

Table des matières

Introduction	1
1. Problématique	5
1.1 Un survol historique de l'éducation des Premières Nations.....	6
1.1.1 De l'arrivée des premiers colons à 1970	6
1.1.2 De 1970 à aujourd'hui.....	12
1.1.3 Aujourd'hui, au Québec	16
1.2. La problématique de recherche	19
1.2.1 Quelques statistiques sur la scolarisation des Premières Nations	19
1.2.2 Une recension des écrits sur l'éducation postsecondaire des Premières Nations.....	24
1.2.3 La problématisation de recherche	27
2. Cadre théorique.....	31
2.1 L'acteur persévérant et son expérience scolaire.....	32
2.1.1 Le cadre conceptuel.....	32
2.1.2 L'acteur et son expérience	37
2.2 La sociologie de l'expérience scolaire	42
2.2.1 La schématisation des choix théoriques	58
3. Cadre méthodologique.....	61
3.1 Le type de recherche.....	62
3.1.1 La subjectivité de la chercheure	64
3.2 Le devis méthodologique	66
3.2.1 Le groupe d'étudiants à l'étude.....	66

3.2.2 La démarche de collecte de données	70
3.2.3 Les méthodes de collecte de données.....	73
3.3 La démarche d'analyse et d'interprétation des données.....	84
3.3.1 L'analyse thématique	85
4. Description et analyse des résultats	89
4.1 Présentation des acteurs participants à la recherche.....	90
4.1.1 Le portrait descriptif des acteurs participants	91
4.1.2 Le parcours scolaire des acteurs participants	92
4.2 L'expérience scolaire du groupe d'étudiants à l'étude.....	95
4.2.1 La logique de l'intégration : la socialisation et l'appartenance.....	97
4.2.2 La logique de la stratégie : l'action raisonnée.....	110
4.2.3 La logique de la subjectivation : la maîtrise de son action	122
5. Interprétation des résultats	139
5.1 L'expérience scolaire des persévérants universitaires des Premières Nations : entre l'influence du social et leur autonomie d'action	141
5.1.1 L'influence du social sur l'expérience scolaire des persévérants	141
5.1.2 L'autonomie d'action des persévérants sur leur expérience scolaire.....	163
Conclusion.....	176
Références	189
Annexe A Approbation éthique.....	211
Annexe B Invitation remise aux étudiants.....	213
Annexe C Guide de discussion des cercles de paroles (1 et 2)	215

Liste des tableaux

Tableau

1	Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré être autochtone et distribution de la population non autochtone du Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint (MELS, 2009).....	21
2	Effectif à l'Université selon la citoyenneté déclarée, de l'automne 2001 à l'automne 2007 (MELS, 2009).....	22
3	Tableau-synthèse des principaux facteurs étudiés influençant négativement le cheminement postsecondaire des étudiants des Premières Nations dans la littérature.....	25
4	Tableau-synthèse des étapes de la collecte de données.....	71
5	Tableau précisant les données recueillies en fonction des méthodes de collecte.....	84
6	Caractéristiques sociodémographiques de chacun des acteurs participants.....	92
7	Parcours scolaire de chacun des participants.....	95
8	Thèmes et sous-thèmes de la logique de l'intégration.....	98
9	Thèmes et sous-thèmes de la logique de la stratégie.....	110
10	Thèmes et sous-thèmes de la logique de la subjectivation.....	122

Liste des figures

Figure

1. Pourcentage des adultes autochtones et non autochtones âgés de 25 à 64 ans ayant mené à terme un programme universitaire, 2001 et 2006 (Statistique Canada, 2008).23
2. Schématisation de l'expérience scolaire.58
3. Schématisation des thèmes et sous-thèmes de la recherche en fonction des ancrages théoriques.....137
4. Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b).172

Liste des images

Image

1. Le dessin-entretien collectif : regroupement des éléments choisis par les répondants qui témoignent du sens de leur expérience scolaire à l'Université.97
2. Le papillon et son morceau de cocon sur le dos : la timidité bloque l'épanouissement (Kelya).105
3. Étudier à la bibliothèque : pour le futur de ses enfants (Jane).....112
4. Les livres : travailler dans ses livres pour réussir (Samia).114
5. Les raquettes : le soutien pour ne pas abandonner (Lilia).119
6. Parcours scolaire : « tourner en rond » (Mitesh).125
7. Le cycle des études : De la communauté pour mieux y retourner (Mitesh).133
8. L'« arbre de vie » : le développement personnel (Tom).135

Remerciements

Réaliser une recherche avec les membres des Premières Nations m'a toujours intéressée. Ce qui me manquait, c'était une direction qui éprouvait une vision conjointe à la mienne concernant ces peuples. C'est lorsque j'ai rencontré Mme Constance Lavoie, professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, que j'ai compris qu'il m'était possible de réaliser ce travail de longue haleine de pair avec une directrice, une collègue, un mentor et aussi, une complice. C'est dans cette solide relation teintée de franchise et d'empathie que j'ai réalisé le rigoureux travail de mémoire. Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance envers Mme Lavoie, pour son soutien, sa bonté, son professionnalisme, ses judicieux conseils, sa confiance et sa complicité. Je tiens également à remercier M. Roberto Gauthier, professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a participé à la codirection de ce travail. Il a su créer ce même fil conducteur en se montrant généreux, dévoué et riche en conseils. Uni dans ce trio, je ne pouvais que persévérer et réussir. Grâce à eux, j'ai beaucoup appris tant du point de vue de la recherche que du point de vue personnel.

Plus encore, je me dois de souligner ma reconnaissance et mes remerciements à l'égard des étudiants qui ont participé à cette étude. Leur dévouement me touche et j'espère être en mesure de pouvoir leur redonner autant qu'ils m'ont apporté. Cela est également le cas pour le Centre des Premières Nations Nikanite de l'Université du Québec à Chicoutimi. Je tiens à souligner le soutien sans faille de M. Marco Bacon,

Mme Sophie Riverin et Mme Hélène Caron. Leurs conseils, leur aide et leur solidarité m'ont beaucoup apporté à toutes les étapes de ma recherche.

Mes remerciements les plus sincères s'adressent également aux organismes subventionnaires m'ayant soutenu durant ma maîtrise. Principalement, je tiens à remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur les conditions de vie, la santé et les aspirations des jeunes (VISAJ), la Fondation de l'Université du Québec, notamment par le biais de la Fédération des écoles normales du Québec, le Programme d'aide institutionnelle à la recherche (PAIR) et le Bureau de l'International de l'Université du Québec    Chicoutimi. Ces marques de générosité m'ont donné une motivation additionnelle à la complétude de ce mémoire et à la diffusion de ses résultats. C'est par des gestes de la sorte que les étudiants des cycles supérieurs du Québec réussissent à réaliser leurs plus grands rêves.

Enfin, je tiens également à signifier toute ma gratitude à mes proches et particulièrement mon père et sa fidèle grammairienne. Merci aussi à Valérie pour son soutien à l'  ditique.

Introduction

Les peuples autochtones sont aux prises à de multiples problématiques : diabète, obésité, consommation abusive d'alcool et de stupéfiants, violence conjugale et familiale, suicides, etc. Lors d'une conférence portant sur la question du nord du Québec, l'anthropologue émérite, M. Serge Bouchard (2012) a souligné que : « Les Premières Nations vont s'en sortir avec l'éducation ». C'est probablement ce qui a motivé les nombreuses recherches qui portent sur l'éducation des Premières Nations au Canada et au Québec, d'autant plus que la population des Premières Nations au Canada est relativement jeune et en pleine croissance.

Depuis le début de la colonisation européenne au Canada, l'éducation des Premières Nations est un enjeu de taille. Visant d'abord l'évangélisation, l'éducation a ensuite servi de moyen d'assimilation. La période des pensionnats ne fait que le rappeler et encore aujourd'hui, les conséquences de cette période perdurent. Depuis les années 70, les peuples autochtones de partout au Canada ont entrepris un mouvement de prise en charge de leur éducation et un processus d'amérindianisation des écoles est enclenché. La réussite scolaire des membres des Premières Nations qui était catastrophique s'améliore à tous les niveaux d'études. Toutefois, les taux de scolarisation des Premières Nations restent en dessous des moyennes canadiennes et québécoises, particulièrement au niveau des études universitaires.

La majorité des recherches qui s'intéressent à la problématique de la faible scolarisation des Premières Nations au niveau universitaire est de type quantitatif descriptif et concerne le décrochage scolaire. Grâce à ces recherches, le tableau descriptif des facteurs de décrochage scolaire est complet et il permet de comprendre davantage la problématique générale de la faible scolarisation. Toutefois, il ne permet pas une compréhension significative et en profondeur de la situation des étudiants universitaires des Premières Nations. Comme leur situation est complexe, multifactorielle et évolutive, il semble pertinent de l'étudier d'un point de vue novateur par une approche compréhensive. Cette recherche vise alors de comprendre davantage le sens de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations. Ce genre de recherche envisage le sujet en tant qu'acteur et ce dernier est au centre de la recherche. Ainsi, grâce aux bases théoriques sélectionnées (théories de l'action), cette recherche tente de décortiquer l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations et de comprendre pourquoi cette minorité d'étudiants réussit alors qu'au départ, elle était dans une situation pratiquement semblable aux autres étudiants des Premières Nations qui n'ont pas persévéré.

Le premier chapitre présente la problématique de la faible scolarisation des membres des Premières Nations au Québec en retraçant l'histoire de leur éducation au Canada. Il vise à dresser un portrait global de la situation afin de mener vers une meilleure compréhension de la situation actuelle. Par la suite, ce chapitre fait état de statistiques nationales et provinciales sur la scolarisation des Premières Nations. Il se

poursuit par la recension des études qui se sont intéressées à cette problématique et il se termine par la pertinence sociale et scientifique de cette recherche. Le deuxième chapitre expose les principales balises conceptuelles et théoriques de cette recherche. Sont d'abord présentés les concepts de la persévérance scolaire, de l'acteur et de son expérience. Ensuite, la théorie de l'action choisie, soit la sociologie de l'expérience scolaire de Dubet (1994a) et Dubet et Martuccelli (1996a, 1998), est expliquée. Les objectifs de recherche sont exposés à la fin de ce chapitre. Le troisième chapitre fait état du cadre méthodologique en présentant le type de recherche, le devis méthodologique et la démarche d'analyse et d'interprétation des données utilisée. Le quatrième chapitre porte sur la description des résultats. Il débute par la présentation des participants à la recherche en présentant leur portrait descriptif et leur parcours scolaire. Il se poursuit par une synthèse descriptive des données suivant la théorie choisie et se conclut par la schématisation des thèmes et sous-thèmes relevés. Le cinquième chapitre portant sur l'interprétation des résultats discute des éléments d'analyse. Ces éléments y sont comparés et confrontés dans une perspective plus large aux résultats d'autres recherches qui se sont intéressées au même objet. La conclusion rappelle les principaux constats de la recherche, soulève ses limites de même que des pistes de recherche éventuelles.

1. Problématique

Ce chapitre concerne la problématique de recherche commençant par un survol historique de l'éducation des Premières Nations² au Canada, car cette histoire est souvent méconnue. Ce survol mène par la suite vers la problématique de recherche. Il présente des statistiques sur la scolarisation des membres des Premières Nations, suivies d'une recension des écrits et, enfin, la problématisation de recherche.

1.1 Un survol historique de l'éducation des Premières Nations

Loin d'être complète, cette partie présente un survol historique de l'éducation des Premières Nations du Canada. Cette histoire est importante, car elle influence la situation actuelle et le rapport à l'éducation des Premières Nations au Canada. Ce portrait sommaire est divisé en trois sections : 1) de l'arrivée des premiers colons à 1970; 2) de 1970 à aujourd'hui; et 3) aujourd'hui, au Québec.

1.1.1 De l'arrivée des premiers colons à 1970

Avant l'arrivée des conquérants européens en Amérique, au 16^e et 17^e siècle, les Premières Nations du Canada possédaient un mode d'éducation différent de celui issu du système scolaire tel que représenté aujourd'hui. Les jeunes apprenaient dans leur communauté par observation, par essai-erreur et en suivant les paroles des adultes et des

² « Le terme Premières Nations s'est généralisé dans les années 1970 afin de remplacer le terme Indien, jugé blessant par certaines personnes. De nombreuses communautés ont également changé leur nom en remplaçant le terme « bande » par « Premières Nations » (Assemblée des Premières Nations, 2010b).

aînés (Roy, 2006, 2007). La tradition orale était commune à toutes les Nations autochtones³ (McMullen & Rohrbach, 2003). La communauté encadrait l'éducation et le savoir était partagé entre les membres de la communauté. Cette façon de concevoir l'apprentissage est ancrée dans la façon dont les membres des Premières Nations perçoivent la vie et tout ce qui les entoure : cycliquement. À ce sujet, Wesley-Esquimaux (2004) mentionne que :

Tout dans la vie se crée dans un processus cyclique. C'est de cette façon que les gens apprennent, partagent le savoir et éduquent leurs enfants, dans un processus sans fin de dons, d'acceptation et de renonciation. Au centre du cercle d'apprentissage se trouvent les enfants [Traduction libre] (p. 3).

D'ailleurs, selon le Conseil canadien sur l'apprentissage (2010b), cette perception du monde est encore de vigueur de nos jours⁴. En effet, le rôle important joué par les familles et les communautés dans le développement et l'éducation des enfants et des jeunes s'inscrit, d'une certaine façon, en continuité avec leurs traditions (Assemblée nationale, 2007).

³ Par autochtone, il faut comprendre un terme générique qui désigne tous les premiers habitants d'un territoire et leurs descendants. Au Canada, la *Loi constitutionnelle de 1982* précise que les peuples autochtones se composent de trois groupes : les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Les Premières Nations, les Inuits et les Métis possèdent un héritage unique, ainsi que des langues, des pratiques culturelles et des croyances spirituelles qui leur sont propres. Le terme Autochtone ne doit pas être employé afin de ne désigner qu'un ou deux groupes » (Assemblée des Premières Nations, 2010b).

⁴ Dans cette optique, le Conseil canadien sur l'apprentissage a développé trois modèles d'apprentissage holistique tout au long de la vie : un pour les Premières Nations, un pour les Inuits et un autre pour les Métis.

C'est à l'arrivée des colonisateurs d'Europe, mais surtout vers 1620, que s'est établie l'éducation à l'occidentale, aussi dite « formelle », chez les Nations autochtones du Canada (Castellano, Davis & Lahache, 2000). À cette époque, les premières relations s'articulaient autour du partenariat. Les conquérants ont instauré petit à petit des maisons d'éducation tenues par des religieux (missionnaires) près des communautés autochtones. Le but premier était de christianiser les membres des Premières Nations et de les « aider » à atteindre les normes sociales de la civilisation « supérieure ». Comme le souligne Gauthier (2005), « cela se fait dans la langue vernaculaire et dans les milieux de vie habituels des autochtones, de sorte que l'impact sur la culture et le mode de vie traditionnel s'avère somme toute limité » (p. 8). Vers la fin du 17^e siècle, les dirigeants coloniaux commençaient à croire que, pour christianiser les Premières Nations, il fallait d'abord les sédentariser puis les franciser (Castellano, et al., 2000). Cette façon de penser a incité l'ouverture d'écoles destinées aux Premières Nations près des établissements coloniaux.

Par le traité de Paris, en 1763, la constitution du Canada est devenue la Proclamation royale (1763). Cette constitution reconnaît des droits et libertés issus de traités aux Premières Nations. Ces droits et ces libertés sont qualifiés d'ancestraux⁵, ce qui veut dire qu'ils « portent sur les pratiques, les traditions et les coutumes qui caractérisent la culture distinctive de chaque groupe et qui étaient exercées avant

⁵ « Les droits existants –ancestraux ou issus de traités– des peuples autochtones du Canada [...] ont été reconnus et confirmés dans la Loi constitutionnelle de 1982 » (Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche, 2011, p. 2).

l'arrivée des Européens » (Bernier, Tanguay & Boisvert, 2002, p. 12). La Commission royale sur les peuples autochtones caractérise les relations entre les membres des Premières Nations et les conquérants de cette période de paternalisme (Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996).

Avant le 17^e siècle, même si les missionnaires ont tenté de sédentariser les communautés autochtones, ils n'employaient pas encore de moyens coercitifs (Bourque, 2004). C'est à partir des années 1830 que le terme assimilation a pris davantage son sens. Gauthier (2005) explique que l'assimilation des Premières Nations est perçue comme la façon d'instaurer la culture européenne chez les membres des Premières Nations et de permettre à ces derniers de « fonctionner adéquatement dans un système social occidental selon les rôles sociaux prédéterminés » (p. 8). Dans ce processus, l'éducation est un outil pour arriver à cette fin. La sédentarisation, dorénavant obligatoire, a permis aux conquérants d'avoir un plus grand contrôle sur les Premières Nations et a rendu l'exercice de certaines pratiques traditionnelles impossibles. Suivant l'objectif d'assimilation, des pensionnats conçus spécialement pour les personnes autochtones ont été créés. Des milliers d'enfants autochtones ont alors été retirés de leur famille et placés dans ces pensionnats. Ces établissements avaient pour mandat de les éduquer et de les assimiler. Les résultats se sont avérés désastreux (Assemblée nationale, 2007).

À la création de l'État du Canada, le projet d'assimilation des Premières Nations était toujours présent. En 1867, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique a donné la responsabilité de l'éducation et des affaires indiennes au gouvernement fédéral du Canada (White, et al., 2009). En 1876, la première Loi sur les Indiens⁶ est adoptée (ministère de la Justice, 1985). Cette loi se fondait sur la notion de tutelles et traitait les membres Premières Nations comme des mineurs au sens juridique (Bourque, 2004). Certains points de cette Loi visaient l'assimilation. Par exemple, jusqu'en 1940, les membres des Premières Nations inscrits dans un établissement d'enseignement postsecondaire devaient renoncer à leur statut d'Autochtone (Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, 2006).

Malgré toutes ces tentatives d'assimilation, les membres des Premières Nations disent avoir résisté aux politiques des conquérants (White, Beavon, Peters & Spence, 2009). Deux raisons peuvent expliquer ce constat. D'abord, les politiques d'assimilation (christianisation, sédentarisation, pensionnat, etc.), malgré leur lot de conséquences sociales et l'effritement culturel qu'elles ont provoqués, n'ont pas atteint leur but ultime, car elles rejetaient catégoriquement les cultures, les langues et la vision du monde autochtone (White & al., 2009). Il est plus difficile, voire impossible, d'intégrer une nouvelle culture de cette façon. De plus, comme il est fréquent chez les peuples colonisés, une forme de rébellion s'est installée dans la population autochtone. Ainsi,

⁶ Elle a été modifiée à plusieurs reprises ; passant d'une visée assimilatrice à la culture occidentale, elle confère aujourd'hui un statut particulier aux Premières Nations en définissant certaines obligations du gouvernement fédéral et établit des paramètres de gestion quant aux communautés amérindiennes (Bernier & al., 2002).

une nouvelle identité des colonisés s'est créée à travers les luttes contre le pouvoir impérial (August & Shanahan, 2006). De nos jours, la présence des peuples autochtones dans la société et dans l'actualité montre l'échec des tentatives d'assimilation et une certaine forme de résilience.

Néanmoins, la période des pensionnats n'a pas laissé les peuples autochtones sans souffrance en raison des sévices reçus (Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996). Le Conseil national du bien-être social (2007) indique que cette période « s'est soldée par un échec abyssal où on a souvent abusé des enfants autochtones sur le plan physique, mental, sexuel et spirituel, et nombre d'entre eux sont morts de maladies et de malnutrition » (p. 94) et ajoute que cela a gravement nui « à la cohésion des familles autochtones ainsi qu'à la transmission de leur culture et de leur identité aux générations montantes » (p. 62)⁷.

Suivant le transfert du contrôle de l'éducation des Premières Nations des communautés religieuses vers l'État, quelques écoles primaires fédérales ont vu le jour dans les communautés autochtones. Les pensionnats ont commencé à disparaître peu à peu.

⁷ Il est à noter qu'en 2006, le gouvernement fédéral a remis une compensation monétaire pour les torts causés par les pensionnats autochtones et, en 2008, le premier ministre du Canada a fait des excuses publiques en ce sens aux membres des Premières Nations.

1.1.2 De 1970 à aujourd'hui

Un mouvement de prise en charge de l'éducation par les membres des Premières Nations s'est installé dans les années 70. Notons que, jusqu'à cette époque, le taux de décrochage scolaire chez les jeunes des Premières Nations était catastrophique, frôlant le 100 % (White & al., 2009). La publication par le gouvernement libéral du *Livre blanc* (1969) est l'un des éléments déclencheurs de cette prise en charge. Ce document politique souhaitait abolir le statut particulier des membres des Premières Nations comme groupe distinct. Par le fait même, il souhaitait abolir la Loi sur les Indiens du Canada qui donne un statut particulier aux membres des Premières Nations dans le but de contrer les problèmes relatifs à ce statut particulier (revendications territoriales, traités, etc.). De cette façon, les membres des Premières Nations auraient eu le statut de minorité ethnique au même titre que les autres minorités du pays (Chinois, Grecs, Italiens, etc.). Plusieurs organismes des Premières Nations s'y sont opposés, en particulier parce que le statut de minorité ethnique ne leur faisait pas sens. *The Indian Association of Alberta* a écrit, pour manifester son désaccord à cet ouvrage, le *Livre rouge* (1970). Entre autres, ce manifeste soulève l'importance des traités signés antérieurement et justifie les raisons d'être du statut particulier et des droits spéciaux pour les Premières Nations. La présentation de ce livre au gouvernement canadien a influencé ses nouvelles politiques.

Du côté de l'éducation, Cardinal a écrit, en 1970, *La tragédie des Indiens du Canada*. Ce document dénonce l'état dégradant de l'éducation des Premières Nations au

Canada. Puis, la Fraternité des Indiens a présenté au ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada (MAINC) la déclaration de principes la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972). L'ouvrage a été rédigé à partir des opinions, des documents et des déclarations des associations provinciales et territoriales autochtones. Dans cette déclaration, il est possible de retrouver la doctrine, les objectifs, les principes et les orientations qui devraient régir tous les programmes scolaires autochtones selon les auteurs (Fraternité des Indiens du Canada, 1972). Les questions de responsabilité et de contrôle locaux y sont soulevées. Ce qui ressort de cette déclaration, c'est que la fierté de soi et le respect de l'autre sont des valeurs très importantes que doivent acquérir les jeunes des Premières Nations durant leur éducation, que les parents doivent avoir la pleine responsabilité et le plein contrôle de l'éducation de leurs enfants, que l'administration scolaire doit se faire davantage au niveau local et que la participation de la communauté tient une grande importance dans la réussite de l'éducation des jeunes des Premières Nations (Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996). La question de la pleine participation des membres des Premières Nations aux décisions concernant leur éducation est au centre des principes. Cette déclaration a été acceptée par le gouvernement fédéral en 1973 et elle a été introduite dans la politique nationale comme base des nouvelles politiques en éducation chez les Premières Nations. Bernier et al. (2002) soulignent que « le Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, adoptant les objectifs de cette déclaration, commence progressivement à confier l'administration des programmes d'enseignement des écoles primaires et secondaires aux communautés » (p. 19).

Dès 1972, un processus d'amérindianisation des écoles autochtones est enclenché par le ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord du Canada (MAADNC). Ce projet visait l'amérindianisation des services éducatifs destinés aux populations autochtones. C'est dans cette vague qu'au Québec, en 1975, la Convention de la Baie-James et du Nord-Est québécois ont mené à la création des commissions scolaires Inuit (Kativik) et Crie. En 1978, la Convention du Nord-Est québécois a quant à elle mené à la création de l'école Naskapie (Assemblée nationale, 2007).

Une avancée en matière d'amérindiannisation de l'éducation des Premières Nations au Québec est l'article 97 de la Charte de la langue française (Office québécois de la langue française, 1977). Selon cet article, les réserves indiennes⁸ ne sont plus soumises à la Charte sur la langue française (Office québécois de la langue française, 1977). De cette façon, le gouvernement reconnaît l'enseignement dans une langue autre que le français ou l'anglais et la plupart des jeunes des Premières Nations commencent l'école dans leur langue maternelle. Cela a aussi mené à l'instauration des cours de langue autochtone. L'introduction du français ou de l'anglais se fait selon la politique en vigueur dans les écoles (Assemblée nationale, 2007). Peu à peu, l'éducation des Premières Nations est perçue différemment et les politiques d'assimilation sont mises à l'écart, laissant plus de place aux cultures amérindiennes.

⁸ Le terme réserve indienne qui est aussi appelé communauté dans cet ouvrage, désigne, selon la Loi sur les Indiens, « une parcelle de terre appartenant à la Couronne qui est mise à la disposition d'une bande indienne, tout en demeurant la propriété de la Couronne. Ces terres et les gens qui y vivent sont sous l'autorité du gouvernement fédéral » (Assemblée des Premières Nations, 2010b).

La période de 1982 à 1988 est marquée par deux grands événements : le Canada a rapatrié sa constitution et y inclut la Charte canadienne des droits et libertés⁹ (ministère de la Justice, 1982) qui reconnaît les droits des peuples autochtones. Cette inclusion a donné davantage de poids politique à l'autonomie de gouvernance des Premières Nations en matière d'éducation. Il en va de même en ce qui concerne la Déclaration sur les droits des peuples autochtones de la Commission des droits de l'homme de l'Organisation des Nations Unies (Commission des droits de l'homme, 2007) que le Canada a ratifiée en 2010¹⁰. Cette Déclaration définit les droits universels minimaux pour la survie des peuples autochtones.

En résumé, ce qu'il faut retenir de ce survol historique, ce sont les nombreux changements du mode d'éducation des Premières Nations du Canada. Plusieurs tendances, législations, politiques et idéologies se sont enchevêtrées et succédées les unes après les autres. Généralement, les politiques d'assimilation qui ont gouverné jusqu'en 1970 ont été remplacées par des politiques d'autonomie de gouvernance et d'amérindianisation. Voyons maintenant ce qui en est aujourd'hui dans le contexte québécois. Il sera possible de constater le développement du processus

⁹ Un fait important est que cette charte du Ministère de la Justice « ne porte pas atteinte aux droits ou libertés — ancestraux, issus de traités ou autres — des peuples autochtones du Canada notamment aux droits ou libertés reconnus par la Proclamation royale du 7 octobre 1763 [et] aux droits ou libertés existants issus d'accords sur des revendications territoriales ou ceux susceptibles d'être ainsi acquis » (article 25).

¹⁰ En 2010, le Canada ratifie la déclaration pour le moins qu'il la considère comme un document de référence. À cet égard, le Canada la met en œuvre conformément aux lois nationales, ce qui veut dire que les lois nationales l'emportent sur la déclaration (Service des informations et des accréditations, 2010).

d'amérindianisation et de la prise en charge locale de l'éducation des peuples autochtones.

1.1.3 Aujourd'hui, au Québec

Aujourd'hui, au Québec, l'organisation scolaire des Premières Nations est complexe et non homogène (Assemblée nationale, 2007). Plusieurs législations se côtoient : la Loi sur les Indiens, la Loi sur l'Instruction publique autochtone pour les Cris, les Inuits et les Naskapis, la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, la Convention du Nord-Est québécois, etc. La grande majorité des étudiants des Premières Nations fréquentent des établissements scolaires primaires et secondaires autochtones. Ces établissements peuvent se regrouper sous trois formes. Il y a d'abord des écoles autochtones issues des commissions scolaires Crie et Kativik pour les Nations Crie et Inuite et l'école Naskapie pour la Nation Naskapie. Ces écoles ont une structure bien à elles. Il y a aussi des écoles de communauté, aussi appelées écoles de bande, qui dispensent des services d'enseignement primaire et secondaire dans la plupart des autres Nations autochtones du Québec. C'est le MAADNC, en vertu de la Loi sur les Indiens, qui défraie le financement de ces écoles. Le financement va aux Conseils de bande¹¹ des communautés. Les Conseils gèrent le financement et l'administration des écoles généralement par le biais d'organismes communautaires locaux. Ces écoles choisissent

¹¹ « Instance qui gouverne une bande. Le Conseil est en général composé d'un Chef et de conseillers élus pour un mandat de deux ou trois ans (tel que spécifié dans la Loi sur les Indiens ou par leurs traditions), pour administrer les activités de la bande, notamment en ce qui concerne l'éducation, le traitement de l'eau, les égouts, les services d'incendie, les édifices communautaires, les écoles, les routes ainsi que toute autre activité ou service communautaire » (Assemblée des Premières Nations, 2010b).

habituellement le régime pédagogique québécois. Les jeunes autochtones habitant à l'extérieur d'une communauté ou habitant dans une communauté ne défrayant pas de services éducatifs fréquentent des écoles du réseau public ou privé québécois. De plus, même s'il y a des écoles dans leur communauté, certaines familles préfèrent confier l'éducation de leurs enfants au réseau public ou privé québécois par entente spécifique entre le Conseil de bande et la commission scolaire en question. Cependant, cela ne touche qu'une minorité d'élèves. En 2007-2008, 86,7 % des élèves des Premières Nations et Inuits, tant à l'enseignement primaire que secondaire, ont été formés dans le réseau scolaire autochtone (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2009).

Quant à l'éducation postsecondaire au Québec, les étudiants des Premières Nations fréquentent généralement les collèges et les universités du réseau québécois. Ces établissements scolaires se situent à l'extérieur de leur communauté et il n'existe pas de tels établissements autochtones¹². En vertu de la Loi sur les Indiens¹³, même si le

¹² Malgré tout, « certains de ces établissements ont mis en place des structures d'accueil et des programmes adaptés aux besoins des Autochtones » (Assemblée nationale, 2007, p. 4). De plus, la première institution postsecondaire consacrée aux Premières Nations a été mise en place par le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et le collège Dawson au Centre-du-Québec en 2011. Il s'agit de l'Institution postsecondaire des Premières Nations Kiuna qui offre une formation adaptée aux peuples autochtones et reconnue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

¹³ Un point de la Loi sur les Indiens soulève le mécontentement. La Loi sur les Indiens s'applique seulement aux membres des Premières Nations inscrits qui vivent dans les communautés (réserves). Selon cette politique fédérale, cette compétence en matière d'éducation ne s'étend pas aux étudiants « inscrits » des Premières Nations qui vivent hors réserve, ni aux étudiants métis ou aux étudiants « indiens non inscrits » qui ont accès aux mêmes programmes d'enseignement provinciaux que les autres résidents autochtones de la province (Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, 2006). Ainsi, des représentants des Premières Nations considèrent cette loi sur les Indiens comme injuste, car elle ne permet pas à tous les étudiants autochtones d'avoir accès

MAADNC finance l'éducation des apprenants des Premières Nations aux niveaux primaire et secondaire, cette loi ne s'applique pas automatiquement au niveau postsecondaire¹⁴. De ce fait, rien dans la Loi sur les Indiens n'oblige ou ne limite une contribution du gouvernement fédéral au niveau postsecondaire (Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, 2006). Cela dit, le MAADNC remet généralement aux Conseils de bande des communautés des sommes destinées à couvrir les frais de scolarité, les livres requis et une allocation mensuelle pour les étudiants postsecondaires suivant une série de critères d'admissibilité. Plusieurs organisations et représentants des Premières Nations considèrent les politiques fédérales de programmation du niveau postsecondaire comme étant discrétionnaires. Selon eux, puisque l'éducation est un droit ancestral et issu des traités¹⁵, l'éducation postsecondaire devrait aussi faire partie de la Loi sur les Indiens, au même titre que l'éducation primaire et secondaire.

Il en résulte que plusieurs changements ont amélioré le système éducatif des Premières Nations au Québec : les membres des Premières Nations gèrent davantage leurs écoles; leur langue y est enseignée; les cours intègrent leur histoire et leur culture;

aux mêmes avantages facilitant leur cheminement scolaire, discriminant les étudiants non inscrits et ceux vivant hors réserve.

¹⁴ Concernant ce dernier niveau, il faut comprendre qu'il appartient à l'enseignement collégial et à l'enseignement universitaire, incluant les études supérieures (Legendre, 2005).

¹⁵ « Les traités des dix-neuvième et vingtième siècles affirment explicitement que l'éducation est un droit issu de traités et confirment la compétence des Premières Nations dans ce domaine. Ils font partie des droits inhérents et issus de traités qui sont reconnus par l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982 » (Assemblée des Premières Nations, 2010b).

les enseignants autochtones ou ceux formés pour enseigner aux élèves et étudiants des Premières Nations se multiplient; et, enfin, des organismes autochtones de soutien se mobilisent autour de l'éducation.

1.2. La problématique de recherche

Cette deuxième partie dresse d'abord un portrait statistique de la situation de l'éducation des Premières Nations au Canada et au Québec. Par la suite, elle présente une recension des écrits touchant la problématique de l'éducation des Premières Nations au niveau postsecondaire. Enfin, elle termine par la problématisation, la pertinence scientifique et sociale.

1.2.1 Quelques statistiques sur la scolarisation des Premières Nations

Quarante ans après la parution de la Maîtrise indienne de l'éducation indienne (Fraternité des Indiens du Canada, 1972), les membres des Premières Nations revendiquent toujours la gouvernance de leur éducation. De plus, en dépit de la multiplication des écoles autochtones gérées par les Premières Nations, les statistiques démontrent la réussite scolaire difficile de ces peuples (Bourque, 2004). En effet, même si une hausse de la fréquentation scolaire se manifeste, les taux de scolarisation et de certification des membres des Premières Nations restent en dessous des moyennes canadiennes et québécoises (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006; MELS, 2009; ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada [MAADNC], 2008; Statistique Canada, 2006).

Les données concernant l'éducation des membres des Premières Nations au Québec proviennent principalement de Statistique Canada, du MAADNC et du MELS¹⁶. Ces indicateurs sont rigoureux, mais il faut considérer leur caractère globalisant; chaque communauté et Nation a ses particularités et il existe plusieurs différences entre elles (contextes géographique, économique, social, linguistique, culturel, historique, etc.). Au Canada, en 2006, près de la moitié des membres des Premières Nations ne possédaient pas de diplômes d'études secondaires, comparativement à près de 15 % chez les autres Canadiens (Kroes, 2008). Au Québec, tel qu'indiqué au Tableau 1, 46,3 % des membres des Premières Nations de plus de 15 ans ne possédaient pas de diplôme alors que ce taux se situait à 24,8 % chez les allochtones (Statistique Canada, 2006). En dépit des améliorations, l'écart entre ces deux populations se maintient.

¹⁶ Il est à noter que le MELS (2009) demande une certaine prudence quant à l'interprétation de ces données, car il se peut qu'un nombre d'étudiants des Premières Nations ne se soit pas déclaré systématiquement comme tel lors de l'inscription scolaire dans les collèges et universités.

Tableau 1

Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré être autochtone et distribution de la population non autochtone du Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint (MELS, 2009)¹⁷

Plus haut niveau de scolarité atteint (%)	Population ayant une identité autochtone			Réponses multiples et autres	Population n'ayant pas d'identité autochtone
	Indien de l'Amérique du Nord	Métis	Inuit		
Aucun certificat, diplôme ou grade	46,3	35,2	63,4	35,0	24,8
Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent	16,5	18,5	13,2	21,8	22,3
Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers	16,0	20,9	15,0	19,3	15,3
Certificat ou diplôme d'un collège d'un cégep ou d'un autre établissement d'enseignement non universitaire	12,3	13,6	4,9	14,6	16,1
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	3,3	3,5	1,3	2,5	4,9
Certificat ou grade universitaire	5,6	8,3	2,2	6,8	16,6

Au Québec, il est possible de remarquer que le taux de scolarité le plus bas chez les Premières Nations se situe au niveau des études universitaires. Dans les faits, 5,6 % de la population des Premières Nations possèdent un certificat ou grade universitaire

¹⁷ La catégorie « Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent » comprend les diplômés des écoles secondaires ou l'équivalent, mais ne comprend pas les personnes titulaires d'un certificat, d'un diplôme ou d'un grade postsecondaire (exemples d'établissements postsecondaires : collèges communautaires, instituts de technologies, cégeps, écoles de métiers privées, collèges commerciaux privés, écoles de sciences infirmières et universités). La catégorie « Certificat ou diplôme d'un collège d'un cégep ou d'un autre établissement d'enseignement non universitaire » remplace la catégorie « Autre certificat ou diplôme non universitaire » des recensements précédents. Cette catégorie comprend l'accréditation des établissements ne décernant aucun grade, comme les collèges communautaires, les collèges commerciaux privés et les instituts d'études techniques.

contre 16,6 % de la population allochtone. Il s'agit d'un écart important de 11 % au niveau du plus haut diplôme atteint entre les Premières Nations et la population allochtone. Comme le souligne le Conseil canadien sur l'apprentissage (2006), l'écart considérable de scolarisation entre ces deux populations est presque entièrement attribuable au faible taux de participation des membres des Premières Nations aux études universitaires (voir Tableau 2). De plus, dans un rapport ultérieur, ce conseil indique que cet écart « est directement lié à l'écart important qui existe au chapitre de la réussite universitaire » (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010a, p. 61).

Tableau 2

*Effectif à l'Université selon la citoyenneté déclarée,
de l'automne 2001 à l'automne 2007 (MELS, 2009)*

Statut légal	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008
Aucun statut	1 261	1 518	1 723	1 069	962	1 028	1 066
Citoyen canadien	203 833	208 929	213 482	215 592	216 886	216 196	216 473
Indien	281	184	176	222	207	129	150
Autre	31 351	36 169	40 472	42 162	43 412	44 779	45 421
Total	236 726	246 800	255 853	259 045	261 467	262 132	263 110

Un grand écart perdure entre les niveaux de scolarisation universitaire des populations allochtones et des populations autochtones du Québec. Il s'agit même d'un écart croissant qui se dessine puisque le nombre de personnes allochtones fréquentant les universités augmente un peu plus vite que le nombre de membres des Premières Nations

(Kroes, 2008; Richards, 2011). La figure 1 permet de visualiser l'ampleur de cet écart au Canada.

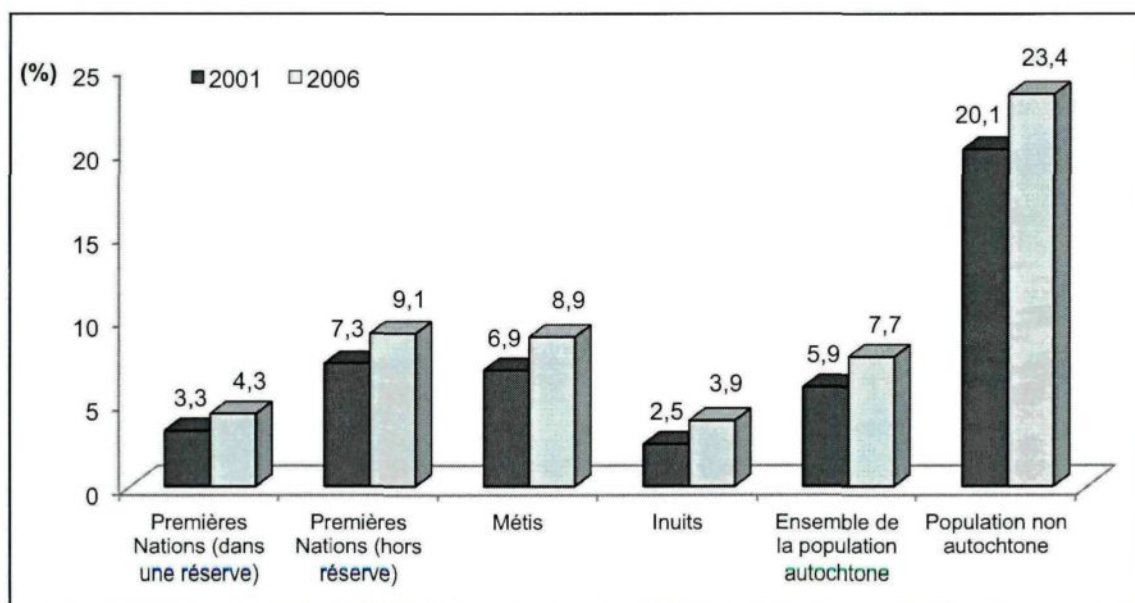


Figure 1. Pourcentage des adultes autochtones et non autochtones âgés de 25 à 64 ans ayant mené à terme un programme universitaire, 2001 et 2006 (Statistique Canada, 2008).

Cette situation n'est pas seulement applicable au Québec et au Canada. La situation de l'éducation des peuples autochtones ailleurs dans le monde est similaire. En Australie et en Nouvelle-Zélande, les rapports montrent que les statistiques concernant la fréquentation d'étudiants autochtones aux études postsecondaires¹⁸ sont pratiquement

¹⁸ Au Québec, il y a un niveau d'études collégiales et un niveau universitaire. L'appellation postsecondaire est fréquemment utilisée pour signifier ces deux niveaux d'étude (Legendre, 2005). Ce système de collèges, les Cégeps, est spécifique au Québec. Pour les autres provinces canadiennes et les États-Unis, le système prévoit le passage de l'école secondaire (High-school) directement au niveau postsecondaire. Dans ce système, il est alors généralement question de postsecondaire pour signifier les études universitaires. Il est alors important de prendre en compte cette différence, car plusieurs études

similaires qu'au Canada (Malatest & Associés Ltd., 2002). Aux États-Unis, la population autochtone représente le groupe minoritaire le plus sous-représenté dans tous les niveaux de l'éducation (Adelman, Taylor & Nelson, 2010; Flore & Chaney, 1998).

1.2.2 Une recension des écrits sur l'éducation postsecondaire des Premières Nations

Malgré le grand écart de scolarisation entre les membres des Premières Nations et les personnes allochtones au niveau des études universitaires, peu de recherches s'y intéressent. En effet, la plupart d'entre elles enquêtent davantage au niveau des études secondaires (Aikenhead, 2001; Bazylak, 2002; Bergevin, 2009; Dragon, 2007; Gauthier, 2005; Presseau, Martineau & Bergevin, 2006). C'est d'ailleurs à ce niveau d'étude que se trouve la majorité des décrocheurs (MELS, 2009). Par ailleurs, les recherches portant sur les études postsecondaires font souvent une lecture en négative de la réalité, analysant pour la majorité les facteurs influençant la faible scolarisation des étudiants des Premières Nations (tableau 3). Le tableau 3 dresse un portrait non exhaustif de ces principaux facteurs selon quatre catégories : financière; personnelle et interpersonnelle; éducationnelle et institutionnelle; et culturelle. Ces recherches s'inscrivent dans plusieurs contextes différents et utilisent des méthodes de recherche variées. Selon ces études, les multiples facteurs relevés dans le parcours scolaire des étudiants des Premières Nations entravent leur route vers les études postsecondaires et, ainsi,

au niveau postsecondaire réalisées ailleurs qu'au Québec (donc excluant le niveau collégial) serviront lors de cette recherche.

caractérisent les étudiants des Premières Nations comme ayant un haut risque de décrochage.

