

Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain

Rethinking support for school transitions for Indigenous youth in an urban environment

Replantear el apoyo a las transiciones escolares de los jóvenes autóctonos en medio urbano

Natasha Blanchet-Cohen, Flavie Robert-Careau and Audrey Pinsonneault

Volume 49, Number 1, Spring 2021

Vers l'autochtonisation : pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1077004ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1077004ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F. & Pinsonneault, A. (2021). Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain. *Éducation et francophonie*, 49(1), 112–132. <https://doi.org/10.7202/1077004ar>

Article abstract

This article presents the results of a collaborative study aimed at understanding the educational transitions of Indigenous students attending elementary and secondary schools in urban areas. A total of 117 people, including 29 elementary and secondary school students, 52 parents, 21 First Nations Friendship Centre staff and 15 school staff participated in interviews or focus groups in five Quebec municipalities. The 71 timelines created by the participants illustrating their academic and personal paths highlight the hypermobility of young people. The majority of the students, nearly 80%, also make many trips between schools in the city and the community and also between different municipalities. This results in particularly complex transitions that involve issues going well beyond changes in cycles. However, there are few specific services in Quebec schools designed to serve Indigenous students. This study argues that supporting “smooth” transitions requires involvement from urban, school and community settings. Promising practices imbued with awareness, coming together, a culturally sensitive and safe educational environment and support from the family and the culture are brought out to facilitate these transitions.

Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes Autochtones en milieu urbain

Natasha BLANCHET-COHEN

Université Concordia, Québec, Canada

Flavie ROBERT-CAREAU

Université Concordia, Québec, Canada

Audrey PINSONNEAULT

Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une recherche collaborative ayant comme objectif la compréhension des transitions scolaires des élèves autochtones au primaire et au secondaire en milieu urbain. Au total, 117 personnes, soit 29 jeunes d'âge primaire et secondaire, 52 parents, 21 membres du personnel de Centres d'amitié autochtones et 15 intervenantes et intervenants scolaires ont participé à des entrevues ou à des groupes de discussion dans cinq villes du Québec. Les 71 lignes du temps réalisées par les participantes et les participants autochtones illustrant leur parcours scolaire et personnel mettent en lumière l'hypermobilité des jeunes. La majorité de ces derniers, soit près de 80 %, vivent d'ailleurs de multiples allers-retours entre les écoles en ville et celles en communauté, ainsi qu'entre différentes villes. Il en découle des transitions particulièrement complexes qui impliquent des enjeux qui vont bien au-delà

des changements de cycles. Or, pour favoriser l'accueil des Autochtones au sein des écoles québécoises, il existe peu de services spécifiques. Cette étude fait valoir que soutenir les transitions «harmonieuses» nécessite une implication de la part des milieux urbain, scolaire et communautaire. Des pratiques prometteuses empreintes d'une sensibilisation, d'un rapprochement, d'un environnement pédagogique culturellement sensible et sécurisant, ainsi que d'un soutien du contexte familial et de la culture sont relevées pour faciliter ces transitions.

ABSTRACT

Rethinking support for school transitions for Indigenous youth in an urban environment

Natasha BLANCHET-COHEN, Concordia University, Quebec, Canada

Flavie ROBERT-CAREAU, Concordia University, Quebec, Canada

Audrey PINSONNEAULT, Association of First Nations Friendship Centres in Quebec, Canada

This article presents the results of a collaborative study aimed at understanding the educational transitions of Indigenous students attending elementary and secondary schools in urban areas. A total of 117 people, including 29 elementary and secondary school students, 52 parents, 21 First Nations Friendship Centre staff and 15 school staff participated in interviews or focus groups in five Quebec municipalities. The 71 timelines created by the participants illustrating their academic and personal paths highlight the hypermobility of young people. The majority of the students, nearly 80%, also make many trips between schools in the city and the community and also between different municipalities. This results in particularly complex transitions that involve issues going well beyond changes in cycles. However, there are few specific services in Quebec schools designed to serve Indigenous students. This study argues that supporting “smooth” transitions requires involvement from urban, school and community settings. Promising practices imbued with awareness, coming together, a culturally sensitive and safe educational environment and support from the family and the culture are brought out to facilitate these transitions.

RESUMEN

Replanter el apoyo a las transiciones escolares de los jóvenes autóctonos en medio urbano

Natasha BLANCHET-COHEN, Universidad Concordia, Quebec, Canadá

Flavie ROBERT-CAREAU, Universidad Concordia, Quebec, Canadá

Audrey PINSONNEAULT, Reagrupamiento de los centros de amistad autóctonos de Quebec, Quebec, Canadá

Este artículo presenta los resultados de una investigación colaborativa cuyo objetivo era la comprensión de las transiciones escolares de los alumnos autóctonos de primaria y secundaria en medio urbano. Participaron en las entrevistas y grupos de deliberación en 5 ciudades de Quebec un total de 117 personas: 29 jóvenes de primaria y secundaria, 52 padres de familia, 21 miembros del personal de los Centros de amistad autóctono y 15 docentes escolares. Los 71 cronogramas realizados por los (y las) participantes para ilustrar sus trayectorias escolares y personales, resaltan la hipermovilidad de los jóvenes. La mayoría de ellos, es decir 80 %, han vivido múltiples idas y venidas entre escuelas de comunidades y de diferentes ciudades. De ello se deducen transiciones particularmente complejas que implican retos que van más allá de las transiciones de ciclo. Sin embargo, existen muy pocos servicios específicos para facilitar el acogimiento de jóvenes autóctonos en las escuelas quebequenses. El presente estudio muestra que para apoyar las transiciones « armoniosas » se requiere la implicación por parte de los medios urbano, escolar y comunitario. Se señalan una serie de prácticas prometedoras impregnadas de sensibilización, de convergencia, de un entorno pedagógico culturalmente sensible y alentador, así como de apoyo a la familia y a la cultura.

