toujours nécessiter un diplôme. En fait, une personne peut être engagée de par son vécu, ses expériences, ses formations continues, la crédibilité et la confiance que les gens de la communauté lui accordent. Les autres

professionnels peuvent aussi lui apporter du soutien lorsqu'elle n'a pas les qualifications requises. Voici deux exemples à ce sujet :

Trouver la main-d'œuvre qualifiée, ce n'est pas évident pour eux [communautés éloignées]. T'sais, des fois ils se ramassent avec du monde juste parce qu'ils n'ont pas le choix. Malgré que nous des fois ça nous arrive aussi là, les gens sont pas toujours qualifiés, mais bon. On trouve la meilleure personne qui n'a pas les qualifications, nécessairement pis qu'on aide, pis qu'on... on soutien. Mais eux c'est encore pire là, t'sais.

C'est de la formation personnelle aussi, t'sais. Comme moi j'en ai qui sont habitués d'être sur le territoire, fait qu'ils savent quoi amener. [...] Beaucoup d'intervenantes aussi, qui le sont devenues par l'expérience qu'elles ont dans la communauté et avec les jeunes [...] ça fait qu'on est vraiment allé chercher des... des façons de donner de la formation continue pour répondre aux besoins de nos élèves [...].

Évidemment, tous les participants ont évoqué que le contexte de pandémie a fait du tort pour la rétention du personnel, pour l'organisation et l'application des services et pour la continuité des projets scolaires et de sécurisation culturelle, comme l'explique ce participant :

Dans la pandémie, malheureusement, là, j'ai... j'ai, j'ai dû arrêter un bout de temps car je n'avais pas d'aide de la communauté. Avant la... la pandémie, on était en train de... ben, j'étais en train de monter des ateliers de remédiation cognitive pour les jeunes. T'sais, ça pouvait être pour le TDAH, pour le contrôle de l'impulsivité ou... On était rendus un peu à... t'sais, à avoir des... t'sais, mettons avoir des sujets, par exemple, là, la ges... le contrôle de l'impulsivité. Mais de... de travailler avec une personne de la communauté pour donner... trouver des exemples en lien avec la culture, là. T'sais, on dirait que la pandémie a comme... tout fait fouerrer, là [rires] Oui. Vraiment, là, parce que on avait plein de beaux projets, tout ça, pis ça a comme tombé à l'eau. Mais, t'sais, juste après la pandémie, quand je suis retournée après qu'il y ait eu une, une pause, là, la première pause, là, c'était vraiment... c'était toutes des nouvelles personnes, là, on aurait dit, là, à l'école, là. Fait que... c'est ça. c'est... ce que je trouve dommage, c'est que avant la pandémie il y avait comme une organisation, là, qui s'était installée, là. On avait une certaine efficacité, pour répondre en tout cas, moi, à mes besoins dans mon travail, tout ça. Avant la pandémie, j'avais de l'aide des coordonnatrices, j'avais de l'aide des personnes de la communauté. « Viens, on va y aller, on va aller voir chez-elle, on va aller signer », t'sais. Pis ou : « Je va aller le faire signer » ou « Je

va lui expliquer. » Mais là, c'est ça, là ça a comme tout désorganisé, pis... tout ça a été complètement mis de côté pendant plusieurs mois. Fait que de reprendre un peu cette organisation-là, les gens ont changé, c'est pu du tout la même... la même petite gang, c'est décourageant, c'est pas facile [...].

Stabilité. Les participants déclarent unanimement que la stabilité du personnel est primordiale afin de favoriser la création d'un lien de confiance, influencer la persévérance et la réussite du jeune, ainsi qu'aider pour la mise en place et la pérennité de pratiques culturellement sécurisantes. Ceux-ci rapportent donc que l'instabilité du personnel, en plus de nuire directement à la réussite du jeune, renforce le doute et ravive les traumatismes intergénérationnels, dont le trouble d'attachement, créé par l'historique des pensionnats et perpétué par les institutions scolaires. C'est ce qu'explique ce participant :

Parce que sinon, les professionnels qui viennent pis qui repartent, ils sont pas encore... c'est pas encore génial, là. Pis c'est ça qui fait que les enfants progressent peu, parce qu'ils sont toujours à, à, à... à être obligés de recréer une relation pis ils ont tellement eu de... ils ont... ils ont des troubles d'attachement à cause de ça. Ils ont tellement eu d'abandons, ils ont tellement eu de gens qui sont passés dans leur vie qu'un moment donné, faire confiance, créer le lien est... est beaucoup plus difficile. Fait que t'sais, c'est cette notion-là de stabilité parce qu'on arrive avec des communautés qui sont carrément... on a des personnes en trauma, en trouble de l'attachement, pis on a des communautés en trouble de l'attachement. Fait qu'on a un diagnostic communautaire qui, qui, qui teinte toutes les relations qui vont rentrer à l'intérieur de cette... de cette communauté-là. Fait que c'est sûr que quand on arrive avec de la stabilité en disant : « Nous, on est là pour rester » fait que t'sais, ça fait toute la différence là.

Vivre dans ou à proximité de la communauté. Pour plus de la moitié des participants, résider dans ou à proximité de la communauté a plusieurs avantages, permettant par exemple de faciliter la stabilité du personnel. C'est aussi un précurseur de la création d'un lien de confiance. L'exemple qui suit en fait part :

Pis quand tes professionnels ils partent, ils reviennent, pis ils repartent, tes parents ils trouvent pas que t'es crédible, ils ont de la... ils ont de la résistance, ils ont de la méfiance. Hey, moi ça a été long là de tout... t'sais, c'est... c'est quand j'ai... quand ils ont compris que je m'avais acheté une maison ici, comme [nom d'une collègue] en fait, qu'on a déménagé, qu'on était là pour rester que le lien s'est fait. T'sais, je pense que ça prend des acteurs, comme [nom d'une collègue], tu nommais, que... les mots-clés, c'est de la stabilité et de la proximité. Ça reste aussi que le fait qu'on soit dans la communauté, qu'on soit là au quotidien, on les connaît vraiment mieux les familles et le lien peut se créer.

Nombre élevé d'années de pratique et implication dans la communauté. À défaut de vivre dans ou à proximité de la communauté, un nombre élevé d'années de pratique et l'implication dans la communauté favorisent la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle. Effectivement, la majorité des participants semblent croire que si les intervenants psychosociaux et les autres membres du personnel restent à leurs postes pour plusieurs années, qu'ils s'impliquent et participent à la vie communautaire, aux activités culturelles et qu'ils se font connaître dans la communauté, cela peut constituer une preuve de stabilité et engendrer un lien de confiance au long court.

Ben quand le professionnel y revient année après année c'est sûr que le lien va finir par se créer [...] Ici, la chance qu'on a, c'est que là les professionnels, les enfants les connaissent, ils se promènent dans les écoles, ils vont jaser avec eux autres, participe aux activités. Donc, le lien est là.

Adaptation. Une grande part des intervenants psychosociaux précisent que c'est l'adaptation au mode de fonctionnement de la communauté, du milieu de travail et à la culture des Premières Nations qui est en grande partie garante de la stabilité du personnel. Cette adaptation découle de divers facteurs personnels mentionnés précédemment p. ex., savoir, savoir-être, savoir-faire, etc., mais semble aussi provenir de ce qui est fait par le milieu de travail pour permettre aux employés de s'adapter. Effectivement, tous les participants ont parlé du besoin de mentorer le nouvel employé afin qu'il puisse

rapidement s'intégrer à la communauté et s'adapter à sa nouvelle réalité. Une panoplie d'exemples à ce sujet ont été rapportées, en voici quelques-uns :

[...] je pense que d'être introduit avec une personne de la communauté, déjà là, ça, ça aide. De... d'avoir, en tant qu'allochtone, d'arriver dans la communauté, ce qui aide beaucoup, c'est d'être épaulée par une personne de la communauté. Ça, c'est vraiment, vraiment aidant pour faciliter... ben, la confiance aussi, pis... t'sais, de, de... de voir qu'une personne connue pour eux qui... qui, qui me fait confiance là, pis qui... T'sais, ça, ça... ça facilite un peu le... le lien. Pis ça, c'est vraiment... je pense c'est vraiment important. Je pense ça prendrait du mentorat avec quelqu'un de plus expérimenté en... dans le milieu autochtone, t'sais, qui a beaucoup de, d'expérience avec les jeunes autochtones, qui connaît la culture, qui connaît les jeunes, qui connaît la communauté. T'sais, des... des mentorats pour supporter ceux qui arrivent qui sont comme parachutés dans une école autochtone pis qui essaient juste de faire leur gros possible à travers de... de tout ce qui se passe [...]

On a des gens de confiance justement qui sont habitués, eux, d'accueillir des Allochtones dans leur vie. Pis là, ils les amènent dans le bois, ils les amènent partout. Fait que comme ça les gens se baignent, les gens apprennent... pis après ça c'est beaucoup plus facile de montrer qu'on est là pour les bonnes raisons.

Pis moi, mes intervenants, quand ils arrivent là, les allochtones qui ont jamais travaillé en communauté ou autres, là... on les accompagne. Pis moi j'ai... j'ai plein de gens autochtones avec qui on travaille, en qui j'ai entièrement confiance et qui peuvent justement amener ce côté-là aux allochtones. Fait qu'on les... on fait du mentorat, du pairage. Fait qu'ils les prennent un peu sous leur aile, vraiment ce lien-là de pairage, c'est vraiment formidable. Ça augmente la vitesse de... l'entrée en contact est vraiment augmentée, la relation est vraiment plus rapide de cette façon-là.

