

FAVORISER

LA SÉCURISATION CULTURELLE DES AUTOCHTONES

**EN FORMATION MINIÈRE
AU QUÉBEC**



*Institut national
des mines*

Québec



Recherche et rédaction

Valérie Bellehumeur
Robert Marquis

Consultation et recommandation

Lyne Bisson

Diffusion

Karine Lacroix

Révision linguistique

Marie Racine

Graphisme

Optik 360

Photographies

Marie-Claude Robert

Le présent document a été produit par
l'Institut national des mines.

Pour toute demande de renseignement :

Institut national des mines
125, rue Self
Val-d'Or (Québec) J9P 3N2
Téléphone : 819 825-4667
info@inmq.qc.ca

© Gouvernement du Québec
Institut national des mines, mars 2017

ISBN 978-2-550-77741-0 (Imprimé)
ISBN 978-2-550-77742-7 (En ligne)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2017

TABLE DES MATIÈRES

Préambule	4
1. Introduction	5
1.1. Considérations méthodologiques	5
2. Caractéristiques de l'apprentissage chez les Autochtones	6
2.1. Modèles holistiques de l'apprentissage	8
2.2. Obstacles et défis des apprenants autochtones	9
3. Sécurité culturelle en contexte éducatif	10
4. Documentation d'initiatives porteuses de succès	10
4.1. Formation en milieu de travail	10
4.1.1. Programme de la Mine École : un second départ	11
4.1.2. Programme de formation d'apprenti mineur	12
4.2. Formation en centres de formation professionnelle	14
4.2.1. Mesures facilitant l'intégration	14
4.2.2. Approche pédagogique privilégiée	14
4.2.3. Point de vue des étudiants autochtones	15
5. Analyse comparative des initiatives porteuses de succès	16
5.1. Modèle de sécurisation culturelle recréant la communauté	17
5.2. Modèle de sécurisation culturelle reposant sur la compétence culturelle des individus et des organisations	18
6. Vers un modèle intégré de sécurisation culturelle	20
6.1. Piste d'action 1 : Recréer la communauté	20
6.1.1. Espaces consacrés et facteurs facilitants	20
6.2. Piste d'action 2 : Développer la compétence culturelle	21
6.3. Piste d'action 3 : S'inspirer des modèles holistiques de l'apprentissage chez les Autochtones	21
6.3.1. Implication des représentants de la famille et de la communauté	21
6.3.2. Révision des modes d'évaluation	21
7. Conclusion	22
Références	23
Tableau 1 Particularités de l'apprentissage chez les Autochtones	7
Tableau 2 Axes des modèles holistiques de l'apprentissage chez les Autochtones	8
Tableau 3 Relations entre les obstacles et les défis des apprenants autochtones et les initiatives mises en place par les entreprises et les CFP	16

FAVORISER

LA SÉCURISATION CULTURELLE DES AUTOCHTONES

EN FORMATION MINIÈRE AU QUÉBEC

| PRÉAMBULE |

L'Institut national des mines (Institut) a été mis sur pied en 2010. Il a pour mission de soutenir le gouvernement dans l'exercice de sa responsabilité en matière d'éducation dans le secteur minier. L'Institut réalise sa mission par des activités de veille, des analyses et des projets d'expérimentation qui alimentent la production de rapports, d'avis et de recommandations sur la formation de la main-d'œuvre minière.

L'Institut est appuyé par un conseil d'administration qui regroupe dix-huit membres représentant les trois ordres d'enseignement, le secteur minier et trois ministères interpellés par la formation, la recherche, le perfectionnement de la main-d'œuvre et le suivi des activités minières. Les travaux de l'Institut sont le reflet de délibérations entre les membres, lesquelles sont alimentées par ses travaux de recherche, l'audition d'experts et des consultations menées auprès d'acteurs du milieu de l'éducation et de l'industrie minière.

L'Institut devient progressivement un point de référence en matière de formation minière au Québec. Il prend aussi une part active à la promotion nationale et internationale de la formation minière offerte par les établissements des trois ordres d'enseignement. Depuis 2010, il a développé à l'interne l'expertise nécessaire pour soutenir son réseau de partenaires institutionnels dans la réalisation d'une offre de formation minière reposant davantage sur des approches pédagogiques novatrices. L'Institut contribue, par le fait même, à augmenter l'offre de formation numérique disponible pour le secteur minier.

| 1. INTRODUCTION |

Cet essai sur la sécurisation culturelle représente une contribution de l'Institut national des mines à l'étude que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) entreprend actuellement sur la situation au nord du 49^e parallèle, concernant plus spécifiquement les besoins de formation sur le territoire du Plan Nord. Au terme de cette étude du MEES, une offre de formation adaptée aux clientèles cibles, notamment la clientèle autochtone, sera développée pour répondre aux besoins identifiés.

L'Institut national des mines, à titre de collaborateur privilégié, a pris l'initiative d'analyser les données qu'il avait récemment recueillies en regard de l'offre de formation minière dispensée aux populations autochtones¹. La perspective choisie pour cet essai, celle de la sécurisation culturelle en contexte éducatif, permet de faire ressortir l'importance de l'adaptation culturelle du contexte éducatif, de la créativité et de la mise en pratique d'approches et de stratégies culturellement signifiantes pour attirer, retenir et mener à la réussite éducative les apprenants autochtones en formation minière.

Cet essai repose sur le postulat que l'aménagement d'espaces physiques et idéologiques à l'intérieur du système éducatif contribue à la sécurité culturelle, à l'enracinement identitaire et institutionnel et, de ce fait, à la persévérance et à la réussite éducative des Autochtones au Québec.

Ce postulat permet à l'Institut de proposer les bases d'un modèle de sécurisation culturelle de la formation minière fondée sur les caractéristiques de différents modèles holistiques appliqués à l'apprentissage autochtone. La méthodologie utilisée repose sur une analyse croisée de données issues, d'une part, de la littérature spécialisée et, d'autre part, de la documentation d'initiatives porteuses de succès et mises en place par des entreprises minières œuvrant en territoire nordique ou par des centres de formation professionnelle (CFP). L'Institut formule par la suite trois pistes d'action à considérer lors du développement d'une nouvelle offre de formation, en particulier pour la formation minière destinée aux Autochtones.

En établissant les bases d'un modèle de sécurisation culturelle et en partageant ces pistes d'action, l'Institut souhaite permettre aux intervenants impliqués en formation auprès d'apprenants autochtones d'apporter des changements et des ajustements positifs et significatifs à leurs pratiques actuelles. Cet essai vise également à influencer l'orientation de nouvelles politiques et de nouveaux programmes afin qu'ils s'inscrivent dans un contexte global plutôt que de cibler uniquement les lacunes habituelles en matière d'apprentissage scolaire.