INTRODUCTION

À ce jour, au Québec comme ailleurs, peu d'attention a été accordée à ce qui caractérise et facilite les transitions scolaires des élèves autochtones en milieu urbain. Dans un contexte de mobilité croissante des Autochtones du Québec, les transitions scolaires sont pourtant fréquentes dans le parcours des jeunes Autochtones. Elles se produisent souvent en marge des types de transitions pour lesquelles le système scolaire québécois prévoit des ressources et un encadrement. Considérant l'écart important entre le taux de diplomation des Autochtones et des allochtones (Statistique Canada, 2018; Turner et Thompson, 2015), il semble essentiel de mieux saisir ce qui teinte les parcours scolaires.

Cette étude exploratoire vise à comprendre ce qui caractérise les transitions scolaires des jeunes Autochtones et à réfléchir aux manières dont ils peuvent s'épanouir en milieu urbain malgré les multiples défis rencontrés lors de leurs changements scolaires. Il s'agit d'une recherche collaborative avec les Centres d'amitié autochtones, des organisations communautaires qui servent d'intermédiaires entre le milieu éducatif et les familles autochtones dans plusieurs villes du Québec. Avant de présenter la méthodologie ainsi que les résultats, nous décrivons ci-dessous le cadre conceptuel et la problématique de cette étude qui s'inscrit dans le contexte particulier de l'éducation autochtone en milieu urbain au Québec.

REPENSER LES TRANSITIONS SCOLAIRES

Comme prémisse à cette étude, nous définissons le besoin de revisiter les façons de concevoir et d'appliquer les concepts pour mieux représenter la réalité en contexte autochtone plutôt que d'adapter des conceptions de la société majoritaire au monde autochtone. Cela relève d'un processus interactionniste entre deux régimes de pensée sollicitant, de part et d'autre, une transformation (Widdowson et Howard, 2013). Ainsi, les politiques éducationnelles ont souvent fait de «l'égalité de traitement entre les élèves la pierre angulaire de l'égalité entre leurs citoyens» (Salaün et Baronnet, 2016, par. 15). Il s'agit plutôt ici de valoriser le principe d'équité en reconnaissant les particularités linguistiques et culturelles des jeunes Autochtones. C'est d'ailleurs un droit reconnu dans la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (Nations Unies, 2007) ainsi que dans la Convention relative aux droits de l'enfant (Nations Unies, 1989).

Plusieurs études démontrent que les élèves autochtones ont souvent des parcours scolaires complexes et moins linéaires (Battiste, 2013; Blanchet-Cohen et Lainé, 2015; Lévesque et Polèse, 2015). Par exemple, parmi les Autochtones qui obtiennent un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires, 75 % des élèves hors réserve ont effectué un parcours scolaire avec au moins une interruption (Statistique Canada, 2012). Ainsi, pour plusieurs, l'obtention d'un diplôme ne se fait pas dans les délais prescrits par les attentes du ministère de l'Éducation. Toutefois, un grand nombre d'entre eux feront un retour aux études. Cette réalité suggère que les notions de réussite éducative et de persévérance scolaire sont à revoir en contexte autochtone. On évoque, par exemple, une vision de l'apprentissage et de l'éducation qui considère la culture, la langue, les traditions et les enseignements informels et formels comme un parcours qui s'effectue tout au long de la vie et qui est en interaction avec le mieux-être global (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Regroupement des centres d'amitié autochtone du Québec, 2016). Dans ce sens, ce que l'école entend par «décrochage scolaire» serait également à redéfinir. Dans certaines situations familiales et culturelles, quitter l'école peut être signe d'agencéité, et non d'échec ou d'abandon (Blanchet-Cohen *et al.*, 2018; Huaman *et al.*, 2016).

Il faut également revoir la façon dont les transitions scolaires sont définies par les élèves autochtones et en quelle manière elles diffèrent de la conception standard. De façon générale, le système éducatif québécois reconnaît et encadre de manière formelle cinq transitions scolaires de l'enfance à l'âge adulte: 1) de la maison vers le préscolaire; 2) au primaire; 3) vers le secondaire; 4) au postsecondaire (ou à l'éducation des adultes); 5) vers le marché du travail (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). On accorde une attention particulière aux transitions scolaires qui correspondent au passage d'un cycle à un autre, lesquelles impliquent des défis d'ajustement à un nouvel environnement, à une plus grande école, à un nouveau réseau social et à de nouveaux intervenants ayant des styles d'enseignement différents (Larose *et al.*, 2005). Par un encadrement et un soutien structurés, on tente d'assurer une « transition de qualité » que l'on caractérise « par le maintien des relations entre les multiples environnements dans lesquels l'enfant évolue » (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018, p. 6). Or, pour de nombreux élèves qui vivent des transitions scolaires plus complexes ou en dehors des changements de cycles, cette visée ne peut être atteinte avec les mesures et les mécanismes de concertation qui sont actuellement en place (Conseil supérieur de l'éducation, 2020).

Ainsi, aborder l'éducation autochtone implique que le milieu scolaire « revoi[e] ses façons de faire » (Paul *et al.*, 2020, p. 80) et entreprenne une démarche vers l'autochtonisation de la réconciliation (Gaudry et Lorenz, 2018). Cela implique d'établir de nouvelles assises entre Autochtones et allochtones, basées sur une participation active des Autochtones et permettant l'inclusion des référents culturels. Ce processus graduel passe notamment par le soutien de pédagogies autochtones qui valorisent les savoirs et les différents styles d'apprentissage (Campeau, 2019) ainsi que l'engagement dans une démarche de sécurisation culturelle. Cette autochtonisation appelle à des ajustements sur le plan individuel qui concernent notamment un enseignement à l'écoute des réalités et des besoins des Autochtones, ainsi que des changements systémiques dans l'ensemble du milieu scolaire (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2018; Lévesque, 2019).