Une fois de plus, l'organisation d'activités culturelles proposées par le milieu de travail et la communauté favorise cette adaptation. Bien entendu, en considérant que le nouveau venu fera sa part en y participant et en s'intégrant dans la communauté en s'y impliquant. Comme cet exemple de ce participant qui mentionne comment lui et ses collègues se sont bien adaptés :

On participe à la vie communautaire. C'est que, t'sais, on a des semaines culturelles, on a des dîners communautaires, on y va. On parle avec le monde. On n'est pas là à rester dans notre coin. On ose, on y va, on s'implique dans le milieu.

**Recommandations afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative
des élèves des Premières Nations par l'entremise de pratiques de sécurisation
culturelle**

Dans cette section, des recommandations de pratiques de sécurisation culturelle sont suggérées, à partir de ce qui émane des exemples des deux parties précédentes. Celles-ci s'adressent aux intervenants psychosociaux, afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations. Dans un souci d'éviter d'alourdir cet essai par des répétitions, les recommandations sont présentées sous forme de tableau synthèse (voir Tableau 1). Ainsi, certains thèmes de section ont été regroupés et les recommandations ont été abrégées. De plus, comme de nombreux exemples ont été rapportés tous au long des deux dernières parties, ceux-ci n'ont pas été repris dans le tableau, mais le lecteur est invité à se référer aux sections antérieures pour en retrouver. Également, il est important de préciser que certaines des recommandations, qui sont ressorties des exemples des participants, ne s'adressent pas directement aux intervenants psychosociaux. Celles-ci ont néanmoins été intégrées au tableau, puisqu'elles semblent avoir un impact sur la persévérance et la réussite éducative, ainsi que sur le travail des intervenants. Ainsi, toutes les recommandations ont comme objectif de favoriser la persévérance et la réussite éducative du jeune, directement ou indirectement.

Tableau 1

Recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations

Créer un lien de confiance et de proximité	<p>Toujours valider avec la personne concernée, si l'intervention et la façon de faire lui conviennent</p> <p>Avoir des attitudes et des aptitudes d'ouverture, de bienveillance et d'humilité</p> <p>Ne pas avoir peur de faire des erreurs, les reconnaître, s'excuser et se reprendre</p> <p>Se considérer sur le même pied d'égalité et se mettre au même niveau</p> <p>Ne pas chercher à imposer sa façon de faire ni vouloir faire à tout prix</p> <p>Se vêtir sobrement</p> <p>Utiliser son prénom et le tutoiement pour se faire interpeler au lieu du nom de famille et le vouvoiement</p> <p>Valoriser la primauté du rôle des parents en ce qui concerne le jeune</p> <p>Avoir une approche de proximité</p>
S'assurer d'une compréhension mutuelle et prioriser la langue avec laquelle le jeune et ses proches sont le plus à l'aise	<p>Faire partie de la vie des gens, et s'impliquer dans la communauté</p> <p>Toujours expliquer sa fonction ou ses fonctions, ses intentions et ses interventions</p> <p>Utiliser, prioriser et valoriser la langue maternelle et encourager son utilisation</p> <p>Idéalement, parler la même langue que la communauté, sinon, apprendre le vocabulaire de base, ainsi que les différentes facettes de la linguistique et les expressions qui s'y rattachent</p> <p>Offrir systématiquement la possibilité de s'exprimer dans sa langue et d'être accompagné par un interprète ou un traducteur avec qui la personne se sent en confiance</p> <p>Faire équipe et former les interprètes/traducteurs aux outils et interventions d'usages</p> <p>Avoir des programmes dans la langue maternelle de la communauté ou les adapter au mieux</p> <p>Respecter le rythme de chacun et adopter un rythme plus lent</p>

Recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations (suite)

Utiliser l'approche holistique	<p>Utiliser la roue de médecine ou ses aspects symboliques</p> <p>Utiliser des façons de faire et pratiques traditionnelles comme le cercle de parole</p> <p>Avoir une approche d'ouverture en regard des diverses croyances</p>
Aller en nature, utiliser des infrastructures, des lieux et des objets qui rappellent la nature et la culture	<p>Faire une marche de quelques minutes dans un boisé près de l'école</p> <p>Faire une randonnée en nature de quelques heures ou de plusieurs heures</p> <p>Faire une expédition de quelques jours ou plusieurs jours sur le territoire*</p> <p>Aller à l'extérieur et utiliser des éléments de la nature pour faire des apprentissages ou pour intervenir</p> <p>Utiliser la tente traditionnelle, des chandelles odorantes ou des plantes sacrées</p>
Utiliser des programmes, des exemples, des évaluations, des interventions et des méthodes d'apprentissages qui respectent les particularités des Premières Nations et les différences de chacun	<p>Être créatif et toujours garder son jugement clinique</p> <p>Adopter une approche différenciée adaptée aux besoins de chaque personne et de chaque communauté, ce qui peut inclure l'utilisation de programmes ou de tests psychométriques développés pour les personnes des Premières Nations, ou les adapter au mieux</p> <p>Utiliser des exemples culturellement adaptés qui rejoignent la réalité du jeune</p> <p>Utiliser le mode visuel, kinesthésique, simultané et une approche écologique</p> <p>Utiliser le côté artistique créatif et la musique</p> <p>Organiser et participer à des activités culturelles</p> <p>Intégrer et encourager la participation des aînés à l'école et dans les activités</p>

Recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations (suite)

<p>Ralentir, observer, écouter, être flexible, créatif et s'adapter</p>	<p>Percevoir le projet d'étude du jeune sur le long terme</p> <p>Garder la diplomation dans le tableau de la réussite, mais miser avant tout sur l'épanouissement du jeune dans l'ici et maintenant et au long court</p> <p>Accorder tout le temps nécessaire pour évaluer et intervenir auprès du jeune</p> <p>Accorder tout le temps nécessaire avec les parents (ou les personnes qui accompagnent le jeune) quand ces derniers en démontrent le besoin</p> <p>Prendre le temps d'observer, d'écouter et adopter un rythme plus lent</p> <p>Évaluer, intervenir et mettre en place les mesures nécessaires pour aider le jeune le plus tôt et le plus rapidement possible</p> <p>Adapter sa vie personnelle pour être disponible en tout temps ou le plus souvent possible</p> <p>Démontrer souplesse et flexibilité dans son horaire et en regard du mandat de travail</p> <p>Assigner l'intervenant en tenant compte du lien de confiance qui existe avec la personne qui reçoit les services</p> <p>Être créatif, s'adapter et faire avec les ressources disponibles</p>
<p>Acquérir une connaissance de la culture des Premières Nations et se renseigner de l'historique de la communauté et des familles</p>	<p>Avoir un réel intérêt de travailler avec les Premières Nations, et à la manière de celles-ci</p> <p>Avoir à cœur de connaître les membres de la famille nucléaire du jeune, sa famille élargie et l'historique de la communauté</p> <p>Acquérir des connaissances de la culture des Premières Nations et des gens de la communauté en se renseignant auprès d'eux, d'ainés, de ceux qui ont de l'ancienneté dans le milieu de travail, des jeunes et par la lecture et à travers les réseaux sociaux</p> <p>Vivre sur la communauté ou à proximité, y passer du temps, s'impliquer dans la vie communautaire et participer aux activités culturelles</p>

Recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations (suite)

Collaboration et soutien	<p>Besoin de la collaboration et du soutien :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des parents et des personnes qui prennent soin du jeune, - membres de la famille élargie, - de l'enseignant - des intervenants psychosociaux et collègues de travail, - des aînés et d'autres membres de la communauté qui détiennent un bagage culturel envers le jeune et avec l'équipe-école, - des gestionnaires, directions, et différents paliers gouvernementaux - entre les personnes de diverses identités culturelles (autochtone et non-autochtone) <p>Besoin que les parents soient soutenus par l'équipe-école, dont les intervenants psychosociaux</p> <p>Besoin que tous les acteurs qui contribuent de près et de loin à la réussite éducative du jeune collaborent vers un objectif commun</p> <p>Besoin de soutien financier des divers paliers et programmes gouvernementaux</p> <p>Utiliser la technologie, internet et les plates-formes de communication et faire des réunions à distance</p>
Autonomie et autodétermination	<hr/> <p>Gestion des finances et prise de décision par les membres de la communauté</p> <p>Faciliter la communication et les interventions sans passer par des intermédiaires externes à la communauté en utilisant la technologie, internet et les plates-formes de communication</p> <p>Encourager les personnes de la communauté à prendre leur place et avoir confiance en eux</p> <p>Respecter le fonctionnement ancestral des Premières Nations en adoptant une position d'égalité</p> <p>Reconnaître que seul un membre des Premières Nations, qui reçoit un service, est en mesure de confirmer si cette pratique est sécurisante culturellement</p> <p>Responsabilité d'éduquer et de démystifier la réalité des Premières Nations et de promouvoir l'importance de respecter cette culture</p> <hr/>

Recommandations pour les intervenants psychosociaux afin de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves des Premières Nations (suite)

Recrutement, rétention, qualification, stabilité et adaptation du personnel	Encourager la formation des gens de la communauté
	Encourager et favoriser la rétention et la stabilité du personnel
	Résider dans ou à proximité de la communauté
	Rester de nombreuses années à son poste
	Être introduit, épaulé, accompagné et parrainé par une personne de la communauté
	Bénéficier du mentorat d'un professionnel d'expérience
	Aller vers les gens, participer aux activités et s'impliquer dans la communauté

*Pour les plus longues sorties sur le territoire, il faut avoir recours au soutien des personnes qui possèdent une grande expertise de la culture, comme des aînés, des intervenants ou des membres de la communauté qui sont respectés.

