

## Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation

*Metamorphoses of the university and pathways of Indigenous students in  
Quebec: issues of accessibility to studies and academic persistence in a  
perspective of decolonization of education*

Jean-Luc Ratel et Annie Pilote

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/3398>

DOI : 10.4000/ree.3398

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Jean-Luc Ratel et Annie Pilote, « Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 01 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3398> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3398>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## Dossier

---

### **Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires**

Coordonné par Marie-Odile Magnan, Geneviève Audet & Xavier Conus

MARIE-ODILE MAGNAN, JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ, GENEVIÈVE AUDET & XAVIER CONUS – *Édito. L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école* – 3

XAVIER CONUS – *Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus* – 16

MARIANNE JACQUET & GWENAËLLE ANDRÉ – *Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école* – 30

TYA COLLINS & CORINA BORRI-ANADON – *Capacitisme et (néo)racisme au sein des processus de classement scolaires au Québec : interprétations par les intervenants des difficultés des élèves issus de l'immigration* – 43

CORINA BORRI-ANADON, GENEVIÈVE AUDET & EVE LEMAIRE – *Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises* – 57

DIANE FARMER, CHRISTINE CONNELLY & MIRIAM GREENBLATT – *Éducation inclusive : initiative de formation menée au Canada et interrogations sur les difficultés encourues en cherchant à soutenir la « voix » de l'élève* – 72

STÉPHANIE BAUER, NADINE AEBISCHER & RACHEL RIBET – *De la classe d'accueil à la classe ordinaire : une expérience de « bien-être » ? Étude qualitative auprès d'élèves de l'enseignement secondaire vaudois (Suisse)* – 86

JEAN-LUC RATEL & ANNIE PILOTE – *Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation* – 100

## Varia

---

KARINE BUARD, MINNA PUUSTINEN, AMÉLIE COURTINAT-CAMPS – *Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement* – 115

AMÉLIE DUGUET & SOPHIE MORLAIX – *Rôle de la formation des enseignants du second degré sur leurs pratiques pédagogiques* – 130

LAURENT FILLIETTAZ, ISABELLE DURAND, MARIANNE ZOGMAL, VASILIKI MARKAKI-LOTHE – *Le « schisme interactionnel », une ressource pour apprendre aux frontières du travail et de la formation professionnelle* – 149

## Recensions

---

Recension par Jean-Marc Lamarre  
*À l'école de la Commune de Paris. L'histoire d'une autre école*, JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON – 171

Recension par Audrey Bélanger  
*La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ?*, BÉATRICE FINET – 175

Recension par Denis Loizon  
*L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances au quotidien au cœur de l'évolution des normes*, XAVIER RIONDET – 178

Recension par Bérengère Kolly  
*Professeurs des écoles au XXI<sup>e</sup> siècle*, ANDRÉ D. ROBERT & FRANÇOISE CARRAUD – 182

# Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation

Jean-Luc Ratel

Stagiaire postdoctoral et chargé de cours, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal (Canada)

Annie Pilote

Professeure titulaire et vice-doyenne à la recherche, aux études supérieures et à l'international, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval (Canada)

## Résumé

En lien avec le contexte historique de ségrégation sociale et la visée assimilatrice de l'éducation formelle qui leur fut imposée, les Autochtones du Québec ont longtemps été exclus de l'enseignement supérieur. De nos jours, ils connaissent des taux de diplomation en constante augmentation, mais maintiennent un écart persistant par rapport à la population non autochtone. Les données de cet article sont tirées de vingt-trois entretiens réalisés auprès d'étudiants et diplômés universitaires des Premières Nations du Québec, dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation. Notre article analyse comment ces étudiants parviennent à combiner les apports de l'éducation autochtone à ceux de l'éducation occidentale en développant des parcours qui s'inscrivent dans le mouvement de décolonisation de l'éducation. Leur rapport à l'identité et aux cultures autochtones influence nettement leurs parcours scolaires et est analysé en tenant compte des rapports de pouvoir avec la culture dominante. Notre article insiste plus particulièrement sur le rapport aux études et la conciliation études-travail-famille chez les étudiants autochtones, dans un contexte de passage de l'université à la multiversité ayant contribué à l'accroissement de la fréquentation universitaire chez les Autochtones.

Mots-clés : inclusion et exclusion scolaires, enseignement supérieur et universitaire, inégalités scolaires, Canada

## Abstract

*Metamorphoses of the university and pathways of Indigenous students in Quebec: issues of accessibility to studies and academic persistence in a perspective of decolonization of education*

*In connection with the historical context of social segregation and the assimilative aim of formal education imposed on them, the Indigenous Peoples of Québec have long been excluded from higher education. Today, even if their graduation rates are increasing, a persistent gap with the non-Indigenous population is maintaining. The data in this article are drawn from twenty three interviews with students and university graduates of the First Nations of Québec, as part of a thesis in educational sciences. Our paper analyzes how these students manage to combine the contributions of Indigenous education with those of Western education and by developing paths that are part of the decolonization movement of education. Their relationship to Indigenous identity and cultures clearly influences their educational background and is analyzed taking into account power relations with the dominant culture. Our paper emphasizes more particularly the relationship to studies, the adaptation to the student profession and the balance between studies, work and family among Indigenous students, in a context of transition from university to multi-versity which contributed to the increase of Indigenous university attendance.*

*Keywords: educational inclusion and exclusion, higher and university education, educational inequalities, Canada*

L'université a connu de profondes transformations depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale qui l'ont conduite à s'ouvrir davantage aux populations qui en étaient historiquement exclues (Fallis, 2007). Cette ouverture s'est traduite par un phénomène de massification, avec l'arrivée accrue d'étudiants issus de milieux socioéconomiques défavorisés qui contrastaient avec le modèle traditionnel de l'étudiant universitaire. Cette ouverture s'est notamment manifestée par des efforts de recrutement accrus auprès de groupes ethnoculturels marginalisés. Dans le cas des étudiants autochtones, les États-Unis (Benham, 2003) et le Canada (Stonechild, 2006) ont vu la création de collèges qui leur étaient spécifiquement destinés, que ce soit sous la forme d'établissements indépendants ou de collèges affiliés à des universités déjà établies.

Plus spécifiquement au Québec, on note le développement du Collège Manitou et des programmes de formation d'enseignants en milieu autochtone qui connurent une brève existence dans les années 1970 (Dufour, 2017). C'est cependant surtout depuis les années 2000 que les efforts se déploient en vue de favoriser l'accessibilité d'un nombre accru d'étudiants autochtones, notamment avec la création de centres de services qui leur sont spécifiquement destinés et l'ouverture de deux établissements collégiaux<sup>1</sup> autochtones visant respectivement les Premières Nations (Institution Kiuna)<sup>2</sup> et les Inuit (Nunavik Sivunitsavut)<sup>3</sup>. Malgré tout, l'écart de diplomation se maintient entre les populations autochtones et non autochtones (Statistique Canada, s.d.), si bien que cette décolonisation partielle de l'éducation ne parvient que faiblement à réduire les inégalités en termes d'accessibilité aux études.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons plus spécifiquement au rapport aux études et à la conciliation études-travail-famille chez les étudiants autochtones, en relation avec les métamorphoses qu'a connues l'université dans son organisation et l'influence des initiatives visant une décolonisation de l'éducation. Nous verrons qu'en dépit des critiques adressées à l'institution universitaire et de la discrimination systémique<sup>4</sup> qu'ils y subissent, les étudiants autochtones qui la fréquentent parviennent à y développer des projets d'études dont la finalité est axée de près sur l'amélioration des conditions de vie chez les Autochtones.