Dans une reconceptualisation de la transition, il est nécessaire de « mettre de côté la rhétorique voulant qu'il soit nécessaire de "réduire l'écart" pour les jeunes Autochtones, pour adopter une posture de reconnaissance, de célébration et de promotion de leurs forces, notamment lors de la transition vers l'école¹ » (Dockett *et al.*, 2017, p. 280). Au lieu de percevoir l'apprenant de façon décontextualisée et sans agencéité, il s'agirait plutôt de voir les transitions comme étant en lien avec les capacités et les occasions dont chacun dispose pour naviguer et négocier (Dockett *et al.*, 2017). Ainsi, le mieux-être du jeune dans les transitions scolaires ne dépend pas uniquement de l'encadrement du milieu scolaire, mais aussi de son sentiment de confiance et d'appartenance étroitement lié à la reconnaissance de sa culture et de sa langue (Hohepa et McIntosh, 2017). La collaboration des acteurs entourant les

1. Traduction libre.

jeunes et la cohérence entre eux, notamment l'implication des parents, de la famille élargie et des organismes communautaires autochtones, favoriseraient une équité en éducation (Blanchet-Cohen, 2020; Ma Rhea, 2015). Cela a toutefois peu été étudié en lien avec les transitions (Ballam *et al.*, 2017; Lévesque et Polèse, 2015).

Pourtant, cette question est pertinente, considérant la croissance accélérée de la population autochtone urbaine à l'échelle provinciale et l'augmentation proportionnelle d'élèves autochtones dans plusieurs écoles et dans plusieurs villes canadiennes (Statistique Canada, 2015). Brosser un portrait précis des Autochtones en milieu scolaire québécois est toutefois difficile en raison du manque de statistiques fiables et complètes sur l'éducation des Autochtones en milieu urbain dans la province. Cela s'explique notamment par le fait qu'à ce jour, l'identification des élèves autochtones dépend de procédures non systématisées dans les établissements scolaires de niveaux primaire et secondaire. On estime toutefois que plus de 30 % des enfants des Premières Nations et Inuits sont scolarisés dans les écoles publiques du Québec (Lévesque, 2019).

Au Québec comme ailleurs au pays, la reconnaissance accordée au sein du système éducatif des savoirs et des modes d'apprentissage autochtones demeure faible malgré certains efforts en ce sens au cours des dernières années (Maheux *et al.*, 2020). Depuis la Commission de vérité et réconciliation de 2015, qui dénonçait le caractère assimilationniste de l'histoire des politiques éducatives à l'égard des Autochtones, les milieux scolaires ont été appelés à apporter des changements. Le cadre de la Politique de la réussite éducative reconnaît qu'il doit y avoir une mise en valeur des cultures et des langues autochtones à l'intérieur des milieux scolaires afin de permettre aux jeunes d'évoluer dans un « environnement inclusif, sécurisant et culturellement pertinent » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 27).

Le legs historique des politiques coloniales d'assimilation continue de marquer le rapport qu'entretiennent les parents et les grands-parents autochtones avec l'école et la société québécoise, en plus d'avoir provoqué des séquelles qui ont été transmises de manière intergénérationnelle (Grammond et Guay, 2016). De plus, les programmes d'enseignement, les pédagogies et les structures institutionnelles des écoles en milieu urbain tiennent bien peu compte des besoins et des réalités propres aux élèves autochtones (Blanchet-Cohen, 2020; Maheux *et al.*, 2020).

À la lumière de ces contextes complexes qui impliquent de repenser la notion des transitions scolaires, l'objet de cette étude concerne la compréhension de la situation des élèves autochtones en milieu urbain, et la détermination de ce qui faciliterait une transition scolaire harmonieuse pour les élèves autochtones et leur famille.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche a été menée en partenariat avec le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, qui rassemblait alors 11 Centres dans l'ensemble de la province. Ces organismes urbains offrent des services éducatifs aux familles et aux jeunes en ville, et ont une position qui favorise la création de liens privilégiés avec le milieu scolaire.

Dans un souci de cohérence avec les orientations de décolonisation et de coconstruction en milieu de recherche, cette étude a été articulée pour répondre à l'une des priorités de ces organisations autochtones (Archibald *et al.*, 2019), soit celle de documenter les points de vue des jeunes et des familles concernant les transitions scolaires et les pratiques prometteuses existantes sur le terrain pour favoriser la réussite des élèves. La recherche s'inscrit dans un historique de collaboration entre la chercheuse principale et le Regroupement, facilitant l'aspect relationnel de la recherche, reconnu comme essentiel en milieu autochtone (Gentelet *et al.*, 2018).

Les étapes clés de la recherche ont été menées conjointement avec le Regroupement, y compris le développement des outils de collecte, la validation de l'analyse et la rédaction (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2021). Un guide pour les entrevues et les groupes de discussion a été élaboré avec des questions ouvertes autour des expériences de transition, des sources de soutien accessibles aux jeunes et à leur famille, de la place de la fierté identitaire en milieu urbain et en contexte scolaire, et des bonnes pratiques afin de favoriser des transitions scolaires harmonieuses. L'élaboration d'une ligne du temps a servi de support d'expression pour les jeunes et les parents interviewés afin d'illustrer leur cheminement scolaire et personnel. Les parents ont été invités à raconter leurs histoires scolaires, ce qui leur a permis de mettre en relation leurs expériences avec celles de leurs enfants vivant actuellement des transitions. Avec les jeunes, nous avons discuté en groupe à l'aide de matériel visuel et tactile pour comprendre leur appréciation par rapport aux sources de soutien dans leurs transitions.

Des visites terrain ont eu lieu dans cinq villes du Québec où des Centres d'amitié offrent des services éducatifs. Des invitations à participer aux discussions ont été lancées par les Centres d'amitié aux familles et aux jeunes qui utilisaient leurs services. Le personnel des écoles a été contacté par l'équipe de recherche. Les entrevues individuelles et les groupes de discussion avec les jeunes et les familles, d'une durée de 45 à 60 minutes, ont eu lieu au Centre d'amitié autochtone, à l'école avec les intervenantes et intervenants scolaires ou par téléphone. Les répondants à cette recherche ont signé un formulaire de consentement, et les jeunes de moins de 18 ans ont eu l'autorisation signée des parents ou des tuteurs.