Discussion

L'objectif global de la présente recherche était d'identifier et d'analyser des exemples de pratiques de sécurisation culturelle, préconisées par des intervenants psychosociaux œuvrant auprès d'élèves du secondaire des Premières Nations, dans le but d'émettre des recommandations afin de soutenir leur persévérance et réussite éducative. Dans l'ensemble, les résultats ont permis de révéler de nombreuses pratiques déjà mises en place dans les communautés. Ces pratiques, qui vont de la création du lien, à l'utilisation de la culture et à l'adaptation de pratiques allochtones, semblent avoir permis à plusieurs élèves d'accroître leur motivation scolaire et leur persévérance. Les éléments saillants de ces résultats seront discutés en s'appuyant sur la littérature scientifique. Ensuite, les forces et limites de l'étude seront discutées et des implications futures proposées.

Pratiques de sécurisation culturelle

Les résultats de cette étude suggèrent que tous les participants possèdent une bonne connaissance du concept de sécurisation culturelle. Effectivement, pour ceux-ci, il est question, entre autres, d'avoir une grande ouverture, de la flexibilité, de l'humilité, de l'adaptabilité, de reconnaître sa position et ses croyances à l'égard de sa propre culture et de celle de l'autre, de posséder une bonne connaissance de l'histoire de la culture de l'autre, de se référer à des personnes-ressources qui ont de l'expérience et qui proviennent de la communauté, d'avoir une visée d'intervention systémique et holistique pouvant

inclure différents acteurs de la communauté dans le processus thérapeutique et de toujours vérifier auprès des personnes qui reçoivent les services, afin de valider si la façon de procéder et les services reçus leur conviennent. Ces pratiques correspondent, de façon générale, aux cinq principes d'actions du modèle de Ball (2009). Selon les grandes lignes de ce modèle, pour aboutir à une application respectueuse du concept de sécurisation culturelle, il faut, entre autres, tenir compte de l'aspect de la familiarisation et du respect de l'engagement de la culture; créer un lien de confiance et d'équité; avoir conscience de sa propre identité et position culturelle ainsi que celle du bénéficiaire; promouvoir la collaboration, l'apprentissage mutuel et la validation des interventions. Qui plus est, les participants confirment que la sécurisation culturelle passe par un savoir, un savoir-être et un savoir-faire. Ces éléments font écho au continuum de composantes consécutives, permettant aux professionnels de transformer leurs attitudes et leurs comportements en regard de leurs connaissances (savoir), de leurs attitudes (savoir-être) et de leurs actions et démarches (savoir-faire) (Baba, 2013; Brascoupé & Waters, 2009; Centre Wabano, 2014; Duthie, 2015; L'Association des infirmières et des infirmiers autochtones du Canada, 2009; Lévesque et al., 2014).

En somme, il appert que la perception des participants, en regard des pratiques de sécurisation culturelle, rejoint dans l'ensemble les définitions qui se retrouvent dans la littérature. Ainsi, cela permet de supposer que les recommandations, tirées des exemples émis par les participants, ont des assises qui corroborent au concept de sécurisation culturelle et ont avantage à être diffusées largement.

Créer un lien de confiance et de proximité

Les résultats de cette recherche témoignent que la création d'un lien de confiance et de proximité est interreliée et indissociable des pratiques de sécurisation culturelle et du concept de sécurisation culturelle. En outre, les propos rapportés par les participants sont en conformité avec ce que mentionne Lévesque (2017), à l'effet que la sécurisation culturelle constitue en elle-même un processus d'apprentissage et de respect mutuel entre les personnes autochtones et les différents prestataires de services, incluant les décideurs, dont la mission première est d'œuvrer au mieux-être personnel et collectif de la population. Il est entendu ici que toutes relations de confiance naissent d'un respect entre deux parties, d'autant plus lorsque celles-ci s'inscrivent dans une démarche de réparation et de réconciliation (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics, 2019). Également, au même titre de ce qu'ils définissent comme des pratiques de sécurisation culturelle, pour les participants, il appert que la création d'un lien de confiance et de proximité est directement liée aux savoirs, savoir-être et savoir-faire. Cette perception rejoint la description du continuum, pour assurer la sécurisation culturelle, de Lévesque, Radu et Sokolo (2014). Effectivement celui-ci s'inscrit dans une démarche de changement, où chacune des composantes du continuum permet de conduire à l'application du concept de sécurisation culturelle, et qui sont en soi des éléments qui constituent à développer ce lien de confiance, au fur et à mesure que le prestataire de service transforme ses attitudes et ses comportements.

En résumé, selon l'importance qu'accordent les participants au sujet de la création d'un lien de confiance et de proximité et ce qui ressort de la littérature, il semble indiqué

de supposer que les pratiques de sécurisation culturelle vont de pair avec la création d'un lien de confiance et de proximité.

La culture

Naturellement, pour les participants, c'est par le respect, l'utilisation et l'intégration de la culture des Premières Nations, que passent la persévérance et la réussite éducative des jeunes. D'ailleurs, les résultats de cette recherche démontrent que la culture et les divers aspects par lesquels elle se décline semblent omniprésents dans le travail quotidien des intervenants psychosociaux. Ce constat, en lien avec la persévérance et la réussite, concorde avec de nombreux écrits scientifiques (CAPRES Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignements supérieur, 2022; Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2009; Gauthier et al., 2015; Greenfield, 2009; Lévesque & Polèse, 2015; Okagaki et al., 2009). Ces chercheurs valident que, pour de jeunes autochtones, l'utilisation et l'intégration de leur culture dans le cursus scolaire permettent de procurer des sentiments d'appartenance et de fierté, considérés comme des facteurs de persévérance et de réussite. De même, la performance scolaire d'un individu résulte, pour une large part, au fait de se sentir en concordance avec ses propres normes culturelles et celles du milieu qu'il fréquente (Stephens et al., 2012).

Bien que les participants reconnaissent que chaque Nation et communauté recèlent leurs propres particularités culturelles, ils sont également d'avis qu'il existe certaines caractéristiques qui rejoignent l'ensemble des peuples autochtones. C'est également ce qui est démontré dans la littérature (Fryberg et al., 2013; Michalos & Orlando, 2006;

Stephens et al., 2012). Entre autres aspects ressortis des propos des participants et corroborants à la littérature (Dufour, 2019; Keith, 2020), notons l'importance de la langue, la nature, l'aspect holistique, l'importance des liens de parenté, le respect des aînés, la perception temporelle et des pratiques ancestrales.

Ainsi, l'importance évidente qu'accordent les participants à la culture se reflète à travers les multiples exemples de pratiques que ceux-ci ont mentionnés et qui ont servi à rédiger le tableau synthèse de recommandations. Parmi ces pratiques, deux éléments culturels principaux qui semblent être les soutènements de la culture chez les Premières Nations sont discutés, soit la langue et la nature.

La langue

La primauté de l'idiome, utilisé par les différentes Premières Nations pour soutenir la persévérance et la réussite des jeunes a fortement ressortie de cette recherche. Celle-ci pourrait provenir, d'une part, au fait que communiquer dans sa langue maternelle est un fort vecteur identitaire et d'autodétermination, qui permet un transfert de traditions, de croyances et de connaissances (Bégin, Bleau, & Landry, 2000; Chachai, Junker, Martinuzzi, Petiquay, & Planchon, 2019). D'autre part, elle pourrait découler de la reconnaissance internationale de la perte des langues autochtones et des traditions culturelles qui s'éteignent avec celle-ci, ainsi que de l'urgence actuelle et de l'importance de revaloriser les langues autochtones. D'ailleurs, c'est pourquoi les Nations Unies avaient décrété 2019 l'année internationale des langues autochtones et 2022-2032 la Décennie internationale des langues autochtones (Assemblée des Premières Nations,

2022; Organisation des Nations unies Département des affaires économiques et sociales, 2019; UNESCO, 2021). Il semble donc que les participants de cette recherche allaient dans cette lignée de valorisation, de priorisation et d'utilisation de la langue.

La nature

La nature est indissociable de nombreuses cultures autochtones. Au-delà des besoins et des valeurs liés à la subsistance millénaire, les peuples autochtones entretiennent une relation de respect et d'unité avec la terre et tous les êtres vivants qu'elle abrite. De surcroît, avant l'arrivée des colonisateurs avec leur vision de possessions territoriales, ceux-ci avaient un esprit de partage et de déférence au territoire, qui est encore très présent aujourd'hui (Assemblée des Premières Nations, 2013; Campeau, 2015; Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011; Diaz et al., 2019; Guimont-Marceau, Roy, & Salée, 2020; Landry, 2020; Lévesque, 2017; Simpson, 2014). Ainsi, le territoire, la nature, et ce qui s'y rapporte, apparaissent comme d'importants éléments identitaires et des points d'ancrage sécurisants contribuant à la persévérance et la réussite éducative des jeunes de Premières Nations (Dufour, 2019; Fryberg et al., 2013; Gauthier et al., 2015). Les résultats de cette étude semblent tout autant aller dans ce sens avec les nombreux exemples mentionnés se rapportant au territoire et à la nature.

En définitive, les résultats obtenus suggèrent une panoplie de pratiques se rapportant à la culture, ou du moins, ayant comme objectif de se rapprocher au mieux de celle-ci et aux façons de faire qui rejoignent les valeurs et respectent le jeune, sa famille et sa communauté. Toutefois, afin de favoriser la mise en place de ces pratiques, la

résultante de cette étude fait ressortir certains éléments à considérer qui sont discutés dans la prochaine section.

