

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES FEMMES AUTOCHTONES ET L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL**

**PAR
JULIE SAVARD**

DÉCEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Merci à mes deux directrices qui m'ont accompagnée dans les hauts et les bas de cette aventure. Grâce à vous j'ai réussi à me dépasser et à réaliser un projet de recherche qui, je crois, me ressemble. Merci d'avoir cru en moi.

Merci à Ginette Berteau pour ta rigueur, ton rire communicateur et ta passion pour le travail social.

Merci à Annie Gusew, pour ton écoute, ton côté humain et la constance de tes encouragements.

Merci à Olivier, mon partenaire de vie, mon amoureux. Merci pour ta présence. Ta discipline m'a souvent inspirée et poussés à continuer. La fierté que tu avais à mon égard m'a accompagné. Maintenant, une autre aventure commence pour nous. Je t'aime.

Je ne pourrais conclure qu'en remerciant les femmes autochtones que j'ai rencontrées. Je me suis sentie privilégiée de pouvoir vous entendre. Vos vécus m'ont grandement touchée. J'ai rencontré des femmes passionnées, ouvertes, persévérantes, vivantes et loyales envers leur peuple. J'espère vous rendre hommage dans le présent mémoire.

D'ailleurs, je souhaite dédier ce mémoire à toutes les femmes autochtones qui malgré les obstacles et les difficultés, ont une immense fierté d'être qui elles sont.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - LA PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La population autochtone du Québec.....	5
1.2 Les conditions de vie des communautés autochtones du Québec	6
1.3 La situation de l'éducation chez les Autochtones du Québec	7
1.3.1 La situation des femmes autochtones et l'éducation.....	8
1.3.2 Le profil des étudiantes autochtones en milieu urbain.....	8
1.3.3 L'aide financière accordée aux étudiantes autochtones.....	9
1.4 Historique de l'éducation chez les Autochtones du Québec	10
1.4.1 L'époque des « pensionnats autochtones ».....	10
1.4.2 Les années 1970.....	11
1.4.3 Un système d'éducation par et pour les « Blancs »	12
1.5 L'éducation selon la tradition des Autochtones du Québec	13
1.5.1 Des initiatives pour les étudiants autochtones de niveau postsecondaire	14
1.5.2 Les Autochtones revendiquent leur propre système d'éducation	16
1.5.3 L'importance des modèles	17
1.5.4 L'apport des aînés.....	18
1.5.5 Des études portant sur la résilience et l'éducation chez les Autochtones	19
1.6 La place et les rôles des femmes autochtones au sein des communautés	20
1.6.1 La situation des femmes dans les communautés.....	20
1.6.2 Le rôle des femmes dans leur communauté	22

1.6.3	L'identité des femmes autochtones.....	24
1.7	Position du problème	24
CHAPITRE II - CADRE THÉORIQUE.....		27
2.1	L'identité des femmes autochtones dans un contexte d'oppressions multiples	27
2.1.1	L'intersectionnalité.....	27
2.1.2	Un système d'oppressions entrecroisées.....	29
2.1.2.1	L'oppression « genrée ».....	29
2.1.2.2	L'oppression de classe	31
2.1.2.3	L'oppression ethnique.....	31
2.2	Le soutien social et la poursuite d'études postsecondaires chez les femmes autochtones	34
2.2.1	Le soutien social	34
2.2.2	Les fonctions du soutien social.....	35
2.2.3	Les mesures du soutien social.....	36
2.2.4	Le réseau de soutien social	36
2.2.5	Soutien social et genre	37
2.3	Le positionnement théorique.....	37
2.4	Les objectifs de recherche.....	42
CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE.....		43
3.1	La stratégie générale de recherche	43
3.2	La population à l'étude	43
3.3	Le terrain d'échantillonnage	44
3.4	Le recrutement de l'échantillon	44
3.5	Le choix de l'outil de collecte de données.....	46
3.6	La pré-collecte.....	46
3.7	Le déroulement de la collecte de données.....	47
3.8	Les caractéristiques de l'échantillon	47

3.9	L'analyse des données	48
3.10	Les considérations éthiques de l'étude.....	49
3.10.1	La confidentialité et le consentement libre et éclairé.....	50
3.10.2	Les limites de l'étude.....	50
CHAPITRE IV - DESCRIPTION DES RÉSULTATS		52
4.1	Portrait de la situation des Autochtones.....	52
4.1.1	L'état de la situation scolaire des Autochtones.....	52
4.1.2	Les oppressions vécues par les Autochtones	53
4.1.2.1	Les conditions de vie dans les communautés.....	53
4.1.2.2	Les rapports avec les « Blancs »	55
4.1.2.3	Être une femme autochtone.....	57
4.2	Parcours scolaire des femmes autochtones	58
4.2.1	Les premières années d'études	58
4.2.2	Les motivations à poursuivre des études postsecondaires	59
4.2.3	Quitter sa communauté : un choc... ..	60
4.3	Soutien social	61
4.3.1	Le soutien familial	61
4.3.2	Les modèles	63
4.3.3	Le soutien de la communauté	63
4.3.4	Le soutien en milieu urbain	66
4.3.5	Les ressources financières disponibles pour les étudiantes autochtones	68
4.4	Impact des études postsecondaires.....	70
4.4.1	Une ouverture à la société québécoise	70
4.4.2	L'appartenance à la culture.....	70
4.4.2.1	L'appartenance à la culture autochtone.....	70
4.4.2.2	L'importance de la culture et des traditions pour les étudiantes autochtones.....	71
4.5	La nature de l'identité autochtone.....	72
4.6	L'articulation de la tradition et de la modernité.....	73

4.7	Des distinctions entre les communautés autochtones	74
4.8	Des moyens et des solutions pour contrer le décrochage scolaire et améliorer l'accès aux études postsecondaires chez les Autochtones	75
4.8.1	Mesures mises en place pour soutenir les études postsecondaires	75
4.8.2	Suggestions des participantes	76
4.8.2.1	Informer et sensibiliser davantage les jeunes dans les communautés	76
4.8.2.2	Développer des intérêts chez les jeunes	77
4.8.2.3	Mettre en place davantage de programmes d'intégration, de mise à niveau et de soutien pour les étudiants autochtones en milieu urbain	77
4.8.2.4	Favoriser les contacts entre les jeunes Autochtones et le milieu urbain	78
CHAPITRE V - ANALYSE DES RÉSULTATS		80
5.1	L'éducation dans les communautés autochtones du Québec	81
5.2	La résolution de la tension entre tradition et modernité.....	82
5.3	La présence de modèles pour les étudiantes autochtones.....	84
5.4	Les difficultés financières des étudiantes autochtones.....	85
5.5	Quitter la communauté pour la ville.....	86
5.6	Femmes autochtones, identité et éducation postsecondaire	87
5.7	Un système d'oppressions entrecroisées.....	88
5.8	Le soutien social.....	90
CONCLUSION.....		93
ANNEXE I - Publicité		ix
ANNEXE II - Formulaire de consentement éclairé		x
ANNEXE III - Schéma d'entretien.....		xi

ANNEXE IV - Questionnaire profil sociodémographiquexiv

ANNEXE V - Grille d'analysexvi

BIBLIOGRAPHIE.....xviii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Modèle théorique	40
Tableau II	Caractéristiques des participantes	51

RÉSUMÉ

Les difficultés scolaires chez les Autochtones sont reconnues comme une réalité complexe. Ce mémoire a pour but de donner une voix aux femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires. Qu'est-ce qui amène les femmes autochtones à poursuivre des études postsecondaires ? Le décrochage scolaire est très élevé en milieu autochtone et les étudiants autochtones aux études postsecondaires sont une minorité. Pour faire émerger de nouvelles connaissances sur le sujet, le concept central de ce mémoire est celui du système d'oppressions entrecroisées. Le soutien social et la résolution de la tension entre la tradition et la modernité sont aussi des concepts utilisés dans ce mémoire. Les témoignages de huit femmes autochtones qui sont ou qui ont fait des études postsecondaires et qui ont habité une partie de leur vie dans une communauté autochtone sont recueillis par le biais d'entrevues semi-dirigées.

Les résultats obtenus sont de plusieurs ordres. Dans un contexte où les Autochtones font souvent mauvaise figure dans les différents médias, ce mémoire dégage plutôt une expérience positive du parcours d'études postsecondaires chez ces huit femmes autochtones. C'est ce qui en fait son originalité. D'abord, les répondantes possèdent des caractéristiques en lien avec la réussite scolaire. De plus, des personnes significatives et même des modèles les ont accompagnées dans leur cheminement scolaire. Le soutien financier que les étudiantes reçoivent du conseil de bande s'avère une aide significative pour elles. De plus, leur désir de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des Autochtones est certes une source de motivation importante pour ces étudiantes. Les résultats lèvent le voile sur les difficiles contacts entre les Autochtones et les « Blancs ». Les répondantes considèrent nécessaire l'ouverture à l'autre. Elles n'opposent pas la tradition à la modernité, mais elles les intègrent. Des recommandations émanent des propos des répondantes : se pencher sur la situation des femmes autochtones dans les communautés du Québec, développer l'économie des communautés autochtones du Québec, valoriser les modèles dans les communautés, bonifier le système d'aide financière pour les étudiants autochtones et soutenir les étudiants autochtones en milieu urbain. Cette recherche pointe en faveur de la nécessité d'un changement social afin d'améliorer la situation scolaire des Autochtones.

Mots clés : Femmes autochtones, éducation postsecondaire, système d'oppressions entrecroisées, soutien social, tradition et modernité.

INTRODUCTION

Les Autochtones sont reconnus pour être très attachés à leur tradition. Les nations autochtones ont un grand respect pour la nature, elles pratiquent une médecine naturelle et traditionnelle, font de l'artisanat, possèdent des techniques de chasse et de pêche, construisent des kayaks et des canots, portent des plumes et ont des vêtements faits de peaux d'animaux. Aujourd'hui, ces aspects typiques de la culture des « Amérindiens » semblent en voie de disparaître. En fait, l'histoire qui se cache derrière les nombreux problèmes sociaux que vivent les Autochtones est méconnue et surtout, elle semble laisser indifférents les paliers de gouvernements provincial et fédéral. Lorsqu'il est question des Autochtones dans les médias, c'est parfois une image négative qui est présentée : manifestations, barrages routiers, trafics illégaux, suicides et bingo font la manchette. Lorsque l'on s'arrête à l'histoire des contacts entre les « Blancs » et les Autochtones, un malaise voire même de la culpabilité s'installent. En prenant conscience des réelles conditions de vie, économiques et sociales des communautés autochtones, la situation est frappante.

Dans la société québécoise, l'éducation est un gage de développement économique et social. Les études étant très valorisées, il est maintenant de plus en plus difficile d'obtenir un emploi sans avoir de diplôme de secondaire 5. Lorsque c'est le cas, les quelques emplois disponibles permettent rarement d'éviter de se retrouver dans une situation financière précaire. Au Québec, le taux de décrochage scolaire est très élevé, un bon nombre de jeunes ne terminent pas leurs études secondaires. Au niveau postsecondaire, les institutions québécoises s'étendent sur l'ensemble du territoire et offrent des programmes dans une variété de domaines.

Dans les communautés autochtones du Québec, la situation est encore plus sombre puisque 65,8 % des Autochtones abandonnent l'école avant la fin de leurs études secondaires (Ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada - MAINC, 1996). De plus, peu d'étudiants autochtones accèdent aux études postsecondaires. Ce serait 2,8 % de la population autochtone habitant les réserves du Québec qui ont obtenu un grade universitaire

comparativement à 14 % pour la population en général. La quasi-absence de dynamique économique dans les communautés se transpose dans le peu d'emplois disponibles pour les résidents.

Étant native de la Côte-Nord, les Autochtones suscitent mon intérêt depuis longtemps. Je souhaitais en apprendre davantage sur leur façon de vivre, leurs valeurs, leurs traditions et leur lien avec la nature. D'entrée de jeu, je voulais donner une voix aux Autochtones et faire une recherche avec un regard positif sur ceux-ci. Dans les faits, leur vécu est contradictoire, certains Autochtones occupent de bons emplois, ont une famille, militent pour la cause autochtone et en arrivent à améliorer leur sort. D'autres connaissent le décrochage scolaire et la précarité financière. Qu'est-ce qui amène un Autochtone à s'en sortir ? C'est dans cette perspective que je me suis intéressée aux parcours des femmes autochtones qui parviennent à faire des études postsecondaires. Certaines femmes autochtones déjouent les statistiques et circulent actuellement dans les corridors des institutions postsecondaires québécoises. Qu'est-ce qui amène ces femmes autochtones à poursuivre des études postsecondaires ? Quels sont les événements déterminants de leurs parcours ? Quel rôle a joué le soutien social dans la poursuite de leurs études postsecondaires ? Ces questions sont le point de départ de cette recherche. Plus précisément, la situation des femmes autochtones m'a particulièrement interpellée.

Le mémoire se divise en cinq parties. Tout d'abord, une revue de littérature concernant les Autochtones et l'éducation permettra de dresser un portrait de la réalité complexe dans laquelle prennent place leurs difficultés scolaires. Plus particulièrement, il sera question de l'éducation dans les communautés autochtones, de l'historique de l'éducation dans les communautés, des conditions de vie et des impacts de l'environnement sur les femmes autochtones. Puis, le cadre théorique exposera des concepts qui permettront une compréhension plus approfondie du problème. Le système d'oppressions entrecroisées, la résolution de la tension entre la tradition et la modernité et le soutien social sont les principales assises théoriques de ce mémoire. Ces concepts nous guideront à travers de l'analyse des données qui seront recueillies. Au troisième chapitre, la méthodologie utilisée pour recueillir les données sera présentée. La stratégie de collecte des données, l'instrument de collecte, l'échantillon de même que les dimensions éthiques y seront exposés. Le chapitre

suis s'attardera à décrire les résultats obtenus. Puis, ces résultats seront analysés à la lumière du cadre théorique. Nous concluons ce mémoire par quelques recommandations issues des répondantes.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Une grève des professeurs de la communauté de Pessamit sur la Côte-Nord de même qu'un congrès des Premières Nations se tenant à New York concernant l'autonomie en éducation, font présentement l'actualité. Les difficultés des Autochtones en matière d'éducation sont reconnues comme étant une réalité complexe. Plusieurs éléments influencent la compréhension de ces difficultés en milieu autochtone. Plus spécifiquement, la situation scolaire des Autochtones est un problème qui nécessite d'en aborder les différentes dimensions. Les difficultés scolaires existent dans les écoles des communautés et on en ressent l'impact au niveau des études postsecondaires. En fait, on en connaît encore très peu sur les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire.

Dans un premier temps, il importe de s'imprégner de ce qui se trouve dans la littérature existante sur le sujet. Ce chapitre propose d'exposer le problème entourant les femmes autochtones et l'éducation. Pour mieux comprendre cette problématique, il importe d'abord d'en apprendre un peu plus sur la population autochtone du Québec et les difficultés scolaires qu'on y trouve. Les conditions de vie des communautés autochtones du Québec et l'historique de l'éducation chez les Autochtones apporteront un éclairage différent sur l'état actuel de nos connaissances sur les Autochtones du Québec. De plus, la place que les femmes autochtones occupent dans leur communauté et le rôle qu'elles ont joué en matière de guérison chez les Autochtones permettront de mieux comprendre le contexte dans lequel elles vivent. Il sera également question du profil et des caractéristiques spécifiques des femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires. Les impacts des études postsecondaires dans la vie des femmes autochtones concluront la problématique.

1.1 LA POPULATION AUTOCHTONE DU QUÉBEC

Le terme « Autochtone » est le terme légal qui remplace aujourd'hui celui d'Amérindien (Bourque, 2004). Selon le Centre d'études amérindiennes de l'Université du Québec à Chicoutimi, un Autochtone est une personne vivant sur le territoire habité par ses ancêtres depuis un temps immémorial. Au Canada, un Autochtone désigne une personne inscrite à titre d'Indien conformément à la Loi sur les Indiens. À l'échelle mondiale, le terme autochtone est, quant à lui, utilisé pour parler des aborigènes.

Au Québec, on compte 108 425 Autochtones, ce qui correspond à un peu plus que 1,4 % de la population totale de la province (Statistique Canada, 2006). Au Québec, 11 nations sont réparties dans 54 communautés. Plus précisément, une nation est Inuite et les dix autres nations constituent ce qu'on appelle les Autochtones. Les Inuits occupent le Nord du Québec et les Autochtones se retrouvent un peu partout sur le reste du territoire québécois. Une population de « Métis », c'est-à-dire ayant une descendance mixte, autochtone et non-autochtone, qui n'est pas régie par la Loi sur les Indiens est également du nombre. Les Métis se retrouvent partout sur le territoire du Québec (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse – CDPDJ, 2002). Les Autochtones se divisent en trois grandes familles établies selon des critères culturels et linguistiques. La famille eskaléoute, constituée de la nation inuite, la famille iroquoienne et la famille algonquienne (CDPDJ, 2002).

Malgré ces sous-divisions, les communautés demeurent très diversifiées au Québec. « Les 11 nations sont différentes les unes des autres. De fait, à l'intérieur d'une nation, voire d'une communauté, le mode de vie, l'utilisation de la langue et la situation économique des membres peuvent varier beaucoup » (Secrétariat aux Affaires autochtones, 2010, p. 1). Les communautés ne sont pas homogènes et leur réalité est difficilement généralisable de l'une à l'autre.

Les Autochtones accordent une importance primordiale à leur appellation. Le terme « Autochtones » renvoie aux premiers habitants de la terre et est porteur d'une volonté de guérison, d'autodétermination et d'identité culturelle avec un désir d'émancipation. Dans la littérature, il y a une confusion dans le terme employé pour désigner les Autochtones. Le terme autochtone est largement utilisé pour parler des Autochtones. Il est alors impossible de

déceler s'il est question de l'ensemble des Autochtones, des Inuits ou des Autochtones. Dans le cadre de cette recherche, le terme « Autochtones » sera donc utilisé lorsqu'il sera question des dix nations amérindiennes du Québec ou des Autochtones répartis sur le territoire canadien. Il désigne donc à la fois les Autochtones, les Inuits et les Métis.

1.2 LES CONDITIONS DE VIE DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES DU QUÉBEC

Les communautés autochtones du Québec sont souvent associées aux problèmes sociaux et de santé qui s'y multiplient, que ce soit le chômage, le décrochage scolaire, le diabète, la violence, le suicide, les dépendances à l'alcool, aux drogues et au jeu ou les grossesses à l'adolescence. On déplore aussi les conditions de vie en matière de logement; la plupart des logements sont surpeuplés et nécessitent des réparations, alors que dans plusieurs communautés, des logements n'ont toujours pas l'eau courante (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2007). Une grande partie des communautés du Québec se trouvant dans les régions éloignées, l'accès aux ressources et aux institutions des milieux urbains est également plus difficile.

L'environnement des communautés a des répercussions sur les individus qui y vivent. Les problèmes sociaux se répercutent dans toutes les sphères de leur vie. Quelques éléments de la liste élaborée par la Fondation autochtone de guérison (2005) nous donnent un aperçu du quotidien des communautés. On parle de problèmes reliés au rôle parental notamment de la froideur émotionnelle, la rigidité, la négligence et l'abandon, la violence et la colère chronique, la désunion et les conflits entre les individus et les familles, l'intériorisation non consciente des comportements appris dans les pensionnats indiens, l'aversion pour les programmes d'enseignement formels, le sentiment intériorisé d'infériorité et d'aversion pour les « Blancs ». Les séquelles des régimes des pensionnats autochtones laissent encore aujourd'hui des blessures profondes dans les communautés. Les enfants qui étaient autrefois dans les pensionnats indiens sont devenus des parents et des grands-parents. « C'est que ces enfants qui sont devenus parents, n'avaient aucun modèle pour élever leurs enfants dans la culture traditionnelle » (Réseau canadien de la santé, 2007, p. 2).

1.3 LA SITUATION DE L'ÉDUCATION CHEZ LES AUTOCHTONES DU QUÉBEC

L'environnement des communautés dans lequel les Autochtones vivent au quotidien est néfaste et l'éducation est grandement affectée par ces problèmes sociaux. Comme cela a été soulevé au forum sur les Autochtones qui s'est tenu dans la région du Saguenay Lac-Saint-Jean en octobre 2006, l'éducation des Autochtones du Québec est une priorité d'action pour les communautés des Autochtones et pour le MAINC. Rappelons que les Autochtones sont soumis à une juridiction fédérale. Dans les faits, 65,8 % des Autochtones abandonnent l'école avant la fin du secondaire (Statistique Canada, 1996). Plus de 70 % vivent dans des réserves et ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires (Panasuk et Gagnon, 2003). Enfin, plus de 40 % d'entre eux n'ont pas atteint la troisième année du secondaire (CDPDJ, 2002).

Les statistiques touchant la poursuite d'études postsecondaires sont, elles aussi, révélatrices de la situation de l'éducation chez les Autochtones du Québec. La poursuite d'études postsecondaires est un enjeu de l'éducation des Autochtones au Québec. Au recensement de 2001, Statistique Canada révèle que seulement 2,8 % de la population autochtone habitant les réserves du Québec a obtenu un grade universitaire comparativement à 14 % pour la population en général.

En fait, « les données sur l'éducation traduisent un écart important entre la scolarisation des Autochtones et des non-autochtones » (Malatest, 2004, p. 23). En raison du nombre d'étudiants qui obtiennent un diplôme d'études secondaires et de ceux qui poursuivent des études postsecondaires, les Autochtones du Québec vivent un rapport à l'éducation fort différent de celui du reste de la société québécoise. L'assemblée des Premières Nations notait que « en 2004, la vérificatrice générale du Canada a soulevé un écart de scolarisation de 28 ans entre les membres des Autochtones vivant dans les réserves et l'ensemble de la population canadienne » (Assemblée des Premières Nations, 2005, p. 1). Cette citation, bien qu'elle porte à confusion, exprime la difficulté à expliquer la réalité des Autochtones du Québec. En effet, la comparaison des données touchant l'éducation au sein de la population en général et au sein de la population autochtone révèle un problème trouvant sa source dans le contexte historique de la rencontre entre les Autochtones et les Eurocanadiens.

1.3.1 La situation des femmes autochtones et l'éducation

Plus précisément, la situation de l'éducation diffère selon le sexe. Au Canada, le fait d'être une femme augmente de plus de 60 % les chances de poursuivre des études postsecondaires (Ressources humaines et développement social, 2002). Cette réalité s'applique également aux Autochtones. La population autochtone qui poursuit des études postsecondaires est constituée d'une proportion plus élevée de femmes. Pour l'année 1997-1998, les deux tiers des étudiants autochtones inscrits aux études postsecondaires étaient des femmes (MAINC, 2000). En fait, elles seraient deux fois plus nombreuses que les hommes à poursuivre des études postsecondaires (Panasuk et Gagnon, 2003). Les femmes autochtones obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les hommes (Hull, 2006). En fait, elles sont plus nombreuses que les hommes à « reprendre des études secondaires, à obtenir des équivalences et à poursuivre des études de niveau postsecondaires » (Ministère de la Condition féminine, 2003a, p. 8).

D'autres éléments influencent la poursuite d'études postsecondaires. Une étude portant sur ce qui incite les jeunes à poursuivre des études postsecondaires menée par le gouvernement du Canada (Ressources humaines et développement social, 2002) relève les éléments suivants : le sexe de l'étudiant, le lieu de résidence, la présence de limitations d'activités en lien avec la santé, les résultats scolaires de l'étudiant, la contribution financière des parents de même que leur niveau d'éducation, ainsi que les frais de scolarité.

1.3.2 Le profil des étudiantes autochtones en milieu urbain

Les femmes autochtones résidant dans une communauté et qui désirent poursuivre des études postsecondaires doivent quitter leur communauté pour rejoindre les centres urbains. Depuis plusieurs années, les Autochtones du Québec sont de plus en plus nombreux à migrer vers les centres urbains, en d'autres termes, vers la modernité. Quatre membres des Premières Nations sur dix vivent hors réserve; 54 % sont des femmes et 46 % sont des hommes (Panasuk et Gagnon, 2003). Le choix de quitter sa communauté peut se faire pour diverses raisons : « quelques-uns visent l'éventuel métier pour lui-même, mais d'autres planifient littéralement de déguerpir du village; les études postsecondaires et le métier devenant l'échappatoire pour la sortie » (Gauthier, 2005, p. 11). Pour les femmes, la volonté de quitter

l'ambiance des réserves peut pousser à poursuivre des études postsecondaires en milieu urbain. Leur volonté de « changer leur destin » expliquerait la plus grande présence des femmes autochtones aux études postsecondaires. « Ce sont les études qui les ont d'abord amenées à quitter temporairement leur communauté d'origine, mais des raisons familiales ont aussi été invoquées » (Ministère de la Condition féminine, 2003a, p. 24). La poursuite d'études postsecondaires devient le visage militant qui permet de quitter les conditions de vie des communautés. Toutefois, la prise de contact avec la société dominante est souvent difficile à vivre pour les Autochtones et particulièrement pour les femmes.