Nous avons réalisé des entrevues individuelles et de groupe auprès de 52 parents, 29 jeunes d'âge primaire et secondaire, 21 membres du personnel des Centres

d'amitié et 15 intervenantes et intervenants des milieux scolaires, pour un total de 117 participants. Les données transcrites ont été codées thématiquement avec l'aide du logiciel HyperRESEARCH. Une séance de validation des analyses a eu lieu avec des intervenantes et des intervenants des Centres d'amitié, amenant ainsi une appropriation du processus et des résultats de cette recherche sur le plan communautaire.

RÉSULTATS

Les riches données recueillies lors de cette recherche nous permettent, dans un premier temps, d'exposer ce qui caractérise les transitions scolaires chez les jeunes Autochtones en milieu urbain, puis, dans un second temps, de déterminer les dimensions d'intervention qui permettraient de soutenir une transition que les jeunes et leur famille qualifient « d'harmonieuse ».

Transitions scolaires fréquentes et complexes

L'un des constats généraux qui émergent de cette recherche est que les élèves autochtones vivent des transitions scolaires fréquentes et particulièrement complexes. Une analyse des données des 71 lignes du temps remplies par les participantes et les participants autochtones démontre que seulement 19,7 % (14/71) ont réalisé un cheminement sans transition (autre que celle du primaire au secondaire). Déjà, au primaire, 56 % des répondantes et des répondants au questionnaire ont effectué un changement d'école. Ces transitions peuvent avoir lieu en cours d'année, car elles sont souvent liées aux déménagements de la famille : « Les transitions et les changements de ville, c'est n'importe quand » (IS)².

Trois types de transitions se dégagent des données : la transition d'une communauté à une ville, celle entre différentes villes et celle à l'intérieur d'une même ville. La transition entre la communauté et une école du milieu scolaire urbain est l'expérience la plus courante. Parmi les participantes et les participants autochtones aux entrevues, ce pourcentage atteint 63,4 %. Parmi ceux-ci, plus de la moitié, soit 53,3 %, ont effectué une ou deux transitions, 31 % auraient réalisé trois ou quatre transitions scolaires alors que 15 % en auraient vécu cinq et plus.

Le déménagement vers la ville est parfois obligé quand il n'y a pas d'école secondaire dans la communauté. C'est le cas pour ce jeune anishinabeg de 15 ans qui raconte avoir effectué plusieurs transitions entre sa communauté et différentes écoles en ville : « J'ai échoué l'an dernier, et j'ai recommencé [mon année]. L'an dernier, j'avais l'habitude de déconner, beaucoup [...] Je pense que la transition de l'école primaire à secondaire, c'est là que ça a commencé à être compliqué. » (J)

2. Les sources des extraits d'entrevues sont identifiées par leur statut – jeune (J), membre de la famille (F), intervenant scolaire (IS) ou Intervenant d'un Centre d'amitié (IC). La ville de provenance des interlocutrices et des interlocuteurs a été retirée pour préserver leur anonymat.

La mobilité des familles autochtones a également lieu entre différentes villes. Plusieurs personnes (soit 9,9 %) ont vécu de telles transitions. Un garçon anishinabeg de 16 ans décrit les quatre transitions qu'il a vécues depuis son secondaire :

À l'âge de mes 13 ans, j'ai changé [de la communauté] à la ville. Nous sommes allés à [ville] où j'ai connu quand même du racisme. Il y en avait beaucoup! J'ai donc changé d'école [et de ville], j'avais 14 ans, je suis ensuite retourné [dans ma communauté]. (J)

Les participantes et les participants rencontrés ayant toujours habité dans la même ville sont peu nombreux (7 %) et font surtout partie des plus jeunes ayant été sondés (12 ans et moins). Or, cette stabilité géographique n'est pas synonyme d'une absence de transition. Des changements d'école au sein de la même ville sont fréquents et ont une influence sur le vécu des jeunes. Une adolescente atikamekw de 17 ans, ayant toujours grandi en ville, raconte son parcours :

[J'ai déménagé] dans une autre maison. Ils m'ont transférée d'école. Dans cette école, je n'étais pas bien bonne. Je n'étais pas motivée dans cette école-là. Je ne connaissais personne, puis je trouvais pas mal que le professeur s'était un peu acharné sur moi... J'ai redoublé et je suis allée dans une autre école. (J)

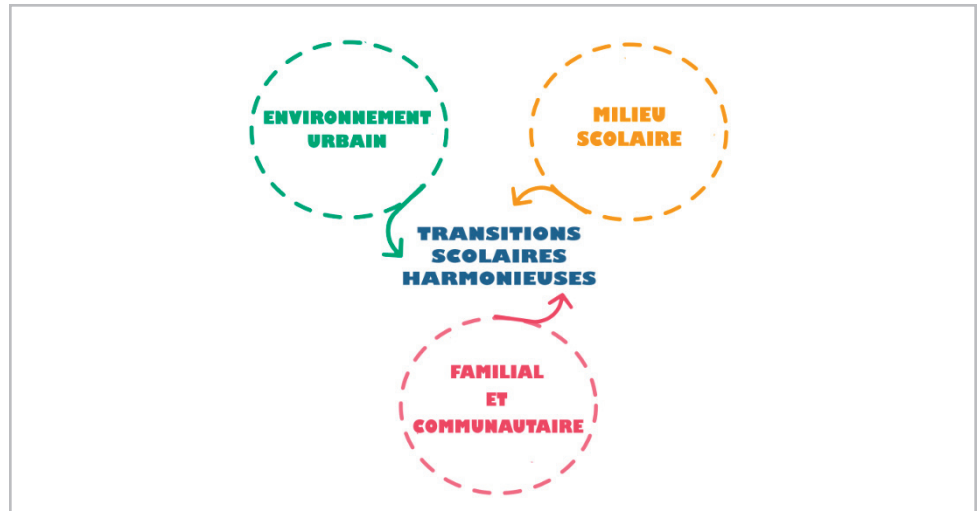
Ayant déjà vécu cinq transitions scolaires, elle a terminé sa deuxième année du secondaire et est en attente pour poursuivre sa formation secondaire aux adultes.