Éléments qui favorisent la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle

Les participants de cette étude ont soulevé de nombreux éléments susceptibles de générer un contexte favorable entourant la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle et qui peuvent influencer positivement la persévérance et la réussite des jeunes de Premières Nations. Il est question, entre autres, de la collaboration et du soutien, sur différents plans et entre différents acteurs, de l'autonomie et de l'autodétermination de personnes, de décideurs et des communautés des Premières Nations. De même, les participants ont rapporté la mise en place de pratiques favorisant le recrutement, la rétention et l'adaptation du personnel et particulièrement, les intervenants psychosociaux qui œuvrent auprès des jeunes et de leurs proches. En fait, ce que suggèrent les résultats de cette recherche est que, pour assurer l'application de pratiques de sécurisation culturelle auprès des jeunes, l'implication de toutes personnes, de tous regroupements et de tous représentants (élèves, parents, enseignants, intervenants, directions, gestionnaires, services scolaires, conseils de bandes, communauté, programmes gouvernementaux, etc.) est indispensable. Et cela concorde avec ce que rapporte le Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (2011). De même, cette implication doit être faite en regard de la conscience de la culture, dans une approche de sensibilité culturelle, ainsi qu'en assumant la responsabilité d'avoir et de développer sans cesse des compétences culturelles. Ces résultats s'apparentent aux étapes menant à des pratiques culturellement sécurisantes décrites dans le continuum pour assurer la sécurisation culturelle de Lévesque et al.,

(2014). Ainsi, de nombreuses études démontrent qu'il est impératif que tous les divers acteurs doivent contribuer, de près ou de loin, à soutenir la persévérance et la réussite des jeunes de Premières Nations (Baba, 2013; Commission de vérité et réconciliation, 2015; Gauthier et al., 2015; Lévesque, 2017; Mareschal & Denault, 2020).

En somme, les résultats suggèrent de considérer et de faire en sorte que se déploient les éléments susceptibles de générer un contexte favorable entourant la mise en place de pratiques de sécurisation culturelle. Néanmoins, il reste à souligner que bien que cette recherche ait cherché à illustrer des pratiques au niveau individuel, il ne faut pas oublier que la sécurisation culturelle n'est pas seulement une affaire des intervenants en tant qu'individus, mais bien une démarche englobante d'un service, d'une organisation, et de tout un « système ».

Forces et limites de l'étude et implications futures

Cette recherche contribue à de nombreux apports importants. D'abord, elle enrichit considérablement la littérature dans un domaine peu documenté à ce jour au Canada. Les résultats pointent vers une vision positive du travail des intervenants psychosociaux auprès des jeunes du secondaire des Premières Nations et des pratiques de sécurisation culturelle qui ont cours actuellement, et qui favorisent la persévérance et la réussite des jeunes des Premières Nations. Les résultats ont permis d'élaborer un tableau synthèse de recommandations quant aux pratiques des intervenants psychosociaux qui favorisent l'application de pratiques de sécurisation culturelle. Ces dernières sont essentielles pour mener à bien la démarche de réparation et de réconciliation (Commission d'enquête sur

les relations entre les Autochtones et certains services publics, 2019). Également, d'autres forces de cette étude se rapportent au devis de recherche de type qualitatif et collaboratif utilisé. Effectivement, la grande variabilité intra et interindividuelle des propos des intervenants recueillis en regard à la méthodologie qualitative a permis d'accéder en profondeur à la complexité subjective des participants (Savoie-Zajc, 2018). Malgré l'échantillon restreint, plusieurs des propos ont convergé, nous amenant à considérer avoir atteint la saturation empirique.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'études interculturelles avec les premiers peuples, il est impératif de viser à accroître la compétence culturelle et la décolonisation, par des méthodes souples, variées, culturellement sensibles et en collaboration avec les communautés, telle que la méthodologie de type collaboratif (Gauthier, 2022). De plus, la non-discrimination, pendant le recrutement, a permis d'inclure des participants de diverses nationalités (Autochtones et non-Autochtones) favorisant, d'une part, la variabilité et la pluralité des résultats, et d'autre part, intégrant une vision culturelle, propre aux Premières Nations et inhérente à la sécurisation culturelle et à la recherche collaborative (Gauthier, 2022).

Toutefois, certaines limites doivent être abordées. Au sujet de la méthodologie qualitative, bien que le petit échantillon a permis de générer d'importantes connaissances au sujet des pratiques des intervenants psychosociaux avec les jeunes de Premières Nations, il n'octroie pas la possibilité de généraliser systématiquement les résultats à tous les intervenants psychosociaux œuvrant auprès des jeunes de Premières Nations (Dionne,

2018). Également, cette étude est spécifique à quelques diverses communautés des Premières Nations et ne reflète pas les expériences hétérogènes de tous les peuples autochtones au Canada ou ailleurs dans le monde. Par exemple, bien que les rapports de pouvoir chez les Premières Nations puissent différer de ce qui est la norme en contexte occidental, il est possible que les rapports de pouvoir variaient et varient grandement pour chacune des Nations. Ainsi, selon nos participants, d'être sur le même pied d'égalité semble avoir toujours fait partie de leur façon de faire dans leur nation, mais nous ne pouvons le généraliser aux autres Nations. Par surcroît, même si les participants non autochtones ont reconnu leur illégitimité à valider les pratiques culturellement sécurisantes (de par leur statut non autochtone), il aurait été intéressant que des personnes autochtones de diverses nationalités puissent valider les pratiques recommandées dans la présente étude. Ceci pourrait faire l'objet d'études futures. Par ailleurs, malgré les meilleures intentions, pour tenter de décrire avec précision les expériences des participants lors de l'analyse des données, il est concevable que nos idées et valeurs non autochtones aient influencé notre interprétation et les résultats. De plus, les diverses formations et fonctions spécifiques des intervenants psychosociaux pourraient également s'avérer être un biais. Du moins, il serait intéressant d'avoir de futures études qui s'intéressent distinctement aux différents profils de chacune des professions psychosociales. Enfin, le contexte pandémique, en raison de la COVID-19, a rendu difficile le recrutement de participants et entravé la possibilité d'aller directement sur le terrain, à la rencontre de ceux-ci, comme il est suggéré en recherche collaborative (Smith, 2021).

En définitive, cette étude se démarque par ses divers apports importants et ses pistes des réflexions pour des recherches futures.

Conclusion

Les intervenants psychosociaux ont un rôle important à jouer auprès des jeunes de Premières Nations du secondaire, afin de soutenir la persévérance et la réussite éducative, levier favorisant la prévention de difficultés sociales, culturelles, psychologiques et économiques au long court. La sécurisation culturelle, s'inscrivant dans un processus de réconciliation, est considérée comme le concept et la démarche qui doit être au cœur de toutes approches et de toutes pratiques auprès des premiers peuples. Poser un regard sur les pratiques de sécurisation culturelle, qui favorisent la persévérance et la réussite éducative des jeunes de Premières Nations, permet de mieux comprendre leurs réussites et de suggérer des recommandations pour le travail des intervenants psychosociaux.

Dans une perspective qualitative thématique et collaborative, six entretiens ont été réalisés auprès d'intervenants psychosociaux qui travaillent dans les écoles secondaires avec des jeunes de Premières Nations. Cette recherche avait comme but global de fournir un apport en regard de pratiques de sécurisation culturelle, préconisées par des intervenants psychosociaux auprès des jeunes des Premières Nations, afin d'émettre des recommandations favorisant leur persévérance et leur réussite éducative.

Les résultats de l'étude ont permis de dévoiler que les intervenants psychosociaux utilisaient déjà de nombreuses pratiques de sécurisation culturelle, qui permettent de soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes de Premières Nations.

Ces pratiques, avant toute chose, découlent d'un savoir (posséder des connaissances au sujet des Premières Nations), d'un savoir-être (avoir une attitude de bienveillance, de respect, de non-jugement et d'humilité) et d'un savoir-faire (agir en étant toujours validé, par la personne concernée, que les actions posées sont appropriées). Celles-ci ont été présentées en huit grandes catégories qui vont de la création du lien de confiance, à l'utilisation de la culture et à l'adaptation de pratiques allochtones, et se déclinent de diverses façons (présentées dans le tableau synthèse). Également, les résultats ont démontré qu'il existe des éléments primordiaux favorisant la mise en place des pratiques de sécurisation culturelle. Ceux-ci concernent les aspects liés à la collaboration et au soutien, à l'autonomie et l'autodétermination ainsi qu'à ce qui entoure le personnel œuvrant auprès des Premières Nations.

Pour conclure, malgré les nouveaux apports de cette étude, il semble déplorable de constater que depuis plusieurs décennies, on retrouve des recommandations, qui vont dans le même sens que les conclusions de la présente étude, sur la page web « Transformation de l'éducation des Premières Nations » du site du Gouvernement du Canada (Gouvernement du Canada, 2021c). Effectivement, ces éléments se retrouvent dans les neuf différents rapports et recommandations sur l'éducation des Premières Nations, qui sont émis depuis 1972 (Gouvernement du Canada, 2021c). Ainsi, sur la page d'ouverture de ce site, se retrouvent les quatre recommandations (nommé « questions clés » par le Gouvernement) : 1) « le contrôle par les Premières Nations de l'éducation ainsi qu'un financement suffisant et prévisible sont des éléments essentiels à la création de systèmes d'éducation qui favoriseront la réussite des élèves des Premières Nations »; 2) « la langue

et la culture sont essentielles au développement, à l'éducation et au bien-être des élèves des Premières Nations »; 3) « les collectivités veulent renforcer la capacité des Premières Nations à créer des établissements d'enseignement qui offriront aux enfants des programmes et services de qualité et adaptés sur le plan culturel »; 4) « les Premières Nations veulent obtenir des mesures de soutien semblables à celles qui sont offertes aux enfants qui fréquentent une école à l'extérieur des réserves. » Ainsi, plutôt que d'être répétées d'un rapport à l'autre, il appert important que ces recommandations soient mises en pratique sur le terrain.

