

DESIGN PÉDAGOGIQUE D'UNE PROPÉDEUTIQUE À DISTANCE POUR FAVORISER LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Isabelle **Savard**, Frédérique **Campeau**, Catherine **Bolduc**, Hugo **Asselin**

Ce chapitre présente une analyse des besoins, des contextes et des caractéristiques des étudiants autochtones, qui servira de socle pour créer une propédeutique visant à nourrir le sentiment de compétence et à diminuer l'ampleur du choc initial vécu par plusieurs d'entre eux à l'université (Loiselle et Legault, 2010 ; Sioui, 2012 ; Ratel, 2013 ; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017). Toutefois, la persévérance scolaire de ces étudiants à l'université ne peut être analysée sans faire référence à des événements historiques marquants. En effet, depuis la mise en place des premiers pensionnats à la fin du XIX^e siècle, de nombreuses pratiques assimilatrices visant à nier les droits des différents peuples autochtones ont eu cours au Canada dans le milieu de l'éducation (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015 ; Battiste, 2017). Il aura fallu les démarches répétées et le témoignage courageux de femmes et d'hommes pour que les instances politiques acceptent d'entendre leurs récits empreints de souffrance et de résilience. Ainsi, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015) s'est appuyée sur plus de 6 000 témoignages pour conclure que les pensionnats autochtones « ont été un élément central de cette politique, que l'on pourrait qualifier de "génocide culturel" » (p. 1). Dans ce sens, pour plusieurs étudiants autochtones habités par la mémoire collective de leur peuple, entreprendre des études supérieures signifie qu'ils devront s'adapter aux coutumes et valeurs de l'institution, en rupture avec leur culture. Ainsi, les étudiants, tout comme les enseignants et les responsables de programmes, font face à de nombreux défis pédagogiques qui restent à être clairement définis et pour lesquels les solutions ont été peu explorées jusqu'à maintenant (Malatest, 2002 ; Presseau, 2006 ; Loiselle et Legault, 2010). En dépit d'améliorations dans la prise en compte des savoirs et des valeurs autochtones dans le système éducatif, les structures demeurent affectées par des relents de colonialisme (Stein, 2020). Les obstacles auxquels font face les Autochtones dans le système scolaire font en sorte que leur taux d'obtention d'un certificat, diplôme ou grade universitaire au baccalauréat ou supérieur était de 9,8 %

en 2016 par rapport à 25,6 % pour le reste de la population canadienne (Statistique Canada, 2016).

Au Québec, la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (Viens, 2019) a dressé un portrait des formes de violence et des pratiques discriminatoires vécues par eux dans les services sociaux, de santé, policiers et de justice. À partir des témoignages entendus, le commissaire Jacques Viens a formulé de nombreux appels à l'action visant à répondre aux enjeux systémiques mis en lumière. Sur la base de ces appels à l'action, différentes actions concrètes ont ensuite été proposées, par exemple dans le plan d'action de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL) (2020). Bien que la Commission d'enquête ne portait pas sur les services éducatifs québécois, l'appel à l'action 75 peut être interprété de façon générale puisqu'il encourage les établissements publics « à mettre sur pied des services et des programmes répondant aux principes de sécurisation culturelle, développés à l'intention des peuples autochtones et en collaboration avec eux » (Viens, 2019, p. 394). C'est dans cette optique que s'inscrit notre projet de développement d'une propédeutique offerte à distance pour préparer les étudiants autochtones aux études universitaires¹.

En contexte d'éducation postsecondaire, la sécurisation culturelle ne peut se limiter qu'à une série de mesures et d'adaptations de l'enseignement, de l'intervention ou de l'accompagnement des étudiants autochtones. Elle implique plutôt la mobilisation de tous les acteurs postsecondaires dans un « processus de sensibilisation, d'apprentissage et de transformations individuelle et collective, et ce, en collaborant avec les instances autochtones et les communautés » (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite scolaire en enseignement supérieur (CAPRES), 2018, p.18). Ajoutons que seuls les Autochtones peuvent déterminer s'ils ressentent une sécurité culturelle dans l'établissement où ils étudient.

¹ Le projet de développement d'une propédeutique à distance pour les étudiants autochtones a reçu le soutien financier du Fonds de développement de l'enseignement à distance (FODED) de l'Université du Québec.

Dans les institutions postsecondaires, certaines conditions doivent être remplies pour que s’instaure une certaine sécurité culturelle². Cela requiert « la création et l’application de mesures administratives, organisationnelles, curriculaires et pédagogiques dites culturellement sensibles dans le cadre d’une action concertée, mais [l’institution] doit aussi se pencher sur le vécu et la réponse des étudiants dans le but d’en évaluer l’efficacité » (Colomb 2012 ; Warren 2003, cité dans Dufour, 2015, p. 40). Dans ce sens, puisque le projet de propédeutique offerte à distance vise à répondre aux défis pédagogiques auxquels peuvent faire face les étudiants autochtones, il était incontournable qu’il repose sur les conditions visant à favoriser le sentiment de sécurité. Dans cette visée, nous avons établi les lignes directrices suivantes pour son design pédagogique :

- Consulter en continu les participants et partenaires autochtones du projet avant et après chaque étape de design et chaque itération d’un prototype.
- Poursuivre les consultations et apporter les ajustements qui peuvent en découler une fois le projet de conception terminé et la propédeutique lancée.
- Offrir aux personnes allochtones qui coopèrent au projet de propédeutique des informations sur l’histoire des peuples autochtones au Québec, les traumatismes et les violences occasionnées par le racisme et les politiques colonialistes. Accompagner ces textes de questions invitant les lecteurs à tracer des liens entre les cultures autochtones, leur propre culture et leurs croyances et préjugés.
- Refléter les propos des partenaires et étudiants autochtones dans les décisions prises pendant le processus de design pédagogique et de déploiement de la propédeutique, ainsi que dans la prise de décisions au sujet des approches pédagogiques, des modèles de connaissances, de l’organisation globale des cours, des contenus, des activités, des exemples, de l’étayage, etc.

² Une démarche de sécurisation culturelle implique « la considération des effets de la colonisation et des traumatismes qui en découlent; la reconnaissance et le respect des différences culturelles et sociales; une compréhension des enjeux auxquels sont confrontés les Premiers Peuples aujourd’hui, qu’ils vivent dans une communauté éloignée ou en milieu urbain; la volonté de collaborer avec les Premiers Peuples dans le développement, la prestation et l’évaluation de services ou d’initiatives qui leur sont destinés; l’engagement à adopter des modèles de déploiement de services et des pratiques qui tiennent compte des valeurs, des cultures et des réalités des Premiers Peuples; une volonté collective, voire institutionnelle, de transformer nos façons de voir et de faire dans une perspective de justice et d’innovation sociales » (CAPRES, 2018, p. 2).

Par ailleurs, en plus de ces lignes directrices, nous appuierons nos démarches sur ce qui ressort de la littérature à l'égard des pratiques exemplaires de recrutement d'étudiants autochtones (Hill, 2006 ; Ricci, 2015) et d'implantation de mesures de soutien physiques et psychologiques (Hill, 2006 ; Loiselle et Legault, 2010 ; Ratel, 2013 ; Ricci, 2015 ; Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017).