Il est donc impossible de parler d'une seule réalité de transition scolaire éducative lorsqu'on aborde la question de l'éducation des jeunes Autochtones en milieu urbain. Ces transitions impliquent des changements d'espaces géographiques, d'espaces de vie, de milieux scolaires et de milieux culturels qui contribuent à complexifier le quotidien et le parcours scolaire des jeunes. D'ailleurs, la majorité des adultes rencontrés au cours de cette recherche n'ont pas effectué un parcours scolaire continu.

Dimensions pour une transition harmonieuse

Face à la spécificité et à la complexité de ce qui caractérise les transitions scolaires des jeunes, le soutien aux transitions des Autochtones en milieu urbain ne se limite pas au milieu scolaire. Dans ce qui suit, nous présentons les souhaits et les réflexions des participantes et des participants à propos de ce qui faciliterait ces changements. Leurs points de vue ont permis de cibler trois dimensions : l'environnement urbain, le milieu scolaire ainsi que le réseau familial et communautaire (voir la figure). Chacune de ces dimensions révèle des enjeux propres à la réalité urbaine autochtone tout en permettant de dégager certaines pratiques de soutien aux transitions scolaires harmonieuses ayant été mises en valeur par les participantes et les participants.

Figure. **Dimensions des transitions scolaires harmonieuses**



Environnement urbain

En premier lieu, rendre plus accueillant et sécurisant l'environnement urbain constitue l'une des dimensions prioritaires pour soutenir les transitions scolaires. Parmi les participantes et les participants de l'étude, 70 % disent avoir été victimes (ou avoir vu leurs enfants être victimes) de racisme ou d'intimidation en ville du fait qu'ils étaient Autochtones : « Le racisme, la discrimination sont très présents encore aujourd'hui. » (IC) Pour les jeunes, ce racisme se manifeste par de l'intimidation rendant l'inclusion à un nouvel environnement socioculturel difficile : « Quand j'étais en secondaire 1, j'ai voulu lâcher l'école parce que j'étais tout le temps seule, puis je commençais à voir de l'intimidation et du racisme. » (J)

En ville, les jeunes se sentent souvent isolés : « Oui, c'est dur, tu es loin de ta mère, tu es loin de ton père, tu es loin de tout. [...] Tu [n']as pas beaucoup d'amis en ville. Tu te renfermes sur toi-même. » (J)

Les jeunes parlent de leur crainte de la perte identitaire du fait qu'ils ne se sentent pas soutenus à parler leur langue, même plutôt découragés à le faire : « Je ne veux pas perdre ma langue, puis en même temps, je veux bien parler français. Tu sais, il y a plusieurs jeunes qui perdent leur langue comme ça depuis qu'ils sont arrivés. » (J)

La vie en ville implique un changement de codes sociaux, un stress, une perte de repères et une adaptation à des exigences administratives différentes de celles de la vie en communauté : « Ce jeune, il se sentait comme isolé parce qu'il ne comprenait

pas les normes des gens autour de lui, ça fait qu'il *wouldn't fit in.*» (IC) Pour certains, la ville est aussi synonyme de perte de liberté: «[Dans la communauté], tu peux être toi-même, tu peux être fou, tu peux escalader les murs, grimper aux arbres. Mais quand tu arrives [en ville], il y a plus de règles.» (F)

Pour faciliter un cheminement scolaire sécuritaire en ville, les jeunes, les familles de même que les intervenantes et les intervenants des Centres d'amitié affirment le besoin de sensibiliser les acteurs allochtones aux réalités autochtones. Ainsi, une intervenante explique le travail collectif qui doit être fait dans sa ville:

Je rassemble tous les intervenants de première ligne ou les principales organisations de la ville et on élabore un plan d'action. Nous travaillons ensemble pour combattre les différentes barrières auxquelles les Premières Nations sont confrontées chaque jour, comme la langue, le racisme. (IC)

Des connaissances accrues quant aux richesses et à l'histoire des cultures autochtones auprès des différents acteurs allochtones permettent de créer des milieux d'accueil plus ouverts, compréhensifs et sensibles. Un changement d'attitude dans la société québécoise sur les plans individuel et collectif permettrait de soutenir les jeunes dans leurs transitions vers les milieux scolaires urbains.

Milieu scolaire

En deuxième lieu, le milieu scolaire est une dimension importante à considérer pour favoriser des transitions plus harmonieuses. La méconnaissance générale des réalités autochtones au sein des milieux scolaires et le peu de place accordée à la reconnaissance culturelle et linguistique des Autochtones ressortent dans cette étude, comme le commente un parent: «C'est comme si les professeurs devaient connaître d'où vient l'étudiant. [...] Il y a une grande lacune de compréhension et de construction de relation avec les étudiants.» (F)

Nous avons répertorié cinq écoles (parmi dix écoles dans l'étude) qui offraient des programmes ou des activités particulièrement orientés pour les élèves autochtones. Certains de ces programmes de soutien aux élèves autochtones, financés par des mesures gouvernementales, manquent de rigueur sur le terrain selon un intervenant: «Lorsqu'on a la *job*, il n'y a personne qui pousse. On n'a pas de comptes à rendre. J'aurais pu faire tout et n'importe quoi, et ça aurait été correct. Il n'y a pas de suivi.» (IS)

De plus, les jeunes ont dit avoir vécu de l'intimidation ou du racisme à l'école de la part des autres élèves, mais aussi de la part du personnel scolaire. Plusieurs membres du personnel enseignant ont une préconception des élèves autochtones: «Il y a quelque chose qui bloque naturellement l'Autochtone, c'est malheureux, mais c'est la gêne, la timidité. Il est fermé. Il n'ose pas.» (IS) Lorsque le personnel scolaire véhicule

de telles perceptions stéréotypées, les jeunes peuvent difficilement vivre pleinement leur potentiel scolaire, identitaire et social.

