



Le point de vue de jeunes autochtones en milieu urbain sur leur parcours scolaire¹

Natasha Blanchet-Cohen

Co-titulaire de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse (CRJ)
Professeure agrégée, Département des sciences humaines appliquées, Université Concordia
Natasha.blanchet-cohen@concordia.ca

Giulietta Di Mambro

Auxiliaire de recherche, Université Concordia
giulietta.di.mambro@gmail.com

Geneviève Sioui

Coordonnatrice de l'engagement communautaire autochtone, Université Concordia
Agente de soutien en éducation, Centre d'amitié autochtone de Lanaudière (2013 à 2018)
genevieve.sioui@concordia.ca

Flavie Robert-Careau

Professionnelle de recherche, Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse
Université Concordia
flavie.frc@gmail.com

Résumé

Dans cet article, nous explorons le cheminement scolaire et les sources de soutien de jeunes atikamekw vivant en milieu urbain et fréquentant des écoles publiques. Des entrevues menées dans le contexte d'une recherche-action mettent en lumière des parcours scolaires non linéaires, caractérisés par de multiples transitions scolaires étant donné la mobilité entre la communauté et la ville des familles autochtones. L'étude démontre que le milieu scolaire est souvent vécu comme une source de démotivation par les jeunes atikamekw de la ville de Joliette, surtout quand ils sont dirigés vers des classements en cheminement particulier au secondaire ou lorsqu'ils vivent de la discrimination. À la maison, on valorise l'assiduité à l'école, mais le sentiment des familles envers le milieu scolaire demeure ambivalent. Les pairs jouent un rôle variable : ils peuvent être tantôt des soutiens, tantôt des influences démotivantes. En trame de fond, la culture atikamekw est un élément prisé par les jeunes. Ils cherchent à la connaître et à alimenter leur autochtonie à travers le partage relationnel au sein du groupe d'appartenance et d'un rassemblement collectif soutenu par un Centre d'amitié. Les jeunes naviguent et négocient dans un contexte complexe où la culture et les attentes familiales et scolaires sont parfois difficilement conciliables. Ainsi, leur agencéité s'exprime autant par le choix de rester à

¹ Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention de DIALOG – *Le réseau de recherche et de connaissance relatives aux peuples autochtones et du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.*

l'école que celui, parfois, de la quitter. Notre étude soulève le besoin de revoir l'approche dominante au « décrochage » scolaire et d'élargir la réflexion au-delà d'une problématique individuelle.

Mots-clés : agencéité, jeunes, Autochtones, urbain, persévérance scolaire

The Perspective of Urban Indigenous Youth on Their Educational Pathways

Abstract

In this article, we explore the educational pathways and sources of support for Atikamekw youth living in urban areas and attending public schools. Interviews conducted in the context of an action research study highlight non-linear school pathways, characterized by multiple school transitions due to the movement of Indigenous families between the community and the city. The study shows that the school environment is often experienced as a source of discouragement by Atikamekw youth in the city of Joliette, especially when they are streamed into specific high school programs or when they face discrimination. At home, school attendance is valued, but families display ambivalent feelings toward the school environment. Peers play a variable role: they can be sources of either support or discouragement. Young people consistently value Atikamekw culture. They seek to know and to nurture their Indigenous identity through relational sharing within the membership group and through community gatherings organized by the Friendship Centre. Young people must navigate and negotiate a complex context where it can prove difficult to reconcile cultural considerations with family and school expectations. Thus, they can express agency by deciding to stay in school, but also sometimes by deciding to leave it. Our study raises the need to review the pervading approach to school drop-out and, when addressing the issue, to take a broader perspective that reaches beyond the individual.

Keywords: agency, youth, Indigenous, urban, school perseverance.

Pour citer cet article : Blanchet-Cohen, N., G. Di Mambro, G. Sioui et F. Robert-Careau (2018). Point de vue de jeunes autochtones en milieu urbain sur leur parcours scolaire. *Revue Jeunes et Société*, 3 (2), 95-115. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/152/93>

*Comme une plume qui tombe par terre
Je ne suis pas cruelle
Je garde en moi l'espoir
Je veux changer de terre
Et faire mon histoire
...
Je suis une étudiante
Parfois
Un peu perdue
Et une adolescente
Qui se camoufle
Sous sa couronne
De plumes*

— *Ki Wapaminan*, Delphine Niquay Moar, 15 ans

1. Introduction

De plus en plus de jeunes autochtones vivent dans les villes au Québec et vont à l'école dans les écoles publiques (Lévesque, 2019). Mais les statistiques font valoir un taux de décrochage élevé chez les jeunes autochtones et un écart important entre la diplomation des Autochtones et des non-autochtones : 39,9 % des Autochtones ne complèteraient pas leur secondaire en comparaison à 24 % de la population canadienne (Statistique Canada, 2016). Tenant compte du fait que les jeunes autochtones affichent le taux de croissance démographique le plus élevé de l'ensemble de la population québécoise – avec près de 50 % des Autochtones âgés moins de 30 ans – mieux comprendre le point de vue des jeunes sur leur parcours scolaire est important, notamment dans une perspective d'autonomisation des individus et des collectivités autochtones.

Dans cet article, nous explorons le cheminement scolaire et les sources de soutien pour des jeunes atikamekw âgés de 14 à 18 ans vivant à Joliette. Les entrevues menées dans le contexte d'une recherche-action nous permettent de relever les défis auxquels font face ces jeunes, les rôles variables de leurs sources de soutien et la façon dont s'exprime leur agencéité. Les points de vue des jeunes au sujet de leur expérience scolaire permettent de prendre conscience de l'importance de revoir la manière dont est perçue la persévérance scolaire des Autochtones en ville.

2. Les enjeux de la persévérance scolaire pour les jeunes autochtones

Afin de mieux saisir l'expérience scolaire des jeunes autochtones d'aujourd'hui, il est indispensable de reconnaître l'historicité dans laquelle s'inscrivent les enjeux de la persévérance scolaire et de la réussite éducative. En effet, l'éducation scolaire a été l'objet privilégié des forces colonisatrices afin d'assimiler les peuples autochtones au Canada comme ailleurs (Battiste, 2013; Salaün et Baronnet, 2016). La scolarisation obligatoire des enfants autochtones a contribué à la dévalorisation du système des savoirs et des modes d'apprentissages autochtones, qui mettent en valeur le

performatif, l'expérience empirique, l'observation, l'écoute et l'oralité ainsi que l'éducation de type non coercitive. Ces modes d'apprentissages autochtones ont été dévalués pour faire valoir un système éducatif occidental basé sur un paradigme opposé qui privilégie l'écrit, la hiérarchie, la linéarité ainsi que la verbalisation des éléments abstraits dans les institutions formelles (Bellier et Hays, 2016; Kanu, 2011).

La violence des politiques coloniales a influencé toutes les facettes des sociétés autochtones et marque encore à ce jour leurs réalités sociales. La persistance du traumatisme historique se manifeste par une présence accrue de violence familiale, de problèmes de santé mentale et de consommation. Les élèves autochtones sont touchés par ce traumatisme historique qui continue à avoir des répercussions sur la perception de l'école (Barnes et Josefowitz, 2018). Les élèves autochtones sont d'autant plus marginalisés par un système d'éducation scolaire formel qui stigmatise les Autochtones dans des statuts de « déficit » et d'« incapacité » lorsque ceux-ci ne rencontrent pas les normes de la société dominante et de son système d'éducation (Bellier et Hays, 2016). Selon Simpson (2014), la modernisation et l'institutionnalisation de l'éducation scolaire par l'État ont dépouillé « l'intelligence autochtone » et ont perturbé l'ordre social, le leadership et la prise de décision des Nations autochtones, contribuant ainsi à mettre en péril l'autonomisation de leurs membres.

