Document généré le 26/10/2026 12:48

Enfance en difficulté

Favoriser le *menuinniun* : la voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise

Natasha Blanchet-Cohen, Marie-Eve Drouin-Gagné et Daisy Bellefleur

Volume 9, juin 2022

Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1091297ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1091297ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)
1929-8544 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Blanchet-Cohen, N., Drouin-Gagné, M.-E. & Bellefleur, D. (2022). Favoriser le *menuinniun* : la voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise. *Enfance en difficulté*, *9*, 33–55. https://doi.org/10.7202/1091297ar

Résumé de l'article

Le présent article mobilise les voix de jeunes Innus fréquentant les écoles publiques québécoises de la Côte-Nord afin d'aborder la participation des jeunes et le bien-être des élèves dans un contexte de diversité sociale et culturelle en éducation. À partir de huit groupes de discussion menés avec un total de 18 jeunes ayant récemment terminé l'école ou la fréquentant encore, nous présentons le vécu des jeunes à l'école en rapport avec leur culture, ainsi que leurs visions de la réussite éducative et du mieux-être holistique. Ressentant une pression pour une adaptation à sens unique et ne se sentant pas à leur place, les jeunes ont soulevé avoir besoin d'être mieux compris, et ils insistent sur l'importance de la dimension relationnelle dans la sécurisation culturelle. Le concept innu de *menuinniun* représente justement la sécurité et le soutien auxquels aspirent les jeunes.

Tous droits réservés © Université Laurentienne, 2022

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

UniversitéLaurentienne
LaurentianUniversity

www.laurentienne.ca

Enfance en difficulté
Vol. 9, juin 2022, p. 33–55

Favoriser le *menuinniun* : la voix des élèves innus sur l'identité et la réussite éducative à l'école québécoise

Natasha Blanchet-Cohen
Université Concordia

Marie-Eve Drouin-Gagné
INRS-UCS

Daisy Bellefleur
Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec

Introduction

Le présent article aborde la diversité sociale et culturelle en éducation du point de vue des élèves autochtones. Près du tiers des enfants autochtones du Québec sont scolarisés dans les écoles publiques québécoises (Lévesque, 2019); il importe donc de comprendre comment le milieu scolaire aborde cette diversité de manière à soutenir le bien-être de ces enfants. L'éducation ayant été un des principaux outils de colonisation et d'assimilation des Peuples autochtones (Salaün et Baronnet, 2016), le système d'éducation au Québec demeure un lieu de rupture pour les jeunes autochtones qui s'y reconnaissent peu (Lavoie et al., 2021).

Depuis le rapport de la Commission de vérité et réconciliation (2015), qui a appelé à des changements pour une éducation reconnaissant les spécificités des Peuples autochtones, les politiques éducatives tendent à changer. Ainsi, le cadre de la Politique de la réussite éducative au Québec prône une mise en valeur des cultures et des langues autochtones

dans le milieu scolaire (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Cependant, le système d'éducation au Québec reste développé pour la société majoritaire (Ratel, 2018), et les enseignants sont généralement encore mal outillés pour tenir compte des réalités autochtones dans leurs approches éducatives (Lavoie et al., 2021).

Dans ce contexte, comment les jeunes autochtones vivent-ils leur scolarité dans les écoles québécoises, et comment conçoivent-ils leur réussite éducative en relation avec leur mieux-être? Selon les jeunes Innus, quels seraient les changements à apporter pour favoriser leur réussite et leur mieux-être? Nous abordons ces questions à la lumière des données recueillies dans le cadre d'une recherche qualitative menée sur une période de deux années dans la région de la Côte-Nord, en partenariat avec l'Institut Tshakapesh et dans le respect des méthodologies autochtones (Kovach, 2021; Wilson, 2008).

Cadre théorique

Nous prenons comme point de départ la perspective selon laquelle la diversité est un phénomène social plutôt qu'individuel ou contextuel (AuCoin et al., 2019). Ainsi, la différence est construite à travers des rapports sociaux souvent inégalitaires, où certains groupes sont minorisés par leur genre, leurs attributs individuels, leurs capacités, ou encore leur appartenance culturelle, comme c'est le cas pour les élèves autochtones. Cette définition de la diversité s'inscrit dans un paradigme de dénormalisation du système éducatif qui, trop souvent, mène à une quête de normalité où la diversité a peu de place. Par exemple, dans une école, c'est l'établissement même et sa norme culturelle dominante qui déterminent ce qui est tolérable et accepté comme différence culturelle (Lomawaima et McCarty, 2006). Dans cette perspective, les membres des communautés autochtones se retrouvent souvent dans la position de « l'autre » minorisé dans le système d'éducation, et auquel on applique la plupart du temps un modèle basé sur le déficit de l'élève autochtone (Battiste, 2013; Kanu, 2011). Ainsi, la différence de l'élève autochtone le place dans une situation problématique où le système considère toujours qu'il y a un manque à combler, un rattrapage à faire pour que le jeune se conforme aux exigences scolaires de la majorité.

Or, la considération de la diversité comme phénomène social, dans un paradigme de dénormalisation, implique la mise en place de pratiques qui apportent des « correctifs à ces processus inégalitaires » (AuCoin et al., 2019, p. 11) et qui interrogent les représentations de la diversité afin

de viser une société plus juste. Cette perspective favorise la participation des jeunes et vise le bien-être holistique des élèves. Ainsi, la réussite éducative englobe une dimension individuelle (c.-à-d. la réalisation de soi) en négociation avec les acteurs de la communauté éducative.

Cette conception de la diversité, liée au bien-être holistique, ainsi que de la réussite éducative comme plus large que la réussite scolaire — laquelle relève d'indicateurs normatifs liés à la performance — correspond à une vision de plus en plus mise de l'avant pour comprendre l'apprentissage chez les Autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Mansour et al., 2021). Dans cette perspective, la réussite éducative inclut la culture, la langue, les traditions et les enseignements informels et formels (Blanchet-Cohen et al., 2021). Les initiatives visant à améliorer la réussite éducative pour les jeunes autochtones se tournent par conséquent vers des modèles d'apprentissage plus holistique dans les établissements scolaires et au sein de l'enseignement — des modèles qui remettent en question la norme du système éducatif.