Les femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires ne correspondent pas au profil de l'étudiant non-autochtone qui arrive directement du cégep, qui est célibataire et sans responsabilités familiales. « Les étudiants autochtones ont tendance à être plus âgés, une plus grande proportion d'entre eux sont mariés ou ont des responsabilités familiales » (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2005). Une grande proportion des étudiantes sont également cheffes de familles monoparentales; un type de familles que l'on retrouve en grande proportion chez les Autochtones.

1.3.3 L'aide financière accordée aux étudiantes autochtones

Pour bien des étudiantes, les études postsecondaires soulèvent un enjeu financier. Pour les femmes autochtones, qui ont un profil tout à fait différent des étudiantes non-autochtones, l'aspect financier ajoute à l'ampleur et au défi qui les attende dans la poursuite d'études postsecondaires. Les difficultés financières sont une importante réalité des étudiantes autochtones et s'ajoutent aux responsabilités familiales. Dans la plupart des cas, l'étudiante autochtone doit travailler pendant ses études pour subvenir aux besoins de son ménage et éviter la précarité financière.

En réalité, « le manque de ressources financières apparaît l'obstacle le plus sérieux à la réalisation des aspirations scolaires des étudiants autochtones » (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2005, p. 4). Le MAINC s'occupe de la gestion de l'aide financière aux études, nécessaire à la continuité des études depuis 1989, le programme de soutien aux étudiants de niveau postsecondaire offre un soutien sous forme de bourses, d'allocation de subsistance et de subvention de voyage (MAINC, 2000). L'aide n'est accordée qu'aux

Autochtones inscrits au Registre des Indiens. De plus, « pour 100 Autochtones qui veulent poursuivre des études, seulement 50 reçoivent de l'aide financière » (Fondation canadienne des bourses du millénaire 2004, p. 19). L'aide financière étant gérée par les conseils de bande, les étudiants qui seront financés sont choisis selon des critères pas toujours clairs et à sa discrétion (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2004). Dans certaines communautés, l'aide financière peut être versée aux étudiants en fonction des relations entretenues avec les membres du conseil de bande (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2004). Les étudiants qui entretiennent des liens étroits avec les conseils de bande seront alors favorisés.

Alors que pour les familles non-autochtones, les prêts étudiants sont un supplément; pour les Autochtones, ils constituent souvent leur principale source de revenus. « Les prêts sont conçus pour des étudiants qui n'ont pas à se déplacer ni à faire vivre une famille » (Malatest, 2004, p. 7). Comme le soutien financier accordé aux Autochtones exclut les frais de garderie et de logement, les étudiantes autochtones bénéficiaires d'une aide financière doivent cumuler travail, études et responsabilités familiales. Un cumul de responsabilités qui entraîne plus souvent qu'autrement, beaucoup d'obstacles à la poursuite et à la réussite d'études postsecondaires.

1.4 HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION CHEZ LES AUTOCHTONES DU QUÉBEC

Pour les femmes autochtones, la poursuite d'études postsecondaires s'inscrit dans un contexte où l'histoire a influencé grandement le rapport qu'entretient leur communauté avec l'école et où le choix de quitter la communauté signifie beaucoup plus que l'adaptation à un milieu urbain. Le phénomène d'acculturation nécessite une adaptation à la culture dominante pour le groupe minoritaire. C'est le cas pour l'intégration des Autochtones au système d'éducation québécois.

1.4.1 L'époque des « pensionnats autochtones »

L'histoire de la rencontre entre les Autochtones et les Eurocanadiens influence encore aujourd'hui le rapport à l'éducation des Autochtones. Cette histoire en est une d'assimilation des « Indiens » à la culture blanche. Tout d'abord, la création des réserves pour y installer les

Autochtones a amené un large phénomène de sédentarisation et par le fait même, des changements importants au niveau du mode de vie traditionnel (Charbonneau, 2001). Puis, l'époque des pensionnats autochtones, aussi connus sous le nom « d'écoles résidentielles » a également suscité de nombreux changements dans les mœurs des Autochtones (CDPDJ, 2002). Cette époque, qui s'est échelonnée sur une période d'environ 100 ans, a débuté officiellement au Canada en 1892 pour se terminer avec la fermeture du dernier pensionnat en 1969 (CDPDJ, 2002). Sous la direction de l'Église catholique, ces écoles avaient pour but « l'évangélisation et l'assimilation progressive des peuples autochtones » à la culture blanche (CDPDJ, 2002, p. 30). Les jeunes Autochtones âgés entre 7 et 15 ans quittaient leurs familles pour se retrouver dans un environnement où ils ne pouvaient plus parler leur langue d'origine. Loin de leurs croyances et de leurs coutumes, ils apprenaient à avoir honte d'être eux-mêmes des Autochtones. De retour dans leur communauté, ces adultes ayant vécu une telle expérience traumatisante se sont retrouvés sans repères culturels avec de la difficulté à exercer leur rôle parental au sein de leur communauté. Les générations suivantes ont subi le contrecoup de cette époque. De toute évidence, « cette période s'inscrit de façon douloureuse et profonde dans la mémoire collective des Autochtones et oriente sans doute encore leur rapport à la scolarisation formelle » (Gauthier, 2005, p. 8).

En somme, la colonisation européenne s'est traduite par une tentative d'assimilation des Autochtones à la culture dominante « blanche ». Par le fait même, les Autochtones sont devenus malgré eux une minorité involontaire de par leur incorporation forcée à la société dominante à laquelle ils devaient s'intégrer (Bourque, 2004). Devant se forger une nouvelle identité, l'interprétation des discriminations et le caractère persistant et collectif du traitement du groupe dominant modifieront les comportements des Autochtones (Gibson et Ogbu, 1991).

1.4.2 Les années 1970

Toutefois, la fermeture du dernier pensionnat amorce dans les années 1970, un mouvement de participation des Autochtones face à l'éducation des leurs (Gauthier, 2005). En 1972, la Fraternité des Indiens du Canada publie une déclaration de principe sur l'éducation autochtone intitulée : *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (Gauthier,

2005). C'est le début de la montée d'un mouvement autonomiste autochtone face à l'éducation. Ce document deviendra une politique fédérale. À cette époque, il est déjà question de donner plus de pouvoir aux communautés, d'augmenter le nombre d'enseignants autochtones et d'insérer dans les programmes d'études les mœurs culturelles autochtones (Mc Cue, 2010). Le MAINC, qui administre alors une trentaine d'écoles réparties dans les communautés, transfère sa compétence à celles-ci. Dorénavant, les Conseils de bande légifèrent en matière d'enseignement primaire, secondaire et d'éducation aux adultes (Bulletin statistique de l'éducation, 2004). La langue d'origine devient la langue d'enseignement pour les premières années du primaire. « Pour ce qui est du secondaire, l'enseignement obéit entièrement au modèle québécois » (Bourque, 2004, p. 38). Bien qu'aujourd'hui 98 % des écoles des communautés soient administrées par les Autochtones, ces derniers doivent appliquer le modèle dicté du ministère de l'Éducation du Québec (Bourque, 2004). Les communautés peuvent donc gérer leurs institutions scolaires, en autant qu'elles appliquent les règles du gouvernement provincial. Peut-on alors parler d'une réelle autonomie, d'un réel pouvoir ?

Puis, en 1978, deux commissions scolaires voient le jour : la commission scolaire Crie et la commission scolaire Kativik (Bulletin statistique de l'éducation, 2004). Ces deux commissions scolaires ont joué un rôle majeur comme soutien en matière de préparation et d'accès aux études postsecondaires dans le système d'éducation du Québec, tel qu'on le connaît aujourd'hui.

1.4.3 Un système d'éducation par et pour les « Blancs »

En lien avec l'histoire de la colonisation et ce qu'elle a engendré pour les Autochtones, le système d'éducation du Québec est aujourd'hui porteur de la culture dominante des « Blancs » qui veulent encore les assimiler. L'absence de la culture autochtone dans le système scolaire québécois est un élément important. En plus d'avoir des modes d'apprentissage qui sont en rupture avec la tradition autochtone, les écoles des communautés et celles de niveau postsecondaire intègrent peu ou pas du tout de dimensions culturelles autochtones, mis à part l'usage de la langue autochtone dans les premières années du primaire (Mc Cue, 2010).

Dans la majorité des écoles primaires, la langue autochtone est la langue d'enseignement durant les premières années puis, c'est le français ou l'anglais (Gauthier, 2005). Au moment de ce changement, un nombre élevé d'Autochtones accuse un retard au niveau du français ou de l'anglais. Selon le recensement de 1996, 58,4 % des étudiants autochtones accusent un retard de deux ans ou plus tandis que 39,6 % accusent un retard d'un an ou moins. Seul un faible 2 % des étudiants n'ont aucun retard (Statistique Canada, 1996).

La préservation de la langue est au cœur de nombreux débats lorsqu'il est question de culture. Plus spécifiquement, Bourque (2004) amène une série d'idées au sujet de la particularité de la langue chez les Autochtones. Pour ces derniers, le français et l'anglais sont considérés comme des instruments servant à la communication et aux contacts avec la société dominante. On peut parler de « bilinguisme instrumental » pour expliquer la dimension utilitariste de la langue seconde chez les Autochtones. La préservation de la langue chez les peuples autochtones s'inscrit dans un enjeu plus grand, celui du maintien de la culture. Comme la langue représente l'héritage culturel des Autochtones, son déclin en inquiète plusieurs. Cela s'exprime par une certaine « méfiance ou ambivalence envers la capacité des institutions de la société majoritaire à assurer leur réussite sociale » (Bourque, 2004, p. 3).

Qualifiant les établissements d'éducation du Québec comme manquant de sensibilité à l'égard de la culture autochtone, de nombreux étudiants autochtones croient que l'assimilation est une composante importante de l'éducation postsecondaire (Malatest, 2004). En recevant une éducation qui ne tient pas compte de leur culture, de leur langue et de leurs coutumes, ceux qui veulent malgré tout poursuivre des études postsecondaires doivent quitter leur communauté, leur réseau, leur région éloignée pour être « confrontés à des milieux et des coutumes qui ne leur sont pas familiers, ce qui contribue à créer un sentiment d'isolement » (Tait, 1999, p. 11).

1.5 L'ÉDUCATION SELON LA TRADITION DES AUTOCHTONES DU QUÉBEC

Malgré un portrait plutôt sombre des communautés et un système d'éducation qui tient peu compte de leur culture, les Autochtones tentent de mettre fin à leurs nombreuses difficultés. Le processus de guérison, connu aussi sous le terme « *healing process* », est une

forme d'autodétermination ou d'autoguérison qui se penche sur les soins de santé et les conditions de vie actuelles des communautés. Pour les Autochtones, la guérison des communautés est un processus holistique qui favorise l'harmonisation des aspects physiques, psychiques, relationnels, spirituels et affectifs de l'être humain (Statistique Canada, 1996). Le mouvement de guérison des Autochtones, qui implique bon nombre de femmes, se traduit par de nombreux projets communautaires qui sont financés par la Fondation autochtone de guérison. En 2005, le gouvernement fédéral a annoncé une somme de 125 millions de dollars sur cinq ans pour les Autochtones ayant fréquenté des pensionnats indiens (Fondation autochtone de guérison, 2005). La guérison est en grande partie basée sur le retour à la tradition.

Traditionnellement, dans la culture autochtone, le système d'éducation et le style d'apprentissage sont basés sur l'informel. Les méthodes traditionnelles d'apprentissage sont le mentorat, l'observation et l'expérience directe (Bourque, 2004). L'enseignement est non directif et préconise l'adhésion au groupe plutôt que la compétition et les performances individuelles (Gauthier, 2005). « La communauté veille à ce que chacun soit formé selon les talents que la nature lui a attribuée » (Gauthier, 2005, p. 7). Selon la culture autochtone, l'éducation des enfants doit correspondre à une vision holistique. Cette dernière amène les enfants à « se développer de façon complète autant du point de vue intellectuel, spirituel et affectif que physique afin de devenir des citoyens autochtones, compétents sur les plans linguistique et culturel et prêt à assumer les responsabilités de leurs nations » (Statistique Canada, 2001, p. 2). La transition au système d'éducation formel tel qu'on le connaît aujourd'hui, en plus d'avoir été imposé dans une optique d'assimilation, engendre bon nombre de difficultés d'apprentissage chez les Autochtones.

1.5.1 Des initiatives pour les étudiants autochtones de niveau postsecondaire

La culture et la langue autochtone sont peu intégrées aux programmes d'enseignement postsecondaire. De plus, les communautés autochtones du Québec ne possèdent pas de compétences reconnues par le ministère de l'Éducation. Cependant, quelques cégeps et universités au Québec offrent des programmes académiques et/ou de soutien s'adressant spécifiquement aux étudiants autochtones.

Le portail des Autochtones du Canada¹ offre un éventail de tous les programmes s'adressant spécifiquement aux « Autochtones » du Canada. Tout d'abord, le Québec possède quelques institutions ayant des associations d'étudiants autochtones. C'est le cas notamment de l'Université Concordia, de l'Université Laval, de l'Université du Québec à Chicoutimi et du Collège John Abbott. D'autres offrent un service d'accueil et de soutien destiné aux étudiants autochtones. C'est le cas du Cégep de Baie-Comeau, de Sept-Îles et d'Alma, tous situés à proximité d'une ou de plusieurs communautés autochtones. Dans le même ordre d'idées, quelques programmes sont destinés aux Autochtones, notamment le *Native Access to Engineering programme* de l'Université Concordia et le *First nations and Inuit Education* de la Faculté d'éducation de l'Université McGill. Dans le milieu francophone, l'Université du Québec à Chicoutimi possède un Centre d'études amérindiennes visant à développer des programmes pour les étudiants autochtones et à offrir du soutien pédagogique et une préparation spécifique aux études postsecondaires. Cette université, qui compte actuellement 427 étudiants autochtones (Centre d'études amérindiennes, 2007), offre également un programme d'enseignement en milieu scolaire autochtone et un programme sur l'histoire et la culture des Autochtones. Pour sa part, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue offre un programme de baccalauréat en travail social destiné à la nation Crie. Finalement, l'Université Laval et l'Université du Québec à Trois-Rivières ont respectivement un Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones et une unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien.

L'Ouest canadien a également développé bon nombre de programmes au niveau de l'éducation postsecondaire s'adressant aux Autochtones. Notamment, les universités Colombie-Britannique, de Victoria, d'Alberta, de Calgary, de Winnipeg, du Manitoba et l'Université Brandon, qui offrent toutes des programmes visant à former des professionnels au sein des Autochtones (Agence de la santé publique du Canada, 2007). De plus, il existe une université qui s'adresse spécifiquement aux étudiants autochtones et qui s'administre de façon indépendante, la First Nations University², qui offre l'éducation postsecondaire aux

¹ Guichet unique sur internet qui donne accès à des programmes et des services gouvernementaux relatifs aux Premières Nations, aux Métis et aux Inuits du Canada.

² www.firstnationsuniversity.ca.

Autochtones dans un environnement qui supporte grandement leur culture. Pas moins de 12 départements et écoles y proposent des programmes d'études.

Nous pouvons constater quelques efforts, mais somme toute, les Autochtones sont dans un système d'éducation qui leur est imposé, celui des « Blancs ». Le fonctionnement des écoles dans les communautés demeure essentiellement à l'image des allochtones et les initiatives postsecondaires ne sont reconnues que dans la mesure où elles sont affiliées à une institution reconnue par le ministère de l'Éducation. Il en résulte un fossé entre les écoles des communautés et l'accès aux institutions postsecondaires.

1.5.2 Les Autochtones revendiquent leur propre système d'éducation

Il y a donc une nécessité de réfléchir sur la manière de valoriser l'éducation à l'intérieur des communautés. Dans cette optique, les Autochtones revendiquent l'autonomie gouvernementale et par le fait même, leur propre système d'éducation adapté à leur culture. Selon Larose :

La non-accessibilité à des profils de formation professionnelle à l'intérieur des réseaux d'éducation gérés par les communautés réduit encore plus les chances qu'ils puissent un jour se qualifier pour exercer un métier vers lequel une dynamique locale de développement économique pourrait un jour leur offrir une perspective d'emploi (Larose, 2001, p. 172).

L'association entre adoption de la culture dominante et monde du travail crée une absence de dynamique économique dans les réserves (Bourque, 2004). Cette représentation qu'ont les Autochtones pourrait, si les communautés n'ont pas accès à la gestion de leurs institutions scolaires, aggraver l'écart de scolarité existant entre les Autochtones et la population en général. Les Autochtones considèrent la reconnaissance de leurs institutions et l'intégration de l'éducation traditionnelle comme étant des leviers importants de changement dans leur situation scolaire. L'autonomie gouvernementale constitue aussi « un moyen de préserver leurs langues et leurs traditions culturelles, ainsi qu'un moyen d'améliorer leur situation sociale et économique » (MAINC, 1996, p. 6). Ainsi, cette autonomie gouvernementale et institutionnelle pourrait sans doute permettre une revalorisation de l'éducation à l'intérieur des communautés et des familles qui y vivent.

1.5.3 L'importance des modèles

La valorisation de l'éducation passe également par les membres qui vivent dans les communautés. À l'intérieur de celles-ci, les jeunes autochtones ont accès à l'école primaire et certains d'entre eux, à l'école secondaire. Dans le domaine de l'éducation, l'apprentissage par modèle, connu sous le nom de « *modeling* » est très important. En fait, la famille est déterminante dans la relation entre l'enfant et les études dans le milieu non-autochtone et donc, dans la réussite scolaire (Goyon et Guérin, 2006). Ainsi, le rapport qu'entretient un étudiant face à ses études est en lien avec le système familial dans lequel il grandit.

Dans le même ordre d'idées, le niveau d'éducation des parents ainsi que leur possible contribution financière à la poursuite d'études postsecondaires sont des facteurs qui peuvent influencer la décision d'un étudiant de poursuivre des études (Ressources humaines et développement social, 2002). La présence d'un adulte ayant fait des études à l'intérieur de la famille augmente également les chances de faire des études postsecondaires. Ce facteur prend d'autant plus d'importance dans un contexte où l'éducation est symbole d'assimilation à la culture dominante. La présence ou l'absence d'un ou de plusieurs modèles à l'intérieur de la famille autochtone influence le parcours de scolarisation (Malatest, 2004). Par ailleurs, l'absence d'un modèle ayant fait des études universitaires est un important facteur dissuasif empêchant la poursuite des études universitaires. L'absence de modèle laisse croire aux Autochtones que les études universitaires ne sont pas à leur portée (Malatest, 2004). À cet effet, « la présence d'un adulte diplômé au sein de la famille agirait de façon positive quant au rendement et à la persévérance scolaire » (Bourque, 2004, p. 45). Il en découle que, l'ensemble du vécu scolaire des parents autochtones influence le processus de scolarisation des leurs.

Vinette (1996) souligne que le niveau de scolarité des parents autochtones va influencer le rapport qu'ils entretiendront avec l'école de leur(s) enfant(s). Ainsi, leurs visions, leurs représentations et leur participation agiront sur celle de leur enfant. Vinette, un intervenant non-autochtone, a dressé une typologie des parents autochtones. En fait, il les classe en trois groupes distincts. Tout d'abord, *les gardiens de la tradition* entretiennent un rapport d'étrangeté avec l'éducation de leurs enfants et prônent une éducation traditionnelle en

contradiction avec le système scolaire « blanc ». *Les réformateurs*, eux, sont ceux qui ont fait des études et ont un emploi; ils souhaitent la scolarisation de leurs enfants, mais perçoivent l'école du village comme étant de qualité douteuse. Finalement, *les décrocheurs* démontrent peu d'intérêt par rapport au suivi scolaire de leurs enfants. Ils exercent peu de discipline à la maison, parlent presque uniquement la langue autochtone et sont réfractaires à l'éducation.

Les enseignants peuvent également servir de modèles. La présence et le soutien adéquat d'enseignants autochtones sont des facteurs favorisant la réussite scolaire (Bourque, 2004). Ceux-ci étant peu nombreux, leur présence et la formation d'enseignants autochtones sont nécessaires pour qu'ils puissent travailler dans les communautés et servir de modèle tout en insérant des dimensions culturelles à leur enseignement.

1.5.4 L'apport des aînés

Les aînés sont aussi des modèles pour les étudiants autochtones. En fait, « les aînés ont reçu la responsabilité de conserver la mémoire, l'histoire et le savoir des ancêtres » de leur peuple (Cree Iiyiyuu Commission on Self-Determination, 1996, p. 14). L'importance de l'inter-générationnel dans la préservation de l'identité culturelle des Autochtones donne aux aînés un rôle de transmission des valeurs et des croyances sans lequel, la culture autochtone pourrait être menacée (Ministère de la Condition féminine, 2003b). Par la transmission qui s'opère surtout de façon orale, les aînés assurent l'existence des communautés, des peuples et des nations.

Au quotidien, les aînés racontent des contes et des légendes et pratiquent des activités traditionnelles (Statistique Canada, 2001). C'est par les aînés que les enfants apprennent leurs mœurs culturelles. De plus, dans le domaine de l'éducation dans les communautés, les aînés ont un rôle à jouer auprès des étudiants autochtones. En fait, la présence et le soutien d'un aîné, par exemple pour l'aide au devoir, favoriserait la réussite scolaire (Statistique Canada, 2001). Chez les Innus, on assiste actuellement à une initiative pour le moins novatrice en matière d'éducation par le biais d'un site internet³, les aînés se proposent d'enseigner, par des vignettes-vidéos, les activités traditionnelles.

³ www.innuaitun.com.

En somme, on ne peut que considérer l'apport important « des derniers représentants de l'univers traditionnel » (Collin, 1988, p. 31) dans l'élaboration d'une stratégie pour contrer les difficultés scolaires touchant les Autochtones. Leur capacité à articuler tradition et modernité est une voie à privilégier en matière d'éducation et de guérison des communautés.

1.5.5 Des études portant sur la résilience et l'éducation chez les Autochtones

Chez les Autochtones, les femmes sont plus nombreuses à poursuivre des études postsecondaires. Les différences qui existent entre les garçons et les filles en matière d'éducation pourraient influencer la réussite scolaire. Deux études se sont penchées sur cette question en abordant le concept de résilience comme étant « une caractéristique essentiellement féminine » (Larose, 2001, p. 170).

Tout d'abord, une étude dirigée par Larose (2001) au début des années 1990 aborde la situation scolaire des Autochtones en considérant la différenciation entre les sexes. Plus précisément, un échantillon de 149 étudiants, 75 filles et 74 garçons de la communauté de Betsiamites sur la Côte-Nord, y ont participé. Deux instruments ont été administrés aux élèves dans le but de mesurer le sentiment d'impuissance, de contrôle et d'isolement de la population étudiante. Des différences significatives entre les garçons et les filles au niveau des réactions à certains facteurs environnementaux ressortent de cette étude. Une autre étude réalisée par Bourque (2004) aborde aussi la réussite scolaire sous l'angle de la résilience en termes de facteurs de risque et de protection. Cette étude poursuit l'objectif de mesurer l'impact des stratégies d'acculturation psychologique d'élèves innus de niveau secondaire sur la résilience scolaire. Au terme de cette recherche, 149 sujets en provenance de cinq communautés de la Côte-Nord ont été rejoints soit par un questionnaire ou par le biais d'une entrevue.

Les résultats de ces deux études sont pertinents dans le cadre de cette recherche. Larose (2001) et Bourque (2004) ont identifié des facteurs de protection et de risque en fonction du sexe. Ils arrivent à la conclusion que certains facteurs de protection et de risque diffèrent selon le sexe. Portant une attention spéciale aux facteurs de protection des filles, Larose (2001) et Bourque (2004) tiennent compte notamment de l'attention parentale et de la vision positive de l'école. La non-exposition à des conduites violentes (Larose, 2001) ainsi que les

facteurs tels le soutien social, l'estime de soi, la capacité d'adaptation, la maturité et un sentiment de maîtrise complètent la liste des facteurs de protection qui sont liés à la réussite scolaire des filles (Bourque, 2004). En matière de facteurs de risque, la présence de stressseurs négatifs, comme le fait d'être victime de discrimination ou d'abus physiques ainsi que le fait d'être une femme seraient des facteurs nuisibles à la poursuite d'études postsecondaires pour les femmes autochtones (Bourque, 2004).

Zimmerman (1998) et Bourque (2004) abordent le lien entre l'identité et la réussite scolaire. Pour Bourque, l'intégration harmonieuse des identités majoritaires et traditionnelles agirait comme facteur de protection chez un élève alors que pour Zimmermand, c'est plutôt le fait d'avoir un sens profond de l'identité autochtone qui mènerait à la réussite scolaire.

Pour les femmes autochtones, l'articulation entre ces facteurs de risque et de protection devra s'actualiser dans la poursuite des études, dans la décision de les remettre à plus tard, de les abandonner ou de ne pas poursuivre d'études postsecondaires.