En résumé, cet essai présente d'abord les caractéristiques de l'apprentissage chez les Autochtones. Ensuite, le concept de sécurité culturelle en contexte éducatif est expliqué et illustré par quelques exemples d'initiatives porteuses de succès. Enfin, les bases d'un modèle de sécurisation culturelle sont exposées, de même que des pistes d'action qui pourraient augmenter l'attractivité et l'efficacité de la formation minière auprès de la clientèle autochtone.

1.1. Considérations méthodologiques

Cet essai s'intéresse essentiellement aux éléments structurels et organisationnels visant la sécurisation culturelle. Les autres aspects portant sur l'introduction de référents culturels autochtones significatifs dans les cursus et les contenus enseignés n'ont pas été abordés.

De plus, la documentation sur laquelle repose cet essai est limitée à la formation dispensée dans les centres de formation professionnelle et à la formation pratique donnée en entreprise. Ce choix initial a été fait en raison des caractéristiques et des profils types de la majorité des étudiants et des travailleurs autochtones du secteur minier. Le présent texte documente principalement les besoins de formation concernant le développement des compétences essentielles et la préparation à un emploi de niveau professionnel.

¹ Institut national des mines (2016). *Initiatives et projets novateurs en formation de la main-d'œuvre autochtone du secteur minier au Québec*. Récit de pratique. 43 pages. Document interne. Disponible sur demande : info@inmq.qc.ca

2. CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

Le système d'éducation québécois repose sur une approche occidentale de l'apprentissage qui implique l'objectivation du monde de la connaissance. Le savoir est donc décontextualisé et l'apprenant apprend à raisonner dans l'abstrait. Les Autochtones, pour leur part, préfèrent avoir accès à un enseignement qui tient compte de leur mode d'apprentissage, de leurs traditions culturelles et de leurs valeurs intrinsèques. Ils revendiquent également l'accès à une éducation qui leur permet de se doter des connaissances et des compétences nécessaires pour participer activement à l'enrichissement collectif de la société. Relever le défi de la coexistence de ces deux modes d'apprentissage permettra le développement de communautés saines et viables (CCA, 2009). Mais qu'entend-on exactement par mode d'apprentissage autochtone ?

L'apprentissage autochtone s'intègre à un processus social plus large, dans lequel les rapports entre l'individu et sa famille, sa communauté, sa nation et tous les éléments du monde qui l'entoure s'enrichissent mutuellement (CCA, 2007). Pour les Autochtones, l'apprentissage s'appuie sur le développement de relations sociales et de réseaux humains basés sur la confiance et sur des valeurs communes, qui visent le bien-être à long terme de toute la communauté. Le développement individuel découlant d'un apprentissage et l'acquisition de responsabilités personnelles accrues doivent bénéficier à la collectivité.

Le tableau 1 répertorie sept particularités de l'apprentissage chez les Autochtones établies par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2009).

TABEAU 1 Particularités de l'apprentissage chez les Autochtones

1	L'APPRENTISSAGE EST HOLISTIQUE.	Il sollicite et développe tous les aspects de l'individu (émotionnel, physique, spirituel et intellectuel) et de sa communauté. Il valorise l'importance des relations étroites entre toutes formes de vie.
2	L'APPRENTISSAGE EST UN PROCESSUS QUI SE POURSUIT TOUTE LA VIE.	Il commence avant la naissance et se poursuit jusqu'à la vieillesse. Il s'appuie sur le transfert du savoir entre générations. Il n'est pas fragmenté comme dans le système scolaire occidental.
3	L'APPRENTISSAGE EST FONDÉ SUR L'EXPÉRIENCE.	L'apprentissage est fondé sur l'expérience, l'observation et la pratique visant la reproduction des comportements adoptés par les membres de la famille et de la communauté. Il est lié au vécu et repose sur des activités quotidiennes.
4	L'APPRENTISSAGE EST ANCRÉ DANS LES LANGUES ET LES CULTURES AUTOCHTONES.	Il est indissociable de la langue, puisqu'il reflète les valeurs et la vision du monde propres à une communauté et favorise la continuité culturelle.
5	L'APPRENTISSAGE A UNE DIMENSION SPIRITUELLE.	La dimension spirituelle est au cœur du parcours de l'apprenant. Elle se reflète dans ses quêtes, ses rêves et ses aspirations.
6	L'APPRENTISSAGE EST UNE ACTIVITÉ COLLECTIVE.	L'apprentissage est un processus collectif dans lequel tous les membres de l'entourage de l'apprenant ont un rôle à jouer.
7	L'APPRENTISSAGE INTÈGRE LES SAVOIRS AUTOCHTONE ET OCCIDENTAL.	C'est un processus adaptatif qui s'inspire à la fois des principaux éléments du savoir traditionnel et moderne.

Ces particularités de l'apprentissage autochtone ne s'opposent pas systématiquement aux méthodes d'apprentissage en vigueur au Québec. L'expérience démontre qu'il est possible de développer une approche équilibrée combinant les deux modes d'apprentissage en mettant l'accent sur leur complémentarité, plutôt que sur leurs différences.

2.1. Modèles holistiques de l'apprentissage

Le CCA (2007) distingue trois modèles holistiques de l'apprentissage tout au long de la vie : le modèle des Premières Nations, le modèle des Inuits et le modèle des Métis. Ces modèles holistiques s'articulent autour de trois grands axes ; leurs différences reflètent les particularités des trois groupes autochtones. Dans cet essai, l'Institut s'est intéressé surtout à leurs points communs. En effet, les trois modèles holistiques témoignent de la dimension cyclique et régénératrice de l'apprentissage

tout au long de la vie et de son lien avec le bien-être collectif. Cette perspective confère une grande importance à l'apprentissage en vue d'acquérir les compétences, les connaissances, les valeurs et la sagesse nécessaires pour respecter et protéger le monde naturel et assurer la durabilité à long terme de la vie. Le tableau 2 présente les axes fondamentaux qui se retrouvent dans les trois modèles holistiques propres aux Premières Nations, aux Inuits et aux Métis.

TABLEAU 2 Axes des modèles holistiques de l'apprentissage chez les Autochtones

LES SOURCES ET LES DOMAINES DU SAVOIR	Cet axe renvoie aux sources et aux domaines d'apprentissage d'un individu : les gens qu'il fréquente (la famille, les aînés et la communauté), sa langue, ses traditions, sa spiritualité et le monde naturel.
L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE	Cet axe regroupe une large gamme d'occasions d'apprentissage formel ou informel dans divers contextes (en classe et à l'extérieur de celle-ci) et à tous les stades de la vie.
LE BIEN-ÊTRE DE LA COMMUNAUTÉ	Cet axe comprend les conditions externes d'ordre social, physique, économique, spirituel, politique et sanitaire qui influencent le processus d'apprentissage d'un individu. Cet axe interagit avec les deux premiers de sorte qu'il est difficile de le prendre isolément.