Par exemple, le projet Petapan au Québec (Aurousseau et al., 2021) et certains projets éducatifs en Nouvelle-Zélande (Berryman et al., 2018) ont apporté des changements systémiques à l'institution scolaire pour soutenir la réussite éducative des élèves autochtones en y intégrant plusieurs dimensions culturelles, symboliques, linguistiques et philosophiques autochtones. Les recherches sur ces projets montrent que ces changements permettent le développement d'une communauté scolaire plus engagée, et que l'inclusion des savoirs culturels autochtones aux contenus, aux approches et aux valeurs des écoles contribue non seulement à la réussite des élèves autochtones, mais également à un meilleur vivre-ensemble (Aurousseau et al., 2021). Une des notions fondamentales de ces modèles est la prise en considération de la fierté identitaire et du bien-être collectif de la communauté dans la définition du mieux-être et de la réussite. En matière de retombées sur la réussite scolaire, l'Organisation de coopération et de développement économiques ([OCDE], 2018) a constaté qu'au Canada, les écoles qui obtiennent de bons résultats auprès des élèves autochtones sont celles qui font des efforts délibérés quant à l'engagement des élèves, du milieu scolaire et de la famille; des pratiques qui profiteraient également aux élèves non autochtones (OCDE, 2018).

Au cœur de cette remise en question de la norme du système éducatif pour une meilleure réussite des élèves autochtones se trouve le concept

de sécurisation culturelle, de plus en plus mobilisé dans les recherches en éducation au Québec (Lavoie et al., 2021; Lévesque, 2016; Maheux et al., 2020). Ce concept correspond à la reconnaissance et au respect des spécificités culturelles, historiques, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des Peuples autochtones et se présente comme une approche pouvant permettre d'établir des relations de confiance avec les établissements scolaires afin de réparer les injustices qui ont dominé la prestation de services en raison du colonialisme et de ses politiques paternalistes (Blanchet-Cohen et Richardson/Kinewesquao, 2017; Dufour, 2019).

La sécurisation culturelle se démarque d'autres approches de la diversité culturelle qui visent à tolérer et à célébrer les différences culturelles, sans remise en question de la légitimité du groupe majoritaire (Lefevre-Radelli, 2019; Yeung, 2016). Au contraire, la sécurisation culturelle remet en question les pratiques normatives incluant tout type d'action qui diminue le bien-être d'un individu et qui dévalorise et déracine son identité culturelle (Williams, 1999). Il s'agit également de renverser les rapports de pouvoir, puisque les sentiments de confort, de sécurité et de respect lors de l'attribution des services sont déterminés par l'expérience des bénéficiaires eux-mêmes (Brascoupé et Waters, 2009), et non par l'institution. En éducation, il s'agit donc de se pencher sur le vécu de l'élève, tout en prenant en considération la nécessité de mettre en relation les acteurs scolaires, communautaires et familiaux avec les élèves eux-mêmes pour coconstruire des stratégies sécurisantes (Lavoie et al., 2021).

Par conséquent, dans une perspective de sécurisation culturelle, le vécu des élèves autochtones doit être au centre de toute démarche. Ealey (2020) souligne d'ailleurs que la prise en compte des voix des élèves autochtones quant à leurs expériences scolaires est une démarche fondamentale pour informer les éducateurs et faciliter les changements systémiques, mais qui a été encore peu mise en place au Canada. Or, selon des recherches effectuées auprès de jeunes autochtones sur leurs expériences scolaires en Alberta (Ealey, 2020), en Saskatchewan (Stelmach et al., 2017) et en Australie (Walker, 2019), les relations que les jeunes vivent à l'école, et notamment avec leurs enseignants, semblent une condition essentielle à leur apprentissage et, par conséquent, à leur réussite éducative. La sécurisation culturelle inclut donc, pour les jeunes, une dimension relationnelle importante.

Finalement, l'établissement de relations positives à l'école repose, selon Lessard et al. (2015), sur la prise en considération de la façon

dont les jeunes, et particulièrement les jeunes autochtones, naviguent entre plusieurs mondes et entre les « curriculums » associés avec ces mondes. Les apprentissages et curriculums qui viennent des familles et des communautés des jeunes autochtones sont souvent très différents de ceux valorisés à l'école, ce qui peut entraîner des « chocs » dans leurs expériences et leurs relations à l'école. La sécurisation culturelle dans une perspective relationnelle implique donc de la part des acteurs scolaires de connaître et de reconnaître les contextes culturels, communautaires et familiaux des jeunes, ainsi que leurs identités complexes, afin d'établir des relations positives à l'école (Stelmach et al., 2017), qui permettent aux jeunes de s'engager pour une réussite éducative qui inclut le mieux-être. C'est pourquoi, dans cet article, nous abordons l'expérience éducative du point de vue des jeunes Innus qui vont à l'école québécoise, dans la région de la Côte-Nord. Leurs voix permettent de comprendre les enjeux que cela soulève sur le plan de la réussite.

Contexte de l'étude et méthodologie

À l'instar des autres nations autochtones, les Innus de la Côte-Nord ont été assujettis aux politiques d'assimilation, d'évangélisation et de sédentarisation à partir de 1852, avec une scolarisation forcée dans les pensionnats entre 1892 et 1990 (Déborbe et Vachon, 2017). Bien que les Innus actuellement scolarisés au primaire et au secondaire n'aient pas fréquenté les pensionnats, les traumatismes de ce legs historique demeurent et teintent les parcours scolaires des jeunes. Parmi les facteurs qui influencent leurs parcours, mentionnons : la rupture entre le système éducatif et la culture en communauté, la présence d'un système scolaire provincial qui fait peu de place aux savoirs et aux réalités autochtones, et le manque de communication entre les acteurs qui entourent l'enfant (Blanchet-Cohen et al., 2021). À noter que plus de la moitié des Innus identifient l'innu-aimun comme langue maternelle ou seconde (Statistique Canada, 2016). Les élèves innus se trouvent souvent en difficulté dans les écoles provinciales, et une proportion plus grande, comparativement aux élèves allochtones, sont en adaptation scolaire.

Cet article repose sur les données recueillies dans le cadre d'une recherche partenariale entre l'Université Concordia et l'Institut Tshakapesh réalisée sur une période de deux années (2019-2021) dans la région de la Côte-Nord. La recherche a été menée d'abord à

Sept-Îles, avec les écoles du Centre de services scolaire du Fer, puis en 2020-2021 dans des écoles du Centre de services scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, qui accueillent des apprenants innus des communautés d'Ekuanitshit et de Nutashkuan. Dans cette région, les jeunes Innus représentent un pourcentage important des élèves dans les écoles publiques (variant entre 7 % et 80 % selon les écoles), et environ le tiers des enfants des communautés innues fréquentent des écoles du réseau public québécois.