Qui plus est, bien que cette étude fasse ressortir qu'il y a une amélioration, depuis les dernières années, au point de vue de l'application des pratiques de sécurisation culturelle auprès des jeunes du secondaire, celle-ci est loin d'être homogène d'une communauté à l'autre, et est encore loin d'être analogue à la réussite scolaire des jeunes élèves caucasiens. De surcroît, il semble important de rappeler que la plupart des participants ont remarqué que la reconnaissance de la sécurisation culturelle et l'importance de l'appliquer ont pris de l'ampleur, depuis l'avènement tragique et horrible entourant le décès de Joyce Echaquan.

En définitive, à ces égards, il y a urgence d'agir en mettant en place des pratiques de sécurisation culturelle afin d'atteindre l'équité en regard de la persévérance scolaire et de la réussite éducative pour tous les jeunes des premiers peuples (CAPRES Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignements supérieur, 2022; Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2021b; Commission de vérité et

réconciliation, 2015). Il est grand temps d'appliquer les nombreuses recommandations émises depuis plus de 50 ans et de ne pas attendre après de graves incidents tragiques et inconcevables pour agir de manière culturellement sécurisante. De même, il est impératif que le Gouvernement du Québec reconnaisse l'existence du racisme systémique au sein des institutions, contribue à son élimination et vise une réelle transformation sociale en s'impliquant dans une démarche de décolonisation, de réparation et de réconciliation (Kamel, 2020; Lévesque, 2017).

Finalement, pour l'application de la sécurisation culturelle, il est recommandé de se tourner vers les savoirs ancestraux des premiers peuples. Ainsi, il aurait été vain de terminer ce travail sans souligner le courage, la ténacité, la force, la patience, la détermination, la résilience et la grande sagesse de ces derniers, comme le rapporte ce participant par ces touchantes paroles de vérités et d'espoir :

[...] Ce que je trouve frappant, c'est quand je regarde de vieilles photos des Innus, je me demande comment ils ont fait pour survivre aux hivers, je n'en reviens vraiment pas. Je regarde le confort qu'on a aujourd'hui, le chauffage on a seulement à appuyer sur un bouton, la viande, on a presque plus besoin de chasser, on va à l'épicerie chercher la viande. Et s'il n'y avait rien, même pas de fusil, ils trouvaient le moyen de chasser quand même. Et avant la farine, il trouvait la façon d'en fabriquer. Comment ils ont fait pour survivre? Et quand je regarde les Inuits, pas de bois, avec quoi ils se chauffent? Avec une petite affaire d'huile, c'est inimaginable! C'est cela que j'appelle la persévérance, nous sommes encore là aujourd'hui et nous serons encore là pendant longtemps, ça, c'est de la persévérance. Pour ce qui est de la réussite on peut dire qu'on a réussi puisqu'on est encore là aussi, on est encore là devant vous encore malgré les pensionnats, malgré toutes les difficultés qu'on rencontrer nos parents, nos arrières grands-parents et ainsi de suite, ça aussi on appelle ça de la réussite, les deux s'assemblent; paroles d'un sage.

Références

- Adams, G., Anderson, S. L., & Adonu, J. K. (2004). The cultural grounding of closeness and intimacy. Dans A. Aron, & D. J. Mashek (Éds.), *Handbook of closeness and intimacy* (pp. 321-339): Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Affaires autochtones et du Nord Canada. (2015). *La recherche stratégique. Jeunes autochtones. Éducation postsecondaire et marché du travail*.
- Anderson, J., Perry, J., Blue, C., Browne, A., Henderson, A., Khan, K. B., ... Smye, V. (2003). "Rewriting" cultural safety within the postcolonial and postnational feminist project: Toward new epistemologies of healing. *Advances in Nursing Science*, 26(3), 196-214.
- âpihtawikosisân. (2012). *A rose by any other name is a mihkokwaniy* [Billet de blog]. Repéré à <https://apihtawikosisan.com/2012/01/a-rose-by-any-other-name-is-a-mihkokwaniy/>
- Archibald, L. (2006). *Décolonisation et guérison : Expériences des peuples autochtones aux États-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Groenland*. Repéré à <https://www.deslibris.ca/ID/204864>
- Assemblée des Premières Nations. (2013). Honorer la terre. Repéré à <https://www.afn.ca/fr/honorer-la-terre/>
- Assemblée des Premières Nations. (2022). Langues et culture. Repéré à <https://www.afn.ca/fr/secteurs-de-politique/langues-et-culture/>
- Association des Éducatrices et Éducateurs Spécialisés du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession d'éducatrice spécialisée ou éducateur spécialisé au Québec*. Repéré à <https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYkUKqkUKNkTgn3ok733k7c/asset/files/Référentiel%20de%20compétences%20en%20éducation%20spécialisée.pdf>
- Ayerbe, C., & Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas: principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62. Repéré à <https://repec-crego.u-bourgogne.fr/images/stories/rev/102062.pdf>
- Baba, L. (2013). *Sécurité culturelle en santé publique chez les Premières Nations, les inuits et les métis : État des lieux sur la compétence et la sécurité culturelle en*

- éducation, en formation et dans les services de santé*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone Repéré à https://www.nccah-cnsa.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/88/CIPHER_report_FR_w eb_updated.pdf
- Ball, J. (2007). *Creating cultural safety in speech-language and audiology services* [Présentation PowerPoint]. University of Victoria. Repéré à <http://www.ecdip.org/docs/ppt/Cultural%20safety%20SLPA%20compr.ppt>
- Ball, J. (2009). *Cultural competence in health care for Aboriginal peoples* [Présentation PowerPoint]. Repéré à <http://www.ecdip.org/docs/pdf/Cultural%20safety%20in%20health%20care%20compr.pdf>
- Baskin, C., & Sinclair, D. (2015). Social work and Indigenous peoples in Canada. Dans National association of social workers press, & Oxford university press (Éds.), *Encyclopedia of social work*. doi: 10.1093/acrefore/9780199975839.013.953
- Battiste, M. (2019). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC press.
- Bégin, L., Bleau, M., & Landry, L. (2000). *L'école orientante: la formation de l'identité à l'école*. Éditions Logiques.
- Blanchet-Cohen, N., Bedeaux, C., & Geoffroy, P. (2015). *Évaluation des projets du Fonds pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones*. Département des sciences humaines appliquées : Université Concordia. Repéré à http://psja.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/08/FPSJA_Rapport_evaluation_complet.vf_.pdf
- Blanchet-Garneau, A., & Pepin, J. (2012). La sécurité culturelle: une analyse du concept. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 22-35. doi: 10.3917/rsi.111.0022
- Bourdaleix-Manin, A. L., & Loïselle, M. (2011). Le transfert de la souffrance liée à l'institution scolaire : le cas d'une communauté algonquine au Québec. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 269-286. Repéré à http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/collectifs/27_Bourdaleix_Manin_LoïselleM.pdf
- Bousquet, M.-P. (2016). L'histoire scolaire des autochtones du Québec: un chantier à défricher. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 117-123. doi: 10.7202/1040440ar
- Brant Castellano, M. (2006). *Rapport final de la Fondation autochtone de guérison Volume I Un cheminement de guérison : Le rétablissement du mieux-être*. Repéré à <http://www.fadg.ca/downloads/volume-i-rapport-final.pdf>

- Brant Castellano, M. (2014). Ethics of Aboriginal research. *Global bioethics and human rights: Contemporary issues*, 273. Repéré à http://archives.algomau.ca/main/sites/default/files/2012-25_003_007.pdf
- Brant Castellano, M., Archibald, L., & DeGagné, M. (2008). *De la vérité à la réconciliation : Transformer l'héritage des pensionnats*. Repéré à <http://www.fadg.ca/downloads/francais-truth-reconciliation.pdf>
- Brascoupé, S., & Waters, C. (2009). Cultural safety exploring the applicability of the concept of cultural safety to aboriginal health and community wellness. *International Journal of Indigenous Health*, 5(2), 6-41. Repéré à <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/ijih/article/view/28981/23928>
- Campeau, D. M. (2015). Pédagogie autochtone : paradigme éducatif au service des apprentissages du programme de formation. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples*, 1, 72-74. Repéré à <https://edudq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35815/revue-perserverance-reussite-scolaires-premiers-peuples-1-2015.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- CAPRES Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignements supérieur. (2022). Sécurisation culturelle. Repéré à <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/securisation-culturelle/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2021a). 22 projets pour la persévérance scolaire des jeunes autochtones. Repéré à <http://psja.ctreq.qc.ca/projets-inspirants/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2021b). Persévérance scolaire des jeunes autochtones et le FPSJA. Repéré à <http://psja.ctreq.qc.ca/perseverance-scolaire/>
- Centre Métis de l'Organisation nationale de la santé autochtone. (2013). *Vers la sécurité culturelle des Métis : Une introduction destinée aux intervenants de la santé*. Repéré à <https://www.ccnsa.ca/docs/emerging/FS-CulturalSafetyMetis-MetisCentre-FR.pdf>
- Centre national pour la vérité et la réconciliation. (2015). *Rapports du Centre national pour la vérité et la réconciliation*. Repéré à <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr>
- Centre Wabano. (2014). *Creating Cultural Safety*. Repéré à <https://wabano.com/wp-content/uploads/2020/08/Creating-Cultural-Safety.pdf>