Contrairement à des modes d'apprentissage axés sur la performance, les modèles holistiques valorisent le développement global des individus. Ils accordent beaucoup d'importance à la confiance en soi et préparent les apprenants à être des citoyens responsables. C'est pourquoi, au sein des communautés autochtones, la réussite éducative est nettement distinguée de la réussite scolaire. Alors que la réussite scolaire se concrétise avec l'obtention d'un diplôme, la réussite éducative suppose l'acquisition de savoirs, de compétences et de valeurs collectives partagées avec la communauté. Cette approche de la réussite favorise le développement intellectuel, émotionnel, physique et culturel de la personne à travers sa participation au développement durable de sa collectivité (Sioui, 2012).

2.2. Obstacles et défis des apprenants autochtones

Lorsqu'il est question de formation minière destinée à des apprenants autochtones, et principalement en région nordique, certains défis méritent d'être identifiés d'entrée de jeu, avant de mettre sur pied quelque mesure facilitante que ce soit.

Selon le Conseil des ressources humaines de l'industrie minière (RHIM, 2012), les Autochtones qui veulent s'engager en formation minière doivent surmonter plusieurs obstacles. Le RHIM mentionne d'abord le faible niveau de scolarité des Autochtones dans les communautés nordiques, une main-d'œuvre potentielle qui vit à proximité des entreprises minières susceptibles de les embaucher. En 2006, à peine 15 % des Autochtones vivant en communauté au Canada détenaient un diplôme d'études secondaires (Statistiques Canada, 2008, cité dans Sioui, 2012). Par conséquent, ils n'ont pas les prérequis pour s'inscrire aux programmes de formation minière disponibles.

Les connaissances que possèdent les Autochtones à propos des possibilités de carrière, des emplois disponibles et des attentes de l'industrie minière envers sa main-d'œuvre sont souvent très limitées. L'isolement des communautés fait en sorte qu'ils ont peu d'occasions de s'informer sur les formations exigées pour accéder aux différents métiers miniers et sur les besoins de main-d'œuvre des entreprises. De plus, pour les Autochtones œuvrant dans le secteur minier, les exemples de modèles à suivre sont rares, surtout dans des postes comportant des responsabilités de gestion. Plusieurs Autochtones sont préoccupés également par les stéréotypes et les préjugés dont ils pourraient faire l'objet s'ils acceptaient un poste à l'extérieur de leur communauté. Enfin, la difficulté d'avoir accès à de la formation spécialisée dans leur communauté et la capacité limitée des entreprises à dispenser de la formation en milieu de travail, fait en sorte qu'ils doivent s'éloigner de leur maison et de leur famille pendant de longues périodes, ce qui représente un obstacle considérable. Il s'agit d'ailleurs de la principale raison invoquée pour expliquer le faible niveau de persévérance scolaire (CCA, 2007).

Les apprenants autochtones qui réussissent à surmonter tous ces obstacles et qui poursuivent une formation minière loin de leur communauté devront encore relever des défis supplémentaires. Il leur faudra s'adapter à leur nouvel environnement physique, affronter parfois les difficultés liées à un retour aux études après plusieurs années d'arrêt et concilier leurs études avec leurs responsabilités familiales. Ils devront aussi composer avec des concepts abstraits associés à la gestion du temps, aux particularités culturelles de leur milieu de formation et aux approches pédagogiques souvent différentes de ce qu'ils ont connu antérieurement. Sans aucun soutien communautaire, ils devront s'adapter au rythme soutenu des études à temps plein, maintenir leur motivation initiale et leur sentiment de compétence, établir une routine d'étude et adopter une discipline rigoureuse qui leur permettra de respecter les échéances.

C'est le manque de stratégies d'apprentissage efficaces et efficientes pour faire face aux nombreux chocs vécus par les apprenants autochtones qui explique le mieux le taux d'absentéisme élevé et la faible persévérance scolaire documentés (Dufour, 2015). Dans un tel contexte, la motivation des apprenants autochtones est déterminante, car c'est sur elle que repose leur capacité de surmonter tous ces obstacles et de relever ces défis impressionnants.

3. SÉCURITÉ CULTURELLE EN CONTEXTE ÉDUCATIF

Puisque la motivation constitue un facteur déterminant de la persévérance et de la réussite éducative et puisqu'elle peut être accrue par un processus de sécurisation culturelle, il importe de miser sur une adaptation culturelle du contexte éducatif afin de permettre aux Autochtones de s'identifier et de se reconnaître à travers les apprentissages réalisés.

Une adaptation culturelle de l'enseignement consiste à mettre en place des conditions facilitantes qui permettent aux apprenants de s'approprier, d'intégrer et d'organiser les connaissances en un tout cohérent, original et personnel, tout en valorisant leur identité culturelle. Cette approche suppose la mobilisation de la famille, de la communauté et de l'école. Leur participation concertée est essentielle à l'apprentissage individuel. Ils s'impliquent en soutenant la construction des savoirs à travers l'interaction sociale. L'engagement de l'apprenant est motivé par les modèles culturels significatifs de sa communauté auxquels il peut aisément s'identifier. Les membres de la famille, les pairs, la communauté ainsi que le personnel figurent parmi les modèles culturels les plus authentiques (Sorin et Pouliot, 2007).

À cette approche culturelle s'associe le concept de sécurisation fondé sur les spécificités autochtones. Ce concept valorise l'élaboration d'une offre de formation développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels et socioéconomiques des clientèles ciblées (Dufour, 2015).

La sécurisation culturelle combine l'expérience individuelle, l'expérience collective, les liens d'appartenance de la personne ainsi que son héritage culturel. Elle valorise l'identité autochtone et les efforts individuels visant à améliorer leurs conditions de vie et celles de leurs proches (Lévesque, 2015).

En contexte éducatif, ce concept se traduit concrètement par un environnement physique et affectif familial, accueillant, chaleureux et confortable. La sécurisation culturelle suppose aussi que les apprenants se sentent traités en égaux et que leurs interactions avec leur entourage soient équilibrées et mutuellement satisfaisantes. En contexte de formation, ils devraient être en mesure de développer

et d'entretenir leur sentiment d'appartenance communautaire. Pour ce faire, les interactions avec les intervenants doivent également être équilibrées et mutuellement satisfaisantes (CCS, 2012).

En résumé, la sécurisation culturelle découle de la consécration d'espaces physiques et idéologiques à l'intérieur d'un système éducatif. Une éducation culturellement signifiante et sécurisante augmente le sentiment d'appartenance communautaire et familial, valorise l'identité individuelle et collective de l'apprenant et accroît sa motivation scolaire. Elle contribue ainsi à la rétention et à la réussite des apprenants autochtones (Dufour, 2015).