Nous présenterons plus particulièrement l'analyse des données issues de 8 groupes de discussion, constitués de 2 à 3 personnes, menés avec un total de 18 jeunes ayant récemment terminé l'école et ayant fréquenté des écoles québécoises de la Côte-Nord (13), et avec quelques jeunes (5) les fréquentant toujours[1]. L'âge des participants variait entre 12 et 25 ans; 14 étaient des filles, et 4 des garçons. Les entretiens comportaient des questions sur leur parcours scolaire, leur expérience dans les écoles québécoises, la place de l'identité innue et la reconnaissance de la diversité. Dans la perspective de faire entendre la voix des jeunes à propos de leurs parcours et expériences, nous leur avons également posé des questions quant à leur perception de la réussite en général et de la persévérance scolaire, ainsi que sur leurs besoins et aspirations par rapport à l'éducation dans les écoles québécoises. Les entretiens duraient entre 45 et 75 minutes et ont été menés en présence des coauteures, dont Daisy, qui au besoin traduisait les questions en innu. La collecte des données de la phase 2 (sur la Moyenne-Côte-Nord) a été réalisée en mode virtuel étant donné la pandémie de Covid-19. La recherche a suivi le protocole d'éthique de l'Université Concordia.

En plus de ce protocole éthique, la recherche a suivi l'éthique relationnelle liée aux méthodologies autochtones (Wilson, 2008), laquelle met de l'avant les relations créées au cours de la recherche et le développement de connaissances à travers ces relations. C'est pourquoi les entretiens ont pris une forme conversationnelle (Archibald et al., 2019) en cercles de partage avec les jeunes (groupes de discussion), qui pouvaient alors s'appuyer les uns sur les autres pour nous aider à comprendre leurs expériences et leurs contextes. De plus, la perspective

[1] Pour garder l'anonymat des participants, nous avons attribué un numéro formé d'une lettre et d'un chiffre pour chaque groupe de discussion. Les références des citations utilisées dans cet article sont donc citées selon le format (Groupe#/initiales de la personne). À noter que dans les verbatims (en italique dans le texte), les répétitions (par exemple « *tu sais* », « *là* », « *genre* ») ont été enlevées pour rendre la lecture plus fluide.

relationnelle influence la validation des données, qui, plutôt que de viser une représentativité statistique, s'appuie sur l'échange, la relation et la validation avec les participants (Kovach, 2021; Wilson, 2008).

Suivant cette logique relationnelle, il importe également de situer les coauteures par rapport au contexte de l'étude (Kovach, 2021). Natasha collabore avec les communautés autochtones sur les enjeux de la persévérance scolaire au Québec depuis 10 ans à titre de chercheuse alliée. Marie-Eve travaille sur la décolonisation de l'éducation depuis près de 10 ans, dans une perspective internationale. Daisy est Innue de Nutashkuan, parle couramment la langue, a fréquenté les écoles québécoises de la Moyenne-Côte-Nord et poursuit présentement ses études universitaires.

C'est donc à partir de ces positionnalités que nous nous sommes engagées dans une analyse thématique des transcriptions des entretiens (Guest et al., 2012; Kovach, 2021). Les thèmes ont émergé à la fois des données elles-mêmes et d'une analyse collaborative menée par les coauteures, en tenant compte de notre connaissance des entretiens ainsi que du vécu de Daisy. Dans les méthodologies autochtones, cette contextualisation, qui reconnaît à la fois le sens des récits partagés et le vécu personnel du chercheur, a sa place (Kovach, 2021). La validité des données présentées ici repose sur la pertinence des thèmes par rapport aux récits partagés, à l'expérience vécue et à notre connaissance du contexte. Dans le cas présent, travailler avec Daisy nous a en outre permis de proposer des concepts autochtones, en langue innue, pour établir les thèmes pertinents à notre analyse. Ainsi, les thèmes définis restent ancrés dans les réalités concrètes et conceptuelles des communautés auxquelles appartiennent les jeunes qui ont participé à la recherche, assurant leur pertinence pour ces derniers et pour les communautés (Kovach, 2021).

Résultats

Nous présentons donc ici les données liées à trois thèmes principaux qui sont ressortis de notre analyse en relation avec la réussite éducative des jeunes. Le premier thème concerne la façon dont les jeunes vivent leur expérience à l'école en rapport avec leur culture. Le second thème regroupe leurs visions de la réussite et du mieux-être à l'école. Finalement, le troisième thème relève leurs points de vue quant à certaines pratiques qui favoriseraient une réussite éducative englobant le mieux-être. Les concepts innus de *mishtikuhuat*, *nitautshieu* et

menuinniun sont respectivement mobilisés pour les trois thèmes identifiés.

L'école comme mishtikuhuat : *voyager entre deux mondes*

Les jeunes Innus avec qui nous avons parlé ont majoritairement associé l'école québécoise au monde des « blancs », qu'on appelle *mishtikuhuat* en innu-aimun. Ce concept se réfère aux bateaux en bois sur lesquels les colons européens sont arrivés, et qui différaient grandement des embarcations innues. Ainsi, l'école est associée à un monde distinct, voire colonial : « c'était deux mondes différents » (J4/MB), nous confie une jeune. Les jeunes naviguent donc entre deux modes de vie, alors que l'école est perçue comme un terrain étranger avec des règles, une langue et des personnes qui ne leur sont pas familières.

Dans ce contexte, les jeunes se sentent souvent dépaysés, voire déracinés : « j'étais perdue […] quand j'étais à l'école chez les Blancs, tout me dégoûtait […] Il n'y avait pas de semaine culturelle, comme j'avais dans ma communauté » (J5/CD). Cette impression de ne pas se sentir à sa place a par ailleurs des impacts sur leur identité en milieu québécois : « Je me suis sentie moins Innue. Parce qu'on te regardait de l'extérieur, c'est […] ton "look", […] ton style » (J5/CD). Lorsque les jeunes ne sentent pas qu'ils ont l'espace pour exprimer leur identité, ils tendent à être plus réservés : « les profs, des fois, il y en a qui comprennent pas pourquoi l'enfant est gêné. Ils prennent tout […] comme égalitaire, [mais] un moment donné, quand t'es un enfant autochtone, tu as d'autres passés, tu as d'autres valeurs comparées aux allochtones » (F15/J-L). Plusieurs jeunes ont ainsi dit s'être sentis incompris dans un contexte où les acteurs scolaires ont peu de connaissances sur leur passé, leurs réalités et les enjeux qu'ils vivent comme jeunes Innus. Certains ont soulevé le manque d'espace accordé à leur culture : « Il y a pas de cours innu. Il y a rien pour en savoir plus de notre culture […] les profs ne parlent pas beaucoup de notre culture » (J7/L). Cette incompréhension joue un rôle dans la réussite scolaire des jeunes.