1.6 LA PLACE ET LES RÔLES DES FEMMES AUTOCHTONES AU SEIN DES COMMUNAUTÉS

1.6.1 La situation des femmes dans les communautés

Dans les communautés, l'environnement nuit aux femmes autochtones. Selon le recensement de 2001, 36 % des femmes autochtones habitant dans les communautés vivent dans la pauvreté. En 2005, le Réseau canadien pour la santé des femmes a dressé un portrait descriptif des différentes facettes de la pauvreté touchant les femmes autochtones. Ces facettes peuvent être multiples pour certaines femmes autochtones. Il peut s'agir de pauvreté de subsistance, sexuelle, de sécurité et de protection, de santé mentale, de pouvoir et du savoir et de pauvreté dite participative. Tout d'abord, les femmes autochtones vivent une pauvreté de subsistance causée en grande partie par leurs faibles revenus, le changement de climat et les pertes matérielles lors d'une séparation et la présence accrue de monoparentalité. L'absence de moyens contraceptifs et le renforcement de la fonction d'objet sexuel et reproducteur reliés à la présence accrue de violence sexuelle dans les communautés autochtones sont des caractéristiques de la pauvreté dite sexuelle. Selon le Réseau canadien

pour la santé des femmes, les femmes autochtones sont aussi pauvres au niveau de leur identité en raison des séquelles laissées par les pensionnats, du non-choix du lieu de résidence et de la perte du statut d'Indien. La pauvreté qui relève de la sécurité et de la protection est, elle aussi, majeure. Les violences multiples, les nombreuses incarcérations, le système de justice géré à l'interne par les conseils de bande y contribuent. Il existe aussi une pauvreté au niveau de la santé mentale des femmes autochtones puisque celle-ci est plutôt mal en point depuis des générations suite aux traumatismes vécus dans les pensionnats. Au niveau du pouvoir et du savoir, les femmes autochtones vivent également des difficultés. Le système matriarcal a fait place au patriarcat. De nombreuses autres pertes culturelles ont entraîné une perte de sens pour les femmes. Ainsi, leur potentiel n'est que trop rarement mis à profit. Finalement, la pauvreté que le Réseau canadien pour la santé des femmes qualifie de pauvreté participative est attribuable aux nombreuses discriminations et aux problèmes de santé dits collectifs et chroniques.

De plus, la violence règne dans les communautés. Cette violence touche de près les femmes et elle constitue l'une des principales transgressions des droits fondamentaux des femmes autochtones. Cette violence est perçue comme étant la norme dans les communautés :

Les autochtones ont défini la violence familiale « comme une conséquence de la colonisation, de l'assimilation forcée et du génocide culturel; ce sont les gestes, les valeurs, les convictions, les attitudes et les types de comportements négatifs, cumulatifs et multigénérationnels d'une personne ou d'un peuple qui réduisent ou minent l'harmonie et le bien-être des Autochtones en tant qu'individus, familles, familles étendues, communautés ou peuple (Agence de la santé publique du Canada, 2007).

Selon la *Gazette des femmes* (2003), les infractions sexuelles et la violence conjugale sont cinq fois plus élevées dans les collectivités autochtones que dans la population en général. La dynamique qui règne actuellement dans l'environnement des communautés autochtones du Québec est « le propre d'un peuple colonisé, qui retourne la violence contre les siens » (Panasuk et Gagnon, 2003, p. 33).

De plus, la gestion des communautés contribue également à amplifier les effets dévastateurs de l'environnement aversif pour les femmes. Selon Dion Stout et Kipling

(2003), « l'État canadien, la société canadienne et les dirigeants autochtones de sexe masculin ont souvent accordé bien peu d'attention aux besoins et aux préoccupations propres aux femmes autochtones » (Dion Stout et Kipling, 2003, p. 1). Le pouvoir décisionnel qui est accordé aux femmes dans les communautés autochtones est plutôt restreint.

Il importe de souligner que les structures de pouvoir, au sein des Autochtones, sont actuellement à majorité masculine; comme le révèlent les études à ce sujet, le taux de participation des femmes à ces organes de décision est remarquablement faible (Ministère de la Condition féminine, 2003b, p. 4).

La gestion et les décisions prises dans chaque communauté sont entre les mains de son conseil de bande. Représentant la plus haute instance de la communauté, il dispose des sommes d'argent que lui accorde le gouvernement fédéral. Bien que les sommes d'argent soient initialement prévues pour la santé, l'éducation et les logements sociaux, les services sont absents et déficitaires dans les communautés. Les conseils de bande ont des chefs, des politiciens qui ont grandement à cœur le développement économique de leurs terres (Panasuk et Gagnon, 2003). Bien que l'on compte quelques femmes au sein de cette instance décisionnelle, leur nombre est loin d'être représentatif (Ministère de la Condition féminine, 2003b). En 2000, des 633 chefs autochtones du Canada, seulement 87 étaient des femmes (Ministère de la Condition féminine, 2003b).

Certaines lois s'appliquant aux Autochtones vivant dans les communautés sont contraignantes pour les femmes. La Loi sur les Indiens gère les Autochtones du Canada. Cette loi a installé un contexte particulier de « discrimination systémique envers les femmes autochtones » (Audette, 2006, p. 1). De par la primauté de cette loi, les Autochtones « sont les seules personnes au Canada qui ne peuvent se prévaloir de la protection de la Loi canadienne des droits de la personne. Résultat : les femmes autochtones n'ont aucun recours contre la discrimination basée sur le sexe » (Panasuk et Gagnon, 2003, p. 28).

1.6.2 Le rôle des femmes dans leur communauté

Pourtant, la situation des femmes dans les communautés était jadis bien différente. Dans la tradition amérindienne, les femmes autochtones, « que ce soit dans les nations

matrilinéaires ou mixtes, ont toujours eu des responsabilités importantes» au sein des communautés (Garneau, 2002, p. 49). La colonisation « a contribué à dévaloriser les rôles des femmes autochtones au sein de la société contemporaine. Les rôles traditionnels étaient plus égalitaires autrefois, en raison des rapports différents qui existaient entre les femmes et les hommes avant la colonisation » (Ministère de la Condition féminine, 2003b, p. 2, section 2).

Aujourd'hui, même si on les assigne à une place de subordonnée dans un système calqué sur le patriarcat des « Blancs », les femmes autochtones se considèrent encore comme étant une courroie de transmission des repères culturels des peuples des Autochtones. La volonté des femmes à redynamiser leur lien avec la nature et à avoir une voix dans les instances décisionnelles les poussent à faire de plus en plus de pressions pour prendre leur place, elles aussi comme les hommes de leur communauté, dans le système capitaliste « blanc », même si elles y cherchent encore un sens. En fait, la priorité des femmes autochtones est le bien-être de leur communauté. « Les femmes autochtones, les Inuites et les Métisses continuent d'accepter des rôles et des responsabilités à la fois traditionnels et modernes dans le domaine de la santé et de la guérison » (Réseau canadien pour la santé des femmes, 2005, p. 1). Les femmes sont les porteuses du mouvement de guérison, car elles sont reliées à la santé de leur communauté et « perçues comme étant celles qui ont la responsabilité de la famille » (Centre d'excellence pour la santé des femmes, 2003, p. 3). Toutefois, la présence de deux cultures, traditionnelles et « blanches », sont porteuses de valeurs inconciliables. L'affrontement entre ces deux cultures se joue sur tous les plans de la vie personnelle et collective des femmes autochtones : santé, éducation, administration, politique, communication, etc. (Collin, 1988).

L'articulation entre la poursuite d'études postsecondaires et l'intérêt qu'elles portent pour leur communauté et son bien-être est au centre d'une crise identitaire qui parle d'elle-même dans l'extrait suivant :

Ainsi, le décrochage scolaire chez les Autochtones « déborde largement les murs de l'école. Il lève le voile sur un malaise plus profond, celui de la crise identitaire. L'école se trouve alors, en raison du lieu de rencontre entre deux mondes qu'elle constitue, au cœur de cette crise identitaire. Les jeunes Amérindiens se retrouvent coincés, déchirés entre deux mondes, forcés bien souvent de choisir entre la sauvegarde du modèle de vie traditionnel ou l'appel de la société moderne (Gauthier, 2005, p. 976-977).

Pour les femmes autochtones, l'éducation représente un projet moderne paradoxal, « dont le contenu et la raison d'être seraient de restaurer l'équilibre traditionnel » (Collin, 2004, p. 492).

Bref, les traces du colonialisme ont grandement modifié la socialisation des femmes, leur rôle, leur statut et nécessairement leur rapport à l'éducation. Étant aujourd'hui responsables d'amener un changement dans les communautés, les femmes autochtones jonglent entre tradition et modernité pour forger leur identité.

1.6.3 L'identité des femmes autochtones

Selon Berry (cité dans Bourque, 2004), l'identité culturelle autochtone est « l'état, fait de composantes cognitives, affectives et motivationnelles internes et d'une expression externe comportementale, de la conception de soi comme personne autochtone et un membre d'une communauté autochtone » (Bourque, 2004, p. 236). Pour les femmes autochtones, l'identité personnelle est fortement ébranlée par l'environnement des communautés.

Dans les communautés comme en milieu urbain, les femmes autochtones vivent également beaucoup d'exclusion et d'oppression. D'une part, compte tenu des nombreux préjugés, du manque de ressources et de la non-reconnaissance de la culture autochtone, les femmes vivent une exclusion « ethnique » du fait qu'elles sont autochtones. D'autre part, elles vivent une exclusion « de genre » au sein de leur communauté. Possédant très peu de pouvoir, beaucoup des abus à leur égard se font au nom de la tradition et des droits ancestraux (O'Doherty, 1999). La pauvreté s'y ajoutant, « elles sont triplement victimes d'être les plus pauvres parmi les pauvres » (Groupe international de travail pour les Peuples autochtones, 2006, p. 12). Les femmes autochtones vivent de multiples oppressions qui ont des conséquences dévastatrices sur leur identité.

1.7 POSITION DU PROBLÈME

Derrière les statistiques qui démontrent le problème de sous-scolarisation des peuples autochtones du Québec se cache une réalité complexe. Tout d'abord, la représentation que se font les Autochtones des institutions scolaires est fortement en lien avec l'acculturation.

Encore aujourd'hui, les empreintes laissées par les pensionnats autochtones sont douloureuses. Pour les Autochtones du Québec, le système scolaire continue de reproduire cette idée d'assimilation à la culture blanche. Cette représentation négative du système d'éducation, qui se transmet à travers les générations, est de plus renforcée par la quasi-absence d'éléments de la culture autochtone à l'intérieur des murs de l'école ainsi que dans la société québécoise.

Pour les femmes, les responsabilités familiales précoces représentent un défi supplémentaire en matière de poursuite d'études postsecondaires. De plus, les femmes autochtones vivent dans un environnement défavorable à leur émancipation. Hésitant entre tradition et modernité, les femmes autochtones vivent de multiples oppressions. Une oppression « genrée » puisqu'elles sont des femmes, une oppression ethnique à cause de leur origine autochtone et finalement une oppression de classe en raison de la pauvreté qu'elles vivent dans leur communauté ou dans les milieux urbains.

Toutefois, un faible pourcentage de femmes autochtones déjouent les statistiques et poursuivent des études postsecondaires. Certaines d'entre elles rencontreront, sur leurs parcours, des modèles ayant fait l'expérience de la scolarisation. Que ce soit un parent, un membre de la famille, un enseignant ou un aîné, chacun d'entre eux aura possiblement influencé et soutenu leurs parcours de scolarisation. Un certain soutien financier de la famille, du conseil de bande ou du gouvernement fédéral semble aussi essentiel à la poursuite d'études postsecondaires chez les femmes autochtones.

Tel qu'énoncé par Bourque (2004), une intégration harmonieuse des identités majoritaires et traditionnelles constitue l'enjeu majeur des femmes autochtones du Québec. L'éducation, représente, pour certaines, une voie vers l'amélioration des conditions de vie des femmes autochtones. Toutefois, la poursuite d'études postsecondaires signifie aussi quitter sa communauté, c'est-à-dire une partie de ses valeurs traditionnelles pour aller vers « l'ennemi ». Le défi à relever est énorme; rester attachée à sa culture traditionnelle, tout en s'ouvrant à l'autre culture pour parvenir à changer la situation des femmes autochtones.

Au cœur de ces enjeux touchant l'éducation, il faut voir comment, au travers de leurs trajectoires, certaines femmes en arrivent à demeurer fortement en lien avec leurs origines

tout en acceptant de s'intégrer dans le monde des « Blancs », alors que d'autres voient les études postsecondaires comme étant à l'opposé de ce qu'elles sont et de ce qu'elles devraient être. Certaines femmes font de leurs études postsecondaires une démarche anti-oppressive

Comment les femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires articulent-elles tradition et modernité ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Comme nous l'avons vu dans la problématique, un ensemble de facteurs, doivent être considérés si l'on veut comprendre le parcours des femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires. Certains de ces événements sont favorables à la poursuite d'études postsecondaires alors que d'autres peuvent empêcher l'accès à ces mêmes études. Ce chapitre exposera les assises théoriques de cette recherche.

2.1 L'IDENTITÉ DES FEMMES AUTOCHTONES DANS UN CONTEXTE D'OPPRESSIONS MULTIPLES

Nous avons vu précédemment que les femmes autochtones évoluent dans un environnement où les conditions de vie, économiques et sociales ont des conséquences sur leur identité et leur parcours scolaire. D'abord, par le fait d'être une femme dans notre société, en plus de provenir d'une minorité ethnique dite autochtone, les femmes autochtones sont également associées à une classe sociale pauvre. Ces trois dimensions sont triplement opprimantes.

2.1.1 L'intersectionnalité

Dans la société actuelle, des termes tels mondialisation, multiethnicité et diversité culturelle font partis de notre quotidien. Ils nous amènent à questionner nos mœurs et à évoluer. Le mouvement féministe au Québec fait partie de ceux qui doivent questionner leurs pratiques. Actuellement, « le féminisme contemporain est plus que jamais interpellé quant à sa capacité à composer avec la diversité des femmes » (Marchand et Ricci, 2010, p. 65). Le féminisme doit élargir sa compréhension de la réalité des femmes d'aujourd'hui en ajoutant à l'oppression de genre, d'autres formes d'oppressions liées aux conditions de vie des femmes

issues de communautés culturelles. L'approche féministe cherche maintenant à comprendre l'effet des différentes oppressions que vivent les femmes. Le concept d'intersectionnalité aborde le féminisme en incluant les rapports de pouvoir en lien avec le genre, mais également en lien avec la diversité des femmes. Développé aux États-Unis et prenant ses sources dans le « féminisme noir », l'intersectionnalité suscite un intérêt croissant depuis les années 2000. Ce concept, introduit par la juriste Kimberlé Crenshaw, en 1991 (Marchand et Ricci, 2010), « explore les sentiments de colère et de désarroi des femmes et ceux reliés au statut de minorité, insiste sur leur capacité à trouver des solutions à leurs problèmes et clarifie les liens entre l'environnement social et leurs difficultés personnelles » (Corbeil et Marchand, 2006, p. 51). Corbeil et Marchand (2006) considèrent que l'intersectionnalité est née de « l'impuissance du féminisme à interroger la race » (p. 44). Dans ce mémoire, il sera plutôt question d'ethnie. L'intersectionnalité permet d'analyser le vécu des femmes, non seulement en fonction des rapports entre les sexes, mais également en considérant les autres formes d'oppressions qui construisent leur identité. Il s'agit d'une « analyse des divers mécanismes idéologiques, politiques et économiques par lesquels les systèmes patriarcal, colonialiste et capitaliste agissent sur la conscience des femmes et sur toutes les dimensions de leur vie » (Corbeil et Marchand, 2010, p. 28).

L'intersectionnalité s'attarde à inclure les femmes issues des minorités ethniques. Elle reconnaît les « discriminations spécifiques et historiques qui jalonnent leurs trajectoires de vies » (Marchand et Ricci, 2010, p. 71). Selon cette approche, les femmes des minorités ethniques sont plus opprimées que les hommes issus de cette même minorité. Selon la Commission ontarienne des droits de la personne (2001), l'expérience de la discrimination vécue par les femmes membres d'une minorité ethnique est complètement différente de celle des hommes membres d'une telle minorité. L'intersectionnalité reconnaît la complexité et l'unicité dans la façon dont chaque individu ressent la discrimination. De plus, ce concept « reconnaît les effets simultanés du racisme, du sexisme et du classisme » sur les femmes d'une minorité ethnique (Corbeil et Marchand, 2006, p. 51). L'intersectionnalité s'adressent aux « populations qui sont largement victimes de préjugés ou stigmatisées du fait de leur différence face au groupe majoritaire » (Corbeil et Marchand, 2010, p. 46). Il faut toutefois souligner que l'intersectionnalité ne questionne pas seulement les rapports entre minorité et

majorité, mais l'ensemble des rapports sociaux touchant les femmes. (Corbeil et Marchand, 2010)

Lors d'une intervention féministe auprès d'une femme autochtone, l'intersectionnalité permet de déconstruire des systèmes d'oppressions, mais également leurs codes et leurs référents. (Corbeil et Marchand, 2010) Elle permet également de mettre le focus sur les impacts de la colonisation et ainsi « prendre en compte l'ensemble des aspects identitaires des femmes » (Corbeil et Marchand, 2010, p. 39).

2.1.2 Un système d'oppressions entrecroisées

La question de l'oppression est centrale dans l'intersectionnalité. En fait, l'intersectionnalité utilise plutôt le terme de *système d'oppressions entrecroisée*, introduit par Collins en 1990 (Marchand et Ricci, 2010). Ce système est constitué l'oppression genrée, de classe et ethnique. « Les modèles d'oppression n'agissent pas indépendamment l'un de l'autre, mais forment un système d'oppression où de multiples ensembles de discrimination se chevauchent et s'influencent » (Boisclair *et al.*, 2010, p. 211) Les effets interactifs des systèmes discriminants modèlent la personnalité d'un individu (Corbeil et Marchand, 2006).

2.1.2.1 L'oppression « genrée »

Telle que définie par les féministes, l'oppression « genrée » prend sa source dans le patriarcat. Ce dernier est l'oppression subie par les femmes précisément parce qu'elles sont des femmes. (Jeunesses communautaires révolutionnaires, 2007). Cette forme d'oppression place la femme dans une position subordonnée par rapport à celle de l'homme dans une société donnée, à un moment donné de son histoire (Toupin, 1998). « C'est une oppression socialement construite, qui produit une représentation idéologique de différences le plus souvent naturalisées, renvoyées à la sphère biologique ou à la psychologie » (Treillet, 2008).

Les rapports entre les sexes touchent plusieurs sphères, l'éducation, la famille, la vie privée, les lois, la politique, le travail. Encore aujourd'hui, d'importants écarts entre les revenus des hommes et ceux des femmes existent. À compétences égales, les femmes ont un revenu 20 % moindre que celui des hommes (Jeunesses communautaires révolutionnaires,

2007). Des inégalités dans l'accès aux structures de pouvoir et de gestion perdurent. La difficile conciliation travail-famille demeure une préoccupation féminine importante. Les tâches domestiques sont toujours davantage assumées par les femmes. L'oppression de genre est toujours présente, et ce, malgré de nombreux changements amenés par la lutte des femmes.

Chez les femmes autochtones, l'oppression « genrée » prend plusieurs formes. Traditionnellement matriarcale, les communautés autochtones ont été influencées par le patriarcat lors de la rencontre avec les « Blancs ». Les femmes autochtones voient « leurs besoins et leurs droits non reconnus, sont victimes de préjugés et subissent diverses formes de discrimination » (Boisclair *et al.*, 2010, p. 211). Tout d'abord, les femmes autochtones sont très peu impliquées dans les diverses instances de pouvoir, tels les conseils de bande, au sein des communautés.

Il importe de souligner que les structures de pouvoir, au sein des Autochtones, sont actuellement à majorité masculine; comme le révèlent les études à ce sujet, le taux de participation des femmes à ces organes de décision est remarquablement faible (Ministère de la Condition féminine, 2003b, p. 4).

De plus, elles sont souvent victimes de violence de toutes sortes. Sans compter que, dans le passé, les femmes autochtones ont vu leurs droits brimés, notamment en ce qui concerne la préservation de leur statut d'indienne par la Loi sur les Indiens.

Il est certain que les difficultés des femmes tirent leur origine d'un système patriarcal mais aussi d'un système capitaliste, colonialiste et raciste. (Corbeil et Marchand, 2010) L'ensemble de ces systèmes contribue à les maintenir dans une position de subordination. Il est donc nécessaire d'élargir notre compréhension du statut des femmes issues d'une minorité telles les femmes autochtones en tenant compte également de l'oppression ethnique et de classe qu'elles vivent.

2.1.2.2 L'oppression de classe

Cette forme d'oppression touche la sphère économique. Dans la plupart des sociétés occidentales et capitalistes, on assiste actuellement à une augmentation de l'écart entre les riches et les pauvres et à de multiples rapports de pouvoir. De leur côté, les Autochtones vivent une oppression de classe en raison de l'organisation économique et de l'accès aux ressources financières. La majorité des communautés vivent « encore aujourd'hui dans des conditions de vies précaires » (Peuples autochtones et gouvernance, 2010). Le terme « quart-monde » est souvent utilisé lorsqu'il est question des Autochtones. Même à l'échelle mondiale, les Autochtones sont associés aux classes sociales les plus pauvres. Au Québec, les communautés sont aux prises avec des conditions de vie difficiles étant donné la quasi-absence de dynamique économique dans les communautés. En fait, l'association entre adoption de la culture dominante et monde du travail crée une absence de dynamique économique dans les réserves (Bourque, 2004). En milieu urbain, on retrouve beaucoup de pauvreté et d'itinérance chez les Autochtones.

2.1.2.3 L'oppression ethnique

Les Autochtones au Québec, et même un peu partout dans le monde, vivent une oppression ethnique. Cette forme d'oppression découle de la rencontre, puis des contacts avec les « Blancs ». L'oppression ethnique s'est d'abord traduite par la tentative des « Blancs » d'assimiler les « Indiens ». La culture autochtone a été réprimée et même dénigrée et l'apprentissage de la culture des « Blancs » a été imposé. En fait, cette stratégie a obligé les Autochtones à s'intégrer à la société dominante. Aujourd'hui, l'oppression ethnique persiste toujours. Elle est notamment visible par le manque de reconnaissance de la place des Autochtones dans notre héritage culturel québécois et par la négation de l'occupation de leur territoire. En milieu urbain, les Autochtones doivent déployer des capacités d'adaptation et sont confrontés au rapport de pouvoir existant entre les « Blancs » et les Autochtones.

Le rapport qui existe entre ces deux groupes culturels est opprimant et influence la sphère de l'éducation des Autochtones scolarisés dans le système d'éducation québécois. Chez les Autochtones, les contacts et l'intégration à la culture dominante amènent un choc entre le côté traditionnel et le côté moderne auquel ils se retrouvent confrontés. Le concept

d'acculturation est un concept qui renvoie au processus selon lequel un groupe d'humains assimile une culture étrangère et dominante (Larose, 2001). Pour les Autochtones, cela se traduit par la tentative d'assimilation aux « Blancs ».

L'acculturation est un concept très utilisé dans la littérature. Ogbu, anthropologue nigérian, accorde une importance particulière aux rapports qu'entretiennent les deux groupes culturels qu'il qualifie de majoritaire et minoritaire. Il propose le concept de stratification sociale lorsqu'il est question de l'incorporation d'individus à la société dominante et des rapports entre les deux groupes culturels (Ogbu, cité dans Bourque, 2004). Pour Ogbu, le contexte dit « involontaire » de la colonisation a un impact sur les contacts entre la minorité dite involontaire, dans ce cas-ci les Autochtones du Québec, et la culture dominante « blanche ». Que l'on utilise le terme stratification sociale ou stratégies d'acculturation psychologique lorsqu'il est question d'incorporation d'une minorité à une société dominante, les deux réfèrent à la manière dont un individu combine tradition et modernité dans ses rapports avec la société dominante. La résolution de la tension entre tradition et modernité se base essentiellement sur deux enjeux. Premièrement, la présence ou l'absence d'une volonté de maintenir l'héritage et l'identité culturelle de la communauté. Deuxièmement, la recherche ou le refus de contacts entre les groupes culturels, dans ce cas-ci entre les « Blancs » et les Autochtones (Bourque, 2004). Dans le modèle bien connu de Berry *et al.* (1989), il existe quatre stratégies d'acculturation possibles des individus au contact d'une société dominante : l'assimilation, l'intégration, le rejet (ou la séparation) ou la marginalisation. Les propos de Bourhis *et al.* (1997) vont dans le même sens, ils proposent d'ajouter une cinquième stratégie d'acculturation : l'individualisme. Le modèle de Berry est bien défini dans la citation de Bourhis *et al.* (1998) qui suit :

« Ceux qui « adoptent la stratégie d'assimilation abandonnent pour l'essentiel leur propre spécificité culturelle au profit de la culture et de la majorité d'accueil. La stratégie d'intégration reflète le désir de maintenir les caractéristiques essentielles de sa culture d'origine tout en adoptant certains aspects de la culture de la majorité d'accueil. La stratégie de séparation est définie par le désir de maintenir tous les aspects de la culture d'origine tout en refusant d'établir des liens avec les membres de la culture de la majorité d'accueil. Enfin, la marginalisation caractérise les individus qui rejettent à la fois leur propre culture d'origine et celle de la communauté d'accueil et qui, se privent de contacts avec chacune des deux » (Bourhis *et al.*, 1998, p. 27).