4. DOCUMENTATION D'INITIATIVES PORTEUSES DE SUCCÈS

L'Institut s'est intéressé aux initiatives et aux projets novateurs mis en place par des entreprises minières et des centres de formation professionnelle pour former aux métiers miniers la clientèle autochtone. Les exemples exposés dans cette section sont ceux qui semblent obtenir le plus de succès parmi l'ensemble des initiatives et projets répertoriés par l'Institut. Il ne s'agit pas d'un portrait exhaustif des pratiques mises en place, mais plutôt d'une sélection sur la base de leurs retombées.

4.1. Formation en milieu de travail

Les deux programmes ci-dessous ont été mis en application au Nunavik et au Nunavut par des entreprises installées en territoire nordique qui ont opté pour une solution à long terme afin de combler leurs besoins de main-d'œuvre. Les démarches de formation en milieu de travail, dont il sera question dans les pages qui suivent, tiennent compte des caractéristiques propres aux apprenants autochtones et respectent les ententes conclues avec les communautés, notamment en matière d'embauche locale.

4.1.1. Programme de la Mine École : un second départ

Le programme de la Mine École a été élaboré pour une clientèle du Nunavik. Il vise principalement à offrir des emplois permanents au sein d'une grande entreprise minière, tout en favorisant aussi le développement individuel des compétences des Inuits, ce qui représente une contribution importante au développement économique de l'ensemble du Nunavik.

Ce programme novateur initie les apprentis mineurs aux tâches de ce métier. Il offre un « second départ » en donnant accès aux Inuits à une formation destinée à parfaire leur développement personnel et professionnel. Par diverses initiatives, il soutient l'harmonisation des cultures. Il vise aussi à attirer et à retenir en emploi le plus grand nombre possible d'employés inuits.

La gamme de besoins des apprenants couverts par le programme est vaste. Notamment, une formation de transition au travail explique les attentes de l'employeur à l'égard des employés. Une formation d'introduction à la mine en milieu nordique y est également intégrée

présentant les mesures particulières d'évacuation du site, la protection de l'environnement et les contraintes propres à l'utilisation des véhicules.

La formation technique qui est offerte est spécifique aux différents emplois disponibles. Une autre particularité du programme réside dans la création de postes d'entrée permettant à des Inuits possédant peu de formation académique, mais démontrant un intérêt et une motivation de trouver un emploi sur le site minier. Le programme intègre aussi un processus original de développement en emploi qui vise à accélérer la progression de carrière d'employés à fort potentiel et prêts à relever des défis.

Basée sur le *Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT)*, cette initiative originale s'appuie sur l'expertise de travailleurs expérimentés qui participent à la formation des apprentis. Au terme de cette formation, qui exige deux ans d'efforts, les apprenants sont pleinement autonomes et capables d'exécuter les tâches d'un mineur de production.



L'apprentissage basé sur l'expérimentation est privilégié dans ce programme. Pour enseigner le fonctionnement d'un équipement minier, les apprentis sont très tôt mis en contact avec ce dernier. Ils apprennent à le manœuvrer progressivement, au moyen de démonstrations et d'exercices contrôlés. Se familiariser ainsi avec l'équipement leur permet d'apprendre dans l'action, ce qui donne un sens à la théorie présentée par la suite.

Les formateurs sont des travailleurs expérimentés sélectionnés en fonction de leur compétence en communication, leur bilinguisme, leur respect des règles de santé et de sécurité, leur application des procédures dans l'utilisation des équipements, leur profonde connaissance des méthodes de travail et leur capacité à évaluer le travail d'un apprenti. Ils doivent également démontrer d'excellentes compétences relationnelles.

L'importance accordée à la sécurisation culturelle s'exprime par la mise en place de stratégies particulières :

- Activités d'accueil des Inuits et organisation d'ateliers de transition au travail;
- Ateliers de formation sur les différences culturelles destinés au personnel allochtone;
- Accompagnement individuel et tutorat en apprentissage du français;
- Centre d'aide en développement des compétences essentielles supervisé par un enseignant;
- Organisation de rencontres avec des contremaîtres et/ou des surintendants.

En conclusion, cette formation en milieu de travail correspond au mode d'apprentissage autochtone par son approche relationnelle et collective, fondée sur l'expérimentation, l'observation et la pratique. Les mesures incluses dans ce programme de formation en entreprise constituent une réponse adaptée aux besoins des apprenants autochtones qui favorise leur réussite éducative. Finalement, l'Institut constate que le Comité consultatif des Premières Nations et des Inuits sur le marché du travail (CCPNIMT) reconnaît le programme de la Mine École comme l'une des meilleures pratiques dans le milieu de l'emploi et de la formation.

4.1.2. Programme de formation d'apprenti mineur

Le programme de formation d'apprenti mineur a été développé par un entrepreneur québécois spécialisé en construction d'infrastructures minières, en collaboration avec une compagnie minière du Nunavut. Les résultats obtenus semblent très satisfaisants puisqu'ils permettent depuis quelques années de combler 30 % de leurs besoins respectifs de main-d'œuvre par l'embauche de résidents des communautés situées à proximité des chantiers.

La sélection des apprentis mineurs qui suivront la formation se fonde essentiellement sur l'intérêt qu'ils démontrent pour le travail dans un environnement minier souterrain. Bien que la scolarité soit considérée, elle n'est pas déterminante dans le processus de sélection. Cependant, la maîtrise de l'anglais parlé et écrit est évaluée, puisqu'il s'agit de la langue dans laquelle toutes les consignes de santé et de sécurité sont transmises sur les lieux de travail.

Dans la plupart des cas, les apprentis mineurs sélectionnés en sont à leur première expérience de formation à l'extérieur de leur communauté. Pour faciliter leur transition et leur adaptation, l'entreprise recourt aux services d'une firme de médiation basée au Nunavut qui offre diverses formes de soutien aux personnes recrutées avant, pendant et après la formation. Entre autres, le médiateur prend en charge certains aspects liés à l'évaluation des prérequis et à la transmission des horaires de formation et des activités. Il s'assure également de la présence des apprentis en salle de classe et en milieu de travail. Lorsque nécessaire, il entreprend des démarches spécifiques pour supporter les apprentis ou met en place des mesures disciplinaires.

La formation d'apprenti mineur accorde une place importante au développement global des individus et insiste particulièrement sur les notions de santé. Les apprentis mineurs sont sensibilisés à l'importance d'adopter une hygiène de vie saine et de maintenir une bonne condition physique. L'importance accordée à ces éléments rejoint un des axes importants des modèles holistiques qui priorise le développement global de la personne et le bien-être individuel et collectif.