L'innu-aimun étant souvent la première langue des élèves, la réussite dans un milieu francophone peut être difficile : « ma deuxième année, c'est pour ça que je l'ai doublée, parce que quand je suis arrivée [à l'école], bien je parlais juste innu » (F15). Plusieurs jeunes vivent en outre des difficultés en français qui peuvent compliquer leur parcours : « je parlais pas très bien le français à ce moment-là. Puis je m'en souviens que ça me stressait beaucoup […] C'était différent, c'était étrange »

(J1/R). Il faut souligner que la structure de la langue innue n'est pas la même que celle du français, et cela influence la façon de penser et de construire les phrases. Il subsiste donc des incompréhensions dans les interactions quotidiennes qui sont liées à la langue et aux interprétations divergentes.

La non-attention portée à la valorisation de la langue innu-aimun est une manifestation explicite, pour les élèves, de la place accordée à leur culture et à leur identité dans les écoles. Ainsi, lorsqu'on leur demandait si leur identité était soutenue à l'école, certains jeunes nous répondaient que « pas vraiment, parce qu'on ne peut pas parler [innu-aimun] » (J7). Cette impossibilité — voire dans certains cas, cette interdiction — de parler sa langue contribue à ce que les élèves se referment sur eux-mêmes, en plus d'alimenter la perception qu'ont les jeunes de devoir délaisser leur langue et leur identité pour réussir.

Puisque leurs réalités, leur culture et leur langue sont mises de côté au sein des écoles québécoises, les jeunes ont le sentiment de constamment « marcher sur des œufs », ou même d'avoir peur :

> *Je marche dans le corridor, puis je sens la tension. Est-ce qu'il va y avoir quelqu'un qui va comme me taquiner ou peu importe? Est-ce que quelqu'un va crier comme quelque chose de raciste? […] J'étais toujours comme aux aguets […] j'avais toujours ma carapace pour me protéger.* (J1/D)

Dans un milieu où les jeunes Innus sont minorisés par rapport à la norme culturelle — même lorsqu'ils sont majoritaires en nombre —, ces élèves ont tendance à se mettre en mode protection, ou à ériger des barrières de sécurité devant l'inconnu. Cette attitude reflète l'appréhension d'un environnement qui n'est pas le leur et où ils se sentent peu compris, surtout lorsqu'ils ont vécu ou ont été témoins de situations d'intimidation à l'école. Les jeunes peuvent ainsi vivre une anxiété importante.

Dans ce contexte, une stratégie de réussite scolaire que les jeunes adoptent est celle de se mouler, de s'adapter à l'autre, au système, à l'institution : « On s'est fondu dans la masse. On a fait comme tout le monde [pour réussir à l'école] » (J2/M). Questionnée sur le lien entre la réussite et l'identité, une jeune souligne :

> *Je repense à l'enfant intérieur en moi qui se disait : « Bon, il faut que t'agisses comme les autres, comme les Blancs, comme ça, t'auras moins de soucis. T'auras moins de stress, t'auras moins*

> *de difficultés à faire ton école […] C'est la chose à faire pour réussir à l'école, de se rendre […] se « blanchir ».* (J1)

Ainsi, l'adaptation pour réussir à l'école se fait dans une langue qui n'est pas la sienne, et en intégrant des contenus éducatifs qui ne reflètent pas toujours sa culture, ses expériences et ses réalités. Le coût de la réussite scolaire est souvent celui de délaisser son identité : « Il fallait que je fasse des sacrifices pour réussir » (J1). L'école représente donc en quelque sorte un voyage à sens unique dans le *mishtikuhu-assit*, et réussir signifie souvent pour les jeunes de se « blanchir ».

Nitautshieu : *pour une réussite éducative holistique*

La pression pour se « blanchir » que ressentent les élèves innus est souvent associée à une réussite scolaire qui mesure le succès en termes de résultats scolaires et de diplomation. Cette conception de la réussite n'est pas étrangère aux jeunes Innus et est souvent incluse dans leur réponse lorsqu'on leur demande ce que réussir signifie pour eux : « Avoir des bonnes relations avec les profs, bien, oui. […] Et avoir des bonnes notes » (J7/L). Réussir à l'école donne de l'espoir aux élèves innus et leur procure du plaisir à venir en classe, en validant qu'en quelque sorte, ils sont à leur place, malgré les difficultés que nous avons présentées dans la section précédente. Cependant, les jeunes avec qui nous avons parlé aspirent à une réussite éducative plus large, laquelle peut être résumée par le concept innu de *nitautshieu*, ou faire pousser, élever de façon holistique, « apprendre toutes les choses ». Dans cette perspective, les jeunes soulèvent certaines dimensions collectives de la réussite.

Par exemple, les jeunes mentionnent la fierté de réussir en étant un bon exemple pour leur entourage. Ils ne viennent pas tous de familles dont les membres ont fini leur secondaire. Être la première personne qui se rend aussi loin est une fierté et donne de l'espoir aux autres : « Mes parents étaient contents. Pour mes neveux et nièces, je suis devenue leur modèle pour finir leur école secondaire. Et là, vu que je suis rendue au cégep, je les encourage plus à retourner à l'école, pour pas lâcher » (J1/B).

Tenir compte de la dimension collective ne se limite pas nécessairement à l'éducation scolaire. Ainsi, une des jeunes à qui nous avons parlé n'avait pas terminé son secondaire. Lorsqu'on lui demande si elle considérait avoir réussi, elle répond : « Pour moi, je dirais non, mais en tant que grande sœur, oui » (J2). Dans la conception innue, tous

les membres de la famille sont appelés à contribuer à l'éducation d'un enfant. Remplir ce rôle, être la personne qui éduque un enfant, est une réussite importante encore aujourd'hui pour les Innus. La réussite inclut donc l'accomplissement de rôles sociaux valorisés dans la famille et la communauté.

Dans cette perspective collective, rendre ses parents fiers est un élément important pour les jeunes sur le plan de la réussite, surtout si les parents ou les grands-parents ont vécu les traumatismes de la colonisation, dans les écoles ou les pensionnats, entre autres. Les jeunes sont alors conscients que réussir en tant qu'Innu signifie parfois aller plus loin que leurs parents dans leurs études, mais également de dépasser les traumatismes des générations précédentes, ce qui représente une réussite en soi.

Ce dépassement peut prendre plusieurs formes. Ne pas sombrer dans l'alcool ou la drogue fait partie des préoccupations de certains jeunes avec qui nous avons parlé. Plusieurs sont confrontés à des enjeux de consommation dans leurs cercles d'amis, dans leurs familles, ou dans la communauté en général. Ainsi, la jeune qui soulignait sa réussite en tant que grande sœur avait également fait face à ces défis : « Pendant que mes parents avaient la gueule de bois, moi j'étais là pour mes frères » (J3/N). Selon elle, l'école aurait pu lui donner des travaux à la maison lorsqu'elle devait s'absenter, pour la soutenir. Ainsi, le mieux-être de cette jeune et de sa famille aurait pu s'arrimer à une réussite scolaire, si sa réalité avait été mieux prise en compte.