L'individualisme, quant à lui, serait la stratégie par laquelle un individu se dissocie à la fois de son origine et de la société dominante parce qu'il préfère se définir en tant qu'individu et non uniquement à partir de son appartenance culturelle (Bouhris *et al.*, 1997).

Dans un contexte d'assimilation; d'oppression ethnique, les stratégies d'acculturation sont donc, pour l'individu, des façons de se positionner par rapport à la culture dominante en évacuant la tension entre tradition et modernité. De toute évidence, ces stratégies influencent l'accès aux études postsecondaires pour les Autochtones.

D'ailleurs, la théorie d'Ogbu propose un lien direct entre l'incorporation d'une minorité involontaire à la société dominante et l'éducation. Selon Abdeljalil, « le traitement des minorités dans la société globale se reflète automatiquement dans leur traitement dans le système éducatif » (Abdeljalil, 2001, p. 1). Largement développée dans la thèse de Bourque (2004), *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire des jeunes Innus*, la théorie d'Ogbu vise plus particulièrement « à expliquer les performances scolaires d'élèves provenant des minorités ethniques en fonction des relations de pouvoir entre les groupes culturels » (Bourque, 2004, p. 52).

Plus précisément, Ogbu a développé une typologie de cinq profils concernant le caractère exceptionnel des membres d'une minorité dite « involontaire » qui réussissent dans le système scolaire de la société dominante. Les assimilateurs, les émissaires, les alternateurs, les réguliers et les ambivalents (Bourque, 2004). Les *assimilateurs* adoptent la culture dominante, ce qui favorisera à leurs yeux une bonne représentation de l'école. Les *émissaires*, quant à eux, diminuent l'importance accordée à leur identité culturelle afin de réussir à l'école selon les critères de la société majoritaire. De leur côté, les *alternateurs* s'ajustent sans s'assimiler. On peut dire d'eux qu'ils agissent selon les règles du système. Les *réguliers* sont, pour leur part, bien intégrés dans leur culture sans pour autant en adopter toutes les normes. Finalement, les *ambivalents* sont déchirés entre le désir d'être avec leurs pairs et leur désir de fréquenter l'école et d'atteindre la réussite de leurs études. Cette typologie peut s'appliquer aux femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires.

Le système d'oppressions entrecroisées agit donc sur l'identité de la femme autochtone. Les effets de ce système issu du patriarcat, du racisme et du capitaliste, influencent l'individu dans son rapport à sa culture, mais aussi dans son ouverture à l'autre groupe culturel et par là même à l'éducation postsecondaire. On ne peut comprendre la réalité d'une femme autochtone, issue d'une minorité, qu'en considérant les trois formes d'oppressions, de genre, de classe et ethnique.

2.2 LE SOUTIEN SOCIAL ET LA POURSUITE D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES CHEZ LES FEMMES AUTOCHTONES

2.2.1 Le soutien social

Le rapport à la tradition et à la modernité, les rapports culturels et la poursuite d'études postsecondaires sont également indissociables du soutien social dont bénéficie un individu. À cet effet, Vaillancourt (1994) souligne que :

Le réseau de soutien social influence directement le degré d'intégration, alors que les attitudes d'acculturation, les stratégies d'ajustement et les variables environnementales (exogènes et endogènes) exercent une influence directe sur la composition et la nature du réseau de soutien social et par ricochet sur le degré d'intégration (Vaillancourt, 1994, p. 2).

Caron et Guay (2005) avancent l'idée que les ressources sociales, au même titre que les ressources matérielles, apparaissent comme une nécessité qui contribue à l'équilibre bio-psycho-social de l'individu, à son développement et à son bien-être. Plusieurs auteurs (Cohen et Wills, 1985; Cutrona et Russell, 1990; Cobb, 1976, cité dans Caron et Guay, 2005) affirment que le soutien social est une variable tampon produisant un effet protecteur afin de contrer les effets du stress. D'autres considèrent plutôt le soutien social comme une variable plus fondamentale à l'adaptation (Caron et Guay, 2005, p. 4).

Selon Bozzini et Tessier (1985), le concept de soutien social se définit comme étant « un répertoire de liens, autour d'un individu, susceptible de lui procurer diverses formes d'aide, c'est-à-dire une variété de ressources utilisables pour faire face aux difficultés de la vie » (cité dans Bourgon *et al.*, 1995, p. 16). De son côté, Kaplan (1987) a défini le soutien social comme étant fonction « du degré avec lequel les besoins sociaux d'affection, d'approbation,

d'identité, d'appartenance, et de sécurité d'un individu sont satisfaits par ses interactions avec les personnes significatives de son entourage » (cité dans Séguin *et al.*, 1993, p. 21). En plus de jouer un rôle de protection, le soutien social pourrait aussi jouer un rôle de médiateur lors d'événements stressants. Il agirait de manière positive sur les perceptions de l'individu vis-à-vis de son environnement, sur sa capacité à faire face aux conséquences des événements stressants et sur la réponse émotionnelle à l'événement stressant (Caron et Guay, 2005). Ainsi, le soutien social aurait également un effet sur le stress d'acculturation ressenti par l'individu.

2.2.2 Les fonctions du soutien social

Le soutien social est un concept multidimensionnel (Larose et Roy, 1994) et plusieurs auteurs se sont attardés à définir les fonctions jouées par celui-ci. Barrera (1981), cité dans Desfossés, (1990) est l'un d'eux et il associe quatre fonctions distinctes au soutien social: la fonction affective, la fonction instrumentale, la fonction sociale et la fonction normative. La fonction affective vise essentiellement le partage émotionnel dans un contexte dit d'intimité personnelle. La fonction instrumentale du soutien social implique une aide sous la forme d'un échange soit d'informations, de services, de prêts ou de dons. Pour les femmes autochtones, cette fonction est liée en grande partie à l'aide financière dont elles peuvent bénéficier pour la poursuite d'études postsecondaires. La fonction sociale se manifeste dans le partage d'activités de loisirs ou d'une autre forme de divertissement. Dans les communautés, la fonction sociale peut s'exprimer par la participation à des activités traditionnelles, par l'usage de la langue ancestrale, par le respect des aînés, par la présence de certains modèles ayant quitté la communauté pour poursuivre des études postsecondaires, par le pouvoir exercé par le conseil de bande, par la façon dont est pris en charge l'école de la communauté et par tout ce qui englobe le sentiment d'appartenance à la culture et à la communauté. Finalement, la fonction normative englobe les attitudes, les conduites propres au milieu d'appartenance de l'individu qui reçoit l'aide (Desfossés, 1990). Plus particulièrement, la non-valorisation des études dans les communautés, la place des femmes, la valorisation de la maternité précoce, le sentiment d'infériorité intériorisé, la vision holistique et l'ouverture aux non-autochtones relèvent de la fonction normative pour les Autochtones. Enfin, Barrera et Ainsley (1983), Cohen et Wills (1985) et Mitchell et Trickett (1980, cités dans Desfossés, 1990), ajoutent la fonction cognitive, une forme de soutien liée à la possibilité de faire des choix et de prendre

les bonnes décisions. La reconnaissance des compétences et l'appréciation sont, quant à elles, reliées à la fonction du soutien social qui touche l'estime de soi (Larose et Roy, 1994).

2.2.3 Les mesures du soutien social

Il est possible de mesurer le soutien social malgré le fait qu'il s'agisse d'un concept vague et abstrait. Selon Caron et Guay (2005), les mesures du soutien social sont de trois ordres. Tout d'abord, il faut tenir compte de la perception du soutien reçu par l'individu lui-même. La perception de la disponibilité de ce soutien est aussi d'une grande importance: par exemple, la disponibilité d'aide matérielle et de soutien émotif permettraient une meilleure adaptation. Enfin, il y a la satisfaction à l'égard du soutien reçu ressentie par l'individu lui-même (Caron et Guay, 2005).

2.2.4 Le réseau de soutien social

Une grande partie du soutien social d'un individu lui est offerte par son réseau social. En période d'adversité ou d'adaptation ou tout simplement dans les situations quotidiennes de la vie d'un individu, la présence d'un réseau social (entourant l'individu) peut s'avérer déterminante pour le maintien ou le rétablissement de (son) l'équilibre personnel (Caron et Guay, 2005). Grimes (1987) définit le réseau de soutien social comme étant « la série d'interrelations entretenues entre des individus significatifs les uns pour les autres, c'est-à-dire le genre de relations que les gens développent au cours de leur vie, à travers le partage d'expériences communes » (Vaillancourt, 1994, p. 24).

Le réseau social d'un individu comprend donc les personnes dites significatives (pour l'individu) dans son entourage. Dunst, Trivette et Deal (1988) distinguent deux types de soutien à l'intérieur du réseau social : premièrement, le réseau social de soutien formel qui est constitué de la famille, des amis, des voisins et des groupes sociaux et deuxièmement, le réseau social de soutien informel incluant les professionnels tels les médecins, les éducateurs, les travailleurs sociaux et les enseignants (cités dans Gallant, 1998).

Le réseau de soutien social d'un individu peut se définir par sa densité, son étendue, la fréquence et la réciprocité (Devault et Fréchette, 2002). En d'autres termes, il s'agit du degré

de connaissance des membres entre eux, du nombre de personnes dans le réseau, du nombre de contacts entre les membres et du niveau d'échange de soutien entre les membres.

2.2.5 Soutien social et genre

Il importe également de souligner que le soutien social influence différemment les hommes et les femmes. Flatery et Rochman (1989) soulignent que « la santé psychologique des femmes serait davantage liée au soutien des proches que celles des hommes » (cité dans Caron et Guay, 2005, p. 11). Devault et Fréchette (2002) affirment que « la plus grande habileté des femmes à communiquer leurs émotions permet de croire qu'elles auraient davantage tendance à utiliser leur réseau naturel de soutien » (Devault et Fréchette, 2002, p. 10). Vaux (1988) ajoute que les femmes sont plus susceptibles de recevoir du soutien que les hommes (cité dans Caron et Guay, 2005). Dans le même ordre d'idées, on peut penser que les femmes sont également plus susceptibles d'être influencées par les modèles de leur entourage. Il est donc nécessaire de tenir compte de la différence de genre dans notre compréhension du rôle joué par le soutien social dans la vie d'un individu et dans la poursuite d'études postsecondaires.

2.3 LE POSITIONNEMENT THÉORIQUE

Dans cette section, les concepts retenus pour le modèle d'analyse de cette étude seront exposés. Elle expliquera comment le système d'oppressions entrecroisées, l'identité le soutien social ont tout à voir dans un contexte où les femmes autochtones doivent confronter leur rapport à tradition et à la modernité dans la poursuite de leurs études postsecondaires.

Tout d'abord, le concept de système d'oppressions entrecroisées est un concept pertinent et important pour cette étude. En fait, il est essentiel de considérer la présence du système d'oppressions bien ancrée dans la vie des femmes autochtones et qui transcende leur identité. L'oppression genrée subie par les femmes dans leur communauté a un impact sur le pouvoir qu'elles ont ainsi que sur la place qui leur est accordée. L'oppression de classe est considérable en raison des rapports entre les Autochtones et les Blancs de la société dominante. Il y a aussi l'absence de dynamique économique dans les communautés et les conditions dans lesquelles elles vivent. L'oppression ethnique englobe le rapport à l'histoire,

à la culture, au territoire et à la place qui est accordée aux Autochtones au Québec. On constate que l'oppression ethnique engendre un positionnement de la femme autochtone face à la société dominante et aux rapports qu'elle entretient avec ce groupe culturel. Le concept de stratégies d'acculturation réfère à la façon dont une femme autochtone va s'incorporer à la société des Blancs et aux types de rapports qu'elle va établir. De plus, son attitude face à la société dominante sera déterminée par la stratégie d'acculturation utilisée pour résoudre la tension entre tradition et modernité. Celles qui abondent dans le sens de la marginalisation et du rejet seront plutôt portées à avoir une vision négative de la culture dominante, donc de l'éducation. Pour les individualistes, cette vision de la société dominante sera influencée par d'autres facteurs que l'articulation entre tradition et modernité. Finalement, celles pour qui la stratégie d'acculturation est l'intégration ou l'assimilation développeront une vision positive de l'éducation.

Bref, la vision de la société dominante, qu'elle soit positive ou négative, définit le sens d'un projet d'études et le but visé par la poursuite d'études postsecondaires chez les femmes autochtones. Toujours coincées entre tradition et modernité, les femmes autochtones oscillent entre la volonté de maintenir leur identité culturelle et la recherche ou le refus de contacts avec la société dominante. La typologie d'Ogbu propose un regard sur les différentes façons dont les femmes autochtones poursuivant les études postsecondaires assemblent tradition et modernité. Nous nous référons donc à la théorie d'Ogbu qui se base sur le postulat selon lequel il est possible de bien articuler tradition et modernité; de poursuivre des études postsecondaires tout en demeurant liées aux mœurs culturelles.

Ces trois formes d'oppressions combinées influencent constamment la vie des femmes autochtones, leurs études et leur identité. Ce système d'oppressions entrecroisées sert de toile de fond à cette recherche.

Bien que le système d'oppressions entrecroisées ait un impact non négligeable sur l'identité et sur la poursuite d'études postsecondaires des femmes autochtones, il importe de considérer le rôle tampon du soutien social dans le cheminement d'une femme autochtone. En fait, nous croyons que le soutien social peut être très bénéfique en situation d'adversité et d'oppression. Le soutien social devient un élément de notre compréhension de l'influence des

oppressions entrecroisées. Le soutien social peut se décrire selon plusieurs aspects, il peut être formel ou informel. Il peut également jouer des fonctions : affective, instrumentale, normative et sociale. On peut le mesurer selon sa disponibilité, la manière dont il est perçu et la satisfaction de l'individu. Le soutien social peut être pris sous plusieurs angles : la densité, la fréquence et la réciprocité. En fait, il constitue ce qui entoure la femme et qui rend accessible, ou inaccessible, la poursuite d'études postsecondaires.

Pour une étudiante autochtone, le soutien social est d'abord dans la communauté. Il entraîne un sentiment d'appartenance envers la communauté. Il se manifeste principalement par la présence ou l'absence de modèles qui ont fait des études ou tout simplement qui adoptent une attitude d'ouverture envers les études. Ces modèles peuvent être un parent, une tante, une voisine, un enseignant, un aîné... De plus, il peut se manifester de manière instrumentale sous la forme d'une aide financière souvent nécessaire à la poursuite d'études postsecondaires. Les dimensions du soutien social « s'avèrent parmi les prédicteurs les plus puissants de la détresse psychologique et du bien-être » (Caron et Guay, 2005, p. 8). Les éléments du soutien social d'un individu sont en lien avec sa stratégie d'acculturation et par le fait même ils déterminent la représentation qu'il se fera de l'éducation.

La poursuite d'études postsecondaires chez une femme autochtone dépend donc de la façon dont elle a pu gérer les oppressions qui transcendent son identité et de la présence d'une ou plusieurs formes de soutien social dans son environnement.

Tableau I
Modèle théorique

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Intersectionnalité <i>Système d'oppressions entrecroisées</i>	Oppression « genrée »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pouvoir dans la communauté ▪ Violence ▪ Loi sur les Indiens
	Oppression de classe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quasi-absence de dynamique économique dans les communautés ▪ Conditions de vie difficiles
	Oppression ethnique	<p>Contacts entre les deux groupes culturels Assimilation aux « Blancs »</p> <p>Stratégies d'acculturation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assimilation ▪ Intégration ▪ Rejet ▪ Marginalisation ▪ Individualisme <p>Entre tradition et modernité</p> <p>Membres d'une minorité qui réussissent leurs études</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assimilateurs ▪ Émissaires ▪ Réguliers ▪ Alternateurs ▪ Ambivalents
Soutien social	Rôles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Protection ▪ Médiateur
	Fonctions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentale ▪ Affective ▪ Normative ▪ Sociale
	Mesures	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Perception du soutien ▪ Disponibilité du soutien ▪ Satisfaction du soutien

2.4 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Après avoir dressé le cadre conceptuel de cette recherche, il importe maintenant de définir des objectifs de recherche en lien avec les concepts présentés.

L'objectif général de cette recherche est de dégager l'influence du système d'oppressions entrecroisées (genre-ethnique-classe) sur le parcours des femmes autochtones qui font ou qui ont fait des études postsecondaires. Elle comporte trois objectifs spécifiques :

- explorer les événements déterminants des parcours des femmes autochtones poursuivant des études postsecondaires;
- comprendre les enjeux liés à l'articulation de la tradition et de la modernité chez les femmes autochtones qui font ou qui ont fait des études postsecondaires;
- relever le rôle joué par le soutien social dans le parcours des femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires.

Nous verrons dans le chapitre suivant, comment se sont articulés l'atteinte de ces objectifs dans la préparation et la réalisation du terrain de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Après avoir défini le cadre conceptuel, il s'avère pertinent d'expliquer les bases de la méthodologie de cette recherche. Ce chapitre en expose les principaux éléments : les choix faits quant à la stratégie de recherche, la description de l'échantillonnage, le mode de recrutement, le déroulement de la collecte de données et enfin l'analyse des données. De plus, les considérations éthiques encadrant la recherche y seront exposées.

3.1 LA STRATÉGIE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La stratégie générale de cette recherche est basée essentiellement sur l'état des connaissances sur les femmes autochtones et l'éducation. En fait, ce sujet n'est pas très développé dans la littérature actuelle et la relation des femmes autochtones avec l'éducation postsecondaire l'est encore moins. Bien que l'intérêt porté aux Autochtones ait augmenté au cours des dernières années, encore trop peu de recherches concernent directement les femmes autochtones. À cet effet, une finalité de recherche exploratoire est la stratégie de recherche toute désignée. Cette recherche est qualitative, car il est question de scruter un phénomène social (Deslauriers, 1991). Nous souhaitons décrire ce que vivent les femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires et, du même coup, améliorer notre compréhension de ce sujet.

3.2 LA POPULATION À L'ÉTUDE

Comme cela a été démontré dans la problématique et le cadre conceptuel, les parcours des femmes autochtones sont ponctués d'obstacles, d'événements particuliers et de problèmes sociaux qui leur sont propres. Cette recherche s'est attardée à trouver une explication pour une certaine problématique vécue par une population spécifique (Mayer et

coll., 2000). Étant donné que les statistiques ont démontré que les femmes autochtones étaient plus nombreuses que les hommes à poursuivre des études postsecondaires, cette recherche a donné une voix aux femmes autochtones et à leurs réalités. Pour ces raisons, cette recherche s'est concentrée sur les femmes autochtones du Québec.

Plus précisément, les étudiantes autochtones fréquentant ou ayant fréquenté une institution postsecondaire reconnue par le ministère de l'Éducation du Québec ont constitué notre échantillon. La provenance des répondantes était variée : elles étaient issues du milieu collégial, soit d'un programme pré-universitaire ou d'un programme technique, ou du milieu universitaire, inscrites, soit au certificat, au baccalauréat, à la maîtrise ou au doctorat.

3.3 LE TERRAIN D'ÉCHANTILLONNAGE

La cueillette de données visait à rejoindre des femmes autochtones qui font ou qui ont fait des études postsecondaires. Après un survol des différentes possibilités, il semblait que les institutions scolaires postsecondaires étaient une option intéressante pour le recrutement de l'échantillon de cette recherche. Un premier contact avec l'association étudiante autochtone de l'Université Laval nous a permis de constater que ce service représentait un terrain de recherche approprié pour commencer le recrutement. En fait, cette université francophone offrait des cours à plus de 100 étudiants autochtones dans différents programmes; et de ce nombre, deux sur trois étaient des candidates potentielles pour cette recherche.

Plusieurs autres organismes communautaires, gouvernementaux et de défense de droits oeuvrant auprès de la population autochtone ont également été contactés par l'étudiante-chercheuse afin d'élargir les possibilités au niveau du recrutement. Ces organismes étaient surtout concentrés dans la région de Québec, mais aussi dans la région de Montréal, du Centre du Québec, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de la Côte-Nord.

3.4 LE RECRUTEMENT DE L'ÉCHANTILLON

Le recrutement s'est d'abord effectué par voie électronique avec des contacts-clés de différents organismes autochtones. Le contenu du message expliquait les objectifs de la

recherche et sollicitait la diffusion d'une publicité⁴ pour le recrutement de femmes autochtones. Les principaux organismes qui ont collaboré au recrutement sont les suivants : l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval, le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIERA), le réseau jeunesse des Autochtones, Femmes autochtones du Québec, le Centre d'études amérindiennes de l'Université du Québec à Chicoutimi, le regroupement des Centres d'amitié autochtones du Québec et l'association des étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau. Ces organismes ont également transféré la publicité par voie électronique dans leurs propres réseaux.

Les étudiantes intéressées pouvaient rejoindre l'étudiante-chercheuse par le biais d'une adresse courriel créée pour cette recherche ou par téléphone. Par la suite, un rendez-vous était fixé selon les disponibilités des participantes. Le lieu de l'entretien était déterminé par la participante. L'échantillon visé était de 8 à 10 femmes autochtones. À la fin de chaque entretien, la participante était invitée à diffuser la publicité dans son réseau. La technique d'échantillonnage utilisée pour cette étude était donc la technique « boule-de-neige ». En fait, cet échantillon non probabiliste consistait à recruter les participantes par le biais d'intermédiaires et par le « bouche-à-oreille ».

Les critères de sélection pour le recrutement étaient au nombre de quatre. Tout d'abord, notre échantillon devait être composé de femmes autochtones et les participantes devaient être volontaires. Elles devaient être informées le plus justement possible des implications de leur participation et elles devaient nous fournir leur consentement libre et éclairé. De plus, les participantes devaient également être inscrites à un programme d'études postsecondaires reconnu par le ministère de l'Éducation ou avoir déjà été inscrites à un programme. Comme nous souhaitions en savoir plus sur ce que vivent les femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires, il semblait logique que les participantes aient elles-mêmes vécu l'expérience de ces études. Finalement, les femmes autochtones devaient avoir vécu au sein d'une communauté autochtone une partie de leur vie. À cet effet, la littérature de même que l'entretien d'essai ont amené l'étudiante-chercheuse à établir une distinction majeure entre les femmes autochtones qui ont toujours résidé en milieu urbain et celles qui ont vécu dans une

⁴ Voir publicité en annexe.

communauté autochtone une partie de leur vie. Quitter une communauté autochtone vers un milieu urbain constitue un défi unique et complexe et c'est pourquoi cette recherche se concentre sur les femmes autochtones qui sont touchées par cette situation.

3.5 LE CHOIX DE L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES

En recherche qualitative, de nombreux instruments de collecte sont disponibles. Selon Mayer et coll. (2000), le type de schéma influence la liberté dans le contenu abordé, la profondeur dans la formulation des réponses et la directivité de l'intervieweur. À cet effet, l'étudiante-chercheuse a utilisé un schéma d'entretien semi-directif pour mener ses entrevues⁵. Largement utilisé en recherche sociale, l'entretien semi-directif permet une certaine souplesse; ainsi, à partir d'une série de questions-guides, l'étudiante-chercheuse a laissé « venir l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient » (Quivy et Campendhout, 2006, p. 174). Les principaux thèmes du schéma d'entretien touchaient le parcours scolaire, le soutien social, les formes d'oppressions vécues par les femmes autochtones et leurs liens avec la tradition et avec la modernité.

3.6 LA PRÉ-COLLECTE

La « pré-collecte » est l'étape qui précède la collecte de données proprement dite. L'étape de la « pré-collecte » est nécessaire et parfois négligée par certains chercheurs en sciences humaines.

Cette première étape consistait à faire une entrevue d'essai, fournissant ainsi l'occasion de vérifier la clarté des questions ainsi que leur pertinence. Ce premier essai a aussi permis de mesurer la durée d'un entretien et d'en bonifier le schéma. Pour cette recherche, l'entretien d'essai a été enregistré et transcrit en totalité, ce qui a permis de modifier certains critères de la recherche. D'abord, un critère de sélection a été ajouté; par conséquent, nous avons décidé de recruter des femmes autochtones qui avaient résidé une partie de leur vie au sein d'une communauté autochtone. De plus, nous avons constitué un deuxième schéma d'entretien, ce

⁵ Voir schéma d'entretien en annexe.

qui a permis à l'étudiante-chercheure d'utiliser le schéma approprié selon que la répondante était actuellement aux études ou selon qu'elle avait terminé ses études.

3.7 LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données a débuté au mois de mai 2009 pour se terminer au mois de novembre de la même année. Pendant le recrutement, quelques candidates intéressées à participer à la recherche ont été refusées, car elles n'avaient jamais habité au sein d'une communauté autochtone. Huit femmes autochtones ont été rencontrées. Six entretiens ont eu lieu au domicile de la participante alors que deux entretiens ont eu lieu à l'institution scolaire fréquentée par les participantes. Après avoir dûment rempli le formulaire de consentement, la répondante pouvait ensuite choisir un pseudonyme pour que son anonymat soit respecté. L'entretien était enregistré et sa durée variait entre une heure et demie et deux heures. À la fin de l'entretien, la participante devait également remplir un questionnaire sociodémographique qui a permis à l'étudiante-chercheure d'en savoir un peu plus sur les caractéristiques des participantes de cette étude⁶.