La propédeutique que nous élaborons vise à répondre à plusieurs questions qui découlent des constats susmentionnés. Par exemple, à quels défis pédagogiques font face les programmes favorisant l'admission d'étudiants autochtones et les départements qui les accueillent ? Quelles sont les principales difficultés pédagogiques vécues par les étudiants autochtones et le personnel enseignant et non enseignant ? Quelles ont été les stratégies gagnantes des étudiants qui ont terminé leur parcours scolaire ? Quelles sont les stratégies pédagogiques mises en place pour favoriser la sécurité culturelle des programmes et des services offerts aux étudiants autochtones ? La recherche en technologie éducative et en formation à distance peut-elle permettre de faire des recommandations pertinentes à ce sujet ? Certaines réponses à ces questions proviennent de l'analyse que nous présentons dans ce chapitre. D'autres questions trouveront leurs réponses lors de phases subséquentes du processus de design pédagogique. Toutes nos démarches visent à élaborer cette propédeutique à distance dont le but est de préparer les étudiants autochtones à leur entrée à l'université et à nourrir leur sentiment de compétence. Pour ce faire, le recours à la formation à distance permettra d'éviter des contraintes de temps et de déplacement, lourdes de conséquences pour ces étudiants, qui doivent souvent concilier travail, vie familiale et études (Dragon, 2007 ; Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012 ; Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC, 2015) et qui souhaitent demeurer dans leurs communautés le plus possible (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005 ; Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012 ; Sarmiento, 2017). Cela dit, l'approche à distance n'est pas sans écueils et il importera d'en tenir compte afin de minimiser les problèmes et inconforts (Fontaine, 2017 ; Davey, 2019). D'autant plus que certaines communautés autochtones n'ont pas accès à Internet à haute vitesse et d'autres ont même un accès irrégulier à l'Internet de base. Cela imposera des défis technologiques car nous devons proposer une formation à distance qui ne dépend pas de l'accès à Internet.

Dans une première itération, qui fait l'objet de ce chapitre, notre démarche de design pédagogique nous a amenés à analyser les caractéristiques des étudiants autochtones, le contexte, les ressources actuellement disponibles et les besoins recensés dans la littérature. Les parties qui suivent font état des résultats de cette première analyse de la situation, qui évoluera jusqu'à la fin du projet. D'abord, afin de bien illustrer ce caractère évolutif du projet, nous expliquons l'ensemble de la démarche itérative de design pédagogique.

1. VUE D'ENSEMBLE DE LA DÉMARCHE DE DESIGN PÉDAGOGIQUE DE LA PROPÉDEUTIQUE À DISTANCE

Comme nous adoptons une approche participative, des étudiants autochtones seront impliqués dans l'ensemble de la démarche de design pédagogique de la propédeutique. Les étapes prévues au projet suivent la logique itérative du modèle proposé par Savard (2020), et adapté du cadre générique par phases ADDIE, intégrant l'adaptation de contenus pour une offre à distance.

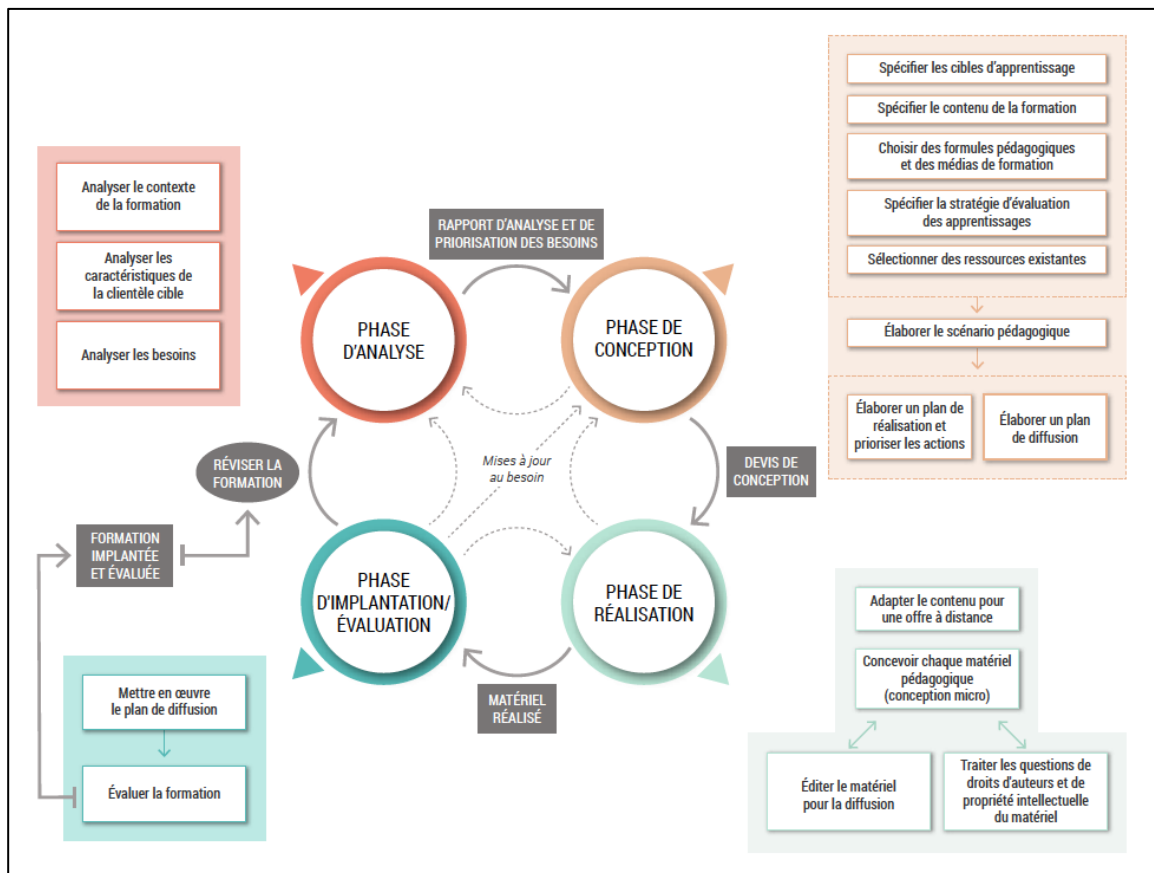


Figure 1. Modèle itératif de design pédagogique (Savard, 2020).

Dans l'application de ce modèle, Savard (2020) propose de procéder par étapes, sans toutefois attendre la fin d'une phase avant d'en entamer une autre. Ainsi, différents prototypes de la propédeutique mèneront à la version officiellement diffusée et l'analyse se raffinerait au fil de l'évolution de ceux-ci. Cette façon de faire est d'ailleurs reconnue pour favoriser la participation des acteurs du processus de design pédagogique (Baek et Lee, 2008). Un outil informatisé, implanté au sein de la propédeutique, permettra aussi aux étudiants de se prononcer en continu au sujet des besoins de formation et de leur priorisation.

Nous procédons également selon une logique de recherche basée sur le *design (Design-Based Research (DBR))* (Bell, 2004 ; Sandoval et Bell, 2004 ; Wang et Hannafin, 2005; Herrington *et al.*, 2007). Celle-ci s'inscrit dans l'esprit de la méthodologie de recherche-action de type participative (Savoie-Zajc et Descamps-Bednarz, 2007). En outre, la DBR est en rupture avec la recherche traditionnelle puisqu'elle se veut une méthodologie systématique et flexible ayant pour but d'améliorer la pratique éducative par des analyses itératives, de la conception, du développement, de l'implantation et de l'évaluation dans un contexte réel.