Les jeunes ont souvent souligné l'importance de la reconnaissance de leur identité en tant qu'Innu : « Quand que tu sais qui tu es, d'où tu viens, tes valeurs puis tout, ça t'aide plus » (F15/JL). Plusieurs racontent avoir dû se réapproprier leur culture et leur identité après les avoir laissées de côté pendant leur primaire et leur secondaire. Ils s'entendent pour dire que de pouvoir vivre leur culture et leur identité à l'école les aurait aidés à mieux réussir, tout en améliorant leur mieux-être à l'école. Les jeunes ont l'impression qu'ils auraient passé moins de temps à se chercher et plus de temps à s'accomplir, dans un environnement qu'ils auraient trouvé moins stressant. Ainsi, ils souhaitent une réussite dans laquelle ils puissent s'épanouir pleinement, y compris dans leur identité : « un enfant, ça a besoin de fleurir […] [d']avoir plus d'espace pour valider [son] identité » (J1/R). Autrement dit, le jeune aspire à une réussite qui dépasse la dimension scolaire, il aspire à faire « apprendre toutes les choses », *nitautshieu*.

Menuinniun *: favoriser le mieux-être des élèves innus dans les écoles québécoises*

Dans un contexte où les élèves innus se retrouvent dans un environnement nouveau, ou ce que nous avons décrit plus tôt comme le *mishtikuhuat* (les bateaux des Blancs), quels sont les éléments et pratiques dont ils auraient besoin pour favoriser l'éducation auquel ils aspirent, le *nitautshieu*? Une mère de famille innue qui donnait des ateliers de culture et de langue innues à l'école primaire de ses enfants utilisait le concept de *menuinniun* pour décrire la sécurité, ou un soutien au bien-être, qu'elle apportait aux élèves. Selon sa description, ceci correspond à une vision holistique de sécurisation qui mène au mieux-être.

La plupart des jeunes ont également mentionné qu'ils auraient eu besoin d'un milieu stimulant pour faciliter leur navigation entre deux mondes. Pour certains, l'école devrait leur donner accès à des lieux sécurisants, des endroits où ils peuvent se retrouver entre eux et échapper à la peur de faire face à des commentaires ou à des interactions négatives. Dans une des écoles qui ont participé à la recherche, ce lieu avait été mis en place par le biais d'un local pour les élèves innus. Les anciens élèves de cette école se rappellent ce lieu comme d'un endroit important dans leur parcours :

> *C'était aussi un local où tu pouvais te sentir en sécurité en tant qu'élève autochtone […] Une fois rentrée dans le local, toutes les tensions comme ça, tu sais, la balloune, elle dégonflait, puis je pouvais relaxer puis me sentir en sécurité là-dedans* » (J1/D).

Le sentiment d'insécurité est donc assez grand chez les élèves innus pour qu'ils aient besoin d'espaces où ils peuvent décompresser et se retrouver entre eux.

En même temps, pour que l'école au complet devienne un milieu sécurisant, il faudrait qu'elle soit exempte de racisme et d'intimidation : « Bien je sais pas, une éducation avec beaucoup de soutien puis surtout pas d'intimidation » (J3/C). Conséquemment, plusieurs personnes nous ont parlé du besoin de conscientiser tous les acteurs scolaires aux réalités autochtones afin de surmonter les préjugés qu'ils vivent au quotidien. L'inclusion des réalités et de la culture innues à l'école permettrait d'améliorer la compréhension de l'établissement et de ses acteurs envers les élèves innus : « Les Blancs auraient compris notre histoire. On arrive de loin » (J5/CD). D'autre part, la même jeune souligne que cela permettrait de répondre au racisme qu'elle a vécu à l'école.

Au-delà d'une réponse au racisme et à l'intimidation, les jeunes aspirent également à un milieu où il y aurait une place pour leur identité. Pour certains, cela signifie la présence, à l'école, du mode de pensée des Innus, de leurs savoirs et de leur pédagogie :

> *L'école, c'est vraiment dans une place fermée, carrée, où est-ce que tu restes assis sur un bureau toute la journée, puis t'écoutes une personne parler. Mais la manière que nous on enseigne, c'est vraiment […] à l'extérieur, puis c'est vraiment manuel. Je sais pas, c'est très, c'est très différent. Puis, ça serait d'inclure cette partie-là dans l'éducation.* (J1/R).

En d'autres mots, l'école devrait présenter la possibilité pour les jeunes Innus de rester connectés à leurs savoirs, leurs façons de faire, leur culture.

En ce sens, la présence d'intervenants innus, d'invités et d'aînés qui pourraient participer aux activités des écoles est un élément que plusieurs nous ont dit désirer : « des intervenants autochtones […] pas pour surveiller, mais pour être juste présents, de les accompagner, pour qu'ils puissent aider les jeunes autochtones à présenter, raconter leur culture, pour que des allochtones puissent les connaître » (F16). Cette présence permettrait donc à la fois aux jeunes innus de rester connectés à leurs réalités, de trouver une familiarité à l'école, un peu de leur monde dans cet « autre monde », mais en outre de répondre en partie à l'incompréhension à laquelle ils font face, comme nous l'avons vu.

La sécurisation culturelle passe également par des relations sécurisantes, où les jeunes peuvent exprimer leur identité et se sentir à leur place. Ainsi, plusieurs élèves nous ont exprimé l'importance de nouer des relations positives avec des adultes au sein de l'école, dont les professeurs, qui seraient informés sur les réalités des jeunes Innus et qui pourraient les soutenir dans leurs parcours scolaires et les aider à surmonter les défis rencontrés en classe. Il y a donc une réflexion importante à avoir dans le contexte de l'école publique québécoise quant à la façon de faire plus de place à la culture et à la langue innues afin de favoriser une compréhension mutuelle entre les Innus et les non-Innus, pour de meilleures relations entre les différents acteurs.

Une pratique de plus en plus courante dans les écoles québécoises est l'embauche d'agentes de liaison, qui sont des personnes qui ont justement une bonne connaissance des réalités des jeunes Innus, et qui font le pont entre les élèves innus, leurs familles, l'école et les

professeurs. Ces agentes gardent le contact avec elles. Leur porte reste ouverte aux discussions, et elles développent une connaissance intime des jeunes Innus, ce qui leur permet de mieux les comprendre et les soutenir : « Honnêtement, sans [l'agente de liaison], je sais pas qu'est-ce que j'aurais fait. C'était ma confidente à l'école, c'était pratiquement ma bouée de sauvetage si on pourrait dire » (J2/M).