Après chaque entretien, l'étudiante-chercheure a évalué la possibilité de modifier légèrement son schéma afin d'obtenir les informations les plus pertinentes possibles. Certaines sous-questions ont ainsi été ajoutées.

3.8 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉCHANTILLON⁷

L'étudiante-chercheure a travaillé avec un échantillon de huit femmes autochtones, ce qui a amené un recoupement entre les contenus des différents entretiens. Les femmes autochtones rencontrées étaient issues de la nation innue, de la nation huron-wendate, de la nation abénaquise et de la nation inuite. L'âge des participantes au moment de leurs études postsecondaires variait entre 18 ans et 50 ans. Deux répondantes appartenaient à la tranche d'âge des 18 à 20 ans, trois répondantes avaient entre 26 et 30 ans, une répondante faisait partie des 30 à 34 ans et finalement, deux répondantes étaient âgées de 40 ans et plus. Des

⁶ Voir questionnaire sociodémographique en annexe.

⁷ Voir le tableau II, Caractéristiques des participantes.

huit participantes, six étaient aux études postsecondaires et deux avaient terminé leurs études postsecondaires. Deux participantes étaient de niveau collégial, trois participantes étaient au baccalauréat et trois participantes poursuivaient des études supérieures à la maîtrise. Quant à leurs domaines d'études, ils étaient divers : sciences humaines et sociales, psychologie, science politique, anthropologie, droit, travail social, loisirs et culture ainsi que logistique des transports. Enfin, au moment de l'entretien, cinq participantes ont déclaré avoir des enfants, mais seulement trois d'entre elles ont dû concilier leurs responsabilités familiales avec leurs études.

3.9 L'ANALYSE DES DONNÉES

L'étape qui a suivi était l'analyse des données obtenues lors des entretiens. À cet effet, nous avons utilisé l'analyse de contenu comme technique pour cette recherche. Selon Mayer et coll. (2000), l'analyse de contenu est une « méthode qui consiste à classer ou codifier les divers éléments d'un message dans des catégories afin de mieux en faire apparaître le sens ». Selon Quivy et Campendhout (2006) :

La place de l'analyse de contenu est de plus en plus grande dans la recherche sociale parce qu'elle offre la possibilité de traiter de manière méthodique des informations et des témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité, comme par exemple les rapports d'entretiens semi-directifs (p. 202).

Concrètement, l'analyse a débuté par la transcription des entretiens puisque ceux-ci constituaient notre principal matériel. La moitié des entretiens ont été transcrits par l'étudiante-chercheure et l'autre moitié par une personne rémunérée pour le faire. Puis, plusieurs lectures ont été nécessaires afin de s'imprégner du contenu des entretiens. C'est ce que Mayer et coll. (2000) nomme l'étape de la lecture flottante.

Ces lectures ont mené à la construction d'une grille d'analyse⁸ issue de deux sources. Cette grille se basait d'abord sur divers éléments du cadre théorique puis sur les éléments émergent des propos des répondantes. La grille a été constituée de plusieurs catégories ayant

⁸ Voir grille d'analyse en annexe.

chacune un code. Ces catégories d'analyse suivaient une formule mixte, soit déductive et inductive (Mayer et coll. 2000). Elles étaient issues à la fois de la théorie et des propos tenus par les répondantes. La grille d'analyse se divisait en cinq grandes catégories : le parcours scolaire, l'intersectionnalité, le soutien social, la tradition et la modernité et finalement la situation scolaire des Autochtones. Ces catégories respectaient les caractéristiques mentionnées par Mayer et coll. (2000) : exhaustivité, représentativité, homogénéité, pertinence et univocité.

Par la suite, chaque unité de sens des huit entretiens a été classée sous une catégorie. Cette analyse systématique nous a permis de faire une étude plus approfondie des grands thèmes et d'identifier des tendances dans les propos recueillis. Notre analyse de contenu est donc thématique et incite à prendre du recul face à de possibles et hâtives interprétations. Elle a exigé des qualités de patience, de discipline, de persévérance et de rigueur (Mayer et coll. (2000). Cette méthode de travail permet « lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours conciliables » (Quivy et Campendhout, 2006, p.202).

Après la description des résultats obtenus, l'étape d'analyse des résultats a permis de confronter ceux-ci aux différents concepts du cadre théorique. Cette dernière étape a permis de répondre à nos questions.

3.10 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES DE L'ÉTUDE

Notre recherche a respecté les règles de l'éthique de la recherche. Il fallait poser un regard respectueux sur les Autochtones et sur leurs réalités tout en prenant en considération les intérêts de ce peuple. À cet effet, l'Assemblée des Autochtones du Nord et du Labrador a conçu un outil de référence pour les chercheurs. Cet outil se nomme *Protocole de recherche sur les Autochtones du Québec et du Labrador* (<http://www.iddpnql.ca>) et ce protocole présente des considérations éthiques conformes à celles exigées par le sous-comité d'admission et d'évaluation de l'école de travail social de l'UQÀM (SCAE). Dans le but de bien assimiler cet aspect de la recherche, l'étudiante-chercheuse a d'abord suivi une

formation en ligne sur l'éthique de la recherche offerte par le ministère de la Santé et des Services sociaux (<http://ethique.msss.gouv.qc.ca/site/accueil.phtml>). Cette formation lui a permis de recevoir une attestation de niveau I en janvier 2009 pour ensuite déposer et recevoir l'approbation du brevet déontologique du SCAE quelques mois plus tard.

3.10.1 La confidentialité et le consentement libre et éclairé

La confidentialité et le consentement libre et éclairé ont été deux piliers des considérations éthiques de cette recherche. D'abord, les femmes autochtones ont été informées dès le premier contact que les informations qu'elles nous fourniraient seraient confidentielles. Les entretiens enregistrés ont été maintenus dans un fichier sécurisé dans l'ordinateur personnel de l'étudiante-chercheuse. Ces fichiers seront détruits au dépôt du mémoire. De plus, chaque participante a choisi un pseudonyme afin qu'on ne puisse l'identifier à la lecture d'extraits de verbatim dans le mémoire. Les noms des communautés, des villes ou d'institutions autochtones qui pourraient permettre d'identifier la participante ont également été masqués. D'ailleurs, quelques femmes autochtones nous ont interrogée sur la manière dont la confidentialité allait être respectée, étant donné certains propos qui auraient pu choquer leur communauté.

La notion de consentement libre et éclairé est importante en recherche sociale et mérite aussi la plus grande attention. Tout d'abord, dès le premier contact par courriel ou par téléphone, l'étudiante-chercheuse a expliqué les objectifs de la recherche et les modalités de participation aux femmes autochtones. Puis, un entretien a été fixé et avant le début de ce premier entretien, un formulaire de consentement⁹ a été remis à la participante qui devait le signer. La possibilité de se retirer en tout temps ou de ne pas répondre à certaines questions a également été répétée à la participante avant que ne débute l'entretien proprement dit.

3.10.2 Les limites de l'étude

L'étudiant-chercheuse devait également être réaliste et exposer les limites de sa recherche. D'une part, les communautés se distinguaient les unes des autres de par leur distance géographique, leurs mœurs et l'histoire de leurs rapports culturels avec les

⁹ Voir feuille de consentement en annexe.

« Blancs ». D'autre part, la taille de l'échantillon était somme toute restreinte et il était difficile de généraliser les résultats de cette recherche. Malgré cela, il était possible de penser que certaines réalités et événements peuvent être communs à l'ensemble des femmes autochtones du Québec.

Deux autres limites de cette étude provenaient de l'échantillon. Tout d'abord, les résultats que nous avons obtenus provenaient de femmes autochtones ayant atteint un niveau postsecondaire. Nous n'avons donc pas d'informations sur les femmes ayant des parcours scolaires différents et n'ayant pas accédé à ce niveau d'études. La réalité de ces dernières aurait pu permettre d'élargir notre compréhension. Deuxièmement, notre échantillon était constitué exclusivement de femmes autochtones qui parlaient le français. Les femmes autochtones issues de communautés majoritairement anglophones vivaient probablement une réalité scolaire différente des étudiantes autochtones « francophones ».

Enfin, un autre aspect a influencé l'analyse des résultats et c'est le fait que l'étudiante-chercheuse a effectué l'analyse des résultats seule, sans exercice d'accord interjuges. Par conséquent, il est certain que la subjectivité de l'étudiante-chercheuse a influencé l'analyse des données.

Tableau II
Caractéristiques des participantes

Nom fictif	Catégorie d'âge	Nation	Niveau d'études	Domaine d'études
Annie	26-30 ans	Inuite	Baccalauréat	Droit
Caroline	26-30 ans	Abénakise	Études supérieures	Loisirs, culture et tourisme
Yza	30-34 ans	Abénakise	Collégial	Travail social
Pishum	26-30 ans	Innue	Baccalauréat	Science politique
Danielle	18-20 ans	Innue	Études supérieures	Anthropologie
Lisandre	18-20 ans	Innue	Baccalauréat	Psychologie
Hélène	40 ans et plus	Huronne-Wendate	Études supérieures	Anthropologie
Stéphanie	18-20 ans	Innue	Collégial	Logistique des transports

CHAPITRE IV

DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les propos des femmes autochtones au sujet de leur parcours scolaires. Il traitera de la situation scolaire des Autochtones, de la présence de différentes formes d'oppressions et du soutien social; il sera aussi question de l'impact des études postsecondaires et des rapports à l'identité et à la culture autochtone. Le chapitre se termine avec les suggestions des femmes autochtones afin d'améliorer l'accès aux études postsecondaires.

4.1 PORTRAIT DE LA SITUATION DES AUTOCHTONES

Comme cela a été démontré dans la problématique, la situation scolaire des Autochtones est plutôt difficile et les propos de nos répondantes vont dans ce sens.

4.1.1 L'état de la situation scolaire des Autochtones

Les participantes nous ont exposé leurs perceptions de la situation scolaire dans leur communauté. La plupart vivent une réalité scolaire comportant un lot de difficultés. Lors de la présentation d'une statistique mettant en évidence le taux élevé de décrochage scolaire chez les Autochtones, elles ne sont pas surprises et trouvent « cela vraiment dommage que les jeunes décrochent avant... en secondaire 2 ou en secondaire 3 là. Comme à [nom d'une communauté], y en a beaucoup qui doublent qui stagnent a, en secondaire 2 » (Stéphanie). Les répondantes sont conscientes que très peu d'étudiants atteignent le secondaire cinq et que certains décrochent même au niveau du primaire. C'est ce qu'affirme Pishum :

Mais tsé là, on en a perdu beaucoup en chemin parce que tsé déjà au primaire il y en a qui, qui ont disparu ou qu'on ne voyait plus, pis rendus au secondaire là, la drop a s'est beaucoup faite là, parce que tsé quand on a commencé, peut-être à être une trentaine à rentrer au secondaire 1, pis tsé si on a été 7 à finir c'est beau.

Les répondantes ont toutes l'impression que peu d'Autochtones accèdent aux études postsecondaires. C'est ainsi que l'une d'elles déclare : « Ben je veux dire que si il y a un aussi bas taux de personnes qui font des études postsecondaires... » (Lisandre). De plus, les participantes sont d'avis que les femmes autochtones sont plus nombreuses que les hommes à poursuivre leurs études. À cet égard, Pishum nous dit : « pis peut-être moins justement parce qu'on est plus j'pense de femmes à faire des études postsecondaires aussi que les gars ».

Les répondantes déplorent aussi le fait que les jeunes étudiants autochtones fréquentant les écoles primaires et secondaires des communautés ont des intérêts autres que les études. Dans les communautés, le groupe d'amis exerce une grande influence « pis si toutes tes amis drop out, ben tsé, tu drop out aussi, t'es influencé par le milieu... » (Pishum). L'influence des pairs amène souvent les jeunes vers le décrochage scolaire ou la consommation d'alcool et de drogue. C'est ce que Yza affirme dans cet extrait : « Ils ne veulent pas aller à l'école, ils se droguent, ils restent là, avec leurs amis dans les petites maisons ».

Dans les communautés, le grand nombre de grossesses à l'adolescence éloigne aussi les jeunes de l'école. Les participantes croient que plusieurs jeunes étudiantes raisonnent ainsi : « moi ce que je vais faire c'est...j'ai hâte d'avoir mon ptit bébé, mais y'a des filles qui sont tellement jeunes que tsé, on dirait qu'elles voient ça comme un jouet quasiment là tsé. Mais c'est comme, ça va de soi là » (Annie).

4.1.2 Les oppressions vécues par les Autochtones

La situation scolaire des Autochtones s'inscrit à l'intérieur d'un environnement opprimant; celui des communautés autochtones. Les répondantes se retrouvent à l'intersection du système d'oppressions qui comprend les dimensions suivantes : les conditions de vie dans les communautés, les rapports entretenus avec les « Blancs » et la discrimination liée au sexe.

4.1.2.1 Les conditions de vie dans les communautés

D'emblée, les répondantes ont toutes mentionné la présence de problèmes sociaux au sein des communautés autochtones. Selon elles, c'est d'abord un milieu où l'on retrouve de la

pauvreté et de l'isolement, « mais y'en a plein qui sortent presque jamais pis qui sont isolés, y'a aucune route autour là, tsé qui vit là pis tout ça » (Annie). Elles évoquent également des problèmes de consommation d'alcool et de drogue. « Tsé sexe, drogue et rock and roll là... Surtout drogue et alcool cela ça toujours été » (Lisandre). Sans compter la violence qui est présente sous plusieurs formes et qui est parfois banalisée. « Moi quand je suis allé moi je me suis faite une amie super vite pis elle m'a dit au bout de deux jours que son fils, elle venait d'avoir 14 ans, son fils était de son père. Écoute il y a de l'inceste, il y a plein d'affaires » (Yza).

Pour ce qui est du logement, les répondantes confirment que les maisons sont souvent délabrées. De plus, ces maisons abritent plusieurs personnes, donc la promiscuité fait partie du quotidien des résidents. « Tsé y'a d'autres quartiers là, c'est des petites maisons carrées, y vivent sept personnes là-dedans, toute délabrée » (Annie). Parfois, « leur maison elle n'est même pas deux fois la grandeur du local ici pis sont plein à dormir là-dedans. Tsé la promiscuité » (Yza).

La situation économique a également été soulevée par plusieurs femmes autochtones. Le manque d'emploi et le chômage élevés caractérisent trop souvent les communautés autochtones. « Ben tsé, y'a beaucoup de chômage, y'a beaucoup de, de pauvreté, tsé c'est pas toujours évident... » (Pishum).

Toutefois, certaines initiatives touchant la sphère économique sont perçues positivement : par exemple, la transformation d'une ancienne usine de tabac. « Il n'y a plus d'usine à tabac, mais sont en train de faire autre chose avec. Mais tsé vraiment sont capables de donner de l'emploi à ses occupants dans le fond, à ses résidents » (Lisandre). D'autres initiatives liées à l'économie sociale sont également signalées : « Sur communauté là, il y a une coopérative d'aide à domicile qui a été créée à [nom de la communauté], faque ça commence un peu... Il y a toute le parc sacré de plantes médicinales qui veulent commercialiser mais tsé, c'est aux premières étapes » (Pishum).

Les répondantes sont d'avis que le conseil de bande a de l'influence sur les conditions de vie des communautés. Plusieurs d'entre elles nous ont décrit le pouvoir exercé par le conseil de bande. Elles parlent de contrôle et de lobbying, mais « c'est cela qui est plate sur une

réserve ; le monopole est juste à une personne ou à la même famille » (Yza). La discrimination y est aussi flagrante lors des élections. « Même quand il y a une élection au conseil de bande c'est quasiment on t'attend dehors si tu ne votes pas pour nous autres. Cela joue « rough » dans les élections »(Yza).

Finalement, une répondante souligne que sa communauté bénéficie de très bonnes conditions de vie. « Pis je veux dire vraiment on a de très bonnes conditions de vie. À comparer à d'autres là [...] je pense que c'est cela qui fait aussi que nous sommes aussi développé économiquement pis socialement » (Lisandre).

4.1.2.2 Les rapports avec les « Blancs »

Lors de nos entretiens, une autre forme d'oppression a été abordée. En effet, la question des rapports entre les Autochtones et les « Blancs », qui s'inscrivent dans une dynamique post-colonialiste, demeure un sujet d'actualité et parfois les répondantes font état de leurs frustrations :

Juste un exemple, les cours d'histoire. Un exemple qui revient souvent, le fait qu'on se fasse dire « autrefois, il y avait des Autochtones, les Indiens », euh il y a d'autres exemples dans les livres d'histoire que l'on peut retracer. Du fait aussi qu'on nous appelait les sauvages. Tsé ce n'est pas le fun quand tu es en secondaire 4 de faire parler de toi comme cela tsé (Caroline).

C'est un fait, les préjugés et la discrimination envers les Autochtones perdurent. Cela révèle une méconnaissance de la population. « Il y a toujours plein de préjugés autour parce que quand tu ne connais pas quelque chose tu en as peur » (Yza). Une participante nous parle plutôt de jalousie. « Ah, on le sait ben toé, t'es une Indienne, tes études ont été payées... » tsé... Y'en reste encore de la jalousie pis y'en restera toujours... » (Pishum).

Ces difficultés dans les contacts entre les Autochtones et les « Blancs » peuvent surgir au moment où un Autochtone se retrouve en milieu urbain :

La première fois que je suis arrivée pour me louer un appartement, tsé j'appelais, je regardais les petites annonces pis j'appelais les gens pis bon, j'avais pas d'expérience de crédit faque là j'appelle un monsieur pis là il me dit « Ouais, comment tu vas payer ton logement? » j'y dis « Aye, ben moi j'suis Autochtone, j'ai eu une bourse pour faire mes études... ». Pis là, il me

dit : « Ben là, moi je ne loue pas aux Indiens, eux autres sont pas saisissables ». Faque là, ça faite Hein!!! (Pishum).

Les participantes sont d'avis que cette méconnaissance et ces préjugés remontent à une époque lointaine et qu'ils reflètent l'histoire des contacts entre les deux groupes culturels. La tentative d'assimilation des Autochtones par les « Blancs » a marqué l'histoire des rapports entre les deux groupes et influence également le rapport des Autochtones face à l'éducation, « tsé t'es rouge en dehors mais en dedans t'es blanc faque c'était comme, c'était beaucoup l'image qu'on projetait de l'éducation, de l'école » (Pishum). Les participantes mentionnent que les pensionnats indiens ont eu des conséquences sur les Autochtones : « Ma mère était allée au pensionnat, ma grand-mère était allée au pensionnat, faque ça l'a apporté une autre vision peut-être moins négative mais tsé reste que la plupart des gens ont passé par là pis y en a beaucoup qui le voyait comme tsé, une acculturation » (Pishum).

Par ailleurs, quelques-unes ont voulu souligner que le racisme existe des deux côtés. « Pis on est raciste intense quand on est raciste. Peut-être parce que on a tellement vécu d'affaires ou que nos parents en ont tellement supporté que... Tsé l'histoire des écoles, des couvents là » (Yza). Elles reconnaissent que les « Blancs » ne sont pas les seuls à blâmer; « ben non il ne faut pas généraliser ce n'est pas tous les Blancs qui sont dans le tort. Ce n'est pas la faute de tous les Blancs là » (Stéphanie).

Avoir un statut d'autochtone amène aussi à subir une certaine forme d'oppression de la part des différents paliers de gouvernement. Selon les répondantes, les Autochtones ne constituent pas une priorité pour les divers paliers des gouvernements.

Pis moi j'ai tout le temps dit que le gouvernement il fait comme un ethnocide. Tsé au Rwanda ils tuaient tout le monde, ben là c'est la même affaire. Ils nous regardent mourir à petit feu. On n'a pas le droit de s'agrandir, pis notre population augmente. Tsé sur la réserve là on s'embarque toutes les uns par-dessus les autres » (Yza).

Pour les participantes, il existe des tensions entre les paliers de gouvernements et ceux qui gèrent les communautés autochtones. « Oui c'est tendu cela a toujours été tendu au niveau politique » (Stéphanie).

Malgré cela, la majorité des répondantes témoignent positivement des rapports entre leur communauté et les « Blancs ». Il est question de collaboration, de bonnes relations, « ben j'pense ça c'est aussi c'est un des beaux avantages de [nom d'une communauté], les relations sont super bonnes » (Pishum), et de partenariat.

4.1.2.3 Être une femme autochtone

Finalement, il faut aborder l'oppression liée au milieu dans lequel les femmes autochtones évoluent. Plusieurs répondantes ont mentionné que le phénomène de la violence conjugale touche les femmes autochtones : « J'pense qu'il y a aussi beaucoup de violence, conjugale... Ben en tout cas, par mon travail, pis aussi dans ma communauté là, c'est assez fatigant, tsé tu te promènes au magasin, n'importe où, pis tu vois tout le temps là, une fille avec un œil au beurre noir » (Annie).

De plus, la violence est souvent banalisée dans les communautés :

Donc, quand une violence arrive à une femme, elle a personne à aller pour la soutenir dans la communauté, pis, souvent, quand elle vit, elle met la personne qui l'a violentée en cause, dans une cour, en procédures légales, elle a beaucoup de pressions des membres de la communauté, pour ne pas le faire, de la famille de cette personne, de sa famille, même. Euh de ne pas mettre... (Danielle).

Lorsqu'il est question d'aborder des problématiques typiquement féminines, les grossesses à l'adolescence et la monoparentalité ressortent des propos des répondantes : « Mais y a beaucoup beaucoup dans ma communauté des filles plus jeunes que moi qui ont des enfants pis qui arrivent à mon âge pis y en ont déjà deux pis ce n'est pas le même père. Bref c'est un peu décourageant là, mais cela fait partie de la vie là » (Lisandre).

Elles sont d'avis que l'éducation des enfants incombe principalement aux femmes, « c'est aussi que les femmes sont les responsables pour les enfants dans la communauté, c'est eux qui prennent toujours la responsabilité d'élever les enfants » (Danielle).

La plupart des participantes se sentent également opprimées par la Loi sur les Indiens. « Tsé y'a toute la question de déjà, la loi, la loi sur les Indiens tsé qui discrimine les femmes ouvert à « pine » pis ce n'est même pas subtil là » (Pishum).

Par ailleurs, le pouvoir qu'exercent les femmes autochtones dans leur communauté est un sujet sur lequel les opinions sont mitigées. Des propos tels que « on se compare pour se valoriser là, mais y'a quand même beaucoup de femmes qui ont des postes décisionnels » (Pishum) et « je pense que les femmes prennent plus leur place aujourd'hui pis je pense qu'elles ont moins peur de parler » (Lisandre) montrent que dans certains cas les femmes autochtones ont du pouvoir dans leur communauté. D'un autre côté, quelques répondantes sont plutôt d'avis que les femmes ont un pouvoir décisionnel restreint dans les communautés autochtones. L'extrait suivant appuie cette idée : « On est beaucoup de femmes à avoir des niveaux d'études mais on n'a pas les postes décisionnels, on n'a pas les postes de pouvoir euh, tsé la table des chefs de la AQP, qui rassemble toutes les chefs, tsé si y'a deux femmes autour de la table, c'est beau » (Pishum).

4.2 PARCOURS SCOLAIRE DES FEMMES AUTOCHTONES

Malgré un environnement qui peut être parfois oppressant pour les femmes autochtones, certaines accèdent tout de même aux études postsecondaires. Dès le début de leurs parcours scolaires, on constate des points communs chez les répondantes. Certaines de leurs caractéristiques personnelles sont liées à la réussite scolaire. Elles possèdent des motivations communes face à la poursuite d'études postsecondaires. De plus, elles vivent un choc en quittant leur communauté.

4.2.1 Les premières années d'études

Mais qui sont ces femmes autochtones qui font des études postsecondaires ? Quel type d'étudiantes étaient-elles au primaire ? D'abord, elles n'ont pas un intérêt marqué pour les études. Toutefois, leur parcours scolaire est ponctué par de bons résultats scolaires. « En secondaire 1 et 2 j'avais aussi des bonnes notes, j'étais à peu près la première de la classe » (Lisandre). « Je n'ai pas eu de mauvais résultats » (Caroline).

Les répondantes manifestent également un désir de performer et de persévérer; « Fait que j'ai vraiment plus travaillé que les autres je te dirais » (Caroline). L'une d'entre elles insiste sur l'assiduité. « Ben je faisais mes devoirs euh j'allais tout le temps à l'école. J'étais vraiment assidue. C'était vraiment important pour moi d'être à l'heure à l'école, même au

primaire tsé. Fait que c'est moi qui se réveillait toute seule » (Stéphanie). Alors qu'une autre parle de curiosité : « j'ai toujours été curieuse aussi, pis j'ai toujours voulu en apprendre pis euh... C'est ça, pis j'me dis j'peux pas contenir toutes les connaissances du monde dans ma tête » (Hélène).

À l'adolescence, certaines des répondantes ont consommé régulièrement de l'alcool et des drogues. « Parce que je le sais moi j'ai très bien consommé quand j'étais sur la réserve. Très bien et très à fond ok. Je me disais je viens d'une réserve c'est de même tatati... Je fais comme les autres. Un coup dans l'engrenage » (Yza). Cette consommation qu'on pourrait qualifier de passagère ne les a toutefois pas empêchées de poursuivre des études postsecondaires.