## 1. Cadre conceptuel

Si la sociologie de l'éducation s'intéresse plus spécifiquement à l'éducation formelle (Cherkaoui, 2004), rappelons que le contrôle du système d'enseignement par les Autochtones au Canada demeure encore limité (Paquette & Fallon, 2010 ; Kanu, 2011 ; Bellier & Hays, 2016). C'est pour cette raison que nous avons aussi recours au concept de décolonisation de l'éducation (Battiste, 2013), qui remet en question les valeurs et pratiques d'un système d'enseignement développé dans une visée coloniale. Cette décolonisation permet aussi de tenir compte des liens entre la scolarité et l'expérience, là où prend place l'éducation informelle, en vue de « créer un nouvel espace où les savoirs, l'identité et l'avenir des peuples autochtones sont pris en compte dans l'équation globale et contemporaine »<sup>5</sup> (p. 185)<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> L'enseignement supérieur au Québec inclut des collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP) et des universités. Les premiers offrent une formation préparant à l'université (deux ans) ou technique (trois ans), alors que les seconds offrent principalement des programmes de baccalauréat (1<sup>er</sup> cycle équivalant à la licence européenne), de maîtrise (2<sup>e</sup> cycle) et de doctorat (3<sup>e</sup> cycle).

<sup>2</sup> Située dans la communauté abénakise d'Odanak, dans la région du Centre-du-Québec.

<sup>3</sup> Situé à Montréal.

<sup>4</sup> Qui combine les formes directe et indirecte de la discrimination et « repose sur l'idée d'une interaction entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutre (évaluation, classement, diagnostic, etc.) qui créent un effet circulaire de la discrimination pour certains groupes. » (Potvin, 2017, p. 106)

<sup>5</sup> Traduction libre.

<sup>6</sup> En lien avec la remise en question d'une institution qui s'est développée en privilégiant les savoirs occidentaux par rapport à ceux issus d'autres cultures, la décolonisation prend également forme dans les projets d'études développés par les étudiants, ce que nous avons précédemment analysé (voir Ratel, 2019) à l'aune du concept de projet de vie ou « life project » (Blaser, 2004).

Nous nous inspirons également de la pédagogie critique de Henry A. Giroux (1981), dont la théorie de la reproduction et de la transformation souligne que l'école contribue également à remettre en question l'ordre établi et la culture dominante. Ce faisant, les inégalités scolaires qui persistent entre Autochtones et non-Autochtones relèvent aussi de la nature hégémonique<sup>7</sup> de l'école en milieu autochtone, notamment en lien avec le curriculum défini par la culture dominante et le pouvoir limité des Autochtones au sein des établissements postsecondaires. Ce mouvement peut s'inscrire dans le modèle de l'université comme sphère publique démocratique défendu par Giroux (2002), contribuant à l'amélioration de la qualité de vie de ceux qui la fréquentent et de l'ensemble de la société, mais plus particulièrement auprès des groupes marginalisés, tels les Autochtones.

Le cadre conceptuel emprunte aussi à la théorie de l'ethnicité de Danielle Juteau (2015), considérant que le rapport à l'identité autochtone chez les participants se développe comme un rapport social où interviennent les relations entre groupes ethniques dominants et dominés. Suivant la théorie de Juteau, chaque groupe se définit en lui-même, dans sa face interne, mais c'est en premier lieu par la manière dont les autres groupes le définissent, dans sa face externe, qu'un groupe est lui-même défini. C'est ainsi que la société québécoise peut donner lieu à une définition des groupes ethniques sur une base linguistique et coloniale, où l'appartenance au groupe autochtone ou non autochtone se combine à l'appartenance au groupe francophone ou anglophone. On remarque aussi que le groupe autochtone inclut en lui-même différentes nations, communautés, langues et cultures, mais est d'abord défini en opposition au groupe ayant colonisé son territoire. De plus, cette identité peut se référer davantage à une échelle locale, régionale, nationale ou internationale.

Notre cadre conceptuel s'inscrit dans la sociologie de l'éducation de Bernard Lahire (1995), en lien avec les modalités de transmission du capital culturel, pour une population dont les parents n'ont pour la plupart pas fréquenté l'université. Dans la foulée de la théorie de la reproduction développée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) dans une approche néowébérienne, Lahire souligne lui aussi que les élèves dont les parents ont un fort capital culturel réussissent mieux à l'école. Son analyse s'intéresse cependant davantage aux exceptions, en étudiant les cas de réussite chez les élèves dont les parents ont un faible capital culturel et les cas d'échec chez les élèves dont les parents ont un fort capital culturel. Lahire (1995, p. 277) insiste donc sur le « travail d'appropriation et de construction » nécessaire chez l'élève pour acquérir ce capital culturel de parents qui en sont fortement dotés. Il insiste également sur l'influence des contextes favorables à ce travail chez les élèves dont les parents en sont faiblement dotés, dans la mesure où ces élèves peuvent être encouragés dans leur réussite éducative lorsque les parents valorisent l'école et la place qu'y occupe leur enfant en tant qu'élève, et ce, même s'ils ont eux-mêmes peu de capital culturel à transmettre<sup>8</sup>. Enfin, le concept de rapport aux études (Doré, Hamel & Méthot, 2008) définit le sens accordé aux projets des étudiants autochtones selon qu'ils s'inscrivent dans un rapport instrumental ou expressif. Le rapport expressif est associé aux valeurs d'individualité, d'esprit d'indépendance et de capacité d'initiative : les étudiants qui s'y inscrivent « sont centrés sur l'accomplissement et la réalisation de soi à travers les études » (Pilotte & Garneau, 2011, p. 18). Pour sa part, le rapport instrumental repose sur des valeurs d'application au travail, de conformité aux règles et d'esprit de réussite : les étudiants qui s'y inscrivent « valorisent l'utilité et mettent en œuvre des moyens pour parvenir à une fin » (p. 18).

<sup>7</sup> Giroux (1981, p. 23) définit l'hégémonie comme « la tentative réussie d'une classe dominante d'utiliser son contrôle sur les ressources de l'État et de la société civile, en particulier par le biais des médias et du système d'éducation, pour établir sa vision du monde comme inclusive et universelle » (traduction libre).