Une relation positive avec un adulte de l'école qui comprend leur monde semble donc fondamentale pour les jeunes. Mais au-delà de l'agente de liaison, qui peut servir de « bouée de sauvetage », il semblerait qu'une meilleure relation avec les professeurs pourrait aider les jeunes à mieux naviguer à travers leur scolarité : « Comme les professeurs, ils disaient : "On est là pour vous", mais tu sais, elle, elle était vraiment là pour nous » (J2/A). Cette jeune ajoutait que si tous les enseignants pouvaient faire sentir aux jeunes Innus qu'ils sont compris et soutenus, comme le faisait l'agente de liaison, leur parcours s'en verrait grandement amélioré.

Ce besoin d'être mieux compris est d'autant plus ressenti lorsque les professeurs adoptent une attitude égalitaire envers tous les élèves, ce qui peut sembler une bonne approche en principe, mais qui est ressentie comme un manque de compréhension des réalités des jeunes Innus :

> *« C'est votre choix de venir ici », puis c'est comme, "adaptez-vous" ». Tu sais, comme : « Si vous voulez que ça soit plus facile, bien vous avez juste à aller dans une école sur la communauté » […] Mais s'ils comprendraient que oui, on veut être dans cette école-là, puis oui, on veut réussir, bien de juste faire des programmes ou des choses pour nous aider, bien ça améliorerait notre expérience.* (J2/A)

En revanche, les jeunes apprécient lorsque certains professeurs démontrent une compréhension des enjeux autochtones et font une place, dans leur classe, pour en parler :

> *Il y en a des profs qui étaient quand même informés […] je pense* à [l'enseignant] *qui lui, il parlait des pensionnats… mais je pense pas que ce soit tous les profs qui étaient aussi informés que ça sur les différences entre les deux.* (J2/M)

Ainsi, lorsque les professeurs sont au fait des enjeux autochtones, des réalités passées et présentes des communautés autochtones, ils sont plus à même de faire sentir les jeunes Innus à l'aise dans leur classe, tout en mettant la table pour de meilleures relations entre élèves

autochtones et non autochtones. D'autres jeunes nous ont également mentionné l'importance d'avoir des professeurs patients qui expliquent bien et qui peuvent développer une relation qui va dans les deux sens, c'est-à-dire où la participation du jeune reflète l'engagement du professeur.

Ce qui ressort de nos entrevues, c'est donc l'importance pour les enseignants de développer une compréhension du milieu de vie et des réalités des élèves innus, qui diffèrent profondément des leurs, afin de développer de l'empathie et une relation positive avec les élèves. L'implication des professeurs et leur compréhension des réalités des jeunes Innus contribuent au sentiment qu'ont les jeunes d'être soutenus dans leurs aspirations pour un mieux-être holistique, plutôt que simplement sur le plan scolaire, pour réussir dans une matière ou « passer son année ».

Discussion

En prenant en compte la voix des jeunes Innus qui ont participé à cette recherche, nous avons pu dégager un portrait de leur expérience dans les écoles publiques québécoises qui remet en question la conception actuelle de la réussite scolaire. Nous avons en outre pu mieux comprendre ce à quoi ils aspirent sur le plan de la réussite et du mieux-être à l'école. Ceci nous éclaire quant à ce qui pourrait être fait pour les soutenir dans ce mieux-être sur le plan de la sécurisation culturelle.

Leur expérience au sein des écoles publiques québécoises confirme qu'ils font face à des normes culturelles qui ne sont pas les leurs et que le système d'éducation au Québec reste développé pour la société majoritaire (Lévesque, 2016; Ratel, 2018). Ce système est identifié au « monde blanc », ou le *mishtikuhuat*, et les jeunes expriment un sentiment d'insécurité dans ce milieu où ils ne sentent pas qu'ils ont leur place, ce qui concorde avec les propos obtenus auprès des jeunes autochtones ailleurs au Canada (Ealey, 2020; Stelmach et al., 2017) en Australie (Walker, 2019) et en Nouvelle-Zélande (OCDE, 2018). Ce que nous ont en outre appris des jeunes et que les études recensées ne soulignent pas nécessairement, c'est qu'ils éprouvent carrément le besoin de se « blanchir » pour réussir, puisque l'adaptation se fait à sens unique, et ce, même lorsqu'ils représentent la moitié ou la majorité des élèves, comme c'était le cas dans deux des écoles étudiées. Alors que le but des pensionnats autochtones était justement de « blanchir » les enfants autochtones en les séparant de leur communauté, de leur famille

et de leur culture et langue, il est préoccupant que les jeunes dans cette étude ressentent aujourd'hui cette même pression. Il semblerait que cela soit en partie dû à l'approche égalitaire qui prévaut encore à l'école et pour les enseignants à l'égard des élèves. En somme, la reconnaissance de la diversité est réduite à identifier les besoins de l'apprenant sans remettre en question la norme culturelle du système éducatif (AuCoin et al., 2019). Le système d'éducation au Québec demeure ainsi un lieu de rupture pour les jeunes Autochtones, qui s'y reconnaissent peu, et les enseignants sont généralement encore mal outillés pour tenir compte des réalités autochtones dans leurs approches éducatives (Lavoie et al., 2021).

Or, suivant leur propre conception de la réussite, les jeunes Innus confirment que la fierté identitaire et le bien-être collectif de la communauté font partie du mieux-être et ont une incidence sur leur réussite, ce qui corrobore le besoin de développer des modèles d'apprentissage plus holistiques dans les établissements scolaires et au sein de l'enseignement (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; OCDE, 2018). Ici nous retrouvons les concepts exprimés par les jeunes de *nitautshieu*, faire « apprendre toutes les choses », ou le désir de réussir dans des sphères au-delà de la réussite scolaire dans le « monde blanc » du *mishtikuhuat*. Ils aspirent ainsi à réussir en tant qu'Innu, donc avoir une connaissance et une reconnaissance de leur identité, de leur langue et de leurs valeurs individuelles et collectives. Cette conception de la réussite que les jeunes expriment cadre avec la prise en compte de la diversité comme phénomène social (AuCoin et al., 2019), qui exige la mise en place de pratiques visant à corriger les iniquités passées et présentes en éducation. Le système d'éducation doit donc apporter des changements globaux et fondamentaux pour parvenir à une équité et une justice sociale en milieu scolaire. Des approches respectueuses de la diversité culturelle et linguistique non seulement reflètent les droits des Autochtones reconnus au niveau international, mais ont une validité pédagogique pour tous les élèves (Bellier et Hays, 2016; Maheux et al., 2020).