Tableau 3

Tableau-synthèse des principaux facteurs étudiés influençant négativement le cheminement postsecondaire des étudiants Premières Nations dans la littérature

Catégories	Facteurs de décrochage scolaire
Financière	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés financières/économiques; • Disponibilité/accessibilité aux bourses et subventions; • Coût élevé des responsabilités familiales.
Personnelle et interpersonnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes personnels (confiance en-soi, estime de soi, motivation, détermination, stress, anxiété, angoisse, détresse, etc.); • Attentes et aspirations personnelles et familiales faibles; • Manque d'aptitudes personnelles et intellectuelles; • Préparation académique inadéquate; • Solitude, isolement géographique; • Responsabilités familiales élevées; • Certaines caractéristiques sociodémographiques (âge, etc.).
Éducationnelle et institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Manque d'infrastructure et d'hébergement (garderie, etc.); • Problèmes de transition, d'adaptation et d'intégration scolaires; • Résultats scolaires insuffisants.
Culturelle	<ul style="list-style-type: none"> • Insensibilité institutionnelle et culturelle (programme, admission, évaluation, langue, etc.); • Discrimination, racisme et assimilation; • Choc culturel; • Désintérêt; • Perception négative et assimilatrice de l'éducation.

Références : Aragon, 2002; Assemblée des Premières Nations, 2010b; Bell, Anderson, Fortin, Ottman, Rose, Simard & al., 2004; Castellano & al., 2000; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Conseil des ministres de l'Éducation, 2009, 2010; Conseil national du bien-être social, 2007; Holmes, 2006; Kroes, 2008; Kruger, 1995; Larimore, 2005; Larimore & McClellan, 2005; Lavoie, 2001; Lickers, 2003; Malatest & Associés Ltd., 2002; McMullen & Rohrbach, 2003; Mendelson, 2006; Montgomery, Minville, Winterowd, Jeffries & Baysden, 2000; Sloane-Seale, 2003; Smith-Mohamed, 1998; Timmons, 2009; Tunison, 2007; Usher, 2009; Wotherspoon & Schissel, 1998.

Malgré la rigueur de ces études descriptives, les variables étudiées n'expliquent qu'en partie les taux de diplomation universitaire des membres des Premières Nations relativement bas comparativement à la population en général. En effet, les études factorielles permettent d'enrichir le tableau descriptif de la situation du décrochage scolaire et de mieux l'appréhender sociohistoriquement. Cependant, elles ne permettent pas de saisir en profondeur le phénomène, d'une part, parce qu'elles ne considèrent pas les multiples combinaisons de facteurs composant la situation d'un étudiant et, d'autre part, parce qu'elles ne laissent pas de place à l'individu en tant que personne raisonnée faisant des choix et ayant une influence sur sa propre destinée. Par ailleurs, le fait de ne pas avoir de barrière dans son parcours scolaire ne garantit pas nécessairement la réussite de tous. Comme l'indique Gauthier (2005), les études factorielles « n'arrivent pas à considérer l'acteur en place comme un véritable sujet, parfois rationnel et intentionnel, mais parfois aussi émotionnel et irréfléchi, doté certes d'une réelle marge de liberté, mais qui demeure avant tout un sujet historique, et agissant sous les contraintes d'un contexte social donné » (p. 71). Pour parvenir à comprendre davantage cette situation problématique, il faut donc l'appréhender d'une façon plus compréhensive en laissant place aux acteurs concernés, les persévérants de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) membres des Premières Nations, car ce sont eux qui permettront de comprendre pourquoi certains étudiants persévèrent et réussissent malgré les multiples facteurs de décrochage scolaire qui s'alignent devant leur cheminement scolaire. À cet effet, il est étonnant de constater que peu de recherches se penchent sur l'expérience scolaire de ces persévérants. Il est alors intéressant d'étudier cette

population, les persévérants universitaires, et de se questionner sur ce qui pousse ces étudiants à poursuivre leurs études supérieures en tentant de comprendre davantage leur expérience scolaire. Ces étudiants universitaires peuvent fournir des informations sur le processus de persévérance scolaire qui s'inscrit à l'intérieur de leur expérience scolaire. La réussite de ces étudiants autochtones qui persèverent au niveau universitaire est caractérisée de paradoxale ou d'exceptionnelle et de statistiquement atypique (Rochex, 1995) en raison des faibles chances de réussite d'un point de vue statistique et des nombreux facteurs qui nuisent à leur persévérance scolaire (tableau 3).

1.2.3 La problématisation de recherche

La pertinence scientifique de comprendre davantage l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations se comprend de trois façons. Premièrement, puisque la majorité des études portant sur la réussite universitaire des Premières Nations est de type quantitatif descriptif, il est pertinent de mieux comprendre leur réalité scolaire souvent complexe par une étude qualitative/interprétative (Wotherspoon & Schissel, 1998). La recherche de Presseau et al. (2006) souligne l'importance que de prochaines recherches se penchent sur l'étude de cas de persévérants autochtones pour une analyse en profondeur de leurs trajectoires. Deuxièmement, l'étude des persévérants autochtones est novatrice, car la majorité des recherches se tournent vers les décrocheurs. Le rapport Jeunes autochtones du Canada (Kroes, 2008) confirme l'importance de cette problématique en concluant que les futures orientations de la recherche devraient analyser ce qui motive les jeunes inscrits dans des

institutions postsecondaires, leurs plans d'avenir et les raisons de la poursuite de leurs études. Troisièmement, d'un point de vue géographique, il serait tout indiqué pour le Québec de mieux comprendre ces jeunes qui tracent leur place dans le réseau universitaire francophone québécois, car peu de recherches ont été faites dans ce contexte culturel et institutionnel, la majorité d'entre elles se situant davantage dans les milieux anglo-saxons.

La pertinence sociale d'une recherche portant sur l'expérience scolaire de persévérants universitaires autochtones est tout aussi importante. La population autochtone du Canada est relativement jeune comparativement à la population allochtone et elle est d'ailleurs en pleine croissance (Statistique Canada, 2006). En 2006, l'âge médian des membres des Premières Nations était de 25 ans, comparativement à 40 ans pour les allochtones (Statistiques Canada, 2006). Au Canada, la population des Premières Nations a augmenté de 29 % entre 1996 et 2006, soit 3,5 fois (8 %) plus rapidement que la population allochtone (Statistique Canada, 2006). Au Québec, entre 2001 et 2006, la population des Premières Nations a augmenté de 8,5 %, comparativement à 4,3 % pour l'ensemble du Québec (MELS, 2009). Dans la population totale du Canada, la proportion de moins de 15 ans est de 17,7 %, un des taux les plus bas de l'histoire. Chez la population autochtone, elle représente près de 30 % (Statistique Canada, 2006). Par conséquent, avec le temps, il y aura davantage d'étudiants autochtones au niveau universitaire. Leur réussite scolaire doit être soutenue par des mesures et des initiatives adaptées à cette population spécifique.

D'autant plus que les marchés de l'économie et de l'emploi¹⁹ canadiens sont plus que jamais tournés vers le savoir. Dans ce contexte économique, la majorité (plus de 70 %) des emplois au Canada exige un niveau d'étude postsecondaire (Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la chambre des communes, 2004). Selon Pérusse (2007), les personnes autochtones et allochtones qui ont un niveau de scolarité plus élevé ont un taux d'emploi supérieur à ceux qui n'ont pas de diplôme postsecondaire. Ainsi, l'éducation constitue un élément essentiel pour améliorer le contexte socioéconomique et la cohésion sociale des membres des Premières Nations (Ciceri & Scott, 2006; Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la chambre des communes, 2004). Le degré d'instruction est un facteur déterminant de l'emploi des populations autochtones (Ciceri & Scott, 2006).

À l'intérieur de cette étude, les facteurs de décrochage scolaire relevés dans la littérature sont remis dans leur contexte afin de rappeler que les expériences de vie sont évolutives, complexes et multifactorielles (Gauthier, 2005; Sloane-Seale, 2003; Wotherspoon & Schissel, 1998) et que les acteurs ont aussi une part de conscience et de subjectivité dans le choix de leurs actions (Dubet, 1994a; Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998). Ainsi, dans une posture de recherche compréhensive, la recherche envisage la personne en tant qu'acteur et elle est au centre de la recherche. En effet, comme il sera

¹⁹ Plusieurs recherches (Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, 2006; Conseil national du bien-être social, 2007; Kroes, 2008; Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la chambre des communes, 2004; Usher, 2009; Wotherspoon & Schissel, 1998) affirment que les membres des Premières Nations pourraient soutenir une partie de la crise de la main d'œuvre canadienne par leur importante jeunesse. Pour s'y faire, il faut assurer un meilleur taux de scolarisation des membres des Premières Nations et cela passe par une compréhension accrue de leur réalité scolaire.

possible de le constater dans le chapitre suivant, le cadre théorique des recherches compréhensives se penche généralement sur les théories de l'action. Selon Charmillot et Dayer (2007), « ces orientations théoriques permettent de comprendre les actions individuelles à la lumière de l'activité collective » (p. 133).

Rapport-Gratuit.com

2. Cadre théorique

Ce chapitre présente le cadre de référence conceptuel et théorique de la recherche. D'abord, il examine le concept de la persévérance scolaire. Par la suite, il aborde les concepts de l'acteur et de son expérience scolaire. Enfin, il termine sur la théorie de l'action choisie qui permettra d'appréhender l'expérience scolaire du point de vue de la population concernée. Au terme, une schématisation des choix théoriques est présentée à partir de ces balises. L'utilisation du cadre élaboré permettra de comprendre davantage l'expérience scolaire des persévérants universitaires des Premières Nations.

2.1 L'acteur persévérant et son expérience scolaire

Les acteurs concernés par cette recherche sont des étudiants universitaires des Premières Nations en voie d'obtenir leur diplôme universitaire. Il s'agit de persévérants, car ces étudiants ont eu à passer à travers un processus de persévérance pour parvenir à cette étape dans leurs études. De cette façon, il est important de saisir le concept de la persévérance scolaire. Son appropriation facilitera par la suite la compréhension de l'expérience scolaire des étudiants persévérants des Premières Nations et permettra de délimiter le choix des participants à l'étude.

2.1.1 Le cadre conceptuel

Le concept de la persévérance scolaire est nommé par différentes appellations : persistance, rétention, maintien des effectifs, etc. Selon Legendre (2005), la

persévérance scolaire est le « maintien plus ou moins grand, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation ou engagés dans un cycle ou un programme d'études, à une année donnée ou à un âge donné » (p. 1032). De cela, il est possible d'affirmer que pour se rendre aux études universitaires, les étudiants doivent nécessairement persévérer. Sauvé, Deburme, Fournier, Fontaine et Wright (2006) vont plus loin en considérant la persévérance scolaire comme étant la poursuite continue d'un étudiant dans un programme l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme. Ainsi, l'obtention du diplôme est la résultante de la persévérance scolaire. Les paragraphes suivants présentent globalement les trois grandes approches du concept de la persévérance scolaire au niveau universitaire.

L'approche psychologique est la première approche utilisée pour comprendre le concept de persévérance scolaire au niveau universitaire. Cette approche se centre sur l'étudiant et ses caractéristiques psychologiques (p. ex. : le niveau de rébellion par rapport à l'autorité) pour expliquer la persévérance scolaire. La persévérance en revient donc exclusivement à l'étudiant, et ainsi, la réussite scolaire dépend essentiellement des caractéristiques psychologiques et des traits de personnalité de l'étudiant. Les auteurs de l'approche psychologique sont entre autres : Bandura (1997), Bean et Eaton (2000), Boshier (1973), Fishbein et Ajzen (1975), Hanson et Taylor (1970), Heilbrun (1965), Lazarus, Averill et Opton (1974), Marks (1967), Rose et Elton (1966), Rossman et Kirk (1970), Waterman et Waterman (1972) et Weiner (1986).

La seconde approche théorique est celle des théories environnementales incluant les approches sociales, organisationnelles et économiques. De façon générale, les théories environnementales étudient les impacts de l'environnement de l'étudiant sur son comportement et sa décision de poursuivre ou non ses études. Plus précisément, l'approche sociale se penche sur l'impact des phénomènes de société sur la persévérance scolaire. Selon cette approche, l'origine sociale (classe sociale, héritage socioculturel, socialisation, etc.) des étudiants influence leur persévérance scolaire en favorisant certains individus comparativement à d'autres n'ayant pas l'héritage culturel et social nécessaire pour réussir. De son côté, l'approche organisationnelle étudie l'impact des caractéristiques de l'établissement scolaire sur la persévérance scolaire des étudiants. Les caractéristiques des établissements scolaires, comme la culture organisationnelle, sont alors les facteurs centraux expliquant la persévérance scolaire par leur degré de compatibilité avec les étudiants. Finalement, l'approche économique explique la persévérance scolaire par deux variables. Il y a le rapport coûts/bénéfices stipulant que l'étudiant va persévérer s'il est conscient que les bénéfices engendrés par sa scolarisation sont plus grands que les efforts qu'il a à fournir pour réussir. Il y a aussi la variable qui s'intéresse aux ressources financières des étudiants (Mueller, 2007). Si elles sont suffisantes, elles influencent positivement la persévérance scolaire. Berger (2000), Bourdieu (1973), Karabel (1972), Pascarella et Terenzini (1980), Pincus (1980) et Spady (1970) sont quelques tenants de l'approche environnementale.

La dernière approche appelée sociointeractionnelle a été conçue afin de dépasser les limites des approches précédentes qui ne laissent pas de place, dans un même modèle, à tous les facteurs internes et externes qui influencent la persévérance scolaire des étudiants (Pariat, 2008). Cette approche met en relation les caractéristiques des étudiants et leur environnement. Ainsi, le contexte entourant l'étudiant a son importance de même que les relations sociales qu'il établit. L'approche sociointeractionnelle a deux modèles traditionnels, celui de Tinto (1975, 1993, 1997), le *Modèle longitudinal du départ institutionnel* et celui de Bean (1983), le *Modèle de l'attrition étudiante*. Pariat (2008) caractérise ces deux modèles comme des incontournables vu leur capacité à fournir un aperçu global du processus de persévérance scolaire à l'Université. Certains auteurs majeurs ont également contribué au développement de l'approche sociointeractionnelle : Rootman (1972), Spady (1970), Van Gennep (1960), etc. Avec le temps, d'autres modèles ont été élaborés afin de rejoindre les nouvelles réalités sociales. En effet, les facteurs relevés antérieurement tels que l'intégration sociale et scolaire n'ont plus autant d'influence sur la persévérance scolaire chez la communauté étudiante désormais éclatée et disparate. Par exemple, des recherches montrent que la majorité des étudiants qui vivent hors campus et qui sont plus vieux que les étudiants dits traditionnels²⁰ n'accordent pas la même importance à leur intégration sociale (Andres & Carpenter, 1997; Benjamin, 1994; Benjamin & Hollongs, 1995; Cabrera, Nora & Castaneda, 1993; Ethington, 1990; Metzger & Bean, 1987). De plus, des auteurs ont

²⁰ Par traditionnel, il faut comprendre des étudiants de « race blanche, de classe moyenne vivant sur le campus universitaire » (Grayson & Grayson, 2003).

démontré que dépendamment du type de minorité ethnique dans lequel l'étudiant se situe, sa persévérance et sa réussite scolaires en sont affectées (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu & Simons, 1998; Pavlenko & Blackledge, 2004; Pavlenko & Norton, 2003). Suite à cela, des auteurs tels que Cabrera, Nora et Castaneda (1993), Benjamin (1994) et Sandler (2000) ont élaboré de nouveaux modèles de persévérance scolaire au niveau postsecondaire davantage adaptés à la réalité actuelle qui se caractérisent par la singularisation croissante des trajectoires individuelles et par les multiples formes d'institutions et de programmes universitaires (Andres & Carpenter, 1997; Martuccelli, 2009).

En définitive, toutes ces approches visent un même objectif, celui de comprendre l'influence de facteurs qui affectent la persévérance scolaire des étudiants au niveau postsecondaire. Néanmoins, c'est l'approche sociointeractionnelle qui semble la plus appropriée dans le cadre de cette recherche pour comprendre l'expérience scolaire de la population étudiée dans la mesure où elle inclut la majorité des facteurs de décrochage scolaire chez les étudiants universitaires des Premières Nations relevés dans la littérature. De plus, elle est davantage flexible à cette population par le fait qu'elle est applicable à plusieurs types d'étudiants et d'établissements scolaires, et ce, même si ce modèle n'a pas été créé spécifiquement dans un contexte autochtone et pour les étudiants autochtones. Cela dit, cette approche théorique ne permet pas de répondre à nos objectifs de compréhension, car elle cherche davantage des facteurs de persévérance scolaire. En effet, elle laisse peu de place à l'acteur en tant que maître de ses actions en l'introduisant

catégoriquement dans un modèle qui est fermé à sa subjectivité et à sa réflexion. Ainsi, l'approche sociointeractionnelle est utile pour définir le choix des participants, mais il faut une approche qui laisse plus de place aux acteurs pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur expérience.

2.1.2 L'acteur et son expérience

Dans cet ordre d'idées, les étudiants des Premières Nations qui ont persévéré jusqu'à l'Université tiennent une place importante à l'intérieur de cette recherche, car ce sont eux les mieux placés pour comprendre leur expérience scolaire et qui détiennent la connaissance. En effet, puisque le sujet est la source de la production et de l'interprétation de sa vie sociale, il est nécessaire qu'il devienne l'assise de l'analyse. Ainsi, cette recherche porte un regard microsociologique dans la mesure où le sujet, nommé l'acteur, est reconnu pour ses capacités réflexives. Giddens (1987), dans sa théorie de la structuration, expose cette réflexivité en rappelant qu'« une personne est un agent qui se donne des buts, qui a des raisons de faire ce qu'il fait et qui est capable, selon qu'on le lui demande, d'exprimer ces raisons de façon discursive » (p. 51). Cette résurgence de l'acteur et de sa subjectivité se retrouve dans les écrits précurseurs de Weber (1947) qui avait une approche sociologique compréhensive reconnaissant le sens subjectif des conduites des acteurs dans le fondement de l'action sociale. D'ailleurs, la thèse de la résurgence du pouvoir de l'acteur se retrouve également chez Boudon (1973), Elias (1991), Goffman (1973) et Touraine (1984, 1978). Pour Boudon (1989), « il en résulte qu'un moment essentiel de toute théorie sociologique consiste à retrouver le sens

des actions dont le produit constitue le phénomène à expliquer » (p. 59). Ainsi, la compréhension de l'action sociale revient au sens visé dans l'activité individuelle; elle passe par le sujet et se fonde sur lui (Piotte, 1999).

Selon Charmillot et Dayer (2007), le cadre théorique de ce type de recherche se penche généralement sur les théories de l'action. Ces théories sont nées en réaction aux approches plus macrosociologiques telles que le fonctionnalisme, le structuralisme ou le conflictualisme qui insistent sur la primauté du tout social sur les sujets humains qui ne sont que constitutifs (Giddens, 1987). Elles reprochent à ces théories de ne pas laisser de place à l'acteur dans le choix de ses actions et ainsi d'oublier sa part d'autonomie d'action par la trop grande place donnée aux déterminismes sociaux. En effet, selon les théories plus macrosociologiques, les individus sont soumis à des déterminismes sociaux externes (normes, statut, classe sociale, etc.) qui conditionnent et articulent leurs actions. Ces pressions externes déterminent ainsi en amont les conduites des individus et permettent entre autres de garder le fonctionnement et la structure de la société. Plusieurs auteurs critiquent ce schème de pensée (Berthelot, 1983; Cacouault & Oeuvarard, 2009; Coulon, 1988). Lahire (1998) soutient que pour avoir affaire à un acteur porteur de schèmes homogènes et cohérents issus de déterminismes comme le laissent entendre les théories macrosociologiques, il faudrait des conditions sociales tout à fait particulières de même que des situations semblables dans le temps si exceptionnelles qu'elles sont impossibles à avoir. Manigrand (1993) ajoute que, sans nier l'importance de certains déterminismes sociaux, l'utilisation mécaniste de ces déterministes est trop

réductrice et ne permet pas de prendre en compte les actions individuelles. Cela va dans le même sens que Schurmans (2003) qui admet que « si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d’aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité » (p. 57). Rochex (2000) critique également ces approches déterministes par le fait qu’elles reposent sur une hypothèse de causalité univoque et linéaire et qu’elles sont généralisantes dans le sens où tous les milieux seraient homogènes. Enfin, les données empiriques donnent raison aux théories de l’action et dévoilent aujourd’hui l’existence d’une distance entre les comportements réels et les actions des acteurs et leurs statuts sociaux (Barrère & Sembel, 2005).

Ainsi, sans se positionner en opposition aux approches macrosociologiques, les théories de l’action ne s’en remettent pas qu’aux déterminismes pour expliquer les actions. Elles laissent une place à la réflexivité des acteurs. Suivant cela, plusieurs raisons justifient le choix des théories de l’action à l’intérieur de cette recherche. D’abord, étant donné la grande mouvance sociale actuelle, les parcours individuels ne cessent de se singulariser et de se diversifier (Durand & Weil, 2006). D’ailleurs, ce mouvement a tendance à s’autonomiser en partie des positions sociales et, par le fait même, des déterminismes sociaux (Charmillot & Dayer, 2007; Martuccelli, 2009; Piotte, 1999). Dans le domaine de l’éducation, Cacouault et Ouevrard (2009) soutiennent que « le développement des travaux microsociologiques est justifié tant par les

transformations de l'institution scolaire et de la demande sociale que par la recherche d'une meilleure intelligibilité des phénomènes » (p. 18). Ensuite, Manigrand (1993) mentionne que ce positionnement sur l'acteur « permet de ressaisir la logique individuelle des trajectoires et de voir les formes originales que prennent les déterminismes sociaux dans les histoires individuelles » (p. 42). Ainsi, selon cette posture épistémologique, l'étudiant a un certain contrôle quant à son expérience sans toutefois nier complètement l'existence de déterminismes sociaux. Par exemple, d'un point de vue statistique, il serait tentant d'affirmer que les jeunes qui naissent dans une communauté autochtone ne se rendront probablement pas aux études universitaires. Cette affirmation est supportée par le fait qu'il existe plusieurs déterminismes sociaux qui influencent leur expérience comme les faibles conditions socioéconomiques des communautés autochtones telles que la pauvreté, le désœuvrement ou le surpeuplement (Larose, Bourque, Terrisse & Kurtness, 2001), et les facteurs de décrochage scolaire comme, par exemple, la faible estime de soi, une préparation académique inadéquate ou la solitude (tableau 3). Ces facteurs sont si influents que cela peut empêcher les étudiants de persévérer et de réussir à l'école. Certes, il ne faut pas nier l'influence de ces déterminismes sur l'expérience de ces étudiants, mais il ne faut pas oublier que malgré cela, certains d'entre eux persévèrent et réussissent au niveau universitaire. Leur chemin vers l'échec n'est donc pas tracé d'avance comme pourraient le laisser entendre des approches théoriques basées sur les déterminismes. Cette recherche considère donc l'étudiant universitaire autochtone comme en grande partie autonome de son destin

scolaire. Les déterminismes sociaux orientent les actions et les comportements des acteurs, mais jamais en totalité (Barrère & Sembel, 2005).

En ce qui a trait aux concepts d'acteur et d'expérience, l'acteur est d'abord perçu comme étant le sujet producteur de sa propre histoire qui cherche à défendre son identité et son autonomie personnelles en tentant de se dégager de l'emprise des grands appareils de déterminisme social (Touraine, 1984). Dubet (1994a) relève trois traits essentiels de l'acteur : 1) l'hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui organisent ses conduites (les déterminismes sociaux); 2) la distance subjective que les acteurs entretiennent avec le système; et 3) leur capacité à construire leur propre expérience. Cette recherche envisage alors la personne humaine en tant qu'acteur potentiellement maître de ses actions, desquelles se dégagent des logiques de conduite à la fois personnelles et collectives. Les logiques d'action sont ce qui construit l'action, car comme l'indique Dubet (1994a), l'action sociale est une articulation de logiques d'action qui se croisent dans l'expérience sociale. De cette façon, il faut comprendre le concept d'expérience comme l'articulation plus ou moins consciente de l'acteur de ces logiques pour construire les actions de son expérience sociale. Dubet (2008) soutient que l'expérience, tant sociale que scolaire, est « la cristallisation, plus ou moins stable, chez les individus et les groupes, de logiques d'actions différentes, parfois opposées, que les acteurs sont tenus de combiner et de hiérarchiser afin de se constituer comme des sujets » (p. 98).

En transposant les concepts d'acteurs et d'expérience à cette recherche, il faut comprendre la catégorie d'acteur du système scolaire, soit l'étudiant universitaire des Premières Nations, comme une personne physique qui participe à la vie d'un système éducatif. L'espace scolaire, intégrant une diversité d'acteurs, de cheminements et de parcours, est ainsi perçu en tant que réseau dans lequel se tissent des chemins variés dépendamment des acteurs. Leur position sociale de même que leur bagage culturel influencent leur persévérance scolaire, mais pas exclusivement, car ces acteurs ont un certain pouvoir sur leur expérience scolaire. La persévérance scolaire se concrétise alors dans l'expérience scolaire et elle est le produit d'actions. De cette façon, l'étudiant, au centre de son expérience scolaire, a plusieurs choix à effectuer et ses actions sont influencées tant par son passé et son bagage culturel, que par le contexte et les gens qui l'entourent, ainsi que par ses aspirations, ses buts et ses désirs personnels. Il en convient alors de dire que dans son expérience, l'acteur fait de multiples actions qui ont du sens pour lui tant par son autonomie d'action que par le caractère déterminé de son action.

2.2 La sociologie de l'expérience scolaire

Cette partie porte sur la théorie de l'action qui supporte la démarche compréhensive de l'étude. En général, les théories de l'action laissent place à une compréhension en profondeur de l'objet d'étude, le sens de leur expérience scolaire et d'identifier des pistes pouvant rendre compte de ces trajectoires de réussite scolaire statistiquement exceptionnelles (Rochex, 1995).

La sociologie de l'expérience scolaire de Dubet (1994a, 2000, 2007, 2008) et Dubet et Martuccelli (1996a, 1996b, 1998) est la théorie de l'action choisie. Cette théorie permet de mettre en lumière le sens de l'expérience scolaire des étudiants et des caractéristiques de leurs logiques d'action. Ce choix est pertinent pour servir de base théorique à la compréhension de l'expérience scolaire de cette population, car elle permet l'émergence des caractéristiques influençant les logiques d'action de l'expérience scolaire des étudiants concernés. Ces logiques s'inspirent de différentes approches sociologiques. De cette façon, elles contribuent à rendre compte d'un maximum de facettes de l'expérience scolaire et à faire ressortir le sens de l'action. Il en résulte que cette théorie est très sensible à la façon dont les acteurs construisent leurs actions. Mais avant de procéder à l'examen de ces logiques, il semble important de souligner que les théories de l'action dont il est question ont été développées dans un contexte social occidental et non autochtone. Par conséquent, tout au long de la recherche, une attention particulière est portée à ces différences culturelles, et ce, particulièrement lors du développement de la méthodologie et de l'analyse.

Le but de la théorie de l'action de Dubet et Martuccelli est d'étudier la façon dont les étudiants construisent leur propre expérience scolaire (Dubet, 2000). Cette sociologie compréhensive a comme objet la subjectivité des acteurs. Elle exige alors de considérer chaque individu comme un acteur capable de maîtriser, dans une certaine mesure, son rapport au monde. Dans cette théorie, la notion de l'expérience y est décrite comme étant vaste et se situant entre deux phénomènes contradictoires, celui de l'influence du

social sur l'acteur et de l'autonomie de l'acteur sur son expérience. Effectivement, cette théorie ne se positionne pas complètement en opposition à l'influence des déterminismes sociaux des approches plus macrosociologiques, car elle considère l'effet du social sur les actions. Cependant, elle laisse également une marge de manœuvre aux acteurs dans le choix de leurs actions, ce qui revient aux postures plus microsociologiques. Autrement dit, la tension de l'emprise du social sur l'individu se traduit d'une part par les conduites attendues, les rôles attribués, les modèles à suivre, les intérêts, les idéologies, bref, les déterminismes de la socialisation passée. D'autre part, la marge de manœuvre des acteurs se comprend comme le pouvoir de l'acteur vis-à-vis le choix de ses actions et la revendication de son autonomie et de sa personne à l'intérieur de son parcours (Dubet, 1994a). Donc, cette théorie sociologique traduit une façon de construire le monde et pour la comprendre, il faut admettre que l'acteur est entre deux tensions. À partir de son bagage antérieur, des règles et des contraintes sociales, chaque étudiant a un certain contrôle sur son propre cheminement scolaire. Le jeu de tensions confronte alors l'étudiant à deux choix d'action dans cette recherche : celui de la persévérance scolaire ou celui du décrochage scolaire.

En outre, l'expérience se construit dans une articulation de logiques d'action. En effet, elle se construit dans une combinaison de trois logiques différentes qui s'y croisent et que l'acteur articule. Ainsi, chacun fabrique son expérience suivant ces logiques d'action différentes. Les logiques d'actions sont influencées par l'hétérogénéité des héritages culturels et sociaux qui organisent les conduites des individus (Dubet, 1994a).

Ces trois logiques sont la logique de l'intégration, la logique de la stratégie et la logique de la subjectivation (Dubet, 1994a, 2007; Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998). Ces logiques, comprises en termes de processus, sont liées à des courants sociologiques différents, car pour Dubet (2007), les acteurs s'inscrivent dans plusieurs logiques qui ne sont jamais totalement réductibles aux paradigmes d'une théorie pure. La logique de l'intégration est liée au paradigme déterminisme, la logique de la stratégie au paradigme de l'action rationnelle et la logique de la subjectivation au paradigme de l'acteur. Il est important d'expliquer ces logiques puisqu'elles lient l'étudiant à chacune des dimensions du système scolaire et parce qu'elles sont à la base de son expérience scolaire.

La logique de l'intégration. Tout d'abord, la logique de l'intégration repose sur le processus de socialisation de l'acteur (Dubet, 1994a, 1998, 2009). La façon d'agir des acteurs est alors précédée par la manière dont ils ont intériorisé des valeurs, des normes, des croyances, des modèles culturels, des rôles et des identités (Dubet, 2007). Cette logique se positionne comme étant le système de correspondance et d'intégration entre les significations culturelles de l'acteur liées à sa socialisation passée et les situations de son expérience. Ainsi, l'identité de l'acteur est définie comme le versant subjectif de son intégration dans le système. Cette logique concerne alors la construction de l'identité par la tension entre la socialisation antérieure et les contraintes sociales (être une fille, être autochtone, être soldat, etc.) qui mettent du poids sur les actions des acteurs. Comme l'indiquent Dubet et Martuccelli (1998), « tout acteur est défini par une appartenance

[...] et l'intégration repose sur des tensions d'appartenances et de normes [...] » (p. 175). Dans cette forme de logique, l'acteur n'est donc pas libre de ses actions, car il se définit et se présente aux autres par son appartenance et par sa position, bref, par l'intériorisation passée de modèles culturels qui le précèdent (Dubet, 1994a, 2007). Cette logique cadre alors dans la sociologie plus classique du paradigme déterministe. Par exemple, l'individu ne choisit pas sa langue, ni ses croyances ou sa culture (Dubet, 2007). Cette intériorisation d'un modèle structure ses comportements à travers ses rôles et ses statuts prédéterminés. Dans l'expérience scolaire, puisque l'étudiant se définit par ses appartenances et qu'il vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'un système d'intégration tel que celui de l'école, ses valeurs et sa culture ont un impact sur ses actions et, par le fait même, sur sa réussite scolaire. C'est pourquoi, comme le souligne Bruner (2008), la valeur symbolique entourant la réussite scolaire, ainsi que l'importance qui lui est accordée dans la famille et dans la culture de l'étudiant, influence sa persévérance scolaire. Tel que le mentionnent Dubet et Martuccelli (1996a),

[...] une grande part de la sociologie de l'éducation adopte cette perspective de façon plus ou moins explicite, en se consacrant à la mesure des écarts et des tensions nés de la rencontre de la socialisation familiale et de la socialisation scolaire. L'enfant est au croisement de ces deux socialisations et le succès scolaire des uns tient à la proximité des deux cultures, scolaire et familiale, alors que l'échec des autres s'explique par la distance de ces cultures et par la domination sociale de la seconde sur la première. [...] Les uns réussissent parce que leur socialisation primaire, notamment l'accès au langage, est accordée aux modèles scolaires, alors que les autres échouent parce que la dualité des socialisations est plus prononcée et parce que la fatalité de cette dualité participe elle-même de cette socialisation (p. 52).

Voici un exemple afin d'explicitier cette logique. La culture familiale, élément fondamental de la socialisation primaire de tout individu, influence la destinée des enfants et des adolescents quant à leur persévérance scolaire (Lahaye & Pourtois, 2000; Macbeth, 1989). De cette façon, les étudiants provenant de la culture dominante dans le système scolaire ont davantage de facilité à s'y intégrer, car ils n'ont pas à défendre leurs valeurs et à se positionner entre leur identité personnelle et la culture scolaire. D'autres étudiants, quant à eux, ne parviennent pas à s'identifier à la culture du système scolaire qui leur semble étrangère, arbitraire et dénudée d'intérêt. Une barrière invisible se dresse alors entre *eux* et *nous* vu les différences symboliques et culturelles. Cela a un impact chez les participants de cette étude. En effet, plusieurs recherches stipulent que le facteur de décrochage scolaire de l'incompatibilité culturelle est fréquent dans la description du processus de décrochage scolaire des élèves et étudiants des Premières Nations (Assemblée des Premières Nations, 2010b; Dion-Stout & Kipling, 2003; Huffman, 2001; Larose & al., 2001). Dans cet ordre d'idées, les étudiants des Premières Nations réussissent davantage s'ils fréquentent des établissements scolaires de culture autochtone ou dans ceux qui intègrent des éléments de leur culture première tels leur histoire (Cummins, 2001). À l'inverse, les étudiants qui ne parviennent pas à s'identifier à la culture scolaire ont tendance à moins bien réussir. Pour ces étudiants, la culture et les connaissances trouvées à l'école représentent peu d'utilité pour leur développement personnel et elles sont trop éloignées de leur culture pour qu'ils puissent donner un sens réel à leurs études. Selon Gibson et Ogbu (1991), une autre raison qui rend difficile l'intégration des minorités culturelles à la culture majoritaire de l'école est le fait que

s'intégrer dans cette culture peut être synonyme de s'aliéner ou de s'assimiler à la culture majoritaire. Cela peut même aller jusqu'à se faire rejeter par son groupe de pairs (De Klerk, 2000; Dubet, 1994a; Fordham & Ogbu, 1986).

Cela dit, l'incompatibilité culturelle n'est pas une finalité en soi et les persévérants universitaires des Premières Nations en témoignent. Ces derniers montrent bien qu'il est possible de s'intégrer dans un système scolaire, perçu comme un système d'intégration sociale, différent de leur culture première grâce à une combinaison de logiques d'action qui permettent de dépasser les déterminismes sociaux. Pour s'y faire, l'étudiant travaille à y assurer la reconnaissance de sa place et de son identité dans une cohérence sociale. Cette quête oriente alors ses actions dans le but de s'y intégrer tout en gardant en tête son identité, sa culture. Comme le souligne Dubet (2007), « l'intégration est plus qu'un état, elle est aussi une activité par laquelle chacun reconstruit sans cesse cette intégration objective qui est aussi une subjectivité personnelle » (p. 99). L'étudiant tente alors de défendre et d'assurer la stabilité de sa culture et le maintien de la continuité de son identité personnelle tout en s'intégrant dans le système scolaire. Ainsi, l'intégration est possible pour les acteurs, même dans un système qui leur est différent.

La logique de la stratégie. La seconde forme de logique, celle de la stratégie, repose essentiellement sur la théorie de l'action rationnelle qui avance que chaque action a une part de rationalité et vise un but et une recherche d'efficacité (Dubet, 2007). Comme l'indiquent Dubet et Martuccelli (1998), tout acteur est défini par une logique

stratégique dans laquelle il construit une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources, de sa position sociale, de ses intérêts et des contraintes de situation. Dubet (2007) mentionne que ce « lien au système peut être expliqué à la manière des économistes dont les équations et prédictions montrent généralement que, si chacun agit rationnellement, il le fait comme l'équation le suppose une fois que toutes les contraintes et les variables y sont introduites » (Dubet, 2007, p. 101). Il se conduit alors comme un stratège. Cela rejoint Boudon pour qui la théorie du choix rationnel part d'un double postulat, celui de l'individualisme et de la rationalité de l'acteur qui optimise ses intérêts en fonction des contextes, de ses ressources et de ses croyances (1989).

De cette façon, l'action rationnelle est déterminée par rapport aux moyens de l'acteur et elle est influencée par les conditions déterminées du contexte. Par exemple, l'étudiant des Premières Nations provient d'un contexte particulier, celui des communautés autochtones. Ce contexte a des caractéristiques et des contraintes telles qu'un éloignement géographique des grands centres, une langue autochtone ou un système scolaire (écoles primaires et secondaires de communauté, allocation financière du MAADNC, etc.) qui influencent l'expérience scolaire des étudiants des Premières Nations. D'autres auteurs se sont également penchés sur cette idée de contraintes du contexte. Dans sa théorie des dispositions, Lahire (1998, 2001, 2004) affirme que changer de contexte (professionnel, conjugal, familial, amical, religieux, politique, etc.), c'est changer les forces qui agissent sur les acteurs et ainsi, influencent ses identités et ses actions. Le fonctionnement de l'individu peut donc être modélisé comme celui d'un

système doté d'une pluralité de ressources, internes et externes, dont la réaction n'est pas prédéterminée, mais influencée par les contraintes de situation. En effet, selon Lahire (1998), les acteurs mettent en œuvre des manières de penser et d'agir différentes et même parfois contradictoires au sein d'univers sociaux différents. En résulte que les acteurs, construits dans leurs multiples expériences sociales, sont appelés à avoir des comportements et des attitudes variés selon les contextes dans lesquels ils sont amenés à évoluer. Ainsi, comme l'indique Dubet (1994a), « la distribution des contraintes et des positions sur un ensemble d'opportunités des choix précède la rationalité des choix stratégiques » (p.143).

Il convient alors de dire que dans cette forme de logique, l'étudiant n'est pas libre de ses actes, car le système social est contraignant. Les moyens dont disposent les étudiants pour persévérer à l'école sont influencés par les contraintes de situations avec lesquelles ils sont aux prises. C'est ce à quoi Dubet et Martuccelli (1996a) font référence lorsqu'ils affirment que l'individu doit se construire à partir des contraintes données par son expérience. Le statut social, la concurrence dans les relations sociales, ainsi que la conception de l'utilité scolaire des étudiants définissent conséquemment cette logique de l'action rationnelle. Dans un tel système, chacun est interdépendant de l'autre, et les jeux de pouvoir entre les différents acteurs permettent à certains de persévérer. Un lien peut être fait avec la sociologie de l'action organisée de Crozier et Friedberg (1977). Selon cette sociologie, les acteurs, perçus comme agents libres ayant leurs propres buts dans un système d'actions concrètes, sont des concurrents tout en étant des alliés. Ils ont la

possibilité de développer leurs propres stratégies pour atteindre leurs buts. Ils vont utiliser les ressources dont ils disposent de manière la plus judicieuse compte tenu des contraintes du moment, telles qu'ils les perçoivent depuis leur position. L'étudiant travaille alors à la conception qu'il se fait de ses intérêts et de ses objectifs dans un système scolaire qui ressemble à un marché.

Dans cette logique, l'identité ou les identités (Fordham & Ogbu, 1986; Kim, 2003, Pavlenko & Blackledge, 2004; May, 2000) des acteurs ne sont plus à défendre comme c'est le cas dans la logique de l'intégration. Elles sont plutôt mises en scène comme un ensemble de ressources mobilisables en fonction des objectifs à atteindre. Les enjeux culturels sont alors moins des valeurs, mais davantage des ressources et des moyens de l'action. En guise d'exemple, une étude menée par Fordham et Ogbu (1986) auprès de jeunes afro-américains démontre que les étudiants d'origine afro-américaine qui réussissent mieux à l'école que la plupart de leurs consœurs et confrères sont ceux qui ont développé des stratégies d'action, notamment la modification de leur identité suivant les contextes. Par exemple, un étudiant peut prendre l'identité d'un étudiant sérieux en classe, mais avec son groupe de pairs, il emprunte l'identité d'un clown faisant rire tout le monde ou celle du bagarreur redoutable. Cela rejoint également l'idée de Kim (2003) qui remarque que les participantes de son étude sur l'acquisition d'une langue seconde sont engagées dans un processus complexe de construction de l'identité fortement dépendant des contextes dans lesquels elles sont en interaction. Ces participantes possèdent un éventail d'identités diverses en « médiation active »

(Martuccelli, Rol, Roberge & Sénéchal, 2002, p. 234) qu'elles mettent à jour ou cachent de manière stratégique afin d'atteindre leurs désirs (Kim, 2003). Bhabha (2001), dans sa théorie sur les identités hybrides, avance que les identités ne sont jamais pures, toujours en contact les unes aux autres. Ce contact amène la création d'un espace d'émancipation à l'intérieur duquel se crée un mélange culturel qui provoque l'hybridation d'identités. Dans cette théorie postcoloniale, Bhabha (2001) voit alors un processus transculturel qui prend place dans un « troisième espace », espace qui se situe entre la culture du colonisateur et du colonisé. Une nouvelle culture s'y construit. Cette nouvelle culture peut permettre aux acteurs une plus grande autonomie d'action dans un système culturel qui lui était au départ dénudé de sens, mais cela peut également amener les acteurs vers une perte de sens et de subjectivité par une trop grande hybridation. Suivant cela, il sera intéressant de voir si, tout comme ces études le laissent entendre, les universitaires des Premières Nations ont usé de « mobilisations culturelles » pour persévérer dans le milieu universitaire.