<sup>8</sup> Il peut aussi s'agir de l'influence d'une personne déterminante qui prend part au travail d'appropriation et de construction du capital culturel chez l'enfant, par exemple dans la famille élargie.

## 2. Méthodologie

L'objectif de la recherche était de contribuer à une meilleure connaissance du phénomène des études universitaires chez les membres des Premières Nations du Québec<sup>9</sup> et comprendre le sens qu'ils confèrent à leurs parcours universitaires. Plus spécifiquement, nous nous sommes intéressés à leur rapport à l'identité et aux cultures autochtones, aux facteurs explicatifs de leur passage à l'université, au déroulement de leurs parcours, ainsi qu'à leurs projets et réalisations en lien avec leurs études. Nous avons aussi abordé l'influence des établissements et des pouvoirs publics dans l'intégration des étudiants autochtones à la communauté universitaire.

Notre article se base sur des données recueillies auprès de vingt-trois étudiants et diplômés des Premières Nations ayant fréquenté une université au Québec, dans le cadre d'une recherche doctorale (Ratel, 2019). Nous avons eu recours à l'entretien semi-structuré centré (Grawitz, 2001), qui permet de répondre à des questions prédéterminées sans pour autant négliger l'exploration d'un thème moins familier pour le chercheur grâce aux nouveaux éclairages apportés par les participants. Notre devis de recherche relève de la comparaison multi-cas (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990), effectuée à l'aide d'un échantillon assurant une représentativité sociologique (Hamel, 1997) en termes de caractéristiques sociodémographiques (communauté d'origine, langue, sexe, statut d'étudiant ou diplômé). Ces entretiens nous ont permis de mieux connaître les « mondes sociaux » des participants (Bertaux, 2010) et ainsi produire une analyse thématique autour des parcours scolaires, du rapport à l'identité et aux cultures autochtones, ainsi que du milieu d'origine.

L'analyse qualitative a donc suivi les trois flux définis par Matthew Miles et Michael Huberman (2003) : condensation des données, présentation des données, élaboration/vérification des conclusions<sup>10</sup>. Ainsi, une fiche-synthèse a été produite après chaque entretien pour inclure, dans une première partie, les données sociodémographiques, la scolarité (formation initiale et parcours postsecondaire), les expériences de travail et de bénévolat, de même que les projets futurs. Dans une seconde partie, nous avons réorganisé la structure diachronique de chaque récit en un parcours biographique en délimitant les éléments scolaires de ceux extrascolaires. Nous avons ensuite effectué une analyse thématique des retranscriptions des entretiens en suivant un codage mixte (Van der Maren, 2004).

Les vingt-trois étudiants et diplômés interviewés proviennent de douze communautés autochtones en milieu rural et urbain, dix-sept sont des femmes et six des hommes. Treize sont de langue maternelle française, huit de langues autochtones et deux de langue anglaise. Quatorze étaient parents durant leurs études et treize ont entrepris leurs études universitaires après avoir auparavant interrompu leurs études précédentes. Douze participants ont amorcé leurs études universitaires entre 18 et 21 ans (aucun avec des enfants), quatre entre 22 et 25 ans (dont deux avec des enfants), sept entre 30 et 51 ans (tous avec des enfants). Seize ont surtout étudié en français et sept en anglais, et ce, dans douze universités québécoises et, en partie, dans trois universités ailleurs au Canada.

<sup>9</sup> Malgré les limites de ce découpage, trois groupes sont reconnus comme Autochtones en vertu de la Constitution canadienne : les Premières Nations (groupe autrefois appelé « Indiens » ou « Amérindiens »), les Inuit et les Métis.

<sup>10</sup> Miles et Huberman (2003, p. 30) soulignent que ces conclusions sont vérifiées « au fur et à mesure du travail de l'analyste » de différentes façons. Pour notre part, nous avons dégagé des conclusions sous la forme de typologies concernant le rapport à l'identité et aux cultures autochtones des participants, leurs parcours scolaires ainsi que leurs projets et réalisations suivant leurs études. Ces conclusions se retrouvent dans la seconde partie de la thèse (Ratel, 2019) intitulée « Résultats et interprétations ». Les rencontres d'encadrement professeure-étudiant nous ont ensuite permis d'en arriver progressivement à un « consensus intersubjectif », tel que décrit par Miles et Huberman (2003, p. 31) au sujet de ces conclusions.

### 3. Présentation des résultats

Les données recueillies auprès des participants nous ont permis de relever certains constats éclairants concernant le rapport aux études développé durant leurs parcours universitaires et les enjeux associés à la conciliation études-travail-famille.

#### 3.1. Un rapport aux études davantage expressif orienté vers le groupe d'appartenance

L'analyse des entretiens réalisés auprès des participants démontre que les programmes d'études fréquentés correspondent de près aux domaines les plus populaires chez les étudiants autochtones, en lien avec les besoins exprimés par les communautés pour la formation d'enseignants et d'administrateurs. Outre les sciences de l'administration et les sciences de l'éducation, un peu moins de la moitié des participants sont issus des sciences humaines et sociales, ainsi que des arts, des lettres et de la communication<sup>11</sup>. On ne remarque d'ailleurs aucun participant en sciences de la santé, cette faible présence étant constatée depuis plusieurs décennies chez les étudiants autochtones postsecondaires au Canada, en dépit de mesures destinées à l'accroître (par exemple, Krause & Stephens, 1992 ; Edgecombe & Robertson, 2016).

L'analyse menée indique également que la plupart des participants ont envisagé assez tôt de poursuivre des études universitaires, et ce, même si certains étaient conscients de ne pas connaître des conditions propices à un tel projet. Par exemple, Valérie<sup>12</sup> a connu une perte d'intérêt pour ses études secondaires et une courte interruption au collégial, ce qui ne l'a toutefois pas amenée à renoncer au projet d'études universitaires qu'elle avait développé très tôt : « *Même à l'adolescence, je disais que j'allais faire une maîtrise, mais je ne savais pas c'était quoi, une maîtrise !* » On note d'ailleurs que les cas de participants qui n'ont pas envisagé tôt un projet d'études universitaires illustrent bien la flexibilité offerte par le système d'éducation québécois, qui autorise les réorientations scolaires et professionnelles (Charbonneau, 2006).