Par ailleurs, différentes approches qualitatives et quantitatives nous permettent de recueillir et d'analyser les données souhaitées dans le cadre de cette recherche-action. Partant du principe que « c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux » (Roy et Prévost, 2013, p.129), la recherche-action constitue une forme de recherche participative qui a pour fondements la coconstruction des connaissances, la proximité chercheurs-praticiens-acteurs et le cycle itératif action-implantation-réflexion-évaluation (Guay, Michaud et Mathieu, 2017).

L'analyse menée au cours de cette première itération du processus de design fait référence à deux des trois parties de cette phase présentées à la figure 1 : les caractéristiques de la clientèle et le contexte.

2. PORTRAIT DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Les étudiants autochtones ont souvent des parcours académiques que Sarmiento (2017) qualifie d'« atypiques », qui se présentent comme des « parcours diversifiés qui ne

correspondent pas nécessairement au cheminement prévu » (p. 33). Par exemple, dès la quatrième année du primaire, bon nombre d'enfants autochtones doivent délaissé leur langue maternelle pour continuer leurs études en français ou en anglais. Certaines communautés autochtones exigent aussi que les étudiants terminent une année supplémentaire au niveau secondaire afin de bien maîtriser cette seconde langue (Sarmiento, 2017). Dans cette perspective, Sarmiento (2017) identifie trois types de parcours qui mènent les étudiants autochtones vers les études postsecondaires. D'une part, il y a les « parcours longs non accidentés », qui s'apparentent au parcours conventionnel des étudiants qui enchaînent les années d'études sans interruption. D'autre part, il y a les « parcours accidentés » qui réfèrent à l'accomplissement des études après quelques abandons scolaires (Sarmiento, 2017). Beaucoup d'étudiants autochtones suivent un parcours dit « accidenté », en raison notamment des responsabilités familiales et communautaires qui prennent une place centrale dans leur vie (Anonson *et al.*, 2008 ; Loïselle et Legault, 2010 ; Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012 ; Boulet, 2017). En troisième lieu, il y a les « parcours longs exceptionnels » qui se définissent principalement par la réussite des études universitaires après avoir vécu plusieurs situations sociales et économiques difficiles.

Parmi les nombreux obstacles qui peuvent se dresser devant les étudiants autochtones, plusieurs auteurs ont identifié que l'un des plus considérables est l'éloignement de la famille, de la communauté et du territoire (Dufour, 2015 ; Gauthier, 2015 ; Rodon, Lévesque et Kennedy Dalseg, 2015 ; Boulet, 2017). En effet, en considérant que l'offre éducative est plus grande au sud du Québec qu'au nord, nombreux sont ceux qui doivent déménager pour étudier (Boulet, 2017). L'établissement dans une nouvelle ville ajoute alors un stress supplémentaire à celui du déracinement (Landry, Asselin et Lévesque, 2019). En se retrouvant dans une nouvelle ville, loin de leur famille, de leurs amis et de leurs territoires, les étudiants autochtones subissent de la pression et peuvent se sentir isolés (Boyer, 2002). Cette distance géographique peut également occasionner un choc culturel puisque les étudiants se retrouvent tout à coup coupés de leur communauté et donc de leur culture (Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC, 2015). Ils doivent alors s'habituer à ce nouvel environnement, en plus de vivre l'acculturation au sein de la communauté universitaire de laquelle ils font maintenant partie (Centre des Premières Nations Nikanite-

UQAC, 2015). En amont de leur arrivée dans un nouvel environnement, le départ de la communauté impose aux étudiants autochtones de faire plusieurs compromis et de composer avec de nombreux enjeux. Par exemple, le déménagement s'apparente souvent à une arme à double tranchant qui peut amener une situation déjà précaire à se détériorer (Anonson *et al.*, 2008). Ainsi, le fait de vivre près du campus peut permettre de développer un sentiment d'appartenance envers l'institution, mais en même temps, la migration en ville engendre des frais et des responsabilités qui s'ajoutent à leur liste déjà longue, tout en coupant l'accès au réseau d'entraide disponible dans leur communauté (Asselin et Drainville, 2020). En effet, ces étudiants doivent souvent concilier travail, études et vie familiale pour subvenir à l'ensemble de leurs responsabilités financières, familiales et personnelles (Malatest, 2002 ; Loiselle et Legault, 2010 ; Sarmiento, 2017). Il existe bien certains programmes de prêts financiers, mais les étudiants sont parfois réticents à les utiliser par peur de ne pas être en mesure de les rembourser (Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012). Ainsi, les préoccupations financières sont omniprésentes du début jusqu'à la fin du parcours académique des étudiants autochtones (Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012). À la lumière des défis qui attendent les étudiants autochtones, il est primordial de mettre en place des mesures favorisant leur résilience (Larose *et al.*, 2002 ; Weenie, 2002 ; Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005).

En terminant ce premier tour d'horizon, il convient de rappeler que parmi les avantages reconnus de la formation à distance figurent la flexibilité qu'elle offre et le fait qu'elle permet de limiter les déplacements et les déménagements, et ainsi d'éviter l'isolement et certains impacts financiers qui peuvent en découler (Stewart et Pepper, 2011; Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC, 2015). Cette avenue nous apparaît prometteuse pour les étudiants autochtones. Toutefois Davey (2019) souligne à quel point il est important de concevoir les environnements numériques d'apprentissages (ENA) de façon à offrir d'une part un soutien significatif aux étudiants et d'autre part des outils favorisant leur implication tout au long du processus d'apprentissage. Ainsi, elle a identifié sept facteurs contribuant au succès ou à l'échec des expériences en ligne des étudiants autochtones : les perceptions au sujet de l'éducation à distance, les stratégies pour maintenir la motivation, le design pédagogique du cours, la qualité des relations établies dans les ENA (avec l'enseignant et avec les pairs étudiants), la possibilité de faire des suggestions

d'amélioration, la qualité du soutien (incluant la facilité d'utilisation des technologies) et finalement, l'impact de l'expérience en ligne sur les étudiants (ex. : impacts psychologiques, financiers, etc.). En plus de ces facteurs, Davey (2019) souligne le caractère essentiel de la flexibilité dans le cheminement en ligne des étudiants autochtones et elle suggère d'opter pour des modèles de programmes qui favorisent les parcours individualisés plutôt que ceux en cohorte, l'inscription en continu plutôt qu'à dates fixes et le développement de stratégies d'autorégulation [et de métacognition] chez les étudiants. De son côté, Fontaine (2017) met aussi en relief la nécessité pour les étudiants autochtones à distance de faire partie d'un réseau social virtuel et d'avoir accès à des formations qui portent spécifiquement sur l'utilisation des technologies exploitées dans les ENA.

Par ailleurs, cette première analyse des caractéristiques des étudiants autochtones nous a amenés à identifier certains facteurs reconnus comme ayant une influence sur leur persévérance, que nous présentons ci-dessous.

3. PORTRAIT DU CONTEXTE

Comme illustré à la figure 1, la phase d'analyse prévoit un portrait du contexte. Ce dernier permet de faire un inventaire des attentes et des contraintes, ainsi que des ressources. Maintenant que nous avons un portrait préliminaire du groupe à qui s'adresse la propédeutique, il importe de nous pencher sur le portrait du contexte en nous concentrant dans un premier temps sur les facteurs qui influencent, de façon favorable ou défavorable, la persévérance.