Les jeunes aspirent au *menuinniun*, qui renvoie à la sécurité et au soutien essentiels au rapprochement de la réussite et du mieux-être. Notre recherche fait ainsi ressortir que les jeunes apprécient les quelques pratiques en place pour leur apporter cette sécurité et ce soutien. Par exemple, ils ont souligné l'importance d'avoir des lieux sécurisants, comme un local consacré aux élèves innus, afin de se retrouver entre eux et d'avoir un espace où atterrir de leurs multiples voyages entre

le monde innu et le monde scolaire. Les jeunes ont également mis de l'avant l'importance de la dimension relationnelle de la sécurisation culturelle en valorisant, par exemple, la présence d'agentes de liaison pour faire le pont entre les enseignants, les jeunes et leurs familles. Pour certains, ces agentes ont même constitué une « bouée de sauvetage » à laquelle se rattacher dans la navigation parfois difficile du monde scolaire. Les jeunes ont également exprimé leur plaisir à interagir avec des enseignants impliqués qui comprennent leurs réalités, sont sensibles à leur culture et qui font des efforts pour les intégrer dans leurs enseignements. Ce faisant, les jeunes confirment l'importance d'établir des relations positives à l'école avec des acteurs scolaires qui connaissent et reconnaissent leurs contextes culturels, communautaires et familiaux, qui comprennent leurs identités complexes (Stelmach et al., 2017) et qui peuvent les soutenir dans leur navigation entre plusieurs mondes et leurs curriculums respectifs (Lessard et al., 2015).

Cependant, bien que le rôle des agentes de liaison soit primordial, les entrevues que nous avons menées avec elles font ressortir un manque de mandat clair et de standardisation des responsabilités, ce qui rend ce rôle fragile. De plus, les agentes de liaison ne peuvent pas être les seules personnes avec qui les jeunes tissent des relations positives à l'école. Selon l'expérience des jeunes, il semble que les efforts des acteurs scolaires dans la prise en compte de leurs réalités complexes reposent sur la bonne volonté de chacun et dépendent donc du temps, de l'énergie et de la connaissance dont les enseignants disposent.

Si nous écoutons ce que les jeunes ont à nous dire quant à leurs besoins pour un mieux-être à l'école québécoise, nous devons envisager des mesures qui amèneront à mieux outiller tous les acteurs scolaires, afin qu'ils puissent eux aussi apprendre à naviguer entre deux mondes, en remettant en question les normes culturelles actuelles, et mieux accompagner les jeunes Innus dans leurs parcours. Il s'agit de remettre en question le rapport de pouvoir qui existe actuellement dans un contexte d'adaptation à sens unique où les jeunes doivent se « blanchir »… Le concept de *mennuiniun* correspond donc en quelque sorte à une sécurisation culturelle qui remet en question la norme du système éducatif (Blanchet-Cohen et al., 2022; Dufour, 2019; Lavoie et al., 2021; Lévesque, 2016; Maheux et al., 2020). Cette remise en cause de la tendance uniformisatrice et individualiste de la réussite privilégiée par les systèmes scolaires rejoint par ailleurs les multiples appels à redéfinir la relation famille-école-communauté dans une perspective de collaboration/coéducation (Lenoir et Pelletier, 2020). C'est l'école

au complet qui doit devenir un lieu sécurisant, et cela implique une connaissance et une reconnaissance plus systématique et systémique de la culture, des pédagogies et des acteurs autochtones à l'école québécoise.

Finalement, la réalisation des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (2015), qui comprennent des changements pour une éducation reconnaissant les spécificités des Peuples autochtones, repose sur un travail collectif avec les jeunes. La voix des jeunes comme perspective d'analyse fait étonnamment peu l'objet de recherche. Or, les cercles de partage avec les jeunes et l'intégration d'une jeune innue à l'équipe de recherche (qui a également facilité la navigation entre le français et l'innu) ont permis d'enrichir l'analyse et de mettre de l'avant des concepts innus pour nommer les barrières (l'école comme *mishtikuhuat*), définir la réussite (*nitautshieu*) et concevoir des solutions (*menuinniun*). Nous pensons qu'il s'agit là d'un apport important au dialogue avec les jeunes, qui sont les principaux concernés par la réussite éducative, et dont le point de vue devrait être considéré dans la mise en place de mesures et de politiques éducatives.

Conclusion

Dans un contexte où il est exigeant d'aller à l'école allochtone quand on est un jeune autochtone, la place faite à la culture et à la langue au sein de l'institution ainsi que les relations positives, compréhensives et empathiques avec les intervenants scolaires sont fondamentales au mieux-être des élèves Autochtones. Au-delà des « bouées de sauvetage » que peuvent représenter les agentes de liaison, les espaces consacrés aux élèves et les activités culturelles ponctuelles, c'est une embarcation complète qu'il faudrait pour tous les élèves, où les jeunes Autochtones auraient leur place, plutôt que de sentir qu'ils naviguent dans un *mishtikuhu-assit*. Ainsi, une meilleure connaissance de la part de tous les acteurs scolaires des réalités et des cultures autochtones pertinentes à leur milieu leur permettrait de mieux soutenir les jeunes dans la réussite à laquelle ils aspirent, soit celle de « fleurir », de « pousser » ou de s'épanouir, suivant le concept innu de *nitautshieu*. Pour ce faire, les institutions et les acteurs scolaires doivent favoriser la sécurisation culturelle, *menuinniun.* La voix des élèves Autochtones ainsi que leur participation sont essentielles dans notre apprentissage du vivre-ensemble à l'école.

Références

Archibald, J.-A., Lee-Morgan, J. et De Santolo, J. (2019). *Decolonizing research. Indigenous storywork as methodology.* Zed Books.

AuCoin, A., Borri-Anadon, C., Huot, A., Ouellet, S., Richard, J., Rivest, A.-C. et Saumure, V. (2019). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) [Document-cadre en ligne]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Aurousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P. et Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan. *Éducation et francophonie*, *49*(1), 71-94. https://doi.org/10.7202/1077002ar

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.

Berryman, M., Pennicott, K. et Tiatia, S. (2018). Te puna wai ora, e tu atu nei e : Stand up, stand strong and be proud. Dans E. A. McKinley et L. T. Smith (dir.), *Handbook of Indigenous education* (p. 125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-1839-8_53-1

Blanchet-Cohen, N., Lefevre-Radelli, L., Robert-Careau, F. et Talbot, C. (2022). Cheminer vers la sécurisation culturelle en milieu scolaire pour les Innus. *Revue des sciences de l'éducation*.