4.2.2 Les motivations à poursuivre des études postsecondaires

Nous voulions en savoir un peu plus sur les buts, les objectifs, les aspirations et les sources profondes de motivation incitant nos répondantes à poursuivre des études postsecondaires. En fait, leur désir de s'impliquer auprès des Autochtones, de changer leur destinée, de se réaliser personnellement, d'avoir un emploi avec un salaire décent et de sortir de leur communauté constitue leurs principales motivations.

En premier lieu, le projet d'études des répondantes est en lien avec la cause des Autochtones. « Je faisais ça pas juste pour moi, mais vraiment pour mon peuple. Tsé, c'est vraiment pour euh...dans le but de comme...pouvoir être un outil pour les Inuits » (Annie). Pour la majorité, leurs études seront profitables aux Autochtones et à leur communauté : « Tsé c'est sûr je suis Autochtone. Moi j'ai envie d'aller dans une communauté d'aller y travailler après » (Lisandre).

La poursuite d'études postsecondaires vise également à « changer un peu la mentalité face à notre famille qu'on soit fier de nous pis que on est capable pis aussi de prouver qu'une Autochtone oui peut réussir » (Lisandre). Ces femmes souhaitent changer la transmission intergénérationnelle de l'éducation : « Pis mes parents n'ont pas nécessairement beaucoup de scolarité » (Pishum).

À un niveau personnel, nos répondantes voient une forme de réalisation de soi dans la poursuite d'études postsecondaires. Les études leur permettent d'être fières d'elles-mêmes et d'avoir le sentiment de s'accomplir. « C'est cela c'était juste le fait de suivre une idée que j'avais depuis que j'étais jeune, mais mes choix qui m'ont guidée vers cela » (Caroline).

Le fait d'obtenir un emploi avec un salaire décent est une autre motivation des participantes. « Ben je voulais avoir un diplôme pis travailler après » (Stéphanie). Il y a également l'envie de jouer un rôle social. « Moi là, à 19 ans là, c'était de me trouver un métier. De gagner ma vie » (Hélène).

Enfin, pour certaines, le fait de poursuivre des études représente une occasion de sortir de la communauté, « pis sacrer mon camp de chez nous. C'est carrément ça » (Hélène). Ces répondantes souhaitent s'éloigner des problèmes sociaux de leur communauté : « Tsé la drogue, l'alcool pis toute cela. Tout le monde sait ce que tu fais. Tout le monde parle dans le dos de tout le monde. Je ne voulais pas comme rester dans ça tsé. Fait que c'est cela qui m'a poussée vraiment à partir de la ville » (Stéphanie).

4.2.3 Quitter sa communauté : un choc...

Cependant, sortir de sa communauté pour aller vivre en milieu urbain représente un événement significatif dans le parcours des participantes. Toutes les participantes ont eu à quitter leur communauté à un moment ou à un autre et pour la plupart les premiers mois, voire la première année suivant le départ de la communauté ont été difficiles. « Ben la première année quand je suis sortie de mon village dans le fond. La première année a été dure » (Stéphanie).

Il est certain que le premier contact avec le milieu urbain représente en soi un choc culturel. « Y'a le choc culturel qui arrive pis il faut qu'ils s'habituent à ça, pis il faut qu'ils s'habituent à la vie sur le campus ou en contexte universitaire, c'est pas facile là, l'adaptation » (Hélène). Cela peut aussi être vécu comme un déracinement. « Moi en tout cas j'ai vécu cela plus comme une problématique de déracinement. Fait que j'ai sorti de mon cocon dans le fond » (Caroline).

Ce choc culturel est accentué du fait que le français est la langue parlée en milieu urbain. Or, le français est la deuxième langue pour les Autochtones et elle est enseignée comme telle dans les écoles des communautés. Les répondantes considèrent que la maîtrise de la langue française des étudiants autochtones n'est pas adéquate lorsqu'ils arrivent dans une institution scolaire en milieu urbain. « Quand ils sortent de la réserve pis qui arrivent ici au cégep, ils pochent tous leurs cours de français. Tsé sont à la mise à niveau pis y pochent » (Yza). La maîtrise de la langue française des étudiants autochtones semble entraîner des difficultés dès les premiers cours : « Tsé les premiers cours que j'ai eu j'écoutais le monde parler pis j'étais comme « ah mon dieu c'est des génies, ils parlent comme des savants tsé ». Mais pourtant c'était du monde du cégep qui sortait du secondaire. On n'avait pas le même niveau de langage du français » (Caroline).

Bref, quitter sa communauté exige une période de transition. Cela peut prendre du temps, nécessiter des efforts et de l'énergie et, pour ce faire, les étudiantes autochtones auront besoin d'être soutenues.

4.3 SOUTIEN SOCIAL

En effet, pour mener à bien la poursuite de leurs études, les répondantes ont bénéficié de quatre types de soutien : le soutien familial, le soutien communautaire, le soutien en milieu urbain et le soutien financier. Chaque type de soutien sera décrit dans la forme qu'il prend pour les répondantes.

4.3.1 Le soutien familial

Les participantes définissent le soutien familial comme étant moral et affectif. Souvent, leur mère est la personne qui les a le plus soutenues moralement. Les répondantes considèrent ce soutien comme important et positif. Il prend la forme d'encouragements « ma mère m'a encouragée à continuer aussi » (Pishum), mais aussi d'une présence physique soutenue. « J'appelais ma mère presque à tous les deux soirs, j'y disais « je ne suis plus capable, je m'en viens ». Pis là, ma mère me disait : « ben non, t'es capable, reste là-bas » (Caroline).

D'autres membres de la famille apportent également du soutien moral. L'une des étudiantes apprécie le soutien offert par son père. « Étudie ma fille, pis t'auras pas besoin de personne pour te faire vivre. Dans toutes les choses que mon père m'a dit, c'est celle que j'ai retenue le plus » (Hélène). Une autre répondante souligne l'important soutien de son frère. « Pis il y a aussi, moi je suis très proche de mon grand frère. On a 12 ans de différence pis lui il m'a beaucoup encouragée tout au long de ma vie » (Caroline).

Par contre, certaines répondantes considèrent que leurs familles accordent très peu d'intérêt à leur cheminement scolaire. Éloignées de leurs familles en raison des études, ces répondantes doivent elles-mêmes initier les contacts : « pis c'est toujours le cas dans le fond. C'est moi qui appelle chez nous et non l'inverse » (Stéphanie). Peu d'entre elles reçoivent la visite de leurs familles en milieu urbain. « Tsé mes parents, ils ne sont jamais venus voir mon appart, tsé pour eux autres venir à Québec, c'est gros là » (Pishum).

Dans les communautés, l'engagement des parents dans les études de leurs enfants est quasi inexistant, selon plusieurs participantes. « Mais en même temps, t'as beau faire ce que tu veux tsé, si le contexte familial est pas là, euh les parents réveillent même pas les enfants pour aller à l'école euh, le matin, pis qu'y ont pas déjeuné, pis... Les enfants sont un peu laissés à eux-mêmes là » (Annie).

Bref, les participantes disent recevoir du soutien de leurs familles, mais auraient toutefois aimé en recevoir davantage. D'abord, le fait d'être éloignées physiquement de leurs familles est difficile : « mes parents j'aurais aimé qu'ils soient là, mais ce n'était pas le cas. Tsé dans la même ville ; c'est plus facile je crois » (Stéphanie). Certaines répondantes déplorent le manque d'intérêt de leurs parents à l'égard de leurs études : « c'est ça, alors, c'était bien pour moi mais euh, imagine quand même euh, ils n'ont pas demandé comment j'ai fait dans mes notes, comment... Ils n'ont pas demandé les détails, là, des notes » (Danielle), mais elles associent ce manque d'intérêt à l'absence de scolarité de leurs parents. C'est ainsi que Hélène dit : « Parce qu'il dit: moé, je ne connais rien là-dedans. Mon père vient d'une lignée de trappeurs pis de chasseurs traditionnels » (Hélène).

Étant donné le manque d'intérêt de leurs parents et (de) la nécessité de vivre en milieu urbain, plusieurs participantes affirment avoir dû compter sur elles-mêmes pendant leurs

études. Dans la plupart des cas, elles ont été leur principale source de soutien. « Je vais te dire principalement, mon principal soutien là, c'est moi-même. Ma motivation » (Hélène). Par contre, le fait d'avoir eu à se débrouiller seule a augmenté leur confiance en elle. « Tsé, c'est souvent quand t'es loin pis que t'es laissé à toi-même pis que tu te débrouilles toi-même que ton estime de toi à s'augmente » (Pishum).

4.3.2 Les modèles

Le fait d'avoir un modèle constitue également une forme de soutien qui peut provenir du milieu familial. Trois des répondantes ont un parent qui a poursuivi des études postsecondaires. Ceux-ci constituent des modèles à suivre pour les participantes tel qu'énoncé par l'une d'entre elle :

Sauf que ma mère elle a entrepris des études après nous avoir eu finalement dans un âge assez tard pis moi j'ai comme été là-dedans pendant un certain moment où je la voyais faire ses travaux. Elle arrivait à la maison pis elle faisait ses travaux pis j'aimais cela cette ambiance là. Ça ça m'a comme donné l'envie de le faire (Caroline).

Les modèles peuvent également faire partie de la communauté autochtone élargie. « Mais de plus en plus, tsé on voit des femmes comme Eva Ottawa, la chef des trois communautés Atikamek...Tsé il commence à avoir, mais c'est tellement minoritaire encore là que » (Pishum).

Une participante souhaite même devenir elle-même un modèle pour sa communauté. « C'est toute le fait de manque de modèles qui m'a comme euh inspiré à continuer pour être un modèle pour quelqu'un » (Lisandre).

4.3.3 Le soutien de la communauté

Les familles de la plupart des répondantes résident dans les communautés autochtones et le soutien de cette collectivité constitue un autre type de soutien dont profitent les étudiantes autochtones.

Lorsque nous avons demandé à nos répondantes si les études étaient valorisées dans leur communauté, nous avons eu des réponses positives et des réponses négatives. Selon elles,

certaines communautés valorisent les études, mais cette position est plutôt récente et fragile. « Ben oui c'est valorisé poursuivre des études mais... comment je pourrais dire ça... C'est valorisé, mais ça fait pas longtemps que c'est valorisé » (Pishum). La valorisation des études dans les communautés se manifeste de plusieurs façons, soit par des encouragements donnés directement par des personnes significatives comme le chef du conseil de bande ou soit dans les institutions scolaires, par des galas de reconnaissance soulignant la fin des études.

Que ce soit au primaire ou au secondaire, les encouragements sont multiples : « ben c'est sûr que dans les écoles... euh ... je ne sais pas. En fait, dans les écoles ils essaient de tout faire pour que les jeunes continuent » (Lisandre). Plus précisément, cette valorisation passe par les enseignants qui peuvent être des personnes significatives pour les étudiants, telle que le déclare une participante : « la première dans le fond j'étais en deuxième année. Pis elle c'est comme modèle là pour moi. J'aimais aussi sa façon d'enseigner, de parler aux jeunes » (Stéphanie).

De plus, certains moyens, comme la radio communautaire, sont utilisés pour encourager les étudiants autochtones à poursuivre leurs études :

Tsé, je pense pas que c'est à toutes les radios que les gens peuvent aller expliquer leur thèse de maîtrise, mais tsé, c'est quand même intéressant là tsé, qu'ils aient donné cette tribune-là à ma tante là pour qu'elle puisse présenter ses études pis toutes ça. Faque c'est des choses qui, tsé qui en ont peut-être même pas conscience à la radio mais tsé, au moins ils apportent des choses positives tsé faque... Tsé faque c'est ça, c'est un des moyens qui prévaut ici là (Pishum).

Parfois ce sont des initiatives du conseil de bande qui vont dans le même sens : « quand je suis allée l'an passé au conseil de bande il y avait un gros gros babillard avec toutes les choses des écoles, les projets euh » (Yza). Selon une participante, « le chef y encourage tous les jeunes à continuer, à retourner aux études » (Stéphanie).

Par ailleurs, les aînés peuvent aussi avoir une certaine forme d'influence sur les jeunes étudiants autochtones, en raison de leur présence et du lien qu'ils entretiennent avec la tradition. Toutefois, ce soutien ne touche pas directement le domaine de l'éducation, mais plutôt le sentiment d'appartenance à la culture :

C'était comme une aînée dans la communauté, qui s'impliquait au niveau du folklore pis elle, quand les gens voulaient avoir un nom huron, ben c'est elle qu'on allait voir. J'avais été la voir pis elle a commencé à me raconter des choses, je passais des grands après-midi à jaser avec elle. Elle a été une grande influence, dans mon cheminement (Hélène).

Les communautés sont fières de leurs étudiants et elles le leur démontrent par différents moyens. « Pis tsé je veux dire tu pars de la communauté pis tu reviens avec ton diplôme, mais c'est sûr que tu n'es pas un deux de pique dans la communauté là » (Lisandre). Ainsi l'organisation de galas de reconnaissance ou de bals de finissants sont des moments de célébration importants. « Euh, ben moi j'ai assisté au bal de fin d'année pis on dirait que c'est un gros moment à chaque année. Pis on dirait que tout le monde veut y aller » (Stéphanie).

D'autres répondantes ont plutôt questionné l'importance accordée à l'éducation au sein des communautés autochtones. Quelques-unes affirment que les séquelles laissées par le Régime des Pensionnats indiens minent encore aujourd'hui la perception des études. « Ben je pense que c'est sûr que dans ma communauté, euh il y a eu beaucoup de...ben en fait presque tout le monde a passé par les pensionnats indiens. Fait que ce n'était pas tellement encouragé les études » (Caroline). Cette perception demeure lorsqu'une étudiante revient dans la communauté après ses études.

Quand je suis revenue comme travailleuse avec ma place à une table avec des idées à échanger ben là je voyais que j'étais vue différemment. Leur regard était différent. Pis je ne pense pas que je vais être capable de retourner à 100 % comme celle qui était, qui est partie de [nom d'une communauté]. Je ne pense pas que je vais avoir la même place que j'avais avant (Caroline).

Il faut dire que la précarité des emplois dans plusieurs communautés, n'encourage pas les étudiantes à y revenir, une fois leurs études terminées :

Mais là-bas dans un ptite vie, mettons dans un ptit village, un vrai vrai ptit village là, que tout ce qu'il y a, c'est un magasin, euh peut-être un poste à gaz, euh, église, école, tsé, où est-ce que tu vas travailler? Tsé, y'en a plein qui travaillent pas tsé, y'a pas de travail pour tout le monde faque...t'es-tu vraiment obligée d'aller à l'école? Tsé, ils se voient pas nécessairement aller à de grandes universités pis se dire « Ah, je viens bien réussir le secondaire, parce que je veux être accepté au Cégep... », pis...ça marche juste pas de même (Annie).

Par ailleurs, les grossesses à l'adolescence sont nombreuses et bien perçues, mais il faut bien l'admettre, la maternité précoce et la poursuite des études sont difficiles à concilier :

Il y a aussi le fait que souvent elles ont des enfants. Elles ont des enfants jeunes pis c'est difficile aussi de pouvoir... en té cas, j'essaie de me mettre à leur place là ben je pense que c'est difficile de se dire ben qu'est-ce que je vais faire de mes enfants pendant que je vais travailler? Je vais les mettre dans une garderie ? Payer une garderie pis moi je suis au salaire minimum ? Il va me revenir quoi au bout du compte ? Ben je suis bien mieux d'être sur le bien-être là (Caroline).

Finalement, après leurs études, les répondantes réalisent que la place qu'elles peuvent réellement occuper dans la communauté est plutôt restreinte. Bien qu'elles se sentent privilégiées lorsqu'elles reviennent dans leur communauté, elles ont peu de possibilités d'emplois et elles occupent rarement les postes de gestion. «On a essayé aussi ben moi j'ai essayé d'aller travailler dans ma communauté mais il n'y avait rien. Il n'y avait rien qui s'ouvrait pour moi » (Caroline).

Tsé, mais rien qu'à voir tsé, les politiques, tout au niveau de la politique, toutes les décideurs...Tsé, on est beaucoup de femmes à avoir des niveaux d'études, mais on n'a pas les postes décisionnels, on n'a pas les postes de pouvoir euh, tsé la table des chefs de la AQP, qui rassemble toutes les chefs, tsé si y'a deux femmes autour de la table, c'est beau (Pishum).

4.3.4 Le soutien en milieu urbain

À leur arrivée en milieu urbain, les répondantes doivent s'adapter et le soutien en milieu urbain est une facette non négligeable de cette adaptation. Il prend la forme d'un soutien entre Autochtones, mais aussi d'un soutien offert à même les institutions québécoises.

Le soutien en milieu urbain se manifeste d'abord par les rassemblements et le partage entre Autochtones. Ce partage est un aspect important de la vie urbaine des étudiantes autochtones. « Quand j'suis rentrée plus à l'Université ben là, c'est le réseau autochtone qui s'est développé pis eux autres ça a été un beau réseau de support, des amis tsé, super euh riches » (Pishum).

Les associations d'étudiants autochtones permettent de réunir les étudiants autochtones en milieu urbain et elles sont précieuses pour nos répondantes : « Fait que c'est cela quand on

faisait nos rencontres c'était là pour partager. Pis tsé on se sentait bien parce qu'on était entre nous pis c'était un lieu de rassemblement notre local. C'était toute décoré plein de photos d'Autochtones, plein de publicité pis c'était vraiment beau » (Lisandre).

Les Centres d'amitié autochtone, quant à eux, permettent aux étudiantes d'élargir leur réseau social et d'être en lien avec des Autochtones qui n'ont pas le statut d'étudiant :

Tsé, c'est la même chose dans les Centres d'amitié, tsé nous autres les Centres d'amitié, c'est des portes ouvertes, tsé les Québécois autant que les Autochtones peuvent venir tsé c'est... Pis c'est ce qui fait qu'on... tsé on a beaucoup de bénévoles qui sont pas autochtones pis tsé les Centres d'amitié existeraient pas (Pishum).

Bref, on constate que le fait de se retrouver entre Autochtones en milieu urbain est significatif et peut pallier à l'isolement. « Mais ici, ça me fait vraiment du bien là, quand je peux me retrouver là, avec des amis autochtones ou euh, ça me fait du bien à l'âme là, vraiment! Parce que, vraiment » (Annie).

Pour certaines répondantes, la présence d'une communauté autochtone à proximité du milieu urbain peut aussi élargir leur réseau. « Fait que il y a la réserve à côté pis il y a quand même beaucoup d'Autochtones à [nom d'une ville] » (Lisandre).

Les étudiantes autochtones trouvent également du soutien dans les institutions présentes en milieu urbain. Ce soutien de type affectif peut être offert par les divers professionnels y œuvrant. « Pis le travailleur de milieu, il m'encourage beaucoup dans mes projets. Tsé c'est toujours « let'go » (Yza).

Ce type de soutien peut également provenir d'un employeur. Une des répondantes a cru bon de souligner le soutien important du milieu du travail :

Je voudrais aussi mentionner que mes employeurs m'encouragent. Je travaille pour le ministère des Affaires indiennes. En fait, j'avais déjà travaillé là avant pis sont venus me chercher quand ils ont su que je me cherchais quelque chose. Pis eux, quand ils m'ont rencontrée en entrevue, ma condition c'était que je puisse continuer à faire mes études. Pis c'était clair que mon boss il voulait encourager ce genre d'initiatives là chez les Premières Nations pis que y allait pas me couper dans ma lancée de continuer mes études. Fait que il est vraiment conciliant, je termine de bonne heure de travailler comparativement aux autres (Caroline).

Mais selon les répondantes, il reste plusieurs efforts à faire pour développer un réel soutien aux étudiants autochtones à leur arrivée en milieu urbain. En ce qui concerne les associations étudiantes, les répondantes se disent heureuses de leur existence et elles les considèrent importantes, mais elles constatent aussi que ces associations ne sont pas toujours adaptées aux multiples besoins des étudiants autochtones.

Quand je suis venue ici, pis que j'ai vu qu'il y avait une association étudiante autochtone, je suis allée, et j'étais très contente de voir qu'il y avait une association, il y avait un bureau, alors, quand je suis allée, j'ai vu que le bureau était fermé, il n'y avait personne, pis j'ai réalisé « Oh, c'est une association, d'accord, c'est une groupe de jeunes étudiants qui se voient de temps en temps... », pour faire des activités, disons, mais c'est pas (Danielle)...

C'est la même situation dans les Centres d'amitié autochtone, comme l'exprime une répondante :

Ben, chaque Centre d'amitié a sa réalité remarque là, mais tsé j'imagine, tsé déjà parce que j'imagine, pour connaître le Centre d'amitié de [nom d'une ville], c'est rien qu'il est loin tsé, y'est pas accessible en autobus, ben, y'est accessible en autobus, mais tsé, je ferai pas 45 minutes en autobus pis risquer de me perdre 8 fois pour aller là tsé (Pishum).

4.3.5 Les ressources financières disponibles pour les étudiantes autochtones

La poursuite d'études postsecondaires en milieu urbain nécessite un soutien instrumental fort important. En effet, le soutien financier pour les étudiants autochtones peut provenir du milieu familial, de la communauté ou des gouvernements.

D'abord, certaines répondantes ont bénéficié d'une aide financière de leurs familles. « Donc, mon école secondaire privée euh, Cégep privé, euh, mon premier bac, ça c'était toutes mes parents qui ont, qui m'ont aidée là, là-dedans » (Annie). Par contre, cette situation est peu courante parmi nos répondantes, comme l'explique l'une d'entre elles : « nos ressources financières étaient limitées dans ma famille quand même » (Caroline).

Dans certains cas, la communauté, plus précisément le conseil de bande, offre un appui financier aux étudiants qui poursuivent des études postsecondaires. Cette aide financière offerte par le conseil de bande est un moyen de valoriser les études dans les communautés.

« Parce que eux y payent pour que après tu puisses aider ta communauté avec ce que tu as appris. Moi je vois cela comme cela l'aide financière qu'il nous donnent » (Lisandre). Plusieurs étudiantes ont bénéficié du soutien financier du conseil de bande. « C'est sûr qu'au niveau financier ben le Conseil de bande était là, là » (Pishum).

Par contre, le soutien financier accordé par le conseil de bande ne fait pas toujours l'unanimité chez nos répondantes. Certaines se disent satisfaites de l'aide reçue. « Pis moi cela m'aide beaucoup » (Lisandre). Cette aide semble être considérable et significative pour la plupart de nos répondantes. « Au début ils te donnent un montant x pour l'inscription et les livres fait que après il te reste pas mal d'argent » (Stéphanie).

Toutefois, une participante « aurait aimé cela avoir un meilleur soutien financier de la part de mon conseil de bande » (Caroline). Elle n'a pas apprécié les complications auxquelles elle a dû faire face pour obtenir cette aide : « J'ai aussi eu des conflits avec mon conseil de bande parce que eux payaient seulement ce qu'ils auraient dû payer si j'allais à l'école au Québec... Fait que c'est pour cela que je demandais les prêts et bourses et que j'avais deux emplois l'été » (Caroline).

Les répondantes souhaitent également une plus grande égalité dans le soutien financier offert aux étudiants autochtones par les conseils de bande. L'accès à l'aide financière lors des études postsecondaires diffère d'une communauté à l'autre et selon quelques répondantes, chaque conseil de bande établit ses propres critères d'admissibilité. « Oui, parce que c'est un peu différent dans chaque communauté. Chaque conseil a comme sa méthode de pensée là pis euh sa méthode de faire » (Lisandre).

Certaines femmes autochtones peuvent également compter sur l'aide financière offerte par le programme de prêts et bourses du gouvernement du Québec. Pour ces dernières, il s'agit d'un complément important à l'aide financière offerte par le conseil de bande. « Ben au bac ben c'est sûr que j'ai demandé l'aide financière du Québec aussi. Les prêts et bourses. J'ai plus eu les prêts naturellement » (Caroline). Pour d'autres, l'aide gouvernementale s'avère la seule source de revenu. « Ben moi je suis sur les prêts et bourses fait que le seul soutien financier que j'ai c'est cela » (Yza).

4.4 IMPACT DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Comme nous l'avons vu précédemment, la poursuite d'études postsecondaires entraîne l'obligation de quitter sa communauté, ce qui provoque évidemment un choc. Ce choc n'est pas que négatif pour nos répondantes, puisque le contact avec la société québécoise aura un impact sur leur sentiment d'appartenance à leur culture.

4.4.1 Une ouverture à la société québécoise

En effet, les participantes reconnaissent que les études en milieu urbain les ont amenées à être en contact avec « l'autre » et à mieux le connaître. Elles parlent d'ouverture « tsé l'ouverture, de la connaissance parce que les autres ils t'apportent beaucoup là » (Yza).

Cette rencontre avec la société québécoise s'est avérée positive pour la plupart d'entre elles et leur a permis de créer de nouveaux liens. « La plupart de mes amies sont des Blanches ou des Blancs » (Stéphanie).