De plus, le classement disproportionnel de jeunes Autochtones en classes de cheminement particulier démontre une tendance à les stigmatiser dès leur arrivée en ville comme étant des élèves en difficulté d'apprentissage sur le plan scolaire. Un jeune commente : « Je pensais que j'allais en régulier, mais ils m'ont mis en [classe de cheminement particulier]. Je ne connais même pas les explications de ça encore. » (J) Ainsi, dans une école secondaire, près de 95 % des élèves autochtones sont classés en « adaptation scolaire ». À juste titre, plusieurs parents se questionnent : « Je trouve l'école pas adaptée pour eux, il y en a la moitié qui lâche chaque année [...] J'aimerais savoir pourquoi ils sont tous en adaptation scolaire. » (F)

Comme l'exprime un jeune, « le rôle de l'école, c'est de nous connaître » (J), et plusieurs initiatives vont dans ce sens, aidant ainsi à la transition scolaire. Comme l'explique une intervenante au primaire, cela peut prendre, par exemple, la forme d'activités ciblées particulièrement pour les élèves autochtones : « Ce qu'on veut, c'est vraiment qu'ils se sentent à leur place, qu'ils se sentent bien dans l'école, qu'ils se sentent à l'aise de venir à l'école parce que souvent, mettons, ils ne sentent pas nécessairement le sentiment d'appartenance. » (IS) Cela peut aussi passer par une intervenante attirée aux élèves autochtones, qui crée des liens avec les élèves, les familles et le milieu scolaire.

Une école anglophone avec 70 % d'élèves autochtones intègre quant à elle la pédagogie autochtone dans l'école : « La façon qu'on aborde l'enseignement est basée sur une approche pédagogique autochtone [...], un apprentissage pratique où les étudiants ont l'opportunité d'observer d'abord. » (IS) Cette reconnaissance de la culture et de la langue a des répercussions visibles, car le taux de diplomation des élèves autochtones de cette école est de 83 %, soit le plus élevé de toutes les écoles visitées dans le cadre de cette recherche. Cela démontre que la réussite scolaire dans un milieu urbain est possible si le développement culturel et identitaire de l'apprenant autochtone est favorisé.

Familial et communautaire

En troisième lieu, le soutien des transitions scolaires requiert d'impliquer et de soutenir le réseau familial et communautaire. Les changements scolaires des jeunes Autochtones d'âge primaire et secondaire sont indissociables de leur réalité familiale (nucléaire et élargie). Lors d'un déménagement, c'est autant le jeune que sa famille qui doit s'adapter à la vie en ville. Les défis que vivent les familles en ville influencent le mieux-être, ce qui a forcément des répercussions sur la transition scolaire du jeune. Cet intervenant résume les enjeux auxquels les familles font face à leur arrivée en ville :

Le fait de s'installer nouvellement dans un milieu urbain, avec tout ce que ça comporte aussi, le coût des logements, l'argent que tu possèdes pour tout réussir à payer... Ça dépend où tu restes aussi. Parce que l'enfant là-dedans, il vit la difficulté de ses parents. C'est difficile pour l'enfant aussi. Toute la démarche à faire, c'est lourd. (IC)

Ainsi, le quotidien des familles peut être épuisant, et la ville est stressante et «trop compliquée» (F). Dans ce contexte, certains parents expliquent qu'ils ne participent pas aux rencontres à l'école : «C'est plus intimidant, on se sent moins à notre place, donc on ne vient pas.» (F)

Les répondantes et les répondants identifient les entres d'amitié comme étant des lieux privilégiés qui offrent une gamme de services qui facilitent leur quotidien urbain, en plus de leur permettre de se réunir entre personnes qui partagent une histoire et une culture communes. Un parent témoigne :

C'est un refuge culturel. Quand tu arrives d'une communauté, tu as besoin de continuer de voir du monde de ta place, tu as besoin de parler ta langue, tu as besoin de sentir que si tu as besoin d'aide, le Centre va être un endroit pour ça. Ça fait que c'est sécurisant. (F)

Les Centres sont décrits comme étant «une seconde maison» (F) et jouent également le rôle de ponts entre l'école et les familles en faisant de la sensibilisation et en accompagnant les enfants et les familles vers le système scolaire. Un parent précise :

Je pense que le Centre d'amitié facilite beaucoup leur transition. [...] C'est quelque part où aller, [...] ils ont un réel soutien. Et [les intervenants du Centre] travaillent avec l'école, donc selon la situation, il y a toujours quelqu'un qui est prêt à s'occuper de la situation. (F)

Ainsi, cette recherche met en valeur le rôle essentiel des organismes communautaires autochtones qui soutiennent et accompagnent les familles autochtones qui s'établissent de manière permanente ou temporaire en milieu urbain, en plus d'offrir un espace culturellement sécurisant pour tous.

DISCUSSION

Notre étude, qui avait comme objectif de comprendre et de mieux soutenir les transitions scolaires, suggère que l'expérience de changement d'école pour le jeune Autochtone en milieu urbain est multidimensionnelle. Elle soulève ainsi des enjeux complexes qui la distinguent du parcours typique de la majorité des élèves allochtones comme prévu et soutenu par le système scolaire québécois (ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, 2012). Ainsi, notre recherche démontre la nécessité de repenser le soutien aux transitions afin de réellement accompagner les jeunes Autochtones dans la diversité de parcours qu'ils vivent.

Plusieurs initiatives de soutien aux élèves autochtones indiquées dans cette étude font écho à celles répertoriées dans le *Guide des initiatives inspirantes pour la réussite éducative des élèves autochtones* (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Toutefois, notre étude suggère que la réussite et l'efficacité de celles-ci semblent souvent limitées étant donné qu'elles sont gérées à la pièce. Les mesures de soutien pour une transition harmonieuse devraient plutôt reposer sur des liens et la cohérence entre différents acteurs entourant l'apprenant : famille, intervenantes et intervenants scolaires, organismes communautaires et environnement urbain.

Notre étude reflète le besoin d'adopter une approche plus globale des transitions scolaires. Permettre aux élèves autochtones d'expérimenter des changements scolaires de manière appropriée implique que la famille (nucléaire et élargie) est soutenue dans sa propre transition en ville, notamment avec l'appui des organismes communautaires autochtones qui peuvent lui offrir un accès à des services adéquats dans un contexte culturellement sécurisant. De plus, il est nécessaire de faire une place aux savoirs et aux réalités autochtones dans les écoles. Cela suppose un travail de sensibilisation des élèves et du personnel, ainsi qu'un accueil approprié des Autochtones, peu importe le moment de leur transition. Finalement, cela nécessite un remodelage des relations dans l'environnement urbain pour la réconciliation entre citoyens. Le tableau suivant synthétise une série de pratiques concrètes relevées lors de cette étude qui représentent des pistes d'action à poursuivre.