3.1. Facteurs qui influencent la persévérance des étudiants autochtones

Rappelons d'abord que cette analyse suit une logique itérative et qu'elle sera bonifiée pendant toute la durée du processus de design pédagogique. Ainsi, les termes utilisés, les classifications et les catégories retenues risquent fort probablement d'évoluer. Néanmoins, sur la base des résultats obtenus dans le cadre d'une recension des écrits, nous avons identifié quatre grandes catégories de facteurs influençant la persévérance des étudiants autochtones, soit les facteurs pédagogiques, humains, ceux liés au contexte ainsi que les facteurs culturels, qui englobe les trois autres catégories (Figure 2). En effet, la culture est omniprésente dans la vie des étudiants autochtones et elle agit sur l'ensemble des autres facteurs (Dufour, 2015).

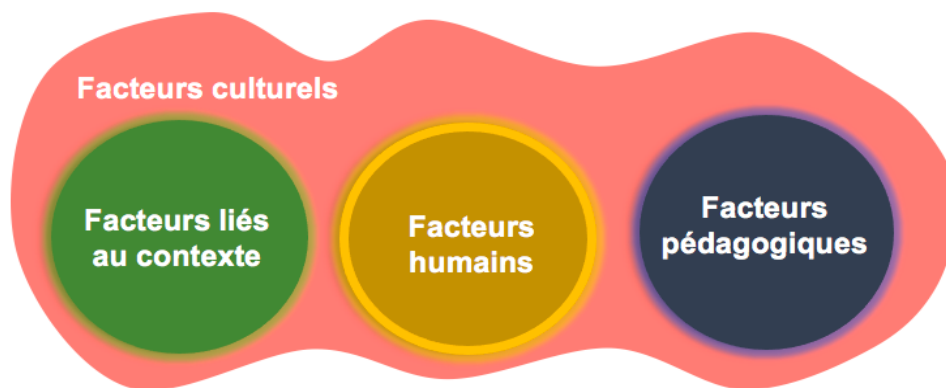


Figure 2. Les quatre grandes catégories de facteurs influençant la persévérance et la réussite des étudiants autochtones

3.2. Facteurs culturels

La catégorie des facteurs culturels est vaste. Dans le cadre du projet de propédeutique, nous nous sommes concentrés sur ceux qui sont en lien avec les pratiques pédagogiques. Savard (2014) a identifié des variables dans les pratiques pédagogiques qu'elle a regroupées en trois catégories : valeurs, pratiques habituelles et interactions humaines. Dans la catégorie « valeurs », on trouve par exemple la relation à l'autorité, la tolérance à l'incertitude et le rapport au temps (rigide ou flexible). Dans la catégorie « pratiques habituelles », on trouve par exemple la communication pédagogique (multidirectionnelle par rapport à unidirectionnelle), la pratique de fournir des rétroactions détaillées (en continu ou absente) et le rythme des activités d'apprentissage (en grand groupe, en équipe, individuel). La catégorie « interactions humaines » s'intéresse par exemple aux rôles de l'enseignant (transmission de savoirs ou mentorat) et de l'apprenant (écouter passivement par opposition à être actif).

Nous nous sommes basés sur les travaux de Savard, (2014), Savard, Bourdeau et Paquette (2020) et de Savard et Mizoguchi (2016) pour formuler les questions qui nous permettront de déterminer comment ces variables influencent la persévérance des étudiants autochtones et de préciser ce qui caractérise les pratiques pédagogiques en milieu autochtone.

3.3. Facteurs liés au contexte

Les facteurs liés au contexte regroupent notamment des facteurs historiques et géographiques ainsi que d'autres, liés aux mesures d'accès aux études. Nous n'en ferons pas ici un inventaire exhaustif, mais nous soulignerons ceux qui ont retenu notre attention pour l'analyse préliminaire.

L'histoire, notamment celle reliée au système des pensionnats, a eu et continue d'avoir une influence négative considérable sur la persévérance des étudiants autochtones (Malatest, 2002 ; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015). En effet, les parents ou les grands-parents de plusieurs de ces étudiants ont vécu des expériences traumatisantes dans les pensionnats qui ont affecté leur vision de l'éducation (Giancarlo, 2020). Comme les aînés occupent une place primordiale dans le mieux-être et l'éducation autochtones (Basile, Asselin et Martin, 2017 ; Viscogliosi *et al.*, 2020), leur opinion influence de façon notable celle des étudiants autochtones (Malatest, 2002). Ainsi, tous ces souvenirs et traumatismes, teintés par les visées assimilatrices et colonialistes de ces instances, sont transmis aux plus jeunes dans le discours sur l'école qu'entretiennent plusieurs aînés (Flugaur-Leavitt, 2017).

À l'égard des défis liés à des facteurs géographiques, rappelons que pour plusieurs étudiants autochtones, le fait de vivre hors de leur communauté peut engendrer du stress, de l'isolement ainsi que des problèmes financiers (Boyer, 2002 ; Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC, 2015). D'ailleurs, cette situation peut entraîner des difficultés logistiques, notamment pour la garde des enfants et la conciliation travail-étude (Gauthier, 2015). Les facteurs géographiques sont de plus accentués par le fait que les communautés autochtones sont souvent éloignées des milieux urbains, où se trouvent les universités (Boulet, 2017). Cependant, comme le soulignent Stewart et Pepper (2011), le contexte offert par la formation à distance représente un format « parfait » pour les étudiants autochtones qui souhaitent concilier leur emploi à temps plein dans leur communauté tout en poursuivant leurs études universitaires. Certains enjeux géographiques peuvent alors être résolus (Boyer, 2002).

De leur côté, les mesures d'accès aux études supérieures comprennent des mesures institutionnelles et des mesures financières. Certains étudiants autochtones peuvent avoir de la difficulté à accéder aux programmes de leur choix. Par exemple, les parcours

atypiques qui mènent plusieurs étudiants autochtones à l'université rendent difficile, voire impossible, l'accès aux programmes contingentés, qui valorisent un parcours sans interruption et axé sur la performance. Pour pallier ce problème, quatre facultés de médecine du Québec, en collaboration avec la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL), ont lancé en 2008 le programme des facultés de médecine pour les Premières Nations et les Inuits du Québec (PFMPNIQ). Chaque année, ce programme réserve un nombre de places aux membres des Premières Nations et Inuit dans les programmes de doctorat de premier cycle en médecine. Au moment d'écrire ces lignes, plus de 50 étudiants autochtones ont été admis et au moins cinq médecins des Premières Nations pratiquent maintenant grâce à ce programme. Ce type de mesures favorisant le recrutement d'étudiants autochtones tend à se généraliser, alors que certaines facultés de droit, de sciences et génie et d'administration emboîtent le pas. D'ailleurs l'UQAC a mis en place à l'automne 2020 un projet pilote permettant de réserver des places pour des étudiants autochtones au baccalauréat en travail social.

Toutefois, une fois admis dans un programme d'étude, ces étudiants peuvent éprouver des difficultés à se trouver un logement adéquat qui respecte leur budget, à s'adapter aux moyens de transport ou encore à trouver des places en garderies pour leurs enfants. Pour pallier ce problème, des mesures sont mises en place par certaines universités pour favoriser leur accès à un logement et les aider à trouver des places en garderies (Dufour et Bousquet, 2016 ; Joncas, 2018).