Au premier cycle, on constate que les motifs et intérêts aux études exprimés par les participants varient selon qu'ils soient entrés à l'université immédiatement après leurs études collégiales ou après avoir interrompu leurs études. C'est surtout l'aspect intellectuel qui ressort dans le premier cas de figure, en inscrivant cette poursuite dans l'ensemble du parcours scolaire, avec l'intérêt de poursuivre un programme répondant à sa curiosité intellectuelle, à l'instar d'Hélène : « *J'aime ça puis je suis allée avec ma passion puis je vais continuer pour avoir le plus de portes ouvertes ensuite.* » Dans le second cas, les participants ayant interrompu leurs études connaissent des expériences parentales et professionnelles qui influencent davantage les motifs et intérêts de ces étudiants qui ont eu l'occasion de prendre un certain recul à l'égard des impératifs scolaires. C'est alors un intérêt davantage associé à une finalité professionnelle qui tend à ressortir, comme chez Daniel : « *I am a hard worker too, so... I know where I am going after this: I am going to find a job because that is what I would like to do. I like to work.* » Cela dit, que les motifs et intérêts soient de nature davantage intellectuelle ou professionnelle, ils demeurent pour la plupart associés de près au sentiment d'appartenance au groupe autochtone, comme on le voit chez Hélène : « *Je suis consciente que dans mon domaine, ça ne sera pas évident tout court de trouver un emploi. [...] Mais si j'avais la chance de travailler pour promouvoir ma culture, ça serait génial. [...] Je vais essayer de tout faire pour travailler pour ma culture.* »

Aux cycles supérieurs, nos données indiquent que les études visent généralement la compréhension d'un phénomène découlant d'un intérêt initial développé au premier cycle. Lors d'un retour aux études, les motifs et intérêts peuvent aussi être influencés par une expérience professionnelle ayant inspiré une question de recherche. Qu'il s'agisse ou non d'un retour, on constate

<sup>11</sup> Les programmes ont été regroupés en domaines d'études afin de préserver la confidentialité des participants tout en tenant compte de leurs intérêts disciplinaires. Nous nous sommes inspirés du découpage facultaire de l'UQAM, qui correspond davantage aux domaines fréquentés par les participants.

<sup>12</sup> Afin de respecter l'anonymat des participants interviewés, nous utilisons des pseudonymes.



que l'intérêt pour les enjeux autochtones revient nettement dans les choix de sujet de maîtrise et de doctorat, comme chez Martine : « *Ma thèse est au cœur d'un processus [...] qui me permet d'entrer en contact avec [des Autochtones] [...] de faire des choses en lien avec le milieu autochtone, les milieux autochtones.* »

Ainsi, on constate que la plupart des participants développent un rapport aux études davantage expressif qui se combine à un fort sentiment d'appartenance au groupe autochtone, en lien avec la volonté de contribuer au mieux-être chez les Autochtones, que nous avons décrite précédemment (Ratel & Pilote, 2017). On relève dans la plupart des discours recueillis le développement d'une identité autochtone fortement influencée par les rapports de pouvoir exercés sur eux par les non-Autochtones (francophones et anglophones). Nous pouvons ainsi constater, en lien avec la théorie de Juteau (2015), que l'identité du groupe autochtone se définit aussi chez les participants en relation avec le groupe non autochtone. Par exemple, Annabelle souligne qu'une de ses motivations à compléter son doctorat était de pouvoir dire : « *Je suis une Indienne, je suis capable. Ma mère, c'est une Indienne puis elle est capable d'élever des enfants qui ont du bon sens. Puis ils ont encore tellement de bon sens qu'ils font partie du 1 % de la population québécoise qui ont un doctorat et du 0,6 % des Autochtones au Canada qui ont un doctorat. C'est ma mère qui a fait ça !* ».

On relève cependant parmi notre échantillon certains cas de rapport aux études davantage instrumental chez les étudiants effectuant un retour aux études, comme chez Alexander : « *I have been through a lot of labor work, so I am kind of tired of labor work now. I just want to move on, get an education and try something new. And working in an office would be a new thing for me. So I would like to get up there with my education and get find myself, you know, a good job for my family and all that* ». Chez les participants ayant connu un passage immédiat du collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP) vers l'université, on constate que si le rapport aux études expressif prédomine, le rapport instrumental peut néanmoins se développer ultérieurement durant le parcours universitaire. Par exemple, après avoir suivi ses études de baccalauréat dans un rapport davantage expressif, Christine a décidé de poursuivre un programme de 2<sup>e</sup> cycle qui améliorerait ses perspectives d'emploi en s'inscrivant davantage dans un rapport instrumental : « *Après 60 envois de cv et autres visites de ce genre [...] Tu sais, on s'était fait dire : "Vous allez avoir des jobs !" [...] Je me suis dit : "Bon, ç'a l'air qu'il faut que j'aie un complément"* ».

À l'instar des participants ayant développé un rapport aux études expressif, ceux ayant développé un rapport instrumental le combinent généralement à une contribution au développement du mieux-être chez les Autochtones fortement ancrée dans leurs projets d'études. Il ne s'agit pas d'un rapport instrumental qui se limiterait à une conception individualiste : la finalité vise de près l'amélioration de la situation propre à son groupe d'appartenance, que ce soit dans sa communauté, dans une autre communauté ou encore auprès des Autochtones en milieu urbain. On remarque d'ailleurs dans les cas rencontrés la possibilité de maintenir la nature altruiste du projet d'études en combinant des parties de parcours où le rapport expressif prédomine et d'autres parties plus « instrumentales »<sup>13</sup>. On note aussi quelques cas où la dimension identitaire axée sur la contribution au mieux-être en milieu autochtone n'est pas au cœur du projet d'études, comme chez Mathieu : « *Je n'ai pas besoin ou ça ne m'attire pas d'avoir quelque chose de groupal, autochtone, dans une université puis tout ça. Même que ce n'est vraiment pas important pour moi.* » En dépit de ce rapport à l'identité autochtone développé durant ses études, il a par la suite poursuivi sa carrière au sein d'organisations autochtones.

Pour sa part, Isabelle aurait souhaité que ses professeurs fassent une plus grande place aux perspectives autochtones, dans une approche de décolonisation de l'université (Battiste, 2013) :

<sup>13</sup> Le rapport aux études développé par les participants a été analysé à partir d'entretiens effectués à la fois pendant et après leurs études universitaires, nécessitant par conséquent une reconstitution de la structure diachronique de chaque récit (Bertaux, 2010). Ainsi, les changements concernant leur rapport aux études peuvent avoir été réinterprétés par les participants en lien avec d'autres événements biographiques ultérieurs et un certain « modèle officiel de la présentation officielle de soi », une mise en garde déjà soulignée par Bourdieu (1986, p. 71).



« C'était encore la même routine : c'étaient des Blancs qui nous expliquaient des affaires. [...] C'est ça qui m'a fait décrocher aussi beaucoup... ». D'autres cas témoignent également d'une forme de résistance à cette hégémonie (Giroux, 1981), en lien avec le mouvement de décolonisation de l'éducation, comme l'explique Monique : « J'amène peut-être une autre perception des choses, je peux peut-être amener une contribution en tant [que professionnelle diplômée] autochtone au monde de [son domaine d'études]. Peut-être qu'on peut décoloniser [son domaine d'études] un peu plus. » À cet égard, les cas de racisme et de discrimination dans le contexte universitaire soulevés par les participants renvoient plus spécifiquement à l'invisibilité des cultures autochtones et la méconnaissance de leurs réalités chez les autres étudiants et le personnel, comme l'explique Hélène : « Il y avait des professeurs à un moment donné qui ne savaient pas que j'étais Autochtone puis qui disaient : "Ah ! De toutes façons, à l'université, il n'y a pas d'Autochtones !" [...] Je levais ma main, je disais : "Excusez, mais il y en a un petit peu quand même. Ils ne sont pas tous dans leurs réserves !" ».