- Chachai, V., Junker, M.-O., Martinuzzi, K., Petiquay, N., & Planchon, C. (2019). Anote nehirowimowin. La langue atikamekw aujourd'hui: attitudes et identité. *Recherches amérindiennes au Québec*, 49(1), 3-13. Repéré à <https://www.erudit.org/en/journals/raq/1900-v1-n1-raq05082/1066757ar/abstract/>
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones. (2011). *La réforme de l'éducation chez les Premières nations: de la crise à l'espoir : Rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones*. Repéré à <https://sencanada.ca/content/sen/committee/411/appa/rep/rep03dec11-f.pdf>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès Rapport synthèse*. Repéré à https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_Synthese.pdf
- Commission de vérité et réconciliation. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir. Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Repéré à https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Conseil canadien de la santé. (2012). *Empathie, dignité et respect Créer la sécurisation culturelle pour les Autochtones dans les systèmes de santé en milieu urbain*. Repéré à https://publications.gc.ca/collections/collection_2013/ccs-hcc/H174-39-2012-fra.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. Repéré à <http://blogs.ubc.ca/epse310a/files/2014/02/F-CCL-Premieres-Nations-20071.pdf>
- Conseil Canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Repéré à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59335.pdf
- Conseil de sécurité des Nations Unies. (2014). *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations: Final report submitted by the Special Rapporteur, Mr. José Martínez Cobo*. Repéré à <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/publications/2014/09/martinez-cobo-study/>
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-St-Jean. (2018). *Portrait*. Repéré à <https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/>

- Couture, C. (2019). *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées conjointement avec des acteurs de milieux éducatifs situés au nord du 49^e parallèle pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones*. Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi, QC.
- Couture, H. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/2019-03-la-sante-mentale-des-enfants-et-des-adolescents-1.pdf>
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire : vers une école faite par et pour les autochtones. *Les cahiers du CIÉRA*, 53, 39-51.
- Diaz, S., Settele, J., Brondízio, E. S., Ngo, H. T., Guèze, M., Agard, J., ... Zayas, C. N. (2019). *Résumé à l'intention des décideurs du rapport de l'évaluation mondiale de l'IPBES de la biodiversité et des services écosystémiques*. Plateforme intergouvernementale scientifique et politique sur la biodiversité et les services écosystémiques (IPBES). Repéré à https://ipbes.net/sites/default/files/2020-02/ipbes_global_assessment_report_summary_for_policymakers_fr.pdf
- Dion, J., De La Sablonnière, M., Hains, J., & Daigneault, I. (2019). Perspectives croisées sur les paradoxes de la transition à la vie adulte chez les jeunes vulnérables. Dans M. Turcotte, A. Vaillancourt, J. Marcotte, & F. Nadeau (Éds.), *Portrait d'adolescents des Premières Nations* (pp. 25-37). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Dion Stout, M., & Kipling, G. (2003). *Aboriginal People, Resilience and the Residential School Legacy*. Aboriginal Healing Foundation Repéré à <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2901/pdf/resilience.pdf>
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation Étapes et approches* (4^e éd., pp. 317-342). Montréal, : Presse de l'Université de Montréal PUM.
- Dufour, E. (2015). « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es... » : l'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 163-176. doi: 10.7202/1038048ar
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Collège et société*, 32(3). Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Duthie, D. (2015). Cultural safety within the social work profession: Preparing social work students for practice. Dans *Emerging from the Margins: First Australians Perceptions of Social Work* (pp. 57-85): Magpie Goose Publishing.
- Dyck, I., & Kearns, R. (1995). Transforming the relations of research: towards culturally safe geographies of health and healing. *Health & Place*, 1(3), 137-147. doi: 10.1016/1353-8292(95)00020-M
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. (2019). *Lexique terminologique*. Repéré à https://www.mmiwg-ffada.ca/wp-content/uploads/2019/06/MMIWG_Lexicon_FINAL_ENFR.pdf
- Feehan, M. T. (1996). *Stories of healing from Native Indian residential school abuse*. (Mémoire de maîtrise inédite). University of Victoria. Repéré à <https://search.proquest.com/docview/304308678/?pq-origsite=primo>
- Fox, S., Southwell, A., Stafford, N., Goodhue, R., Jackson, D., & Smith, C. (2015). *Better Systems, Better Chances: A Review of Research and Practice for Prevention and Early Intervention*. Repéré à https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/274/filename/Better-systems-better-chances.pdf
- Friensen, J., & Krauth, B. (2012). *Enjeux politiques clés de l'éducation des Autochtones: une approche fondée sur les faits*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Repéré à http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/295/key-policy-issues-in-aboriginal-education_fr.pdf
- Friesen, J. W. (2013). Strong Helpers' Teachings: The Value of Indigenous Knowledges in the Helping Professions by Cyndy Baskin. *Canadian Ethnic Studies*, 45(1), 285-287. doi: 10.1353/ces.2013.0021
- Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Burack, J. A. (2013). Cultural models of education and academic performance for Native American and European American students. *School Psychology International*, 34(4), 439-452. doi: 10.1177/0143034312446892
- Fryberg, S. A., & Markus, H. R. (2007). Cultural models of education in American Indian, Asian American and European American contexts. *Social Psychology of Education*, 10(2), 213-246.
- Gagné, M.-È., Marcotte, D., & Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 77-92.

- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <https://constellation.uqac.ca/515/1/24613872.pdf>
- Gauthier, R. (2022). Une démarche inductive, un choix qui s' impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire: l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/1086787ar>
- Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn, M., Joncas, J. A., & Gobeille, F. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures: regards croisés au sein des institutions*. Cégep de Baie-Comeau - Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35810/etudiant-autochtone-et-etudes-superieures-cegep-baie-comeau-uqac-2015.pdf?sequence=2>
- Gendron, M., Mélançon, J., Hébert, M.-H., Frenette, É., & Simard, D. (2013). *Persévérance scolaire en Chaudière-Appalaches-Documents synthèse tiré du rapport de recherche PSCA*. Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis Repéré à https://r-libre.telug.ca/901/1/Gendron_PSCA.pdf
- Gerlach, A. J. (2012). A critical reflection on the concept of cultural safety. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(3), 151-158. doi: 10.7202/1038048ar
- Girard, A. (2008). Au-delà de l'intervention interculturelle: entrevue avec Marie-Hélène Lamarche, travailleuse sociale engagée par le Conseil des Anicinapek de Kitchisakik comme intervenante communautaire pour améliorer les habiletés parentales avec les 6 à 17 ans. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(2), 9-23. doi: 10.7202/018445ar
- Goulet, J.-G. A., & Harvey-Trigoso, K. (2005). L'espérance passe de la forêt au milieu scolaire: Clivage et continuité dans les valeurs entre générations de Dènès Tha. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 71-84.
- Gouvernement du Canada. (2002). *Terminologie autochtone*. Repéré à <https://publications.gc.ca/site/archivee-archived.html?url=https://publications.gc.ca/collections/Collection/R2-236-2002F.pdf>
- Gouvernement du Canada. (2016). Chapitre 3- Un avenir meilleur pour les peuples autochtones. Repéré à <https://www.budget.gc.ca/2016/docs/plan/ch3-fr.html>

- Gouvernement du Canada. (2018). Énoncé de principes en matière de recherche autochtone. Repéré à https://www.sshrc-crsh.gc.ca/about-au_sujet/policies-politiques/statements-enonces/indigenous_research-recherche_autochtone_fra.aspx
- Gouvernement du Canada. (2021a). Peuples et communautés autochtones. Repéré à <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1100100013785/1529102490303>
- Gouvernement du Canada. (2021b). Recherche en santé significative et culturellement sécurisante. Repéré à <https://cihr-irsc.gc.ca/f/50340.html>
- Gouvernement du Canada. (2021c). Transformation de l'éducation des Premières Nations. Repéré à <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1476967841178/1531399315241>
- Gouvernement du Canada. (2023). Principe de Jordan. Repéré à <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1568396042341/1568396159824>
- Gouvernement du Québec. (2023). À propos des nations. Repéré à <https://www.quebec.ca/gouvernement/portrait-quebec/premieres-nations-inuits/profil-des-nations/a-propos-nations>
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental psychology*, 45(2), 401-418. doi: 10.1037/a0014726
- Groupe de travail de la Commission des droits de l'homme. (2006). *Résolution 2006 du Conseil des droits de l'homme*. Repéré à https://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/Declaration_fr.doc
- Guillemette, S., & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. Repéré à http://www.formation-profession.net/files/numeros/3/Formation_Profession_20-03.pdf#page=17
- Guimont-Marceau, S. p., Roy, J.-O., & Salée, D. (2020). *Peuples autochtones et politique au Québec et au Canada : identités, citoyennetés et autodétermination*.
- Hains, J., Dion, J., Daigneault, I., & McDuff, P. (2014). Relationships between stressful life events, psychological distress and resilience among Aboriginal and non-Aboriginal adolescents. *International Journal of Child and Adolescent Resilience (IJCAR)*, 2(1), 4-15.