Cela dit, l'incongruence entre les messages de promotion des universités et la réalité est un autre exemple de facteur institutionnel défavorable à la persévérance des étudiants autochtones (Malatest, 2002 ; Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012). En effet, certaines universités déclarent considérer les réalités autochtones, sans pour autant mettre sur pied de mesures concrètes pour le faire. Par exemple, Flynn, Duncan et Jorgensen (2012) ont souligné la promotion d'un diplôme spécialisé qui n'existait pas dans la réalité. Conséquemment, même s'ils ont accès au logement, les étudiants autochtones vivent parfois des déceptions à leur entrée à l'université, ce qui peut les pousser à abandonner leurs études. Certaines craintes comme celle voulant que les programmes dédiés spécifiquement aux étudiants autochtones soient de faible qualité, des « diplômes à rabais » ont parfois été exprimées (Gauthier et Blackburn, 2014, p.33), ce qui aurait non seulement

pour effet de réduire la motivation des étudiants, mais aussi de limiter leurs possibilités professionnelles une fois le diplôme obtenu.

Parmi les mesures d'accès aux études figurent quelques mesures financières, notamment des prêts aux étudiants. Elles cherchent à répondre au problème de pauvreté qui nuit considérablement à la persévérance de certains étudiants autochtones (Malatest, 2002; Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012 ; Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC, 2015 ; Dufour et Bousquet, 2016). En effet, cette situation de pauvreté oblige ces derniers à travailler tout en étudiant, ce qui peut mener à une démotivation due à une surcharge de travail (Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC, 2015).

Certaines autres mesures institutionnelles, fort appréciées des étudiants, ont permis d'instaurer des lieux et des moments où les étudiants autochtones peuvent se réunir (Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC, 2015). Ces mesures sont reconnues pour favoriser la persévérance et elles sont intimement liées aux facteurs humains, que nous présentons ci-dessous.

3.4. Facteurs humains

Nous avons divisé la catégorie des facteurs humains en trois sous-catégories, soit les facteurs sociocommunautaires, familiaux et personnels. D'abord, dans le cas des facteurs sociaux, le manque de repères culturels dans la vie universitaire ainsi que la difficulté d'accès aux services sociaux, de santé et communautaires peuvent porter préjudice à la persévérance et à la réussite des étudiants autochtones (Mansour *et al.*, 2019). De plus, comme la communauté est très importante pour eux, la quitter est déchirant, mais cette difficulté peut être compensée par les encouragements de la communauté et par la valorisation des études.

Aussi, on compte parmi les impacts négatifs que peuvent engendrer les facteurs familiaux les lourdes responsabilités et charges familiales qui pèsent sur certains étudiants, la résistance ainsi que la méfiance des parents et de la communauté à l'égard de l'école, de même que le manque de soutien familial (Malatest, 2002 ; Anonson *et al.*, 2008 ; Zyromski *et al.*, 2008 ; Loiselle et Legault, 2010 ; Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012).

Par ailleurs, au niveau des facteurs personnels, une attitude négative ou pessimiste à l'égard de leurs propres chances de compléter une formation peut réduire la motivation des

étudiants. Un faible sentiment de compétence ou un manque de résilience représentent d'autres facteurs personnels pouvant compromettre le parcours d'un étudiant autochtone (Larose *et al.*, 2002 ; Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012).

Étant donné l'importance des liens sociaux pour les étudiants autochtones, il est essentiel qu'ils créent des liens avec le personnel enseignant, vivent de l'inclusion, établissent des relations positives avec les autres étudiants et disposent de bonnes capacités interpersonnelles (DeJong et Hall, 2006 ; Loiselle et Legault, 2010 ; Flynn, Duncan et Jorgensen, 2012 ; Rodon *et al.*, 2015). Dans cette perspective, les facteurs familiaux pèsent aussi dans la balance parce que les étudiants autochtones qui bénéficient de la participation, de l'engagement, de l'implication, du soutien et d'un encadrement parental disposent de meilleures conditions pour persévérer dans leur parcours scolaire (Boyer, 2002 ; Blanchet-Cohen *et al.*, 2017 ; Mansour *et al.*, 2019). Enfin, plusieurs qualités sont déterminantes pour la persévérance des étudiants, dont l'adaptabilité, la responsabilité sociale, la fiabilité, l'autonomie, la résilience, la détermination et la vaillance (Vatz-Laaroussi *et al.*, 2005 ; DeJong et Hall, 2006 ; Zyromski *et al.*, 2008 ; Loiselle et Legault, 2010).

3.5. Facteurs pédagogiques

Plusieurs études ont souligné la nécessité de considérer les défis pédagogiques comme étant déterminants pour l'accomplissement des études universitaires des étudiants autochtones (Spencer *et al.*, 2005 ; Loiselle et Legault, 2010 ; Stewart et Pepper, 2011 ; Mansour *et al.*, 2019). Bien que l'importance de ces défis soit reconnue, ils restent concrètement mal identifiés et donc difficiles à surmonter.

Ces défis sont notamment liés à la nécessaire maîtrise d'une langue seconde, soit le français ou l'anglais au Québec (Loiselle et Legault, 2010 ; Sarmiento, 2017), ainsi qu'aux stratégies d'apprentissage des étudiants, qui incluent l'adaptation au système scolaire et la gestion du temps (Loiselle et Legault, 2010 ; Mansour *et al.*, 2019). Certaines universités offrent des services de soutien à l'apprentissage d'une langue seconde et ont développé des cours d'appoint pour les étudiants autochtones. L'UQAC souligne qu'il s'agit de mesures d'accompagnement importantes, particulièrement pour les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire, qui auront à passer le test de

certification en français écrit pour l'enseignement (le TECFEE), nécessaire à l'obtention du diplôme.

Les défis pédagogiques peuvent également être engendrés par le système scolaire ou par l'enseignant, dont l'approche peut être perçue comme colonialiste (Russell *et al.*, 2007 ; Oskineegish, 2015). Les étudiants autochtones peuvent aussi être désavantagés par rapport aux allochtones en raison de leur expérience scolaire différente et de leur vie extrascolaire (Kamanzi *et al.*, 2010 ; Mansour *et al.*, 2019). Par ailleurs, plusieurs enseignants avouent ne pas posséder les connaissances qui leur permettraient de rendre les contenus de cours culturellement pertinents, ce qui fait que : « la culture est greffée sur le contenu plutôt qu'intégrée » (Stewart et Pepper, 2011, p. 74).

À propos de l'encadrement et de l'accompagnement des étudiants autochtones, Mansour *et al.* (2019) soulignent que ceux-ci accordent une grande importance à l'attachement envers l'enseignant. D'autres auteurs ont remarqué que l'absence de modèles et de mentors autochtones dans l'établissement d'enseignement ainsi que la relation et la communication parfois difficile avec l'enseignant allochtone pouvaient nuire aux apprentissages (Malatest, 2002 ; Anonson *et al.*, 2008 ; Dufour et Bousquet, 2016). De ce fait, que ce soit en présence ou à distance, la persévérance des étudiants autochtones se trouve fragilisée lorsque l'équipe d'encadrement ne comprend pas d'enseignants ou d'employés autochtones ou si l'étudiant vit un manque d'attachement à l'endroit de son enseignant désigné (Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC, 2015 ; Mansour *et al.*, 2019). D'ailleurs, dans tous les types de formations, le manque de connaissance des cultures autochtones observé chez les enseignants peut nuire considérablement à la persévérance des étudiants autochtones, qui peuvent alors se sentir incompris (Archambault, 2010). L'intérêt, le respect et la connaissance des cultures autochtones démontrés par la communauté universitaire et inscrits dans le curriculum sont autant d'éléments qui influencent positivement la persévérance des étudiants autochtones (Kanu, 2006 ; Santerre, 2014 ; Mansour *et al.*, 2019).