Blanchet-Cohen, N. et Richardson/Kinewesquao, C. (2017). Foreword: Fostering cultural safety across contexts. *AlterNative*, *13*(3), 138–141. https://doi.org/10.1177/1177180117714139

Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F. et 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

Brascoupé, S. et Waters, C. (2009). Cultural safety: Exploring the applicability of the concept of cultural safety to aboriginal health and community wellness. *The Journal of Aboriginal Health / Journal de la santé autochtone*, *5*(2), 641. https://doi.org/10.3138/ijih.v512.28981

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*. Commission de vérité et réconciliation du Canada.

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). État de l'apprentissage chez les autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite. Conseil canadien sur l'apprentissage.

Déborbe, M. et Vachon, G. (2017). Les déterminants de l'urbanisation des communautés innues de la Côte-Nord : Étude de quatre cas. *Recherches amérindiennes au Québec*, *47*(1), 73–85. https://doi.org/10.7202/1042900ar

Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, *32*(3), 14–21.

Ealey, K. P. (2020). *What do the stories of indigenous youth reveal about their educational experiences*? [thèse de doctorat, Walden University]. Proquest Dissertations and Theses Global.

Guest, G., MacQueen, K.M., et Namey, E.E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.

Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities, and challenges*. University of Toronto Press.

Kovach, M. (2021). *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations and contexts* (2nd ed.). University of Toronto Press.

Lavoie, C., Blanchet-Cohen, N. et Bacon, M. (2021). Vers l'autochtonisation : Pratiques éducatives inspirantes à l'ère de la réconciliation. *Éducation et francophonie*, *49*(1), 1-13. https://doi.org/10.7202/1076998ar

Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Nantes]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/13631/

Lenoir, A. et Pelletier, L. (dir.). (2020). *Regards critiques sur la relation école-familles*. Éditions des archives contemporaines.

Lessard, S., Caine, V. et Clandinin, D. J. (2015). A narrative inquiry into familial and school curriculum making : Attending to multiple worlds of Aboriginal youth and families. *Journal of Youth Studies*, *18*(2), 197–214. https://doi.org/10.1080/13676261.2014.944121

Lévesque, C. (2016). Promouvoir la sécurisation culturelle pour améliorer la qualité de vie et les conditions de santé de la population autochtone. *Revue droits et libertés (numéro spécial Décolonisation et droits des peuples autochtones), 34*(2), 16–19.

Lévesque, C. (2019, 9 octobre). L'éducation scolaire chez les Premières Nations et les Inuits du Québec : refaire nos devoirs, construire la réconciliation. *Textes des chercheurs*. Conférence de consensus sur la mixité sociale et scolaire, Montréal.

Lomawaima, T. et McCarty, T. (2006). *To remain an Indian: Lessons in democracy from a century of native american education*. Teachers College Press.

Maheux, G., Pellerin, G., Millán, S. E. Q., Bacon, L. 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. https://doi.org/10.2307/j.ctv18b5cs6

Mansour, A., Maltais, D. et Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, *49*(1), 95-111. https://doi.org/10.7202/1077003ar

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.

Organisation de coopération et de dévelppement économiques. (2018). *La réussite scolaire des élèves autochtones : pratiques prometteuses*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264291676-fr

Ratel, J.-L. (2018). L'éducation autochtone au Québec sous l'angle de la sociologie : de l'objet au sujet. *Cahiers de recherche sociologique*, (64), 129-147. https://doi.org/10.7202/1064723ar

Salaün, M. et Baronnet, B. (2016). Introduction : éducations autochtones contemporaines. Entre droit international et expériences communautaires. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (15), 716.

Statistique Canada. (2016). *Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Gouvernement du Canada.

Stelmach, B., Kovach, M. et Steeves, L. (2017). Casting a new light on a long shadow: Saskatchewan Aboriginal high school students talk about what helps and hinders their learning. *Alberta Journal of Educational Research*, *63*(1), 120. https://doi.org/10.11575/ajer.v63i1.56085

Walker, L. (2019). Giving voice to First Nations young people disengaged from education in the Northern Territory with a specific focus on barriers to education and their aspirations for the future. *Australian and International Journal of Rural Education*, *29*(1), 58-71. https://journal.spera.asn.au/index.php/AIJRE/article/view/179

Williams, R. (1999). Cultural safety—What does it mean for our work practice? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, *23*(2), 213–214. https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.1999.tb01240.x

Wilson, S. (2008). *Research is ceremony*. Fernwood Publishing.

Yeung, S. (2016). Conceptualizing cultural safety: Definitions and applications of safety in health care for Indigenous mothers in Canada. *Journal for Social Thought*, *1*(1). https://ir.lib.uwo.ca/jst/vol1/iss1/3

Correspondance

Natasha Blanchet-Cohen
Département des sciences humaines appliquées
Université Concordia
7141, rue Sherbrooke ouest
Montréal (Québec) H4B 1R6
514-848-2424, poste 3347
Natasha.blanchet-cohen@concordia.ca

Résumé

Le présent article mobilise les voix de jeunes Innus fréquentant les écoles publiques québécoises de la Côte-Nord afin d'aborder la participation des jeunes et le bien-être des élèves dans un contexte de diversité sociale et culturelle en éducation. À partir de huit groupes de discussion menés avec un total de 18 jeunes ayant récemment terminé l'école ou la fréquentant encore, nous présentons le vécu des jeunes à l'école en rapport avec leur culture, ainsi que leurs visions de la réussite éducative et du mieux-être holistique. Ressentant une pression pour une adaptation à sens unique et ne se sentant pas à leur place, les jeunes ont soulevé avoir besoin d'être mieux compris, et ils insistent sur l'importance de la dimension relationnelle dans la sécurisation culturelle. Le concept innu de *menuinniun* représente justement la sécurité et le soutien auxquels aspirent les jeunes.

Mots clés : jeunes, Innus, sécurisation culturelle, mieux-être, éducation, écoles publiques, Québec.

* * *

Abstract

This article focuses on the voices of young Innu attending Quebec public schools in the Côte-Nord region, to address youth participation and students' well-being in a context of social and cultural diversity in education. Based on 8 focus groups conducted with a total of 18 Innus who have recently graduated or are still attending school, we present their experiences in school, in relation to their culture, as well as their visions of educational success and holistic wellness. Feeling a one-way

pressure to adapt, and feeling out of place, the Innu youth with whom we talked identify the need for school actors to better understand their realities, and they highlight the central role of relations in cultural safety. The Innu concept of *menuinniun* represents the safety and support that they aspire to.

Keywords: Innu, youth, cultural safety, wellness, education, Québec, public schools.