Ces réalités scolaires doivent être mises en contexte social où l'urbanisation (accompagnant la modernisation et l'institutionnalisation), comme impact de la force néocoloniale, continue à placer les Autochtones dans une situation précaire financièrement et socialement. En effet, plusieurs familles autochtones n'ont d'autre choix que de quitter la communauté et d'aller s'installer en milieu urbain afin d'avoir accès à un emploi, à un logement ou alors à une éducation (Lévesque, 2019). Dès lors, ils s'éloignent de leur réseau social de soutien et doivent négocier avec un manque de ressources et de services qui répondent de manière adéquate à leurs besoins. Vivant dans des conditions de vie précaires, les jeunes doivent affronter de nombreuses transitions qui peuvent être difficiles à gérer, particulièrement durant cette période de leur développement identitaire (Fast, Nutton, De La Sablonnière-Griffin, Kozlowski, Bertrand, Bertrand et Mitchell, 2016).

Bien que le Canada soit signataire des conventions internationales qui reconnaissent les droits à l'éducation culturelle et linguistique, dont la Convention relative aux droits de l'enfant (article 30) et la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (article 14) (Organisation des Nations unies, 2007), le système éducatif public en ville reconnaît peu les savoirs autochtones et les modes d'apprentissage propres aux Autochtones (Lévesque, Polèse, de Juriew, Labrana, Turcotte et Chiasson, 2015). Étant donné la méconnaissance des enseignants de la réalité et des besoins des jeunes autochtones, le peu de reconnaissance des langues autochtones, et les préjugés qui perdurent, les jeunes se sentent souvent dépourvus et incompris dans le système scolaire (Archambault, 2014; Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 2011). Ainsi, parmi les Autochtones qui obtiennent un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires, 75 % des élèves hors communauté interrompent leurs études en cours de route, chiffre significativement plus élevé que pour la population non autochtone (Statistique Canada, 2016). On parle de parcours atypique avec des retours à l'école des adultes (Ratel, 2019).

Les politiques publiques en éducation misent sur les moyens de réduire le décrochage scolaire des jeunes, qu'elles présentent surtout sous l'angle de la faiblesse, comme étant une population « à risque » subissant passivement les changements sociétaux (Huaman, Martin et Chosa, 2016). Cette posture, qui met l'accent sur les jeunes comme sujets et non comme acteurs de leur propre développement, donne typiquement lieu à un corpus de recherches de type descriptif ayant pour corollaire d'occulter leur capacité d'agir : les problématiques sont décrites dans une perspective qui ne permet pas une compréhension approfondie des moyens employés par les jeunes pour négocier leur réalité et faire face aux obstacles, ainsi qu'un questionnement plus large au niveau de l'inadéquation des services éducatifs actuels et du besoin d'apporter des changements structurels et institutionnels. D'autres études démontrent toutefois que les jeunes autochtones font preuve de résilience, résistent à l'assimilation, souhaitent demeurer liés à leur société d'appartenance tout en se créant une place dans la société civile (Jérôme, 2010; Rowhani et Hatala, 2017). En ville, les jeunes veulent être reconnus en tant que personnes autochtones tout en recevant une éducation qui leur permette une pleine participation au sein du système éducatif dominant (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Environics Institute, 2010; Fast, Drouin-Gagné, Bertrand, Bertrand et Allouche, 2017).

Dans le contexte actuel, la scolarisation telle qu'elle est organisée actuellement pose un défi de taille aux jeunes et à leurs familles : elle abrite un double paradoxe (Poirier, 2009), source de tensions. Les jeunes doivent aspirer à intégrer les codes de deux sociétés afin de continuer à s'identifier comme membres actifs de leur communauté autochtone, et ainsi éviter le déracinement, tout en répondant aux exigences scolaires de l'éducation formelle. L'éducation a historiquement aussi joué un double rôle, à la fois outil de colonisation et d'assimilation, mais aussi moyen de parvenir à l'autonomie (Salaün et Baronnet, 2016). En 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada évoquait cette ambivalence envers l'école en affirmant que :

La crise actuelle entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones est en grande partie due aux établissements scolaires et à ce qu'ils ont enseigné, ou omis d'enseigner, sur de nombreuses générations [...] La Commission estime que l'éducation est aussi la clé de la réconciliation. (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015, p. 251)

Le cheminement vers la réconciliation exige de reconnaître que la problématique de l'éducation ne peut se réduire à l'examen de la sphère scolaire. L'identification des besoins et la recherche de solutions doivent inclure et impliquer les jeunes eux-mêmes et les communautés desquelles ils sont issus à titre d'acteurs de première ligne (Huaman *et al.* (2016) et Rowhani et Hatala (2017).

2.1. Cadre conceptuel privilégié

Le point de vue des jeunes autochtones et leur perception de leur cheminement scolaire sont au centre des réflexions présentes dans cet article. Ainsi, on reconnaît l'agencéité des jeunes, c'est-à-dire que ces derniers sont des acteurs sociaux qui ont la capacité d'agir sur leur destin, selon des opportunités et des contraintes structurelles qui leur sont présentées (Maynard et Stuart, 2018; Tisdall et Punch, 2012). Notre recherche considère ainsi l'agencéité des jeunes autochtones en milieu urbain dans les

termes proposés par l'anthropologue culturelle Sherry Ortner (1999). Suivant la lignée de Bourdieu, Giddens et Sahlins, Ortner considère à la fois l'acteur dans son milieu social, structurel et historique, comme contraignant ou facilitant son agencéité. Selon elle, les pratiques sociales ne peuvent être comprises que dans leurs articulations avec la dimension historique. L'agencéité est donc l'articulation d'un pouvoir, qui n'est pas seulement celui d'une dominance d'une classe sur une autre, ou d'une Nation sur un autre, mais aussi un pouvoir relationnel entre tous les acteurs d'une collectivité. L'emprise de la société sur l'individu et sa collectivité est fortement contrôlante, mais jamais complète (Ortner, 1999, p. 6-7). Pour Ortner, le pouvoir a donc plusieurs facettes et formes d'expression; il peut inférer des pratiques de soumission ou des pratiques de résistance. Elle distingue ainsi deux formes de capacité d'agir : à la fois comme une capacité d'agir (*agency as power*) et une capacité d'élaborer des projets (*agency of projects*) dès lors partagés par une collectivité.

Cette manière de comprendre l'agencéité ne se limite donc pas à la compréhension du pouvoir dont dispose le jeune autochtone, ses habilités à agir sur son environnement, de naviguer dans le système scolaire normatif, d'influencer les personnes et les événements et à maintenir un contrôle sur sa vie, mais concerne aussi la résistance, les intentions, les objectifs et les désirs formulés en termes de projets culturellement partagés (Ortner, 2006, p. 144). Dans ces termes, il faut considérer les jeunes autochtones comme étant motivés par un contexte communautaire, un réseau social, économique et historique qui façonnent leur réalité scolaire, leur relation à l'école et leurs projets académiques, personnels et d'avenir. En d'autres termes, les jeunes négocient leur autonomie à l'intérieur des contraintes de la société et donc l'agencéité n'est pas toujours garante d'un résultat positif. Les jeunes peuvent exhiber des comportements prosociaux ou perçus comme les mettant « à risque » selon les cas (Paternoster et Pogarsky, 2009). Quitter l'école peut donc constituer une forme de résistance de la part des jeunes.

En cohérence avec une vision plus émancipatrice de la recherche, notre étude privilégie une perspective écosystémique, avec un intérêt particulier pour l'agencéité des jeunes autochtones en lien avec les sources de soutien qu'ils identifient. Le projet de recherche a été abordé en considérant la multitude de facteurs qui influence les parcours scolaires des élèves autochtones (White, Peters, Beavon et Spence, 2009) et la vision holistique selon laquelle la persévérance scolaire ne se limite pas à la sphère de l'école. La réalité familiale, l'environnement scolaire, les liens avec la communauté, le sentiment de fierté identitaire ainsi que, plus largement, les politiques et les programmes sont tous des éléments qui influencent l'expérience des élèves autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Sioui et Beaulieu, 2011). Ainsi, l'accompagnement de l'élève autochtone doit tenir compte de son microsystème (c'est-à-dire du personnel scolaire et de la famille), de son écosystème (incluant la communauté autochtone et la commission scolaire) et du macrosystème (les valeurs autochtones et dominantes). Toutefois, c'est le mésosystème, constituant les liens entre les acteurs du microsystème, qui doit faire l'objet d'une attention particulière dans le soutien d'un élève autochtone, étant donné qu'il englobe les liens de proximité vécus par le jeune (Manningham, Lanthier, Wawanoloath et Connelly, 2011).