4. INVENTAIRE DES RESSOURCES EXISTANTES

Après avoir exploré les différents facteurs influençant la persévérance des étudiants universitaires autochtones, pour poursuivre cette analyse du contexte, un inventaire des

ressources s'imposait. Nous nous sommes questionnés au sujet de ce qui existait déjà, mais aussi au sujet de ce qui s'était avéré efficace ou non et de ce qui pourrait éventuellement être réutilisé et adapté pour une offre à distance.

Afin d'effectuer une recension des ressources pédagogiques destinées aux étudiants autochtones dans un contexte postsecondaire, nous avons consulté nos partenaires de l'UQAC et de l'UQAT, qui ont développé une expertise dans l'accompagnement sur campus et à distance d'étudiants autochtones, ainsi que le document *Portrait de l'enseignement et de la recherche, pour, par et avec les Autochtones dans les universités au Québec*. De plus, nous avons exploré les initiatives spécifiquement dédiées aux étudiants autochtones et mises en place dans les autres établissements postsecondaires québécois ainsi que dans d'autres universités canadiennes. En dernier lieu, nous avons pris contact avec les personnes responsables des Services aux étudiants des universités partenaires dans le projet (TÉLUQ-UQAT-UQAC).

Notre premier inventaire des ressources pédagogiques, réalisé principalement dans les universités du Québec et les grandes universités des autres provinces du Canada, a fait ressortir qu'il existe plusieurs initiatives universitaires qui tentent de répondre aux défis des étudiants autochtones présentés précédemment. De manière générale, ces ressources font appel aux traditions intellectuelles et culturelles autochtones pour être culturellement pertinentes. Plus précisément, elles se regroupent en trois catégories : les programmes préparatoires, les programmes et cours élaborés spécifiquement pour les Autochtones et les ressources et ateliers venant en aide aux étudiants autochtones pendant leur parcours scolaire.

D'abord, des établissements offrent des programmes et des cours préparatoires visant à répondre aux besoins variés des étudiants autochtones. Si certains arrivent directement du cégep, d'autres effectuent un retour aux études, ce qui représente un défi en soi. Dans ce contexte, ils peuvent bénéficier de ressources pour les aider à rattraper le retard scolaire accumulé pour certains et à « composer avec de nouvelles exigences postsecondaires et organisationnelles » (Bérubé, 2015, cité dans Dufour, 2015, p. 92). Parmi ce type de ressources, on trouve notamment le programme préparatoire aux études universitaires de l'Université Simon-Fraser en Colombie-Britannique (Université Simon-Fraser, s.d), celui offert par l'UQAT entre 2009 et 2012, et celui de la Vancouver Island University (2020).

Ensuite, il existe des programmes et cours en lien avec des pratiques ou enjeux autochtones qui s'adressent spécifiquement aux membres de communautés autochtones et visent notamment à pallier le manque de formation spécifiquement adaptées à leurs contextes. Par exemple, l'UQAC offre 24 programmes spécifiques, dont le programme court de premier cycle en intervention plein air pour les Premières Nations ou le programme court de premier cycle en archéologie pour les Premières Nations (Centre des Premières Nations Nikanité-UQAC, s.d.). L'UQAT offre notamment le certificat en gouvernance autochtone, le certificat en intervention enfance-famille en contexte autochtone, le certificat en employabilité et développement de carrière en contexte autochtone et le microprogramme en gestion du tourisme autochtone (s.d.a). Aux cycles supérieurs, l'ENAP, l'UQAC et l'UQAT offrent des programmes conjoints en gestion publique en contexte autochtone (UQAT, s.d.b.).

Enfin, les ressources d'assistance et les ateliers d'aide aux études visent à soutenir les étudiants dans la persévérance et la réussite de leurs études. Dans certaines institutions, ils peuvent bénéficier d'ateliers d'information ou de capsules web portant sur le « métier d'étudiant », sur la gestion du temps, sur la littératie et la rédaction, sur la recherche documentaire, sur les présentations orales, etc. Dans plusieurs cas, les universités misent sur des services de tutorat, de mentorat, de ressources individuelles et d'assistants pédagogiques comme moyen de favoriser la réussite des étudiants autochtones. Par exemple, en plus de services psychologiques et culturels, les étudiants autochtones de l'UQAT qui fréquentent le Service Premiers Peuples bénéficient d'un « accompagnement pédagogique modulé selon les besoins » (UQAT, s.d.c.).

En terminant, il faut spécifier que, de manière générale, ces ressources pédagogiques sont offertes dans les lieux physiques des universités, ce qui oblige un bon nombre d'Autochtones à quitter leur communauté pour une plus longue période, laissant derrière eux une part importante de leur réseau social. Nous évaluons la possibilité de réutiliser, et d'adapter pour une offre à distance, les ressources qui se sont avérées utiles. Cela dit, soulignons qu'un petit nombre d'universités, comme l'UQAT et l'UQAC, offrent déjà du soutien à distance pour les étudiants autochtones. La prochaine itération du processus de design sera l'occasion d'analyser ces expériences et d'autres, dont certaines ayant probablement été provoquées par la pandémie internationale qui sévit au moment d'écrire

ces lignes, pour identifier des bonnes pratiques d'accompagnement à distance. Bien entendu, ces analyses se feront en cohérence avec la priorisation des besoins de formation dont il est question dans la partie qui suit.

5. PREMIÈRE ÉTAPE DE LA PROCHAINE ITÉRATION : LE PORTRAIT DES BESOINS

Les caractéristiques des étudiants autochtones et les facteurs de persévérance présentés plus haut permettent certes d'inférer des besoins de formation, mais cette analyse sera complétée, d'abord par l'envoi d'un questionnaire aux étudiants autochtones, diplômés, actuels et futurs et ensuite par la tenue de groupes de discussion. L'analyse de ces données nous permet de prioriser les besoins de formation et de déterminer quels modules seront développés en premier. Rappelons également que des étudiants autochtones font partie de l'équipe de travail et qu'ils peuvent préciser certains besoins tout au long des différentes itérations du processus de design pédagogique. Aussi, l'outil informatisé que nous prévoyons mettre en place à même la propédeutique assurera une actualisation en continu des besoins et la possibilité pour les étudiants autochtones de prioriser les besoins identifiés.

CONCLUSION

Ce premier tour d'horizon a servi de base pour l'élaboration d'un questionnaire destiné aux étudiants autochtones (diplômés, actuels ou futurs). Les réponses à ce questionnaire permettront de compléter et de raffiner l'analyse de la situation. Aussi, l'itération a été l'occasion de dresser une ébauche de profil de compétences de sortie de la propédeutique (phase de conception, telle que représentée à la figure 1), de réfléchir à sa macroconception (Figure 1, « devis pédagogique ») et à la phase de réalisation (Figure 1), au cours de laquelle du matériel actuellement disponible sera adapté pour une offre à distance et du nouveau matériel sera produit. Au fil des prochaines itérations, ces ébauches et réflexions se raffineront. Cette première itération a également fait avancer les réflexions quant aux stratégies d'implantation et d'évaluation des différents matériels de la propédeutique, plus particulièrement aux stratégies de coconstruction avec les différents acteurs autochtones.