La sécurisation culturelle s'exprime également dans ce programme par l'utilisation d'un local de formation spécifique aux cohortes autochtones. Dans ce local sont affichés des éléments symboliques qui leur procurent des repères et contribuent à créer un sentiment d'appartenance au sein du groupe d'apprentis mineurs. Au début de la formation, une activité « brise-glace » permet de rompre l'isolement des apprenants qui se retrouvent dans un environnement non familier et de tisser les premiers liens entre eux. Le développement de liens relationnels entre les apprentis et avec les formateurs est un autre élément qui favorise la persévérance et le succès des apprenants. Les échanges personnels sont encouragés afin de déceler rapidement les craintes ou les pertes de motivation et pour trouver les solutions appropriées. Le soutien constant et l'approche personnalisée valorisent l'effort individuel et rendent possible une transition harmonieuse vers le milieu de travail minier.

Pour soutenir la compréhension de concepts abstraits et leur attribuer du sens, l'approche pédagogique valorise les outils visuels ainsi que des mises en situation concrètes. Les notions théoriques de base sont enseignées en classe à toute la cohorte. Les formateurs assurent un suivi rigoureux de l'évolution des apprentissages et fournissent une rétroaction fréquente pour les consolider. Pour faciliter la compréhension de l'environnement minier et du fonctionnement d'une exploitation minière, des rencontres informatives sont organisées avec des contremaîtres et des superviseurs miniers qui viennent échanger directement avec les apprentis. Ces échanges, en plus de démystifier le secteur minier, permettent aux apprentis de s'informer sur les possibilités de carrière qui s'offrent à eux. L'apprentissage pratique se fait en sous-groupes et par compagnonnage en milieu de travail. Ces périodes d'accompagnement et d'observation en milieu de travail permettent aussi aux apprentis mineurs de côtoyer des travailleurs miniers autochtones ayant réalisé un parcours semblable. Ces contacts deviennent des modèles positifs qui confirment la possibilité d'accéder à une carrière dans le secteur minier.

Enfin, pour soutenir les apprentis mineurs qui travaillent loin de leur communauté, des visites de sites miniers sont organisées pour les membres de leur famille. Ces visites permettent d'expliquer les exigences du travail de mineur. Elles valorisent aussi l'accomplissement des apprentis mineurs qui ont réussi leur formation et qui occupent un emploi dans l'entreprise.



4.2. Formation en centres de formation professionnelle

Certains centres de formation professionnelle (CFP) ont également développé des stratégies spécifiques pour adapter leurs services aux caractéristiques des apprenants autochtones. Ces formations qui visent à améliorer la persévérance scolaire et à augmenter la réussite éducative sont offertes dans les CFP ou dans les communautés. Elles résultent le plus souvent d'une collaboration entre un CFP, une communauté et une entreprise minière.

4.2.1. Mesures facilitant l'intégration

Lorsque des apprenants autochtones quittent leur communauté pour suivre une formation offerte par un CFP, les premières mesures mises en place pour faciliter leur transition et leur intégration consistent à organiser leur logement et leurs déplacements. Lorsque le CFP ne dispose pas de résidences, leur fournir une aide pour se trouver un logement est une mesure de transition importante. L'hébergement d'étudiants autochtones dans un endroit capable d'accueillir tout le groupe est aussi une mesure qui facilite la création de liens entre les apprenants et les expose à des éléments visuels symboliques qui contribuent au développement d'un sentiment d'appartenance.

Les CFP sensibles à la sécurisation culturelle de la clientèle autochtone mettent aussi en place des services d'accueil et d'intégration dans leur offre de services. Dès leur arrivée, les étudiants sont accueillis et guidés vers les différents services. Cette structure d'accueil, combinée à une activité « brise-glace », crée dès le départ un climat convivial et sécurisant. De même, certains établissements mettent à la disposition des étudiants autochtones un local pour les pauses et les dîners, ce qui leur permet de se réunir et d'échanger sur leur expérience. Différents ateliers peuvent également y être organisés en fonction des besoins exprimés (gestion du stress, gestion du temps, tutorat et rattrapage). Dans certains cas, des séances préparatoires sont offertes avant le début d'un programme pour permettre un premier contact entre les étudiants d'une nouvelle cohorte. Enfin, l'organisation d'activités sportives, d'activités culturelles et de repas communautaires proposant un menu traditionnel autochtone s'inscrit également dans la démarche de sécurisation culturelle de plusieurs CFP.

4.2.2. Approche pédagogique privilégiée

L'approche pédagogique privilégiée met l'accent sur le soutien visuel pour faciliter la compréhension de concepts abstraits. Les enseignants portent une attention particulière aux notions abstraites qui sont enseignées en ayant recours à de nombreux exemples concrets. C'est pourquoi les notions théoriques sont rapidement reliées à leur utilité en contexte de travail. Reconnaisant l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage holistique, le travail d'équipe est amplement utilisé. Cette approche pédagogique multiplie les possibilités d'échanges entre les apprenants, ce qui facilite l'intégration de notions complexes. Des rappels fréquents des exigences, des échéanciers et de l'importance accordée au respect des horaires en contextes d'étude et de travail sont nécessaires pour implanter des stratégies d'étude et des méthodes de travail efficaces.

Certains CFP ont à leur disposition des équipements miniers, des ateliers et des salles qui reproduisent en miniature les infrastructures d'une mine. Maximiser l'utilisation de ces outils pour la formation d'une clientèle autochtone permet de mettre l'accent sur les aspects expérimentaux, l'observation, la pratique et la reproduction de manipulations typiques à chaque outil. Observer les autres apprenants en action instaure également une dynamique d'échanges et de rétroaction sur une base concrète et enrichissante. Par l'observation et l'identification des meilleures pratiques, les apprenants se questionnent de façon plus précise sur leur propre pratique, ce qui les amène à trouver ensemble des solutions qui les feront progresser.

Enfin, des visites en entreprises, des rencontres avec des employeurs et des conférences permettent aux apprenants de confirmer leur choix de carrière et de s'approprier leur futur environnement de travail. Ces activités, en plus d'influencer positivement la réussite de leur projet d'étude, les préparent concrètement à occuper un emploi minier.

4.2.3. Point de vue des étudiants autochtones

Cette section rapporte le point de vue de deux groupes d'étudiants autochtones inscrits en formation minière dans un CFP du Québec. À la suite d'une initiative de l'Institut national des mines, ils se sont exprimés à propos des approches pédagogiques et des stratégies de soutien et d'accompagnement auxquelles ils ont eu accès². Leurs commentaires confirment que l'utilisation de soutien visuel a facilité leur compréhension des concepts abstraits. Ils précisent aussi que l'observation de leur enseignant suivie de leur propre expérimentation des manœuvres spécifiques aux différents équipements miniers mis à leur disposition ont donné un sens à leur apprentissage et ont consolidé leur compréhension des concepts théoriques.