- Horse, P. G. (2005). Native American identity. *New directions for student services*, 2005(109), 61-68. Repéré à http://convention.myacpa.org/houston2018/wp-content/uploads/2017/11/Horse_2005.pdf
- Huffman, T. (2001). Resistance theory and the transculturation hypothesis as explanations of college attrition and persistence among culturally traditional American Indian students. *Journal of American Indian Education*, 1-23. Repéré à https://digitalcommons.georgefox.edu/soe_faculty/107/
- Jaccoud, M. (1995). L'exclusion sociale et les Autochtones. *Lien social et Politiques* (34), 93-100. doi: 10.7202/005130ar
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI enjeux*, 122(9), 105-127.
- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec: le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à <https://constellation.uqac.ca/2739/1/030428563.pdf>
- Kamel, G. (2020). *Rapport d'enquête Loi sur la recherche des causes et des circonstances des décès*. Repéré à https://www.coroner.gouv.qc.ca/fileadmin/Enquetes_publicques/2020-EP00275-9.pdf
- Kanu, Y. (2007). Increasing school success among Aboriginal students: Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(1), 21-41.
- Keith, L. (2020). *Cheminer ensemble : Renforcer la compétence culturelle autochtone dans les organismes de santé - Guide d'initiation au développement d'une compétence culturelle autochtone destiné aux organismes de santé*. Excellence en santé Canada. Repéré à <https://www.healthcareexcellence.ca/fr/ressources/cheminer-ensemble-renforcer-la-competence-culturelle-autochtone-dans-les-organismes-de-sante/>
- Kirmayer, L. J., Brass, G. M., & Tait, C. L. (2000). The mental health of Aboriginal peoples: Transformations of identity and community. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(7), 607-616.
- Kroes, G. (2008). *Les jeunes Autochtones du Canada: Nouveaux enjeux, priorités de recherche et incidences politiques*. Projet de recherche sur les politiques. Repéré à <https://www.publicsafety.gc.ca/lbrr/archives/cn000035007414-fra.pdf.pdf>

- L'Association des infirmières et des infirmiers autochtones du Canada. (2009). *Compétence culturelle et sécurité culturelle en enseignement infirmier des Premières nations, des Inuit et des Métis*. Ottawa, ON: Auteur: L'Association des infirmières et des infirmiers autochtones du Canada. Repéré à <https://casn.ca/wp-content/uploads/2014/12/FrenchFinalReviewofliterature.pdf>
- LaFromboise, T., Coleman, H. L., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological bulletin*, 114(3), 395. doi: 10.1037/0033-2909.114.3.395
- Lam, S. f., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ... Stanculescu, E. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137-153. doi: 10.1111/bjep.12079
- Landry, V. (2020). *Lien des autochtones au territoire: manifestations différentes selon le lieu de résidence et la génération*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Lefevre-Radelli, L., & Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université: le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM Repéré à https://sac.uqam.ca/upload/files/Expériences_integracion_estudiants_autochtones_VERSION_FINALE.pdf
- Lévesque, C. (2017, 19 juin). *Éléments de réflexion et pistes d'action pour améliorer les conditions de vie des Autochtones, combattre le racisme et promouvoir la sécurisation culturelle au sein des services publics*. Communication présentée au Commission Écoute Réconciliation Progrès, Val-d'Or. Repéré à https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-036.pdf
- Lévesque, C., & Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Repéré à <https://reseaudioalog.ca/wp-content/uploads/2019/12/CahierDIALOG2015-01-Réussitepersévérancescolaires-Levesque-2015-taille-réduite.pdf>
- Lévesque, C., Radu, I., & Sokoloff, M. (2014). *Fiche d'information Le concept de sécurisation culturelle : origine et portée*. Montréal: Institut national de la recherche scientifique. Repéré à https://agirtot.org/media/488677/inrs_art_securisation-culturelle_abi-pro_2014.pdf

- Loiselle, M. (2007). *Un portrait. Le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery* [Rapport de recherche]. : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue Repéré à https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/Rapport%20de%20recherche%20pensionnat%20d%27Amos%20-%20MARS%202007.pdf
- MacDonald, D. B., & Hudson, G. (2012). The Genocide Question and Indian Residential Schools in Canada. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique.* , 45(2), 427-449. doi: 10.1017/S000842391200039X
- Mansour, A. (2017). *La persévérance scolaire aux niveaux secondaire et postsecondaire chez les étudiants autochtones: des conditions plus favorables dans la communauté d'Essipit?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à https://constellation.uqac.ca/4369/1/Mansour_uqac_0862N_10372.pdf
- Mareschal, J., & Denault, A.-A. (2020). Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial: récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières. Repéré à <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/37998/mareschal-denault-perseverance-reussite-etudiants-autochtones-garneau-trois-rivieres-PAREA-2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2010). Cultures and selves: A cycle of mutual constitution. *Perspectives on psychological science*, 5(4), 420-430. doi: 10.1177/1745691610375557
- Mashon, D. N. (2010). *Realizing 'quality' in Indigenous early childhood development.* (Mémoire de maîtrise inédit). University of British Columbia. Repéré à <https://open.library.ubc.ca/soa/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0069216>
- Matsumoto, D., & Juang, L. B. (2013). *Culture and Psychology* (5e éd.). Belmont, CA: Cengage Learning.
- McKay, C. (2015). Briefing Note on Terminology: Concept Note - Terminology Related to Indigenous People Repéré à <http://umanitoba.ca/student/indigenous/terminology.html>
- Michalos, A. C., & Orlando, J. A. (2006). Quality of life of some under-represented survey respondents: Youth, aboriginals and unemployed. *Social Indicators Research*, 79(2), 191-213. doi: 10.1007/s11205-005-4717-2
- Miller, J. R. (1996). *Shingwauk's Vision. A History of Native Residential Schools.* (5e éd.). Toronto: University of Toronto press.

- Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur. (2011). *Coup de pouce à la réussite! Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/coup-pouce-reussite-1.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/guide_initiatives_reussitescolaire_FR_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Éducation autochtone: Les deux rives du fleuve*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/education-autochtone-les-deux-rives-du-fleuve/>
- Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur. (2021). Instances régionales de concertation sur la persévérance scolaire et la réussite éducative du Québec. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/instances-regionales-de-concertation-irc-sur-la-perseverance-scolaire-et-la-reussite-educative-du-quebec/>
- Ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur du Québec. (2021). Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires/>
- Morency, J., & Kistabish, R. (2001). Intervention en milieu autochtone: comprendre le passé pour mieux agir aujourd'hui. *Psychologie Québec*, 18(4), 14-18. Repéré à https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Documents_deposes_a_la_Commission/P-553.pdf
- Morin-Holland, A. D. (2019). *La sécurisation culturelle, un concept à préconiser pour la profession du travail social auprès des personnes autochtones: De la théorie à la pratique*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université d'Ottawa. Repéré à <http://hdl.handle.net/10393/39757>
- Nadeau, L., Jaimes, A., Johnson-Lafleur, J., & Rousseau, C. (2017). Perspectives of migrant youth, parents and clinicians on community-based mental health services: negotiating safe pathways. *Journal of child and family studies*, 26(7), 1936-1948. doi: 10.1007/s10826-017-0700-1

- Ogilvie, L. D., Burgess-Pinto, E., & Caufield, C. (2008). Challenges and approaches to newcomer health research. *Journal of Transcultural Nursing*, 19(1), 64-73. doi: 10.1177/1043659607309142
- Okagaki, L., Helling, M. K., & Bingham, G. E. (2009). American Indian college students' ethnic identity and beliefs about education. *Journal of College Student Development*, 50(2), 157-176. doi: 10.1353/csd.0.0060
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2018). *Le référentiel de compétences lié à l'exercice de la profession de psychoéducatrice ou psychoéducateur au Québec*. Repéré à <https://www.ordrepsed.qc.ca/~media/pdf/Psychoeducateur/Rf%20de%20competes%20Version%20adopte%20par%20le%20CA%20duconseil%2017%20mai%202018.ashx?la=fr>
- Ordre des psychologues du Québec. (2011). *Le référentiel d'activité professionnelle lié à l'exercice de la profession de psychologue au Québec*. Repéré à https://www.ordrepsy.qc.ca/c/document_library/get_file?uuid=af9ce31c-b8dd-4cad-8f4a-91ad585f451d&groupId=26707
- Organisation des Nations unies Département des affaires économiques et sociales. (2019). 2019, Année internationale des langues autochtones. Repéré à <https://www.un.org/fr/desa/international-year-of-indigenous-languages>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture. (1997). Le Traité de Waitangi (1840). Repéré à <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-8/the-treaty-of-waitangi/>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation la science et la culture. (1982). Conférence mondiale sur les politiques culturelles: rapport final. Repéré à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000052505_fre.locale=fr
- Organisation des Nations unies Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 13 septembre 2007. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Repéré à https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A., Lemire, V., Aoun, R., & Jooris, B. (2019). *L'Accompagnement Psychosocial en milieu scolaire Un guide pour les professionnels*. Repéré à

https://fse.umontreal.ca/fileadmin/fse/documents/pdf/publications/Guide_Accompagnement.Psychosocial-2019.pdf