La logique de la subjectivation. Enfin, la logique de la subjectivation repose sur les approches plus centrées sur l'acteur en tant que maître potentiel de ses actions contrairement aux deux premières logiques où des déterminismes externes influencent fortement ses actions (Dubet, 2007). C'est donc dans cette logique que l'acteur devient le sujet désireux d'être le maître de sa destinée, car il n'est pas qu'entièrement identifié aux rôles sociaux (comme dans la logique de l'intégration) et aux intérêts sociaux (comme dans la logique de la stratégie). Dubet (2007) indique d'ailleurs que c'est dans

cette logique que l'acteur gère les tensions entre les logiques précédentes, celle de l'intégration et de la stratégie. À côté de l'intégration et des actions stratégiques se tient l'appel constant à l'authenticité comme valeur centrale dans le choix des actions. « Les *Moi* de l'intégration et les *Moi* de la stratégie supposent qu'un *Je* soit capable de maintenir l'unité de la personne en ne s'identifiant jamais pleinement à ces divers *moi* » (Dubet, 2007, p. 102). Le *Je* est alors le revers subjectif de la mise à distance portée sur le *Moi*. De cette façon, le sujet n'est pas qu'entièrement identifié à ses rôles sociaux et à son identité (logiques d'intégration), de même qu'à ses intérêts et objectifs (logique de la stratégie). En effet, la logique de la subjectivation rend compte des activités de réflexivité et des critiques de l'acteur quand il est amené à résoudre des problèmes et à faire des choix (Dubet, 2001).

Cette logique est donc liée à la réflexivité de l'acteur, son activité critique et sa prise de distance à soi. La référence à la subjectivation trouve écho dans le *Je* de l'acteur, sa personnalité qui, dans sa perception identitaire, doit être capable de dialoguer avec les pressions externes de la société. Ce va-et-vient de l'extérieur vers l'intérieur de soi rappelle l'approche interactionniste de Goffman (1973) stipulant que c'est dans ce mouvement que l'acteur construit le « système de représentation par laquelle il prend conscience de lui-même et appréhende les autres » (p. 178). Il en résulte que cette logique permet à l'acteur de maintenir son unité de personne. Dubet (1994a) avance que « chaque individu peut être considéré comme un intellectuel, un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure, en tout cas, son rapport au monde »

(p. 105). Cette autonomie de l'acteur implique l'intériorisation des catégories de la socialisation contemporaines qui sont le contrôle de soi, la singularité personnelle et la croyance en un *je* véritable et authentique (Dubet, 1994a; De Singly, 2005; Périer, 2009).

Il faut alors comprendre que dans chaque action de l'acteur, le regard de l'autre ou les contraintes de situation le confrontent à une image modifiée de lui-même sur laquelle il doit pouvoir anticiper objectivement et subjectivement son action pour agir (Rochex, 1995). C'est aussi dans cette logique que s'inscrit le sens de l'expérience scolaire et du rapport au savoir de Charlot (1997, 2000) et Rochex (1995). Ces auteurs soulignent que « l'activité est un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but » (Charlot, 1997, p. 62). Par exemple, dans le milieu scolaire, pour qu'il y ait une activité d'éducation, il faut que l'étudiant se mobilise. Pour qu'il se mobilise, il faut que la situation ait du sens pour lui (Charlot, 1997). Le sens est alors ce qu'il y a entre le mobile et le but, c'est le rapport subjectif de l'acteur envers l'école. C'est ce qui l'incite à agir. Pour Rochex (1995), la question de sens est centrale en ce qui a trait à la réussite scolaire. La réussite scolaire n'est pas juste affaire de valeur monétaire de l'école ou un projet de carrière. D'ailleurs, les étudiants qui réussissent n'ont pas tous ce projet. Elle est aussi affaire de valeur symbolique qui joue dans l'équation rationnelle de l'action et qui permet aux acteurs de se reconnaître comme sujet singulier, produit et auteur d'une histoire (Rochex, 1995). Ainsi, cette notion de sens est importante pour cette recherche, car c'est le sens qui est le « moteur » ou la motivation de l'action et qui permet de

comprendre l'action sociale. De cette façon, l'espace de jeu disponible que les acteurs s'efforcent de convertir en espace d'actions se fonde moins sur les statuts et origines sociales que sur leur subjectivité (Barrère, 2003; Berthelot, 1983; Périer, 2009). D'un point de vue de la sociologie compréhensive, partir de cette subjectivité des acteurs, c'est refuser l'image d'un acteur totalement aveugle ou totalement clairvoyant, car la subjectivité des acteurs, la conscience qu'ils ont du monde et d'eux-mêmes, est le matériel essentiel dont dispose le sociologue de l'action (Dubet, 1994a).

En somme, la logique de la subjectivation est importante, car elle fait le pont entre les deux premières logiques et le caractère subjectif de l'acteur. Elle permet à ce dernier de garder son authenticité et sa personnalité. Advenant le cas où cette logique ne serait pas respectée ou du moins, impossible à atteindre, l'acteur en arriverait à l'aliénation qui est définie comme la privation de la capacité d'être sujet (Dubet, 1994a). Ainsi, le non-respect de cette logique entraînerait des sentiments de souffrance, de perte d'identité, de destruction de soi engendrés par la domination sociale, ce qui mène l'acteur vers l'aliénation de soi (Dubet, 1994a). En effet, ce ne sont pas tous les acteurs qui deviennent sujets maîtres de leurs actions. Par exemple, cela peut arriver lorsque les appartenances et les exigences sociales s'opposent aux désirs d'une authenticité individuelle des étudiants. Cela peut se comprendre quand un étudiant décide de poursuivre ses études dans un domaine qui n'a pas de sens pour lui, mais qui a été forcé par sa famille vu certains atouts (possibilité de placement, salaire, etc.). Ainsi, l'intérêt pour soi se sépare de l'utilité sociale et c'est l'aspect instrumental et d'appartenance qui

l'emporte (Dubet & Martuccelli, 1998). Parfois, ce détachement de soi et ce manque de sens peuvent mener l'étudiant à la démotivation et même à l'échec scolaire. Un autre exemple où le manque de sens peut subvenir est lorsque la culture dans laquelle baigne un acteur lui est trop étrangère et trop éloignée.

Toutefois, avant de tomber dans ce manque de sens, les acteurs ont normalement des épreuves subjectives qui se dressent devant eux. Selon Dubet (2009), « la société se donne aux individus sous la forme des épreuves qu'ils doivent franchir ou des problèmes qu'ils doivent résoudre » (p. 209). Par exemple, ces épreuves peuvent être des choix à faire ou des compromis d'intégration. En fait, il s'agit du travail subjectif que l'acteur doit faire pour articuler les trois logiques et se positionner entre l'emprise du social et son autonomie d'action. En effet, Dubet (1994a) mentionne que la gestion des logiques d'action peut être perçue comme une épreuve par les acteurs, car ils « éprouvent plutôt cette liberté sous forme d'angoisse, d'incapacité de choisir, d'inquiétude quant aux conséquences des choix » (p. 99).

Il est important de ne pas comprendre les épreuves subjectives comme étant des contraintes de situation au même titre que les facteurs de décrochage scolaire, car ces contraintes sont seulement des éléments intégrés dans les épreuves subjectives. Les épreuves subjectives sont plutôt inscrites au sein de situations socialement bien différenciées, qui cependant, ne les déterminent pas. De cette façon, les situations n'engendrent pas les épreuves dans l'expérience sociale des gens, mais influencent la

manière dont les acteurs vont les affronter. Par exemple, des épreuves de même nature ne seront peut-être pas affrontées de la même façon dépendamment de comment elles sont gérées par les acteurs. Il peut alors être pertinent de croire que les persévérants des Premières Nations ont vécu moins d'épreuves que ceux qui n'ont pas atteint le niveau universitaire, ou ont réagi différemment face aux épreuves, ou sont passés à travers un processus de résilience²¹ pour les franchir. Bien que Dubet et Martuccelli (1996a) n'abordent pas ce concept dans leur sociologie de l'expérience scolaire, des auteurs ont admis que les étudiants autochtones persévérants peuvent être des cas types d'étudiants résilients (Montgomery & al., 2000; Larose & et., 2001; Shield, 2005; Strand & Peacock, 2002). Dans leur étude sur le succès scolaire en milieu autochtone, Larose et al. (2001) soulignent que « malgré l'importance des fréquences de retard et d'abandon scolaire précoce et l'importance des problèmes d'adaptation sociale rencontrés chez les jeunes Amérindiens, certains d'entre eux déjouent les statistiques. On peut donc considérer ces enfants ou ces adolescents comme des résilients » (p. 159).

²¹ Le concept de la résilience est né dans les années quarante et s'est notamment développé dans les années quatre-vingts aux États-Unis (Bouteyre, 2004; Kolar, 2011). Avant 1984, le concept de résilience est davantage perçu sous la forme du coping (stratégie d'adaptation personnelle) puis du concept d'invulnérabilité (Bourque, 2004; Tisseron, 2007). Aujourd'hui, la résilience renvoie généralement à l'idée de résister à un stress ou à une situation problématique à risque et de reconstruire une nouvelle réalité plus favorable (Tisseron, 2007). Vaillant (1993) explique de façon imagée la résilience comme étant la capacité de se plier sans se casser et, une fois plié, de rebondir devant la situation problématique. Cela dit, ce concept est défini et opérationnalisé différemment selon les études et il ne semble pas faire consensus (Muckle & Dion, 2011). Comme le souligne Kolar (2011), certains considèrent la résilience comme un produit (Grotberg, 1995; Mancini & Bonanno, 2009; Work, Cowen, Parker & Wyman, 1990) et d'autres la perçoivent comme un processus actif (Masten & Coastworth, 1995; Olsson, Bond, Burns, Vella-Brodrick & Sawyer, 2003 ; Tisseron, 2007; Walsh, 2006).

2.2.1 La schématisation des choix théoriques

Au final, les trois logiques d'action présentées sont mobilisées au sein de l'expérience sociale des acteurs. Les divers objets sociaux changent de nature selon la logique de l'action qui s'en saisit (Dubet, 2007). Ainsi, elles sont renvoyées à des courants sociologiques qui entretiennent des querelles entre elles. Chaque logique est une critique contre les deux autres, car comme le souligne Dubet (1994a), chacune affirme « en général pouvoir reconstruire l'ensemble social à partir d'un point central » (p. 134).

La figure suivante illustre l'expérience scolaire et les principales caractéristiques des logiques d'action qui la composent.

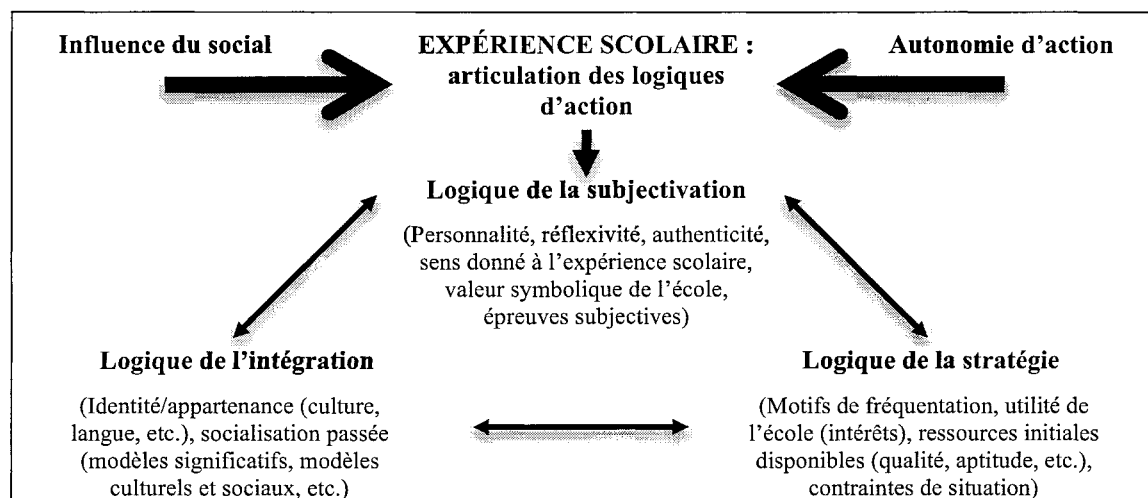


Figure 2. Schématisation de l'expérience scolaire.

Transposer cette théorie sociologique de l'action à cette recherche, c'est dire que les persévérants universitaires des Premières Nations (acteurs) ont des prédispositions, un bagage antérieur, une socialisation passée, une position sociale, des rôles, des identités, des intérêts et des objectifs qui influencent leurs actions de même qu'un contexte présent avec ses contraintes qui les guident tout autant. Dans leur expérience scolaire, ils doivent alors savoir trouver l'équilibre entre ces pressions et garder leur propre personnalité dans le choix de leurs actions. Les actions et les choix des étudiants sont donc le point de rencontre réfléchi entre les tensions qui colorent leur expérience scolaire. Ce qu'il est important de retenir concernant les concepts dégagés, c'est que le concept de l'expérience scolaire est centré sur l'acteur, mais qu'il ne met pas de côté toute l'influence de la société sur ses actions. L'étudiant, en tant qu'être humain doté de réflexion, fait partiellement le choix de ses actions et négocie entre les deux tensions qui l'enserrent, celle de l'influence du social (déterminismes sociaux) et celle du contrôle qu'il a sur son expérience scolaire.

Le cadre théorique présenté balise les concepts qui seront utilisés à l'intérieur de cette recherche : la persévérance scolaire, l'acteur, l'expérience scolaire et les logiques d'action. Cette conception de l'acteur et de ses actions permet de la rendre applicable à une grande variété de trajectoires scolaires qui sont aujourd'hui significatives de la diversité des étudiants, incluant les étudiants des Premières Nations. Les concepts et la théorie choisis fourniront alors les balises nécessaires afin d'atteindre l'objectif principal et les sous-objectifs précisés de recherche qui sont de :

1. Comprendre en profondeur le sens de l'expérience scolaire d'étudiants des Premières Nations qui persévèrent au niveau universitaire.
 - 1.1 Cerner davantage les caractéristiques qui influencent la logique de l'intégration de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations.
 - 1.2 Cerner davantage les caractéristiques qui influencent la logique de la stratégie de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations.
 - 1.3 Cerner davantage les caractéristiques qui influencent la logique de la subjectivation de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations.

Le prochain chapitre traite du cadre méthodologique choisi, à savoir le type de recherche, le devis méthodologique et la démarche d'analyse et d'interprétation des données.

3. Cadre méthodologique

Ce chapitre porte sur le cadre méthodologique de la recherche. Il est question du type de recherche, c'est-à-dire de l'orientation épistémologique, des choix méthodologiques et de la subjectivité de la chercheuse, puis du devis méthodologique incluant la population visée, la stratégie de collecte et les méthodes de collecte. Enfin, il présente la démarche d'analyse et d'interprétation des données. Succinctement, la démarche méthodologique se situe dans une position paradigmatique qualitative/interprétative et dans une logique d'investigation compréhensive. Les méthodes de collecte sont essentiellement qualitatives. Les données proviennent de l'expérience scolaire de sept étudiants des Premières Nations de l'UQAC en voie d'obtenir leur diplôme universitaire. Ces étudiants ont participé volontairement à deux temps de collecte. Trois dispositifs de collecte de données ont été utilisés. Il s'agit du dessin-entretien (Lavoie, 2011; Lavoie & Benson, 2011; Lavoie & Joncas, soumis), du groupe de discussion (Baribeau, 2009; Baribeau & Germain, 2010; Morrissette, 2010) et du journal de bord (Baribeau, 2005; Karsenti & Savoie Zajc, 2004). Les données recueillies, de type qualitatif, ont été soumises à une analyse de contenu d'approche compréhensive centrée sur une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2003).

3.1 Le type de recherche

Dans un premier temps, cette recherche est inscrite dans un cadre épistémologique qualitatif/interprétatif; ce cadre est animé du désir de comprendre en

profondeur le sens qu'une personne donne à son expérience (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Ce choix concorde avec la majorité des études sur le sens de l'expérience scolaire (Charlot, 1997, 2000; Dubet, 1994a, 2007; Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998; Lahire, 1998, 2001; Rochex, 1995). De plus, l'approche compréhensive est utilisée parce qu'elle permet d'approfondir le sens que les acteurs participants²², dans notre cas les persévérants universitaires des Premières Nations, attribuent à leur expérience vécue (Anadón, 2006; Charmillot & Dayer, 2007; Schurmans, 2003). Cette approche est également préconisée dans les études sur les significations de l'expérience scolaire (Dubet, 1994a; Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998). Ainsi, ces positionnements mènent vers des postures théoriques et épistémologiques se rapprochant du point de vue des acteurs sociaux et de leur expérience et, par le fait même, des fondements théoriques de cette recherche.

Dans un deuxième temps, la recherche intégrant des membres des Premières Nations nécessite de prendre appui sur des postures méthodologiques liées aux façons de penser et aux contextes sociaux des peuples autochtones (Metallic, 2009; Patterson, Jackson & Edwards, 2006; Restoule, Archibald, Lester-Smith, Parent & Smilie, 2010; Smith, 2003; Stoczek & Mark, 2009; Wilson 2001, 2003). En effet, la méthodologie choisie doit être cohérente avec la population à l'étude, car c'est elle qui détermine le regard porté sur le savoir et la réalité des participants (Smith, 2003). L'examen de ces

²² Par acteurs participants, il est question des étudiants qui ont participé à la collecte de données de cette recherche et à la première étape d'analyse des données. Cette appellation est motivée par les choix théoriques de cette recherche (chapitre 2).

postures rend compte de l'incompatibilité des recherches à tendance factorielle et basées sur des théories colonisatrices et la recherche en milieu autochtone. Pour parvenir à respecter les postures méthodologiques issues du paradigme de recherche autochtone, cette étude se base sur certains aspects qui, selon Steinhauer (2002), favorisent la création de savoir en milieu autochtone. Il s'agit de : 1) reconnaître les points de vue des participants; 2) comprendre leurs savoirs et leurs réalités comme distinctes et vitales; 3) respecter leur société (codes sociaux, culture, etc.) comme un procédé dans lequel ils vivent; 4) s'appuyer sur le contexte social, historique et politique pour mieux positionner leurs expériences et leurs « vécus »; 5) privilégier leurs expériences; et 6) développer une relation d'enrichissement mutuel et de confiance. Des précautions ont ainsi été prises en compte dans cette recherche telles que la proscription de principes hiérarchiques, la mise en place de relations égalitaires et de confiance et l'inclusion des acteurs en leur laissant une autonomie de décision en ce qui concerne les étapes de la recherche (Absolon & Willet, 2004; Edwards & al., 2008; Semali & Kincheloe, 2002; Smith, 2003). En effet, le contexte, l'acteur et son expérience sont pleinement intégrés.

3.1.1 La subjectivité de la chercheure

Concernant la subjectivité de la chercheure, cette dernière reconnaît qu'elle ne peut pas être objective dans ce contexte de recherche, car elle est toujours immergée dans une autre culture. De plus, étant dans une posture épistémologique interprétative, elle ne peut se dégager complètement de ses valeurs (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). La chercheure a donc reconnu les éléments de sa subjectivité en essayant d'en diminuer les

effets sur la recherche. Pour s'y faire, elle a entre autres adopté une approche culturellement sensible (Ellis & Earley, 2006; Smith, 2003). Deux moyens pour y parvenir ont été mis en œuvre. Le premier a été d'entrer en contact avec des communautés autochtones avant le début de la recherche (Goldberg-Freeman, Kass, Tracey & Ross, 2007; Martin & Mirraboopa, 2003; Smith, 2003; Stoczek & Mark, 2009; Styres, 2008). Elle a alors passé quelques semaines dans différentes communautés innues dans le cadre de voyages et d'assistanat de recherche. Le deuxième moyen relevé pour adopter une approche culturellement sensible et, par le fait même, pour respecter davantage l'éthique de recherche en milieu autochtone a été d'élaborer la démarche de recherche en collaboration avec la population touchée (Denzin, Lincoln & Smith, 2008; Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche²³, 2011; Stoczek & Mark, 2009). En effet, la chercheure s'est entourée de deux partenaires de recherche lors de l'élaboration du cadre méthodologique. Ces partenaires étaient deux étudiantes universitaires des Premières Nations qui remplissaient les critères de sélection des acteurs participants à cette recherche, mais qui ne faisaient pas partie du groupe de répondants à l'étude. La chercheure avait travaillé avec elles lors de différentes collectes de données dans des communautés autochtones et, au fil du temps, leur relation s'est solidifiée. Cette relation a permis, d'une part, de mieux connaître la population concernée. D'autre part, ces étudiantes ont confirmé la démarche méthodologique en testant la majorité des étapes et en les ajustant au besoin. Cette collaboration a favorisé

²³ Ce groupe est composé du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC).

la compréhension du phénomène à l'étude tout en donnant de la crédibilité à la recherche. Cela dit, afin de respecter pleinement les méthodes de recherches autochtones, il aurait été préférable d'intégrer des membres de la population à l'étude dans toutes les étapes de la recherche. Toutefois, deux impératifs n'ont pas permis une telle façon de faire. D'une part, cette recherche n'est pas de type participatif (recherche action, recherche collaborative, etc.) et, d'autre part, le court laps de temps et des impératifs financiers entourant cette recherche n'ont pas autorisé un travail d'une telle ampleur.

3.2 Le devis méthodologique

La section suivante porte sur la population à l'étude, la démarche de collecte de données et les méthodes de collecte utilisées, soit les méthodes du dessin-entretien, du groupe de discussion et du journal de bord.

3.2.1 Le groupe d'étudiants à l'étude

Les données de cette recherche proviennent d'un échantillon d'étudiants persévérants des Premières Nations de l'UQAC. Ces acteurs ont accepté sur une base volontaire de participer. Ils ont été sélectionnés en fonction d'un ensemble de critères établis en lien avec le cadre conceptuel de cette recherche dans le souhait d'atteindre une certaine représentativité théorique. Cela a favorisé l'assurance de la qualité des données et a permis d'avoir un groupe d'acteurs pertinents au regard du thème de recherche, capables de discuter de l'objet à l'étude (acteurs compétents) et en adéquation avec ce

dernier (Geoffrion, 2003; Miles & Huberman, 2003). Ainsi, le groupe d'étudiants est de type intentionnel (stratégique) non probabiliste (Deslauriers & Kérisit, 1997; Ouellet & Saint-Jacques, 2000). Ces caractères intentionnel et non probabiliste sont en cohérence avec les positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques de cette recherche, car l'objectif d'étude est de comprendre le point de vue d'acteurs compétents eu égard à l'objet d'étude. Selon ces positions, un groupe stratégique de personnes partageant des caractéristiques précises peut éclairer certains aspects généraux d'un problème et permettre d'aller chercher en profondeur le sens de leur expérience.

Les critères de sélection lors du processus d'échantillonnage ont été choisis en fonction de leur faisabilité et leur pertinence quant à la recherche. Les étudiants sélectionnés devaient :

- **Être membre de l'une des dix Nations autochtones du Québec** par souci de représentativité en lien avec les objectifs de la recherche et de crédibilité;
- **Avoir fréquenté une école primaire dans une communauté autochtone** dans le but d'atteindre un maximum de significativité des expériences scolaires, bien que la situation varie considérablement d'une école à l'autre;
- **Poursuivre leur formation universitaire à l'UQAC**, car ce site est adéquat vu les critères de faisabilité, le nombre d'étudiants autochtones qui le fréquentent, la proximité avec les acteurs participants et le fait qu'il s'agit de leur milieu naturel d'étude (Geoffrion, 2003; Rodon, 2008);

- **Être en voie d'obtenir leur diplôme au moment de la collecte** afin d'aller chercher les persévérants. Un nombre élevé d'étudiants des Premières Nations décroche durant leur première année universitaire (Frideres, 1998). Cela explique l'importance de joindre des étudiants étant passés à travers cette première étape;
- **S'exprimer en français** dans le but de favoriser une meilleure compréhension des propos des étudiants par la chercheure.

Le recrutement des acteurs participants s'est réalisé grâce au soutien du Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'UQAC. Le Centre a utilisé sa base de données pour envoyer des courriels d'invitation de participation (voir Annexe B) à tous les étudiants des Premières Nations de l'UQAC²⁴. En lisant l'invitation, ce sont les étudiants eux-mêmes qui ont jugé si oui ou non ils répondaient aux critères de sélection. Il est difficile d'évaluer le taux de participation, car il n'est pas possible de savoir le nombre d'étudiants qui remplissaient les critères de sélection. Les étudiants intéressés à participer ont manifesté leur intérêt par courriel ou par téléphone à la chercheure. Ils ont par la suite été contactés personnellement par courriel par cette dernière afin de leur donner davantage d'information et de répondre à leurs questions. Une séance d'information non obligatoire quant au projet a aussi été prévue deux semaines avant la collecte. Cela dit, personne ne s'est présenté. Également, des publicités concernant le projet ont circulé sur la page *Facebook* du CPNN de même que quelques affiches à l'Université.

²⁴ Étudiants inscrits à au moins un cours à la session hiver 2012, n=76, ou avec un dossier toujours actif n=294, ce qui veut dire qu'ils sont encore actifs dans les dossiers administratifs, mais qu'ils ne sont peut-être pas inscrits à un cours à la session hiver 2012.

Au total, sept étudiants ont participé au premier temps de collecte de données (dessin-entretien) et six lors du deuxième (groupe de discussion). Le choix de rencontrer un groupe de personnes restreint à plusieurs reprises sur une période prolongée est justifié par plusieurs raisons. Entre autres, puisque cette recherche vise à cerner davantage le sens que les acteurs donnent à leur expérience, l'approche en profondeur devait être privilégiée (Savoie-Zajc, 2007). D'ailleurs, Baribeau et Germain (2010) avancent que l'addition de groupes de participants n'apporte que de la variance et non de la profondeur aux données. Selon elles (2010), il vaut mieux miser sur la compréhension en profondeur par d'autres mécanismes comme les entretiens répétés, par exemple. D'autant plus que ce nombre a été suffisant pour atteindre une saturation des données (Baribeau & Germain, 2010; Guillemette, Luckerhoff & Guillemette, 2011; Morissette, 2011). En effet, la chercheuse a senti une redondance des propos à la fin de la deuxième rencontre. Si tel n'avait pas été le cas, les acteurs participants étaient prévenus dans l'invitation qu'il était possible qu'il y ait davantage de rencontres selon les besoins.

Les étudiants rencontrés proviennent pour la plupart de la nation innue, nation majoritaire à l'UQAC (CPNN, 2012). Effectivement, 67,1 % des étudiants autochtones inscrits à l'UQAC à l'hiver 2012 étaient membres de la nation innue (Centre des Premières Nations Nikanite [CPNN], 2012). De plus, il était prévisible que la nation innue soit davantage représentée, car l'UQAC est l'Université la plus proche de la plupart des communautés Innues.

3.2.2 La démarche de collecte de données

Cette partie aborde la démarche de collecte de données. Les étudiants participants ont été invités à deux rencontres au début de la session universitaire d'hiver 2012 afin de ne pas tomber dans la période de remises de travaux et d'examens de cette population estudiantine. Lors du premier temps de collecte, nous avons utilisé la méthode du dessin-entretien. Puis, nous avons utilisé la méthode du groupe discussion durant le second temps de collecte. De plus, la chercheure a tenu un journal de bord tout au long de la recherche. L'intérêt d'utiliser plusieurs stratégies de collecte vient de la visée de corroborer les données et de conjuguer les forces et les faiblesses des différentes stratégies. Le tableau 4 dresse un aperçu global des étapes de la collecte. De plus, un avantage important de ces deux temps de collecte est que cela a permis à la chercheure de faire une préanalyse de la première rencontre en cours de transcription des données. Cette façon de procéder a permis d'ajuster les questions de recherche pour la deuxième rencontre, de vérifier les interprétations de la chercheure auprès des étudiants lors de la deuxième rencontre, et, il est possible de croire que cela a permis à ces derniers de réfléchir à-propos de l'objet d'étude et de se préparer davantage pour la deuxième rencontre.

Tableau 4

Tableau-synthèse des étapes de la collecte de données

Étapes de la collecte	Méthodes de collecte			Date prévue de réalisation
	Dessin- entretien	Groupe de discussion	Journal de bord	
Avant la collecte de données			×	Sept. 10 – janv. 12
1 ^{er} temps de collecte	×		×	Janv. 12
2 ^e temps de collecte		×	×	Fév. 12
Après la collecte de données			×	Fév. 12 – déc. 12

Les deux temps de collecte se sont déroulés à l'Université. Tout le déroulement de la démarche était enregistré²⁵. Les deux rencontres ont duré trois heures chacune incluant une heure pour le repas (ce repas était offert à la fin des rencontres aux participants). Il est à noter qu'un service de garderie était disponible en même temps que ces rencontres aux étudiants parents²⁶. De plus, une carte-cadeau d'une valeur de 10,00 \$ de la COOP de l'Université leur a été remise à la fin de la deuxième rencontre en guise de remerciement.

À propos des rôles des étudiants et de la chercheuse lors des collectes de données, ils étaient indiqués dans le guide de collecte joint à l'invitation de participation (Annexe C). Globalement, les acteurs devaient être ouverts, respectueux et sensibles aux

²⁵ Les conversations se sont poursuivies au moment du repas à micro fermé et les informations pertinentes qui en sont ressorties ont été intégrées au corpus grâce à l'utilisation du journal de bord (Baribeau, 2008).

²⁶ Des études indiquent que les étudiants universitaires des Premières Nations ont fréquemment des enfants en bas âge (Statistique Canada, 2008).

autres (Absolon & Willet, 2004; Foy, 2009; Stoczek & Mark, 2009). Dans une visée de consensus, les étudiants participants ont aussi dû partager leur expérience de vie au sein du groupe et être responsables les uns envers les autres de leur compréhension consensuelle. Quant à la chercheuse, elle devait maintenir la communication, créer un climat socioaffectif discursif, équitable et équilibré, favoriser une atmosphère collaborative, dynamique et relationnelle et tenter de centrer la structuration de la pensée sur le groupe. De plus, trois fonctions lui étaient attribuées : celle de production, celle de confirmation et celle d'orientation (Baribeau, 2009). La fonction de production correspondait au droit de parole, à la relance et à la demande de précision. La fonction de confirmation consistait à confronter, corroborer et reformuler les propos dans le but d'une bonne interprétation. La fonction d'orientation demandait de recentrer les propos, relancer des thématiques et faire des mises en parallèle. La chercheuse a aussi eu comme rôle de s'adapter aux circonstances et de gérer le temps. Par ailleurs, comme l'indiquent Edwards et al. (2008), il a été important pour la chercheuse de bien cerner la valeur et la place de ses connaissances de même que celles des acteurs-étudiants et de reconnaître l'expertise de ces derniers. Ni l'un ni l'autre n'a été le principal chef de file ou le décideur final du processus de collecte. Le défi a alors été de ne pas surestimer son rôle de chercheur, car ce n'était pas elle qui détenait toute la connaissance. Elle était plutôt quelqu'un qui cherchait à comprendre une situation que les acteurs connaissaient mieux qu'elle par leur expérience.

3.2.3 Les méthodes de collecte de données

Cette partie présente chacune des méthodes de collecte de données utilisées dans le cadre de cette recherche. Il s'agit du dessin-entretien, du groupe de discussion et du journal de bord. Il est important de souligner que le dessin-entretien et le groupe de discussion ont été choisis en fonction des ancrages théoriques, mais surtout de la spécificité culturelle des étudiants rencontrés, et ce, dans le souhait d'atteindre les objectifs de la recherche. En effet, ces méthodes permettent d'appréhender la problématique à partir du point de vue des acteurs en laissant place à l'expression relativement libre de leurs propos dans la visée de saisir le sens qu'ils donnent à leur expérience. Ces méthodes, caractérisées comme souples et ouvertes, stimulent l'interaction entre les participants tout en produisant des données de nature qualitative. Ces méthodes ont alors permis de comprendre du point de vue des acteurs la nature et la complexité de leur expérience scolaire.

En ce qui a trait à la spécificité culturelle des étudiants, plusieurs études sur le paradigme de recherche autochtone relèvent l'importance que les recherches intégrant des participants autochtones considèrent le concept fondamental du savoir relationnel qui se crée dans la relation entre les personnes (Battiste, 2008; Smith, 2003; Steinhauer, 2002; Stoczek & Mark, 2009). Suivant cela, il a alors été préférable de favoriser une bonne relation entre tous les acteurs participants lors de la collecte de données (Weber-Pillwax, 1999) et de privilégier la voix et les expériences de vie de chacun (Martin & Mirraoopa, 2003). Cela explique pourquoi le dessin-entretien et le groupe de discussion

ont été sélectionnés, car ils favorisent un processus de production de connaissances de concert avec les acteurs concernés, privilégie l'interaction, souligne le caractère relationnel de savoir et rejette les rapports hiérarchiques entre les participants (Smith, 2003; Wilson, 2001). Par ailleurs, le dessin-entretien et le groupe de discussion se réalisent en contexte de groupe. Cette façon de procéder est recommandée pour les recherches qui se déroulent avec des personnes autochtones, population qui s'ouvre plus difficilement à la révélation d'expériences personnelles plus profondes (Foy, 2009; Gauthier, 2007; Langevin, 2006; Wilson, 2001). En groupe, les participants sont plus enclins à exprimer leurs points de vue (Bryman, 2004). D'ailleurs, le fait que la chercheuse soit seule devant un groupe d'acteurs partiellement homogène diminue la tension et la gêne face à la chercheuse.

Également, dans le souhait de créer les meilleures conditions possible pour que les acteurs participants se sentent à l'aise d'exprimer leur point de vue, deux caractéristiques du déroulement du dessin-entretien et du groupe de discussion ont été inspirées de la technique des cercles de paroles, technique traditionnelle utilisée par plusieurs Nations autochtones (Foy, 2009). La première est que les étudiants étaient assis en rond, rappelant ainsi la dynamique circulaire autochtone (Foy, 2009; Lavallée, 2009; Styres & al., 2010). En effet, selon Styres et al. (2010), le cercle est indispensable pour créer un espace commun discursif entre les participants et pour créer une atmosphère collaborative, dynamique et relationnelle. La seconde caractéristique inspirée du cercle de paroles est l'utilisation d'un bâton de paroles pour diriger la

discussion. Cela dit, les acteurs participants ont jugé son utilisation inutile en raison du petit nombre de personnes.

Le dessin-entretien. Plus spécifiquement, le dessin-entretien est la méthode de collecte de données qui a été utilisée lors du premier temps de collecte. Se basant sur un processus apparenté au *photovoice* (Wang & Burris, 1997), le dessin-entretien s'articule autour du dessin et de la discussion (Lavoie, 2011; Lavoie & Benson, 2011; Lavoie & Joncas, soumis). Cette méthode issue du paradigme participatif a été élaborée lors d'une enquête auprès des Hmongs du Vietnam (Lavoie, 2011). Par sa sensibilité culturelle, elle permet d'être utilisée auprès de communautés linguistiques et culturelles minoritaires. Son objectif est de stimuler une réflexion individuelle et de groupe afin de donner de l'information concernant un objet d'étude. Cette méthode qualitative permet de faire ressortir des données que les méthodes plus factorielles et statistiques ne permettent pas de révéler et respecte le style de communication culturelle des minorités ethniques chez qui le silence et la discussion de groupe ont une grande importance (Lavoie, 2011; Lavoie & Benson, 2011). De plus, ce dispositif de collecte favorise la communication verbale et non verbale entre des participants de multiples langues. En utilisant le dessin, cette méthode visuelle²⁷ permet d'exprimer des significations et laisse un maximum de liberté d'expression. En effet, Weber (2008) précise que les images ont le potentiel « de susciter des réponses profondes et émotionnelles de façon marquante, qui sont couplées

²⁷ D'autres recherches ont également travaillé avec des outils visuels en éducation (Denzin & al., 2008; Fournier & Côté, 2008; Kendrick & Jones, 2008; Kendrick & McKay, 2004; Knowles & Cole, 2008; Savoie-Zajc, 1994).

à la capacité de susciter de l'empathie ou de comprendre le point de vue des autres et de provoquer de nouvelles façons de voir les choses de façon plus critique [...] » [traduction libre] (p. 47). Finley (2008) ajoute que les recherches utilisant des méthodes visuelles comme le dessin ont le potentiel de faciliter l'investigation auprès des peuples opprimés et elles rejettent les pratiques de tradition colonialiste ou paternaliste.

Au début du premier temps de collecte, la chercheuse a d'abord remercié les étudiants pour leur participation. Elle a ensuite exposé certains éléments importants du projet (le caractère confidentiel des informations recueillies, la possibilité pour les étudiants d'arrêter en tout temps leur participation, les grandes lignes du projet, la procédure, les rôles de chacun, les principes de base et les thèmes abordés). Ces informations figuraient dans l'invitation. De cette façon, elle a vérifié que cela convenait à tous, car il était possible de modifier ces éléments. Les acteurs ont ensuite été invités à poser leurs questions au sujet de la recherche et de leur implication. Suite à cela, ils ont signé le formulaire de consentement²⁸. En guise d'introduction au dessin-entretien, tous les acteurs, incluant la chercheuse, se sont présentés (nation, communauté, etc.) et ont décrit brièvement leur parcours scolaire (collège, programme d'étude, responsabilités, etc.) de même que le contexte l'entourant (ressources financières, contexte familial, etc.) (Annexe C). Cette présentation a permis aux étudiants de se familiariser les uns avec les autres. Elle a aussi permis à la chercheuse de récolter certains renseignements généraux

²⁸ L'approbation éthique avait été préalablement obtenue (Annexe A).

en lien avec leurs caractéristiques et leur parcours scolaire individuel (voir partie 1 chapitre 4).

Globalement, le dessin-entretien s'est déroulé dans un processus cyclique suivant quatre étapes. La première étape consistait en la création par les étudiants d'un dessin individuel suivant une indication de la chercheuse. Cette indication, liée au sens de l'expérience scolaire, était : Dessine comment tu te perçois à l'Université (Annexe C). Une période de silence et de réflexion d'au moins cinq à dix minutes a suivi cette indication. Les étudiants ont alors pu bien choisir les éléments de leur expérience scolaire qu'ils souhaitaient exprimer à travers leur dessin. Lavoie et Benson (2011) rappellent que le dessin-entretien « laisse aux participants le temps dont ils ont besoin pour s'exprimer. En même temps qu'ils dessinent, ils réfléchissent et communiquent leurs idées au travers leur représentation visuelle » [traduction libre] (p. 18). Durant cette période du dessin individuel, la chercheuse a demandé aux étudiants d'ajouter une phrase significative ou une note descriptive à leur dessin pour lui donner voix. Tout au long de cette étape, la chercheuse a interrogé les étudiants sur la signification de certains éléments de leur dessin. Cette façon de procéder a permis de recueillir les propos des acteurs plus gênés et ayant moins tendance à s'exprimer sur des questions ouvertes au groupe en général (Knowles & Coles, 2008; Lavoie, 2011).

La deuxième étape de cette méthode était la partie « voix » du dessin-entretien individuel. Les acteurs participants ont alors présenté leur dessin au reste du groupe.

Durant ces présentations, les étudiants avaient le choix de l'ordre des thèmes et des éléments qu'ils souhaitaient aborder et prioriser. Cette étape leur a donné davantage de temps et de modalités de communication (verbale et non verbale) pour répondre à l'indication donnée par la chercheuse. Ainsi, les acteurs participants se sont exprimés librement et la chercheuse a ramené les propos si la discussion s'éloignait des thèmes principaux entourant l'expérience scolaire. Les données collectées lors du dessin-entretien rejoignent davantage la réalité subjective des répondants, réalité liée au sens qu'ils donnent à leur vécu. Durant les présentations, les étudiants pouvaient arrêter de dessiner pour écouter les présentations ou pour poser des questions ou ils pouvaient continuer de dessiner. Ces interactions, visuelles ou verbales, ont permis de compléter les idées selon la modalité voulue. Comme l'indiquent Lavoie et Benson (2011), « l'avantage du dessin-entretien est de permettre aux acteurs participants de continuer leur dessin tout en parlant ou en écoutant les autres. Au lieu d'interrompre la discussion, certains dessinent leurs idées pour nourrir la discussion ou en signe d'accord avec l'idée amenée par celui qui parle » [traduction libre] (p. 16).

La troisième étape du dessin-entretien visait l'échange en groupe autour des dessins. Les acteurs participants ont alors été invités à commenter les dessins, à trouver les différences, les ressemblances, les spécificités et, enfin, les liens entre les dessins. C'est le groupe qui a déterminé l'orientation de la discussion.

Enfin, la dernière étape du processus du dessin-entretien était celle du dessin-entretien collectif. La chercheuse a alors demandé au groupe de choisir le dessin qui représentait le plus le sens que les acteurs (en tant que membre du groupe de persévérants universitaires des Premières Nations) donnaient à leur expérience scolaire. Toutefois, les étudiants ont été incapables d'arrêter leur choix sur un dessin. La chercheuse a alors suggéré de découper les éléments de chaque dessin-entretien individuel qui rejoignaient les expériences scolaires de tous les acteurs participants et de les coller sur un grand carton. Ces derniers ont accepté. La chercheuse a rappelé que les éléments choisis devaient rejoindre tout le groupe formant ainsi un dessin-entretien collectif. En plus des éléments découpés, de nouveaux éléments ont été ajoutés sur le dessin-entretien collectif afin de le compléter. Cette idée de faire un dessin-entretien collectif n'était pas planifiée initialement. Il s'agissait donc, au final, d'un dessin-entretien collectif qui faisait consensus (figure 3). Par conséquent, la mutuelle influence et la coopération entre les acteurs autour de la construction consensuelle du dessin-entretien collectif les ont amenés à une coconstruction de l'analyse du sens de leur expérience scolaire. Ce processus négocié de mise en forme de leur expérience scolaire a soumis les acteurs participants à une démarche réflexive comportant des sélections et des hiérarchisations d'éléments plus pertinents que d'autres. En générant une réflexion individuelle et de groupe, la méthode du dessin-entretien a ainsi permis une première phase de triangulation et d'analyse des données par les acteurs participants eux-mêmes (Lavoie & Benson, 2011).

Le groupe de discussion. La méthode du groupe de discussion²⁹ a été utilisée lors du second temps de collecte. Cette méthode s'est développée et a fait sa crédibilité grâce aux travaux de recherche-action de Lewin (1948) et de la sociologie américaine qui a mis en évidence l'importance de prendre en considération le groupe et sa dynamique comme entité (Morrissette, 2011). Le groupe de discussion a été choisi pour ses multiples avantages énumérés antérieurement, mais aussi pour sa complémentarité au dessin-entretien. En effet, il a permis de creuser les thèmes ressortis ou écartés lors du dessin-entretien tels que la relation avec les parents ou avec les professeurs universitaires. Comme l'indique Lavoie et Benson (2011), « [...] certains éléments ont un second niveau d'interprétation que seul le participant peut expliquer » [traduction libre] (p. 18). La chercheure a donc clarifié ces éléments lors des groupes de discussion afin d'avoir une meilleure compréhension.