Finalement, cette analyse montre que la propédeutique à distance pour les étudiants autochtones que nous développons répond à des besoins criants et aux appels à l'action des

plus récentes commissions d'enquête (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015 ; Viens, 2019). À l'issue de cette phase d'analyse préliminaire nous avons pu identifier différents défis, notamment celui, technologique, d'offrir à distance une propédeutique au sein de communautés qui n'ont pas accès à Internet à haute vitesse. Le fait de pouvoir compter non seulement sur l'appui, mais surtout sur la collaboration d'étudiants et de représentants de différentes communautés autochtones est sans contredit un atout précieux pour les relever et ainsi aider les étudiants à aller jusqu'au bout de leurs projets d'études.

RERMERCIEMENTS

Les auteur.es tiennent à remercier les personnes suivantes, qui ont relu et commenté ce chapitre ou participé à des discussions qui l'ont alimenté : Francis Lévesque, Guylaine Malaison, Francis Verreault-Paul, Sophie Riverin, Marco Bacon.

RÉFÉRENCES

- Anonson, J.M., J. Desjarlais, J. Nixon, L. Whiteman et A. Bird (2008). « Strategies to support recruitment and retention of First Nations youth in baccalaureate nursing programs in Saskatchewan, Canada », *Journal of Transcultural Nursing*, vol. 19, n° 3, p. 274-283.
- Archambault, H. (2010). « Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones ? », *First Peoples Child et Family Review : An Interdisciplinary Journal Honouring the Voices, Perspectives, and Knowledges of First Peoples through Research, Critical Analyses, Stories, Standpoints and Media Reviews*, vol. 5, n° 2, p. 107-116.
- Asselin, H. et R. Drainville (2020). « Are Indigenous youth in a tug-of-war between community and city? Reflections from a visioning workshop in the Lac Simon Anishnaabeg community (Quebec, Canada) », *World Development Perspectives*, vol. 17, p. 100168.
- Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador [APNQL] (2020). « Plan d'action de l'APNQL sur le racisme et la discrimination : s'engager avec les Premières Nations contre le racisme et la discrimination », <https://apnql.com/fr/wp-content/uploads/2020/09/PLAN-ACTION-RACISME-ET-DISCRIMINATION_VF.pdf>.
- Baek, J.S. et K.P. Lee (2008). A participatory design approach to information architecture design for children. *Co-Design*, 4(3), 173-191.
- Basile, S., H. Asselin et T. Martin (2017). « Le territoire comme lieu privilégié de transmission des savoirs et des valeurs des femmes Atikamekw », *Recherches féministes*, vol. 30, n° 1, p. 61-80.
- Battiste, M. (2017). *Decolonizing education : nourishing the learning spirit*, Saskatoon, Purich Publishing Limited.
- Bell, P. (2004). « On the theoretical breadth of design-based research in education », *Educational Psychologist*, vol. 39, n° 4, p. 243-253.
- Blanchet-Cohen, N., G. Di Mambro, F. Robertson et G. Sioui (2017). « Le Comité Kacterimisowin pour soutenir la persévérance scolaire des jeunes autochtones à Joliette », *Cahier Odena*, n° 1, p. 1-21.
- Boulet, V. (2017). *Maternité précoce et réussite scolaire chez les femmes autochtones au Canada*,

- Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- Boyer, E.M. (2002). *Success factors that helped First Nations students complete their university degrees*, Thèse de doctorat, Vancouver, University of British Columbia.
- Centre des Premières Nations Nikanité-UQAC (n.d.). « Programmes spécialisés », Centre des Premières Nations Nikanite, <<http://nikanite.uqac.ca/programmesspecialises/>>.
- Centre des Premières Nations Nikanite-UQAC (2015). « Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples, volume 1 », *Centre des Premières Nations Nikanite*, <<http://colloques.uqac.ca/prscpp/files/2015/01/Revue-PRSCPP-vol.-1.pdf>>.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Montréal et Kingston, McGill-Queen's Press-MQUP.
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite scolaire en enseignement supérieur (CAPRES) (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*, Québec, Canada, CAPRES, <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2018/12/Dossier_PP_complet_fr-1.pdf>.
- Davey, R.C.E. (2019). "It will never be my first choice to do an online course." *Examining experiences of Indigenous learners online in Canadian post-secondary educational institutions*, Thèse de doctorat, Kamloops, Thompson Rivers University.
- DeJong, J.A. et P.S. Hall (2006). « Best practices : A cross-site evaluation », *American Indian and Alaska Native Mental Health Research : The Journal of the National Center*, vol. 13, n° 2, p. 177-210.
- Dragon, J.-F. (2007). *Motivation et réussite scolaire en contexte autochtone : l'expérience d'élèves d'une communauté québécoise*, Thèse de doctorat, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal.
- Dufour, E. et M.-P. Bousquet (2016). « Soutenir la réussite universitaire des étudiant-e-s autochtones », *Droits et libertés*, vol. 34, n° 2, p. 20-22.
- Flugaur-Leavitt, C. (2017). « Helping Native American students succeed in school », *Children & Schools*, vol. 39, n° 3, p. 187-189.
- Flynn, S.V., K. Duncan et M.F. Jorgensen (2012). « An emergent phenomenon of American Indian postsecondary transition and retention », *Journal of Counseling & Development*, vol. 90, n° 4, p. 437-449.
- Fontaine, T. (2017). *Digital divides in Canada's northern indigenous communities : supports and barriers to digital adoption*, Mémoire de maîtrise, Edmonton, University of Alberta.
- Gauthier, R. (2015). « Rapport de recherche pour guider l'élaboration du Guide d'intervention institutionnelle favorisant la persévérance et la réussite scolaires des étudiants autochtones au Cégep et à l'Université », Québec, Canada, CAPRES, <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/11/Chantier3_Rapportfinal13février-2.pdf>.
- Gauthier, R. et M. Blackburn (2014). « Favoriser l'accès aux études supérieures pour les étudiants des Premières Nations », *Pédagogie collégiale*, vol. 27, n° 4, p. 29-34.
- Giancarlo, A. (2020). « Indigenous student labour and settler colonialism at Brandon Residential School », *The Canadian Geographer / Le Géographe canadien*, vol. 64, n° 3, p. 461-474.
- Guay, D., C. Michaud et L. Mathieu (2017). « Processus de coconstruction d'une intervention visant à intégrer l'approche palliative à l'unité de soins intensifs », *Recherches qualitatives*, vol. 36, n° 1, p. 113-135.
- Herrington, J., S. McKenney, T. Reeves et R. Oliver, (2007). « Design-based research and doctoral students : guidelines for preparing a dissertation proposal », dans C. Montgomerie et J. Seale (dir.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and*