Par ailleurs, les personnes rencontrées disent que leurs parents entretiennent un rapport à l'école positif<sup>14</sup>, bien qu'ils n'aient pour la plupart jamais fréquenté l'université, et ce, en dépit de l'héritage des pensionnats et des critiques concernant l'eurocentrisme du système scolaire, comme l'explique Monique : « Parce qu'il y a une chose que mon père m'a dite puis que j'ai retenue jusqu'à aujourd'hui [...] Lui était trappeur puis chasseur puis pêcheur puis mon grand-père aussi puis mon arrière-grand-père aussi puis ils ont vécu... et les générations avant avaient vécu les préjugés parce qu'ils n'étaient pas instruits. Mon père a toujours poussé cette philosophie-là dans la famille : "Étudie, ma fille, puis instruis-toi ! Va chercher des diplômes universitaires pour être en mesure de savoir ce qui se passe puis c'est ça qui compte" ».

Ce dernier cas illustre le profil de l'échantillon, qui inclut une majorité d'étudiants de première génération, c'est-à-dire dont les parents n'ont pas fréquenté l'université<sup>15</sup>. Ils ont aussi en commun d'avoir des parents ayant développé un rapport positif à l'école, tout en se montrant critiques de l'institution scolaire. S'il est vrai que les enfants dont les parents détiennent un fort capital culturel tendent à mieux réussir à l'école (Bourdieu & Passeron, 1970), on peut aussi s'intéresser, comme le propose Lahire (1995), aux cas d'exception que nous retrouvons chez la plupart des participants. Le facteur déterminant est pour les parents de « faire une *place symbolique* (dans les échanges familiaux) ou une *place effective* à l'"écolier" ou à l'"enfant lettré" au sein de la configuration familiale [...] même si ces parents ne comprennent pas tout ce que font leurs enfants à l'école et n'ont pas honte de dire qu'ils se sentent dépassés » (Lahire, 1995, p. 278). Cependant, le fait de ne pas être étudiant de première génération tend à favoriser une scolarité linéaire, accélérant le passage à l'université, comme l'illustre Martine : « Mes parents valorisaient vraiment beaucoup les études, même supérieures : tu sais, pas juste d'aller au secondaire<sup>16</sup>. [...] C'était très élevé, les attentes de mes parents. » Elle décrit donc son parcours vers l'université comme étant « déjà tracé dans [s]a tête » puisqu'elle avait « des buts assez élevés », ajoutant : « Je le savais que je voulais aller faire l'université. »

### 3.2. Les enjeux de la conciliation études-travail-famille

Le profil « traditionnel » de l'étudiant universitaire au Québec, quelle que soit son origine, a connu de profondes métamorphoses à la suite du mouvement de massification de l'enseignement supérieur (Conseil supérieur de l'éducation, 2013). Bien que les inégalités d'accès soient encore fortement marquées en fonction de la scolarité des parents, de leurs revenus et de la langue de scolarisation (Kamanzi et al., 2010), on dénote néanmoins une accessibilité aux

<sup>14</sup> Les entretiens ont été réalisés auprès des étudiants et diplômés, auxquels nous avons demandé de décrire la relation que leurs parents entretenaient avec l'école.

<sup>15</sup> Comme le mentionnent Pierre Canisius Kamanzi (2010), le concept d'étudiant de première génération (EPG) peut se définir en tenant compte de la fréquentation ou de la diplomation des parents. Nous avons choisi de nous référer à la fréquentation universitaire des parents, dans la mesure où cette expérience témoigne d'un intérêt certain pour l'enseignement supérieur et concerne une population au faible taux de diplomation.

<sup>16</sup> Ordre d'enseignement précédent les études collégiales.

études collégiales et universitaires qui s'est accrue depuis les dernières décennies (Chenard et al., 2013). Les enjeux relatifs à la conciliation études-travail-famille ont ainsi progressivement occupé une place plus importante parmi les priorités des établissements d'enseignement supérieur. Par exemple, on note la création de comités d'étudiants-parents qui peuvent eux-mêmes offrir des services aux étudiants dans une telle situation ou demander aux établissements d'accroître davantage leurs services pour répondre aux besoins exprimés par le milieu. En termes de conciliation études-travail-famille, on remarque l'offre de cours en soirée et les fins de semaine et une certaine flexibilité en termes de régime d'études à temps partiel, en lien avec la plus grande flexibilité offerte par le système scolaire québécois. Soulignons par ailleurs que les campus de l'Université du Québec<sup>17</sup> accueillent une plus grande part d'étudiants à temps partiel et de première génération (Bonin, 2013).

Les parcours des étudiants universitaires autochtones rencontrés s'inscrivent eux aussi dans cette tendance québécoise accrue à s'éloigner du modèle de l'étudiant à temps plein, célibataire sans enfant et résidant au domicile familial. Ce phénomène est amplifié chez les étudiants autochtones et constaté depuis les premières publications canadiennes sur le sujet (par exemple, Read, 1983 ; Adebayo, 1995 ; Cazin, 2005 ; Loiselle, 2010 ; Joncas, 2013 ; Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017). Ainsi, la recension des écrits témoigne de la prépondérance du profil de l'étudiante autochtone âgée de la trentaine effectuant un retour aux études après une expérience de maternité et de travail dans sa communauté, et ce, de façon encore plus prépondérante dans les programmes visant spécifiquement les étudiants autochtones. Notre analyse démontre que cette situation est aussi intimement reliée à la dimension culturelle, dans la mesure où la famille est un facteur important dans la décision de poursuivre des études. Les enjeux de la conciliation études-travail-famille diffèrent d'ailleurs grandement entre le premier cycle et les cycles supérieurs en raison d'une flexibilité accrue offerte dans la gestion du temps.

Si aucun étudiant-parent rencontré n'a mentionné de difficultés significatives dans sa conciliation études-famille, de nécessaires ajustements se sont produits et ont occasionné des horaires assez chargés pour plusieurs d'entre eux. Nous pouvons toutefois constater que le profil traditionnel s'élargit en incluant davantage d'étudiants plus jeunes et ayant grandi en milieu urbain, comme le soulignait déjà Thierry Rodon (2007), ce qui correspond aussi à une part significative de notre échantillon. Souvent sans enfants, ces étudiants n'exercent pas de responsabilités parentales et il ne serait pas étonnant que ce phénomène poursuive son ascension, en raison de l'accroissement de la diplomation chez la population autochtone<sup>18</sup>. Tous cycles confondus, nos données indiquent que la naissance d'enfants avant le début des études exerce aussi une grande influence sur l'âge d'entrée à l'université, dans la mesure où les étudiants-parents débutent alors leurs études plus tardivement. Elle peut parfois même devenir un facteur explicatif du retour aux études, par exemple lorsque les parents souhaitent agir comme modèles de réussite éducative auprès de leurs enfants d'âge scolaire, comme chez Alexander : « *I want to be a role model for my kids and whatever I do, I know my kids are going to follow [...] watching me closely [...] When I go to school and everything I do [...] I am hoping that they will do it earlier.* » Lorsqu'une naissance se produit durant les études, cette influence se fait davantage sentir en termes de contraintes financières.