Pour nos répondantes, l'ouverture à la société québécoise signifie aussi d'élargir leurs horizons et de constater l'immense potentiel d'une société qui vit et qui travaille ensemble :

Parce qu'on travaille ensemble, on a une histoire à partager, on a une histoire qui est partagée, qui est à partager je veux dire, pis c'est dans nos relations, Inuits/ Québécois, Inuits/Cris, Inuits/Innus, Inuits/Atikameks, Inuits... Ben, je pense que tout le monde devrait connaître euh, l'histoire du Québec (Danielle).

4.4.2 L'appartenance à la culture

4.4.2.1 L'appartenance à la culture autochtone

D'un autre côté, le fait de poursuivre des études postsecondaires en milieu urbain a un impact sur l'appartenance à la culture autochtone. « Mon sentiment d'appartenance non même que je pense que étant donné que cela a comme confronté que cela a été quand même un choc, euh je le suis pas plus, mais je suis plus consciente peut-être » (Caroline). Dans l'ensemble, les participantes s'entendent pour dire que leur sentiment d'appartenance s'est

amplifié alors qu'elles poursuivaient leurs études en milieu urbain. « Donc je pense que cela l'a plus valorisée pis endurci là » (Lisandre).

Ce sentiment d'appartenance est même renforcé lorsque les études sont en lien avec les Autochtones. « En fait euh, de plus en plus, que je suis euh, que je suis des cours ou euh, que je fais de la recherche concernant les...j'apprends encore des choses sur ma culture. C'est vraiment plus affirmé que je suis Inuit » (Danielle).

De plus, étudier en milieu urbain amène les femmes autochtones à être en contact avec d'autres nations autochtones et ainsi à augmenter leurs connaissances sur leur propre culture et les autres cultures autochtones. Pishum exprime ce point de vue dans l'extrait suivant :

Il y a une association étudiante à l'Université Laval qui m'a faite connaître plein d'autres nations aussi tsé. Quand t'es à Mashteuiatsh, c'est des Innus pis that's it là, mais maintenant je connais des Inuits, des Anishnabe, des Atikameks, j'connais des Cris...Des Cris qui viennent de la Saskatchewan...Ça m'a amenée une ouverture à d'autres cultures autochtones, pis tsé euh, y'ont un super de beau bagage eux autres aussi pis c'est super intéressant d'échanger mais en même temps tsé on, y'a beaucoup de parallèles, tsé euh, justement, toute la question de se retrouver en ville pis de se retrouver un peu toute seule...

4.4.2.2 L'importance de la culture et des traditions pour les étudiantes autochtones

Dans le même ordre d'idées, les répondantes ont parlé des éléments culturels qui font toujours partie de leur quotidien et de l'importance qu'elles accordent à leurs croyances et à la transmission de celles-ci.

Tout d'abord, le rapport à la langue ancestrale est important pour quelques-unes. « Je parle en innu, oui. Fait que la grosse place c'est la langue » (Stéphanie). D'autres soulignent plutôt que la langue est quelque chose qui s'est perdue au fil des ans dans leur communauté. « La langue est morte chez nous » (Yza).

Ensuite les participantes affirment que certaines activités traditionnelles leur tiennent à cœur, c'est le cas de l'artisanat :

Non je travaille plus la peau pis les perles. Fait que je fais des mocassins, des colliers, des sacs. Mon prochain défi à moi et ma mère cela va être de leur faire chacune une robe pour aller dans les Pow-Wow. J'aime plus faire des grosses pièces parce que j'ai suivi aussi un cours en couture fait que j'essaie d'utiliser ce que j'ai appris en couture pour faire des grosses pièces. Ma mère est plus petite pièce là mais... Ce que j'aime aussi beaucoup c'est la décoration. Tsé j'aime cela travailler la broderie, travailler le perlage (Caroline).

Il y a aussi les pow-wow, des fêtes qui combinent la musique, les danses, les habits traditionnels, les aliments et les objets d'artisanat autochtones. Ces fêtes ont lieu habituellement dans les réserves et les centres urbains partout au Canada pendant les fins de semaine de l'été¹⁰. « Comme cet été il va y avoir un pow-wow comme un gros rassemblement. Je vais aller voir du monde là » (Lisandre).

Puis, le désir de maintenir la tradition s'exprime par la place accordée aux aînés et à la tradition orale. « Les aînés c'est eux qui transmettent aux jeunes leur savoir si on peut dire, leurs traditions et l'art de vivre, si on peut dire, comme un Autochtone... La cuisine ou les façons de faire dans le bois » (Lisandre).

Finalement, on constate que l'idée de la transmission de la culture, des traditions fait l'unanimité auprès des répondantes. Toutes souhaitent transmettre leur savoir-faire :

Pis quand elles vont être plus grandes, moi ma mère est artisane, ma grand-mère est artisane, moi je suis artisane... Ben quand j'ai le temps, mais j'ai les connaissances pour. C'est sûr que je vais le transmettre. J'ai deux filles fait que ça ça va être une chose que je vais transmettre (Caroline).

Elles souhaitent aussi transmettent leur langue « Surtout la langue, tsé, parce que...je vais avoir des enfants un moment donné, pis je vais travailler pis tsé, ça prend l'inuktitut, ça prend ça là, il faut bien le parler, pour pouvoir le transmettre » (Annie).

4.5 LA NATURE DE L'IDENTITÉ AUTOCHTONE

En raison de l'origine de leurs parents, plus de la moitié des répondantes disent porter une double identité. Elles sont issues d'un parent autochtone et d'un parent non autochtone et

¹⁰ Encyclopédie canadienne.

ce statut de métisse est une composante identitaire importante pour elles. « Dans le fond, moi j'ai, j'ai comme deux bagages culturels » (Annie). « Ben tsé, moi, mon identité je suis une métisse, mais bon je ne suis pas reconnue comme une métisse je suis une Autochtone à part entière. Moi, mon identité, c'est je suis Autochtone et je viens du Lac-Saint-Jean » (Lisandre). La majorité des répondantes sont fières de leur identité autochtone. « Tsé je suis fière de dire d'où je viens et qui je suis » (Lisandre).

Elles se définissent comme des femmes, autochtones ou métisses, qui vivent en milieu urbain et qui sont en contact avec d'autres cultures. Leur identité est une combinaison de leur identité autochtone et de leur statut d'universitaire. « Je me sens vraiment aussi comme une personne qui appartient à une culture euh, large, québécoise. J'appartiens à une collectivité, aussi, qui est fière d'être québécoise » (Danielle). Elles se considèrent comme des étudiantes ayant une spécificité. « Je veux dire, oui, je suis une universitaire, mais je suis une universitaire autochtone » (Lisandre).

4.6 L'ARTICULATION DE LA TRADITION ET DE LA MODERNITÉ

Ces femmes autochtones, qui font des études postsecondaires, ont donc un côté traditionnel malgré le fait qu'elles habitent en milieu urbain. Elles arrivent à se définir en tenant compte de ces deux dimensions. Mais comment font-elles pour combiner ces deux réalités ?

Les répondantes croient d'abord que la tradition et la modernité ne sont pas à l'opposé l'une de l'autre : « Tsé y'en a beaucoup que c'est la tradition la modernité d'un bord mais tsé, au contraire j'pense que, plus tu vas les mixer, plus tu vas l'intégrer pis tsé on...Une culture, c'est vivant faque tsé, si t'a laisse là, a va mourir tsé, faut que t'a réinvente, faut que tu, t'a changé » (Pishum).

Certaines croient même que leurs études créent un lien entre la tradition et la modernité : « Ben c'est important, dans un grand sens pour moi, le fait que je deviens anthropologue, et je suis euh, à la recherche concernant ma culture euh, inuite et aussi je parle inuktitut euh, c'est mon lien avec ma famille euh, et je suis souvent dans le Nord » (Danielle).

Les études postsecondaires représentent un monde de connaissances parmi d'autres. « Moi j'ai appris un aspect là, de la vie, qui est euh, les études euh, dans une université, mais c'est pas grand-chose là. J'ai tellement d'autres choses à apprendre » (Annie). La culture autochtone constitue un autre système de connaissances tout aussi nécessaire, selon les participantes.

D'après ces témoignages, on peut conclure que le fait de vouloir conserver une partie importante de sa culture est un choix personnel et démontre une volonté d'être proche de sa culture : « ben il faut, ça prend des efforts pour conserver sa culture, surtout quand tu vis en milieu urbain, loin de ta communauté toute ça, il faut vraiment faire des efforts » (Annie).

4.7 DES DISTINCTIONS ENTRE LES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES

Comme on le sait, les communautés autochtones se retrouvent un peu partout sur le territoire québécois. Cette dispersion et la distance qui sépare parfois les communautés les unes des autres amènent les répondantes à croire que chaque communauté est unique. « On est tellement toutes différents. On est tellement pas pareils » (Yza). Pour elles, chaque communauté a sa propre histoire et ses propres façons de faire. « Cela dépend de chaque communauté de comment leur mentalité est » (Lisandre).

Il existe même une distinction entre les communautés qui sont à proximité du milieu urbain et celles qui sont davantage isolées.

En fait, la situation scolaire des Autochtones des communautés serait influencée par le facteur de l'éloignement. Selon Yza, « il y a beaucoup plus de graduations quand tu es proche d'un milieu urbain que quand tu es éloigné ».

Si on a peut-être des meilleures qualités de vie que tsé, des communautés plus éloignées, c'est parce qu'on a accès à des ressources plus proches, on peut aller se faire une belle épicerie, avec des beaux produits frais à côté à [nom d'une ville], pis qu'on a un hôpital proche, pis un aréna, pis (Pishum).

4.8 DES MOYENS ET DES SOLUTIONS POUR CONTRER LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET AMÉLIORER L'ACCÈS AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES CHEZ LES AUTOCHTONES

Pour conclure les entretiens, les répondantes ont décrit les mesures qui sont présentement mises en place pour encourager la poursuite des études et pour contrer les difficultés scolaires chez les étudiants autochtones. Puis, elles nous ont fait part de leurs suggestions pour favoriser l'accès aux études postsecondaires.

4.8.1 Mesures mises en place pour soutenir les études postsecondaires

Tout d'abord, des mesures favorisant les études postsecondaires existent dans la plupart des communautés autochtones. Depuis que la gestion de l'éducation a été transférée aux communautés, quelques programmes ont été développés. Certaines communautés travaillent à maintenir ouvertes les écoles secondaires de leur territoire. « Au moins, le secondaire tu es encore dans la communauté tsé » (Stéphanie). De plus, les responsables des écoles tentent d'insérer des dimensions culturelles à leurs programmes :

Ouais, mais qui font euh, qui font vraiment beaucoup, pis aussi, en tout cas, au Nunavut, ils insèrent aussi beaucoup des affaires culturelles, comme en éducation physique ou des choses comme ça... Tsé, ils vont aller apprendre euh, à chasser, ou tsé, partir avec le groupe en expédition, des choses comme ça. Ils essaient d'intégrer pour que ça soit intéressant là. Je pense qu'il y a des efforts de fait pareil là... pour tsé... Par exemple, au secondaire, ils font ça pour garder les jeunes motivés (Annie).

Diverses initiatives visent à développer une fierté et des intérêts chez les jeunes. C'est le cas de la « wapikoni-mobile », une unité motorisée qui se déplace avec du matériel de studio de montage et qui permet aux jeunes Autochtones de réaliser des projets cinématographiques : « Je pense que comme la wiki-mobile tsé ça été quelque chose de super positif dans les communautés pis tsé qui a donné une prise de pouvoir de plein de jeunes par un moyen pis tsé, faut continuer ça tsé faque... C'est des innovations comme ça qui faut valoriser là faque » (Pishum).

En milieu urbain, plusieurs universités ont développé des programmes d'études sur les questions autochtones. « Comme l'Université Laval astheur tu as des études autochtones

c'était écrit et c'est là que je l'ai vue. Il y a plein de choses comme cela qui t'encourage à y aller » (Yza). De plus, les associations étudiantes autochtones tentent de rejoindre les étudiants de niveau postsecondaire. Ces mesures visent l'adaptation des Autochtones en milieu urbain ainsi que le développement de programmes spécifiques pour répondre aux besoins des communautés. « Ils ont euh, par exemple euh, à Montréal, au Cégep euh, John Abbott, il y a un an, il y a un programme d'un an pour les étudiants inuits qui arrivent pour la première fois, pour apprendre » (Danielle).

4.8.2 Suggestions des participantes

Les répondantes ont proposé plusieurs mesures qui pourraient être mises en place dans les communautés et dans les milieux urbains pour améliorer l'accès aux études postsecondaires. L'ensemble des suggestions se regroupent sous quatre pistes : 1) informer et sensibiliser davantage les jeunes dans les communautés 2) développer des intérêts chez les jeunes 3) mettre en place davantage de programmes d'intégration, de mise à niveau et de soutien pour les étudiants autochtones en milieu urbain et 4) favoriser les contacts entre les jeunes Autochtones et le milieu urbain.

4.8.2.1 Informer et sensibiliser davantage les jeunes dans les communautés

Selon les participantes, les jeunes des communautés ont besoin d'être mieux informés sur les différentes opportunités de carrière qui s'offrent à eux. Les programmes courts tels que les diplômes d'études professionnelles (DEP) devraient être davantage mis de l'avant. « C'est ça, je trouve qu'on ne valorise pas assez, les DEP tsé, on a besoin full de main-d'œuvre là » (Pishum).

De plus, la possibilité d'obtenir une aide financière du conseil de bande lors de la poursuite d'études secondaires devrait être mieux publicisée. Finalement, les jeunes devraient être sensibilisés aux répercussions de la grossesse à l'adolescence et aux conséquences de la consommation d'alcool et de drogue. « Pis euh, faire plus de sensibilisation aussi, tsé au niveau des femmes qui ont des enfants très jeunes, tsé au secondaire, faire plus attention pis, aie ton bébé au moins après le secondaire là tsé » (Annie).

Pour ce faire, les répondantes proposent de valoriser les modèles, les personnes qui ont réussi leur parcours scolaire : « plus euh comme valoriser les modèles. Pis comme vraiment les présenter pis humm » (Lisandre).

4.8.2.2 Développer des intérêts chez les jeunes

Les répondantes estiment qu'il est important que les jeunes développent des intérêts dans le domaine des arts. « Je pense qu'il faudrait des ateliers de... mettons le théâtre cela serait vraiment le fun. Comme un cours de théâtre au secondaire. Je pense que cela aiderait beaucoup les jeunes à poursuivre leurs études, au moins finir le secondaire » (Stéphanie). Les intéresser aux activités traditionnelles est aussi une avenue intéressante à explorer selon les répondantes : « Et pour moi, c'est aussi de valoriser, de continuer de valoriser ces euh, ces valeurs culturelles, la chasse, euh, la couture, les capacités de survivre dans le Nord, comment faire un igloo. Ça c'est des choses très importantes pour les [nom des membres d'une nation] en ce moment » (Danielle).

4.8.2.3 Mettre en place davantage de programmes d'intégration, de mise à niveau et de soutien pour les étudiants autochtones en milieu urbain

En milieu urbain, il semble que la présence d'un soutien à l'intérieur de l'institution scolaire favorise l'adaptation et la réussite scolaire. Ce soutien peut prendre la forme d'un programme ou de services offerts aux étudiants autochtones :

Moi j'ai fait partie de l'association des étudiants des Premières Nations de l'Université Laval et c'était un des premiers mandats qu'on se donnait au cours de cette année-là... De développer des outils pour que les étudiants qui arrivent de loin se reconnaissent tsé. Ce qu'on avait comme objectif c'est un d'avoir un local pour les étudiants autochtones pour qu'ils puissent se retrouver (Caroline).

D'ailleurs, les institutions scolaires devrait développer des programmes de français de base, étant donné le niveau de français plutôt faible des étudiants autochtones lorsqu'ils arrivent en milieu urbain. À ce propos, Yza raconte une initiative prise par son institution scolaire : « Fait que il a rencontré la direction et les profs de français avec vraiment une équipe experte pis là il a dit il faut faire un programme d'intégration pour eux-autres. Un

genre de mise à niveau avant la mise à niveau. Spécifique aux autochtones et aux étudiants interculturels » (Yza).

Il serait aussi intéressant de mettre en place un service de gardiennage pour les femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires et qui ont des enfants : « On se disait vu qu'on est beaucoup de femmes à étudier et que plusieurs ont des enfants, ben on pourrait peut-être essayer de se faire un service de gardienne tsé. Fait qu'on essayait de mettre des idées comme ça en place pour se structurer et aider ceux qui arrivent » (Caroline).

4.8.2.4 Favoriser les contacts entre les jeunes Autochtones et le milieu urbain

Pour plusieurs participantes, il semble évident que les jeunes Autochtones doivent être davantage en contact avec le milieu urbain. En fait, plusieurs ont insisté sur l'importance de sortir de la communauté :

Tsé des fois, on valorise beaucoup de donner service sur communauté mais je pense que c'est important aussi un moment donné dans la vie de quelqu'un qui a grandi sur communauté de, y faut qu'il sorte aussi pour voir c'est quoi en dehors de la réserve là, pis tsé, en dehors de la réserve, en dehors de l'environnement immédiat, ça fait du bien de vivre un genre de choc culturel (Pishum).

Une répondante croit tellement à la nécessité de sortir de la communauté qu'elle propose d'abolir les polyvalentes dans les communautés afin d'obliger les jeunes étudiants à connaître le milieu urbain :

Bon abolir les polyvalentes sur les réserves. Ça c'est clair net et précis moi j'ai une opinion grosse comme le bras là, mais il faut que les jeunes voient d'autres choses. Faut qu'ils ouvrent leurs horizons. Faut qu'ils se disent que c'est possible de vivre sans violence, c'est possible de vivre sans drogue ces affaires-là (Yza).

Toutefois, la réalité est un peu différente chez les Inuits. Une répondante inuite croit qu'il serait avantageux que l'éducation pour les Inuits puisse se faire dans le Nord afin que les étudiants puissent demeurer parmi les leurs, la distance les séparant des milieux urbains étant trop importante. Le fait d'avoir des institutions scolaires de niveau postsecondaire dans le Nord permettrait aux jeunes de ne pas trop s'éloigner de leur communauté. « Je pense que,

pour moi, qu'est-ce que je vois dans le long terme, c'est que pour que les étudiants, qui sont actuellement dans le Nord, ne soient pas obligés de partir de leur communauté » (Danielle).

L'ensemble des propos exposés dans ce chapitre permet d'avoir une vue globale de la réalité des femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires. Nous avons tenté de traduire le plus fidèlement possible la pensée des répondantes. Nos données sont maintenant organisées et elles seront revues à la lumière de notre cadre théorique dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

ANALYSE DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent a présenté les résultats de l'étude portant sur l'éducation postsecondaire chez les femmes autochtones. Dans ce chapitre, il sera d'abord question de ce que la littérature dit sur le sujet en lien avec les propos des répondantes.

Rappelons que l'objectif général de cette recherche est de dégager l'influence du système d'oppressions entrecroisées sur le parcours des femmes des Premières Nations qui font ou qui ont fait des études postsecondaires. Les objectifs spécifiques, quant à eux, sont d'explorer les événements déterminants de leurs parcours, de comprendre les enjeux liés à l'articulation de la tradition et de la modernité et de déterminer le rôle du soutien social.

Tout d'abord, il faut préciser que la littérature ainsi que les répondantes insistent sur le fait qu'il faut tenir compte de la situation géographique des communautés autochtones sur le territoire québécois. Les communautés sont parfois éloignées les unes des autres et elles appartiennent à diverses nations, ce qui rend chaque communauté unique. « Les 11 nations sont différentes les unes des autres. De fait, à l'intérieur d'une nation, voire d'une communauté, le mode de vie, l'utilisation de la langue et la situation économique des membres peuvent varier beaucoup » (Secrétariat aux affaires autochtones, 2010). Chaque communauté a un vécu différent en ce qui concerne les contacts avec les « Blancs ». Par exemple, le Régime des Pensionnats indiens n'a pas eu le même impact dans toutes les communautés. D'ailleurs, quelques répondantes ont affirmé que les communautés les plus éloignées des milieux urbains vivent un isolement plus grand. La gestion du conseil de bande est également différente d'une communauté à l'autre et, selon certaines répondantes, l'accès aux études postsecondaires dans une communauté dépend de ce facteur. En somme, il est difficile de généraliser lorsqu'il est question des Autochtones du Québec. Certaines réalités

scolaires touchent l'ensemble des communautés, mais il faut garder en tête l'unicité de chacune d'entre elles.

5.1 L'ÉDUCATION DANS LES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES DU QUÉBEC

Les écoles des communautés autochtones sont les premiers milieux de scolarisation de nos répondantes et leur fonctionnement suscitent bien des réactions. Quand il est question de ces écoles dans la littérature, on y déplore l'absence de dimension culturelle autochtone, l'utilisation de modes d'apprentissage formels qui sont en rupture avec la tradition autochtone et le peu de place accordée à l'apprentissage de la langue ancestrale au profit du français (Gauthier, 2005). Ce même auteur ajoute que les écoles qui sont gérées par les communautés de même que les autres institutions scolaires du système d'éducation du Québec ne sont pas adaptées aux étudiants autochtones. De leur côté, les répondantes nuancent ces propos. D'abord, elles reconnaissent la pertinence d'un système éducatif de type formel dans les écoles des communautés. Elles sont d'avis que l'éducation à l'image de la société québécoise est nécessaire pour accéder aux études postsecondaires et pour faire sa place dans la société actuelle. Contrairement à ce qu'affirme Gauthier (2005), les répondantes constatent que l'apprentissage de la langue ancestrale au primaire et au secondaire se fait au détriment de la maîtrise du français. Ainsi, l'accès aux études postsecondaires s'en trouve complexifié. Il existe déjà un fossé entre les écoles des communautés et les institutions postsecondaires des « Blancs » et les difficultés au niveau de la maîtrise du français contribuent à élargir ce fossé. De plus, les répondantes dénoncent tout particulièrement le contenu du cours d'histoire du ministère de l'Éducation lorsqu'il y est question de l'histoire des peuples autochtones. Dans les cours d'histoire du Québec et du Canada, le discours sur les Autochtones est biaisé et entretient l'ignorance et les préjugés de la population.

Par ailleurs, les répondantes insistent sur l'importance des connaissances axées sur les apprentissages culturels traditionnels et sur la transmission orale de la langue ancestrale. Conscientes que la langue est le principal vecteur de la tradition; toutes souhaitent ardemment préserver leur langue et la transmettre à leurs enfants. De son côté, Bourque (2004) considère que la préservation de la langue chez les peuples autochtones s'inscrit dans un enjeu plus grand, celui du maintien de la culture. Bien entendu, les institutions scolaires des

communautés sont les gardiennes de la langue, mais d'autres initiatives peuvent être mises en place dans les communautés pour valoriser davantage la langue ancestrale et pour la préserver. Cependant, les participantes estiment que l'apprentissage de la langue ancestrale ne devrait pas se faire au détriment de l'apprentissage du français, sinon ce sont les étudiants autochtones qui accuseront un retard dans la poursuite de leurs études.

5.2 LA RÉOLUTION DE LA TENSION ENTRE TRADITION ET MODERNITÉ

Le projet de poursuivre des études postsecondaires pour les Autochtones touche la dimension culturelle. À travers ce projet tout à fait moderne, les répondantes doivent se positionner sur la façon dont elles vont intégrer leur culture et leurs traditions à leur nouvelle réalité urbaine. C'est ce que, dans notre cadre théorique, nous avons nommé la résolution de la tension entre tradition et modernité.

Pour Ogbu (cité dans Bourque, 2004) et Berry, la résolution de la tension entre tradition et modernité pour un individu se base essentiellement sur deux enjeux. Premièrement, par la présence ou l'absence d'une volonté de maintenir l'héritage et l'identité culturelle de la communauté. Pour nos répondantes, cette identité culturelle peut être maintenue en pratiquant des activités traditionnelles, en parlant la langue, en fréquentant des pairs autochtones ou en veillant à la transmission de la tradition aux générations suivantes. Deuxièmement, elle s'exprime par la recherche ou le refus de contacts entre les groupes culturels, dans ce cas-ci entre les « Blancs » et les Autochtones (Bourque, 2004). Dans ce domaine, les participantes ont tissé des nouveaux liens et elles voient tous les avantages d'une société unie. Ces deux enjeux sont de bons indicateurs de la réussite scolaire et de la poursuite d'études postsecondaires.

Mais comment les étudiantes autochtones font-elles pour coordonner la tradition et la modernité dans leur quotidien ? En contexte d'acculturation, comme c'est le cas pour les étudiantes autochtones qui quittent leur communauté pour poursuivre des études postsecondaires en milieu urbain, Berry (1989) parle des stratégies d'acculturation suivantes : l'assimilation, l'intégration, la séparation, la marginalisation et l'individualisme. La stratégie privilégiée par les répondantes est l'intégration. Bourhis la définit de la manière suivante :

« La stratégie d'intégration reflète le désir de maintenir les caractéristiques essentielles de sa culture d'origine tout en adoptant certains aspects de la culture de la majorité d'accueil » (Bourhis *et al.*, 1998, p. 27). Les participantes accordent une importance fondamentale à leur culture, mais elles sont conscientes de la nécessité, des bienfaits et des impacts de l'éducation dans la société actuelle. Alors que certaines feront du milieu urbain leur lieu de résidence après leurs études, toutes demeureront liées de manière profonde à la culture autochtone. Une seule étudiante a choisi la stratégie de l'individualisme. Il s'agit de la stratégie par laquelle un individu se dissocie à la fois de sa culture d'origine et de celle de la société dominante parce qu'il se définit en tant qu'individu et non par son appartenance culturelle (Bouhris *et al.*, 1997). Cette répondante se présente comme une personne unique ayant un travail, habitant une ville et partageant sa vie avec un conjoint et un bébé. Elle ne s'identifie pas d'emblée comme Autochtone, mais plutôt comme un individu ayant différents rôles sociaux.