Le déroulement du groupe de discussion se divisait en deux étapes. Durant la première étape, la chercheure a d'abord présenté une synthèse de la première rencontre effectuée grâce à une préanalyse en cours de transcription des enregistrements du dessin-entretien. Les acteurs ont ensuite validé et ajusté cette synthèse. Ils ont également éclairé

²⁹ Le groupe de discussion fait partie d'une famille de méthodes plus ou moins ouvertes visant à aller chercher des données dans un groupe de participants. Ces méthodes peuvent prendre différentes appellations : entretien structuré et centré, *focus group*, entrevue de groupe, entrevue centrée, entrevue guidée, interview de groupe, discussion de groupe, entretien de groupe, entretien collectif, groupe d'appréciation partagé, groupe de discussion convergente, entretien en profondeur, entretien focalisé, cercle de parole, cercle d'apprentissage, cercle de dialogue, groupe de discussion, communautés d'apprentissage, groupe de formation, etc. (Baribeau & Germain, 2010). Dans le cadre de cette recherche, la méthode repose davantage sur la discussion entre les membres d'un groupe, ce qui justifie le choix de l'appellation.

la chercheure à-propos de certains sujets relevés lors du dessin-entretien. Cela a servi d'ouverture à la rencontre tout en remémorant les discussions qui s'étaient tenues lors de la première collecte de données.

La deuxième étape du groupe de discussion était davantage axée sur le groupe perçu comme une unité de sens. Ainsi, soutenue par son guide de discussion³⁰ (Annexe C), la chercheure a questionné les étudiants sur des situations particulières du groupe et les réponses étaient orientées vers une coconstruction du sens entre les participants et la façon dont ils se représentent la réalité (Baribeau & Germain, 2010; Demazière, 2008; Morrissette, 2011). Par exemple, il s'agissait de questions comme : Comment s'est déroulée votre intégration scolaire? Quelles raisons, motifs et intérêts vous poussent à persévérer à l'école? C'est quoi pour vous réussir? Les questions avaient été préexpérimentées et ajustées par les deux partenaires de la recherche dans le but de valider leur efficacité et leur pertinence. Durant la collecte de données, le guide de discussion a servi de repère général à la chercheure pour éviter l'oubli de thèmes importants, mais il a été utilisé de façon flexible pour ne pas limiter la spontanéité des réponses (Bryman, 2004; Geoffrion, 2003). De ce fait, il est possible de parler d'un groupe de discussion semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2004). Les étudiants rencontrés ont eu accès au guide quelques jours avant le groupe de discussion. Cela leur a permis de se préparer avant la collecte. Comme l'indique Van der Maren (2010), « dans une

³⁰ Ce guide a été élaboré en fonction des principaux thèmes ressortis lors du dessin-entretien et des trois logiques d'action relevées dans le cadre théorique.

recherche aux prétentions scientifiques, il est préférable de disposer d'informateurs préparés plutôt que d'informateurs qui patinent, surpris par les questions, et qui inventent des contes à dormir debout pour ne pas perdre la face » (p. 132).

Le journal de bord. Enfin, un journal de bord a été tenu par la chercheuse tout au long de la démarche de recherche. Il a principalement servi à y noter des données descriptives, méthodologiques et analytiques. La chercheuse y a inscrit les conversations précollectes avec les répondants incluant les questions de ces derniers, y a décrit tout le processus de recherche incluant les raisons des changements et y a consigné les événements importants (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Suite aux terrains, la chercheuse y a aussi noté ses observations, ses notes théoriques, ses intuitions, ses hypothèses, ses émotions, ses questionnements, ses réflexions et ses impressions. Par exemple, la chercheuse a noté qu'un étudiant se disant gêné à l'Université et en classe n'était pas du tout gêné au moment de la collecte. De plus, elle a pris soin d'y inscrire ses observations relatives au contexte de la collecte incluant la dynamique, l'atmosphère de même que les expressions et l'attitude des étudiants rencontrés. Elle a entre autres pris en note que des étudiants semblaient plus nerveux et reculés lorsque certains sujets étaient abordés tels que le suicide. Ces descriptions détaillées et méthodiques de même que les notes théoriques que le journal de bord contenait ont gardé le caractère unique des situations, ont limité les variances situationnelles et ont permis d'établir des liens avec les analyses (Baribeau, 2005; Deslaurier, 1991). Selon Baribeau (2005), cela assure la validité interne

en terme de crédibilité et de corroboration du processus de recherche en veillant à la pertinence et à la transférabilité des données.

Par conséquent, le journal de bord a gardé la chercheure en alerte pendant la recherche en lui fournissant un espace d'expression pour ses interrogations et ses prises de conscience, pour conserver les informations jugées pertinentes et pour documenter l'évolution de la recherche et des relations avec les acteurs participants (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Somme toute, le journal de bord a été un outil pertinent pour assurer la qualité de la recherche en permettant de satisfaire des critères de rigueur tels que la transférabilité, la fiabilité et la validité des données (Baribeau, 2005; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Il est à noter que le logiciel *Evernote* (2011) a été utilisé pour la création du journal de bord.

Le tableau 5 porte un regard global sur les données recueillies lors des différentes étapes de la collecte en fonction des méthodes utilisées.

Tableau 5

Tableau précisant les données recueillies en fonction des méthodes de collecte

Étapes	Méthodes		
	Dessin-entretien	Groupe de discussion	Journal de bord
Avant la collecte			<ul style="list-style-type: none"> • Entretiens informels • Processus de collecte • Changements et raisons • Conversations pertinentes • Réflexions précollectes • Évènements importants • Informations pertinentes
1^{er} temps de collecte	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation individuelle • Dessin individuel • Présentation individuelle du dessin au groupe • Processus de consensus menant au choix d'un dessin-entretien collectif 		<ul style="list-style-type: none"> • Observations lors de la collecte • Impressions, émotions, hypothèses • Contexte de la collecte • Informations pertinentes lors du repas
2^e temps de collecte		<ul style="list-style-type: none"> • Synthèse de la 1^{ère} collecte • Validation de la synthèse par les acteurs • Discussion sur l'expérience scolaire particulière du groupe 	
Après la collecte			<ul style="list-style-type: none"> • Changements et raisons • Conversations pertinentes • Réflexions, impressions • Évènements importants • Informations pertinentes • Hypothèses

Sources : Baribeau, 2005; Deslauriers, 1991; Geoffrion, 2003; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Lavoie, 2011; Lavoie & Benson, 2011; Morrissette, 2011.

3.3 La démarche d'analyse et d'interprétation des données

Cette section fait état de la démarche d'analyse et d'interprétation des données liée à l'épistémologie qualitative de cette recherche. Miles et Huberman (2003) caractérisent ce type de démarche comme étant « une entreprise continue et itérative » (p. 31). À leur façon, Paillé et Mucchielli (2003) la qualifient d'analyse « vivante » en construction. De cette manière, l'analyse et l'interprétation des données se sont

effectuées tout au long de la démarche de recherche. De plus, la logique inductive modérée a guidé l'analyse des données, car la chercheure a tenté de saisir le sens des données recueillies en découvrant les liens à travers les faits accumulés et le cadre théorique (Blais & Martineau, 2006; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). En effet, les concepts théoriques préétablis ont influencé l'analyse, en commençant par leur rôle dans la planification de la collecte de données, puis dans la posture analytique de la chercheure.

3.3.1 L'analyse thématique

Plus spécifiquement, l'analyse thématique de Paillé & Mucchielli (2003) a guidé l'analyse et l'interprétation des données. Pour y parvenir, la chercheure a d'abord transcrit en verbatim les enregistrements du dessin-entretien et du groupe de discussion. Elle a pris soin d'y intégrer les réactions non verbales significatives (tapements de pieds, silences, signes de désapprobation, etc.), l'aisance des participants, finalement, tout ce qui pouvait aider à la compréhension du sens de l'expérience scolaire des acteurs rencontrés inscrit dans son journal de bord. Comme le rappellent Baribeau et Germain (2010), lors de la transcription des données, il est important de tenir compte de toutes les données orales ou non très souvent présentes dans les discussions et qui ne se retrouvent pas nécessairement dans les verbatims. Les verbatims ont été compilés dans le logiciel d'analyse de données qualitatives *NVivo 9*. L'étape suivante d'analyse des données correspondait à la préanalyse en cours de transcription des enregistrements. Au fur et à mesure de la transcription, la chercheure a noté, à l'aide d'une option du logiciel *NVivo*

(annotations), ses idées et ses réactions par rapport à la signification des données. Les commentaires pertinents, les énoncés représentatifs et les observations de la chercheure ont également été compilés. Rappelons que les données issues du dessin-entretien ont été transcrites en premier et on fait l'objet d'une synthèse. Cette synthèse de même que les informations à préciser ont été retenues afin d'être validées par les acteurs participants lors du deuxième moment de collecte (groupes de discussion).

La chercheure a par la suite condensé les données. Cette étape de réduction des données lui a permis de sélectionner, de découper, d'organiser et de s'appropriier les données suite aux multiples lectures (Miles & Huberman, 2003). Plus précisément, cette phase d'analyse visait la thématization des données (Paillé & Mucchielli, 2003). La plupart des thèmes ont été relevés grâce à la contribution des acteurs participants lors du dessin-entretien collectif. Généralement, ces thèmes sont reliés aux ancrages théoriques de la recherche. Au fur et à mesure des lectures, ce travail de thématization a permis une meilleure visualisation des données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

L'étape subséquente, celle de la présentation et de l'organisation des données, a permis de comparer et d'analyser les données. Pour se faire, une analyse thématique des transcrits du dessin-entretien et des groupes de discussion a été réalisée à l'aide du logiciel *NVivo*. Une codification s'est effectuée à partir des divisions conceptuelles du cadre théorique comportant trois thèmes généraux, soit les trois logiques d'action de la sociologie de l'expérience scolaire : 1) logique de l'intégration; 2) logique de la

stratégie; et 3) logique de la subjectivation (Dubet, 1994a; Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998).

Une fois les données réduites, la dernière étape de l'analyse consistait en l'élaboration et à la vérification des données. Par un effort réflexif et rigoureux de compréhension et de synthèse, la chercheuse a tenté de cerner le sens qu'attribuait le groupe à leur expérience scolaire (Bertaux, 1997). L'étape finale du dessin-entretien collectif que constituait le choix d'une image consensuelle a été fort utile et inspirante pour y parvenir. En effet, cette compréhension commune de l'expérience des répondants était riche en significations.

Comme cette recherche visait à mieux comprendre le sens de l'expérience de la population étudiée, l'examen des données a été axé vers les mouvements de groupe plutôt que sur les cas particuliers. De cette façon, même si cette recherche reconnaît la spécificité des expériences individuelles des acteurs concernés, c'est davantage la spécificité du groupe de persévérants universitaires membres des Premières Nations dont il est question (Gauthier, 2005). La démarche de recherche a facilité le croisement et même la confrontation des savoirs expérientiels des acteurs qui, au fil de la discussion, ont évolué en un savoir plus partagé, plus collectif. Comme le contexte d'étude de cette recherche se déroulait en groupe et que la culture émanant des acteurs est celle d'un groupe spécifique, il était pertinent que les données et les résultats produits soient perçus comme enracinés dans une culture, celle du groupe de persévérants des Premières

Nations. Cela dit, les différentes subjectivités des acteurs ont également été considérées (René & Laurin, 2009).

4. Description et analyse des résultats

Ce chapitre est à la fois consacré à la description et à l'analyse des résultats de cette recherche. La première partie présente les acteurs participants à la recherche, commençant par leur portrait descriptif suivi de leur parcours scolaire. La seconde partie est dédiée à l'analyse des données recueillies. La théorie de l'action de la sociologie de l'expérience scolaire sert de cadre d'analyse (Dubet 1994a; Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998). Les données ont d'abord été thématiques puis classées sous les différentes logiques d'action (logique de l'intégration, de la stratégie et de la subjectivation) auxquelles elles se rattachent. L'expérience scolaire des acteurs participants est ainsi décomposée en logique, ce qui facilite par la suite la compréhension du sens de leur expérience.

4.1 Présentation des acteurs participants à la recherche

Sous couvert de l'anonymat, sept acteurs participants ont pris part à la recherche. Plus spécifiquement, sept ont participé au dessin-entretien et six au groupe de discussion. Pour respecter et protéger la confidentialité de ces étudiants, un prénom fictif leur a été attribué : Jane, Mitesh, Kelya, Lilia, Samia, Émy et Tom. Comme il sera possible de le constater, les différentes caractéristiques de chaque étudiant révèlent leur diversité. Cependant, les critères de sélection des répondants ont permis une certaine significativité (Blanchet & Chardenet, 2011).

4.1.1 Le portrait descriptif des acteurs participants

La partie suivante présente les principales caractéristiques sociodémographiques des répondants. D'abord, ils étaient âgés entre 23 et 30 ans au moment de la collecte. La moyenne d'âge est d'environ 25 ans et demi. Il s'agit de six femmes et d'un homme. Sur les sept, trois proviennent de la nation innue, deux de la nation Attikamek et deux de nations différentes (Innue/Huronne-wendate et Innue/Crie). En ce qui concerne le lieu de résidence des étudiants rencontrés, tous habitaient un logement loué dans la ville de Chicoutimi (ville où se situe l'UQAC) au moment de la collecte. Pour certains, leur déménagement de la communauté autochtone à cette ville remontait à plus de dix ans alors que pour d'autres, cela remontait à moins d'un an.

À propos de leur contexte familial, tous sont issus d'une famille où la mère et le père étaient présents, mais les parents de deux d'entre eux ont divorcé durant leur parcours scolaire. Tous ont au moins deux frères ou sœurs et deux étudiants ont des enfants.

Quant à leurs principales sources de revenus, deux étudiants avaient un emploi rémunéré d'environ dix heures par semaine dans un domaine connexe à leur branche d'étude au moment de la collecte. Pour six étudiants, l'allocation d'étude qui leur était attribuée par leur Conseil de bande constituait leur principale source de revenus. Pour l'autre personne, il s'agissait de son emploi et du chômage. Le tableau suivant présente

les principales données sociodémographiques décrites pour chacun des étudiants rencontrés.

Tableau 6

Caractéristiques sociodémographiques de chacun des acteurs participants

Sexe	Âge	Nation	Ville de résidence	Fratrie	Enfants	Emploi	Revenu principal
Femme	23	Innue et Huronne-Wendat	Chicoutimi	2 sœurs, 1 demi-soeur	0	Non	Allocation du Conseil de bande
Femme	28	Attikamek	Chicoutimi	5 frères et sœurs, 4 demi-frères et soeurs	2	Non	Allocation du Conseil de bande
Femme	25	Innue et Crie	Chicoutimi	2 sœurs, 1 frère	0	Oui (10h/sem.)	Allocation du Conseil de bande et emploi
Homme	30	Attikamek	Chicoutimi	1 frère, 1 soeur	0	Non	Allocation du Conseil de bande
Femme	24	Innue	Chicoutimi	2 frères, dont un adoptif	0	Oui (10h/sem.)	Emploi et chômage
Femme	22	Innue	Chicoutimi	3 demi-sœurs	1	Non	Allocation du Conseil de bande
Femme	26	Innue	Chicoutimi	1 frère, 1 sœur (jumeaux)	0	Non	Allocation du Conseil de bande

4.1.2 Le parcours scolaire des acteurs participants

Au sujet des caractéristiques de leur parcours scolaire, les sept acteurs participants ont fréquenté l'école primaire de leur communauté autochtone. Trois ont complété leur parcours secondaire dans l'école de leur communauté, un l'a complété jusqu'en secondaire trois, mais comme le niveau d'enseignement s'arrêtait là, il a dû

transférer dans une polyvalente du réseau public québécois d'une ville avoisinante pour compléter son secondaire. Un autre a fait le même changement, mais en raison du fait que sa famille a déménagé en dehors de sa communauté autochtone. Soit par choix personnel ou par obligation parentale, les deux autres ont d'abord fréquenté une école privée pour ensuite se diriger vers le réseau public québécois. Les sept répondants possèdent un diplôme d'études secondaires (D.E.S.). Concernant leur cheminement collégial, tous les sept ont fréquenté un cégep et six ont obtenu leur diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Un étudiant n'a pas terminé cette formation, car il a reçu une offre d'emploi qu'il a acceptée à la dernière année de sa technique. En ce qui a trait au domaine d'études privilégié au collégial, trois possèdent un diplôme préuniversitaire en sciences humaines, un en arts plastiques et trois autres un diplôme technique (design de mode, sciences comptables et hygiène dentaire). Trois d'entre eux ont fréquenté un ou des cégeps de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (Cégep d'Alma, Cégep de Chicoutimi, Cégep de Saint-Félicien et Cégep de Jonquière), deux un cégep de la région de Montréal (Cégep Édouard-MontPetit et Collège La Salle) et deux ont commencé leurs études préuniversitaires dans un cégep de la région de Montréal pour le terminer dans un cégep plus près de leur communauté (Cégep de Baie-Comeau et Cégep de Chicoutimi). À propos de leur cheminement universitaire, six des sept étudiants rencontrés étaient en train de compléter un baccalauréat et un autre faisait un certificat au moment de la collecte. Leurs domaines d'études universitaires étaient majoritairement liés aux sciences humaines (enseignement, psychologie, administration, art et intervention jeunesse), mis à part un qui complétait un baccalauréat en sciences

comptables. À propos de l'avancement de leurs études universitaires, cinq étaient à mi-parcours et deux étaient dans leur dernière année avant d'obtenir leur diplôme.

Les étudiants rencontrés ont vécu plusieurs changements pendant leur cheminement scolaire. D'une part, trois sur sept ont changé au moins une fois de programme d'études. D'autre part, trois des sept étudiants ont changé d'école durant leurs études postsecondaires (excluant la transition cégep-université). Plus spécifiquement, deux lors de leur parcours collégial et un lors de son parcours collégial et universitaire.

Pour ce qui est de la scolarité familiale, six des sept étudiants rencontrés ont au moins un membre de leur famille qui a fréquenté l'Université. Cela dit, quatre ont affirmé que le plus haut diplôme atteint dans leur famille est un baccalauréat, un une maîtrise, un un diplôme d'étude professionnelle (DEP) et un ne le sait pas. Le tableau suivant illustre globalement le portrait scolaire décrit pour chacun des étudiants rencontrés.

Tableau 7

Parcours scolaire de chacun des participants

D.E.S. obtenu	D.E.C. obtenu	Programme d'étude universitaire	Nbr. sessions universitaires	Proches ayant fréquenté l'université	+ haut diplôme familial	Chang. de domaines d'études	Chang. d'école
Oui	Oui, sciences humaines et psychologie	Bacc. en éducation préscolaire et enseignement primaire	7 ^e session (3/4 fait)	Mère, tantes et oncles	Maîtrise	Non	Oui, au secondaire
Oui	Oui, technique en design de mode	Certificat en formation aide-enseignant en milieu autochtone	2 ^e session (3/4 fait)	Père et oncle	D.E.C.	Oui, entre le cégep et l'université	Oui, au secondaire
Oui	Oui, arts plastiques	Bacc. multi-disciplinaire en art	4 ^e session (1/2 fait)	Tantes et oncles	Bacc.	Oui, au cégep	Oui, au secondaire et au collégial
Oui	Oui, sciences humaines	Bacc. cumul : certificat en intervention jeunesse, en intervention communautaire et en toxicomanie	4 ^e session (1/2 fait)	Ne le sait pas	D.E.P.	Oui, au cégep et à l'université	Oui, au collégial
Oui	Oui, technique en gestion comptable	Bacc. en sciences comptables	5 ^e session (1/2 fait)	Mère	Bacc.	Non	Non
Oui	Oui, sciences humaines et psychologie	Bacc. en psychologie	4 ^e session (1/2 fait)	Tantes et oncles	Bacc.	Non	Oui, au collégial
Oui	Non, mais 3 ans en technique d'hygiène dentaire	Bacc. en administration	4 ^e session (1/2 fait)	Oncles	Bacc.	Non	Non

4.2 L'expérience scolaire du groupe d'étudiants à l'étude

L'objectif central de l'analyse des données a été de saisir le sens de l'expérience scolaire du groupe d'étudiants des Premières Nations interrogés et d'en arriver à un cadre explicatif. Cet exercice a permis de remettre en contexte les données thématiques

sous les trois logiques d'action abordées dans le cadre théorique. Suivant ce cadre de référence, trois sections présentent les résultats tirés de l'analyse des données. Il s'agit de l'expérience scolaire des acteurs participants quant à : 1) la logique de l'intégration, 2) la logique de la stratégie et 3) la logique de la subjectivation. Les thèmes ressortis en lien avec ces logiques viennent majoritairement des choix faits par les étudiants rencontrés lors de la dernière phase du dessin-entretien, celle du dessin-entretien collectif (image 1). Afin de faciliter le repérage des éléments du dessin-entretien collectif (image 1) relevés tout au long de cette partie, des lettres ont été apposées près d'eux. En lien avec ces thèmes, des sous-thèmes ont été créés. Ces sous-thèmes sont de brèves expressions qui permettent de nommer la signification perceptible à travers une lecture conceptuelle du matériel de recherche. Il est à noter que pour des raisons de confidentialité et vu le petit nombre d'acteurs participants, seul le générique masculin est utilisé, et ce, sans aucune discrimination et uniquement dans un but d'anonymat. Le nominal a été éloigné dans la mesure du possible des propos collectés.

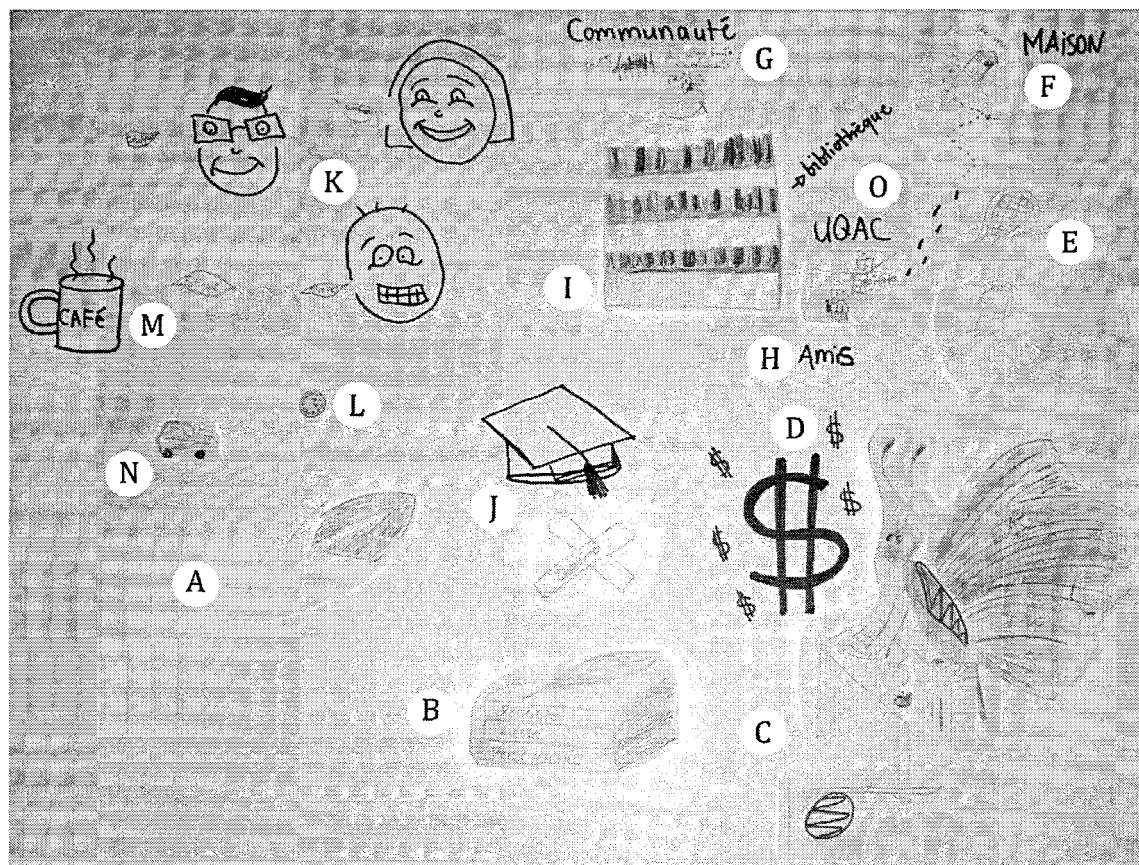


Image 1. Le dessin-entretien collectif : regroupement des éléments choisis par les répondants qui témoignent du sens de leur expérience scolaire à l'Université.

4.2.1 La logique de l'intégration : la socialisation et l'appartenance

La logique de l'intégration se positionne comme étant le système de correspondance et d'intégration entre les significations culturelles de l'acteur et les situations de son expérience. Elle repose sur le processus de socialisation et le système d'appartenance de l'acteur (Dubet, 1994a, 2009). En analysant les données, deux thèmes et cinq sous-thèmes liés à la logique de l'intégration ont émergés :

Tableau 8

Thèmes et sous-thèmes de la logique de l'intégration

Thèmes	Sous-thèmes
• La socialisation	<ul style="list-style-type: none"> • L'éducation comme valeur : un legs familial • Le rôle des modèles dans l'aspiration aux études supérieures • La fierté de la culture autochtone
• Les modes d'appartenance	<ul style="list-style-type: none"> • De la communauté autochtone à l'Université • Une faible intégration sociale et institutionnelle

La socialisation. Par la socialisation, la façon d'agir des acteurs participants est précédée par la manière dont ils ont appris et intériorisé des normes, des valeurs, des modèles culturels, des croyances, des rôles et des identités (Dubet, 2007).

L'éducation comme valeur : un legs familial. La famille a grandement conditionné la socialisation des étudiants rencontrés. Elle a influencé l'expérience scolaire des persévérants des Premières Nations, et ce, d'une façon positive. D'abord, pour la majorité des répondants, leurs parents ont tenu à ce qu'ils réussissent à l'école. Ainsi, ils avaient des attentes familiales élevées. Plusieurs parents ont encouragé leurs enfants à passer leurs cours et certains à avoir de bonnes notes : « *Tu sais, que mes parents m'encouragent d'aller à l'école, c'est important pour moi. Comme quand j'ai décidé d'aller étudier en orthophonie et que ma mère me dise "c'est une bonne idée", je suis content. C'est important pour moi leurs encouragements* » (Jane). Un autre a ajouté « *j'ai toujours eu l'appui de mes parents pour étudier et j'ai de la facilité à l'école.*

C'est plein de facilités que j'ai eues qui ont fait que je me suis rendu là, je pense » (Mitesh).

De plus, les acteurs participants ont indiqué que la valeur et l'importance qu'ils attribuent à leur éducation leur ont été transmises par leur famille : *« Parce que mes parents, eux, ils travaillent les deux. Ils nous ont tout le temps obligés d'aller à l'école. L'école c'était important. Et je pense qu'on a pas mal eu ça comme valeur »* (Lilia). Ainsi, la valeur symbolique que les répondants donnent à leur réussite scolaire est certainement influencée par la famille. D'ailleurs, un étudiant a souligné que *« l'important pour eux autres [ses parents], c'est que j'ai de l'éducation et que je fasse ce que j'aime. Ils m'ont toujours répété ça. [...] Mon père a genre sa deuxième année du primaire. Il a passé sa vie à haïr sa job. Il tient vraiment à ce qu'on réussisse notre vie dans un sens »* (Mitesh).

Le rôle des modèles dans l'aspiration aux études supérieures. Des modèles ont inspiré significativement plusieurs étudiants à persévérer. Par exemple, deux étudiants ont confié qu'ils avaient toujours souhaité faire un baccalauréat parce que leur mère en possédait un. Par ailleurs, rappelons que presque tous les acteurs participants ont un parent ou un membre de leur famille plus éloignée qui a fréquenté l'Université et dont la majorité d'entre eux ont obtenu un diplôme.

De plus, pour plusieurs répondants, les enseignants et les professeurs ont influencé positivement leur expérience scolaire. Ils ont ainsi été présentés comme des modèles qui aident à la réussite scolaire. Par exemple, un étudiant estime qu'il a eu la chance d'avoir un professeur au collégial qui a agi en tant que mentor pour lui. Autre exemple, lorsque la chercheuse a demandé aux étudiants s'ils avaient des modèles significatifs, un étudiant a répondu : « *Moi, c'est les profs, les enseignants que j'ai eus. Je me dis si eux autres ont été à l'école, s'ils sont capables, moi aussi je suis capable. Surtout les autochtones qui sont allés à l'Université, c'est ça je me dis* » (Jane). Pour un autre qui étudie en enseignement, les enseignants qu'il a eus sont de vrais exemples de la réalité, car il a remarqué que ceux possédant un diplôme universitaire sont souvent de meilleurs pédagogues : « *En tout cas, quand tu es prof, quand tu vas à l'Université, tu es meilleur. Je trouve qu'on dirait qu'ils ont peut-être mieux appris* » (Kelya).

Pour trois autres répondants, leurs modèles significatifs sont des personnes qui ont réussi dans leur domaine d'études. Par exemple, pour un étudiant en administration, il s'agit d'une personne célèbre qui a réussi en affaire. Parallèlement, pour un étudiant en art, il s'agit d'une artiste de renom de sa communauté. Cette artiste lui a même fait réaliser son talent artistique lorsqu'il était adolescent. Pour un autre, il s'agit de collègues de travail autochtones qui ont étudié dans un programme conjoint au sien dans la même université.

Un fait qui mérite d'être souligné est que deux étudiants ont mentionné que dans une certaine mesure, ils sont devenus eux-mêmes des modèles au sein de leur communauté. Pour l'un, il est devenu selon lui un modèle pour les jeunes par le fait qu'il est précurseur en s'engageant et en réussissant dans des domaines d'étude peu fréquentés par des personnes autochtones (hygiène dentaire et administration). Pour l'autre, quand il retourne dans sa communauté, les jeunes viennent le voir et lui posent des questions sur l'Université. Ils lui disent qu'ils ont hâte eux aussi d'être rendus là. Comme il l'a exprimé, « *Je suis comme un modèle pour les jeunes. Ils me disent "j'ai hâte moi aussi d'aller à l'Université, c'est comment là bas ?"* » (Émy). Ainsi, ils font figure de modèles pour ces jeunes.

La fierté de la culture autochtone. Un autre thème lié à la référence théorique de la logique de l'intégration est apparu lors de l'analyse des données. Il s'agit de la culture autochtone. Cette culture est une composante de l'identité des étudiants et elle est pleinement intégrée dans leur expérience scolaire. Les sept répondants sont fiers d'être des étudiants de culture autochtone. D'ailleurs, plus de la moitié des dessins-entretiens individuels ont une plume pour symboliser cette culture, d'autant plus que ce symbole a été choisi à l'unanimité pour faire partie du dessin-entretien collectif (image 1, élément A). Comme un étudiant l'a souligné, « *Ça [la plume], c'est que je suis fier d'être autochtone* » (Lilia).

Les modes d'appartenance. Tout acteur est défini par ses appartenances (Dubet & Martuccelli, 1998). Ainsi, les répondants ont tenté dans leur expérience scolaire de maintenir ou de renforcer leurs appartenances au sein du système d'intégration de l'Université. Leurs valeurs et leur culture ont alors eu un impact sur leurs actions, et par le fait même, sur leur persévérance.

De la communauté autochtone à l'Université. Lorsque la chercheuse a questionné les étudiants à savoir s'ils se sentent intégrés à l'Université, la plupart des répondants ont affirmé qu'ils se sentent bien à l'Université. Cela dit, les premiers temps y ont été plus difficiles, certains se sont sentis rejetés et d'autres n'avaient pas de liens avec leurs pairs dans leurs classes. D'ailleurs, trois d'entre eux ont souligné qu'ils ont ressenti un choc culturel à leur entrée aux études postsecondaires, particulièrement lors de leur entrée à l'Université. Un étudiant a indiqué : « *Tu es direct lâché dans une classe. On te jette dans une classe et étudie !* » (Samia). Un autre a raconté qu'au cours de sa journée d'inscription : « *Je me suis senti un peu comme à l'écart dans la session automne. Il y avait plein de monde et (lors de son inscription) ils disaient "va voir ton association étudiante et tu vas pouvoir avoir ton agenda" et je me disais je n'en ai pas moi, je ne sais pas si j'en ai une asso* » (Jane). D'ailleurs, un étudiant a dit qu'il a dû se forcer pour se sentir à sa place aux études postsecondaires. Lorsque la chercheuse lui a demandé de préciser, il a répondu : « *Ben là, parce que de un tu ne connais plus personne, ce n'est pas comme au secondaire [dans sa communauté] où tu connais pas mal de monde, et de deux, il y a beaucoup de monde, pas comme au Cégep, tu es comme*

envoyé comme elle disait tantôt, comme envoyé là dedans et tu te perds, tu es encore jeune et c'est le fait de déménager dans une grosse ville toute seule. Dans une grosse école, c'était ça le changement » (Lilia). La chercheuse lui a alors demandé s'il avait aussi noté un changement dans ses cours et il a répondu : « *Ben c'est sûr c'est normal, au secondaire on parle en montagnais entre nous autres à part quand on communiquait avec le prof évidemment on parlait en français, mais avec les autres, c'est tout le temps en Montagnais, c'est rigolo. Au cégep et à l'Université, ce n'était plus ça* » (Lilia).

Une faible intégration sociale et institutionnelle. Les relations avec les professeurs démontrent également cette faible intégration sociale. D'un point de vue général, les étudiants ont qualifié les professeurs d'intelligents : « *Dans mon bacc, je les perçois plus comme le savoir. Mais aussi ils sont comme des références pour moi, ils sont des personnes ouvertes. Ils sont intelligents* » (Émy). Ils ne ressentent pas de racisme (un terme utilisé par un étudiant), mais plutôt une certaine ouverture et proximité face à eux. Ils sont à l'aise de leur poser des questions, mais à leur bureau seulement. Cependant, leur relation avec leurs professeurs semble s'en tenir à celle du maître et de l'étudiant, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'autres relations en dehors des cours et de la théorie. Ils ne se parlent pas d'autres choses que du cours : « *Je ne leur parle pas vraiment* » (Jane), mis à part un étudiant qui souhaite obtenir un contrat de recherche avec un professeur.

En ce qui a trait à leurs relations avec les étudiants allochtones, les étudiants rencontrés se sentent à l'écart de ces étudiants qui proviennent généralement de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Par exemple, la plupart d'entre eux ont affirmé qu'ils ont quelques difficultés à s'intégrer en classe particulièrement lorsqu'ils doivent se placer en équipe. Cela est surtout le cas dans les plus petites classes fonctionnant par cohorte. Les acteurs participants ont expliqué que comme les étudiants de la région se connaissent en majorité, les étudiants rencontrés se sentent un peu isolés, car ils ne connaissent personne. Les travaux d'équipe mènent alors les étudiants à l'angoisse. Par exemple, un étudiant a confié que : « *Moi je suis angoissé pour les travaux d'équipe. Quand tu es dans une nouvelle classe, tu ne connais personne, tu ne sais pas avec qui tu vas être. Tu espères que personne ne se connaisse pour qu'il y en ait qui soit seul et qui comprenne. Parce que des fois, tu arrives et tu es comme le pion en trop. Tu n'as pas le choix* » (Kelya). Deux ont expliqué cette situation par le fait que les cercles sociaux sont déjà établis entre les étudiants de la région, car ils viennent d'une même ville ou d'un même village. Cette proximité géographique des étudiants de la région pénalise alors les étudiants qui, comme les étudiants des Premières Nations, proviennent d'une autre région ou d'un autre milieu de vie. De plus, un répondant a confié avoir déjà eu des conflits avec des étudiants allochtones et un autre a souligné avoir une mauvaise estime de lui lorsqu'il se compare aux étudiants allochtones. Près de la moitié ne parle tout simplement pas aux autres étudiants dans leurs classes. Cela dit, la majorité des répondants ont dit bien s'entendre avec leurs pairs et que la moitié d'entre eux ont quelques amis parmi eux.

Il n'est alors pas étonnant que les acteurs participants se considèrent comme étant timides à l'Université et à l'intérieur de leurs cours. Cette réserve est surtout provoquée lorsqu'il est question de parler devant les autres étudiants. D'ailleurs, un étudiant a symbolisé cette timidité sur son dessin-entretien individuel par le fait que le papillon qui le représente a gardé un morceau de son cocon sur son dos (image 2). La façon dont il s'y prend pour passer par-dessus cette timidité est par le défilement.



« Il me reste un morceau de cocon sur le papillon, parce qu'à l'Université, je suis gêné, je n'arrive pas à m'ouvrir même si au fond, je suis en train d'être plus libre dans mes apprentissages. Ce n'est pas moi qui vais, mettons parler devant mes cours. L'estime de moi n'est pas forte. [...] Dans la classe, oublie-moi, je suis un fantôme. Je suis là, mais je ne suis pas là » (Kelya).

Image 2. Le papillon et son morceau de cocon sur le dos : la timidité bloque l'épanouissement (Kelya).

Il est à noter qu'à l'étape du dessin-entretien, lorsque les étudiants ont eu à choisir des éléments des dessins individuels pour faire un dessin collectif, ils ont choisi à l'unanimité le papillon du dessin de cet étudiant (image 1, élément C). La chercheuse a

alors demandé s'il fallait également garder le cocon qui signifie la timidité et cinq étudiants sur sept ont répondu oui.

Lorsque la chercheuse a demandé aux étudiants s'ils se sentent à l'aise à l'Université, la plupart des étudiants ont répondu qu'ils sont assez à l'aise à l'Université. La chercheuse leur a alors demandé qu'est-ce qui pourrait être ajouté à l'Université pour qu'ils soient plus à l'aise. Les étudiants ont indiqué en majorité qu'ils aimeraient être davantage en contact avec des étudiants autochtones. Sans hésiter, un étudiant a répondu : « *Des autochtones. Parce que cet été, je suis allé à des cours avec des autochtones et je me sentais à l'aise avec eux autres là. Je pouvais plus parler en classe avec le prof, poser une question si je ne comprends pas la matière. Ici, là en ce moment comme dans les cours, je suis gêné pour poser une question pour pouvoir mieux comprendre quelque chose* » (Jane). Un autre a ajouté : « *Même réponse. C'est utopique, mais c'est cool. Je suis sûr que je serais moins gêné aussi* » (Kelya). Et un autre répondant a dit : « *Moi aussi* » (Samia). À l'Université, les étudiants autochtones se côtoient peu entre eux et s'en tiennent à de petits cercles d'amis. Cette affirmation semble vraie tant il est étonnant de constater que sur les sept étudiants rencontrés, seulement deux se connaissent et entretiennent une amitié proche. Par ailleurs, lorsque la chercheuse a indiqué le nombre (76) d'étudiants autochtones inscrits à l'UQAC à la session hiver 2012, les répondants ont semblé surpris, ne croyant pas qu'il y en avait autant.

Parallèlement à ce faible réseautage des étudiants autochtones entre eux, une personne a mentionné l'importance que ses amis ont dans son expérience scolaire, son quotidien et sa vie sociale : « *Si tu veux aimer ça ici [à l'Université], il faut que tu aies des amis* » (Émy). Tous les acteurs participants l'ont appuyé et ensemble, ils ont décidé d'ajouter le mot *ami* au dessin-entretien collectif (image 1, élément H). Lors des groupes de discussion, l'importance des amis a aussi été relevée : « *Je viens ici [à l'UQAC] pour voir les Autochtones plus et je vais à mes cours* » (Émy).

Afin de se sentir plus à l'aise, deux autres étudiants aimeraient qu'il y ait des lieux, des cours ou des activités qui permettraient aux étudiants autochtones de se rencontrer davantage (p. ex. : local, association étudiante, célébrations ou cours pour les Premières Nations). Lors de cette conversation, un étudiant leur a fait remarquer que le Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'UQAC offre déjà ce type de services. Cependant, la plupart des étudiants ne semble pas connaître ces services du Centre : « *Moi aussi, je ne connais pas vraiment ce qu'ils ont* » (Lilia) et « *Moi, je n'ai pas l'impression d'être proche avec le Centre* » (Kelya). Les services du CPNN sont alors méconnus et le centre est davantage perçu comme un centre administratif plutôt que comme un endroit d'appartenance et de rencontre pour les membres des Premières Nations.

La chercheuse a également demandé aux étudiants si le fait de fréquenter une université autochtone aurait changé quelque chose à leur expérience scolaire (p. ex. :

First Nations University of Canada, Regina, CA). En majorité, ils ont répondu que oui, qu'ils aimeraient ça et que cela les aiderait. Entre autres, un étudiant a comparé la situation des étudiants allochtones de la région qui fréquentent l'UQAC à la situation qui se déroulerait probablement dans une telle université : « *Je sais comment on serait, on serait comme ceux [les étudiants] de Chicoutimi qui étudient ici. Tu sais ils parlent devant tout le monde, blablabla, ça n'arrête plus, ils peuvent niaiser en bas [Centre social], et tout ça, bien on serait de même. Ils viennent d'Alma, Jonquière, Chicoutimi Nord, Arvida, Laterrière, bien nous, ce serait de différentes communautés, mais on se comprendrait tous* » (Kelya). Ainsi, leur expérience scolaire en serait facilitée par la proximité qu'ils entretiendraient avec les autres membres des Premières Nations. Effectivement, deux étudiants ont ajouté qu'avec les autres Autochtones, ils se livrent plus facilement qu'avec les personnes allochtones. L'un d'entre eux a affirmé qu'entre membres des Premières Nations, « *Souvent on a les mêmes réalités, on peut se comprendre plus. Des fois, j'ai l'impression d'être ici avec les Québécois, d'être tout seul dans ma propre façon de penser. Quand je retourne chez nous, entre nous, on est moins gêné. Justement, on rit beaucoup plus, puis on est beaucoup plus extravertis entre nous, parce qu'on est comme tous de même. Ensemble, on crée ça, ce n'est pas genre je suis trop gêné pour être comme ça, car je suis avec des Blancs, c'est juste qu'ensemble on fait ça* » (Mitesh).