Tous les participants rencontrés ont reçu du soutien financier de leurs communautés pendant leurs études, même si quelques-uns n'ont pu l'obtenir pour l'ensemble de leurs parcours. Ces allocations ont permis aux participants de consacrer moins de temps au travail rémunéré durant leurs études, mais les programmes d'aide varient nettement d'une communauté à l'autre et leurs critères ne correspondent pas forcément aux caractéristiques des étudiants autochtones, comme le soulignaient déjà Jerry Paquette et Gérald Fallon (2010) à propos des étudiants post-secondaires des Premières Nations au Canada. Ainsi, certains participants n'ont par exemple pas

<sup>17</sup> L'Université du Québec regroupe différents campus affiliés au réseau, par exemple l'Université du Québec à Montréal, alors que les autres universités québécoises sont dites « à charte », à l'instar de l'Université Laval.

<sup>18</sup> Bien que les écarts entre la diplomation chez les Autochtones et non-Autochtones persistent.

obtenu de soutien financier pour toute la durée de leurs études en raison d'un changement de programme ou d'une interruption temporaire. D'autres encore ont reçu des montants insuffisants qui les obligeaient à travailler conséquemment pour subvenir à leurs besoins, au détriment de leurs études et de leur santé. Nous pouvons donc affirmer qu'il s'agit d'une mesure qui favorise certes l'accessibilité aux études postsecondaires chez une population qui en était historiquement exclue et dont le statut socioéconomique demeure peu favorable, mais qui ne répond pas pour autant à la demande. On note également chez certains participants des difficultés associées à l'épuisement professionnel et aux montants versés insuffisants, comme chez Valérie : « *Je trouvais ça [dommage] parce que c'était toujours le même classique à chaque mois puis, tu sais, quand ton loyer y passe puis que tu as déjà [peu] par mois puis que tu as peine à payer ton loyer puis que le vendredi, tu l'attends puis tu as faim puis tu sais que tu n'as rien puis tu sais que tu ne peux pas compter sur tes parents pour t'aider...* »

Enfin, nos résultats indiquent que la possibilité d'entreprendre ses études universitaires par un certificat<sup>19</sup> a offert à plusieurs participants une plus grande flexibilité en termes de parcours au premier cycle. Ils ont ainsi pu choisir de poursuivre leurs études, après l'obtention d'un premier certificat, pour décrocher un baccalauréat en cumulant trois différents certificats. Cette possibilité est d'autant plus intéressante lorsque la formation est offerte directement dans une communauté autochtone. L'étudiant peut alors entreprendre ses études sur place, à temps partiel, généralement en poursuivant ses activités professionnelles et ses responsabilités familiales, comme l'explique Emily : « *It was an adjustment but I was there, I was in my home. I did not have to go outside; I did not have to go anywhere. I was there [...] It was less stressful because I did not have to worry about anything, they had brought it to us, which was... I really appreciated it.* » Ce type de formation est cependant orienté vers des besoins spécifiques exprimés par les communautés et est plus rarement offert sur une base régulière. Ce faisant, les participants à la recherche d'une offre de formation élargie ont dû étudier à l'extérieur de la communauté, ce qui impliquait davantage de contraintes lorsqu'ils provenaient de l'extérieur des grands centres urbains.

#### 4. Discussion

Nous avons pu constater que les étudiants universitaires autochtones rencontrés développent davantage un rapport aux études de nature expressive, ancré dans leur identité et avec une finalité orientée vers l'amélioration du mieux-être en milieu autochtone. Ces résultats vont dans le sens de ceux relevés par Rodon (2007), Joncas (2013, 2018), Dufour (2015) et Lefevre-Radelli (2019), qui font état du sens accordé par les étudiants universitaires autochtones du Québec s'ancrant fortement dans leur identité autochtone. Bien que la typologie développée par Doré, Hamel et Méthot (2008) ne soit pas reprise par les auteurs de ces autres publications dans l'analyse de leurs données, on y constate que les étudiants universitaires autochtones développent un rapport aux études qu'on peut davantage rapprocher du pôle expressif.

En ce qui concerne nos propres participants, notre analyse démontre que leur rapport aux études peut aussi être qualifié d'« altruiste » chez la plupart d'entre eux, dans la mesure où cet aspect est associé de près aux motifs et intérêts reliés à la poursuite d'études universitaires chez une majorité de participants. Ils cherchent ainsi généralement à combiner leur intérêt personnel pour un champ de connaissances aux besoins de leur groupe d'appartenance, que ce soit dans leur communauté d'origine, dans d'autres communautés, en milieu urbain ou encore sans ancrage local *a priori*. Ce rapport aux études de nature altruiste n'est toutefois pas spécifique aux étudiants autochtones ; il peut en effet être comparé à la situation des étudiants francophones canadiens en milieu minoritaire (hors-Québec) à la carrière dite « articulée » (Pilote & Garneau, 2011), dont les parcours sont fortement ancrés dans leur sentiment d'appartenance à la francophonie minoritaire. Notons également que si Doré, Hamel et Méthot (2008) relèvent que le rap-

<sup>19</sup> Programme d'études équivalant généralement au tiers d'un baccalauréat régulier, qui se complète en un an lorsque le régime d'études est à temps plein, mais se poursuit fréquemment à temps partiel.

port aux études expressif prédomine chez l'ensemble de la population étudiante québécoise<sup>20</sup>, ce rapport n'y a pas été étudié précisément en lien avec l'identité culturelle des étudiants du groupe majoritaire.

Qui plus est, notre analyse souligne que la conciliation études-travail-famille se déroule plus difficilement chez les participants qui effectuent un retour aux études, en lien avec une forte tendance à la parentalité et au déménagement de la communauté d'origine. À cet égard, la part significative de participants effectuant un retour aux études au sein de notre échantillon illustre que les chemins pour accéder à l'université s'éloignent fréquemment du modèle linéaire. Si ce phénomène a déjà été soulevé pour l'ensemble des étudiants québécois (Conseil supérieur de l'éducation, 2013), son acuité accrue chez les étudiants autochtones nous fait réfléchir quant aux mesures déployées par les universités en vue de favoriser leur inclusion. Nous avons aussi pu constater que plusieurs participants se montraient critiques de l'institution universitaire par rapport à l'invisibilité de leurs cultures autochtones, mais qu'ils y développaient pour la plupart des projets d'études associés de près à leurs cultures.