Sur le plan du soutien et de l'accompagnement, ils favorisent le tutorat, la récupération après les cours ou pendant l'heure du dîner ainsi que la tenue d'activités sociales lors de l'accueil et tout au long du programme de formation. Les ateliers de développement personnel portant sur des thèmes comme la gestion du temps et du stress qui leur ont été offerts sont aussi pertinents. Enfin, les visites de sites et des échanges avec des travailleurs miniers ont aidé à consolider leur choix de carrière et à les informer sur les possibilités d'emplois qu'offre le secteur minier.

² Ces informations sont tirées d'un document interne : *Initiatives et projets novateurs en formation de la main-d'œuvre autochtone du secteur minier au Québec*. Récit de pratique.



5. ANALYSE COMPARATIVE DES INITIATIVES PORTEUSES DE SUCCÈS

Cette section porte sur une analyse comparative des initiatives porteuses de succès en entreprises et dans les CFP. Dans un premier temps, le tableau 3 met en relation les obstacles et les défis que doivent surmonter les apprenants autochtones et les initiatives répertoriées précédemment pour surmonter ces obstacles et ces défis. En première analyse, l'ensemble des obstacles et des défis semble avoir été considéré par les différentes organisations, tant les entreprises que les CFP.

TABEAU 3 Relations entre les obstacles et les défis des apprenants autochtones et les initiatives mises en place par les entreprises et les CFP

Obstacles et défis	Initiatives
Faible niveau de scolarité	• Processus de sélection fondé sur l'intérêt des apprentis; • Accompagnement et tutorat individualisés; • Centre d'aide en développement des compétences essentielles.
Faible connaissance du secteur minier et des opportunités d'emploi	• Rencontres avec des contremaîtres et des superviseurs miniers; • Visites de sites miniers.
Peu de modèles autochtones travaillant dans l'industrie minière	• Mesures de rétention en emploi; • Programme de développement visant la progression en emploi.
Crainte des préjugés	• Ateliers de formation sur les différences culturelles.
Crainte de devoir quitter sa communauté	• Services de médiation pour préparer à la transition; • Ateliers de transition; • Activités d'accueil (brise-glace); • Rencontres préparatoires; • Organisation des déplacements et de l'hébergement.
Difficultés d'adaptation à un nouvel environnement	• Compagnonnage avec un travailleur expérimenté pour faciliter l'intégration; • Formateurs sélectionnés en fonction de leurs compétences relationnelles; • Médiateurs assurant l'intégration; • Local dédié aux étudiants autochtones; • Activités culturelles et sportives.
Difficultés à composer avec le rythme des études et à établir une routine	• Ateliers sur les habiletés de gestion du temps et de gestion du stress.
Manque de méthodes d'étude et de stratégies d'apprentissage efficaces	• Attribution de sens et contextualisation des concepts par les formateurs; • Formation pratique sur les équipements basée sur l'expérimentation, l'observation et la démonstration.

Lorsque chacune des initiatives est analysée en fonction du contexte et de l'environnement dans lesquels elles ont été implantées, il apparaît que certains facteurs importants ont une incidence sur le choix des approches et des stratégies retenues. Les initiatives rapportées précédemment peuvent alors être classées selon deux contextes distincts, ayant chacun ses propres particularités.

• Formation offerte en contexte urbain

Les CFP, qui sont généralement situés à l'extérieur des communautés autochtones, ont mis en place des structures facilitant la transition, l'hébergement et l'adaptation aux études et à la vie urbaine. En effet, les CFP mettent à la disposition des étudiants autochtones des services de soutien favorisant le renforcement d'un sentiment d'appartenance pour pallier le manque occasionné par l'éloignement de la famille et de la communauté. Plusieurs activités culturelles organisées visent aussi le rapprochement des étudiants avec leurs traditions culturelles.

• Formation offerte à proximité de la communauté

Les entreprises minières qui ont des activités en région nordique et à proximité de communautés autochtones concentrent davantage leurs efforts sur l'intégration réussie des apprenants en milieu de travail. Elles visent à diminuer les préjugés et les stéréotypes au sein de leur organisation ainsi que dans les communautés avoisinantes. Les visites ont pour but de démystifier le secteur minier, alors que les ateliers donnés aux employés mettent l'accent sur les différences culturelles et leur complémentarité.

En conclusion, cette brève analyse comparative des initiatives implantées par les CFP et les entreprises minières identifie non pas un modèle unique de sécurisation culturelle, comme il avait été anticipé, mais plutôt deux modèles distincts, fortement tributaires de la localisation géographique des services éducatifs offerts : le premier modèle tend à recréer la communauté, alors que le second modèle repose essentiellement sur la compétence culturelle des individus et des organisations.

5.1. Modèle de sécurisation culturelle recréant la communauté

Les initiatives élaborées par les CFP misent principalement sur des mesures de sécurisation liées à ce que Loiseleur (2010) qualifie de facteurs facilitants. Ces facteurs sont directement reliés au milieu éducatif. Ils répondent à un besoin important : celui de se retrouver dans un lieu culturellement significatif propice à la socialisation et aux encouragements mutuels. La désignation et l'appropriation d'un lieu physique en CFP favorisent l'intégration sociale en permettant aux étudiants de se rassembler, de se sentir à l'aise et de vaincre l'isolement. Disposer d'un espace culturellement significatif permet aussi d'atténuer les chocs culturels et le stress associés tant au dépaysement qu'à la transition d'une école communautaire vers un établissement urbain.

Les apprenants autochtones sont particulièrement réceptifs au fait de disposer d'une « zone de confort », un endroit qui leur procure un sentiment de confiance et de pertinence. Cet endroit, lorsqu'il est mis à leur disposition par les CFP, encourage la solidarité et la proximité entre les apprenants autochtones. Offrir ainsi la possibilité de discuter ensemble des connaissances acquises est une pratique qui rejoint le caractère social de l'apprentissage autochtone et augmente leur chance de réussite.

Les initiatives des CFP qui vont en ce sens démontrent que le regroupement de services adaptés aux besoins spécifiques des étudiants autochtones à l'intérieur d'un espace physique contribue à leur persévérance et à leur réussite. Ces espaces soutiennent la sécurisation culturelle en leur permettant de :

- se rassembler, s'identifier et réseauter à l'intérieur d'un espace culturellement sécuritaire;
- se sentir, individuellement et collectivement, vus, entendus et reconnus par l'institution, les personnes-ressources et la population étudiante;
- bénéficier de services de soutien adaptés à leurs besoins scolaires, socioéconomiques et culturels (Dufour, 2015; Loïselle, 2010; Dufour et Bousquet, 2015).