Après quelques trimestres à l'Université, il semble possible de remarquer que pour la majorité des répondants, l'Université est un milieu de travail et d'étude et non un

milieu de vie. En ce sens, ils vont à l'Université seulement pour assister à leurs cours et parfois, pour étudier à la bibliothèque, mais ils n'ont pas intégré l'Université comme un milieu social. Ils fréquentent peu les lieux publics, participent peu aux activités universitaires et parascolaires et utilisent peu les services universitaires. Par exemple, un étudiant a raconté qu' : « *Aujourd'hui, j'aurais pu dîner à l'UQAC, mais j'ai appelé mon chum. Je vais à mon cours et je m'en vais ou je vais à la bibliothèque pour travailler. [...] Ben l'école pour moi, c'est je pars de chez-nous, je vais à l'école, je fais mes trucs et je reviens chez nous, ça se fait tout seul* » (Kelya). Un autre a dit : « *Je peux arrêter à la bibliothèque pour travailler et retourner tout de suite chez moi* » (Jane). Un étudiant a ajouté : « *Mais à part ça [cours et travail], je n'aurais pas de raisons de rester plus longtemps ici [UQAC]. Je ne tiens pas à ce que l'Université soit un milieu de vie* » (Mitesh). Enfin, un autre étudiant a mentionné clairement que quand il va à l'UQAC : « *J'écoute et je pars* » (Samia). Il va sans dire que les étudiants semblent s'être habitués à leur université, mais sans plus : « *Là on a comme un sentiment de on est habitué, c'est de même, c'est de même* » (Kelya). Il est intéressant de noter que sur le dessin-entretien collectif, l'Université est représentée par un local (image 1, élément O) et par une bibliothèque (image 1, élément I). Ce choix a été fait par tous les étudiants. L'Université est alors associée aux cours représentés par les locaux de cours et à l'étude représentée par la bibliothèque comme les répondants l'ont exprimé dans les discussions.

Il en résulte que la socialisation des étudiants rencontrés a aidé leur expérience scolaire. Ils considèrent l'importance de l'éducation, ils sont fiers d'où ils viennent et

certaines en tirent des avantages même si le passage de leur communauté au milieu universitaire leur a entre autres causé quelques problèmes d'intégration. Ces problèmes viennent généralement de la faible appartenance sociale au milieu universitaire et du manque de proximité avec d'autres personnes autochtones.

4.2.2 La logique de la stratégie : l'action raisonnée

Selon le cadre de référence choisi, la seconde logique de l'action qui s'articule dans l'expérience scolaire est celle de la stratégie. Cette logique repose quant à elle essentiellement sur la théorie de l'action rationnelle qui avance que chaque action a une part de rationalité et est limitée par les contraintes de situation, les ressources initiales disponibles, les intérêts et les objectifs des acteurs (Dubet, 2007). Par conséquent, elle vise un but et recherche l'efficacité. Le tableau 9 présente les trois grands thèmes et les sept sous-thèmes ressortis de l'analyse des données :

Tableau 9

Thèmes et sous-thèmes de la logique de la stratégie

Thèmes	Sous-thèmes
<ul style="list-style-type: none"> • Les contraintes de situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Un environnement d'étude pour favoriser la réussite • La gestion du temps, une difficulté récurrente
<ul style="list-style-type: none"> • Les moyens 	<ul style="list-style-type: none"> • Le financement des études • La fréquentation des écoles des communautés autochtones, un désavantage? • La maîtrise de la langue seconde, élément névralgique de la réussite aux études postsecondaires • La motivation soutenue par le renforcement social positif
<ul style="list-style-type: none"> • Les buts et les objectifs des études 	<ul style="list-style-type: none"> • Le désir d'obtenir un niveau de vie satisfaisant

Les contraintes de situation. Les contraintes situationnelles sont des éléments de forces externes aux acteurs qui influencent leurs actions. Les conditions du contexte varient passablement chez les étudiants rencontrés. Cela dit, quelques éléments sont partagés par le groupe interrogé.

Un environnement d'étude pour favoriser la réussite. Lors des collectes de données, l'environnement d'étude a été abordé par la majorité des répondants. D'ailleurs, ce sous-thème est représenté de deux façons à l'intérieur du dessin-entretien collectif (image 1), soit par la bibliothèque (élément I) ou par la demeure des étudiants (élément F). La bibliothèque semble être le lieu d'études privilégié par la plupart des répondants. Cela est expliqué par le fait qu'à la maison, les répondants sont souvent dérangés par le conjoint, les amis et les colocataires. De plus, les enfants sont également une source de dérangement à la maison pour un répondant. De cette façon, cet étudiant choisit lui aussi de travailler à la bibliothèque de l'Université pour ne pas être dérangé : « *Parce que des fois, je m'en vais à la bibliothèque pour lire mes textes et faire mes travaux parce que quand je suis à la maison, mes enfants vont prendre mon temps pour les faire. Je m'en vais à la bibliothèque peut-être un après-midi et je fais mes affaires* » (Jane). D'ailleurs, durant le dessin-entretien individuel, cette personne s'est dessinée en train d'étudier à la bibliothèque (image 3).



Image 3. Étudier à la bibliothèque : pour le futur de ses enfants (Jane).

« J'ai dessiné une bibliothèque. Et ça, c'est moi en train de travailler pour mes cours. Et ça, c'est mes enfants. Je pense souvent à eux autres quand je fais mes travaux. C'est comme je me dis faudrait que j'aie voir mes enfants, mais je dois finir ça aussi. [...] Fait que c'est ça, je pense toujours à mes enfants quand je suis à l'école »

(Jane).

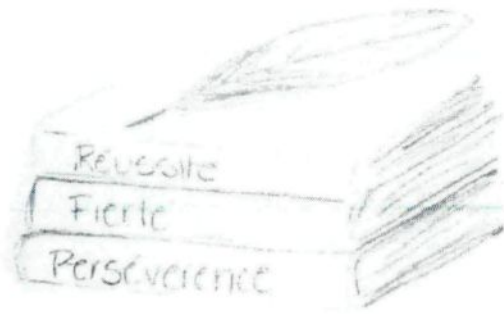
La gestion du temps, une difficulté récurrente. Le temps est une autre contrainte de situation qui affecte l'expérience scolaire des étudiants. En effet, la majorité d'entre eux ont souligné avoir un problème avec leur gestion du temps. Lors du dessin-entretien collectif, les étudiants ont choisi de mettre une horloge (image 1, éléments L) pour représenter leur problème de temps : « Moi je mettrais l'horloge qui représente le temps » (Émy). Un étudiant a renchéri : « C'est l'heure de se lever. Ahahah. Les heures de cours » (Tom). La chercheuse a alors demandé s'il s'agissait bien d'un problème de gestion du temps et tous ont répondu « Oui ! ». Alors la chercheuse leur a demandé : « Vous avez tous un problème avec votre temps aussi ? » et un étudiant a répondu : « Ben ça marche avec l'Indian time » (Émy). Un des deux répondants en emploi a ajouté qu'il manquait souvent de temps, ne sachant quoi prioriser entre ses études et le travail :

« *L'UQAC avant... mais mon travail aussi. Il me faudrait une autre moi ici [à l'UQAC] qui étudierait à ma place* » (Émy). En général, chez les répondants, ce problème de gestion de temps se concrétise par le fait qu'ils attendent souvent à la dernière minute pour faire leurs travaux. Ainsi, quatre étudiants ont affirmé que malgré le fait qu'ils planifient leur horaire, ils manquent de temps pour leurs études, car ils ne respectent pas toujours leur planification initiale. La stratégie développée par ces étudiants est alors d'attendre à la dernière minute et de travailler sous pression : « *Quand je me rends compte que là je suis stressé et que la pression est là, et bien je clenche ça!* » (Kelya). Cette stratégie semble leur permettre de réussir leurs cours. Dans le même cadre d'idées, lorsque la chercheuse leur a demandé s'ils se considèrent comme studieux, la plupart croit que oui, mais davantage aux mi-sessions et aux fins de sessions scolaires. C'est pourquoi les sept étudiants ont choisi de mettre les livres sur le dessin-entretien collectif (image 1, élément B) et le qualitatif studieux (image 1, élément K). Il en résulte qu'ils travaillent fort pour réussir, et ce, particulièrement durant la période de remises de travaux et des examens.

Presque tous les étudiants rencontrés se considèrent stressés. Cette caractéristique a également été choisie pour se retrouver sur le dessin-entretien collectif (image 1, élément K). D'ailleurs, deux d'entre eux ont déjà pensé faire une école de gestion du stress. Cet état d'esprit peut être lié à la problématique de gestion du temps. De plus, une autre caractéristique est représentée sur le dessin-entretien collectif (image 1) par le mot

fatigue et une tasse de café (élément M). Il s'agit du fait que les étudiants se sentent fatigués.

En terminant, notons qu'un étudiant a affirmé à plusieurs reprises qu'il étudie souvent. Contrairement aux autres, ce dernier privilégie de planifier à l'avance ses études et ses travaux en évoquant le fait que le travail sous pression le rend malade. Il a d'ailleurs dessiné des livres au premier plan de son dessin (image 4).



« Ça, ça représente mes livres. Je suis tout le temps plongé dedans » (Samia).

Image 4. Les livres : travailler dans ses livres pour réussir (Samia).

Les moyens. Les moyens dont disposent les étudiants pour persévérer à l'école figurent comme étant le second thème lié à la logique de la stratégie qui est ressorti des données. Certains moyens sont partagés par le groupe de persévérants universitaires des Premières Nations interrogés alors que d'autres ont été développés individuellement en fonction de la situation de chacun.

Le financement des études. Un moyen partagé par la quasi-totalité des étudiants rencontrés (mis à part un) est l'allocation financière qui leur est remise mensuellement par leur Conseil de bande de leur communauté autochtone. Le symbole de dollar (image 1, élément D) a d'ailleurs été ajouté par tous les acteurs participants pour figurer sur le dessin-entretien collectif. Comme un étudiant l'a mentionné, l'argent c'est important pour pouvoir étudier : « *c'est un élément de réussite d'avoir de l'argent pour étudier* » (Mitesh). Ces subventions proviennent du MAADNC qui verse aux Conseils de bande des communautés (sauf pour les Cris, les Inuits et les Naskapis) des sommes destinées à couvrir les frais de scolarité, les livres requis et une allocation mensuelle pour les étudiants postsecondaires. Pour être admissibles à ces subventions, les étudiants doivent être inscrits sur la liste des Indiens depuis au moins 12 mois consécutifs. Ils doivent habiter au Canada dans une réserve ou hors réserve. Ces étudiants doivent être inscrits à un programme menant à un certificat, un diplôme ou un grade dans un établissement d'enseignement postsecondaire admissible et doivent obtenir des résultats scolaires satisfaisants (MAADNC, 2010).

Ce financement est un moyen qui influence positivement l'expérience scolaire des étudiants qui y ont eu droit. Les répondants sont satisfaits de l'allocation de leur Conseil de bande. Il est possible de remarquer sa forte influence sur l'expérience scolaire des étudiants par le fait qu'un étudiant a dû interrompre ses études, car il n'avait plus droit à ce financement pour un laps de temps.

La fréquentation des écoles des communautés autochtones, un désavantage?

Le bagage scolaire que possède un étudiant à son entrée aux études postsecondaires est un moyen qui a aussi un impact sur son parcours scolaire. Pour les répondants, leur préparation scolaire est influencée par le fait qu'ils ont été formés dans l'école primaire de leur communauté autochtone et, pour la moitié d'entre eux, dans l'école secondaire de leur communauté. Selon les étudiants qui ont été formés dans des écoles secondaires à l'extérieur de leur communauté, la formation scolaire dans les écoles secondaires des communautés ne prépare pas tout à fait les élèves à faire leur entrée aux études postsecondaires. Ils ont également affirmé que les écoles du réseau public ou privé québécois leur ont offert une formation adéquate. Un étudiant a d'ailleurs souligné : « *J'ai été chanceux, mes parents ne m'ont pas envoyé au secondaire dans ma communauté* » (Kelya). La plupart des répondants ont soutenu que le niveau d'attentes face aux élèves est moins élevé dans les écoles secondaires des communautés que dans les écoles secondaires publiques ou privées. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'un étudiant souhaite que son enfant aille à l'école « *en ville* » (Jane) pour lui donner le plus de possibilités dans la vie : « *[...] j'aimerais ça lui donner le plus de possibilités dans la vie. J'aimerais mieux qu'il ait en ville à l'école aussi. Parce que c'est ça que j'ai fait moi aussi. J'ai été en ville presque tout mon secondaire. Au cégep aussi* » (Jane).

La maîtrise de la langue seconde, élément névralgique de la réussite aux études postsecondaires. Enfin, le niveau de connaissances de la langue française a été relevé par deux acteurs participants comme étant un retard à compenser à l'entrée aux

études postsecondaires. Rappelons que presque tous les répondants ont une langue maternelle autochtone et que cette langue est utilisée dans les écoles de communauté, parfois comme langue d'enseignement, mais davantage comme langue de communication entre les élèves. Les répondants ont dû apprendre à utiliser davantage le français dans leur milieu scolaire puisque le français est la langue utilisée à l'UQAC de même que dans les établissements collégiaux qu'ils ont fréquentés : « [...] *on a dû travailler pour connaître la langue française, la grammaire orthographique, tout ça, là* » (Jane). Pour certains, ce changement a été difficile. En effet, un étudiant a affirmé qu'il préfère étudier dans sa langue maternelle, car il apprend, comprend et retient mieux ainsi. D'ailleurs, lorsque la chercheuse leur a demandé quel service pourrait être développé pour faciliter leur parcours universitaire, un étudiant a répondu : « *Peut-être de faire un service d'aide pour les étudiants pour les travaux de français. Ce pourrait être quelque chose pour nous autres* » (Jane). Ce service est déjà disponible à leur université, mais semble méconnu. Ainsi, le niveau de connaissances de la langue française influence leur réussite scolaire.

La motivation soutenue par le renforcement social positif. Quelques sources de motivation ont pu être relevées comme étant des moyens stimulant la persévérance scolaire des acteurs participants. D'abord, les reconnaissances et gratifications de tout genre ont marqué positivement l'expérience scolaire des répondants. Il peut s'agir des voyages scolaires qu'ils ont faits, des prix qu'ils ont reçus ou des bons commentaires de leurs professeurs à propos de leurs travaux. Comme l'a expliqué un étudiant : « *Ben,*

c'est sûr que ce qui me plaît beaucoup comme plusieurs personnes, c'est les reconnaissances. Tu sais, mettons comme plusieurs choses là. Mettons au Cégep à l'exposition de fin d'année, j'ai gagné le prix du jury genre. Ou après ça, tu sais genre quand je sais que mes profs ont des bons commentaires sur mes travaux, ce sont des choses comme ça » (Mitesh).

De plus, un étudiant a mentionné que lorsqu'il est stressé ou que quelque chose se déroule moins bien à l'Université, il appelle son père et ce dernier le rassure et le pousse à continuer : *« Des fois, je parle avec mon père et je lui conte ce qui se passe, le stress, "ah je n'ai pas eu cette note-là, j'ai juste eu cette note-là" et il me dit "tu as passé au moins". Et là, il faut qu'on me pousse, car sinon je voudrais tout le temps des fois me décourager » (Samia).* Pour un autre, sa relation avec ses parents le motive, mais de façon différente : *« Moi, quand on se décourage, au contraire, ils vont nous chicaner. "Arrête de te décourager, de faire ton bébé, de t'appuyer sur tout sort". C'est pareil pour ma sœur aussi et mon frère aussi » (Lilia).* Pour un étudiant, il s'agit même d'un proche qui est décédé. En effet, cet étudiant dit qu'il parle régulièrement à sa cousine décédée. Il lui demande de l'aider dans les moments difficiles et il croit qu'elle est souvent là.

De plus, les enfants semblent être une source de motivation. Comme l'a souligné un étudiant parent concernant son parcours scolaire : *« Je pense tout le temps à ma fille, je fais ça pour elle, je veux finir au plus vite même si ça va être vraiment long » (Samia).*

L'autre étudiant-parent a affirmé que : « *Je me dis aussi si je fais mon travail, c'est pour mes enfants, pour qu'un jour, on puisse avoir une voiture et voyager un peu aussi. Pour qu'ils puissent aller à l'école eux autres aussi et avoir de beaux vêtements chers* » (Jane). Un étudiant a aussi indiqué que ses collègues de travail le motivent dans son cheminement scolaire en l'encourageant dans ses travaux scolaires et en le supportant lors de moments difficiles : « *À chaque fois que ça va mal ici, dans mes cours, que je ne sais pas, je l'appelle et elle me conte ce qu'elle vivait ici et elle m'aide dans mes travaux* » (Émy). Un étudiant a exprimé ce soutien motivationnel de façon imagée. Durant le dessin-entretien individuel, ce dernier a dessiné une paire de raquettes (image 5). Il a comparé le fait que les raquettes lui permettent de moins s'enfoncer et de ne pas tomber quand il marche dans la neige avec le fait que des personnes l'aident et le motivent dans son parcours scolaire (image 1, élément E).



Image 5. Les raquettes : le soutien pour ne pas abandonner (Lilia).

« *Ça, c'est la raquette pour que quand je marche, c'est comme marcher dans la neige, tu n'es jamais sûr de tomber. Les raquettes, c'est plus les personnes qui m'aident, comme les profs qui sont super proches des étudiants comparés à des gros cégeps et de grosses universités où ils sont moins proches. C'est pour ça les raquettes* » (Lilia). Cet étudiant a poursuivi en spécifiant : « *Oui c'est ça, tu sais dans la grosse neige des fois on s'enfonce et sans aide ou sans personne qui t'aide et te supporte, il faut du monde pour te supporter* » (Lilia).

La chercheuse a alors demandé si ce symbole représente d'autres personnes à part les enseignants. L'étudiant a souligné: « *Oui, mes parents, ma famille au complet, mon chum* » (Lilia).

Les buts et les objectifs des études. Le thème qui suit est en lien les buts et les objectifs des études que se sont fixés les acteurs participants. Leurs buts et objectifs d'études se divisent en un sous-thème qui est d'obtenir un niveau de vie satisfaisant.

Le désir d'obtenir un niveau de vie satisfaisant. Quant à leurs buts d'étude, les répondants se divisent en deux groupes. Il y a ceux qui souhaitent terminer leur baccalauréat et ceux qui souhaitent faire des études universitaires de deuxième ou de troisième cycle. Suivant l'obtention de leur diplôme, tous ont comme objectif de trouver un emploi connexe à leurs études leur assurant un bon salaire et un bon niveau de vie. Les études sont alors le moyen par lequel ils vont réussir à atteindre leurs objectifs de carrière. Elles sont alors perçues en terme d'utilité. Comme ces étudiants l'ont affirmé : « *Réussir, c'est travailler, avoir un job après. [...] Le jour qu'on va réaliser qu'on a réussi, on sera dedans, on aura notre emploi. Bien là on aura le sentiment d'avoir réussi* » (Lilia), « *Moi c'est vraiment avoir un emploi qui dit que tu as réussi* » (Jane), « *Tu as bien beau dire que tu as réussi dans ton domaine d'études et après tu te ramasses à travailler dans une petite jobine, c'est bien beau, mais ça va t'avoir servi à quoi d'étudier. [...] Le but d'étudier, c'est d'avoir un emploi, car je pense qu'on étudie pour travailler, alors une fois que tu as ton emploi, je pense que tu as réussi* » (Kelya) et

« *Je veux gagner de l'argent dans ma vie* » (Tom). Les objectifs d'obtenir un bon salaire et un bon niveau de vie ont été choisis par le groupe pour être sur le dessin-entretien collectif. Ils sont représentés par un signe de dollar (image 1, élément D) et l'image d'une auto (image 1, élément N). Le niveau de vie a d'ailleurs été indiqué de façon matérialisée par deux étudiants : « [...] *c'est justement pour ça que je travaille à l'école fort, pour avoir une belle maison, un beau char avec mes trois enfants* » (Lilia).

L'exemple d'un étudiant qui a changé de programme parce qu'il n'a pas trouvé d'emploi assez rentable pour subvenir à ses besoins avec son diplôme technique démontre bien cet objectif. Il s'est ainsi réorienté dans une formation spécifique pour les besoins de sa communauté. D'ailleurs, l'emploi futur influence le retour ou non dans la communauté autochtone une fois les études terminées. Effectivement, lorsque la chercheuse a demandé aux acteurs participants si tous souhaitent retourner vivre dans leur communauté après leurs études, un étudiant a mentionné qu' « [...] *en vrai, c'est tout le monde qui voudrait y retourner [dans la communauté], mais la job que je voudrais avoir n'est pas là bas. C'est ça le problème* » (Lilia). Durant la partie consensuelle du dessin-entretien collectif, les étudiants ont décidé d'ajouter leur communauté au dessin (image 1, élément G), mais de la mettre plus loin : « *Mets le là, dans le coin, c'est loin* » (Mitesh). Ce choix a alors rejoint tous les répondants.

Finalement, il est possible de constater que du point de vue de la logique stratégique, les étudiants rencontrés partagent sensiblement certaines contraintes de

situations et moyens alors que d'autres sont plus spécifiques à chaque répondant. Concernant le but de leurs études, tous désirent terminer leur baccalauréat et certains envisagent de continuer leurs études aux cycles supérieurs. Après leurs études, tous visent un emploi relié à leurs études qui leur procurera une bonne qualité de vie.

4.2.3 La logique de la subjectivation : la maîtrise de son action

La troisième logique liée à l'expérience scolaire des répondants est celle de la subjectivation. Cette logique repose sur les approches théoriques centrées sur l'acteur (Dubet, 2007). L'acteur y est donc perçu comme étant le sujet maître de son action, contrairement aux deux premières logiques. La logique de la subjectivation est importante, car elle fait le pont entre les deux premières logiques et le caractère subjectif de la personne. Elle est l'articulation des trois logiques qui constitue la subjectivité et la réflexion de l'acteur. Durant l'analyse des données, un thème et sept sous-thèmes importants sont ressortis en lien avec cette logique :

Tableau 10

Thèmes et sous-thèmes de la logique de la subjectivation

Thèmes	Sous-thèmes
<ul style="list-style-type: none"> • La maîtrise de sa destinée 	<ul style="list-style-type: none"> • Le rapport positif à l'expérience scolaire • Les choix d'études généralement satisfaisants • Le choix de changer sa destinée • Un rapport communautaire mitigé face à l'éducation formelle • Des préjugés de l'« étudiant autochtone » qui irritent • Le tremplin des épreuves • Le sens personnel donné à l'expérience scolaire

La maîtrise de sa destinée. À l'intérieur de ce thème, les acteurs étudiants tentent d'avoir la maîtrise de leurs actions afin de rester authentiques avec qui ils sont. Cette façon de faire leur permet alors de garder leur personnalité à travers leurs choix et ainsi, de construire leur vie telle qu'ils l'entendent.

Le rapport positif à leur expérience scolaire. Le rapport qu'entretiennent les étudiants envers leur expérience scolaire influence la continuité de leur parcours. Un rapport positif incite à poursuivre alors qu'un rapport négatif demande davantage de motivation pour persévérer. En lien avec ce sous-thème, la chercheuse a questionné les répondants à savoir s'ils étaient fiers de leur parcours scolaire. Tous ont consenti. D'ailleurs, un étudiant a inscrit les mots « fierté, réussite et persévérance » (Samia) sur son dessin-entretien individuel et a expliqué que ces mots caractérisent son cheminement scolaire. Ces mots « fierté, réussite et persévérance » ont été choisis par tous pour figurer sur le dessin-entretien collectif (image 1, élément B).

Les choix d'études généralement satisfaisants. La plupart des étudiants rencontrés sont satisfaits de leur choix d'études : « *Oui, je trouve que ça me rejoint comme personne* » (Jane), « *Je suis tellement satisfait de mon choix, ça me rejoint beaucoup* » (Tom), « *Je suis pas mal satisfait de mon bacc* » (Lilia) et « *C'est toujours la psychologie que j'ai voulu faire, donc c'est en lien avec moi* » (Samia). Chacun a fait un choix ou plusieurs choix en fonction de leurs motivations personnelles. Ils sont alors restés authentiques à eux-mêmes.

Pour plus de la moitié, ce choix a été difficile à faire. Les nombreux changements dans leur cheminement scolaire le démontrent bien (tableau 7).

Par exemple, un étudiant venant de découvrir le domaine de l'orthophonie par le biais d'un cours souhaite dorénavant poursuivre ses études dans ce nouveau champ. Trois éléments ont influencé son choix. Premièrement, cela le rejoint en tant que personne. Deuxièmement, sa communauté a besoin de personnes qui font ce métier. Troisièmement, cela aide les enfants (incluant le sien) qui ont un retard de langage. Il est intéressant de remarquer que ce choix a été fait en fonction de la logique de la subjectivation pour l'intérêt qu'il a eu envers cette discipline et de la logique de la stratégie pour le lien avec l'emploi dans les communautés et l'utilité que cela aura.

Un autre étudiant a mis du temps avant de savoir dans quel domaine il souhaitait faire ses études. Il a essayé plusieurs programmes et a décroché plus d'une fois avant d'en arriver à ce qu'il aimait vraiment, car ses premiers choix ne le rejoignaient pas. Même s'il croit qu'il a « tourné en rond » durant ces années d'indécision, il croit que cela l'a fait grandir. Par la suite, il a écouté son cœur et s'est inscrit dans un domaine en fonction de ses goûts personnels même s'il savait que ses études mèneraient vers des emplois difficiles et peu rémunérés. Cet étudiant a exprimé ce passage plus difficile lors du dessin-entretien individuel en dessinant des traces de pas « qui tournent en rond » au coin de son dessin (image 6).

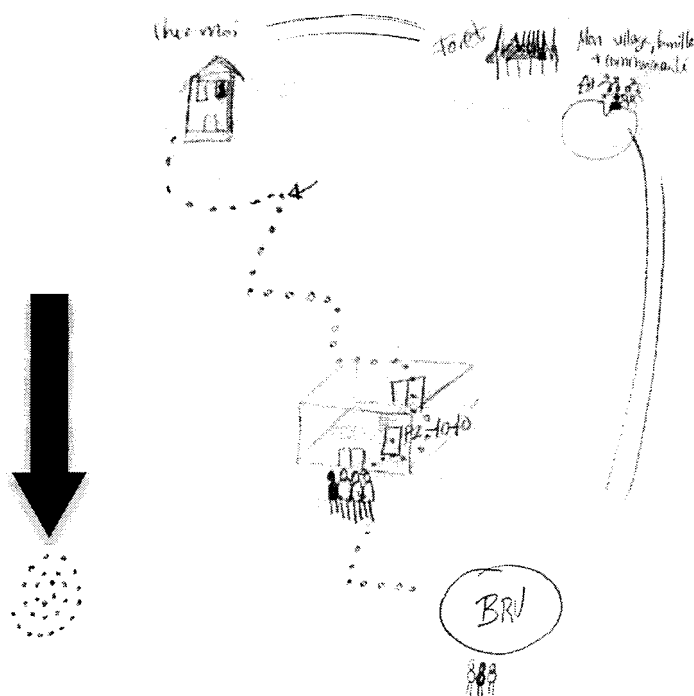


Image 6. Parcours scolaire : « tourner en rond » (Mitesh).

« Puis ici (flèche), c'est une autre phase de ma vie et je trouvais que je tournais en rond. [...] dans le sens que, tu sais, j'ai toujours eu de la facilité à l'école et quand j'étais flo, j'étais comme destiné à un avenir prometteur. Je ne sais pas, il y a des choses dans la vie qui arrivent et j'ai changé d'opinion et j'ai fait plusieurs choix aussi qui m'ont fait grandir, mais en même temps c'est pour ça que je n'ai pas donné tant d'importance à ça, parce que c'est du passé. Je suis content que ce soit passé » (Mitesh).

Un étudiant qui travaillait déjà en tant que technicien dentaire a décidé de retourner à l'Université en administration non pas parce qu'il n'aimait pas son emploi, mais parce qu'il ne se voyait pas faire la même chose durant 40 ans. De plus, ce nouveau choix d'études lui ouvrira la porte vers des emplois comportant des caractéristiques qu'il affectionne. Comme cet étudiant l'a souligné : « Moi, le mot administration ça m'a toujours allumé depuis que je suis jeune. [...] Ça me rejoint parce que d'avance je suis quelqu'un qui aime beaucoup le contrôle, diriger, alors ça me rejoint beaucoup, en plus

j'aime ça le contact humain aussi » (Lilia). Ce choix a alors été fait en fonction de sa personne, car il rejoint ce qu'il aime et ses caractéristiques personnelles.

Au final, la chercheuse a demandé aux répondants s'ils étaient confiants par rapport à leur expérience scolaire et leur avenir. Tous ont confirmé que oui. D'ailleurs, ils ont choisi cette caractéristique représentée par le mot « Confiant » écrit dans une feuille d'arbre pour figurer sur le dessin-entretien collectif (image 1, éléments K).

Le choix de changer sa destinée. Tous les acteurs participants proviennent d'une communauté autochtone. Certaines tendances sociales peuvent être associées aux communautés autochtones. Pensons par exemple au fort taux de décrochage scolaire (chapitre 1). Dans un désir de construire leur vie telle qu'ils l'entendent, les acteurs participants ont choisi de faire autrement que ce que plusieurs membres de leur communauté font généralement. Cette décision a placé les répondants devant certains choix difficiles à faire durant leur expérience scolaire. Ces choix peuvent être qualifiés d'épreuves. La partie suivante présente les principales épreuves vécues durant le cheminement scolaire des acteurs participants. Ce qui est intéressant, c'est le travail subjectif de choix, de compromis et de gestion de tensions mis en œuvre pour réussir à passer à travers ces épreuves.

Un rapport communautaire mitigé face à l'éducation formelle. Durant le groupe de discussion, la chercheuse a questionné les répondants à propos de l'opinion

générale des membres de leur communauté quant à l'éducation et quelle importance ils y accordaient. Selon les répondants, la majorité des membres considèrent l'éducation importante et personne ne la considère comme mauvaise. Toutefois, comme les acteurs participants l'ont fait remarquer, ils trouvent le fait d'aller à l'école important, mais ils n'y vont pas. Plus particulièrement, les étudiants ont indiqué que dépendamment à qui ils s'adressent, les opinions relatives à l'éducation varient et qu'une majorité n'accorde pas d'intérêt au fait d'aller à l'école ou non. Un étudiant a affirmé que : « *Ça dépend c'est qui, si c'est des personnes qui ont été à l'école, oui ils vont t'encourager, mais si c'est des personnes sur le B.S. [aide sociale] et qui n'ont pas eu de secondaire, ils ne diront rien* » (Jane). Un autre a dit : « *Non c'est sûr que c'est valorisé [l'éducation], mais je ne sais pas comment formuler ça. Hum, mais on dirait que les gens s'en foutent aussi en même temps* » (Mitesh). Il va sans dire que les personnes qui sont allées à l'école ont plus tendance à encourager les jeunes à poursuivre leurs études. Contrairement à la majorité des membres des communautés, les acteurs participants ont terminé leur D.E.S., leur D.E.C. (mis à part un) et envisagent d'obtenir un diplôme d'études universitaires. Ainsi, malgré les déterminismes externes, ils sont restés maîtres de leurs actions en choisissant de faire le contraire de cette tendance sociale de leur communauté. Dans deux cas, ce choix s'est fait non sans conséquences. Ces étudiants ont souligné qu'ils avaient dû défendre le fait d'aller à l'Université avec des membres de leur communauté qui considéraient qu'ils y perdaient leur temps. Afin de ne plus se faire insulter de la sorte, un étudiant a développé la stratégie suivante : « *Ce que je fais dans ce temps-là, bien moi personnellement, je m'entoure avec des amis qui veulent réussir,*

qui veulent aller à l'école [...], il y en a plein dans ma gang de filles qui ont encore 28-27 ans, mais qui n'ont pas encore de famille, qui commencent à peine à travailler, qui finissent à peine l'école alors je m'entoure de ça » (Lilia).

Des préjugés de l'« étudiant autochtone » qui irritent. Malgré les différences entre les ambitions scolaires des acteurs participants et plusieurs membres de leur communauté, ils entretiennent un fort lien avec leur communauté et leur culture autochtones. Ce n'est pas pour rien qu'ils ont décidé à l'unanimité d'ajouter une image représentant leur communauté (image 1, élément G) et leur culture (image 1, élément A) sur le dessin-entretien collectif. Le fait que la plupart des répondants souhaitent défaire certains préjugés auxquels font face les peuples autochtones le montre bien. Par exemple, trois étudiants ont mentionné qu'ils sont offusqués lorsqu'ils sont stigmatisés comme étudiants autochtones par certaines personnes. Plus précisément, un étudiant a expliqué : *« Moi, personnellement, ça me frustre quelqu'un qui va me dire « ah ok, tu es Autochtone, tu vas avoir plus de misère ». Non, prends-moi pas à part, je suis la même [...] » (Lilia).* De plus, deux autres ont affirmé qu'ils souhaitent réussir à l'école en partie pour prouver aux personnes qui disent que les Autochtones ne réussissent pas qu'ils ont tort. Un étudiant a même affirmé qu'une des raisons qui justifient son désir de réussir à l'école est : *« [...] pour prouver qu'il y en a qui disent que les Autochtones ne réussissent pas. Ils ne vont pas à l'école, ils font juste boire, la drogue, ben ce n'est pas vrai ça, ce n'est pas tout le monde » (Mitesh).* Ces propos relèvent le refus des acteurs participants

de s'inscrire dans la « fatalité du destin social » et leur persévérance scolaire le démontre bien.

Le tremplin des épreuves. Cette volonté les a aidés à passer par dessus d'autres types d'épreuves. Par exemple, un étudiant a vécu plusieurs moments difficiles au niveau de ses études postsecondaires. En effet, il a d'abord affirmé avoir gaspillé deux ans d'études pour ensuite interrompre ses études durant trois ans. Il a expliqué cela par le fait que sur les cinq trimestres passés au cégep, il a pratiquement toujours eu des échecs. Durant ces années difficiles, cet étudiant a vécu plusieurs épreuves, particulièrement le suicide d'amis de sa communauté. Cela l'a amené à se questionner lui-même à propos du suicide et a débouché sur une consommation excessive de drogues et d'alcool. Après un laps de temps durant lequel il a travaillé à différents endroits et s'est confié à plusieurs personnes, il a recommencé l'école. Cette période de transition et ces expériences difficiles qu'il a affrontées lui ont permis d'apprendre beaucoup sur lui-même. Il a par la suite été en mesure de choisir un domaine universitaire qui le rejoint en tant que personne : « *Là, je suis inscrit en intervention jeunesse. Je suis tellement satisfait de mon choix. Ça me rejoint beaucoup (rire). Je veux travailler comme intervenant dans un milieu scolaire* » (Tom).

Un autre étudiant a également vécu l'épreuve du suicide de proches dans sa communauté. Contrairement à l'exemple précédent, cette épreuve s'est traduite directement en une motivation. Il a expliqué cela par le fait que plusieurs personnes de

sa communauté n'ont pas eu la même chance que lui de poursuivre leur parcours scolaire, car ils ont eu plusieurs difficultés. Ces problèmes ont même poussé certains à se suicider. Désormais, l'étudiant rencontré a admis poursuivre ses études pour ces personnes de sa communauté qui n'ont pas eu sa chance. Comme il l'a témoigné, « *il y a un ami d'enfance qu'on a fait tout notre primaire ensemble. Il est venu me reparler pendant que j'étais rendu au cégep. Il me disait que moi j'avais toujours eu de la facilité et lui il avait toujours eu de la misère à l'école. Puis il me disait qu'il était comme intimidé, car moi j'étais rendu loin dans vie pis toute, et ce gars-là, il s'est suicidé une couple d'années plus tard. Ça m'a fait un choc. Je me dis que je poursuis mes études pour tout le monde, comme pour tous les gens qui n'ont pas la chance. C'est un peu plein d'affaires, d'événements qui me motivent. [...]* C'est comme un devoir » (Mitesh).

Un autre type d'épreuve a été vécu par un répondant vers la fin de son secondaire. À cette période, il a rencontré l'orienteur de son école secondaire pour savoir s'il était en mesure de faire la technique souhaitée au collégial. Ce dernier lui a dit qu'il n'avait aucune chance de faire cette technique vu ses résultats scolaires. Suite à ce constat, cet étudiant ne s'est pas découragé, mais s'est motivé. Il a alors réussi ses mathématiques fortes, ses sciences, sa chimie et sa biologie et il a été accepté dans l'un des meilleurs programmes collégiaux.

Au final, les acteurs participants ont résolu ces situations problématiques en faisant des choix propres à eux. Il est à noter qu'une partie des étudiants ont souligné la

chance qu'ils ont eue de ne pas avoir rencontré de problèmes personnels ou familiaux majeurs durant leur parcours scolaire tels que la toxicomanie, l'alcoolisme, la violence ou autres. En effet, malgré le fait qu'il y ait plusieurs problèmes sociaux dans leur communauté, la plupart n'a pas parlé en avoir été atteints.

Le sens personnel donné à l'expérience scolaire. Enfin, le dernier sous-thème lié à la logique de la subjectivation est celui du sens de l'expérience scolaire. Ainsi, pour qu'un étudiant se mobilise, il faut que la situation ait du sens pour lui (Charlot, 1997). Dans cette recherche, le sens est alors ce qu'il y a entre le mobile et le but, c'est le rapport subjectif de l'étudiant envers son éducation. C'est ce qui l'incite à agir. C'est le « moteur » de l'action. Le désir de persévérer à l'Université n'est pas juste affaire d'utilité et de valeur financière ou de projet de carrière, car les étudiants qui persévèrent n'ont pas tous ce projet. C'est aussi un but personnel à atteindre pour sa propre destinée.

La chercheuse a d'abord demandé aux répondants ce que signifiait pour eux le fait de venir à l'Université. Pour les répondants, étudier à l'Université est lié à quelque chose de subjectif et de personnel. En fait, le passage à l'Université a été décrit comme une composante pour réussir sa vie. Il permet de s'accomplir et de rendre autonome. C'est un pas de plus essentiel pour construire leur vie telle qu'ils l'entendent. Comme l'a spécifié un répondant, « *Bien l'Université, c'est comme un de mes rêves, mais ce n'est pas mon rêve. Je vais réussir quand j'aurai tout accompli mes rêves. [...] Le bacc, c'est comme une étape [...] un accomplissement de soi* » (Émy).

Un dessin-entretien individuel d'un étudiant représente bien cette perception de l'expérience scolaire universitaire intégrée dans sa vie de façon cyclique (image 7). D'ailleurs, la plupart des éléments de son dessin ont été choisis par les autres étudiants pour figurer dans le dessin-entretien collectif, comme quoi ils vivent leur parcours universitaire de cette manière également. Le cycle est constitué de cinq étapes, il part : 1) de sa communauté *Mon village, famille et communauté* représentée par une forêt (image 1, élément G); vers 2) son logement *Chez-moi* représenté par une maison (image 1, élément F); vers 3) l'Université *P2-4040* représentée par un local (image 1, élément O); puis vers 4) son travail *BRV* représenté par un acronyme et des collègues; et enfin, le chemin retourne vers 5) sa communauté *Mon village, famille et communauté* (image 1, élément G). Comme il a expliqué :

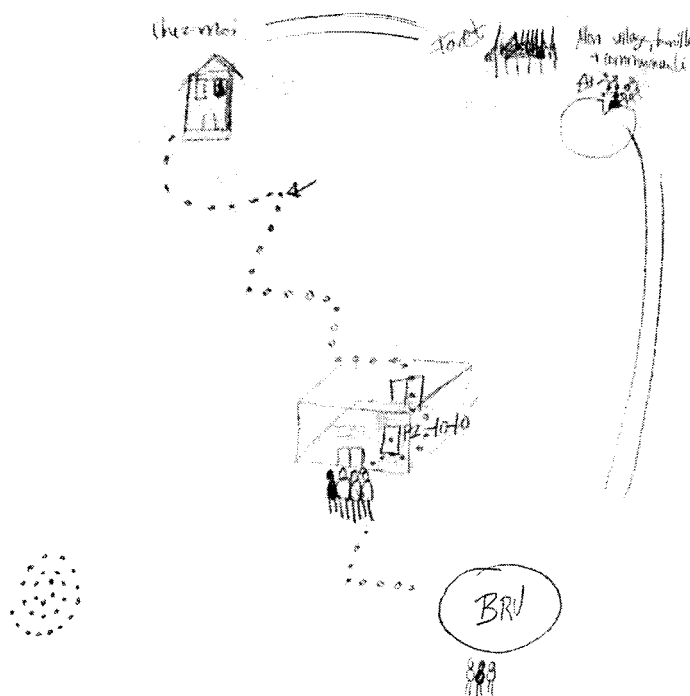


Image 7. Le cycle des études : De la communauté pour mieux y retourner (Mitesh).

« Moi j'ai dessiné mon trajet de ma vie ici à Chicoutimi. J'ai dessiné ma maison où j'habite présentement [...]. Je marche beaucoup vers l'Université. J'ai mis le local P2-4040, car c'est pas mal là que j'ai tous mes cours et aussitôt que j'ai fini mes cours, je m'en vais. [...] À part ça, mon trajet me mène à mon travail, où est-ce que je trouve que j'ai une belle communauté. C'est des gens qui pensent un peu comme moi. Après ça, il y a mon village dans le coin là bas avec la forêt. C'est comme un autre type de chemin qui me mène là bas. C'est comme éventuellement, je vais plus vivre là-bas, mais présentement ma vie est plus ici. Puis, dans le fond, ce que j'ai voulu représenter, c'est comme un cycle. Je vais chercher des trucs à l'Université, mes acquis [...], puis en passant par le travail, la ville, j'imagine qu'un jour je vais me retrouver dans ma communauté pour le bien-être de tous » (Mitesh). Pour cet étudiant, la réussite scolaire fait partie intégrante de la réussite de sa vie. Il s'agit d'un rêve. Son rêve est alors : « De m'accomplir moi-même dans ce que j'aime vraiment » (Mitesh).