Notre recherche souligne ainsi l'influence de l'institution universitaire sur l'accessibilité aux études chez les Autochtones, étant donné la plus grande flexibilité offerte en termes de retour aux études et de changements de programme (Charbonneau, 2006). Les transformations qu'a connues l'institution universitaire, amorcées au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, ont ainsi donné lieu à une réorganisation de l'institution sous l'influence du modèle de l'État-providence et de l'industrialisation de l'économie vers ce que Clark Kerr (1967) puis George Fallis (2007) ont défini comme le modèle de la multiversité. C'est aussi dans ce contexte que se sont développées les premières écoles d'études autochtones dans certaines universités canadiennes (Stonechild, 2006), puis plus récemment au Québec. À l'heure actuelle, la poursuite d'études universitaires chez un groupe historiquement exclu de cette institution opère donc un net revirement dans l'histoire d'une institution qui s'est d'abord développée en vue de former une certaine élite masculine provenant des classes sociales dominantes (Rothblatt, 1993, cité dans Fallis, 2007).

Cette ouverture encore timide de la communauté universitaire à l'égard des étudiants autochtones n'estompe pas pour autant la situation de discrimination systémique que ces derniers subissent sur les campus en lien avec l'invisibilité de leurs cultures et la prépondérance accordée aux savoirs occidentaux, comme le soulignait récemment Léa Lefevre-Radelli (2019). En dépit d'un plus grand espace accordé aux cultures autochtones sur les campus et d'un souci accru de sécurisation culturelle de la part des étudiants autochtones (Dufour, 2015), l'invisibilité de ces cultures à l'université et leur méconnaissance chez les étudiants et le personnel relevées par les participants demeurent des phénomènes qui persistent depuis les dernières décennies (par exemple, Beaudoin, 1977 ; Archibald & Bowman, 1995 ; Rodon, 2007 ; Shankar et al., 2013). Les rapports de pouvoir entre Autochtones et non-Autochtones se retrouvent donc au cœur des interactions entre étudiants et membres du personnel. De plus, Léa Lefevre-Radelli et Emmanuelle Dufour (2016), ainsi que Jo Anni Joncas (2018), soulignent à cet égard le manque d'intérêt des étudiants autochtones à demander des services offerts par les établissements lorsqu'ils ne favorisent pas leur sécurisation culturelle. Soulignons également, à l'instar de Marguerite Loiselle (2010), qu'une masse critique d'étudiants autochtones dans un établissement s'avère essentielle pour conduire ce dernier à s'intéresser à leurs particularités.

## 5. Conclusion

En définitive, l'analyse des parcours des étudiants autochtones permet de dégager les modifications qui se sont opérées au sein du système universitaire depuis l'éclatement du modèle tradi-

<sup>20</sup> Cette analyse provient d'un sondage effectué par les auteurs auprès de 1 702 étudiants et diplômés collégiaux et universitaires de quelques programmes ciblés (médecine, soins infirmiers, travail social, techniques de travail social, techniques d'éducation spécialisée, sociologie).

tionnel de l'université au profit de celui de la multiversité. Cette ouverture accrue aux étudiants provenant de groupes historiquement exclus, dont font partie les Autochtones, n'efface pas pour autant la discrimination systémique qu'ils subissent encore nettement et qui se traduit par des taux de fréquentation et de diplomation encore loin de ceux constatés chez les non-Autochtones. Dans ce contexte, l'analyse de leurs parcours fait part de difficultés d'ordres scolaire et extrascolaire auxquelles les établissements parviennent à répondre de manière inégale, en fonction des services effectivement offerts et utilisés dans chacun d'eux. Nous constatons néanmoins un intérêt et des efforts accrus dans les universités québécoises pour l'inclusion des étudiants autochtones en vue de non seulement accroître leur diplomation, mais également pour revoir les valeurs et pratiques au sein même des établissements. Ce mouvement de décolonisation de l'éducation, bien qu'encore timide, contribue à offrir une plus grande sécurisation culturelle pour les étudiants autochtones et ainsi améliorer leur réussite éducative. Ce faisant, nous retiendrons que les étudiants et diplômés autochtones contribuent fortement au mieux-être en milieu autochtone et que l'université et les pouvoirs publics peuvent les aider à y parvenir en les soutenant adéquatement.

### Références

- ADEBAYO Akin Bob (1995), « Characteristics, employment status, and scope of duties of community-health representatives - a survey of graduates », *Canadian Journal of Public Health*, vol. 86, n° 1, p. 16-19, <https://www.jstor.org/stable/41991234>
- ARCHIBALD Jo Ann & BOWMAN Sheena Selkirk (1995), « Honoring What They Say: Postsecondary Experiences of First Nations Graduates », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 21, n° 1, p. 1-247, <https://eric.ed.gov/?id=ED399100>
- BATTISTE Marie (2013), *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon, Purich Publishing.
- BEAUDOIN Jean (1977), *Le Collège Manitou : un projet. Dimensions sociologiques*, Mémoire de maîtrise, Université Laval (Canada).
- BELLIER Irène & HAYS Jennifer (éds.) (2017), *Quelle éducation pour les peuples autochtones ?*, Paris, L'Harmattan.
- BENHAM Maenette (2003), « The Journey of the Native American Higher Education Initiative and Tribal Colleges and Universities », dans Maenette Nee-Benham & Wayne J. Stein (éds.), *The Renaissance of American Indian Higher Education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-23.
- BERTAUX Daniel (2010), *Le récit de vie : l'enquête et ses méthodes*, Paris, Armand Collin.
- BLASER Mario (2004), « Life Projects: Indigenous Peoples' Agency and Development », dans Mario Blaser, Harvey Feit & Glenn McRae (éds.), *In the Way of Development: Indigenous Peoples, Life Projects and Globalization*, Londres, Zed Books, <https://www.idrc.ca/en/book/way-development-indigenous-peoples-life-projects-and-globalization>
- BONIN Sylvie (2013), *Profil et persévérance des étudiants de première génération à l'Université du Québec*, Québec, Université du Québec, [http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports\\_de\\_recherche/etudiants\\_premiere\\_gen\\_uq\\_2011.pdf](http://www.quebec.ca/dri/publications/rapports_de_recherche/etudiants_premiere_gen_uq_2011.pdf)
- BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, p. 69-72, <https://doi.org/10.3406/arss.1986.2317>

CAZIN Anne (2005), *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*, Rouyn-Noranda, Laboratoire de recherche pour le soutien aux communautés, [https://www.uqat.ca/telechargements/info\\_entites/enq\\_autochtones.pdf](https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/enq_autochtones.pdf)

CHARBONNEAU Johanne (2006), « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, p. 111-131, <https://doi.org/10.3917/cis.120.0111>