Dans une perspective écosystémique, la force des liens entre les différentes sphères est déterminante dans l'établissement d'un soutien de qualité pour les jeunes (Ma Rhea,

2015). Ainsi, plus l'incohérence et le manque de communication entre les sphères familiale et scolaire sont marqués, plus la transition entre la maison et l'école sera ardue pour le jeune, et plus cela nuira à sa réussite scolaire. L'étude de Cherubini (2014) montre d'ailleurs que le succès de la persévérance des Autochtones dans les écoles publiques implique de « favoriser l'auto-identification des élèves autochtones en leur offrant divers soutiens pour créer des espaces éducatifs culturellement sécuritaires et une participation significative des membres de la communauté » (traduction libre, p. 146).

Plusieurs recherches évoquent le besoin de cohérence entre les multiples facteurs et acteurs impliqués dans le soutien à la persévérance scolaire (Lévesque, Cloutier, Sirois, Radu et Labrana, 2015; Munns, O'Rourke et Bodkin-Andrews, 2013) et la nécessité de créer des liens entre ces acteurs, ce qui suppose nécessairement une ouverture de la part du système d'éducation public, majoritairement composé de non-autochtones. Il s'agit d'établir des relations entre Autochtones et non-autochtones fondées sur de nouvelles bases, reposant sur la coconstruction d'approches et de stratégies engageant les divers paliers et acteurs des milieux scolaire, communautaire, familial, et les élèves autochtones eux-mêmes (Widdowson et Howard, 2013). Ma Rhea (2015) précise : « nous devons créer un environnement de parallélisme, de va-et-vient [...], où les non-Autochtones peuvent s'engager et s'habiliter à fonctionner de manière plus efficace au sein d'espaces autochtones autant que les Autochtones s'engagent à saisir des occasions d'empowerment en contexte scolaire » (traduction libre, p. 98). Plus spécifiquement, le système d'éducation formel doit accéder à une compréhension plus holistique de l'apprentissage, comme processus qui se déroule tout au long de la vie, indivisible des besoins liés à la préservation et à la valorisation de la culture (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec, 2016).

3. Méthodologie

3.1 Contexte de l'étude

Notre étude a été menée à Joliette, la cinquième plus grande ville de la région de Lanaudière, qui accueille un nombre croissant d'Autochtones principalement de la nation atikamekw, étant donné la proximité de la communauté de Manawan située à environ 200 km au nord de la région. Comme c'est le cas pour plusieurs communautés au Québec, la majorité des personnes qui quittent Manawan déménagent en ville afin de trouver un emploi ou pour poursuivre leurs études. La population autochtone vivant en ville a augmenté entre 2001 et 2016, passant de 205 personnes ayant une identité autochtone à 930 en 2016, représentant ainsi 2,3 % de la population totale de la région de Joliette. En 2016, plus de la moitié des Autochtones vivant dans la zone d'influence territoriale de Joliette ne possédaient pas de diplôme, et les deux tiers y vivaient sous le seuil de la pauvreté. Il semble important de noter que la langue atikamekw est largement utilisée par les Atikamekw; celle-ci est d'ailleurs la quatrième langue autochtone la plus parlée au Québec (Statistique Canada, 2016).

Selon les informations recueillies par le Centre d'amitié autochtone de Lanaudière (CAAL), peu de jeunes terminent leur parcours d'éducation secondaire avant l'âge de 18 ans. Ce constat a constitué le point de départ de notre collaboration université-

communauté dont le but était d'appuyer le CAAL dans sa mission d'expérimentation et de promotion d'approches gagnantes en soutien à la persévérance scolaire des jeunes. À priori, la recherche-action a été privilégiée comme méthode pour impliquer les jeunes autochtones en tant qu'agents actifs et parties prenantes dans la réflexion quant aux façons de soutenir leur cheminement scolaire et de favoriser leur engagement à l'école. Notre collaboration étroite avec le CAAL pour l'identification des besoins et de la méthodologie appropriée s'inscrit dans la lignée des bonnes pratiques à mettre en œuvre pour une transition de la recherche avec les Peuples autochtones telles qu'identifiées par Asselin et Basile (2012).

Dans son mandat en éducation, le CAAL offre divers services pour soutenir les jeunes autochtones et leurs familles en ville, dont un service de liaison assurée par une intervenante facilitant la communication entre les familles et l'école et effectuant des suivis avec les intervenants scolaires. Même si les jeunes autochtones inscrits à l'école secondaire ne fréquentent pas tous le centre d'amitié, le CAAL entretient des liens avec tous les jeunes à travers la présence ponctuelle de l'agente de liaison sur les lieux, c'est-à-dire dans les deux écoles secondaires publiques de Joliette, que les jeunes fréquentent sensiblement à parts égales. C'est ainsi que tous les jeunes atikamekw inscrits à l'école à Joliette ont été invités à participer à la recherche. De ce nombre, une vingtaine de jeunes, représentant la grande majorité des jeunes inscrits, se sont impliqués.

La recherche-action a pris la forme d'un comité nommé Kicterimitisowin (qui signifie « fierté » en atikamekw) dont la planification s'est étendue sur toute l'année scolaire, avec l'organisation de diverses activités à l'école et à l'extérieur. L'histoire du processus de création de ce comité ainsi que ses activités font d'ailleurs l'objet d'un autre article (voir Blanchet-Cohen, Di Mambro, Sioui, et Robertson, 2019). Le présent article se fonde quant à lui sur les entrevues menées avec des jeunes participants au comité.

3.2 Choix méthodologiques

La décision de mener des entrevues a émergé au courant de la recherche-action, vu la pertinence de cette méthode pour explorer les parcours individuels des jeunes, ce qui était autrement difficile dans le contexte d'activités de groupe qui constituaient la majorité des activités de la recherche-action. L'entrevue de type narratif a été privilégiée, permettant aux jeunes participants de se raconter à leur façon tel un « intervieweur-voyageur » (Kvale, 2007). Il était important d'offrir un format d'entrevue souple qui honore le respect et l'écoute de l'autre tout en réduisant les biais ethnocentriques (Guay et Martin, 2012; Paris et Winn, 2014). Les entrevues ont été menées généralement par deux personnes de l'équipe de recherche universitaire (une menant l'entrevue et l'autre en appui), l'intervenante du CAAL ayant participé au design, à l'analyse et la rédaction, mais préférant ne pas participer aux entrevues étant donné son lien de proximité avec les jeunes.

Deux outils ont été proposés aux jeunes pour susciter la conversation, soit l'élaboration d'une ligne du temps représentant leur parcours scolaire, et le dessin d'un arbre comme métaphore des sources de soutien inspirées par le modèle holistique de l'apprentissage autochtone (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Les questions posées, au moyen d'un guide d'entrevue semi-directif, ont permis aux participants d'être réflexifs et de faire acte de mémoire quant à leur histoire de vie. Dans un premier temps, les

jeunes ont été invités à annoter chaque transition scolaire de leur ligne du temps à l'aide de symboles représentant leur ressenti à ce moment précis ainsi que leur perception du niveau de satisfaction de bien-être à l'école pour cette période donnée. Dans un second temps, ils étaient invités à échanger avec l'équipe de recherche au sujet de leur mobilité, de leurs transitions scolaires vécues, du niveau scolaire de leurs parents et de leur fratrie (par exemple : tes parents sont allés à l'école jusqu'à quel âge et niveau ?) ainsi que sur le rôle des pairs dans leurs propres motivations scolaires (par exemple : comment ton cheminement est-il semblable ou différent de celui de tes pairs ?). Dans un troisième temps, les jeunes ont partagé leur perception des sources de soutien qui leur sont disponibles dans leur vie à l'aide d'un dessin d'arbre : ils étaient invités à dessiner une racine pour chaque source de soutien perçue, puis à se définir dans le tronc, et à placer leurs rêves et aspirations pour le futur dans les branches. On leur demandait ensuite de commenter en précisant si la famille, les amis, la famille élargie, la communauté, la culture et finalement l'école étaient des racines fortes ou faibles, d'expliquer le type de soutien et ce qu'ils aimeraient changer ou voir s'améliorer.