Tableau. Pratiques pour des transitions scolaires harmonieuses

Environnement urbain	Tables locales d'accessibilité aux services publics en milieu urbain pour faciliter la complémentarité et la continuité des services pour les Autochtones (p. ex. éducation, justice, santé et services sociaux)		Activités d'échanges entre allochtones et Autochtones (p. ex. soirées sportives)	Programmes destinés spécifiquement aux familles autochtones (p. ex. préparation à l'emploi, ressourcement culturel, services de garde, services médicaux et psychologiques)	Activités culturelles pour renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté autochtone urbaine	
Milieu scolaire	Présence de personnes-ressources Autochtones ou personnes sensibles aux réalités et aux langues autochtones (p. ex. agentes ou agents de liaison, intervenantes ou intervenants pédagogiques, aînés)	Accueil spécifique pour les élèves et leur famille lors de leur arrivée à l'école	Activités parascolaires en collaboration avec un organisme autochtone (p. ex. aide aux devoirs, activités à l'heure du dîner, cours de langue)	Formations continues pour le personnel scolaire de sensibilisation aux réalités sociales, culturelles et familiales des élèves	Espaces permettant aux élèves autochtones de se retrouver (p. ex. dans un local leur étant destiné)	Comité regroupant le personnel enseignant et des élèves pour réfléchir aux réalités et informer la direction
Milieu familial et communautaire	Gamme de services et d'activités pour briser l'isolement des jeunes (p. ex. danse, rencontres de jeunes entrepreneurs, groupe de chant et tambour traditionnels)		Espace d'écoute et de soutien entre parents	Activités culturelles et intergénérationnelles (p. ex. camp d'été culturel, cercles de partage, activités d'artisanat, dîners collectifs, cours de langues autochtones)	Accessibilité des services pour permettre aux familles d'avoir un accompagnement et un sentiment de sécurité	

Ces visées concordent avec les propos tenus dans la littérature en éducation, qu'elle soit canadienne (Davidson, 2018; Parent, 2017) australienne (Dockett *et al.*, 2007) ou néo-zélandaise (Hohepa et Paki, 2017), qui font valoir le besoin d'agir autrement pour favoriser une équité et une justice sociale en milieu scolaire pour les Autochtones (Bellier et Hayes, 2016; Maheux *et al.*, 2020). Cela passe par une reconnaissance de la spécificité des réalités autochtones plutôt que par une simple intégration qui force les jeunes Autochtones à s'adapter à un cadre majoritaire qui ne correspond pas à leur expérience (Dockett *et al.*, 2017; Lachapelle, 2017). Cette étude exploratoire pose les prémisses d'une réflexion à partir de laquelle d'autres recherches pourraient émerger. Il serait pertinent d'affiner notre compréhension des conditions qui contribuent à ce que les transitions scolaires soient culturellement sécurisantes pour les élèves autochtones en milieu scolaire urbain.

CONCLUSION

Cette étude démontre que les jeunes, leur famille et les organismes communautaires sont conscients de la complexité des enjeux liés aux transitions scolaires, et qu'ils sont les mieux placés pour déterminer des pratiques qui concordent avec leur réalité globale. De façon implicite, cette étude exploratoire nous amène à voir qu'une transition scolaire ne devrait pas être décontextualisée ou considérée sous l'angle d'une rupture du cheminement scolaire, mais bien comme une occasion de continuité dans les expériences et dans les apprentissages des jeunes.

Cette manière de concevoir les jeunes dans leur agencéité et leur force (Dockett *et al.*, 2017) nous rappelle d'ailleurs que le changement et ses défis font partie intégrante d'un parcours de vie. Cela étant dit, l'ajustement à ceux-ci dépend des ressources mises à la disposition des jeunes par les milieux qui les entourent, comme l'expose cette intervenante :

Tous les sentiers sont importants. C'est comme quand tu fais un portage dans le bois: il y avait un chemin principal que les ancêtres utilisaient, mais il y avait aussi des sentiers qui permettaient d'aller trouver peut-être le gibier de chaque côté, qui nous permettent de revenir, faire des détours. Je pense que ça, c'est nécessaire [...] Parce que tout est question d'apprentissage. Puis ça dépend aussi qui est là autour de toi. (IC)

Ainsi, une autochtonisation de la réconciliation, qui conçoit de manière plus globale les transitions scolaires, permet de reconnaître que la finalité du parcours scolaire ne se résume pas qu'à l'obtention d'un diplôme, mais également au développement identitaire des apprenantes et des apprenants. Un ensemble d'acteurs ont un rôle distinct et complémentaire à jouer dans cette perspective pour que les jeunes se sentent à l'aise, valorisés et soutenus dans la diversité de leur apprentissage scolaire et de leur parcours de vie. Il s'agit de les reconnaître et de les soutenir adéquatement.

Références bibliographiques

- ARCHIBALD, J.-A., LEE-MORGAN, J. et De Santolo, J. (2019). *Decolonizing research: Indigenous storywork as methodology*. Zed Books.
- BALLAM, N., PERRY, B. et GARPELIN, A. (dir.). (2017). *Pedagogies of educational transitions*. Springer.
- BATTISTE, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. UBC Press, Purich Publishing.