Lorsque les étudiants autochtones disposent d'un lieu où se rassembler, où ils peuvent sentir que leur culture est présente, reconnue et respectée, ils s'y retrouvent pour travailler, s'impliquer dans l'organisation d'activités, chercher du soutien et socialiser. En d'autres termes, ils utilisent ce refuge pour se ressourcer, ce qui leur permet par la suite de mieux interagir avec les autres étudiants.

5.2. Modèle de sécurisation culturelle reposant sur la compétence culturelle des individus et des organisations

L'analyse de l'Institut sur les initiatives de sécurisation culturelle développées par les entreprises minières œuvrant en milieu nordique mène vers un concept reposant sur la compétence culturelle des individus et des organisations.

La compétence culturelle peut être décrite comme un ensemble cohérent de comportements, d'attitudes et de pratiques individuels qui, lorsqu'intégré à une organisation, permet aux personnes d'agir efficacement (NAHO, 2009). La compétence culturelle commence en premier lieu par la connaissance de soi. La neutralité culturelle n'est pas un choix, car, d'une part, tout le monde appartient à une culture et, d'autre part, il est très difficile de faire abstraction de ses valeurs, de ses croyances et de ses expériences en contexte d'apprentissage. Plus une personne est consciente de sa propre culture, plus elle est en mesure d'apprécier les différences culturelles et de les utiliser, notamment comme des opportunités d'apprentissage (LeMay, 2016).



En contexte éducatif, la compétence culturelle des individus et des organisations repose sur leur compréhension du fait que les communautés autochtones ont des croyances, des pratiques culturelles et des langues d'usage qui influencent la relation d'apprentissage. Les initiatives prises par les personnes et les organisations culturellement compétentes et documentées par l'Institut national des mines démontrent que la disponibilité de personnes-ressources, autochtones ou sensibilisées aux réalités des apprenants autochtones, constitue un facteur déterminant dans l'intégration réussie en milieu de travail. Les relations de proximité établies grâce à la compétence culturelle des individus et des organisations s'inscrivent parmi les principaux facteurs de soutien en regard de la réussite éducative qui correspondent aux dimensions sociale et collective qui caractérisent l'apprentissage autochtone (Dufour, 2015). Une organisation culturellement compétente adapte ses services afin qu'ils répondent aux besoins de sa clientèle autochtone, plutôt que d'imposer à celle-ci de s'y conformer (CCS, 2012).



6. VERS UN MODÈLE INTÉGRÉ DE SÉCURISATION CULTURELLE

La sécurisation culturelle appliquée à la formation minière requiert des mesures administratives, organisationnelles et pédagogiques sensibles à la culture. Elle implique également une action concertée entre les établissements d'enseignement, les communautés et les entreprises minières (Dufour, 2015). Par cet essai sur ce thème, l'Institut fait valoir qu'il est primordial d'amorcer dès maintenant une réflexion sur les modes de formation qui correspondent aux besoins particuliers de la clientèle autochtone.

Considérant l'étude entreprise par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à propos de l'offre de services et l'état des besoins de formation initiale et continue de la main-d'œuvre en contexte nordique, l'Institut suggère de prendre en considération le concept de sécurité culturelle et d'en faire une ligne directrice pour la formation minière destinée aux Autochtones, dans le but d'augmenter les taux d'inscription et de rétention, de favoriser la persévérance scolaire et d'encourager la réussite éducative.

Deux modèles distincts émanent de l'analyse comparative des initiatives porteuses de succès mises en place, d'une part, par les entreprises minières et, d'autre part, par les CFP. Ces deux modèles de sécurisation culturelle, celui recréant la communauté et celui reposant sur la compétence culturelle des individus et des organisations, proposent des approches originales et des gestes concrets pour mettre en place un contexte éducatif adapté à la clientèle autochtone. En s'appuyant sur son analyse, l'Institut propose trois pistes d'action en vue de définir les bases d'un modèle intégré de sécurisation culturelle qui maximise l'attractivité de la formation minière auprès des Autochtones et qui suscite leur motivation, leur persévérance scolaire et leur réussite éducative.

6.1. Piste d'action 1 : Recréer la communauté

6.1.1. Espaces consacrés et facteurs facilitants

La première piste d'action consiste à recréer la communauté en désignant des espaces qui procurent aux apprenants autochtones un sentiment réconfortant de solidarité et de proximité, permettant la discussion et facilitant la transposition des théories et des concepts abstraits dans leur contexte culturel et communautaire.

Cette première piste d'action, inspirée de la pratique des CFP, consiste également à regrouper les services adaptés aux besoins spécifiques des étudiants autochtones à l'intérieur de cet espace physique qui contribue à leur persévérance et à leur réussite. Il peut s'agir de services de tutorat ou de mentorat ainsi que d'ateliers de renforcement adaptés aux défis linguistiques, conceptuels et scolaires (Dufour et Bousquet, 2015).

D'autres services organisationnels tels l'aide à l'hébergement et au transport sont également des facteurs facilitants. L'organisation d'activités culturelles ou traditionnelles constitue aussi de précieux outils en matière de sécurisation culturelle tendant à recréer la communauté. Elles permettent de consolider le réseautage et d'encourager la création de liens de confiance dans une ambiance familière (Dufour et Bousquet, 2015).

6.2. Piste d'action 2 : Développer la compétence culturelle

La seconde piste d'action consiste à développer la compétence culturelle des individus et des organisations. Cette piste, inspirée des actions documentées en entreprises, vise à créer un environnement dépourvu de stéréotypes où les Autochtones se sentent vus, reconnus et entendus, ce qui nécessite la compréhension et le respect mutuels. Le développement de la compétence culturelle des individus et des organisations implique aussi au départ une démarche personnelle d'ouverture et de rapprochement entre deux univers qui se côtoient souvent sans se connaître.

Cette piste incite les individus et les organisations à réfléchir à propos de leurs propres attitudes et à se mettre en action pour améliorer leur compréhension des Autochtones (CCS, 2012).

Le rôle des organisations consiste à informer l'ensemble de leur personnel des particularités culturelles autochtones par des ateliers et de la formation. Ces activités de sensibilisation offertes en entreprises augmentent les compétences culturelles de la main-d'œuvre allochtone, ce qui favorise le dialogue et facilite l'inclusion de nouveaux travailleurs autochtones parmi le personnel. Une organisation culturellement compétente est également consciente de l'importance de la collaboration avec les communautés locales afin de mettre en action conjointement des solutions pour optimiser les échanges culturels.

Par ailleurs, des individus clés, formateurs et intervenants, deviennent les promoteurs de la volonté des organisations de privilégier la diversité culturelle. Ces personnes savent reconnaître les caractéristiques et les besoins des apprenants autochtones et y répondre adéquatement.