L'invitation à participer aux entrevues a été lancée vers la fin de l'année scolaire, notamment au moyen de Facebook, plateforme utilisée pour les communications au sein du comité Kicterimitisowin depuis sa création et qui perdure encore aujourd'hui. Ayant bâti une relation de confiance avec les chercheuses à travers les activités du comité, 12 jeunes, dont 10 filles et 2 garçons de 14 à 18 ans, ont accepté de participer à l'entrevue (4 autres jeunes avaient manifesté un intérêt et par la suite ont décliné, pour diverses raisons). Les entrevues individuelles étaient d'une durée de 45 à 60 minutes; elles ont eu lieu au Centre d'amitié, à l'école ou dans un café. En guise de reconnaissance pour leur participation et leur partage, nous leur avons offert une carte-cadeau.

Les jeunes ont apprécié le format d'entrevue : une des participantes a d'ailleurs précisé : *c'est comme de la thérapie*, et une autre, *bien, ça m'a fait du bien de parler de ça avec vous deux, parce que je sais que vous êtes de bonnes personnes*. Ceci fait valoir la pertinence de la recherche relationnelle, l'importance de créer des liens de confiance et d'offrir des espaces qui assurent la dignité et le respect entre chercheurs universitaires et participants, dynamique rendue possible seulement après avoir participé à des activités avec les jeunes durant l'année de la recherche-action. Une analyse thématique à partir des transcriptions d'entrevues a été menée pour l'identification des thèmes, qui par la suite ont été codés à l'aide du logiciel HyperResearch. Les lignes du temps et les dessins ont fait l'objet d'une analyse dont les résultats prennent la forme d'un tableau de fréquences, qui a donné lieu à une rétroaction avec les jeunes et plus tard auprès de quelques parents.

4. Le cheminement scolaire et les sources de soutien

Notre étude démontre que les jeunes valorisent l'école, mais que la « lâcher » fait aussi partie de leur réalité. L'analyse des entrevues fait valoir que les parcours scolaires des jeunes sont complexes et leurs sources de soutien variables, déterminant la portée de leur agencité. Les quatre thèmes principaux émergeant des entrevues sont les suivants : 1) une expérience scolaire marquée par la mobilité et le manque de soutien institutionnel; 2) un soutien scolaire familial ambivalent; 3) l'influence variable des pairs; et 4) la fierté identitaire comme source de questionnement et de force.

4.1 L'expérience scolaire : mobilité et manque de soutien institutionnel

Ce qui ressort des propos recueillis est d'abord la grande mobilité que vivent les jeunes. Cette mobilité s'exprime soit par des allées et venues de durées différentes entre la communauté et la ville, soit par un mouvement de la communauté vers une ou plusieurs zones urbaines, souvent accompagné de plusieurs déménagements et donc de transitions scolaires au sein de ces zones urbaines. Les lignes du temps dessinées par les jeunes font valoir que la grande majorité de ces derniers (8 jeunes sur 12) ont vécu leur début de vie en communauté et par la suite se sont déplacés vers une ou plusieurs villes, et seulement 2 jeunes sur 12 ont vécu dans le même milieu urbain depuis la naissance. L'analyse des données quant à la durée de résidence en communauté révèle qu'en moyenne, les jeunes ayant vécu en communauté y ont passé plus de la moitié de leur vie et que seulement 3 des 12 jeunes sondés n'ont jamais habité à Manawan. De plus, pour les 9 jeunes y ayant vécu, le nombre moyen d'années de résidence est de 10 ans, avec, aux extrêmes, 1 jeune ayant quitté à 14 ans et 1 jeune à 5 ans. La moitié des jeunes ayant habité en communauté avaient donc au moins 10 ans lors de leur départ vers la ville, d'où l'influence et l'importance du lien d'attachement avec la communauté. On constate plusieurs déplacements, même pour les jeunes ayant toujours vécu en ville : 5 jeunes sur 12 ont fréquenté 3 écoles ou plus au primaire, et au total, 6 jeunes sur 12 ont fréquenté 4 écoles ou plus (primaires et secondaires). Ces changements d'école sont souvent reliés aux déplacements de la famille qui doit déménager pour trouver un autre logement ou à la suite d'un changement de la situation familiale.

La recension des souvenirs partagés par les jeunes quant à leurs expériences scolaires au primaire et au secondaire fait apparaître la prépondérance de perceptions négatives de l'école, que ce soit en ville ou en communauté. Tout d'abord, les jeunes sont mitigés quant à la scolarisation en communauté. De mauvais souvenirs persistent quant à leur bien-être à l'école, décrite comme un lieu où la persévérance est difficile : *Je pense que si j'étais à Manawan, je ne resterais pas à l'école... je m'étais dit de lâcher l'école* (Ynt, 14)². Un autre explique : *Bien, je me sentais moyen quand j'étais à Manawan, parce que je me fais traiter genre n'importe quoi, là* (Lens, 17). L'apprentissage de la langue atikamekw dans les écoles en communauté est toutefois un plus : *On apprend la langue atikamekw comme il faut, puis bien, c'est ça. J'aimais bien la langue* (Marisol, 17).

À cette grande mobilité s'ajoute un contexte d'accueil à l'école qui complexifie les transitions scolaires et rend plus difficile la persévérance. Pour ceux qui quittent la communauté, les défis d'adaptation en ville sont grands. Les événements de discrimination raciale, perçus comme fréquents, contribuent à morceler l'estime de soi des jeunes autochtones et constituent un obstacle à leur bien-être, à l'école et ailleurs : *L'école, c'est pas souvent facile de se faire des amis. On se fait souvent traiter de sauvage, kawish, de retourner dans notre village !* (Stephanie, 14).

D'autres obstacles s'ajoutent tels que les différences de niveau perçues entre les écoles en communauté et en ville et le défi d'apprentissage ou d'approfondissement de la langue française. Une jeune mentionne : *Bien, c'est parce qu'à Manawan, bien, c'est comme du retard, parce qu'en même temps on apprend la langue atikamekw* (Marisol, 17). Une autre explique qu'elle a dû redoubler à son arrivée : *Parce que je ne parlais pas*

² Les extraits d'entrevues sont identifiés par un pseudonyme choisi par le jeune, ainsi que son âge.

beaucoup, mais je parlais pas beaucoup en français. J'avais pas de francisation. C'est là que je comprenais pas beaucoup les travaux, là (Teakona, 17). Les différences scolaires des jeunes arrivants des communautés sont souvent diagnostiquées comme étant des difficultés d'apprentissage; étiquetage difficilement réversible, qui aboutit à un classement qui oriente leur cheminement vers des trajectoires d'adaptation scolaire. Des 9 jeunes ayant vécu en communauté, 4 ont été orientés vers des cheminements allégés, contre 1 jeune sur 3 ayant été scolarisé à Joliette ou dans une autre zone urbaine. De plus, de ces 9 jeunes, 4 ont doublé une année scolaire au moins une fois en ville, contre 1 seul redoublement chez les jeunes ayant grandi en ville.

La discussion avec les jeunes fait ressortir la confusion quant à cette décision de classement, qui est souvent mal comprise ou arrive comme une surprise. Un jeune explique : *Je ne sais pas. Bien, juste pas réagi, j'ai juste pas mal réagi. Je me suis fait mettre en CC1 [cheminement continu]. Je pensais que j'allais en régulier, mais ils m'ont mis en CC1* (Lens, 17). Les jeunes s'opposent aussi à cette orientation en se référant à leur programme comme une source de démotivation. Une jeune explique que c'est depuis ce classement qu'elle a décidé de quitter l'école : *C'est à peu près quand j'ai commencé à aller en FPT2 [Formation préparatoire au travail]. Ça me décourageait déjà d'aller travailler à l'usine. Moi, je ne me vois pas travailler, je ne me vois pas travailler avec du monde* (Kalen, 17). Les attentes des voies alternatives au cheminement régulier à l'école sont sous-stimulantes. Quand on demande pourquoi les amis quittent l'école, l'ennui est évoqué comme raison : *À cause que c'était plate* (Mictikw, 16). À la question de savoir si l'école est difficile, un jeune en cheminement particulier répond : *Non, pas vraiment* (Lens, 17). Lorsqu'il est questionné à savoir s'il aimerait que cela le soit plus, il répond : *Eeee oui*. Dans certains cas, le décrochage scolaire de jeunes en adaptation scolaire peut être, de façon contradictoire, à leur avantage, puisque certains vont terminer leurs études en formation continue (école aux adultes), parcours qui se solde par l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, issue impossible lorsqu'un jeune est orienté en « cheminement particulier ». C'est le cas de 3 jeunes participants avec lesquels l'équipe de recherche a conservé des liens.