- Telecommunications*, Chesapeake, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), p. 4089-4097).
- Hill, S. (2006). « Pratiques exemplaires de recrutement des étudiants autochtones matures en médecine », Canada, The association of Faculties of Medicine of Canada, <https://afmc.ca/sites/default/files/pdf/IPAC-AFMC_Recruitment_of_Mature_Aboriginal_Students_FR.pdf>.
- Joncas, J.A. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Kamanzi, P.C., P. Doray, S. Bonin, A. Groleau et J. Murdoch (2010). « Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 40, n° 3, p. 1-24.
- Kanu, Y. (2006). « Getting them through the college pipeline : critical elements of instruction influencing school success among Native Canadian high school students », *Journal of Advanced Academics*, vol. 18, n° 1, p. 116-145.
- Landry, V., H. Asselin et C. Lévesque (2019). « Link to the land and *mino-pimatisiwin* (comprehensive health) of Indigenous people living in urban areas in Eastern Canada », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 16, n° 23, p. 4782.
- Larose, F., J. Bourque, B. Terrisse et J. Kurtness (2002). « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 1, p. 151-180.
- Lefevre-Radelli, L. et L. Jérôme (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. Montréal, Cercle des Premières Nations et Services aux collectivités de l'UQAM.
- Loiselle, M. et L. Legault (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*, Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Malatest, R. A. (2002). *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaires des autochtones*, Victoria, Canada, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Mansour, A., D. Maltais, M. Cook, D. Roussel et F. Gasteau (2019). « La persévérance scolaire chez les étudiants autochtones : des conditions favorables dans la communauté d'Essipit », *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, vol. 3, p. 86-89.
- Oskineegish, M. (2015). « Are you providing an education that is worth caring about ? Advice to non-native teachers in Northern First Nations communities », *Canadian Journal of Education*, vol. 38, n° 3, p. 1-25.
- Presseau, A. (2006). *Soutenir la réussite des jeunes Autochtones à risque*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ratel, J.-L. (2013). « Comment les universités peuvent-elles contribuer au mieux-être des Autochtones ? Quelques cas d'étudiants et de diplômés universitaires », dans D. Newhouse *et al.* (dir.), *Well-Being in the Urban Aboriginal Community*, Toronto, Thompson Educational Publishing, p. 201-224.
- Ricci, J. (2015). *Accès des Autochtones à des programmes postsecondaires de génie*, Ottawa, Engineers Canada/Ingénieurs Canada.
- Rodon, T., F. Lévesque et S. Kennedy Dalseg (2015). « Qallunaaliaqtut : Inuit students' experiences of postsecondary education in the south » *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 50, n° 1, p. 97-118.
- Roy, M. et P. Prévost (2013). « La recherche-action : Origines, caractéristiques et implications de

- son utilisation dans les sciences de la gestion », *Recherches qualitatives*, vol. 32, n° 2, p. 129-151.
- Russell, C.K., D.M. Gregory, W.D. Care et D. Hultin (2007). « Recognizing and avoiding intercultural miscommunication in distance education: a study of the experiences of Canadian faculty and Aboriginal nursing students », *Journal of Professional Nursing*, vol. 23, n° 6, p. 351-361.
- Sandoval, W.A. et P. Bell (2004). « Design-based research methods for studying learning in context: introduction », *Educational psychologist*, vol. 39, n° 4, p. 199-201.
- Santerre, N. (2014). *Guide d'intervention institutionnelle pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants autochtones du cégep de Baie-Comeau*, Baie-Comeau, Cégep de Baie-Comeau.
- Sarmiento, I. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Savard, I. (2014). *Modélisation des connaissances pour un design pédagogique intégrant les variables culturelles*, Thèse de doctorat, Québec, Télé-université.
- Savard, I. (2020, juillet). *Modèle itératif de design pédagogique*, Québec, Université TÉLUQ. Site de cours du cours EDU-1030- Design pédagogique et formation.
- Savard, I., J. Bourdeau et G. Paquette (2020). « Considering cultural variables in the instructional design process : a knowledge-based advisor system », *Computers & Education*, vol. 145, p. 103722.
- Savard, I. et R. Mizoguchi (2016). « Ontology of culture : a procedural approach for cultural adaptation in ITSs », dans W. Che *et al.* (dir.). *Proceedings of the 24th International Conference on Computers in Education*, India, Asia-Pacific Society for Computers in Education, p. 64-69.
- Savoie-Zajc, L. et N. Descamps-Bednarz (2007). « Action research and collaborative research : their specific contributions to professional development », *Educational action research*, vol. 15, n° 4, p. 577-596.
- Sioui, B. (2012). « Le regard critique des jeunes Autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance scolaire et leur réussite éducative », *Inditerra, Revue internationale sur l'Autochtonie*, vol. 4, p. 1-13.
- Spencer, A., T. Young, S. Williams, D. Yan et S. Horsfall (2005). « Survey on Aboriginal issues within Canadian medical programmes », *Medical Education*, vol. 39, n°11, p. 1101-1109.
- Statistique Canada (2016). « Recensement de la population de 2016, produit numéro 98-400-X2016264 au catalogue de Statistique Canada », Canada, Statistique Canada, <<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=2&Lang=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=1334853&GK=0&GRP=1&PID=110666&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=123&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=&D1=0&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0>>.
- Stein, S. (2020). « “Truth before reconciliation” : the difficulties of transforming higher education in settler colonial contexts », *Higher Education Research & Development*, vol. 39, n° 1, p. 156-170.
- Stewart, D. et M.B. Pepper (2011). « Close encounters : lessons from an Indigenous MBA program », *Journal of Management Education*, vol. 35, n° 1, p. 66-83.
- Université Simon-Fraser (s.d.). « Indigenous University Preparation Program (IUPP) », Vancouver, Université Simon-Fraser, <<https://www.sfu.ca/fass/students/prospective-students/iaupp.html>>.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). (s.d.a.) « Études autochtones », (Québec, Canada) UQAT, <<https://www.uqat.ca/etudes/etudes-autochtones/>>.
- UQAT (s.d.b.). « Microprogramme de 2^e cycle en gestion publique en contexte autochtone

- (0884) », Québec, Canada, UQAT, <<https://www.uqat.ca/etudes/etudes-autochtones/microprogramme-de-2e-cycle-en-gestion-publique-en-contexte-autochtone/>>.
- UQAT (s.d.c). « Service Premiers Peuples », UQAT, <<https://www.uqat.ca/services/etudiants/spp/>>.
- Vancouver Island University (2020). « Indigenous learning and recognition portfolio courses », Vancouver, Canada, Vancouver Island University, <<https://www.viu.ca/courses/indigenous-learning-and-recognition-portfolio#ILRP100>>.
- Vatz-Laaroussi, M., C. Lévesque, F. Kanouté, L. Rachédi, C. Montpetit et K. Duchesne, (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*, Sherbrooke, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- Viens, J. (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : Écoute, réconciliation et progrès*, Rapport final, Québec, Gouvernement du Québec.
- Viscogliosi, C., H. Asselin, S. Basile, K. Borwick, Y. Couturier, M.-J. Drolet, ... D. Zhou (2020). « Importance of Indigenous elders' contributions to individual and community wellness : results from a scoping review on social participation and intergenerational solidarity », *Canadian Journal of Public Health*, vol. 111, p. 667-681.
- Wang, F. et M.J. Hannafin (2005). « Design-based research and technology-enhanced learning environments », *Educational technology research and development*, vol. 53, n°4, p. 5-23.
- Weenie, A. (2002). *A study of resilience in First Nations post-secondary education students*, Thèse de doctorat, Saskatoon, University of Saskatchewan.
- Zyromski, B., A. Bryant Jr, B.D. Deese et E.R. Gerler Jr (2008). « Succeeding in school : a qualitative study of primarily American Indian students' use of an online intervention », *Professional School Counseling*, vol. 12, n° 2, p. 119-122.