CHENARD Pierre, DORAY Pierre, DUSSAULT, Louis-Edmond & RINGUETTE Martin (éds.) (2013), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, [http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2450\\_9782760536654.pdf](http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2450_9782760536654.pdf)

CHERKAOUI Mohamed (2004), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2013), *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé...*, Avis au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2013/06/50-0480-AV-projet-detudes-universitaires.pdf>

DORÉ Gabriel, HAMEL Jacques & MÉTHOT Christian (2008), *Étudier, un moyen ou une fin ? Analyse des valeurs des étudiants*, Montréal, Observatoire Jeunes et Société, INRS – Urbanisation, Culture et Société, <http://espace.inrs.ca/id/eprint/10028>

DUFOUR Emmanuelle (2015), *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*, Mémoire de maîtrise, Université de Montréal (Canada), <http://hdl.handle.net/1866/13638>

DUFOUR Emmanuelle (2017), « Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 70, n° 4, p. 5-33, <https://doi.org/10.7202/1040572ar>

EDGEcombe Nancy & ROBERTSON Anita (2016), « The Nunavut Nursing Program: A Retrospective Reflection », *Northern Review*, vol. 43, p. 83-103, <https://thenorthernreview.ca/index.php/nr/article/view/594>

FALLIS George (2007), *Multiversities, ideas and democracy*, Toronto, University of Toronto Press.

GIROUX Henry A. (1981), *Ideology, culture and the process of schooling*, Philadelphia, Temple University Press.

GIROUX Henry A. (2002), « Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere », *Harvard Educational Review*, vol. 72, n° 4, p. 425-463, <https://doi.org/10.17763/haer.72.4.0515nr62324n71p1>

GRAWITZ Maurice (1996), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

GROSSETTI Maurice (2006), « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 120, p. 5-28, <https://doi.org/10.3917/cis.120.0005>

HAMEL Jacques (1997), *Précis d'épistémologie de la sociologie*, Montréal, L'Harmattan, <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.haj.pre>

JONCAS Jo Anni (2013), *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi*, Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi (Canada), <https://constellation.uqac.ca/2739/>

JONCAS Jo Anni (2018), *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires*, Thèse de doctorat, Université Laval (Canada), <http://hdl.handle.net/20.500.11794/31148>



JUTEAU Danielle (2015), *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

KAMANZI Pierre Canisius, DORAY Pierre, BONIN Sylvie, GROLEAU Amélie & MURDOCH Jake (2010), « Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 40, n° 3, p. 1-24, <https://doi.org/10.47678/cjhe.v40i3.2012>

KANU Yatta (2011), *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: purposes, possibilities and challenges*, Toronto, University of Toronto Press.

KERR Clark (1967), *Métamorphose de l'université*, Paris, Économie et humanisme.

KRAUSE R.G. & STEPHENS M.C.C. (1992), « Preparing aboriginal students for medical school – Manitoba program increases equality of opportunity », *Canadian Family Physician*, vol. 38, p. 1187-1193, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2145830/>

LAHIRE Bernard (1995), *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Paris, Le Seuil.

LEFEVRE-RADELLI Léa & DUFOUR Emmanuelle (2016), « Entre revendications nationales et expériences locales : la reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 15, p. 169-192, <https://journals.openedition.org/cres/2943>

LEFEVRE-RADELLI Léa & JÉRÔME Laurent (2017), *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*, Montréal, Cercle des Premières Nations / Service aux collectivités de l'UQAM, <https://sac.uqam.ca/18-projets-et-publications/publications/communautaire/338-experiences-politiques-et-pratiques-d-integration-des-etudiant-es-autochtones-a-l-universite-le-cas-de-l-uqam.html>

LEFEVRE-RADELLI Léa (2019), *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social*, Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal (Canada), <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13631>

LESSARD-HÉBERT Michelle, GOYETTE Gabriel & BOUTIN Gérald (1990), *Recherche qualitative : fondements et pratiques*, Montréal, Agence d'ARC.

LOISELLE Marguerite (2010), *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*, Rouyn-Noranda, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, [https://www.uqat.ca/telechargements/premierspeuples/recherches/Loiselle\\_Margot\\_02.pdf](https://www.uqat.ca/telechargements/premierspeuples/recherches/Loiselle_Margot_02.pdf)

MILES Matthew & HUBERMAN Michael (2003), *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck.

PAQUETTE Jerry & FALLON Gérald (2010), *First Nations Education Policy in Canada: Progress or Gridlock?*, Toronto, University of Toronto Press.

PILOTE Annie & GARNEAU, Stéphanie (2011), « La contribution de l'entretien biographique à l'étude des temporalités multiples des carrières universitaires », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 42, n° 2, p. 51-74, <https://doi.org/10.4000/ras.717>

POTVIN Maryse (2017), « L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves », *Éthique en éducation et en formation*, n° 3, p. 97-121, <https://doi.org/10.7202/1042939ar>

RATEL Jean-Luc (2019), *Du projet d'études au projet de vie : Une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations du Québec*, Thèse de doctorat, Université Laval (Canada), <http://hdl.handle.net/20.500.11794/35198>

RATEL Jean-Luc & PILOTE Annie (2017), « Les parcours universitaires et l'identité autochtone chez des étudiants des Premières Nations au Québec », dans Pierre Canisius Kamanzi, Gaële Goastellec & France Picard (éds.), *L'envers du décor. Massification de l'enseignement supérieur et justice sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec.



READ Edith J. (1983), « Education Programs for Disadvantaged Adults A Case Study – Project Morning Star », *Canadian Journal of Native Education*, vol. 10, n° 2, p. 19-28.

RODON Thierry (2007), *Les étudiants autochtones à l'Université Laval. Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*, Québec, Université Laval, [http://pages.ccapcable.com/thierry\\_rodon/TR/Recherche\\_Research\\_files/rapportfinal.pdf](http://pages.ccapcable.com/thierry_rodon/TR/Recherche_Research_files/rapportfinal.pdf)

SHANKAR Janki, IP Eugene, KHALEMA Ernest, COUTURE Jennifer, TAN Shawn, ZULLA, Rosslynn T. & LAM Gavin (2013), « Education as a Social Determinant of Health: Issues Facing Indigenous and Visible Minority Students in Postsecondary Education in Western Canada », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 10, p. 3908-3929, <https://doi.org/10.3390/ijerph10093908>

STATISTIQUE CANADA (s.d.), *Tableau 37-10-0099-01. Répartition de la population âgée de 25 à 64 ans (total et ayant une identité autochtone), selon le plus haut certificat, diplôme ou grade et selon le groupe d'âge*, <https://doi.org/10.25318/3710009901-fra>

STONECHILD Blair (2006), *The New Buffalo: The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*, Winnipeg, University of Manitoba Press.

VAN DER MAREN Jean-Marie (2004), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles/Montréal, De Boeck/Presses de l'Université de Montréal, [http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van\\_der\\_Maren\\_jean-marie/methodes\\_recherche\\_education/methodes.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes.html)