Les jeunes réfèrent à l'école surtout comme un passage obligé et non comme un milieu de vie agréable. Une jeune précise : *je me suis dit que faudrait pas que je lâche puis qu'il me restait pas grand temps à faire. Pour moi c'est ça* (Kwesh, 16). Un autre explique : *Bien, tu sais, genre, [...] l'école n'est pas faite pour nous complimenter. Elle est juste, genre, là pour faire avertir nos parents* (Lens, 17). L'exercice de dessin d'un arbre où les jeunes énumèrent les sources de soutien qu'ils percevaient de leur entourage (les racines) et parlaient de leur vision du futur (les branches), montre que seulement 2 jeunes identifient l'école spontanément comme source de soutien (le soutien ayant été défini préalablement comme « une personne, un groupe, un lieu, une chose qui t'aide à bien te développer ») ce qui suggère une perception de l'école comme milieu de vie moins accueillant. Les trois quarts des jeunes (8 des 12 jeunes participants) ont placé l'école dans les branches des arbres; on peut penser à un certain détachement des jeunes sondés avec le lieu où ils passent pourtant la plupart de leur temps. Ce détachement s'est d'ailleurs manifesté chez 7 jeunes participants au projet de recherche-action par une décision de quitter l'école au cours de l'année scolaire.

4.2 Un soutien scolaire familial ambivalent

Tous les récits partagés par les jeunes participants à cette étude concourent à brosser un portrait ambigu du rôle de la famille dans le cheminement scolaire des jeunes. Les jeunes nous font d'abord part de l'importance que prennent leur succès et leur assiduité scolaire au sein de leur famille, qui pour eux inclut les membres de la famille élargie. En effet, la famille leur offre la majorité du temps un soutien moral en les encourageant à ne pas manquer l'école et en mettant l'accent sur l'importance de la réussite. Un jeune nous explique que son grand-père l'encourage en lui donnant de l'argent, une autre nous explique que ses parents l'obligent à ne pas manquer les cours même lorsque son petit ami vient passer quelques jours à la maison : *Bien, elle [sa mère] dit la même chose que mon père. Puis quand mon chum, il vient, il dit vas-y à l'école, manque pas l'école pour être avec lui* (Jeepee, 16).

Bien que le succès scolaire semble important pour les familles, les jeunes expliquent que cela n'est pas un sujet fréquent de conversation. La famille parle peu de l'école : *Bien on en a parlé, mais pas tellement. Il y a juste ma sœur qui m'en avait [parlé], qui m'a demandé si j'allais lâcher l'école, puis j'ai dit non*. Une jeune précise qu'on ne parle pas vraiment de ça à la maison : *Bien, pas vraiment. Disons comme juste parler de plein de choses* (Stephanie, 14). Dans les faits, le soutien scolaire familial prend plutôt la forme d'encouragements quant à l'assiduité. Les raisons de fréquenter l'école sont pragmatiques : il est perçu comme positif de rester à l'école pour pouvoir obtenir un emploi. Cela est vu comme une stratégie de protection pour éviter la discrimination raciale, c'est-à-dire lutter contre le stéréotype de « l'Indien sur le BS³ ».

Les jeunes ne connaissent souvent pas le plus haut niveau d'études complété par leurs parents ni leur parcours scolaire : *Je ne sais pas. Ils m'ont pas trop raconté, là*. Le parcours scolaire du père est méconnu par 5 jeunes sur 10, tandis que 3 jeunes ne sont pas sûrs du parcours de leur mère, et un jeune ne connaît pas l'aboutissement du parcours de sa fratrie. Pour la plupart, il y a un manque de modèles immédiats de réussite scolaire. L'obtention de diplôme secondaire ne fait souvent pas partie de la réalité familiale. En tout, 4 jeunes sur 10 ont vu au moins un frère ou une sœur aînés quitter l'école, la plupart du temps en secondaire 3 ou 4. Un participant raconte que ses quatre sœurs ont décroché lors de grossesses précoces. En ce qui concerne les modèles parentaux, 4 jeunes nous informent du parcours scolaire interrompu de leurs parents, qui incluent 2 grossesses précoces pour 2 mères.

Bien souvent, les jeunes nous expliquent que leurs parents adoptent un discours de nature « fais ce que je dis, pas ce que j'ai fait ». Quelques jeunes nous partagent que leur mère les encourage à terminer l'école pour ne pas reproduire leur propre choix de mener une grossesse à terme avant de terminer ses études. Une participante explique : *Parce que ma mère [ne veut pas] qui arrive la même chose que moi, là, de tomber enceinte, puis mon père, bien, il veut pas que je lâche l'école comme que les deux autres [sœurs] ont fait, là* (Stephanie, 14). Une autre va dans le même sens en expliquant : *Obtenir, genre, des bonnes notes, réussir mon secondaire parce que ma mère fallait qu'elle lâche son secondaire 2 pour moi, parce qu'elle était enceinte de moi quand elle était, genre, 14 ans*.

³ BS signifie « Bien-être social ».

Il y a toutefois des situations où les jeunes font référence au modèle de réussite scolaire de leur famille élargie :

Ma grand-mère, elle veut que je sois comme elle – c'est la première Amérindienne qui a terminé ses études. Ma mère était bonne à l'école, mais quand elle a rencontré mon père, coup de foudre – m'a eu à 16 ans. Puis, elle a commencé à être pourrie à l'école. Quand elle m'a eu, difficile de me garder, car mon père ne voulait pas qu'elle reste à l'école. (Ynt, 14)

En filigrane, la loyauté et la solidarité envers la famille sont très présentes, et les jeunes privilégient les besoins de leur famille souvent avant leur besoin d'aller à l'école. Nakia (14 ans), par exemple, dit ne pas pouvoir toujours étudier, car elle doit aider sa mère avec son frère de deux mois. Ainsi, il y a de l'absentéisme lié aux besoins familiaux. L'importance de la famille pour les Autochtones se heurte ici aux visées de réussite individuelle promue par l'école.

4.3. L'influence variable des pairs

Des jeunes nous font part du rôle des pairs et comment ces derniers peuvent jouer un rôle soutenant, mais peuvent aussi les amener à quitter l'école. En fait, les amis, qui sont en grande majorité Autochtones, sont nommés comme constituant la source la plus importante de motivation à la persévérance scolaire, qui passe avant le soutien pouvant être octroyé par les intervenants scolaires : *Pour que je reste à l'école, c'est plus moi puis mes amis (Kwesh, 16).*

Les amis peuvent les encourager à mieux se sentir à l'école. Une précise comment elle aurait quitté l'école sans le soutien de son amie :

Elle me couvrait tout le temps quand j'avais des problèmes. C'était elle, comment je pourrais dire ça, un peu comme la King, elle me défendait, puis c'est elle qui m'a appris à me défendre, à pas se laisser marcher sur les pieds. Puis aujourd'hui, bien, c'est moi qui protège mes amis. (Kwesh, 16)

Les pairs offrent aussi un soutien moral lors de moments difficiles. Une jeune précise : [Elle me supportait], *en disant que ça allait passer (Teakona, 17)*. Une autre ajoute que les amis viennent aider *Des fois, quand je suis triste (Mictikw, 16)*.