Un autre étudiant a également associé son expérience universitaire à son épanouissement personnel et à l'atteinte de ses rêves. En effet, lorsque la chercheuse lui a demandé à quel moment il allait considérer avoir réussi, il a dit : « Quand on va

« Moi j'ai dessiné mon trajet de ma vie ici à Chicoutimi. J'ai dessiné ma maison où j'habite présentement [...]. Je marche beaucoup vers l'Université. J'ai mis le local P2-4040, car c'est pas mal là que j'ai tous mes cours et aussitôt que j'ai fini mes cours, je m'en vais. [...] À part ça, mon trajet me mène à mon travail, où est-ce que je trouve que j'ai une belle communauté. C'est des gens qui pensent un peu comme moi. Après ça, il y a mon villa-

réaliser nos rêves » (Kelya). Lors du dessin-entretien individuel, cette personne a dessiné le papillon de l'image 2. Voici comment il a expliqué une partie de son dessin : « *Ça, c'est moi avant, c'est un cocon. Quand je suis né, j'étais encore accroché à la branche. Mais en vrai, mes ailes étaient en train de se faire, j'ai eu mon D.E.S., mon D.E.C., et là, c'est en train de prendre plus de couleurs parce que je suis en bacc. Donc, comment je me sens bien, en vrai je fais ça pour moi, donc je suis seul, ça me rend autonome et ça, c'est pour mon avenir et [...] j'ai écrit mes études c'est ma vie, ça me donne des couleurs pour qu'un jour je puisse voler de mes propres ailes* » (Kelya). Ainsi, cet étudiant associe le sens son expérience scolaire universitaire à l'accomplissement de soi.

Un autre étudiant croit que ce passage va lui permettre d'accomplir ses rêves. Comme il a expliqué : « *Avoir mon diplôme, c'est avoir un habit d'intervenant [...] c'est atteindre ton objectif. La réussite, réussir c'est différent. Moi réussir c'est faire quelque chose que tu aimes, compléter un accomplissement de tes rêves, ce que tu aimes faire. C'est ça réussir* » (Tom). De plus, afin d'exprimer son expérience scolaire, cet étudiant a dessiné un arbre lors du dessin-entretien individuel (image 8). Il se perçoit alors comme un arbre qui grandit au fur et à mesure qu'il avance dans son parcours scolaire. Comme il l'a souligné, il s'agit de son arbre de vie (image 8).

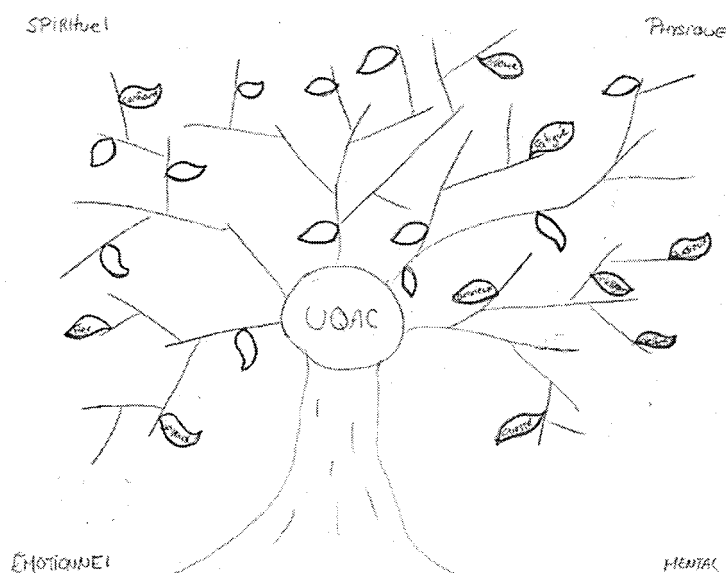


Image 8. L'« arbre de vie » : le développement personnel (Tom).

« Ça, c'est mon arbre. J'ai dessiné un arbre, parce que je me perçois comme un arbre qui grandit au fur et à mesure qu'il y a quelque chose qui se passe à l'école. [...] C'est mon arbre de vie, les feuilles ça représente les qualités qu'on a, quelque chose que je fais ici à l'UQAC. Le cercle c'est l'UQAC qui est au centre de l'arbre » (Tom).

Les feuilles représentent alors ses caractéristiques d'étudiant. Elles sont divisées en quatre dimensions, physique, émotionnelle, mentale et spirituelle. Comme il a expliqué, ces quatre dimensions sont très présentes dans la spiritualité autochtone. À l'intérieur de son expérience scolaire, cet étudiant se sent anxieux, stressé, intelligent, intellectuel et studieux en ce qui a trait à la sphère mentale. Émotionnellement, il se sent fier et joyeux. Spirituellement, il est confiant envers son avenir et physiquement, il se sent fatigué. Lorsque la chercheuse lui a demandé s'il y avait une sphère plus importante que les autres, il a répondu : « Oui, c'est souvent le mental et le physique, car spirituel, c'est personnel, c'est fort en toi, c'est pour que ta volonté soit faite, pour ta volonté ici, ce n'est pas Dieu qui va choisir dans quel programme tu vas » (Tom). Le cercle au centre de l'arbre où se situe l'Université démontre bien l'importance de l'UQAC dans sa

vie. Il a ajouté que pour lui, l'UQAC c'est comme des raquettes (image 5, élément E).

D'ailleurs, il a mentionné qu'il se sent plus important depuis qu'il est à l'Université.

Il en résulte que les caractéristiques spécifiques de la logique de subjectivation du groupe de persévérants des Premières Nations sont assez différentes quoique certaines tendances ont émergées. Cela semble cohérent, car cette logique n'est pas influencée par des déterminismes externes, mais bien par l'acteur maître de son expérience.

La figure suivante illustre l'expérience scolaire des acteurs participants en fonction du cadre théorique de cette recherche et des principaux thèmes et sous-thèmes relevés lors de l'analyse des données.

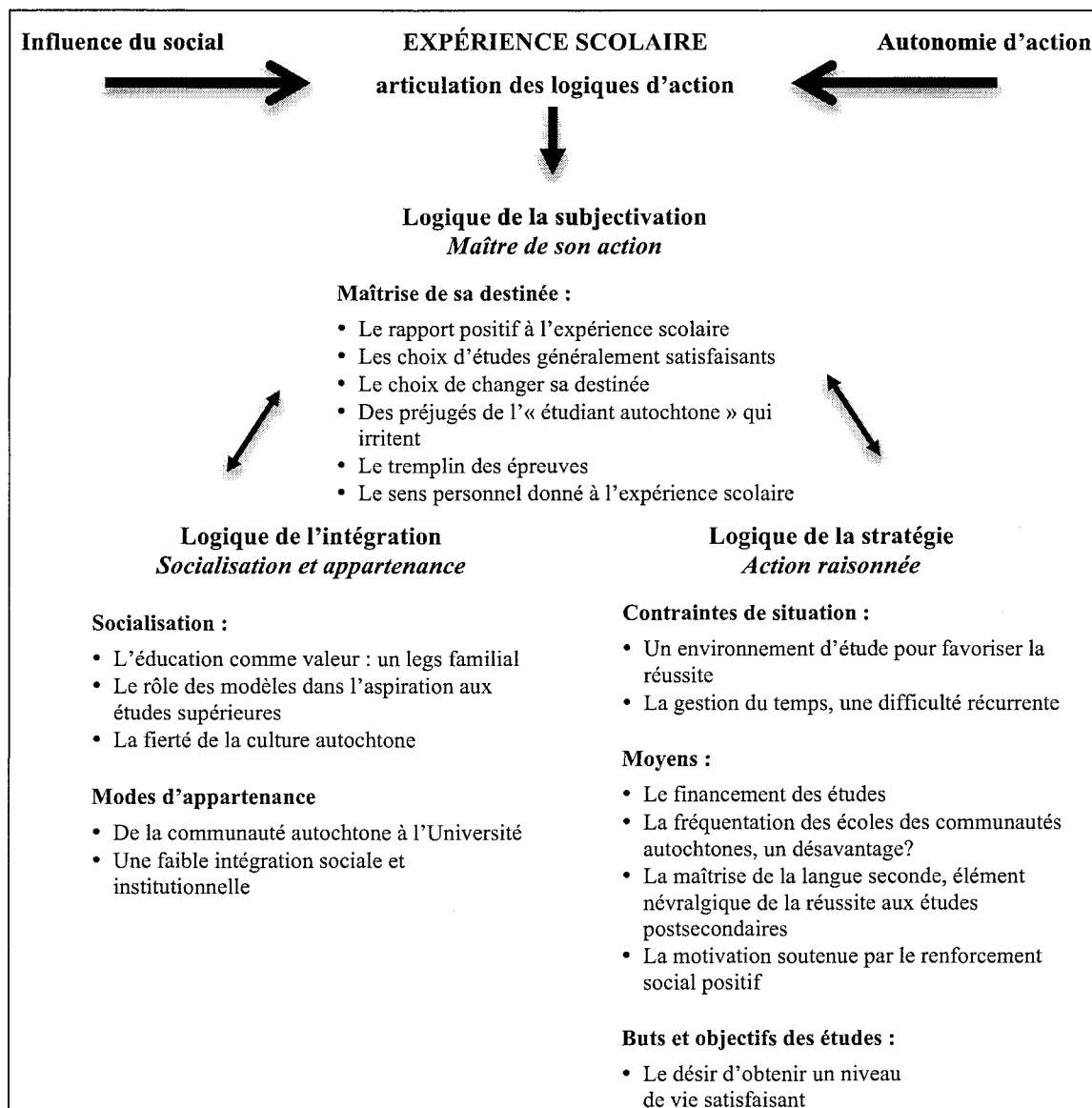


Figure 3. Schématisation des thèmes et sous-thèmes de la recherche en fonction des ancrages théoriques.

Dans la logique de l'intégration, le thème la *Socialisation* est catégorisé par l'influence positive des valeurs familiales et de modèles sur l'expérience scolaire des acteurs participants de même que par la fierté de la culture autochtone. Le thème *Modes*

d'appartenance fait référence à l'intégration des répondants quant à l'Université. En ce qui a trait à la logique de la stratégie, elle est caractérisée par le thème *Contraintes situationnelles*, soient l'environnement d'étude et le temps, par le thème *Moyens*, moyens (financement, préparation académique et motivation) qui facilitent ou non l'expérience scolaire de certains et par les *Buts et objectifs des études* que les étudiants visent et qui se résument par l'obtention d'un diplôme menant vers un bon emploi et un bon niveau de vie. La logique de la subjectivation est influencée quant à elle par le thème la *Maîtrise de sa destinée* et plus spécifiquement par le rapport positif qu'ont les répondants envers leur expérience scolaire, les choix de faire comme ils le désirent et le sens personnel donné à leur expérience scolaire en tant qu'étape nécessaire voir même naturelle pour réussir sa vie.

5. Interprétation des résultats

Ce chapitre présente l'interprétation des résultats de recherche³¹. Il met en relief les significations du discours des répondants, tout en faisant un rapprochement avec les positions théoriques de cette recherche. De cette manière, la sociologie de l'action a servi de cadre d'interprétation aux données (Dubet, 1994a; Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998). Par ailleurs, les éléments d'analyse sont comparés et confrontés dans une perspective plus large aux résultats d'autres recherches qui se sont intéressées au même objet. L'interprétation tient alors compte des considérations émises par différentes études qui se sont intéressées à la réussite scolaire d'étudiants autochtones.

Ce chapitre se compose en deux sections liées aux fondements théoriques de la sociologie de l'expérience scolaire en faisant référence aux tensions contradictoires qui bordent l'expérience scolaire des répondants, soit la tension sociale d'un côté et l'autonomie d'action de l'acteur de l'autre (Dubet, 1994a)³². Une réflexion relative à la compréhension du sens de l'expérience scolaire des participants suit ces deux premières parties.

³¹ À ce stade, il est important de rappeler qu'il faut rester critique à l'égard des résultats avancés parce que le nombre de participants ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population.

³² Rappelons que Dubet (1994a) situe, d'une part, la tension sociale par les pressions externes sur l'action qui peuvent se traduire comme les conduites attendues, les rôles attribués, les modèles à suivre, les intérêts, les idéologies, en bref, les « déterminismes » de l'expérience des acteurs. D'autre part, l'autonomie d'action des acteurs se comprend comme la marge de manœuvre et le pouvoir de ces derniers possèdent quant à leurs choix d'actions et comme la revendication de leur personne à l'intérieur de leur vécu.

5.1 L'expérience scolaire des persévérants universitaires des Premières Nations : entre l'influence du social et leur autonomie d'action

Cette section concerne l'expérience scolaire des étudiants rencontrés quant aux différents types de pression qui les entourent. Dans un premier temps, il est question des tensions sociales qui caractérisent et influencent l'expérience scolaire des participants (objectif 1.1 et 1.2). Dans un deuxième temps, il est question des tensions des acteurs qui caractérisent et influencent leur expérience scolaire (objectif 1.3). Enfin, par une approche compréhensive, des pistes de réflexion quant au sens de l'expérience scolaire des participants sont amenées (objectif 1).

5.1.1 L'influence du social sur l'expérience scolaire des persévérants

La partie suivante présente les éléments du social qui ont influencé l'expérience scolaire des étudiants interrogés. Ainsi, il s'agit de tensions « externes » imposées aux étudiants. Ces tensions sont liées à la logique de l'intégration et de la stratégie.

Les caractéristiques qui influencent la logique de l'intégration. Dans le cadre de cette recherche, les caractéristiques influençant la logique de l'intégration sont liées aux valeurs familiales et aux personnes significatives du passé des étudiants, au fait d'être membre d'une Première Nation, à l'intégration universitaire et à l'appartenance sociale.

Les impacts d'acteurs significatifs dans le processus de persévérance scolaire.

Une des caractéristiques de l'expérience scolaire de tous les persévérants est

l'importance accordée à l'éducation chez les membres de leur famille. Ces derniers leur ont transmis cette valeur. De cette façon, les parents des répondants ont démontré des aspirations scolaires élevées pour leurs enfants. Il en résulte que la symbolique positive entourant le monde scolaire, ainsi que l'importance qui lui était accordée dans la culture familiale dans laquelle ils ont évolué ont influencé favorablement leur cheminement scolaire (Bruner, 2008). D'ailleurs, Bruner (2008) affirme que des attentes et des aspirations familiales trop faibles peuvent nuire à la réussite scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, il aurait été intéressant que les étudiants témoignent davantage de la situation de leurs frères et sœurs, car ils ont tous au minimum de deux frères ou sœurs (tableau 6). Seul un étudiant a mentionné que sa sœur aînée possède un diplôme universitaire. Ce faible accent sur la fratrie peut indiquer que ces membres de la famille ont peu d'impact sur l'expérience scolaire des persévérants rencontrés.

Certaines personnes ont cependant marqué positivement l'expérience scolaire des participants. Ces personnes significatives sont parfois des parents qui sont allés à l'Université, des enseignants qui ont joué le rôle de mentors et des gens qui ont servi de modèles de réussite. De cette façon, ils ont stimulé la persévérance scolaire des étudiants interrogés. Dubet (2007) souligne d'ailleurs que la façon d'agir des acteurs est précédée par la manière dont ils ont intériorisé des modèles culturels. L'importance de ces personnes positivement significatives a été également relevée à l'intérieur de plusieurs

études s'intéressant à la réussite scolaire d'étudiants autochtones (Bergstrom, Cleary & Peacock, 2003; Montgomery & al., 2000; Rodon, 2008).

Le cas des étudiants rencontrés qui ont toujours souhaité obtenir un diplôme d'études universitaires de premier cycle, car leur mère en avait un démontre bien l'influence de ces personnes sur l'expérience scolaire des persévérants. C'est comme si les répondants souhaitaient dépasser le niveau d'instruction de leurs parents. Par ailleurs, ces étudiants sont caractérisés d'enfants de deuxième génération, c'est-à-dire d'enfants dont les parents sont déjà passés à travers le processus de scolarisation postsecondaire. Cette caractéristique a certainement favorisé leur cheminement à ce niveau d'étude. Bouteyre (2004) converge vers ces propos en indiquant que le niveau d'instruction des parents est habituellement considéré comme un élément d'une importance considérable dans la réussite scolaire des jeunes. Cela dit, Bouteyre (2004) rappelle que si un niveau élevé d'instruction des parents a un impact favorable sur la réussite scolaire de leurs enfants, elle n'est pas indispensable : « en effet, des parents qui n'ont pas fait d'études peuvent favoriser la scolarité de leurs enfants grâce à leur capacité à exprimer des rêves de réussite et à une envie assouvie de faire des études » (p. 79). Ces affirmations correspondent aussi aux résultats de cette recherche, car ce ne sont pas tous les parents des persévérants rencontrés qui possèdent un diplôme universitaire. Par exemple, le père d'un participant n'a pas terminé ses études primaires. Cependant, ce dernier a tenu à ce que ses enfants aillent à l'école pour leur assurer une bonne vie. De cette façon, même si

certaines parents n'ont pas fréquenté l'Université, ils considèrent tout de même l'importance de l'éducation.

La fierté de l'identité autochtone. Les répondants ont affirmé que le fait d'être autochtone a influencé leur expérience à l'Université. Plusieurs auteurs ont démontré que la persévérance et la réussite scolaires sont affectées par le type de minorité ethnique dans lequel un étudiant se situe (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu & Simons, 1998; Pavlenko & Blackledge, 2004; Pavlenko & Norton, 2003). D'abord, tous les répondants sont fiers d'être membres des Premières Nations et d'être de culture autochtone. Ils s'y sont référés tout au long de leur parcours scolaire. Par exemple, un étudiant a confié que durant son parcours scolaire dans un milieu allochtone, il s'est senti comme un fier représentant des Premières Nations et que cela a forgé son identité. Cet étudiant a alors tenté de maintenir la continuité de son identité personnelle dans ce milieu scolaire. Ainsi, sa fierté culturelle a orienté ses actions. Même si cette façon de faire n'a été relevée que par un répondant, il faut souligner que plus de la moitié d'entre eux ont dessiné une plume sur leur dessin-entretien individuel et que ce symbole de la culture autochtone a été choisi par tous pour figurer sur le dessin-entretien collectif (image 1, élément A). À cet effet, Dubet (2007) mentionne qu'au sein de leur milieu scolaire, les étudiants travaillent normalement à défendre et à assurer la reconnaissance de leur place et la stabilité de leur culture dans la visée de garder une cohérence sociale. Il en résulte que la fierté portée envers la culture autochtone est une caractéristique des étudiants persévérants des Premières Nations qui favorise leur persévérance scolaire. Ce résultat

est également relevé dans les études de Gauthier (2005) et de Bergstrom et al. (2003) dans lesquelles les étudiants autochtones qui réussissent bien manifestent un attachement et une fierté quant à leur identité ethnique. Montgomery et al. (2000) sont du même avis en soulignant que les étudiants autochtones qui réussissent le mieux aux études postsecondaires sont ceux qui utilisent leur culture autochtone à l'intérieur de leur parcours scolaire afin d'y développer une identité académique culturellement autochtone.

Ces résultats corroborent également la théorie d'Huffman (2001) sur la résistance et la transculturation pour expliquer la persévérance scolaire d'étudiants autochtones. Cette théorie découle d'une étude de cinq ans menée auprès de 69 étudiants autochtones inscrits dans une université du Midwest américain. Dans cette étude qualitative, Huffman (2001) explore la perspective personnelle de ces étudiants en ce qui a trait à leur expérience académique. Au final, deux grands types d'étudiants autochtones ressortent en fonction des caractéristiques de leur parcours scolaire. Il s'agit des étudiants autochtones étrangers et des étudiants autochtones transculturels. Ce qui caractérise les étudiants autochtones étrangers, c'est qu'ils ont subi une forte aliénation culturelle durant leur parcours scolaire, ce qui les a conduits vers de faibles résultats académiques (Huffman, 2001). En ce qui a trait aux étudiants autochtones transculturels, ils ont également subi une aliénation culturelle, mais ils ont réussi à passer par dessus et à réussir à l'école en s'appuyant davantage sur leur identité culturelle autochtone que les étudiants étrangers (Huffman, 2001). Ce processus d'apprentissage d'une autre culture

tout en étant ancré dans une culture première est le processus de transculturation (Huffman, 2001). Ainsi, les étudiants transculturels ont utilisé leur identité ethnique comme un ancrage affectif leur donnant de la confiance et un sentiment de sécurité face à l'adversité et à la discontinuité culturelle (Huffamn, 2001; Shield, 2005). C'est donc cet ancrage culturel qui explique les écarts de réussite entre les deux types selon Huffman (2001). Ce dernier prend le soin de souligner que les étudiants transculturels qui ont une forte identification à leur culture autochtone n'aspirent pas à l'assimilation. Ils débutent à l'Université comme étant des étrangers culturels tout comme l'autre type d'étudiant (étudiants étrangers), mais ils en viennent à se camper dans leur identité autochtone. Cela leur permet de rehausser leur confiance, leur estime et leur désir de réussir, éléments nécessaires pour la réussite scolaire. Autrement dit, cet ancrage dans leur culture autochtone leur permet de renforcer leurs compétences personnelles pour faire face aux discontinuités culturelles entre leur communauté autochtone et le milieu universitaire tout en gardant une forte identité autochtone (Huffman, 2001; Shield, 2005). Les étudiants transculturels fournissent la preuve que les étudiants autochtones peuvent réussir tout en conservant leur intégrité culturelle. La persévérance scolaire et l'obtention d'un diplôme sont alors plus favorables lorsque les étudiants autochtones ont la liberté d'exprimer leur identité ethnique et qu'ils sont encouragés à le faire au sein de leur environnement d'étude (Huffman, 2001).

L'appartenance sociale à une communauté autochtone. Une autre caractéristique figurant dans la liste de critères de sélection des participants est qu'ils

sont tous natifs d'une communauté autochtone. Comme il n'existe pas d'établissements universitaires à l'intérieur des communautés autochtones du Québec, les participants ont dû quitter leur communauté pour poursuivre leurs études. Il semble que le fait de devoir quitter la communauté autochtone et de s'intégrer à un nouveau milieu ait causé quelques difficultés aux participants. Cela a causé un choc culturel à près de la moitié des répondants à leur entrée à l'Université. Cette période de transition et d'intégration a été nécessaire vu les différences marquées entre les communautés autochtones et le contexte universitaire de même que par le fait de perdre le réseau social quotidien de la communauté. La langue utilisée, le nombre imposant de personnes, la culture institutionnelle occidentale et le fait de connaître peu de gens ont semblé être les principales différences qui ont marqué les étudiants rencontrés. De plus, ils se sentaient perdus pour la plupart.

Bouteyre (2004), qui s'intéresse à la réussite et à la résilience scolaires chez les enfants de migrants, indique que la vulnérabilité et les multiples stressseurs quotidiens sont à l'origine des chocs culturels. Comme Bouteyre le spécifie,

[...] ces facteurs stressants sont, pour la plupart des personnes concernées, la perte du précédent statut social, les difficultés engendrées par la barrière de la langue, l'incompréhension de l'environnement face à certaines habitudes culturelles, le changement dans la constitution de la famille [...] et la perte du soutien que représentait la famille élargi (p. 95).

Même si ses recherches portent sur les immigrants, ces constats rejoignent cette recherche par le fait que les étudiants autochtones ont dû quitter leur communauté pour poursuivre leurs études universitaires. Adelman et al. (2010), dans son étude sur la rétention et la réussite des étudiants autochtones aux études postsecondaires, est également d'avis que le fait de quitter sa communauté autochtone pour poursuivre des études est un stress fondamental pouvant mener vers le décrochage scolaire. Sonn, Bishop et Humphries (2000), qui ont exploré l'expérience scolaire de 34 étudiants autochtones aux études supérieures, reconnaissent aussi que le changement de milieu de vie provoqué par le départ de sa communauté peut provoquer un choc culturel. Rodon (2008), dans son étude sur la réussite scolaire d'étudiants autochtones universitaires au Québec, va en ce sens en relevant que les étudiants provenant d'une communauté autochtone éloignée des centres urbains ressentent une distanciation culturelle et géographique entre leur communauté et l'Université.

Néanmoins, malgré le choc culturel ressenti par la moitié des répondants à leur entrée à l'Université, la plupart d'entre eux se disent désormais habitués. Ainsi, ce changement de milieu et cette nécessité d'accommodation ne les ont pas menés vers le décrochage scolaire. Ils se sont habitués et certains ont même affirmé être désormais bien à l'Université.

De cette façon, la transition vers le milieu universitaire et les différences marquées entre ce milieu et la communauté autochtone ont déstabilisé les répondants,

mais elles ne les ont pas menés vers une discontinuité culturelle. Ce concept de discontinuité culturelle se comprend par une trop grande distance culturelle entre les communautés autochtones et la réalité universitaire qui provoque des incompatibilités culturelles pouvant mener vers une conception du monde instable et vers une perte de sens (Agbo, 2001; Shield, 2005). Les études abordent l'importance que les étudiants autochtones réussissent à créer un pont entre leur culture autochtone et la culture occidentale des institutions afin de s'adapter culturellement pour pouvoir réussir (McMullen & Rohrbach, 2003; Rodon, 2008; Shield, 2005; Strand et Peacock, 2002). Généralement, le concept de discontinuité culturelle est reconnu dans la littérature pour son impact prépondérant sur le décrochage scolaire des étudiants autochtones au niveau postsecondaire (Assemblée des Premières Nations, 2010a; Dion-Stout & Kipling, 2003; Shield, 2005; Strand & Peacock, 2002).

Une intégration sociale superficielle et une intégration institutionnelle à un milieu de travail. À l'intérieur de notre recherche, une attention particulière doit être portée à cette habitude développée pour leur nouveau lieu : les étudiants rencontrés se sont habitués à l'Université, mais sans s'y intégrer totalement. En effet, ils se sont intégrés à l'Université comme on s'intègre dans un milieu plus formel. La sphère de vie plus sociale n'y prend pas place et est davantage confinée à la maison, dans la famille ou chez des amis. L'Université est alors perçue comme un milieu d'étude et de travail avant d'être un milieu de vie. Par exemple, au moment de l'enquête, seul un participant était inscrit à une activité parascolaire, ce qui démontre bien un faible engagement à la vie

universitaire. Ils fréquentent peu les lieux publics, participent peu aux activités universitaires et parascolaires et utilisent peu les services universitaires. Pas étonnant que sur le dessin-entretien collectif (image 1), l'Université soit représentée par un local (élément O) et une bibliothèque (élément I). Ce constat a également été relevé par Gauthier (2005) dans son étude sur le rapport à l'institution scolaire de jeunes autochtones en fin de formation secondaire. Il précise que ces étudiants décrivent leur école : « [...] comme un lieu d'apprentissage de savoir-objets, un lieu où on enseigne des cours, où on acquiert des connaissances, plutôt théoriques » (p. 240).

Il en résulte qu'aucun des participants n'a senti se faire assimiler à la culture institutionnelle occidentale. Ils sont restés intègres à leur culture autochtone tout en cheminant discrètement dans ce milieu de travail.

Cette perception de l'Université en tant que milieu de travail peut être expliquée par la faible appartenance sociale des étudiants des Premières Nations dans le milieu universitaire. Le fait de s'éloigner de son système d'appartenance (les communautés autochtones) pour s'intégrer dans un nouveau système (le milieu universitaire) a ébranlé le parcours scolaire des répondants. En effet, ils ont dû créer un nouveau système d'appartenance universitaire à partir des personnes qui le composent. Les professeurs universitaires font partie de ce système. Selon les répondants, les professeurs universitaires ont généralement une influence positive sur leur expérience scolaire. Ils sont à l'écoute des demandes des étudiants des Premières Nations, ils répondent à leurs

questions (à leur bureau) et ils sont ouverts à eux. Les répondants les perçoivent comme des personnes intelligentes, sources de savoirs et de références. Ainsi, il est possible de remarquer que les comportements des professeurs quant à leur apprentissage sont mis de l'avant par les étudiants interrogés. Les professeurs favorisent alors leur persévérance scolaire au niveau universitaire. Ces constats sont similaires à ceux de Gauthier (2005) et de Dragon (2007) qui affirment que les étudiants autochtones du secondaire accordent une place importante aux enseignants dans le développement de leurs apprentissages. D'ailleurs, des auteurs sont d'avis que cette relation positive est importante pour la réussite scolaire des étudiants autochtones (Hampton & Roy, 2002; Smith-Mohamed, 1998; Styres, 2008).

Il est possible de constater que les relations entre les professeurs universitaires et les participants s'en tiennent à celles du maître et de l'élève. Par exemple, à aucun moment les étudiants rencontrés ont spécifié avoir des conversations autres qu'académiques avec leurs professeurs. Les liens entre ces acteurs sont alors confinés dans la sphère professionnelle, ce qui est cohérent avec la perception de l'Université comme milieu de travail et d'étude. Les étudiants interrogés n'ont pas spécifié que cette relation plus superficielle a nui à leur cheminement scolaire contrairement à ce que plusieurs auteurs laissent entendre. En effet, ces auteurs croient que l'approche utilisée par les professeurs auprès d'étudiants autochtones devrait être adaptée à cette clientèle particulière, que ce soit par l'adaptation des techniques d'enseignement, des styles d'apprentissage, des contenus de cours et de programmes, etc. (Colomb, 2012; Demers,

2010; McMullen & Rohrbach, 2003; Timmons, 2009). Généralement, une approche holistique culturellement sensible considérée comme étant « plus humaine » devrait être privilégiée pour favoriser leur réussite (Demers, 2010). Cette différence entre la littérature et nos constats peut être interprétée de deux façons. D'abord, une attention particulière à la relation étudiant-professeur durant la collecte aurait peut-être permis de connaître davantage l'opinion des participants à cet effet, mais ces derniers n'ont pas beaucoup élaboré à ce sujet. De plus, peut-être que les persévérants universitaires se sont bien habitués ou étaient familiers aux façons de faire en vigueur à l'Université, ce que leur réussite laisse présager.

Les autres étudiants universitaires constituent également une dimension du système d'appartenance des participants à l'Université. Les étudiants autochtones se sentent parfois défavorisés comparativement aux autres étudiants universitaires qui viennent de la région où se trouve l'Université, car la plupart d'entre eux ont des liens communs. Cette proximité géographique et sociale des étudiants de la région amène les étudiants des Premières Nations à se sentir exclus des groupes d'étudiants qui se connaissent déjà. Cela se produit notamment lors de la formation d'équipes de travail dans les petites classes qui fonctionnent par cohorte à l'intérieur desquelles la plupart des étudiants se connaissent déjà. À ce sujet, il peut être intéressant de rappeler que la timidité est une caractéristique personnelle partagée par presque tous les répondants. Cette timidité ne les aide pas à briser leur isolement en classe. Le rapport de Malatest et Associés Ltd. (2002) a d'ailleurs relevé que cet isolement est une des barrières qui nuit

aux études postsecondaires des étudiants autochtones. Il est difficile d'expliquer cette timidité. Selon les propos des persévérants rencontrés, il est aussi possible de croire que cette timidité est provoquée par la distance culturelle et les différences de comportement avec les étudiants allochtones.

N'étant pas issus de la culture plus occidentale du milieu universitaire, il est possible de croire que les étudiants des Premières Nations se retrouvent quelque peu désavantagés (Dubet, 2000). D'ailleurs, la majorité des étudiants rencontrés aimeraient fréquenter une institution postsecondaire créée par et pour des personnes autochtones telle l'Université des Premières Nations du Canada à Régina. En lien avec cette idée, les étudiants rencontrés souhaitent qu'il y ait plus d'étudiants des Premières Nations à l'Université et davantage de lieux et de moments de rencontre entre eux. De cette façon, ils y seraient plus à l'aise, moins timides et ils se livreraient plus facilement en classe. Il est intéressant de noter que lors de la collecte, un étudiant se disant extrêmement timide en classe ne l'était pas. Peut-être est-ce relié au fait que les étudiants autochtones étaient majoritaires. Il est possible d'avancer que ce désir d'une plus grande clientèle autochtone est lié au fait qu'ils souhaitent se sentir davantage représentés et avoir une meilleure visibilité. Les répondants côtoient peu les autres étudiants autochtones à l'Université et ils s'en tiennent à de petits cercles d'amis. Toutefois, les amis sont importants dans l'expérience scolaire des étudiants rencontrés (image 1, élément H). Ces amis, pour la plupart spécifiés d'autochtones, les stimulent à persévérer. Ce constat confirme les résultats de l'étude de Rodon (2008) à l'intérieur de laquelle les

répondants universitaires autochtones ont souligné qu'ils aimeraient qu'il y ait un plus grand nombre d'étudiants autochtones à l'Université pour créer un milieu social leur étant plus favorable. Tunison (2007) mentionne dans une analyse sur les indicateurs de réussite de l'apprentissage des étudiants autochtones qu'ils « ont souvent l'impression d'être sous-représentés au sein des milieux d'apprentissage où ils évoluent en trop petit nombre » (p. 12). Mosholder et al. (2011) observent cette même situation dans leur étude sur la persévérance scolaire d'étudiants autochtones américains au niveau postsecondaire. Comme ils (2011) le remarquent : « la communauté des étudiants autochtones est fragmentée. Les étudiants autochtones ne se connaissent pas ou n'interagissent pas avec les autres étudiants autochtones » [traduction libre] (p. 20). Ces auteurs (2011) constatent également qu'il manque d'unité entre les étudiants autochtones. Bazylak (2002) a d'ailleurs affirmé dans une étude de cas sur la persévérance scolaire aux études secondaires que lorsque les étudiants autochtones sont dans des milieux où ils sont plus nombreux, ils unissent leur voix, se soutiennent et se renforcent les uns aux autres.

Qui plus est, les répondants souhaitent davantage de services adaptés à leurs besoins et à leurs spécificités d'étudiants des Premières Nations de même que davantage de lieux et de moments de rencontre entre eux. En effet, même si plusieurs services sont déjà offerts aux étudiants en général dans leur université, ils ne sont pas conçus spécifiquement pour les étudiants des Premières Nations et les répondants semblent ne pas les utiliser. Cela rejoint l'étude de Rodon (2008) qui constate que les Autochtones

universitaires ne se sentent pas vraiment à l'aise d'utiliser les ressources existantes à l'Université pour les étudiants en général, car ils ressentent un manque de reconnaissance.

Toutefois, il existe un centre des Premières Nations (Centre Nikanite) à l'Université fréquentée par les participants. Ce centre offre déjà plusieurs services destinés spécifiquement aux étudiants des Premières Nations tels des programmes d'études ou du support pédagogique. De cette façon, le fait que les participants à la recherche souhaitent la mise en place de services universitaires pour les étudiants des Premières Nations qui existent déjà pour la plupart est étonnant. Ces participants connaissent peu et/ou utilisent peu ces services. Concernant leur rapport avec le centre de Premières Nations, ils soutiennent qu'ils ne se sentent pas proches. Le centre de leur université est plus perçu comme un lieu institutionnel formel qu'un lieu rassembleur, affectif et social. Il est alors pertinent de se questionner à savoir comment inciter les étudiants des Premières Nations à utiliser davantage les services de ce centre. D'autant plus que plusieurs études stipulent que les étudiants des Premières Nations qui fréquentent des établissements scolaires de culture occidentale réussissent davantage si ces milieux scolaires intègrent des éléments de leur culture première (Assemblée des Premières Nations, 2010a; Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009; Conseil des ministres de l'Éducation, 2009, 2010). À ce sujet, Sonn et al. (2000) ont démontré que le centre des Premières Nations du milieu universitaire investigué agit comme un pont entre la communauté autochtone des

participants et l'Université. La recherche de Timmons (2009) qui porte sur la rétention des étudiants autochtones aux études postsecondaires va en ce sens en soulignant que des services plus visibles, accessibles et dirigés spécialement pour les étudiants autochtones permettent une plus grande utilisation de ces services. Timmons (2009) mentionne également que les étudiants autochtones considèrent les centres de ressources destinés spécifiquement pour eux comme des facilitateurs importants pour leur réussite scolaire et leur adaptation sociale. D'ailleurs, Tinto (1975, 1997) a bien relevé dans son modèle de la persévérance scolaire au niveau postsecondaire l'importance de bonnes interactions entre l'institution scolaire et les étudiants.

En somme, les résultats de cette étude révèlent que les répondants ne sont pas pleinement intégrés à l'Université et qu'ils ont un faible sentiment d'appartenance sociale. Cela aurait pu nuire dans une certaine mesure à leur persévérance scolaire. En effet, un rapport sur l'éducation postsecondaire des étudiants autochtones indique qu'un des éléments favorisant leur décrochage est lorsqu'ils perçoivent leur milieu universitaire comme un milieu impersonnel et intimidant dans lequel leurs cultures, traditions et valeurs ne sont pas reconnues (Malatest et Associés Ltd., 2002). Bouteyre (2004) relève aussi que l'anonymat qu'inspire l'Université est un facteur de stress pouvant nuire à la réussite scolaire des élèves et étudiants. Comme elle l'indique, « le sentiment d'isolement qui accompagne l'anonymat s'ajoute aux exigences académiques des domaines étudiés » (p. 92). Toutefois, ces caractéristiques de l'expérience scolaire des participants n'ont pas freiné leur persévérance scolaire. Leur vécu peut être perçu

dans une certaine mesure à l'intérieur d'un processus de résilience. En effet, des facteurs de risque comme le changement de milieu de vie, le choc culturel, l'isolement social ou la timidité ont fait obstacle à leur persévérance scolaire. Cela dit, des facteurs de protection tels que l'importance attribuée à l'éducation ou la fierté d'être membre des Premières Nations les ont poussés à persévérer (Kolar, 2011; Tisseron, 2007). Il en résulte que malgré les barrières rencontrées, les participants se sont habitués à fonctionner dans ce milieu de travail universitaire. Les persévérants des Premières Nations montrent qu'il est possible de persévérer dans un système scolaire, perçu comme un système d'intégration sociale, différent de leur culture première grâce à une combinaison d'actions qui permet de dépasser les déterminismes sociaux.

Les caractéristiques qui influencent la logique de la stratégie. Certaines des caractéristiques influençant l'expérience scolaire des acteurs sont liées à leur situation, leurs ressources et leurs moyens. Ces éléments sont mis en scène dans l'expérience scolaire des acteurs de sorte à atteindre un but et un objectif précis dans le cadre de cette recherche. Il s'agit du but d'obtenir un diplôme universitaire et des objectifs d'avoir un emploi et un niveau de vie satisfaisants. Ainsi, ces éléments sont orientés vers une cible et recherchent l'efficacité. Ils renvoient donc à la logique de la stratégie. À l'intérieur de l'expérience scolaire des participants, ces caractéristiques de la logique de la stratégie sont liées aux contraintes de l'environnement d'étude et du temps, aux moyens influencés par le fait d'être de culture autochtone, aux sources de motivation et aux buts

et objectifs des études. En effet, les acteurs ont des comportements et des attitudes variés selon les contextes dans lesquels ils sont insérés et les moyens disponibles.

L'organisation au monde universitaire. En ce qui concerne l'environnement d'étude, les étudiants rencontrés préfèrent étudier et faire leurs travaux à la bibliothèque de l'Université afin d'éviter des sources de dérangement à la maison : colocataires, conjoints, amis et enfants. Ainsi, les répondants considèrent l'Université comme un environnement d'étude plus favorable au travail que leur maison. Il convient alors de dire que les répondants ont développé une stratégie d'étude pour assurer leur réussite.

Une autre stratégie d'étude a été développée par les répondants pour ce qui est de la gestion du temps. Il s'agit de la planification à l'avance de leur horaire de travail. Cependant, malgré cette planification, la plupart ne la respecte pas. Cela occasionne certains problèmes aux participants tels que du stress et, ultimement, de la fatigue, car ils doivent faire leurs travaux à la dernière minute et durant les heures normalement consacrées au sommeil. Le problème de gestion du temps est tel que deux étudiants ont confié avoir déjà songé s'inscrire à « *une école de gestion du stress* » (Émy et Tom). Quatre étudiants expliquent ce problème en soulignant que leur conception culturelle du temps, l'« *indian time* » (Émy), est éloignée de celle qui prévaut à l'Université. Cet éloignement culturel peut, en effet, expliquer en partie ce problème. D'ailleurs, des auteurs l'ont déjà relevé chez les étudiants autochtones (Adelman & al., 2010; Shield, 2005). Cela dit, il semble important de rappeler que la problématique de gestion du

temps est commune à bon nombre d'étudiants universitaires, peu importe leur provenance culturelle (Grandfond, 2013). En ce qui a trait aux notes, les participants n'y ont pas démontré une grande importance mis à part un étudiant qui souhaitait faire des études de troisième cycle universitaire.

Dans la logique de la stratégie, les enjeux culturels ne sont plus des valeurs à défendre comme dans le cas dans la logique de l'intégration. La culture y est reconnue pour les ressources et les moyens qu'elle fournit aux acteurs. Certains moyens partagés par tous les étudiants des Premières Nations rencontrés favorisent leur expérience scolaire alors que d'autres avantagent seulement certains d'entre eux. Un des moyens découlant du fait d'être membre des Premières Nations est l'allocation financière mensuelle pour financer les études postsecondaires qui est versée à la majorité des répondants en vertu de la Loi sur les indiens (MAADNC, 2010). Cette aide financière permet à la majorité des participants de poursuivre leurs études postsecondaires. Ainsi, il s'agit d'une caractéristique influençant positivement leur expérience scolaire. D'ailleurs, tous semblent satisfaits de cette aide, et ce, contrairement à plusieurs études qui indiquent que la principale barrière rencontrée dans la poursuite des études postsecondaires des étudiants des Premières Nations est la difficulté à trouver du financement (Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Conseil des ministres de l'éducation, 2010; Conseil supérieur de l'éducation, 2010). Par exemple, dans une étude explorant l'expérience scolaire d'étudiants autochtones résilients dans des collèges américains, Montgomery & al. (2000) ont noté que même si les étudiants voient l'aide

financière qui leur est versée par leur communauté comme favorable à leur réussite aux études postsecondaires, elle n'est pas perçue comme étant un soutien essentiel à leur réussite scolaire. Ces auteurs (2000) notent également que ces bourses sont parfois limitées et soumises à des pressions politiques dans la communauté. Les allocations gouvernementales sont alors caractérisées comme étant trop faibles et trop sélectives quant aux étudiants admissibles (Montgomery & al., 2000). De plus, selon le Conseil supérieur de l'éducation du Canada, « les subventions versées aux étudiants autochtones ne sont pas suffisantes pour vivre adéquatement en milieu urbain » (2010, p. 24). Cette divergence peut être expliquée en raison du fait que Chicoutimi est une ville moins dispendieuse que d'autres villes canadiennes comme Vancouver ou Toronto.