- BELLIER, I. et HAYS, J. (2016). Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable? Dans I. Bellier, et J. Hays (dir.), *Quelle éducation pour les peuples autochtones?* (p. 7-22). L'Harmattan.
- BLANCHET-COHEN, N. (2020). L'apport de la mobilisation communautaire pour un rapprochement école-famille en contexte autochtone au Québec. Dans L. Pelletier et A. Lenoir (dir.), *Regards critiques sur la relation école-familles* (p. 195-212). Éditions des archives contemporaines.
- BLANCHET-COHEN, N., DI MAMBRO, G., SIOUI, G. et ROBERT-CAREAU, F. (2018). Le point de vue des jeunes Autochtones en milieu urbain sur leur parcours scolaire. *Revue Jeunes et société*, 3(2), 95-115.
- BLANCHET-COHEN, N. et LAINÉ, A. (2015). Documenter le programme d'aide aux devoirs: les élèves gagnants d'une recherche partenariale. Dans K. Gentelet, S. Basile et N. Gros-Louis Mchught (dir.), *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone. Éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration, culture*. CSSSPNQL, CRDP, UQAT et Réseau DIALOG. Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Bibliothèque nationale du Canada.
- CAMPEAU, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu: démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/15042/Campeau_Diane_PhD_2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Projet Savoir. Quatrième dossier. Les transitions scolaires de la petite enfance à l'âge adulte*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/08/CTREQ-Projet-Savoir-Transitions-scolaires.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*. Gouvernement du Canada. http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.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*. Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>

Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. <https://www.capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres/>

DAVIDSON, S. F. (2018). *Continuous success: Supporting Indigenous students in British Columbia along the learning continuum*. Dogwood 25 Society.

DOCKETT, S., PERRY, B., GARPELIN, A., EINARSDÓTTIR, J., PETERS, S. et DUNLOP, A.-W. (2017). Pedagogies of educational transition: Current emphases and future directions. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. International perspectives on early childhood education and development* (p. 275-292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_17

DOCKETT, S., PERRY, B., MASON, T., SIMPSON, T., HOWARD, P., WHITTON, D., GILBERT, S., PEARCE, S., SANAGAVARAPU, P., SKATTEBOL, J. et WOODROW, C. (2007). *Successful transition programs form prior-to-school for Aboriginal and Torres Strait Islander children*. Final Report. Project Reference Group. http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/ATSI_Successful_Transition_programs_Report_Dec_2007.pdf

GAUDRY, A. et LORENZ, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: Navigating the different visions for indigenizing the Canadian academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14(3), 218-227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>

GENTELET, K. et BASILE, S. et GROS-LOUIS MCHUGH, N. (2018). *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone. Éthique, respect, équité, réciprocité, collaboration, culture* (2^e éd.). CSSSPNQL, CRDP, UQAT et Réseau DIALOG. Bibliothèque et Archives nationales du Québec/Bibliothèque nationale du Canada.

GRAMMOND, S. et GUAY, C. (2016). Les enjeux de la recherche concernant l'enfance et la famille autochtones. *Enfances, Familles, Générations*, (25). <https://doi.org/10.7202/1039496ar>

HOHEPA, M. et McINTOSH L. (2017). Transition to school for Indigenous children. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. International perspectives on early childhood education and development* (p. 77-93). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_6

HOHEPA, M. et PAKI, V. (2017). M ori medium education and transition to school. Dans N. Ballam, B. Perry et A. Garpelin (dir.), *Pedagogies of educational transitions. International perspectives on early childhood education and development* (p. 95-111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_7

- HUAMAN, E. S., MARTIN, N. et CHOSA, C. T. (2016). 'Stay with your words' : Indigenous youth local policy, and the work of language fortification. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 52. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2346>
- LACHAPELLE, M. (2017). La négociation d'un parcours d'intégration. Expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik [thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada] CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27650>
- LAROSE, F., BÉDARD, J., BOUTET, M., COUTURIER, Y., DEZUTTER, O., HASNI, A., KALUBI, J.-C., LEBRUN, J., LENOIR, Y. et MORIN, M.-P. (2005). *L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire* [Rapport final de la recherche subventionnée FQRSC n° 2003-PRS-8436]. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- LÉVESQUE, C. (2019). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuit* du Québec: refaire nos devoirs, construire la réconciliation. Dans Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (dir.), *Textes des chercheurs. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire* (p. 23-29). http://conference.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/05/Textes-chercheurs_mixite-ethnoculturelle.-pdf-fusionne.pdf
- LÉVESQUE, C. et POLÈSE, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810/1/CahierDIALOG2015-01-R%C3%A9ussitepers%C3%A9v%C3%A9rancescolaires-Levesque%202015.pdf>
- MA RHEA, Z. (2015). *Leading and managing Indigenous education in the postcolonial world*. Routledge.
- MAHEUX, G., PELLERIN, G., QUINTRIQUEO MILLAN, S. E. et BACON, L. (dir.). (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_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*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/guide_initiatives_reussitescolaire_FR_2015.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf
- PARENT, A. (2017). Visioning as an integral element to understanding Indigenous learners transition to university. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 47(1), 153-170. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v47i1.186168>
- PAUL, V., JUBINVILLE, M. et LÉVESQUE, F. (2020). Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire. Dans G. Maheux, G. Pellerin, E. Quitriqueo Millan et L. Bacon (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations. Sens et défis* (p. 69-88). Presses de l'Université du Québec.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2021). *Cadre de référence en recherche par et pour les Autochtones en milieu urbain au Québec*.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2016). *L'apprentissage tout au long de la vie: soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain*. https://www.rcaa.qc.ca/wp-content/uploads/2017/11/Memoire_RCAAQ_2016_education_reussite_educative.pdf
- SALAÛN, M. et BARONNET, B. (2016). Introduction: Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 7-26. <https://journals.openedition.org/cres/2865>
- Statistique Canada. (2012). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011. Tableaux de données – Répertoire des tableaux*. <https://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Dir-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2015). *Projections de la population et des ménages autochtones au Canada, 2011 à 2036*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-552-x/91-552-x2015001-fra.htm>

Statistique Canada. (2018). *Profil de la population autochtone, Recensement de 2016*.
<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/abpopprof/index.cfm?Lang=F>

TURNER, A. et THOMPSON, A. (2015). *School mobility and educational outcomes of off-reserve First Nations students*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-653-x/89-653-x2015006-eng.htm>

WIDDOWSON, F. et HOWARD, A. (2013). *Approaches to Aboriginal education in Canada*. Brush Education.