D'un autre côté, certains précisent que leurs amis ont carrément une mauvaise influence, ce qui ne favorise pas leur assiduité. Ils les considèrent comme de mauvais modèles, qui les encouragent à consommer ou à manquer l'école. Une jeune explique avec recul son utilisation des drogues, en indiquant que c'était pour suivre ses amis :

Bien, je cherchais un peu quelque chose, puis c'est parce qu'aussi mes amis le faisaient. Je voulais voir ce que ça faisait prendre la drogue, puis ça m'a pas vraiment aidée, là. J'étais devenue plus dépendante. Tu sais, je voulais toujours en avoir, je gaspillais quasiment presque 40 \$ par semaine pour avoir la drogue. (Kwesh, 16)

D'autres jeunes expliquent, par ailleurs, qu'ils sont mitigés quant à l'influence de leurs pairs en lien avec leur motivation scolaire : *Ils m'aident. Bien, je sais pas. Bien, ça dépend*

des choses qu'ils me disent (Teakona, 17). Une autre jeune précise que l'influence des pairs peut être positive ou négative, indépendamment :

Oum, les deux. Genre la bonne, c'est que oui des fois, il dit « je vais à l'école, je vais à l'école », puis les mauvaises, bien des fois, genre, dit, quand il foxe « ça ne me tente pas d'aller à l'école parce que je vais être tout seul ». Puis aussi que des fois quand il foxe, mais je ne sais pas quoi faire, je ne sais pas où aller, genre. (Jeepee, 16).

Plusieurs nous parlent du découragement et du fait que leur assiduité soit freinée ou plus difficile à cause du manque de motivation de leurs pairs, qui les entraînent plutôt à manquer l'école. On évoque le tiraillement interne causé par les choix des amis, quand résister à les suivre est parfois difficile : *parfois j'ai envie d'aller avec eux tout le temps, mais je regrette après, là, d'avoir suivi* (Stephanie, 14).

La relation avec les pairs peut aussi être vue comme un poids qui entraîne une démotivation lorsque le jeune ne réussit pas à motiver son ami à rester à l'école. Les départs des amis sont vécus durement : *Moi, je dis t'a pas, t'a pas besoin de lâcher l'école pour, comment je pourrais dire ça, je ne sais pas, mais je lui ai dit que c'était une fille intelligente, qui a du potentiel, mais elle ne voulait rien savoir. Puis après ça, elle dit qu'elle perd ses amis. Entre amis, ils se donnent des conseils :*

Parce qu'elle m'a dit qu'elle avait une dépression, puis moi j'avais dit si elle va chercher de l'aide, demande de l'aide à quelqu'un. Tu peux, tu peux en parler avec quelqu'un. Elle m'a dit non, non, je ne veux rien savoir. Je veux lâcher l'école. J'ai dit, regarde j'ai beau essayer de t'avoir aidé, mais tu veux rien savoir, ça fait qu'elle est venue chercher ses affaires puis elle n'est jamais revenue.

Une jeune fait d'ailleurs le décompte de ceux qui ont quitté l'école cette année, précisant qu'elle n'a pas eu le choix de se tenir avec les « amis blancs », avec qui la majorité des jeunes disent entretenir des liens moins forts.

Le plus grand nombre de commentaires positifs sur le rôle des pairs est en lien avec le renforcement de l'identité. Se rassembler de façon informelle entre pairs autochtones à l'école, par exemple à la récréation ou lors de la pause du midi, est source de reconnaissance et de validation dans un climat trop souvent discriminatoire où plusieurs jeunes se sentent gênés ou isolés. Une jeune précise son appréciation du fait que plus d'Atikamekw fréquentent son école. Pour elle, il est agréable d'avoir des activités où les Atikamekw peuvent se regrouper à l'école : *Il y a beaucoup plus d'Atikamekw, je suis moins gênée* (Véronique, 14). Ainsi les jeunes parlent positivement des activités organisées par le CAAL à l'heure du dîner qui leur permettent de se retrouver entre eux. De plus, selon eux, les activités aident à changer la perception des enseignants envers eux : *Quand on fait des activités parascolaires [avec le CAAL] à l'école, c'est cool pour voir nos profs, nous regarder, cela nous rend fier, car ils viennent nous voir, car ils veulent en savoir plus* (Mimi, 14).

En somme, la relation avec les pairs joue un rôle variable. Tantôt une source de soutien moral, tantôt une force qui entraîne vers l'absentéisme; elle peut être un vecteur favorisant la persévérance scolaire, ou pas. Le rôle positif que les pairs peuvent jouer dans la rétention scolaire demeure fragile.

4.4 La fierté identitaire : source de questionnement et de force

Une analyse plus détaillée des réseaux de soutien représentés par les racines des arbres dessinés par les jeunes marque l'importance de la fierté identitaire comme enjeu sous-jacent à leur persévérance scolaire. Cet élément, à la fois source de questionnement et de force, interpelle les jeunes qui se positionnent à la fois comme apprenants et défenseurs de leur culture.

D'abord, lorsque nous demandons aux jeunes quel rôle joue la culture dans leur vie, ils associent « culture » à la culture atikamekw, mais selon des représentations variées. Certains font référence au fait d'*aller dans le bois*, de garder un métier traditionnel, d'autres réfèrent à la culture comme élément central de la fierté et du développement identitaire qui contribue à leur mieux-être : *Je mettrais ma culture dans mes racines* [sur le dessin de l'arbre], *car grâce à cela je peux vivre – je peux apprendre plus sur moi-même*. Bien que la culture ne soit pas perçue par tous de façon précise, plusieurs jeunes parlent de l'importance de la connaître. Pour une jeune de mère atikamekw et de père allochtone, la recherche identitaire passe spécifiquement par le renforcement et l'apprentissage de sa langue :

Bien, parce que moi, je me vois plus comme une Atikamekw qu'une métisse, vu que je parle puis je trouve que, que ça me va mieux qu'être métisse. Je me vois plus Atikamekw que métisse, ça fait que c'est pour ça que j'ai décidé de parler la langue, mais c'est vraiment dur... j'aurais pu prendre la décision de ne pas me tenir avec des Autochtones puis me tenir juste avec des Blancs, ça fait que je n'aurais jamais parlé atikamekw. Mais je me suis dit qu'il fallait que j'apprenne, ça fait que, mais c'est vraiment la plus belle décision que j'ai prise de ma vie d'apprendre l'atikamekw, puis de me faire sentir comme si j'en étais une à 100 %.
(Kwesh, 16)

Pour un autre jeune, vivre sa culture implique de passer du temps avec ses grands-parents pour connaître les traditions ancestrales atikamekw: *Bien, je commence peut-être un petit peu, mais quand je suis avec mon grand-père, lui, il est tout le temps dans sa tradition, là. Je commence à être plus à l'aise avec eux* (Stephanie, 14). Pour cette jeune, le lien avec sa culture est à développer.

Les dessins d'arbres issus des entretiens individuels ont été un substrat pour évoquer les valeurs culturelles qui interpellent les jeunes. Un jeune souligne l'importance de l'autonomie et les besoins de souveraineté de son peuple : *Ma culture – je la mettrais dans les branches. C'est très important, car nous autres on arrive à faire manger nous-mêmes, à survivre nous-mêmes. À faire des choses nous-mêmes. Ça, c'est important* (Ynt, 14). Pour une autre jeune, la solidarité de la collectivité est un élément définitoire de sa culture, à laquelle elle s'identifie fortement : *Bien oui, je suis fière d'être Atikamekw, parce que j'aime beaucoup ma culture, parce que dans ma culture, il y a de l'entraide entre nous, il y a le respect, le respect dans tout, puis aussi que, genre, c'est ça, on s'entraide* (Jeepee, 16).

Selon les jeunes participants à cette étude, en milieu urbain, la recherche identitaire se fait toutefois dans un contexte social non accueillant, qui exige de leur part une résistance et une résilience. Pour demeurer à l'école, les jeunes évoquent le besoin d'être forts et confiants pour contrer les préjugés.