- Papps, E., & Ramsden, I. (1996). Cultural safety in nursing: The New Zealand experience. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 491-497. doi: 10.7202/1038048ar
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological bulletin*, 108(3), 499. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.3.499>
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans R. Mayer, J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, & P. P. (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal, QC: Gaetan Morin. Repéré à http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf?
- Poirier, S. (2000). Contemporanéités autochtones, territoires et (post) colonialisme: réflexions sur des exemples canadiens et australiens. *Anthropologie et sociétés*, 24(1), 137-153. doi: 10.7202/015640ar
- Poirier, S. (2009). Les dynamiques relationnelles des jeunes autochtones. Dans N. Gagné, & J. Laurent (Éds.), *Jeunesses autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains* (pp. 21-36).
- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C., & Dragon, J.-F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires : Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Tome 1.* Repéré à <https://depot.erudit.org/id/002943dd>
- Ramsden, I. M. (2002). *Cultural safety and nursing education in Aotearoa and Te Waipounamu.* (Thèse de doctorat inédite). Victoria University of Wellington Wellington. Repéré à https://croakey.org/wp-content/uploads/2017/08/RAMSDEN-I-Cultural-Safety_Full.pdf
- Rousseau, A. (2019). Expérimenter des formes de «mieux-être»: reconnaître le sens de l'expérience en considérant le pouvoir de dire et de faire des anicinabekwek (femmes algonquines). *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, 14(2), 208-239. doi: 10.7202/1071138ar

- Royal Commission on Aboriginal Peoples. (1996). *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples*. Repéré à <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/discover/aboriginal-heritage/royal-commission-aboriginal-peoples/Pages/final-report.aspx>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* : Les Presses de l'université de Montréal.
- Schulte-Körne, G. (2016). Mental Health Problems in a School Setting in Children and Adolescents. *Deutsches Arzteblatt international*, 113(11), 183-190. doi: 10.3238/arztebl.2016.0183
- Secrétariat aux affaires autochtones du Québec. (2017). *Faire plus et faire mieux Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits*. Repéré à https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/conseil-executif/publications-adm/saa/administratives/plan_action/fr/plan-action-social.pdf?1605704439
- Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. (2007). *Mandat d'initiative : La réussite scolaire des Autochtones*. Repéré à http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_7507&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwg+vIv9rjj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWzz
- Simard, D. (1987). *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Repéré à <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/258/1/dianesimard.pdf>
- Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: indigeneity, education & society*, 3(3).
- Sioui, D. (2016). *Projet Tshiueten : un projet de persévérance et de réussite scolaire chez les Premières Nations qui vivent au Saguenay par le biais des cultures et des langues autochtones*. Repéré à <https://caasaguenay.ca/publications/projet-tshiueten/Projet%20éducation%20tshiueten.pdf>
- Smith, L. T. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (3e éd.). Repéré à <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqac-ebooks/detail.action?docID=6605401>
- St-Amant, J.-C. (2003). Comment limiter le décrochage scolaire des garçons et des filles ? D'abord déconstruire les stéréotypes sexuels. Repéré à <http://sisyphe.org/spip.php?article446>

- Statistique Canada. (2022). La population autochtone continue de croître et est beaucoup plus jeune que la population non autochtone, malgré un ralentissement de son rythme de croissance, . Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/220921/dq220921a-fra.htm?indid=32990-1&indgeo=0>
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S., & Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: how American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of personality and social psychology*, 102(6), 1178. doi: 10.1037/a0027143
- Trull, G. G. (2013). *Cultural experience, possible selves and subjective well-being among anishnaabe youth*. (Dissertation). Université de Windsor. Repéré à <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=5906&context=etd>
- UNESCO. (2021). Décennie internationale des langues autochtones. Repéré à <https://fr.unesco.org/idil2022-2032>
- Université de Saint-Boniface. (2016). La réalité scolaire des Autochtones expliquée et publiée. Repéré à <https://ustboniface.ca/la-realite-scolaire-des-autochtones-expliquee-et-publiee-avril-2016>
- Wepa, D. (2005). *Cultural safety in Aotearoa New Zealand*. New Zealand: Pearson Education.
- Zealand, N. C. o. N. (2011). Guidelines for cultural safety, the Treaty of Waitangi and Maori health in nursing education and practice. Repéré à https://www.nursingcouncil.org.nz/Public/Nursing/Standards_and_guidelines/CNZ/nursing-section/Standards_and_guidelines_for_nurses.aspx

Appendice A

Grille d'entretien

Grille d'entretien

Étude de l'analyse des pratiques de sécurisation culturelle mises en place par les intervenants psychosociaux dans les écoles secondaires au nord du 49^e parallèle.

Entretien avec des intervenants psychosociaux.

Thèmes	Questions	Sous-thèmes	Sous-question
Parcours scolaire et professionnel	<i>J'aimerais que vous-vous présentiez.</i>		<i>Parlez-moi brièvement de vos apprentissages tout au cours de la vie qui vous ont conduit à votre travail?</i>
Interventions psychosociales	<i>J'aimerais que vous me racontiez comment se déroule une journée de travail pour vous?</i>	Défis	<i>Parlez-moi de votre travail, de façon générale, auprès des jeunes des Premières Nations.</i> <i>Si manque de précisions dans la réponse :</i> <i>Dans quel contexte et lieu travaillez-vous avec des jeunes des Premières Nations et de quels âges?</i> <i>Qu'est-ce qui est le plus important pour vous dans ce travail?</i> <i>Parlez-moi (ou racontez-moi une) d'interventions dont vous êtes particulièrement fier?</i> <i>Si manque de précisions dans la réponse :</i>

*Pourquoi était-ce de
bonnes interventions
selon vous)?
Si n'en a nommé
qu'une relancer :
Cela est très
intéressant, partagez-
moi un autre exemple?*

*Quel sont les défis que
vous devez relever?*

Élèves	<i>Comment établissez- vous le lien avec les jeunes?</i>
--------	--

*Pour relancer :
Est-ce facile pour vous?
Si oui, pourquoi? Si
non, qu'est-ce qui est
difficile?*

*Qu'est-ce qui est le
plus important pour
vous dans vos
interactions avec les
jeunes?*

Famille	<i>Est-ce que vous jouez un rôle (êtes en lien) auprès de la famille du jeune?</i>
---------	--

Comment ça se passe?

Communauté	<i>Est-ce que vous jouez un rôle auprès de la communauté du jeune?</i>
------------	--

Comment?

Acteurs de l'école	<i>Pour faire vos interventions, travaillez-vous avec d'autres intervenants?</i>
-----------------------	--

Sécurisation culturelle	<i>En tant qu'intervenant, comment parvenez- vous à laisser une place à la culture des élèves? Pouvez- vous me donner des exemples?</i>	Élèves	<i>Si oui, lesquels et pourquoi?</i>
			<i>Si Autochtone : Quels liens pouvez-vous faire avec votre culture ?</i>
			<i>Si Allochtone : Quels liens pouvez-vous faire avec la culture des jeunes des Premières Nations?</i>
			<i>Qu'est-ce qui réussit le mieux avec vos élèves?</i>
			<i>Quelles pratiques répondent le mieux aux besoins des élèves des Premières Nations?</i>
			<i>Si manque de précision : Il y a-t-il des savoirs ou savoir-faire des Premières Nations déjà intégrés à votre pratique?</i>
			<i>Ces pratiques ont-elles été facile à mettre en place avec les jeunes?</i>
		Défis	<i>Est-ce qu'il y a des savoirs ou savoir-faire des Premières Nations que vous aimeriez intégrer à votre pratique?</i>
			<i>Pensez-vous que cela sera facile à intégrer?</i>
			<i>Si non pourquoi?</i>

Famille	<i>Travaillez-vous avec les familles? Si oui, comment?</i>
	<i>Est-ce que ces dernières facilitent la pratique des savoir faire culturelle?</i>
Communauté	<i>Travaillez-vous avec des membres de la communauté? Si oui, avec qui et comment?</i>
	<i>Comment ceux-ci contribuent-ils à l'intégration et au maintien des savoir et savoir-faire culturelle?</i>
École, commission scolaire et gouvernement	<i>Est-ce que l'école, la commission scolaire et le gouvernement, p. ex., enseignants, directeurs, intervenants, projets, subventions, cadre, ressources, etc., contribuent à l'intégration et au maintien des savoir-faire culturelle?</i>
	<p>Si manque de précision :</p> <p><i>Que fait la direction/l'équipe-école/le CSS pour assurer la sécurisation culturelle des jeunes des Premières Nations de manière générale et pour les services psychosociaux spécifiquement?</i></p>

Persévérance scolaire et réussite éducative	<i>Selon votre expérience, décrivez-moi ce qui contribue le plus et fonctionne le mieux pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des élèves autochtones?</i>	Élèves	<i>Quels sont les principaux défis que rencontrent les élèves des Premières Nations liées à la persévérance scolaire et la réussite éducative?</i>
			<i>Que faites-vous pour établir le lien de confiance?</i>
			<i>Que faites-vous pour assurer leur bien-être?</i>
			<i>Que faites-vous pour, développer leur estime de soi ou leur sentiment de compétence?</i>
			<i>Que faites-vous pour développer leur fierté, leur identité culturelle?</i>
		Défis	<i>Est-ce que vous auriez des suggestions pour aider à surmonter les défis que rencontre les jeunes par rapport à la persévérance scolaire et la réussite éducative?</i>
		Famille	<i>Pouvez-vous me parler du rôle de la famille des jeunes pour leurs parcours scolaire ?</i>
		Communauté	<i>Pouvez-vous me parler du rôle de la communauté des jeunes pour leur parcours scolaire ?</i>
		Acteurs de l'école	<i>Pouvez-vous me parler du rôle d'autres</i>

*acteurs du milieu
scolaire et
communautaire qui
soutiennent les jeunes?*

*Comment collaborez-
vous ensemble? Y
aurait-il des
collaborations à
développer?*