La préparation aux études postsecondaires. Un autre moyen répertorié dans les propos des participants est la préparation scolaire à leur entrée aux études postsecondaires. Le niveau de connaissance de la langue française ressort comme étant le principal problème. Rappelons que la langue maternelle de la majorité des étudiants rencontrés est une langue autochtone, ce qui peut expliquer en partie leurs difficultés quant à la langue française. Par ailleurs, deux participants soulignent que la formation académique à l'intérieur des écoles des communautés autochtones serait déficitaire et ne préparerait pas suffisamment les étudiants aux études postsecondaires. Cela est si vrai pour un participant qu'il désire envoyer ses enfants dans des écoles secondaires du réseau public québécois plutôt que dans l'école de sa communauté afin de lui donner le plus de chances dans sa vie. Ce manque à rattraper pour les étudiants des Premières

Nations leur demande davantage d'efforts pour réussir leur cours. De plus, cela s'ajoute à toutes les barrières engendrées par la transition de la communauté aux études supérieures. La faible préparation scolaire des étudiants des Premières Nations à leur entrée aux études postsecondaires a été relevée dans plusieurs études comme étant un facteur de décrochage scolaire (Conseil des ministres de l'éducation, 2010; R.A. Malatest & Associés Ltd., 2002; Timmons, 2009).

Enfin, contrairement à ce que plusieurs études soutiennent, la plupart des étudiants rencontrés ne semblent pas utiliser leur identité culturelle comme moyen, mis à part un étudiant. En effet, rappelons que dans la logique de la stratégie, l'identité est mobilisable et adaptable en fonction des objectifs à atteindre (Bhabha, 2001; Fordham & Ogbu, 1986; Kim, 2003; May, 2000; Pavlenko & Blackledge, 2004). Seul un étudiant a souligné qu'il possède trois cultures, crie, innue et québécoise, et que cette mixité l'aide à l'école et le favorise comparativement aux autres étudiants qui possèdent seulement une culture.

Différentes sources de motivation peuvent aussi expliquer la persévérance scolaire des participants. Ces motivations sont des moyens utilisés pour persévérer. Il peut s'agir des personnes de soutien comme des membres de leur famille qui les encouragent à persévérer et qui les soutiennent lors de moments difficiles. Il en va de même pour les enfants des étudiants qui sont parents ou pour les collègues de travail des étudiants travailleurs. Ces personnes motivent les étudiants rencontrés à persévérer de

plusieurs façons. L'influence positive des personnes de soutien dans l'expérience scolaire des étudiants est bien démontrée par le fait qu'ils ont choisi de les ajouter à l'intérieur du dessin-entretien collectif par la symbolique des raquettes (image i, élément, E). De plus, ce soutien de personnes agissant comme motivateur dans l'expérience scolaire d'étudiants autochtones a été relevé dans plusieurs études (Flore & Chaney, 1998; Bergstrom & al., 2003; Montgomery & al. 2000; Bazylak, 2002; Dragon, 2007).

Les motifs de fréquentation. Des caractéristiques liées à leur orientation future ont également été relevées. Tous les étudiants qui ont participé ont le souhait d'obtenir le diplôme universitaire désiré, que ce soit au premier, deuxième ou troisième cycle. Ce diplôme leur permettra de réaliser leur objectif, soit l'obtention d'un emploi lié à leurs études qui leur assurera un bon niveau de vie. Cet objectif caractérise l'expérience scolaire des participants, d'abord par le fait qu'ils les ont menés à l'Université. De plus, il a influencé leur expérience scolaire de différentes façons. Par exemple, près de la moitié des répondants ont choisi leur programme d'études en fonction des emplois disponibles dans leur communauté.

Au final, cet objectif d'étude a influencé favorablement la persévérance scolaire des étudiants persévérants. Ce constat a été observé dans d'autres études. Bergstrom et al. (2003) ont entre autres démontré que les étudiants autochtones qui réussissent bien ont un bon sens de l'orientation vers le futur et focalisent vers leur avenir. Dans son

étude sur la rétention des étudiants autochtones dans les institutions postsecondaires de l'Atlantique, Timmons (2009) a noté que les motivations des répondants à poursuivre leurs études postsecondaires sont influencées par le désir d'être compétitifs sur le marché du travail afin de trouver un bon emploi.

Il est alors possible d'affirmer que la visée éducationnelle des persévérants interrogés est en partie confinée dans une vision utilitaire, celle de trouver un bon emploi qui mènera vers un bon niveau de vie (Dubet, 1994b). Cette vision donnée à l'éducation rappelle l'étude de Gauthier (2005) qui démontre que le rapport à l'apprentissage des étudiants autochtones du secondaire est de plus en plus confiné dans une vision mécanique, où le savoir est surtout considéré dans sa dimension utilitaire.

5.1.2 L'autonomie d'action des persévérants sur leur expérience scolaire

Cette seconde partie présente les éléments de l'expérience scolaire des étudiants interrogés liés à la tension interne. Cette tension se traduit comme étant le processus cognitif contrôlé par l'acteur sur ses actions (Dubet, 2009). Comme l'indiquent Dubet et Martuccelli (1996b), cet autre grand ensemble théorique est caractérisé par la distanciation de l'acteur par rapport au système social. Ainsi, par leur capacité de réflexion, les acteurs ont une certaine autonomie quant à leurs choix d'actions qui ne sont pas que déterminés par des éléments externes. Il en résulte que cela aide les étudiants à prendre en charge dans une certaine mesure leur expérience scolaire selon ce qu'ils souhaitent. Ainsi, le désir de réussir des participants ne se comprend pas

seulement par les caractéristiques externes influençant leur expérience, mais aussi par celles internes.

Les caractéristiques qui influencent la logique de la subjectivation. Certaines caractéristiques influençant l'expérience scolaire proviennent directement du processus subjectif et de réflexion des acteurs. Cette partie fait donc référence à la logique de la subjectivation. Ces éléments sont pour la majorité issus, consciemment ou non, de la volonté des répondants à maîtriser leur destinée. Ces éléments ont du sens aux yeux des acteurs. Trois éléments ressortent des propos des acteurs. Il s'agit du rapport positif à leur expérience scolaire, le désir d'être soi-même et du sens qu'ils donnent à leur expérience scolaire.

Le désir d'être soi-même. D'un point de vue global, les répondants ont un rapport positif à leur expérience scolaire universitaire. D'ailleurs, ils sont fiers de leur parcours scolaire. Cette fierté peut être liée au fait que leurs études sont en lien avec leurs désirs, leurs aptitudes et leurs intérêts personnels, ce qui les pousse à persévérer. Bouteyre (2004) rappelle que « la motivation pour la réussite est nourrie par la fierté et le plaisir liés à cette réussite » (p. 60). De plus, les étudiants sont satisfaits des choix d'étude effectués. Même si certains ont changé plusieurs fois de programmes et d'établissements scolaires, ils sont satisfaits de ces changements, car cela leur a permis de mieux se connaître et de faire des choix plus axés vers leur personne. En effet, les témoignages des répondants portent à croire qu'en général, ils ont écouté leur cœur et

sont restés authentiques avec eux-mêmes en fonction des différents choix scolaires qu'ils ont faits. Cette authenticité personnelle quant à leurs choix est certainement un grand motivateur de persévérance scolaire. Ils aiment ce qu'ils font et ils s'y retrouvent. Un seul répondant semble un peu plus déçu de son choix qui le rejoint moins, mais lui permettra de trouver un emploi dans sa communauté.

Une autre caractéristique intéressante des répondants est qu'ils ont confiance en leur capacité de réussir. Cet optimisme quant à leur réussite scolaire influence donc positivement leur cheminement scolaire. C'est d'ailleurs ce que soutient Peacock (2002) dans une recherche sur l'expérience scolaire et la perception d'étudiants autochtones au niveau secondaire. Cet auteur (2002) souligne que les élèves qui ont une perception positive de leur réussite scolaire apprennent mieux et sont ainsi plus susceptibles de réussir. Cette croyance en eux-mêmes rejoint également les études de Flore et Chaney (1998) et de Montgomery et al. (2000) qui s'intéressent aux facteurs de persévérance scolaire d'étudiants autochtones de collèges américains. Ces études soulignent que les étudiants autochtones qui réussissent ont un point de vue optimiste quant à leur réussite malgré de nombreuses barrières.

Ensuite, selon les répondants, la plupart des membres des communautés considèrent l'éducation³³ comme importante, mais ils ne persévèrent pas. D'ailleurs, tel

³³ Il est possible de croire que cette conception de l'éducation ne se résume pas à l'obtention de diplôme dans un système scolaire, mais à une vision de l'éducation plus globale et dans des lieux moins institués.

que présenté à l'intérieur de la problématique de recherche, seulement un peu plus de la moitié d'entre eux terminent leurs études secondaires et un faible nombre persévèrent jusqu'à l'obtention d'un diplôme postsecondaire (MELS, 2009; Statistique Canada, 2006). Il est donc possible de croire que les persévérants interrogés ont fait le choix personnel de ne pas suivre la tendance sociale de leur communauté et de persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire. Ils sont restés maîtres de leurs choix. Ces choix caractérisent leur expérience scolaire et ont été influencés par les nombreux éléments internes et externes de leur expérience énoncés tout au long de ce chapitre.

Également, ce choix a influencé la perception qu'ont les membres de leur communauté envers ces étudiants persévérants. Par exemple, certains de ces persévérants sont perçus comme étant des modèles de réussite. D'autres sont plutôt perçus comme étant intimidants vu leurs diplômes. Parfois, ils sont aussi considérés comme des personnes qui perdent leur temps à l'Université. Il en résulte que la décision de poursuivre des études postsecondaires est également influencée par la perception des membres des communautés quant aux étudiants persévérants. L'étude de Montgomery et al. (2000) et celle de Timmons (2009) ont constaté ce même fait. Cela rejoint Rochex (1995) pour qui le regard de l'autre et de l'extérieur sur les choix d'action confronte l'acteur à une image modifiée de lui-même sur laquelle il doit doser son action.

Concernant le rapport à l'éducation dans les communautés, il est étonnant de constater que l'héritage historique n'a pas été mentionné par les répondants comme étant

un frein à leur persévérance scolaire. En effet, de nombreuses études au niveau postsecondaire ont relevé le fait que plusieurs jeunes autochtones choisissent de ne pas poursuivre leurs études afin de ne pas se faire assimiler par la culture occidentale qui domine dans les établissements postsecondaires (Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Castellano & al., 2000; Conseil en Éducatons des Premières Nations, 2009; Hampton & Roy, 2002). Ces auteurs sont d'avis qu'en poursuivant des études postsecondaires dans un milieu occidental, les étudiants des Premières Nations en viennent à perdre leur identité et leur culture autochtones. Cette croyance peut être directement liée à l'époque des pensionnats autochtones qui visait justement l'assimilation. Il est à noter que l'époque des pensionnats s'est soldée par le désir de prise en charge de l'éducation par les communautés autochtones. Dorénavant, les craintes concernant l'Université sont plus sociales et culturelles qu'idéologiques. Par exemple, Hampton et Roy (2002) soutiennent que même si depuis les années 70 il y a eu de grandes améliorations dans le domaine de l'éducation chez les Premières Nations, la visée assimilatrice de l'éducation est encore présente, et ce, surtout au niveau universitaire. L'eurocentrisme y est l'approche légitimée et l'histoire, la culture, les savoirs et les langues autochtones y sont largement ignorés (Hampton & Roy, 2002). D'ailleurs, Gibson et Ogbu (1991) sont d'avis qu'un facteur qui rend difficile l'intégration des minorités culturelles à la culture majoritaire de l'école est le fait que s'intégrer dans cette culture peut être synonyme de s'aliéner ou de s'assimiler à la culture majoritaire. Cela peut même aller jusqu'à se faire rejeter par son groupe de pairs (De Klerk, 2000; Fordham & Ogbu, 1986). Cependant, en aucun cas les participants n'ont

relevé cette perception de l'éducation. Nos résultats vont donc dans le sens contraire d'études qui démontrent que les étudiants autochtones sont encore pris dans un processus d'assimilation dans les établissements d'éducation occidentaux. À cet effet, il semble même que le désir des participants à persévérer aux études postsecondaires soit à l'opposé de ce constat. Ils souhaitent montrer que les personnes autochtones peuvent réussir aux études postsecondaires. En fait, la décision de trois répondants de persévérer vise à défaire la vision négative et les stéréotypes de certaines personnes quant aux capacités de réussite des étudiants autochtones au niveau universitaire. Il peut être possible de croire que cela est une rupture intergénérationnelle issue de tous les efforts mis en place depuis les dernières décennies à l'autonomisation des peuples autochtones quant à leur éducation. D'ailleurs, Gauthier (2007) relève aussi que le discours assimilateur ne tient plus de nos jours : « Les résultats obligent à reconsidérer le discours coutumier présentant un jeune autochtone aliéné qui rejette l'école, y voyant un instrument d'assimilation à la société dominante » (p. 93). Cela dit, il faut rester prudent à cet effet, car notre échantillon est petit.

Par rapport aux communautés autochtones, il est important de souligner que les participants ont aussi relevé qu'un frein à la persévérance et à la réussite scolaires des étudiants des Premières Nations peut être lié à la situation difficile et la lourdeur des problèmes sociaux à l'intérieur des communautés. Ce contexte difficile et les multiples épreuves des jeunes des communautés sont bien documentés (Conseil national du bien-être social, 2007; Larose & al., 2001; Loiselle, Dugré, Grenier, Potvin, Bousquet &

Bourdaleix-Manin, 2009). En ce qui a trait aux étudiants interrogés, ils ont affirmé pour la plupart avoir eu la chance d'être protégés de ces problèmes par leur famille, entre autres. Ils ont ajouté que cela n'a pas été le cas pour tous les jeunes de leur communauté et que certains n'ont pas persévéré aux études postsecondaires vu ces problèmes. Dans une autre mesure, plus de la moitié des participants ont également été atteints par ces problèmes, mais ils ont réagi différemment. Par exemple, le suicide de proches³⁴ a particulièrement perturbé de différentes façons l'expérience scolaire de près de la moitié des étudiants questionnés. Pour certains, cet événement difficile leur a permis d'en apprendre davantage sur eux-mêmes. Pour d'autres, cela leur a donné la mission et le devoir de réussir leurs études pour ces personnes décédées qui n'ont pas eu les mêmes chances qu'eux. Pour certains, cela les a plutôt démotivés et leur a causé plusieurs problèmes (pensées suicidaires, toxicomanie, alcoolisme, etc.) pour ensuite se prendre en main et poursuivre leur formation scolaire.

En somme, les étudiants n'ont pas vécu de la même façon les différentes épreuves, mais ils en sont tous ressortis plus forts. Malgré certains facteurs de risques notamment issus de la situation dans les communautés autochtones qui se sont dressés devant leur parcours scolaire, les persévérants ont usé des facteurs de protection (p. ex. : famille, désir de réussir, confiance, réussite, etc.) qu'ils possédaient pour déjouer ces obstacles.

³⁴ Soulignons que le taux de suicide chez les jeunes des communautés autochtones sont très élevés (Kirmayer, Brass, Holton, Paul, Simpson & Tait, 2007).

Le sens personnel donné à l'expérience scolaire. Pour débiter cette partie sur le sens de l'expérience scolaire, chaque expérience scolaire est différente d'un acteur à l'autre. Ainsi, le sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire est propre à chacun. Cependant, il semble que tous les répondants partagent une vision globale assez semblable du sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire. En effet, la majorité des répondants ont affirmé que la persévérance scolaire est une composante nécessaire à la réussite de leur vie. Ce passage académique leur permet de s'épanouir, de s'accomplir et de devenir autonomes. De cette manière, les compétences développées et acquises lors de leur expérience universitaire leur seront utiles pour le reste de leur vie. Ces outils sont importants et nécessaires pour leur permettre de faire un pas de plus vers la réussite de leur vie et vers l'atteinte de leurs rêves. De cette façon, le sens qu'ils donnent à leur expérience scolaire va au-delà du diplôme ou de l'emploi obtenu qui sont plutôt perçus comme des buts importants, mais comme une étape de plus vers l'accomplissement de leur destinée. Cette manière de percevoir le sens de l'expérience scolaire contrairement à la réussite scolaire rejoint les constats de Montgomery et al. (2000) :

[...] bien que d'obtenir de bonnes notes et de terminer ses études postsecondaires sont mentionnés comme étant un indicateur de réussite aux études postsecondaires, la notion de réussite comprise en terme de réussite personnelle a davantage priorité. Ainsi, la diplomation elle-même ne représente pas le succès autant que le processus pour se rendre à terme de leurs études. Il semble alors que les études postsecondaires représentent plus pour les participants que le seul fait d'obtenir un grade académique [traduction libre] (p. 394).

Il en résulte que la réussite scolaire est plutôt perçue comme un objectif de vie personnelle. L'expérience scolaire est quant à elle considérée comme une partie de la vie qui demande des allers et des retours entre l'école, la communauté et l'acteur. L'identité autochtone n'y est jamais mise à l'écart de même que les autres sphères de la vie (famille, amis, membres de la communauté, etc.). D'ailleurs, le dessin-entretien collectif (image 1) le rappelle bien, car ils y ont intégré non seulement des éléments en lien avec l'éducation, mais aussi plusieurs éléments rejoignant différents domaines de leur vie comme leur communauté, leurs émotions, leurs désirs, etc.

Suivant cette conception du sens, une autre caractéristique de l'expérience scolaire des persévérants doit être spécifiée. Il s'agit du fait que la majorité des participants souhaitent un jour ou l'autre retourner dans leur communauté afin d'y transmettre ces acquis et outils qu'ils sont venus chercher à l'Université. Même si deux ne semblent pas certains de vouloir s'y établir dans un avenir rapproché, tous ressentent le besoin d'y retourner. Ces résultats corroborent ceux de Gauthier (2005). Les jeunes autochtones qu'il (2005) a rencontrés souhaitaient tous un jour ou l'autre s'installer dans leur communauté même si certains désirent la quitter pour un laps de temps après leurs études.

Un lien peut être fait entre le sens de l'expérience scolaire des étudiants interrogés et le modèle holistique de l'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations présenté à la figure suivante (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b). Ce

modèle est représenté par deux cercles à la figure 4. Le premier cercle témoigne de trois caractéristiques principales quant à l'apprentissage des apprenants des Premières Nations. Il s'agit des sources et des domaines du savoir variées, de l'apprentissage tout au long de la vie et de la visée du bien-être des communautés. Le second cercle correspond aux anneaux d'apprentissage. Au centre, les quatre dimensions (spirituelle, affective, physique et mental) du développement de la personne sont représentées. Autour, les anneaux montrent comment l'apprentissage est un processus de toute une vie dans des lieux structurés ou non. Ce modèle exprime bien la dimension cyclique et régénératrice de l'apprentissage chez les Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009).

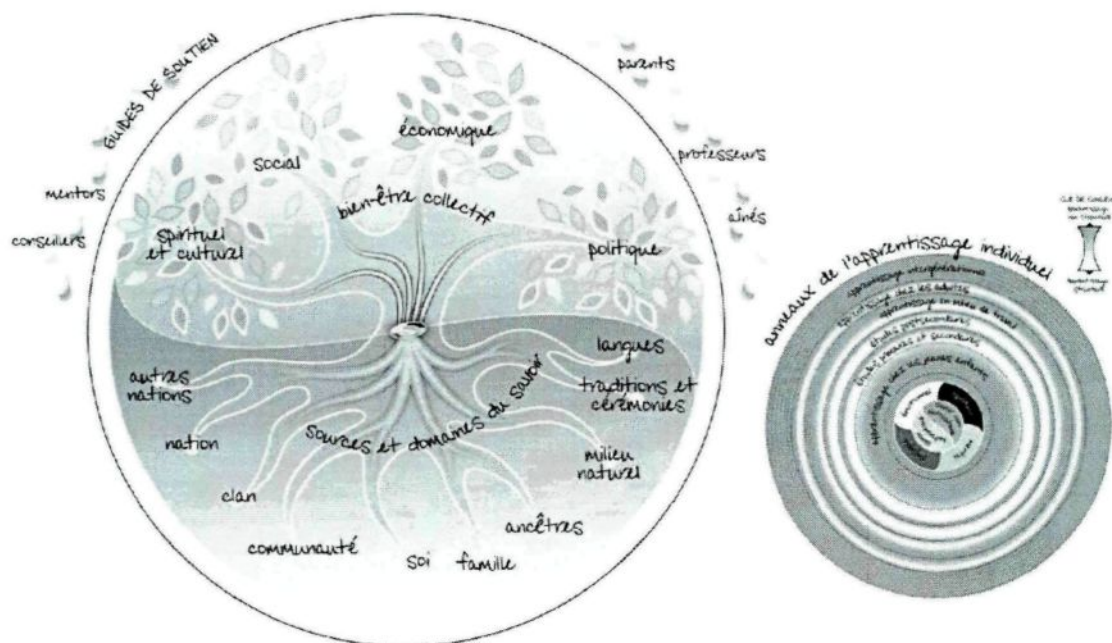


Figure 4. Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie des Premières Nations (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b).

L'expérience scolaire des participants à cette recherche peut être interprétée à l'intérieur de ce modèle. Cela semble normal étant donné qu'il s'agit d'un modèle développé par et pour les membres des Premières Nations. L'expression holistique des dessins-entretiens individuels représentant l'expérience scolaire des répondants rejoint aussi ce modèle.

Cette représentation holistique de leur expérience scolaire peut être expliquée dans ce portrait globalisant. D'abord, tout en restant intègre avec leur personne, la conception qu'ils se font de l'éducation, l'importance qu'ils accordent à la réussite scolaire et le rapport favorable à leur expérience scolaire leur ont été transmis en partie par leur famille et leurs proches. Cela a ensuite été consolidé et encouragé par les guides de soutien, ce qui les pousse à persévérer. Cette persévérance les guide à leur tour vers la réussite scolaire. Le diplôme souhaité les conduira probablement vers un bon emploi et une bonne qualité de vie. Par ailleurs, les compétences, les acquis et les outils qu'ils ont développés tout au long de leur expérience scolaire leur seront utiles dans leur vie de tous les jours. Cette expérience leur permet de grandir et d'être à la hauteur de leurs attentes et de ce qui les attend. Également, ces savoirs acquis et leur position sociale favorable permise par leur emploi permettront de redonner à la communauté (bien collectif). À leur tour, ils transmettront la valeur et l'importance de l'éducation à leurs enfants, ce qui débouchera vers un nouveau cycle et qui aura peut-être un impact intergénérationnel positif sur le niveau d'instruction dans les communautés (Kroes, 2008). Ainsi, les différentes sphères de leur vie sont intégrées dans leur expérience

scolaire qui n'est alors pas perçue comme un chemin linéaire parallèle aux autres sphères. Cette façon holistique de percevoir l'éducation apporte alors aux étudiants un élément essentiel selon Rochex (1995). Il s'agit de la continuité entre le passé, le présent et le futur.

Pour conclure, les étudiants persévérants des Premières Nations sont moins définis par leur rôle de simple étudiant que par la façon avec laquelle, en tant qu'acteurs, ils construisent et ils donnent sens à leur expérience scolaire. Des caractéristiques et des influences externes et internes colorent leur expérience scolaire. Certains de ces éléments ont favorisé leur persévérance scolaire (culture autochtone, valeurs familiales, allocation financière, rapport positif à l'éducation, etc.) et d'autres lui ont nui (distance culturelle, intégration plus difficile, etc.). Ces derniers ne les ont cependant pas empêchés de persévérer que ce soit grâce à un processus de résilience ou à un désir certain de réussir. Le sens qu'ils donnent à leur expérience scolaire est moins perçu en termes d'obligations externes ou en termes d'utilité qu'en termes d'étape logique, voire même naturelle, faisant partie intégrante de leur vie. En effet, leur expérience scolaire n'est pas divisée de leur vécu, mais il en fait partie. L'expérience scolaire s'imbrique alors dans une continuité qui leur est nécessaire pour réussir leur vie. Les études postsecondaires sont l'assurance d'une meilleure vie pour eux, pour leur famille et leur communauté. Cela dit, ils ont compris et intégré l'Université en tant que milieu de travail et non en tant que milieu de vie, un peu comme s'ils étaient des visiteurs venant y chercher quelque chose.

Que ce soit en ce qui concerne les tensions sociales ou le pouvoir personnel des étudiants sur leur expérience scolaire, il semble que la plupart des constats présentés vont dans le sens de la documentation scientifique. En effet, l'interprétation des données s'avère riche sur le plan de la cohérence scientifique. L'originalité de cette étude a permis la création de résultats pertinents au regard des objectifs définis. En effet, l'approche préconisée, la théorie et les méthodes de collecte choisies sont cohérentes avec les objectifs d'étude de même qu'avec la population ciblée.

Conclusion

Le problème de la faible scolarisation universitaire des étudiants des Premières Nations est fortement documenté, notamment en ce qui a trait aux nombreux facteurs de décrochage scolaire auxquels une majorité de ces étudiants font face. De plus, les statistiques à ce sujet informent que peu d'entre eux persévèrent et réussissent aux études universitaires. Rappelons qu'au Québec, près de la moitié des membres des Premières Nations (46,3 %) n'ont pas de diplôme et que seulement 5,6 % de cette population possèdent un diplôme universitaire (MELS, 2008). En se fiant à ces informations, il est tentant d'affirmer que le fait d'être membre des Premières Nations mène directement au décrochage scolaire. Cela dit, certains de ces étudiants ont une réussite scolaire exceptionnelle et leur cheminement scolaire est caractérisé de statistiquement atypique (Rochex, 1995).

Ces étudiants sont une source importante de renseignements pour mieux comprendre le processus de persévérance scolaire chez les étudiants des Premières Nations. Toutefois, seule une minorité de recherches s'intéressent à leur persévérance scolaire et encore moins au sens que les persévérants attribuent à leur expérience scolaire. C'est pourquoi cette recherche porte sur les persévérants universitaires des Premières Nations et tente de cerner davantage le sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire. Ainsi, en se positionnant dans des fondements épistémologiques qualitatifs/interprétatifs inspirés d'une logique d'investigation compréhensive, cette recherche souhaite comprendre comment certains persévèrent à l'Université alors que la majorité d'entre eux ne se rendent pas à ce niveau d'étude.

Se basant sur la théorie de l'action de la sociologie de l'expérience scolaire (Dubet, 1994a; Dubet & Martuccelli, 1996a, 1998), le but de son étude est alors de saisir les caractéristiques déterminantes menant les étudiants des Premières Nations vers la persévérance scolaire, mais également de saisir toute la part de subjectivité, de réflexion et d'autonomie des acteurs quant à leurs choix d'action.

Puisque cette recherche s'intéresse au parcours scolaire d'étudiants issus des Premières Nations, il a semblé approprié de choisir des fondements épistémologiques et méthodologiques ayant une sensibilité culturelle quant à leur culture spécifique. Ainsi, par le dessin-entretien, le groupe de discussion et le journal de bord, il a été possible de récolter des données riches de sens auprès de sept étudiants. Ces informateurs partagent des caractéristiques essentielles afin d'en arriver à une certaine significativité concernant leur cheminement scolaire.

Suivant ce qui précède, les données ont émergé de dessins-entretiens individuels et collectifs et de dialogues entre les participants. De ces thèmes, des sous-thèmes ont été spécifiés. Ces éléments ont ensuite été interprétés selon les logiques d'action auxquelles ils se rapportent. La thématisation des données et leur interprétation ont mené vers une compréhension riche de sens quant à l'expérience scolaire des participants. En ce qui concerne la logique de l'intégration, des éléments liés à la socialisation et à l'appartenance sociale des acteurs influencent leur expérience scolaire. Les membres de leur famille leur ont transmis la valeur de l'importance de l'éducation. Des personnes

significatives ont servi de modèles positifs à leur persévérance scolaire. Par rapport à leur culture autochtone, tous sont fiers d'être membres des Premières Nations et cet ancrage culturel les aide à persévérer à l'Université. Cela dit, les différences entre la communauté autochtone et le contexte universitaire ont nui à leur intégration universitaire. D'ailleurs, ils ont intégré l'Université comme milieu de travail plutôt que comme un milieu de vie et ils y sont plus ou moins à l'aise. Leur sentiment d'appartenance pour ce milieu est faible. En effet, leurs relations avec leurs professeurs sont bonnes, mais sans profondeur. Leurs relations avec les autres étudiants sont presque nulles. En fait, ils sont timides en classe particulièrement, car ils sont en présence de ces personnes qu'ils ne connaissent pas et qui sont issues de contextes différents. Néanmoins, leur désir de réussir et leur pouvoir d'agir dépassent ces barrières sociales les menant ainsi, non pas sans embûche, vers les buts souhaités, car cela a du sens pour eux. En tant que minorité ethnique évoluant dans une institution de culture dominante, les étudiants des Premières Nations restent bien ancrés dans leur culture autochtone et y puisent les ressources nécessaires pour faire face à la tension et aux différences entre les communautés et le milieu universitaire. Cet attachement affectif envers leur culture leur procure de la fierté, de l'estime et de la confiance. Pour ces raisons, les participants aimeraient qu'il y ait davantage d'étudiants des Premières Nations à l'Université et même, fréquenter une université autochtone.

Pour ce qui est de la logique de la stratégie, la situation, les ressources et les moyens initiaux que possèdent les étudiants ont influencé leur expérience scolaire. Ces

derniers ont mis ces éléments en scène dans la visée d'atteindre leurs buts et objectifs d'études. En effet, tous les étudiants persévérants ont le souhait d'obtenir le diplôme universitaire désiré. Ce diplôme leur permettra d'obtenir un emploi leur assurant une bonne qualité de vie. Pour y parvenir, les étudiants ont mis en place des stratégies de travail telles qu'un environnement favorable d'études. Ils ont aussi tenté de planifier à l'avance leurs travaux, mais la plupart semble avoir de la difficulté. En effet, les périodes d'examen et de remises de travaux sont caractérisées comme étant des périodes de travail intensif où le stress, l'anxiété et la fatigue sont présents en raison d'une mauvaise gestion du temps. Par ailleurs, certains moyens possédés par tous les étudiants favorisent leur persévérance scolaire tels que l'allocation financière pour les études qu'ils reçoivent de leur communauté ou les diverses sources de motivation externe les poussant à persévérer. Cela dit, d'autres moyens ont nui à leur persévérance scolaire tels que des connaissances scolaires insuffisantes à l'arrivée aux études postsecondaires, notamment en ce qui a trait à la langue française qui est, pour la plupart, leur langue seconde.

Quant à la logique de la subjectivation, elle a été influencée par la subjectivité et la réflexion des acteurs. D'abord, les persévérants universitaires des Premières Nations ont un rapport positif quant à leur expérience scolaire. Ils sont fiers de leur cheminement, satisfaits de leurs choix d'études et ils sont restés, pour la majorité, authentiques à leur personne à l'intérieur de ces choix. En effet, ils ont choisi de persévérer au niveau postsecondaire en fonction de leur désir personnel, et ce,

contrairement à la tendance sociale dans les communautés autochtones. De plus, ce choix vient pour certains du souhait de défaire le stéréotype de l'étudiant autochtone qui ne réussit pas à l'école. Leur désir de persévérer a fait qu'ils sont passés par-dessus des épreuves de leur parcours scolaire en y démontrant une grande résilience. Le sens qu'ils donnent à leur expérience scolaire peut être compris en termes d'étape logique, voire même naturelle, faisant partie intégrante de leur vie. Leur passage à l'Université s'imbrique alors dans tous les domaines de leur vie et dans une continuité qui leur est nécessaire pour réussir leur vie. Les études postsecondaires sont perçues comme l'assurance d'une meilleure vie pour eux, pour leur famille et leur communauté. Ce passage académique leur permet de s'épanouir, de s'accomplir et de devenir autonomes. De cette manière, toutes les compétences développées et acquises lors de leur expérience universitaire leur seront utiles et nécessaires pour le reste de leur vie. Il en résulte que le sens qu'ils donnent à leur expérience scolaire va au-delà du diplôme ou de l'emploi, mais comme un pas de plus vers la réalisation de leur vie.

Pour faire suite à l'analyse et à l'interprétation des données, des défis et pistes d'amélioration ont été suggérés. Il a été possible de formuler deux défis centraux en ce qui a trait à la scolarisation des Premières Nations au niveau universitaire. D'une part, il est primordial d'augmenter le nombre d'étudiants des Premières Nations aux études universitaires. D'autre part, des initiatives permettant de les garder jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme devraient être mises en place. Pour s'y faire, quelques pistes pour favoriser leur persévérance scolaire ont été émises en fonction des résultats obtenus

et de la littérature. D'abord, puisque la transition de la communauté autochtone vers le milieu universitaire est un passage difficile pour plusieurs étudiants des Premières Nations, il serait pertinent que l'Université d'accueil ou les organismes pour les Premières Nations développent un service d'aide à l'accès et à la transition universitaires. Un service de réseautage entre étudiants autochtones serait très utile. Ensuite, les institutions universitaires pourraient développer des programmes de recrutement actifs dans les communautés autochtones et implanter des critères d'admission spécifiques aux étudiants des Premières Nations. De plus, les établissements universitaires devraient axer sur une meilleure visibilité et reconnaissance des Premières Nations. Enfin, comme la relation entre les étudiants des Premières Nations et le personnel universitaire, et particulièrement leurs enseignants, est importante pour soutenir leur réussite, il est recommandé que ces derniers possèdent une certaine base de connaissances quant à l'histoire et à la culture des Premières Nations. De plus, il serait favorable d'intégrer un maximum d'employés autochtones à l'intérieur du personnel universitaire.

Pour terminer, malgré la richesse des données et les éclaircissements sur l'expérience scolaire des persévérants universitaires des Premières Nations, cette recherche comporte quelques limites. Concernant le cadre théorique, le choix des théories de l'action s'est avéré pertinent et cohérent dans le sens où la chercheuse souhaitait donner du pouvoir et de l'influence à l'acteur dans le choix de ses actions. Toutefois, ces théories n'ont pas été spécialement conçues pour les membres des

Premières Nations. Elles ont été développées dans un contexte social occidental et notamment en France en ce qui a trait à la sociologie de l'expérience scolaire. Ainsi, une attention particulière a été mise à cet effet tout au long de la recherche.

Ensuite, Battiste (2008) et Weber-Pillwax (1999) soulignent l'importance d'utiliser les langues autochtones lors de recherches avec des membres des Premières Nations. Cela facilite la transmission et la compréhension de la réalité des participants autochtones. Cependant, cette recherche s'est déroulée dans la langue seconde de la plupart des participants, soit le français, puisque la chercheuse ne parlait pas de langues autochtones et parce que les répondants ne maîtrisaient pas la même langue autochtone (innue et attikamek). Également, les différences culturelles entre les répondants et la chercheuse pouvaient mener vers une mauvaise interprétation des données. Pour éviter ces biais d'interprétation, la chercheuse a utilisé des stratégies de validation qui seront énoncées à la page suivante. De plus, elle s'est dotée d'un cadre d'analyse et d'interprétation solide afin de laisser le moins de place possible à sa subjectivité. Elle a aussi adopté une approche culturellement sensible en entrant en contact avec des populations des Premières Nations avant la recherche et en s'entourant de deux partenaires de recherche qui étaient étudiantes universitaires membres des Premières Nations au moment de la collecte. À ce sujet, cette façon de faire rappelle la recommandation de Battiste (2008) qui indique que dans une recherche avec des participants autochtones, ces derniers doivent être intégrés à toutes les étapes de la

recherche. Cependant, la chercheuse a intégré ces deux partenaires seulement lors de l'élaboration du cadre méthodologique.

En ce qui concerne l'échantillon, le faible nombre de participants ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population. D'ailleurs, cela n'était pas l'objectif de cette recherche. Cela dit, grâce aux critères de sélection établis, cet échantillon autorise une certaine représentativité théorique. Il s'agit alors d'un échantillon intentionnel non probabiliste rassemblant des participants qui partageaient certaines caractéristiques. Par ailleurs, ce nombre de participants a semblé suffisant, car la chercheuse a ressenti une saturation des données lors de l'analyse et de l'interprétation des données. En ce qui a trait à la collecte de données, la chercheuse était consciente qu'à l'intérieur de leur discours, les répondants ont pu apporter des nuances à l'exactitude des événements rapportés, et ce, pour diverses raisons. La chercheuse a alors tenté de discerner ces distorsions et les a notées du mieux qu'elle le pouvait à l'intérieur de son journal de bord.

Pour conclure, cette recherche a permis d'atteindre les objectifs de recherche menant ainsi vers une meilleure compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations. Les retombées attendues serviront à la communauté scientifique et aux organismes veillant à l'éducation des Premières Nations. La portée éventuelle de cette recherche est de permettre la mise en place de

services éducatifs et de soutien mieux adaptés aux réalités des étudiants autochtones dans les milieux universitaires.

À cet effet, voici quelques dimensions qui pourraient être à considérer éventuellement. Il serait pertinent d'assurer une bonne préparation à l'entrée aux études postsecondaires, tant en ce qui a trait au plan académique que social. En effet, certains des étudiants rencontrés ont eu à faire un rattrapage sur le plan de la langue française et des efforts d'adaptation à un nouveau milieu de vie. Pour faciliter cette transition, l'Université d'accueil ou les organismes de soutien destinés aux Premières Nations pourraient développer des services d'aide à la transition. Par exemple, une semaine d'accueil ou un cours sur le métier d'étudiant pourrait être organisé. Ce pourrait aussi être un jumelage entre anciens et nouveaux étudiants des Premières Nations. Également, afin d'aider les étudiants à se sentir plus à l'aise et moins isolés, deux types de services pourraient être mis en place. D'abord, les établissements universitaires pourraient développer des programmes de recrutement actif dans les communautés autochtones, ce qui pourrait amener davantage d'étudiants des Premières Nations. De plus, cette stratégie pourrait être soutenue par l'implantation de critères d'admission spécifiques³⁵ aux étudiants des Premières Nations. De plus, dans la visée d'accroître la visibilité et la reconnaissance des étudiants des Premières Nations à l'Université, les institutions universitaires pourraient établir davantage de partenariats entre les organismes

³⁵ Des initiatives discrétionnaires concernant certaines conditions d'admission adaptées à la réalité des étudiants autochtones (associées à un plan d'encadrement et des cours d'appoints obligatoires) sont déjà mises en place à l'Université investiguée (UQAC) lors de cette enquête.

autochtones, les communautés autochtones et les différents secteurs universitaires. De plus, elles pourraient augmenter le nombre d'employés autochtones dans le personnel universitaire. Enfin, la culture autochtone pourrait être valorisée lors d'évènements et dans l'espace universitaire, entre autres. Pour renforcer l'appartenance sociale des étudiants autochtones envers le milieu universitaire, il faudrait d'autant plus favoriser une sensibilité et une ouverture culturelles du personnel par rapport à la situation particulière des étudiants autochtones à l'Université. Pour y parvenir, les institutions scolaires pourraient mettre à la disposition du personnel des ressources de soutien³⁶. Il est possible de croire que ces mesures faciliteraient l'intégration des étudiants des Premières Nations en classe et favoriseraient leurs relations avec les étudiants allochtones. La pertinence de la mission socialisatrice de l'éducation confirme l'accent qui doit être mis sur l'intégration des étudiants des Premières Nations à la population universitaire en gage de leur réussite.

Les défis restent grands afin d'amener l'écart entre les taux de diplomation universitaires des étudiants des Premières Nations et des allochtones à parité. L'accueil d'un plus grand nombre d'étudiants des Premières Nations aux études universitaires et de les amener à persévérer jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme sont des incontournables pour y parvenir.

³⁶ À l'Université fréquentée par les participants, une formation avait déjà été offerte aux professeurs, mais peu d'entre eux y ont participé. De plus, le centre des Premières Nations de cette université offre à tous les étudiants des Premières Nations un soutien pédagogique au besoin et une assistance supplémentaire en français.

Concernant les défis pour l'UQAC, bien que plusieurs services soient déjà offerts par le centre des Premières Nations de cette université, il semble qu'ils soient méconnus et/ou peu utilisés par la population étudiante autochtone. Ainsi, il serait important d'augmenter la visibilité et la promotion de ces services. Également, des services plus poussés en matière d'aide à la transition aux études postsecondaires et de soutien aux professeurs qui enseignent à des étudiants des Premières Nations pourraient être envisagés pour favoriser la persévérance scolaire de ces étudiants.

Afin d'obtenir une compréhension plus globale, il serait intéressant que de futures études portent sur l'expérience scolaire de travailleurs des Premières Nations diplômés universitaires. Trop souvent, ces acteurs qui sont passés à travers le processus universitaire de scolarisation sont oubliés. Leur regard mature et éloigné quant à leur passage aux études universitaires permettrait d'enrichir la compréhension de la faible scolarisation des étudiants autochtones au postsecondaire. Également, il serait opportun d'étudier le sens de l'expérience scolaire dans une étude de cas adoptant une approche phénoménologique afin d'aller chercher une compréhension encore plus profonde et subtile de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations. Cette recherche pourrait même se dérouler tout au long de la scolarisation universitaire, soit de l'arrivée à l'Université jusqu'au jour de l'obtention du diplôme. De plus, il serait pertinent que de futures recherches se penchent sur le cas d'universitaires autochtones issus de milieux urbains afin de comparer leur expérience scolaire avec ceux provenant de communautés autochtones. En effet, de plus en plus de jeunes des Premières Nations

se retrouvent en milieu urbain et la situation de ces étudiants est très différente de ceux issus des communautés autochtones. Dans un autre ordre d'idée, une recherche portant sur les impacts intergénérationnels de la diplomation universitaire dans les communautés autochtones permettrait de soutenir la promotion de l'éducation chez les Premières Nations. Effectivement, il est possible de croire que plus il y aura d'universitaires dans les communautés, plus les jeunes auront tendance à faire de même. Chose certaine, la scolarisation des populations des Premières Nations est importante et sa pertinence sociale n'est plus à faire.

Références

Absolon, K., & Willet, C. (2004). Aboriginal Research : Berry Picking and Hunting in the 21st Century. *First Peoples Child & Family review*, 1(1), 5-17.

Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (2010). *Native American Students Going to and Staying in Postsecondary Education: An intervention perspective*. Los Angeles, CA : Université de Californie.

Affaires indiennes et du Nord Canada. (1996). *À l'aube d'un rapprochement : Points saillants du Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Canada : Gouvernement du Canada.

Agbo, S. A. (2001). Enhancing Success in American Indian Students: Participatory Research at Akwesasne as Part of the Development of a Culturally Relevant Curriculum. *Journal of American Indian Education*, 40(1), 31-55.

Aikenhead, G. S. (2001). Integrating Western and Aboriginal Sciences : Cross-cultural Science Teaching. *Research in Science Education*, 31, 337-355.

Aikenhead, G. S. (2000). Students' ease in Crossing Cultural Borders into School Science. *Culture and comparative studies*, 180-188.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

Andres, L., & Carpenter, S. (1997). *Today's Higher Education Students: Issues of Admission, Retention, Transfer, and Attrition in Relation to Changing Student Demographics*. British Columbia, CA : The British Columbia Council on Admissions and Transfer.