Puis mon secondaire, j'avais vraiment peur... mais asteure je suis rendue que je n'ai pas peur, que je dis ce que je pense aux autres, puis je ne me laisse pas marcher sur les pieds, même si j'ai eu des hauts puis des bas dans mes trois premières années du secondaire... Ouin, j'avais vraiment peur, parce que j'avais peur de me faire intimider, j'avais peur d'être seule Autochtone qui a commencé le secondaire, puis de me faire juger. (Teakona, 17)

Face aux préjugés, les jeunes ont la perception de devoir s'expliquer pour faire reconnaître et faire valoir leur autochtonie. Une participante précise que sa culture atikamekw est une source de soutien pour elle, bien qu'elle se sente vulnérable face à la posture dominante sur les Autochtones en ville :

Bien oui, parce que je suis fière de l'être, puis c'est... mais des fois, tu sais, ça fait peur de dire aux gens ce qu'on est vraiment, parce qu'on doute, qu'on vient, puis de ce qu'on est. Après ça, les gens nous disent que, qu'on n'est pas propre, on n'est pas les bienvenus dans Joliette, on est BS, puis, bien, ça fait mal quand on entend des affaires de même, parce qu'on est tous des êtres humains normal, là. (Kwesh, 16)

Un autre jeune évoque les obstacles au niveau plus macroscopique, évoquant le besoin de défendre sa culture dans le contexte des politiques fédérales en cours, et la motivation d'assumer un leadership dans ce domaine : *J'ai lu un rapport que Trudeau aime les Amérindiens. Je veux arrêter toutes les lois contre les Indiens. Je suis en colère un peu... Je veux essayer d'être chef de toutes les nations (Ynt, 14).*

À l'école comme à l'extérieur, le CAAL facilite le désir des jeunes de vivre une culture atikamekw, en créant des espaces appréciés par les jeunes où ils peuvent se retrouver et se sentent acceptés et valorisés. Une jeune explique le rôle du CAAL : *Ça aide à plus réunir le monde, plus montrer notre culture, plus être motivé pour aller à l'école (Jee Pee, 16).* Une autre ajoute : *pour être fiers, pour nous aider à persévérer (Véronique, 14).* Son rôle va au-delà du soutien académique. Il l'aide : *à parcourir mon scolaire puis avoir plus confiance en moi (Nakia, 14).* Finalement, l'importance du Centre d'amitié se reflète dans les dessins d'arbres effectués par les jeunes : 6 jeunes sur 12 ont choisi de situer le CAAL parmi leurs sources de soutien.

En cela, le désir de se rassembler est à la fois une réaction défensive pour contrer le racisme et la discrimination et de se valoriser collectivement : *Il y a des choses qui sont négatives parce que des fois il y a du monde qui nous traite des choses, mais que là tout ensemble on ne se rabaisse pas (Jee Pee, 16).* Ainsi, pour les jeunes, le rassemblement entre Atikamekw à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école est très important et contribue au renforcement identitaire.

5. Conclusion

Les propos de jeunes atikamekw de Joliette font ressortir la multiplicité des facteurs qui influencent leur parcours scolaire. Le cheminement scolaire des jeunes est tout d'abord non linéaire, caractérisé par un nombre élevé de transitions scolaires dû à la mobilité entre ville et communauté et au sein même des villes. De plus, le climat scolaire n'est pas perçu par les jeunes comme soutenant. L'école publique comme les milieux de vie « inclusifs, sains et respectueux des besoins des personnes et de leurs conditions »

(Gouvernement du Québec, 2018, p.6) sont plutôt perçus comme n'étant pas accueillants, voire discriminatoires. À ceci s'ajoute le fait que le sentiment de la famille envers l'école est ambivalent, marqué par des facteurs historiques, mais aussi un décalage entre les valeurs familiales plus collectives et l'apprentissage individuel véhiculé à l'école. Les jeunes ont tendance à vouloir se regrouper entre pairs autochtones afin d'alimenter un besoin de renforcement à plusieurs niveaux. En trame de fond, les jeunes sont porteurs d'une culture en mouvance, qui bien que pas assez valorisée par le système éducatif et dans la société urbaine en général, agit comme un vecteur de résilience et de persévérance scolaire. La culture atikamekw est importante pour les jeunes et est un élément qu'ils cherchent non seulement à connaître, mais aussi à alimenter. L'autochtonie se vit à travers le partage relationnel au sein du groupe d'appartenance grâce, entre autres, au soutien du Centre d'amitié qui offre un espace pour se rassembler et pour vivre la culture de façon collective.

Chaque jeune, pris avec la complexité que représente l'école, jongle avec l'option de « lâcher ». Cette décision de quitter l'école peut être comprise comme étant une expression de l'agencité des jeunes, reconnaissant qu'ils sont des acteurs qui agissent en réponse aux opportunités qui leur sont présentées (Maynard et Stuart, 2018). Les sources de soutien, telles qu'elles ont été nommées par les jeunes atikamekw de Joliette lors de cette étude, reflètent un système et des structures sociétales qui restreignent l'intérêt pour l'école et qui confinent les jeunes à des parcours dévalorisants où ils se sentent incompris. Les jeunes trouvent donc peu d'intérêt à rester sur les bancs de l'école. Ainsi, on comprend pourquoi plus du quart des jeunes atikamekw inscrits à l'école à Joliette ont quitté l'école au courant de l'année de la recherche-action.

Plusieurs jeunes d'ailleurs disent attendre 18 ans pour retourner à l'école des adultes, leur offrant plus de flexibilité et un choix de programme. L'abandon de l'école secondaire pour une reprise ultérieure en formation continue (école des adultes) constituerait une décision stratégique, se soldant par l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES), finalité impossible pour tous les jeunes orientés dans des cheminements particuliers. Ceci soulève le besoin de revoir les pratiques d'évaluation des besoins des élèves autochtones. Certaines recherches, telles que celle de Borri-Anadon, Boisvert, Ouellet et Rousseau (2019), démontrent d'ailleurs que ces outils diagnostiques relèvent potentiellement d'un processus discriminatoire à l'égard des élèves appartenant à des groupes minoritaires, notamment car ils omettent de reconnaître la spécificité des caractéristiques socioéconomiques, socioculturelles et linguistiques des élèves autochtones.

Ainsi, ce qui est communément libellé comme « décrochage », et qui implique une connotation implicite du jeune comme étant fainéant et paresseux (Tuck et Fine, 2007), vu autrement, pourrait indiquer que le système actuel d'éducation dans les écoles publiques ne répond pas aux besoins des jeunes autochtones. Dans ce contexte scolaire contemporain où ils se sentent peu soutenus, leurs projets partagés prennent plutôt une forme de résistance. Ceci reflète l'idée de Ortner (2006) selon laquelle, les jeunes négocient, et dans une certaine mesure, se positionnent envers un système scolaire occidental dominant qui reflète certaines réalités culturelles et historiques.

Tout en reconnaissant les limites de notre étude qui se base sur des jeunes vivant dans la même ville et issus de la même Nation, nos données soulèvent qu'il y a une réflexion

à effectuer au sujet de l'approche dominante actuelle concernant le décrochage scolaire qui priorise les programmes de prévention afin de minimiser les risques de consommation, d'absentéisme et de grossesse. Au lieu de contester un système d'éducation publique inadéquat où les jeunes autochtones ne se retrouvent pas, on se limite actuellement à voir l'individu et les jeunes comme étant les causes d'un problème devant être réglé. Il reste un travail important à faire socialement et politiquement afin que l'institution scolaire publique québécoise puisse innover en activant des processus de reconnaissance adéquats. C'est seulement alors que l'école pourra constituer un milieu de vie cocréé, perçu comme réellement soutenant et pouvant stimuler l'appartenance et la motivation des jeunes autochtones en milieu urbain. L'officialisation de partenariats école-communauté entre les institutions scolaires, les organismes communautaires autochtones tels les Centres d'amitié, semble constituer une piste prometteuse à cet égard. Ceci permettrait aux jeunes de vivre dans une école qui réponde à leur ambition, soit un endroit où *apprendre notre métier de rêve, réussir notre adolescence, sans intimidation, s'aider sans racisme* (Kalen, 17).

Étant donné le portait changeant de l'autochtonie dans les villes québécoises, il est primordial de poursuivre ce type d'étude pour mieux caractériser la spécificité des besoins et adresser la complexité de la persévérance scolaire de la population grandissante de jeunes autochtones en milieu urbain. L'implication des jeunes dans la recherche, voire la coconstruction, est à notre avis porteuse de nouvelles solutions, afin de tendre vers un système d'éducation public plus équitable qui soutiendra les jeunes vivant le double paradoxe. Cette implication permettrait de réduire le décalage fortement ressenti entre la vision de l'école et les besoins des jeunes en matière de reconnaissance et de valorisation culturelle pour que les jeunes comme Delphine Niquay Moar, auteure du poème introductif, puissent faire leur histoire et s'épanouir à l'école, sans plus ressentir le besoin de se camoufler.