6.3. Piste d'action 3 : S'inspirer des modèles holistiques de l'apprentissage chez les Autochtones

La troisième piste d'action s'inspire des grands axes retenus par les trois modèles holistiques de l'apprentissage chez les Autochtones. Appliquée à la formation professionnelle minière, cette piste d'action mise sur une approche expérientielle et nécessite le recours à des ressources humaines multidisciplinaires.

6.3.1. Implication des représentants de la famille et de la communauté

L'apprentissage holistique chez les Autochtones est avant tout un processus social soutenu par la famille et la communauté. Les relations humaines associées à l'apprentissage ne transmettent pas seulement des connaissances, mais aussi un sentiment d'identité et d'appartenance communautaire. Aussi, en contexte éducatif autochtone, ce serait une erreur de négliger la participation des représentants de la famille, de la communauté et spécialement des aînés au processus d'apprentissage des individus. Ces personnes clés détiennent une grande influence auprès des apprenants et leur soutien donne une connotation et une signification particulières aux apprentissages réalisés.

6.3.2. Révision des modes d'évaluation

Le processus holistique renvoie à une large gamme d'occasions d'apprentissage formel ou informel dans divers contextes. Intégrer cet aspect à un programme éducatif destiné aux Autochtones permet de proposer des situations d'apprentissage non structuré, fondées sur le transfert d'expérience. Il peut s'agir d'activités sociales, culturelles ou récréatives qui stimulent le désir d'apprendre et favorisent l'acquisition de nouvelles compétences par l'observation et la reproduction de gestes spécialisés à forte connotation culturelle.

Ce type d'apprentissage ne se concentre pas uniquement sur le développement cognitif et intellectuel de l'apprenant. Les méthodes d'évaluation actuelles qui mesurent uniquement la performance plutôt que le développement global sont de ce fait mal adaptées au concept de sécurisation culturelle. Une révision des modes d'évaluation pour y inclure des pratiques de reconnaissance des acquis de l'expérience serait nécessaire pour mesurer le degré de réussite d'un apprentissage holistique. Pour y arriver, une définition commune du concept de réussite éducative doit d'abord être adoptée par l'ensemble des intervenants.

| 7. CONCLUSION |

Les jeunes Autochtones qui poursuivent des études professionnelles destinées à leur ouvrir la porte d'une carrière dans le secteur minier sont motivés autant par le désir de contribuer au mieux-être de leur communauté que par l'amélioration de leur situation personnelle, professionnelle et socioéconomique (Dufour, 2015). Ces jeunes désirent assurer le bien-être de leurs enfants et des générations futures en mettant un frein aux cycles de pauvreté et de problèmes sociaux. En somme, ils souhaitent devenir des modèles de réussite pour leur famille et leur communauté.

Promouvoir la formation minière en favorisant la persévérance scolaire et la réussite éducative en milieu autochtone implique dès lors de démontrer ses retombées positives par des facteurs sociaux et économiques, comme l'amélioration des conditions de santé et de logement qui accompagne l'accès à des emplois de qualité et une augmentation du revenu. Aborder la formation dans une perspective holistique et accorder une grande importance à la sécurisation culturelle des apprenants permettent de renouveler le discours et de se centrer sur les conditions gagnantes de l'apprentissage menant à la réussite scolaire des jeunes autochtones.

Les pistes d'action proposées dans cet essai misent sur l'implantation de services et d'environnements éducatifs qui respectent les modalités d'interaction sociale des Autochtones. Elles prennent également en considération leurs manières d'être et de faire, en vue d'augmenter les possibilités d'amélioration de la qualité de vie des individus, des familles et des communautés (Lévesque, 2015).

Cet essai sur la sécurisation culturelle des Autochtones en formation minière au Québec propose des actions concrètes destinées à optimiser la pratique des intervenants œuvrant en formation auprès d'apprenants autochtones.

Certains changements structurels pourraient également être nécessaires pour ajuster les orientations, les politiques et les programmes selon la perspective des quatre R telle qu'elle a été proposée par le CCS (2012) : les *relations* et le *respect* entre les apprenants et les intervenants, la *réciprocité* reliée à l'apprentissage mutuel et la *réflexion* sur les valeurs propres et communes. La volonté de sécuriser culturellement un contexte éducatif passe inévitablement par la considération de ces thèmes.

En somme, les pistes d'action proposées par l'Institut national des mines encouragent différentes initiatives visant à construire des situations de sécurité affective, cognitive et sociale qui augmenteront la légitimité des démarches entreprises par les apprenants autochtones en tenant compte de leur identité (Lévesque, 2015).

| RÉFÉRENCES |

Conseil canadien de la santé (CCS) (2012). *Empathie, dignité et respect. Créer la sécurisation culturelle pour les Autochtones dans le système de santé en milieu urbain*. Ottawa.

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*. Ottawa, Canada, 43 pages.

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, Canada, 77 pages.

Conseil des ressources humaines de l'industrie minière (RHIM) (2012). *Les leçons de l'expérience : Étude sur le volet RH des accords de partenariat entre communautés autochtones et sociétés minières*. 32 pages.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). Gouvernement du Canada, Patrimoine Canada (2011). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement*. 20 pages.

Dufour, Emanuelle (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*. Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal, 217 pages.

Dufour, Emanuelle et Bousquet, Marie-Pierre (2015). *Soutenir la réussite universitaire des étudiant-e-s autochtones*. Droits et libertés, vol. 34, no 2, pages 20-22.

Institut national des mines (2016). *Initiatives et projets novateurs en formation de la main-d'œuvre autochtone du secteur minier au Québec. Récit de pratique*. 43 pages. Document interne, disponible sur demande : info@inmq.qc.ca.

LeMay, Rose (2016). *Qu'est-ce que la compétence culturelle ?* En ligne : <http://www.fcass-cfhi.ca/SearchResultsNews/2016/05/26/what-is-cultural-competence> (consulté le 16 janvier 2017).

Lévesque, Carole (2015). *Pour l'amélioration de la qualité de vie et des conditions de santé : Promouvoir la sécurisation culturelle*. Droits et libertés, vol. 34, no 2, pages 16-18.

Loiselle, Marguerite (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : rapport de recherche*. Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 108 pages.

National Aboriginal Health Organization (NAHO) (2009). *Cultural competency and safety in First Nations, Inuit and Métis health care*. Feuillelet d'information.

Sioui, Bruno (2012). *Le regard critique des jeunes Autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance scolaire et leur réussite éducative*. Inditerra, Revue internationale sur l'Autochtonie, no 4, 13 pages.

Sorin, Noëlle et Pouliot, Suzanne (2007). *Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. L'enseignement du français et l'approche culturelle : perspectives didactiques*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 33, no 2, pages 277-286.



2017

2017



Institut national
des mines

Québec