Aragon, S. R. (2002). An Investigation of Factors Influencing Classroom Motivation for Postsecondary American Indian/Alaska Native Students. *Journal of American Indian Education*, 41(1), 1-18.

Assemblée nationale. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative : Rapport et recommandations*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Assemblée des Premières Nations. (2010a). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations, c'est notre vision, notre heure est venue*. Ottawa, ON : Assemblée des Premières Nations.

- Assemblée des Premières Nations. (2010b). *Fiche de renseignements*. Repéré à <http://www.afn.ca/article.asp?id=441>
- August, D., & Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second Language Learners : Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy : The Exercise of Control*. New York, NY : W. H. Freeman et Co.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série* (2), 98-114.
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école*. Paris, FR : PUR.
- Barrère, A., & Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris, FR : Nathan.
- Battiste, M. (2008). Research Ethics for Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: Institutional and Researcher Responsibilities. Dans N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 497-511). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Bazylak, D. (2002). Journeys to Success: Perceptions of Five Female Aboriginal High School Graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 134-151.
- Bean, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *Review of Higher Education*, 6, 129-148.
- Bean, J. P., & Eaton, S. B. (2000). The Psychology Underlying Successful Retention Practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Bell, D., Anderson, K., Fortin, T., Ottman, J., Rose, S., Simard, L., et al. (2004). *Sharing our Success, Ten Case Studies in Aboriginal Schooling*. Kelowna, BC : Society for advancement of excellence in education.
- Benjamin, M. (1994). The Quality of Student Life : Toward a Coherent Conceptualization. *Social Indicators Research*, 31(3), 205-264.

- Benjamin, M. & Hollings, A. E. (1995). Toward a theory of student satisfaction: An exploratory study of the "Quality of student life". *Journal of college student development*, 36(6), 574-586.
- Berger, J. B. (2000). Optimizing Capital, Social Reproduction and Undergraduate Persistence : A Sociological Perspective. Dans J. M. Braxton (Éd.), *Reworking the Student Departure Puzzle* (pp. 95-124). Nashville, TN : Vanderbilt University Press.
- Bergevin, C. (2009). *Influence réciproque des caractéristiques du cheminement scolaire, de l'estime de soi et de la motivation scolaire d'élèves autochtones du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage et scolarisés en milieu allochtone*. (mémoire de maîtrise inédit), Université de Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Bergstrom, A., Cleary, L. M., & Peacock, T. D. (2003). *The Seventh Generation : Native students speak about finding the good path*. Charleston, WV: ERIC CLeaninghouse on rural education and small schools.
- Bernier, J., Tanguay, L., & Boisvert, M. (2002). *Regards sur les Premières Nations et les Inuits du Québec*. Wendake, QC : Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris, FR : Les Éditions Nathan.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris, FR : Presses universitaires de France.
- Bhabha, H. K. (2001). Unsatisfied : Notes on Vernacular Cosmopolitanism. Dans G. Castle (Éd.), *Postcolonial Discourses : An Anthology* (pp. 38-52). Malden, MA : Blackwell.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and dDopout : A Theoretical Model. *Adult Education*, 23(4), 255-282.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris, FR : Armand Colin.
- Boudon, R. (1989). La théorie de l'action sociale de Parsons : La conserver, mais les dépasser. *Sociologie et sociétés*, 21(1), 55-67.
- Bouchard, S. (2012, mars). *Sacré Nord*. Communication présentée aux Journées de sensibilisation à la culture des Premières Nations, Centre des Premières Nations Nikanite, Chicoutimi, QC.

- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Dans R. Brown (Éd.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 487-510). Londres, UK : Tavistock.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris, FR : Éditions de Minuit.
- Bourque, J. (2004). *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. (Thèse de doctorat inédite), Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, FR : Dunod.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, FR : Édition Retz.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford, UK : Oxford University press.
- Cabrera F., A., Nora, A., & Castaneda B., M. (1993). College Persistence : Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention. *Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Cacouault, M., & Oeuvarard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation*. (1^{ère} éd.). Paris, FR : Éditions La Découverte.
- Canada Millennium Scholarship Foundation. (2005). *Improving Aboriginal Access to Post-secondary Education in Canada*. Ottawa, ON : Millennium scholarships.
- Cardinal, H. (1970). *La tragédie des Indiens du Canada*. Montréal, QC : Éditions du jour.
- Castellano, M., Davis, L., & Lahache, L. (2000). *Aboriginal Education : Fulfilling the Promise*. Vancouver-Toronto, CA : University of British-Columbia Press.
- Centre des Premières Nations Nikanite. (2012). *Étudiants amérindiens inscrits hiver 2012*. Chicoutimi, QC : UQAC.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, FR : Anthropos.
- Charlot, B. (2000). Rapport au savoir, lutte contre les inégalités scolaires et politiques éducatives : comment penser les rapports entre devenir collectif et histoire singulière. *Dialogue*, 96-97.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors Série*(3), 126-139.

- Ciceri, C., & Scott, K. (2006). *The Determinants of Employment among Aboriginal Peoples*. Ottawa, ON : Human Resources and Social Development Canada.
- Colomb, E. (2012). *Essai d'une approche holistique en éducation supérieure, entre compréhension et réussite*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord. (2006). *Une priorité absolue : l'éducation postsecondaire des autochtones au Canada*. Repéré à <http://cmte.parl.gc.ca/Content/HOC/committee/391/aano/reports/rp2683969/aanorp02/08-rep-f.htm>
- Commission des droits de l'homme. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Genève, SW: Organisations des Nations Unies.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2006). *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif - Un avenir incertain*. Ottawa, ON : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- 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, ON : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010a). *État de l'apprentissage au Canada : Revue de l'année 2009-2010*. Ottawa, ON : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010b). *Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie*. Repéré à <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/RedefiningSuccessInAboriginalLearning/RedefiningSuccessModels-2.html>
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2010). *À propos : Vision*. Repéré à http://www.cepn-fnec.com/interfaces/apropos_f.aspx
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2009). *Renforcer la réussite des Autochtones : pour l'éducation au Canada-Horizon 2020*. Canada : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2010). *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*. Toronto, ON : Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- Conseil en Éducatons des Premières Nations. (2009). *Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations*. *Journal du CEPN*, 29.

- Conseil national du bien-être social. (2007). *Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes Métis, Inuits et des Premières Nations* (Vol. 12). Ottawa, ON : Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Québec, QC : Conférence des recteurs et des principaux des Universités du Québec.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, 82.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris, FR : La Seuil.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education? *Sprogforum*, 19, 15-20.
- De Klerk, V. (2000). To be Xhosa or not to be Xhosa ... That is the question. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(3), 198-215.
- Demers, P. (2010). *Pour un enseignement efficace des langues aux autochtones*. Paris, FR: Harmattan.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Smith, L. T. (2008). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Californie, US : SAGE Publications.
- De Singly, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. Paris, FR : Éditions de l'Aube.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, QC : McGraw-Hill, Éditeurs.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart & Col (Éds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Boucherville, QC: Gaëtan Morin éditeur.
- Dion-Stout, M., & Kipling, G. (2003). *Aboriginal People, Resilience and the Residential School Legacy*. Ottawa, ON : Aboriginal Healing Foundation.
- Dorman, J. (2008). *Éducation en milieu autochtone : des défis de taille*. Communication présentée Colloque sur la réussite éducative du Québec. Repéré à http://www.innovons.qc.ca/documents/J-2-06_Dorm_txt.pdf
- Dragon, J.-F. (2007). *Motivation et réussite scolaire en contexte autochtones : l'expérience d'élèves d'une communauté québécoise*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.

- Dubet, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Paris, FR : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511.
- Dubet, F. (2000). The sociology of pupils. *Journal of Educational Policy*, 15(1), 93-104.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris, FR : La Découverte.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris, FR : Éditions de l'école des Hautes études en Sciences sociales.
- Dubet, F. (2009). *Le travail des sociétés*. Paris, FR : Éditions du Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996a). *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, FR : Éditions du Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996b). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de Sociologie*, 37(4), 511-535.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 163-167.
- Durand, J.-P., & Weil, R. (2006). *Sociologie contemporaine*. (3e éd.). Paris, FR : Vigot.
- Edwards, K., Lund, C., Mitchell, S., & Andersson, N. (2008). Trust the Process: Community-based Researcher Partnerships. *A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, 6(2), 13, 187-199.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris, FR : Fayard.
- Ellis, J. B., & Earley, M. A. (2006). Reciprocity and Constructions of Informed Consent: Researching with Indigenous Populations. *International journal of qualitative methods*, 5(4), 1-13.
- Ethington, C. A. (1990). A Psychological Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 31(3), 279-293.
- Evernote Corporation. (2011) *Evernote*. Repéré à <http://www.evernote.com/>
- Finley, S. (2008). Arts-based research. Dans J. G. Knowles, & L. A., Cole (Éds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 71-80). Thousand Oaks, CA : Sage publications, Inc.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior : An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Flore, C. L., & Chaney, J. M. (1998). Factors Influencing the Pursuit of Educational Opportunities in American Indian Students. *The Journal of the National Center American Indian and Alaska Native Programs*, 8(2), 50-59.
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black Students' School Success : Coping with the « Burden of Acting White ». *The Urban review*, 18(3), 176-206.
- Fournier, S., & Côté, P. (2008, août). *Projet de recherche sur le génocide des Tutsi au Rwanda de 1994 auprès d'enfants dont les parents sont génocidaires ou rescapés : création d'images, culture de la paix et de la réconciliation*. Communication présentée au Séminaire mondial, colloque OMEP-CANADA : nourrir la paix avec les enfants, Québec, Canada.
- Foy, J. (2009). Incorporating Talk sSory into the Classroom. *First Nations Perspectives*, 2, 23-33.
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. Ottawa, ON : Fraternité des Indiens du Canada.
- Frideres, J. S. (1998). *Aboriginal peoples in Canada : Contemporary conflicts*. Scarborough, ON : Prentice Hall Allyn and Bacon Canada.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi, QC.
- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-103.
- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.
- Gibson, M. & Ogbu, J. (1991). *Minority status and schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York, NY : Garland.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Vendôme, FR : Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, FR : Les Éditions de minuit.

- Goldberg-Freeman, C., Kass, N. E., Tracey, P., & Ross, G. (2007). You've Got to Understand Community : Community Perceptions on "Breaking the Disconnect" Between Researchers and Communities. *Progress in Community Health Partnerships: Research, Education, and Action*, 1(3), 213-214.
- Grandfond, P. 2013. La gestion du temps étudiant. Paris : Mediadim Editions.
- Grayson, J. P., & Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants* (pp. 11-39). Montréal, QC : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. (2011). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, La recherche visant les Premières nations, les Inuits ou les Métis du Canada*. Ottawa : gouvernement du Canada Repéré à <http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/chapter9-chapitre9/>.
- Guillemette, F., Luckerhoff, J., & Guillemette, M. (2011). Quand le chercheur devient animateur. *Recherches qualitatives*, 29(3), 193-197.
- Hampton, M., & Roy, J. (2002). Strategies for facilitating success of First Nations students. *The Canadian journal of Higher Education*, 32(3), 16.
- Hanson, G., & Taylor, R. (1970). Interaction of Ability and Personality : Another Look at the Dropout Problem in an Institute of Technology. *Journal of Counseling Psychology*, 17(6), 540-545.
- Heilbrun, A. B. (1965). Personality Factors in College Dropouts. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 1-7.
- Holmes, D. (2006). Redressing the Balance : Canadian University Programs in Support of Aboriginal Students. Ottawa, ON : Association of Universities and Colleges of Canada.
- Houle, G. (1997). La sociologie comme science du vivant : l'approche biographique. Dans J. Poupart & Col. (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 273-289). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Huffman, T. (2001). Resistance Theory and the Transculturation Hypothesis as Explanations of College Attrition and Persistence among Culturally Traditional American Indian Students. *Journal of American Indian Education*, 40(3), 1-39.
- Institut culturel et éducatif Montagnais. (2010). *Institut culturel et éducatifs montagnais, le savoir innu au service de l'éducation*. Repéré à <http://www.icem.ca/icem/default.asp?titre=1>

- Karabel, J. (1972). Community Colleges and Social Stratification. *Harvard Educational Review*, 42(4), 521-562.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Kendrick, M., & Jones, S. (2008). Girl's Visual Representations of Literacy in a Rural Ugandan Community Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 31(2), 371-404.
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of early childhood literacy*, 4(1), 109-128.
- Kim, L. S. (2003). Multiple Identities in a Multicultural World: A Malaysian Perspective. *Journal of Language, Identity, & Education*, 2(3), 137-158.
- Kirmayer, L. J., Brass, G. M., Holton, T., Paul, K., Simpson, C. & C. Tait. (2007). *Suicide Among Aboriginal People in Canada*. Ottawa, ON : The Aboriginal Healing Foundation.
- Knowles, J. G., & Cole, A., L., (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA : Sage publications, Inc.
- Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the Concept and its Utility for Social Research. *Journal of Mental Health Addiction*, 9, 421-433.
- Kroes, G. (2008). *Les jeunes Autochtones du Canada : Nouveaux enjeux, priorités de recherche et incidences politiques*, Canada : Affaires indiennes et du Nord Canada.
- Kruger, M.-L. (1995). *A Longitudinal Study of Native American Persistence in Community Colleges*. Washington DC, MD : United States Department of Education.
- Lahaye, W., & Pourtois, J. P. (2000). *Sens et perspectives des relations école-famille*. Les cahiers du Centre de recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement (16), 195-204.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, FR : Nathan.
- Lahire, B. (2001). Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles. *Cahiers internationaux de sociologie*, CX, 59-61.

- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques, dispositions et variations individuelles*. Paris, FR : Société des Auteurs dans les Arts Graphiques et Plastiques.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, FR : La Découverte.
- Langdon, J. (2009). *Indigenous Knowledges, Development and Education*. Rotterdam, NY : Sense Publishers.
- Langevin, K. (2006). *L'adaptation des étudiants autochtones au collégial*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi, Saguenay, QC.
- Larimore, J. A. et McClellan, G. S. (2005). Native American Student Retention in U.S. Postsecondary Education. *New Directions for Students Services*, 109, 17-32.
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.
- Lavallée, L. F. (2009). Practical Application of an Indigenous Research Framework and Two Qualitative Indigenous Research Methods: Sharing Circles and Anishnaabe Symbol-based Reflection. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 21-40.
- Lavoie, C. (2001). La réussite scolaire des jeunes autochtones. *Psychologie Québec*, juillet, 19-21.
- Lavoie, C. (2011). The Educational Realities of Hmong Communities in Vietnam : the Voices of Teachers. *Critical inquiry in language studies*, 8(2), 153-175.
- Lavoie, C., & Benson, C. (2011). Drawing-voice as a Methodological Tool for Understanding Teachers Concerns, in a Pilot Hmong-Vietnamese Bilingual Education Program in Vietnam. *Language, Culture and Curriculum*, 25(3), 269-286.
- Lavoie, C. & Joncas, J. (soumis). Le dessin-entretien : une méthode de collecte de données innovatrice et appropriée auprès des communautés autochtones. *Recherches Qualitatives*.
- Lazarus, R. S., Averill, J., & Opton, E. (1974). The Psychology of Coping : Issues of Research and Assessment. Dans G. V. Coehlo, D. A. Hamburg & J. E. Adams (Éds.), *Coping and adaptation* (pp. 249-315). New York, NY : Basic Books.
- Legendre, R. (2005). Persévérance scolaire. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, QC : Guérin.

- Leontiev, A. N. (1975). *Activity, Consciousness, Personality*. Moscou, RS : Université de l'État de Moscou.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflict. Selected papers on groups dynamics*. New York, NY : Harper and Row.
- Lickers, E. (2003). Healing the spirit. *Canadian Journal of Native Education*, 27(1), 55.
- Loi constitutionnelle de 1982*. (1982), constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (Royaume-Uni), c 11.
- Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis (2011), LRQ, c I-14, Repéré à 14 novembre 2011 de <http://canlii.ca/s/clkv>
- Loiselle, M., Dugré, S., Grenier, S., Potvin, M., Bousquet, M.-P., & Bourdaleix-Manin, A.-L. (2009). Une recherche-action en milieu autochtone : de l'implantation d'une école à l'implication parentale dans le sain développement des enfants. *Recherches qualitatives*, 28(3), 64-88.
- Macbeth, A. (1989). *Involving parents*. Oxford, UK : Heinemann Educational.
- Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2009). Predictors and Parameters of Resilience to Loss: Toward an Individual Differences Model. *Journal of Personality*, 77(6), 1805-1832.
- Manigrand, A. (1993). La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche. *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre (104), 41-53.
- Marks, E. (1967). Student Perceptions of College Persistence and their Intellectual, Personality and Performance Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 58, 210-211.
- Martin, K., & Mirraboopa, B. (2003). Ways of Knowing, Being and Doing : a Theoretical Framework and Methods for Indigenous and Indigenist Research. *Journal of Australian Studies*, 27(16), 203-214.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé dans l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris, FR : Armand Colin.
- Martuccelli, D. (2009). Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne? pour quoi, pour qui, comment? *Sociologie et sociétés*, 41(1), 15-33.
- Martuccelli, D., Rol, C., Roberge, J., & Sénéchal, Y. (2002). Autour d'une grammaire de l'individu de D. Martuccelli. *Sociologie et sociétés*, 34, 233-242.

- Masten, A. S., & Coastworth, J. D. (1998). The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons from Research on Successful Children. *American Psychology*, 53(2), 205-220.
- May, S. (2000). Uncommon Languages : The Challenges and Possibilities of Minority Language Rights. *Journal of Multilingual and multicultural development*, 25(5), 366-385.
- McMullen, B., & Rohrbach, A. (2003). *Distance Education in Remote Aboriginal Communities : Barriers, Learning Styles and Best Practices*. Prince Georges, BC : College of New Caledonai Press.
- McNaughton, C., & Rock, D. (2003). *Les possibilités de la recherche autochtone : Résultats du Dialogue du CRSH sur la recherche et les peuples autochtones*. Canada : Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*. Ottawa, ON : Caledon Institute of Social Policy.
- Metallic, J. (2009). Exploring Indigenous Ways of Knowing, Being, and Doing in Developing a Cross-cultural Science Curriculum. Dans J. Langdon (Éd.), *Indigenous Knowledges, Development and Education* (pp. 97-108). Rotterdam, NL : Sense Publishers.
- Metzner, B. S., & Bean, J. P. (1987). The Estimation of a Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Research in higher education*, 27(1), 15-38.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, BEL : De Boeck.
- Ministère de la Justice. (1982). *Charte canadienne des droits et des libertés*. Gouvernement du Canada.
- Ministère de la Justice (1985). Loi sur les Indiens, L.R.C., ch. I-5, Ottawa, Canada.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation* (39), 21.
- Ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2010). *Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAENP)*. Ottawa, ON : Repéré à <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033682#elc>.

- Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada. (2008). *Registre des Indiens*. Gouvernement du Canada.
- Montgomery, D., Minville L., M., Winterowd, C., Jeffries, B., & Baysden F., M. (2000). American Indian College Students: An Exploration into Resiliency Factors Revealed through Personal Stories. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 6(4), 387-398.
- Montminy, L. (1997). L'intervention de groupe et l'intégration des nouveaux étudiants au milieu universitaire. *Service social*, 46(2-3), 201-225.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Mosholder, R., Waite, B., & Chris, G. (2011). *Encouraging Post-secondary Native American Student Persistence*. Utah, É.-U.: Utah Valley University.
- Muckle, F., & Dion, J. (2008). Les facteurs de résilience et de guérison chez les autochtones victimes d'agression sexuelle. *Revue québécoise de psychologie*, 29, 1-14.
- Mueller, E. R. (2007). *Access and Persistence of Students from Low-income Backgrounds in Canadian Post-secondary Education: A Review of the Literature*. Lethbridge, AB : University of Lethbridge.
- Office québécois de la langue française. (1977). *Charte de la langue française*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ogbu, J. U., & Simons, H., D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities : A Cultural-ecological Theory of School Performance with some Implications for Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent Resilience: A Concept Analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Ouellet, F., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet & M.-C. Saint-Jacques (Éds.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (pp. 71-90). Montréal, QC: Gaëtant Morin éditeur.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative*. Paris, FR : A. Collin.
- Pariat, L. (2008). *Étude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat*. (Mémoire de maîtrise inédite), Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières, QC.

- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *Journal of Higher Education, 51*, 60-75.
- Patterson, M., Jackson, R., & Edwards, N. (2006). Ethics in Aboriginal Research : Comments on Paradigms, Process and Two Worlds. *Canadian journal of aboriginal community-based HIV/AIDS research, 1*, 47-61.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). Introduction : New Theoretical Approaches to the Study of Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. Dans A. Pavlenko & A. Blackledge (Eds.), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (pp. 1-33). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., & Norton, B. (2003). Imagined Communities, Identity, and English Language Learning. *Springer international handbook of education, 11*, 669-680.
- Peacock, R. B. (2002) *The Perceptions and Experiences of American Indian High School graduates and Dropouts*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Minnesota, 412 pages.
- Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Éducation et sociétés, 23*, 27-40.
- Pérusse, D. (2007). *Les Autochtones vivant hors réserve et le marché du travail : estimations de l'Enquête sur la population active*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-588-x/2008001/aftertoc-aprestdm1-fra.htm>.
- Pincus, F. P. (1980). The False Promise of Community Colleges : Class Conflict and Vocational Education. *Harvard Educational Review, 50*(3), 332-361.
- Piotte, J.-M. (1999). *Les grands penseurs du monde occidental : l'éthique et la politique de Platon à nos jours*. Québec, QC : Éditions Fides.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Presseau, A., Martineau, S., & Bergevin, C. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Trois-Rivières, QC : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Provost, M. A., Alain, M., Leroux, Y., & Lussier, Y. (2010). *Normes de présentation d'un travail de recherche*. Trois-Rivières, QC : Les Éditions SMG.

- QSR Internation Pty. (2011). NVivo9.
- Malatest & Associés Ltd. (2002). *Best Practices in Increasing Aboriginal Postsecondary Enrolment Rates*. Canada : Conseil des Ministres du Canada.
- Rapport de la vérificatrice générale du Canada à la chambre des communes. (2004). *Affaires indiennes et du Nord Canada – Le programme d'enseignement et l'aide aux étudiants de niveau postsecondaire*. Ottawa, ON : Chambre des communes.
- René, J.-F., & Laurin, I. (2009). Faire émerger le savoir d'expérience de parents pauvres : forces et limites d'une recherche participative. *Recherches qualitatives*, 28(3), 40-63.
- Restoule, J.-P., Archibald, J.-A., Lester-Smith, D., Parent, A., & Smilie, C., A. (2010). Connecting to Spirit in Indigenous Research. *Canadian Journal of Native Education*, 33(1), 1-11.
- Richards, J. (2011). L'éducation des Autochtones au Québec : Un exercice d'analyse comparative *Cahiers sur l'éducation*, 328, 1-19.
- Richards, J., Hove, J., & Afolabi, K. (2008). *Understanding the Aboriginal/Non-Aboriginal Gap in Student Performance: Lessons from British Columbia*. C.D. Howe Institute, 276, Toronto, ON.
- Richardson, C., & Blanchet-Cohen, N. (2000). Postsecondary Education Programs for Aboriginal Peoples: Achievements and Issues. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 169-184.
- Rochex, J. Y. (1995). Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24(2), 341-359.
- Rochex, J. Y. (2000). La théorie du handicap socioculturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien, *Dialogue*, 96-97(printemps-été), 6-10.
- Rodon, T. (2008). *Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques*. Les cahiers du CIÉRA, Université Laval, Québec, QC.
- Rootman, I. (1972). Voluntary Withdrawal from a Total Adult Socializing Organization: A Model. *Sociology of Education*, 45, 258-270.
- Rose, H. A., & Elton, C. F. (1966). Another Look at the College Dropout. *Journal of Counseling Psychology*, 13, 242-245.

- Rossmann, J., & Kirk, B. (1970). Factors Related to Persistence and Withdrawal among University Students. *Journal of Counseling Psychology*, 17(1), 65-72.
- Roy, N. (2006). *Le profil d'apprentissage de l'élève Innu*. Sept-Îles, QC : Institut Tshakapesh.
- Roy, N. (2007). *Un psychoéducateur averti en vaut deux! : intervenir en milieu scolaire autochtone innu*. En pratique de l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec.
- Sandler, M. E. (2000). Career Decision-making Self-efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence : A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development. *Research in Higher Education*, 41(5), 537-580.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifique valable? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (123-150). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (1994). Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage scolaire. Dans L. Langevin (dir.), *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheurs* (pp. 79-109). Montréal, CA : Les Éditions Logiques.
- Service des informations et des accréditations. (2010). *Instance permanente sur les questions autochtones : Le Canada et les États-Unis appelés à mettre en œuvre la Déclaration sur les Droits des Peuples autochtones « sans condition préalable ni réserve »*. New York, NY : Conseil économique et social de l'Office des Nations Unies.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris, FR : Presses des Universités de France.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève, SW : Carnets des sciences de l'éducation.

- Semali, L. M., & Kincheloe, J. L. (2002). Introduction : What is Indigenous knowledge and why should we study it? Dans L. M. Semali & J. L. Kincheloe (Éds.), *What is Indigenous Knowledge?: Voices from Academy* (pp. 3-59). London, UK : Falmer press.
- Shield, R. W. (2005). The Retention of Indigenous Students in Higher Education: Historical Issues, Federal Policy, and Indigenous Resilience. *Journal of College Student Retention*, 6(1), 111-127.
- Silver, J., & Mallet, K. (2002). *Aboriginal Education in Winnipeg Inner City High Schools*. Winnipeg, MB : Canadian Centre for Policy Alternatives Manitoba.
- Sloane-Seale, A. (2003). Transitional Barriers for Aboriginal Post-secondary sStudents in Manitoba : Implications for Access to Education. *Canadian and International Education*, 32(1), 45-75.
- Smith, L. T. (2003). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous Peoples*. New York, NY : Zed books.
- Smith-Mohamed, K. (1998). Role Models, Mentors, and Native Students: Some Implications for Educators. *Canadian Journal of Native Education*, 22(2), 238-259.
- Sonn, C., Bishop, B., & Humphries, R. (2000). Encounters with the dominant culture : Voices of Indigenous Students in mainstream higher education. *Australian psychologist*, 35(2), 128-135.
- Spady, W. (1970). Dropouts from Higher Education : Toward an Empirical Model. *Interchange*, 2(3), 38-62.
- Statistique Canada. (2005). *Projections of the Aboriginal Populations, Canada, Provinces and Territories 2001 to 2017*. Ottawa, ON : Statistique Canada.
- Statistique Canada. (2006). *Recensement 2006*. Repéré à <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2008). *L'Enquête sur les enfants autochtones, 2006 : la famille, la collectivité et la garde des enfants*. Ottawa, ON : Statistique Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-634-x/89-634-x2008001-fra.htm>.
- Steinhauer, E. (2002). Thoughts on an Indigenous Research Methodology. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 69-81.

- Stocek, C., & Mark, R. (2009). Indigenous Research and Decolonizing Methodologies : Possibilities and Opportunities. Dans J. Langdon (Éd.), *Indigenous Knowledges, Development and Education* (pp. 73-96). Rotterdam, NY : Sense Publishers.
- Strand, J. A., & Peacock, T. D. (2002). Nurturing Resilience and School Success in American Indian and Alaska Native Student. *American Indian and Alaska Native Students*, 1-9.
- Styres, S. D., Zinga, D., Bennett, S., & Bomberry, M. (2010). Walking in Two Worlds: Engaging the Space Between Indigenous Community and Academia. *Canadian Journal of Education*, 33(3), 617-648.
- Styres, S. D. (2008). Relationships : An Indigenous Transnational Research Paradigm. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1), 293-322.
- The Indian Association of Alberta. (1970). *Citizen Plus*. Edmonton, SK : Indian Association of Alberta.
- Timmons, V. (2009). *Retention of Aboriginal Students in Post-secondary Institutions in Atlantic Canada: An Analysis of the Supports Available to Aboriginal Students*. Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities, Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-620.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris, FR : Presses Universitaires de France.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris, FR : Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris, FR : Fayard.
- Tunison, S. (2007). *L'apprentissage chez les Autochtones : Une analyse des indicateurs de réussite actuels*. Saskatoon, SK : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Usher, A. (2009). *The Post-secondary Student Support Program: An Examination of Alternative Delivery Mechanisms*. Toronto, ON : Educational Policy Institute.
- Vaillant, G. (1993). *The Wisdom of the Ego*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Van Der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of Passage*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Verhoeven, M. (2011). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Éducation et sociétés*, 27, 101-115.
- Walsh, F. (2006). *Strengthening Family Resilience*. New York, NY: The Guilford Press.
- Wang, C. & Burris, M. (1997). Photovoice : Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Waterman, A. S., & Waterman, C. K. (1972). Relationship Between Freshman Ego Identity Status and Subsequent Academic Behavior: A Test of a Predictive Validity of Marcia's Categorization System of Identity Status. *Developmental Psychology*, 6, 179.
- Weber, M. (1947). *Theory of Social and Economic Organization*. New York, NY : Oxford University Press.
- Weber-Pillwax, C. (1999). Indigenous Research Methodology: Exploratory Discussion of an Elusive Subject. *Journal of Educational Thought*, 33(1), 14.
- Weber, S. (2008). Visual Images in Research. Dans J. G. Knowles, & L. A., Cole (Éds.), *Handbook of the Arts in Qualitative Research* (pp. 41-50). Thousand Oaks, CA : Sage publications, Inc.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York, NY : Springer-Verlag.
- Wesley-Esquimaux, C. (2004). *Report on First Nations' Governance over Education : Reclaiming the circle of learning* (pp. 18). Ontario, CA : Chiefs of Ontario Education manifesto project.
- White, J. P., Beavon, D., Peters, J., & Spence, N. (2009). *Aboriginal Education, Current Crisis and Future Alternatives*. Toronto, ON : Thompson educational publishing, inc.
- Wilson, S. (2001). What is an Indigenous Research Methodology? *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 4.

- Wilson, S. (2003). Progressing Toward an Indigenous Research Paradigm in Canada and Australia. *Canadian Journal of Native Education*, 27(2), 161-178.
- Work, W. C., Cowen, E. L., Parker, G. W., & Wyman, P. A. (1990). Stress Resilient Children in an Urban Setting. *Journal of Primary Prevention*, 11, 3-17.
- Wotherspoon, T., & Schissel, B. (1998). *Marginalization, Decolonization and Voice: Prospects for Aboriginal Education in Canada*. Communication présentée au Pan-Canadian Education Research Agenda, Canada.

Rapport-Gratuit.com

Annexe A
Approbation éthique

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

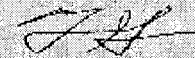
La présente est délivrée pour la période du *01 novembre 2011 au 31 décembre 2012*

Pour le projet de recherche intitulé : *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas des étudiants de l'UQAC*

Responsable du projet de recherche : *Madame Jo-Anne Joncas*

No référence – Approbation éthique : 602.327.01

Fait à Ville de Saguenay, le 11 novembre 2011



François Guérard
Président
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Annexe B
Invitation remise aux étudiants

INVITATION REMISE AUX ÉTUDIANTS

OBJET : INVITATION DE PARTICIPATION À UN CERCLE DE PAROLE SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE DE PERSÉVÉRANTS UNIVERSITAIRES MEMBRES DES PREMIÈRES NATIONS

Bonjour,

Je suis étudiante en éducation à l'UQAC et je réalise un projet qui s'intéresse à l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations. Je sollicite alors votre participation à ce projet, car je souhaite mieux comprendre ce qui vous a poussé à persévérer jusqu'à la dernière année avant l'obtention de votre diplôme universitaire (certificat, baccalauréat, maîtrise, doctorat) et comment vous vous y êtes pris. Cela permettra de créer des services éducatifs mieux adaptés aux besoins des étudiants des Premières Nations.

Votre collaboration consiste à participer à deux cercles de parole de deux heures, qui seront suivis d'un souper pizza pour tous les participants et leurs enfants. En effet, un service de garderie sera offert sur place pour les étudiants qui ont des enfants de un an et plus. Les cercles de parole auront lieu en soirée (16 h à 19 h) les mercredis 25 janvier et 1^{er} février. En guise de remerciement pour votre participation, vous recevrez une carte-cadeau de la COOPSCO de l'UQAC. Je vous contacterai si vous décidez de participer dans le but de connaître vos disponibilités et vos besoins en ce concerne le transport.

Si vous acceptez de collaborer, vous pouvez être certain que vous aurez la possibilité en tout temps de vous retirer du projet et d'exiger que les renseignements vous concernant et les informations que vous avez transmises lors des cercles de parole soient immédiatement détruits. Je peux également vous demander de vous retirer du projet si je le juge nécessaire. Par ailleurs, tout au long du processus, je respecterai entièrement votre anonymat et la confidentialité de vos propos. Lorsque le projet sera terminé, vous recevrez sur demande un rapport synthèse faisant état des principaux résultats obtenus. Enfin, conformément aux normes en vigueur, tous les documents recueillis vous concernant seront détruits sept ans après le projet. Si, en cours de route, je constate que des renseignements supplémentaires seraient nécessaires, une nouvelle invitation et demande d'autorisation vous seront acheminées.

J'apprécierais grandement que vous me fassiez connaître votre réponse le plus tôt possible, par téléphone ou par courriel. Une rencontre d'information non obligatoire concernant le projet aura lieu le mercredi 18 janvier au local P1-5130. Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à me contacter, il me fera plaisir de vous répondre. Je vous invite également à prendre connaissance du formulaire de consentement (pièce jointe) qui détient des renseignements non négligeables concernant le projet. D'ailleurs, vous aurez à le signer lors de notre rencontre afin de pouvoir participer.

Merci beaucoup,

Jo-Anni Joncas, Étudiante à la maîtrise en éducation

Annexe C

Guide de discussion des cercles de paroles (1 et 2)

GUIDE DE COLLECTE DE DONNÉES TEMPS 1 et 2

Préambule

Mots de bienvenue: accueil, remerciement de participer, insister sur le caractère confidentiel des informations recueillies, rappel de la possibilité d'arrêter le cercle d'apprentissage en tout temps, rappel de la durée, rappel des buts, des finalités, des questions de recherche, rappel des objectifs du cercle de parole, négociation de la procédure et vérification de l'acceptation de participer par la signature du consentement.

Rôles des participants: participer, partager, coopérer, collaborer, supporter les autres, respect des autres, transparence, écoute active, parler quand c'est son tour, ne pas interrompre celui qui parle, être patient, ne pas donner d'ordre ou d'instructions et ni persuader, complimenter plutôt que de critiquer, être ouvert face aux autres, honorer la confidentialité quand des expériences de la vie privée sont ressorties, intégrer leurs expériences de vie au sein du dialogue, viser un processus de consensus, articuler une compréhension personnelle de ce que les autres ont à dire et, ensuite, être responsables les uns envers les autres de leur compréhension consensuelle, rester jusqu'à la fin.

Rôle de la chercheure : créer un espace discursif équitable et équilibré, créer une atmosphère collaborative, dynamique et relationnelle, s'adapter aux circonstances et gérer le temps.

TEMPS DE COLLECTE 1

Renseignements généraux (individuels)

Introduction : Avant tout, la chercheure présente les questions de la partie 1 et les acteurs peuvent ajouter ou supprimer des questions suite à un choix démocratique. Cette première partie constitue un tour parole pour chaque participant (incluant la présentation de la chercheure comme quelqu'un qui cherche à comprendre une situation que l'acteur connaît mieux qu'elle par son expérience) qui doit se présenter et décrire brièvement son expérience scolaire. Cette présentation permet aux participants de se familiariser les uns aux autres et à la chercheure de récolter certaines données sociodémographiques en lien avec les caractéristiques des acteurs et leur parcours scolaire individuel. Il est à noter que cette première partie se déroule seulement lors du premier temps de collecte.

1. Comment tu t'appelles?
2. Quel est ton âge?
3. Quelles sont ta nation et ta communauté?
4. Où vis-tu présentement?
5. Combien de frères ou de sœurs as-tu? Quel est ton rang dans ta famille?
6. Es-tu le premier de ta famille (parents, fratrie, tantes, etc.) qui aura un diplôme universitaire? Si non qui d'autres?
7. As-tu des enfants ? Si oui combien?
8. As-tu un travail? Si oui combien d'heures par semaine?
9. As-tu d'autres responsabilités que l'école? Si oui lesquelles?

10. As-tu été au cégep?
11. Dans quel programme universitaire étudies-tu?
 - 11.1 Qu'est-ce qui a influencé ton choix d'étude?
12. As-tu déjà changé de programme? Si oui pourquoi avoir changé?
13. Êtes-vous satisfait de vos choix scolaires (programme, université, etc.)?
 - 13.1 Vous retrouvez-vous en tant que personne dans ces choix?
 - 13.2 Avez-vous déjà fait un choix qui allait en contradiction avec qui vous êtes? Si oui pourquoi?
14. Quels sont vos objectifs d'études?

Le dessin-entretien partie 1 (le dessin individuel)

Introduction : La chercheure demande aux acteurs d'écouter les indications et de dessiner individuellement ce à quoi cela leur fait penser. Puis, ils doivent présenter leur création au reste du groupe. Cette présentation vise à récolter des données sur l'expérience scolaire des acteurs. Les autres participants, incluant la chercheure, peuvent demander des éclaircissements sur certains points une fois la présentation terminée.

1. Dessine comment tu te représentes à l'Université.
 - 1.1 Dessine comment tu te perçois à l'Université.
 - 1.2 Dessine toi à l'Université.
2. Ajoute une phrase (significative) qui explique ton dessin au bas.

Le dessin-entretien partie 2 (le consensus en groupe)

Introduction : Suite à la présentation du dessin individuel, la chercheure demande aux acteurs, en groupe, de commenter les images, de trouver les ressemblances, les différences, les spécificités et de les lier entre elles. Enfin, ils doivent choisir l'image qui représente le plus le sens que les acteurs (en tant que membre du groupe de persévérants universitaires des Premières Nations) donnent à leur expérience scolaire. Il leur est possible d'ajouter ou de supprimer des éléments à cette image afin de la compléter (œuvre collective).

1. Trouver les ressemblances entre les images.
2. Trouver les différences entre les images.
3. Trouver les spécificités des images.
4. Choisissez l'image qui représente le plus votre expérience scolaire en tant que groupe d'étudiants persévérants universitaires des Premières Nations.

TEMPS DE COLLECTE 2

Groupe de discussion (expérience scolaire)

Introduction : Avant tout, la chercheure présente les questions de la partie 2 et les acteurs peuvent ajouter ou supprimer des questions suite à un choix démocratique. Cette deuxième partie est davantage axée sur le groupe perçu comme une unité de sens. Ainsi, des questions relatives à la situation particulière du groupe sont abordées et les réponses sont orientées vers une coconstruction du sens entre les acteurs. Les principaux thèmes sont en lien avec leur expérience scolaire et les logiques d'action qui s'y articulent. Les questions seront posées passant de l'ordre du général vers le spécifique et les thèmes abordés suivront les discussions des participants. Ces questions seront posées soit au premier cercle de parole, soit au deuxième dépendamment des discussions.

Logique d'action d'intégration

1. Comment s'est déroulée votre intégration scolaire?
 - 1.1 Comment s'est déroulée votre entrée à l'Université? Pensez à vos premiers jours à l'Université, comment vous sentiez-vous?
2. Croyez-vous que votre intégration aurait été différente si votre université était autochtone? Si oui comment?
3. Croyez-vous que votre expérience scolaire aurait été différente si votre université était dans un milieu autochtone avec des professeurs et des étudiants autochtones? Si oui comment?
4. Vous entendez-vous bien avec la majorité de vos professeurs? En général, comment sont-ils?
5. Vous entendez-vous bien avec les autres étudiants? En général, comment sont-ils?
6. Y a-t-il des personnes qui vous inspirent, que vous prenez en exemple, en modèle? Qu'est-ce qu'elles ont de spécial qui vous inspire?
7. Pensez-vous que le fait d'être membre des Premières Nations influence votre expérience scolaire? Si oui comment?
 - 7.1 Croyez-vous que votre culture autochtone a influencé votre vie à l'Université?

Logique d'action de la stratégie

1. Parlez moi des raisons, motifs et intérêts qui vous ont poussées à venir à l'Université? Qui vous poussent à persévérer?
2. Avez-vous déjà senti de la compétition à l'Université entre les étudiants? Entre vos amis?
 - 2.1 Quelles impressions en avez-vous ? Comment avez-vous réagi ?
3. Est-ce que vos proches sont fières de votre réussite scolaire ? Si oui comment vous le montre-t-il (ex. : récompenses, etc.) ?
 - 3.1 Est-ce que vos proches se sont déjà intéressés à votre parcours scolaire (ex. : questions sur les cours, les notes, les professeurs, etc.) ?
4. Est-ce que les gens de votre communauté encouragent les jeunes à aller à l'Université?
 - 4.1 Quelle importance accordent les gens de votre communauté à la réussite scolaire? De un à dix?

Logique d'action de la subjectivation

5. C'est quoi pour vous réussir à l'école?
 - 5.1 Est-ce que c'est vraiment important pour vous de réussir à l'Université? Si oui pourquoi?
 - 5.2 As-tu l'impression d'avoir réussi ?
6. Comment vous sentez-vous à l'Université ?
 - 6.1 Qu'est-ce que vous changeriez de l'Université afin de vous y sentir le plus à l'aise possible?
7. Quel est votre principal souvenir relié à votre parcours scolaire, ce qui vous a le plus marqué durant votre parcours scolaire?
 - 7.1 Décrivez-moi un moment qui vous a vraiment plu à l'Université.
8. Êtes-vous fier de votre parcours scolaire?
 - 8.1 Êtes-vous particulièrement fier de quelques choses?
9. Avez-vous vécu des épreuves, des obstacles ou des situations difficiles durant votre parcours scolaire? Si oui lesquelles?
 - 9.1 Y a-t-il des moments à l'Université où vous vous êtes sentis mal, angoissés, qui vous ont déplu?
 - 9.2 Comment avez-vous réagi? Comment les avez-vous affrontées? Pourquoi avez-vous agi ainsi?

Clôture

Remerciements, vérification si les participants ont autre chose à ajouter, rappel des précautions prises pour assurer la confidentialité des données et l'anonymat et invitation à manger.

Rapport-Gratuit.com



X0397866 8