Bibliographie

- Archambault, H. (2014). Les principaux enjeux qui influencent la scolarisation des élèves autochtones au Québec. *The Canadian Journal of Native Studies*, 34 (2), 19-40.
- Barnes, R. et N. Josefowitz. (2018). Indian residential schools in Canada: Persistent impacts on aboriginal student's psychological development and functioning. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 60 (2), 65-76.
- Asselin, H. et S. Basile (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. *Éthique et la recherche*, 14 (1). En ligne : <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/959>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education; nourishing the learning spirit*. Saskatoon, SK : Purich Publishing.
- Bellier, I. et J. Hays. (2016). Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable. In I. Bellier, et J. Hays (dir.), *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?* (p. 7-22). Paris : Éditions L'Harmattan.

- Blanchet-Cohen, N., G. Di Mambro et F. Sioui et F. Robertson (2019). Le comité Kicerimitisowin : la recherche-action comme soutien à la persévérance scolaire au secondaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 90-93.
- Borri-Anadon, C., M. Boisvert, S. Ouellet et N. Rousseau (2019). Pour une évaluation plus équitable des besoins des élèves autochtones : une synthèse des connaissances provenant d'écrits scientifiques et de deux communautés atikamekw. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 3, 10-13.
- Cherubini, L. (2014). *Aboriginal student engagement and achievement: Educational practices and cultural sustainability*. Vancouver : UBC Press.
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (2011). *La réforme de l'éducation chez les premières nations : de la crise à l'espoir*. Canada, Sénat. Rapports des comités.
- 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 : McGill Queen's University Press.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Environics Institute (2010). *L'étude sur les autochtones vivant en milieu urbain. État principal*. Environics Institute.
- Fast, E., M. Drouin-Gagné, N. Bertrand, S. Bertrand et Z. Allouche. (2017). Incorporating diverse understandings of indigenous identity: Toward a broader definition of cultural safety for urban indigenous youth. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 13 (3), 152-160.
- Fast, E., J. Nutton, M. De La Sablonnière-Griffin, A. Kozlowski, N. Bertrand, S. Bertrand et J. Mitchell. (2016). Regard sur l'interaction de l'urbanisation, du traumatisme historique et de l'identité culturelle parmi la jeunesse autochtone au Canada. *Enfances Familles Générations*, 25. En ligne : <https://journals.openedition.org/efg/1134>
- Gouvernement du Québec. (2018). *Plan stratégique 2017-2022*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Québec: Gouvernement du Québec.
- Guay, C. et T. Martin. (2012). Libérer les mots : Pour une utilisation éthique de l'approche biographique en contexte autochtone. *Éthique Publique*, 14 (1). En ligne : <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/956>
- Huaman, E. S., N. D. Martin et C. T. Chosa (2016). « Stay with your words » : Indigenous youth, local policy, and the work of language fortification. *Education Policy Analysis Archives*, 24 (52). En ligne : <https://doi.org/10.14507/epaa.v24.2346>
- Jérôme, L. (2010). *Jeunesse, musique et rituels chez les Atikamekw (Haute-Mauricie, Québec) : Ethnographie d'un processus d'affirmations identitaire et culturelle en milieu autochtone*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). En ligne : <http://www.theses.ulaval.ca/2010/27518/27518.pdf>

- Kanu, Y. (2011). *Integrating aboriginal perspectives into the school curriculum*. Toronto Buffalo London : University of Toronto Press.
- Kvale, S. (2007). Conceptualizing the research interview and Epistemological issues of Interviewing. In S. Kvale (dir.), *Doing Interviews* (p. 1-22). London: Sage publications.
- Lévesque, C. (2019). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuit du Québec : refaire nos devoirs, construire la réconciliation. *Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire. Textes des chercheurs*. Montréal 9-10 octobre 2019
- Lévesque, C., G. Polèse, D. de Juriew, R. Labrana, A.-M. Turcotte et S. Chiasson. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaire des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes. Montréal : Réseau DIALOG, *Cahier DIALOG* 2015-01.
- Lévesque, C., É. Cloutier, T. Sirois, I. Radu et R. Labrana. (2015). Récit d'une relation fructueuse entre des leaders autochtones, des intervenants et des chercheurs engagés dans une démarche de coproduction des connaissances : la création, la mise en œuvre et les réalisations de l'alliance de recherche ODENA. *Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone*, En ligne : <http://espace.inrs.ca/6136/1/Levesque-2015-recit.pdf>
- Ma Rhea, Z. (2015). *Leading and managing indigenous education in the postcolonial world*. Abingdon, Oxon; New York, NY : Routledge.
- Manningham, S., M. Lanthier, M. Wawanoloath et J.-A. Connelly (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la commission scolaire de l'Or-et-des-bois*. Rouyn-Noranda : Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (LARESCO), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. En ligne : https://uqat.ca/telechargements/info_entites/manningham_et_al_nov2011.pdf
- Maynard, L. et K. Stuart. (2018). *Promoting young people's wellbeing through empowerment and agency: A critical framework for practice*. Abingdon, Royaume-Uni : Routledge.
- Munns, G., V. O'Rourke et G. Bodkin-Andrews. (2013). Seeding success: Schools that work for aboriginal students. *Australian Journal of Indigenous Education*, 42 (1), 1-11.
- Organisation des Nations Unies. (2007). Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones. En ligne : https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf
- Ortner, S. B. (2006), *Anthropology and Social Theory. Culture, power, and the Acting Subject*. Durham and London. Duke University Press.
- Ortner, S. B. (1999). Introduction. In S. Ortner (dir.), *The fate of "Culture" Greetz and Beyond* (p. 1-13). Los Angeles: University of California Press.
- Paris, D. et M. Winn (2014). *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Paternoster, R. et G. Pogarsky. (2009). Rational choice, agency and thoughtfully reflective decision making: The short and long-term consequences of making good choices. *Journal of Quantitative Criminology*, 25 (2), 103-127.
- Poirier, S. (2009). Introduction : Les dynamiques relationnelles des jeunes autochtones. In N. Gagné et L. Jérôme (dir.), *Jeunesses autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains* (p.21-36). Québec: Presses de l'Université Laval et Presses universitaires de Rennes.
- Ratel, J-P. (2019). *Du projet d'études au projet de vie. Une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations du Québec*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ). (2016). *L'apprentissage tout au long de la vie: Soutenir la réussite éducative des autochtones en milieu urbain*. En ligne: https://www.rcaaq.info/wp-content/uploads/2017/11/Memoire_RCAAQ_2016_education_reussite_educative.pdf
- Rowhani, M. et A. R. Hatala (2017). A systematic review of resilience research among indigenous youth in contemporary Canadian contexts. *International Journal of Health, Wellness & Society*, 7 (4), 45-58.
- Salaün, M. et B. Baronnet. (2016). Introduction : Éducatons autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (15), 7-26.
- Simpson, B. L. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3 (3), 1-25.
- Sioui, B. et A. Beaulieu (2011). *Les conditions favorables à la persévérance scolaire en Abitibi-Témiscamingue: Le point de vue des jeunes de 14-24 ans*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Statistique Canada. (2016). *Recensement de 2016*. Ottawa : Statistique Canada. En ligne : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=1&PID=110665&PRID=10&PTYPE=109445&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2017&THEME=123&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>
- Tisdall, E. et S. Punch. (2012). Not so "new"? looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10 (3), 249-264.
- Tuck, E. et M. Fine. (2007). Inner angles: A range of ethical responses to/with indigenous and decolonizing theories. In N. Denzin, M. Giardina (dir.), *Ethical futures in qualitative research: Decolonizing the politics of knowledge* (p. 45-168). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- White, J. P., J. Peters, D. Beavon et N. Spence. (2009). *Aboriginal education: Current crisis and future alternatives*. Toronto: Thompson Education Publishing.
- Widdowson, F. et A. Howard. (2013). *Approaches to aboriginal education in Canada: Searching for solutions*. Alberta: Bush Education.