Par ailleurs, la typologie d'Ogbu touche au caractère exceptionnel des membres d'une minorité dite « involontaire » qui réussissent dans le système scolaire de la société dominante. Selon cet auteur, cinq profils sont possibles : *les assimilateurs, les émissaires, les réguliers, les ambivalents et les alternateurs* (cité dans Bourque, 2004). Aucune de nos répondantes ne correspond aux profils *assimilateurs* et *ambivalents*. Les profils *alternateurs* et *réguliers* sont ceux qui se rapprochent le plus des profils des répondantes. Les *alternateurs* sont des personnes qui s'ajustent sans s'assimiler. On peut dire que ces personnes jouent selon les règles du système. Quant aux *réguliers*, ils sont bien intégrés dans leur culture mais sans en adopter toutes les normes (Bourque, 2004). En somme, les répondantes tiennent à conserver des éléments de leur culture tout en étant fières de poursuivre leurs études postsecondaires chez les « Blancs ». Les nuances des profils parfois délicates et le fait que la typologie s'applique aux communautés immigrantes et non-spécifiquement aux Autochtones, rend difficile le classement des répondantes dans la typologie d'Ogbu.

Bref, les répondantes sont à la frontière de deux cultures; celle qui leur est familière et qui leur est importante et celle qui les amène vers le monde moderne et vers l'actualisation de soi. Toutefois, les répondantes ne mettent point les deux cultures en opposition. Pour elles, la tradition et la modernité forment un tout dynamique et inséparable. La tradition et la modernité se conjuguent pour construire leur nouvelle identité. Une identité qu'elles

qualifient d'autochtone moderne et cette identité est un apport de cette étude. Ce profil n'existe pas dans le modèle de Berry, ni dans la typologie d'Ogbu puisque leurs théories opposent la tradition et la modernité.

5.3 LA PRÉSENCE DE MODÈLES POUR LES ÉTUDIANTES AUTOCHTONES

Avant même le début des études postsecondaires, plusieurs personnes significatives à l'intérieur des communautés se sont impliquées dans l'éducation des jeunes Autochtones, ce qui fait appel à la notion de modèles dans la littérature. Tout d'abord, la présence ou l'absence d'un ou de plusieurs modèles à l'intérieur de la famille d'un étudiant autochtone influencerait son parcours scolaire (Malatest, 2004). De leur côté, les participantes sont fières de nommer les membres de leur famille qui ont fait des études postsecondaires. Ces modèles familiaux les ont influencées et motivées dans la poursuite de leurs études. Le fait d'avoir un modèle familial est certes aidant, mais le fait de ne pas avoir de modèle au sein de sa famille n'empêche pas la poursuite d'études postsecondaires. Quelques étudiantes ont quand même poursuivi des études, malgré l'absence de modèle.

Selon la typologie de Vinette (1996), le vécu scolaire des parents a une influence, positive ou négative, sur les études de leurs enfants. Vinette identifie aussi des types de parents. Dans la présente étude, on retrouve plutôt des parents *réformateurs* et des parents *décrocheurs*. Les parents *réformateurs* sont des personnes qui ont fait des études et qui ont un emploi. Ces parents peuvent être des modèles pour leurs enfants. Alors que les parents *décrocheurs*, se soucient peu des études de leurs enfants et demeurent à distance de leur parcours scolaire. La majorité des répondantes ont eu à composer avec des parents décrocheurs. Certains parents manquaient d'intérêt envers les études de leurs enfants et ont eu peu de contacts avec leurs enfants. Pourtant les répondantes disent n'entretenir aucune rancune face à l'attitude de leurs parents et déclarent avoir eu d'autres sources de motivations scolaires, notamment le désir d'aider et de redonner à leur communauté.

Bien entendu, les enseignants autochtones dans les écoles des communautés peuvent également jouer le rôle de modèles. Selon Bourque (2004), la présence et le soutien adéquat d'enseignants autochtones sont des facteurs favorisant la réussite scolaire. Plusieurs

répondantes ont été conseillées et influencées par des enseignants. Ces derniers ont joué le rôle de modèle au même titre que des parents et ont incité certaines étudiantes à poursuivre des études postsecondaires.

Les aînés sont eux aussi des modèles potentiels pour les étudiantes autochtones. Dans le domaine de l'éducation, les aînés ont un rôle important à jouer. En fait, la présence et le soutien d'un aîné, par exemple, pour l'aide aux devoirs, favoriserait la réussite scolaire (Statistique Canada, 2001). Mais pour les participantes, les aînés ne sont pas des modèles directement liés aux études, ils sont plutôt des personnes significatives qui peuvent leur offrir l'enseignement scolaire et des traditions. Pour elles, les aînés sont les gardiens des traditions et surtout les responsables de la transmission de la langue et du savoir. Ils ne sont pas en lien direct avec les écoles des communautés.

Bref, on constate que les modèles jouent un rôle important dans le domaine de l'éducation chez les Autochtones. Pour les étudiantes et les communautés, la présence de modèles est valorisée et bénéfique. D'ailleurs quelques répondantes se considèrent elles-mêmes comme des modèles pour leur communauté.

5.4 LES DIFFICULTÉS FINANCIÈRES DES ÉTUDIANTES AUTOCHTONES

Lors de la poursuite d'études postsecondaires, l'aspect financier devient un enjeu capital pour les Autochtones. Dans notre revue de littérature, les difficultés financières sont apparues comme un facteur dissuasif à la poursuite des études postsecondaires. La Fondation canadienne des bourses du millénaire mentionne que « le manque de ressources financières apparaît l'obstacle le plus sérieux à la réalisation des aspirations scolaires des étudiants autochtones » (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2005, p. 4).

Toutefois, les résultats de cette étude ne concordent pas avec ces allégations. La plupart des répondantes déclarent bénéficier du soutien financier du conseil de bande. Selon elles, ce soutien est considérable et répond à leurs principaux besoins. De plus, certaines participantes bénéficient du programme de prêts et bourses du gouvernement provincial qui s'ajoute à l'argent reçu du conseil de bande. Contrairement aux étudiantes non-autochtones, les étudiantes autochtones peuvent bénéficier de deux formes de soutien financier; soit celui du

conseil de bande et celui du programme de prêts et bourses. Cependant, quelques étudiantes ont dû travailler pendant leurs études, malgré ce soutien financier. Par ailleurs, on dénote certaines contradictions en ce qui concerne l'obtention du soutien financier du conseil de bande. Les résultats que nous avons obtenus vont dans le même sens que la littérature à ce sujet. Selon la Fondation canadienne des bourses du millénaire (2004), seuls les Autochtones inscrits au Registre des Indiens de même que ceux vivant dans une communauté peuvent bénéficier d'un soutien financier. Une répondante a affirmé n'avoir pu bénéficier d'une aide financière, parce qu'elle habitait en milieu urbain avant de commencer ses études postsecondaires. Une autre nous a raconté les difficultés qu'elle a rencontrées pour obtenir l'aide d'un programme offert à l'extérieur de la province de Québec. En fait, chaque conseil de bande a la légitimité de gérer et d'imposer ses propres critères en ce qui a trait à l'aide financière, ce qui peut restreindre l'accès à certains profils d'étudiants (Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2004).

Malgré tout, nos participantes sont satisfaites de l'aide financière qu'elles ont reçue ou qu'elles reçoivent. L'aide financière accordée à une étudiante autochtone lui permet de poursuivre des études postsecondaires en milieu urbain. Même si la Fondation canadienne des bourses du millénaire mentionne l'impact des difficultés financières au niveau de la poursuite des études, l'aide financière offerte par le conseil de bande représente une opportunité supplémentaire dont ne peut profiter un étudiant « blanc » qui arrive d'une région éloignée.

5.5 QUITTER LA COMMUNAUTÉ POUR LA VILLE

Mais, il n'y a pas que l'aspect financier à considérer quand on envisage la poursuite des études postsecondaires, il faut aussi quitter sa communauté. Selon Gauthier (2005), « quelques-uns visent l'éventuel métier pour lui-même, mais d'autres planifient littéralement de déguerpir du village; les études postsecondaires et le métier devenant le sauf-conduit pour la sortie ». Les répondantes sont conscientes de l'environnement social et économique souvent difficile qui règne dans les communautés autochtones. C'est cette lucidité qui les pousse à vouloir faire des études pour aider les leurs, obtenir un bon emploi, briser la transmission familiale de la pauvreté et se mettre à l'écart de la violence et des problèmes de

consommation d'alcool et de drogue. Certaines souhaitent quitter leur communauté, mais dans l'ensemble les multiples motivations divergent des propos de Gauthier.

Pour la plupart des répondantes, l'événement marquant de leur parcours scolaire est le moment où elles ont dû quitter leur communauté. Les premiers mois, voire la première année en milieu urbain représentent une période difficile, un choc culturel.

La poursuite des études représente pour les répondantes un projet moderne paradoxal, « dont le contenu et la raison d'être seraient de restaurer l'équilibre traditionnel » (Collin, 2004, p. 492). C'est un projet moderne parce qu'il démontre la volonté des répondantes de s'insérer dans la société québécoise et d'y jouer un rôle. C'est aussi un projet « paradoxal » parce que les raisons qui les ont poussées à poursuivre des études sont en lien avec leur vécu dans leur communauté et leur désir d'aider la cause des Autochtones.

5.6 FEMMES AUTOCHTONES, IDENTITÉ ET ÉDUCATION POSTSECONDAIRE

Ce projet « moderne » paradoxal est au cœur de l'identité des répondantes. Dans la littérature, deux auteurs ont retenu notre attention en matière d'identité et de réussite scolaire. Tout d'abord, Bourque (2004) déclare que l'intégration harmonieuse des identités majoritaires et traditionnelles agirait comme facteur de protection chez un élève. Cela se vérifie chez les répondantes; leur projet d'études vient toucher une importante dimension de leur identité en ce qui concerne leur façon de coordonner leur côté traditionnel et leur ouverture à la modernité. Plusieurs participantes intègrent ces « deux côtés », ce faisant, leur identité devient plus forte et plus actualisée. Il est frappant de voir à quel point elles démontrent une ouverture à la culture québécoise et un besoin du contact avec « l'autre ».

Pour Zimmerman (1998), c'est plutôt le fait d'avoir un sens profond de l'identité autochtone qui mènerait à la réussite scolaire. Dans l'ensemble, les répondantes sont fières d'être autochtones. Plus souvent qu'autrement, leurs études sont en lien avec les Autochtones. Elles se penchent sur les réalités autochtones en ayant un profond désir de redonner à leur communauté et au peuple autochtone. Une seule participante a fait de ses études un projet qui n'est pas en lien avec les Autochtones. Toutefois, cette participante travaille aujourd'hui pour un organisme autochtone.

Bourque (2004) et Larose (2001) vont dans le même sens, mais parlent plutôt de facteurs de risque et de protection. À cet égard, les propos des répondantes sont plutôt mitigés. Effectivement, chacune de ces femmes fait preuve d'une bonne capacité d'adaptation, un facteur de protection selon Bourque (2004). Même si les premiers mois et même les premières années hors de la communauté ont été plus difficiles, plusieurs répondantes ont compté sur elles-mêmes. L'adaptation au milieu urbain semble être une condition essentielle à la réussite scolaire et un incontournable pour les étudiants autochtones. C'est pourquoi, à l'unanimité, elles confirment la nécessité d'avoir du soutien en milieu urbain.

5.7 UN SYSTÈME D'OPPRESSIONS ENTRECROISÉES

L'environnement difficile des communautés autochtones touche particulièrement les femmes et les répondantes y ont été confrontées. Le système d'oppressions entrecroisées est le concept central de cette recherche. Il s'agit ici de mieux comprendre l'oppression de genre, ethnique et de classe et de dégager l'impact que cette oppression a pu avoir sur les répondantes.

D'entrée de jeu, on constate que les femmes autochtones vivent encore aujourd'hui une oppression de genre. Les répondantes de même que la littérature dénoncent la Loi sur les Indiens parce qu'elle discrimine les femmes autochtones. « C'est dans ce contexte particulier que s'installe une discrimination systémique envers les femmes autochtones » (Audette, 2006, p. 1). De plus, il y a l'omniprésence de la violence envers les femmes et le fait que celles-ci disposent de très peu de pouvoir décisionnel dans leur communauté. La monoparentalité et les grossesses précoces sont aussi significatives dans les communautés autochtones du Québec. Bref, nos participantes sont conscientes de ces oppressions bien qu'elles ne les vivent pas directement.

Par contre, plusieurs répondantes ont parlé d'oppression ethnique et ont vécu elles-mêmes des épisodes de discrimination parce qu'elles sont Autochtones. Selon elles, l'histoire des relations entre leur communauté et les « Blancs » a toujours été empreinte de tensions et de préjugés. D'un autre côté, certaines affirment avoir de bons contacts avec les « Blancs »,

ce qui est souvent le cas lorsque la communauté se situe à proximité d'une ville ou d'un village « blanc ».

C'est au niveau de l'oppression de classe que le constat est plutôt négatif. Les répondantes dressent un portrait similaire à celui que l'on retrouve dans la littérature. Elles parlent d'absence de dynamique économique, de chômage, de pauvreté, de surpeuplement, de négligence envers les enfants et de décrochage scolaire... Comme le mentionne la littérature, la majorité des communautés vivent « encore aujourd'hui dans des conditions de vie précaires » (Peuples autochtones et gouvernance, 2010). Le terme « quart-monde » est souvent utilisé lorsqu'il est question des Autochtones et il est évident qu'il existe une disparité entre les communautés autochtones et le reste de la population du Québec au niveau des conditions de vie.

Toutefois, certaines communautés commencent à se distinguer. C'est le cas d'une communauté dont sont issues deux des participantes. Ces dernières vantent les efforts économiques et sociaux qui sont faits dans leur communauté et comparent les conditions de vie à celles de la ville avoisinante.

Toutes ces oppressions se retrouvent dans « l'intersectionnalité », qui « reconnaît les effets simultanés du racisme, du sexisme et du classisme » sur les femmes (Corbeil et Marchand, 2006, p. 51). L'intersectionnalité est une théorie stipulant que la combinaison de ces trois formes d'oppressions influence la vie des femmes autochtones. Elle distingue l'expérience de la discrimination vécue par les femmes membres d'une minorité ethnique comme étant complètement différente de celle des hommes membres d'une telle minorité ou même des femmes en général (Commission ontarienne des droits de la personne, 2001, p. 4). Les données recueillies démontrent la présence, quoique nuancée, de ces trois formes distinctes d'oppressions chez les répondantes. La présence de ce système d'oppression entraîne son lot de difficultés en matière d'éducation. Le fait d'être autochtone, le fait d'être une femme dans une communauté et le fait de provenir d'un milieu défavorisé sont des éléments non négligeables du parcours des étudiantes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires.

5.8 LE SOUTIEN SOCIAL

Plusieurs facteurs entrent en jeu dans l'analyse des parcours scolaires des femmes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires et dresser le portrait du soutien qui entoure ces étudiantes en dévoile beaucoup sur leurs chances de réussite.

D'abord, les résultats de l'étude vont dans le même sens que les propos tenus par Vaillancourt (1994) au sujet du réseau de soutien social:

Le réseau de soutien social influence directement le degré d'intégration, alors que les attitudes d'acculturation, les stratégies d'ajustement et les variables environnementales (exogènes et endogènes) exercent une influence directe sur la composition et la nature du réseau de soutien social et par ricochet sur le degré d'intégration (Vaillancourt, 1994, p. 2).

Tout comme Vaillancourt (1994) et Caron et Guay (2005), nos participantes considèrent que le soutien social est une variable fondamentale de l'adaptation et de l'intégration. Selon elles, les différentes formes de soutien social dont elles bénéficient influencent leur adaptation en milieu urbain. En plus de jouer un rôle de protection, le soutien social a aussi un rôle de médiateur lors d'événements stressants. Il agirait de manière positive sur les perceptions de l'individu face à son environnement, sur sa capacité à faire face aux conséquences des événements stressants et sur la réponse émotionnelle à l'événement stressant (Caron et Guay, 2005). De plus, le soutien social favorise l'intégration des étudiantes autochtones en milieu urbain. Ainsi, le réseau social autochtone que certaines arrivent à construire en milieu urbain est bénéfique et les associations étudiantes dans les institutions postsecondaires en sont le meilleur exemple. Bref, en période d'adversité ou d'adaptation ou tout simplement dans les situations quotidiennes de la vie d'un individu, la présence d'un réseau social peut s'avérer déterminante pour le maintien ou le rétablissement de l'équilibre personnel (Caron et Guay, 2005).

Le soutien social reçu par les répondantes peut être familial, communautaire, financier ou provenant des pairs en milieu urbain. On le retrouve notamment dans les encouragements ainsi que dans l'implication des membres de la famille et dans la présence de pairs autochtones en milieu urbain. Les répondantes ont toutes souligné l'importance d'être soutenue par leur communauté. À cet effet, les communautés peuvent offrir du soutien par la

valorisation des études dès le primaire, mais aussi lorsque les étudiantes autochtones terminent leurs études postsecondaires. Quant au soutien financier, il peut provenir du conseil de bande, de la famille ou des gouvernements.

Dans la littérature, Larose et Roy (1994) considèrent le concept de soutien social comme étant multidimensionnel. De son côté, Barrera (1981) (cité dans Desfossés, 1989) s'est attardé à en définir les fonctions. Selon cet auteur, le soutien social peut avoir une fonction affective, instrumentale, sociale et normative. Dans les réponses des participantes, certaines fonctions du soutien social ressortent particulièrement. Tout d'abord, la fonction instrumentale est celle qui englobe l'aide financière et il est évident que le soutien financier spécifique aux étudiants autochtones favorise la poursuite d'études postsecondaires. Sans soutien financier, qu'il provienne du conseil de bande, de la famille ou du gouvernement, peu de femmes autochtones pourraient quitter leur communauté et poursuivre des études postsecondaires.

Par ailleurs, la fonction normative prend tout son sens dans la réalité autochtone. Plus la communauté et les gens qui y vivent adoptent une attitude d'ouverture et d'implication envers l'éducation, plus les incitatifs et la motivation se feront sentir chez les étudiants autochtones. Plus les études sont valorisées, plus les étudiants autochtones accèdent aux études postsecondaires. Plusieurs répondantes confirment ces propos et soulignent de belles initiatives comme les galas de reconnaissance et les encouragements du chef du conseil de bande.

Cette dernière fonction touche à une autre fonction dite sociale. C'est le lien d'appartenance à la culture et, c'est un fait, plusieurs répondantes ont choisi des études en lien avec leur culture peut-être par désir de contribuer au bien-être de leur communauté. Enfin, pour ce qui est de la fonction affective, toutes les participantes ont déclaré qu'elle joue un rôle important. En effet, pour chacune le soutien affectif de la communauté, de la famille et des pairs a influencé positivement la poursuite des études postsecondaires.

Cependant, dans les faits, les participantes avouent compter beaucoup sur elles-mêmes. Un thème émerge ainsi de nos résultats. C'est celui de l'isolement ou de l'absence de réseau social vécu par les répondantes. D'abord, parce qu'elles sont parfois les seules de leurs familles à poursuivre des études postsecondaires. Dans leur communauté, elles font souvent

partie des exceptions. De plus, elles arrivent en milieu urbain seules avec un nouveau réseau social à construire. L'éloignement de la communauté est souvent significatif et le défi pour les étudiantes autochtones est d'autant plus énorme. En milieu urbain, elles deviennent une minorité là où les « Blancs » constituent la majorité. Même les difficultés au niveau de la langue française peuvent mener les étudiantes autochtones à vivre de l'isolement.

Par ailleurs, le soutien social peut aussi se mesurer par la perception qu'a un individu du soutien reçu, mais aussi par sa perception de la disponibilité de ce soutien et par sa satisfaction à l'égard du soutien reçu (Caron et Guay, 2005). Malgré le fait que les répondantes comptent sur elles-mêmes, elles sont tout de même conscientes qu'elles reçoivent plusieurs formes de soutien. La satisfaction à l'égard du soutien financier ne fait pas l'unanimité, mais demeure un incitatif aux études postsecondaires. En matière de disponibilité du soutien, le soutien familial est celui qui ressort le plus des propos de nos répondantes. Certaines déplorent l'absence et la non-implication de leurs familles dans leurs études, tandis que d'autres reconnaissent la disponibilité et les encouragements de membres de leurs familles.

Pour conclure, l'analyse des résultats s'est faite sous plusieurs angles. D'abord, nous avons fait état de la situation de l'éducation dans les communautés. Puis, des liens ont été démontrés entre les propos des répondantes et la résolution de la tension entre la tradition et la modernité. Il a été ensuite question de l'importance des modèles puis de quelques observations sur la situation financière des étudiantes autochtones. Un événement majeur a été traité: le fait de quitter la communauté afin d'aller étudier en milieu urbain. Finalement, le concept de système d'oppressions entrecroisées a été nuancé et celui du soutien social a donné lieu à l'émergence de nouvelles données permettant de bonifier la littérature sur l'éducation postsecondaire des Autochtones, plus particulièrement celle des femmes autochtones. Bref, certains résultats confirment les éléments de la littérature actuelle, alors que d'autres les infirment.

CONCLUSION

Plusieurs questionnements sont à l'origine de cette recherche. Qu'est-ce qui amène les femmes autochtones à poursuivre des études postsecondaires ? Quels sont les événements déterminants de leur parcours ? Quel rôle a joué le soutien social dans la poursuite de leurs études postsecondaires ?

Les résultats obtenus ont permis d'apporter un éclairage nouveau sur les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire. D'abord, les répondantes identifient plusieurs sources de motivation qui les ont amenées à poursuivre des études postsecondaires, soit le désir de contribuer à l'amélioration des conditions de vie des Autochtones, de changer leur destinée, d'avoir un emploi intéressant et un salaire décent, de se réaliser personnellement ainsi que de sortir de leur communauté. Les répondantes possèdent également des caractéristiques en lien avec la réussite scolaire, telles une capacité d'adaptation, de la curiosité et de la persévérance. Tout au long de leur parcours, des personnes significatives ont été des modèles pour elles et d'autres les ont soutenues. Le soutien financier du conseil de bande a permis à plusieurs d'entre elles de financer leurs études postsecondaires. Les participantes ont surmonté les conditions de vie parfois difficiles de leur communauté et surtout le choc et l'adaptation au milieu urbain pour poursuivre des études postsecondaires. Bien que l'éducation postsecondaire semble menacer l'équilibre traditionnel des communautés, les répondantes affirment que leurs facettes traditionnelle et moderne font partie d'elles et se nourrissent l'une et l'autre pour créer une identité intégrée et actualisée. Une identité qu'elles qualifient d'autochtone moderne. Ce point se veut un apport de cette étude.

Pour les participantes, leurs études postsecondaires constituent une expérience positive qui permet, notamment, le contact avec « l'autre », l'actualisation de soi et la possibilité de contribuer à l'amélioration de la situation des communautés autochtones du Québec. Cette

perception positive vient contrecarrer l'image souvent négative véhiculée dans les différents médias.

Les résultats de l'étude mettent également en évidence que l'éducation chez les Autochtones est une réalité spécifique, multidimensionnelle et au cœur de l'identité autochtone. Le point de vue des femmes interrogées fait état des difficultés scolaires des Autochtones, notamment, un haut taux de décrochage scolaire et un nombre peu élevé d'étudiants autochtones aux études postsecondaires. Le système d'éducation québécois le fonctionnement tient peu compte des réalités des communautés autochtones. Certes, l'histoire des pensionnats indiens a amené une perception parfois négative de l'éducation chez les Autochtones, mais c'est surtout l'absence de dimension culturelle autochtone qui constitue la majeure partie du problème. De même, le peu d'emplois dans les communautés empêche les Autochtones de profiter directement de leurs étudiants diplômés en raison de la quasi-absence de dynamique économique dans certaines communautés. Les jeunes autochtones ont peu de modèles vers lesquels se tourner. À la maison, on constate le manque d'implication et d'encadrement de certains parents envers les études de leurs enfants. Au niveau financier, l'aide offerte par le conseil de bande est une opportunité réelle pour les étudiants autochtones, mais elle est encore méconnue de plusieurs. De plus, l'aide financière est gérée à partir de critères que chaque conseil de bande fixe, ce qui peut parfois entraîner des problèmes d'accessibilité pour certains étudiants.

Les oppressions multiples que vivent les répondantes sont liées au fait d'être autochtone, d'être une femme et de vivre dans des conditions économiques et sociales parfois précaires. Bien que les répondantes manifestent une ouverture dans leurs contacts avec les « Blancs », une frontière existe entre les deux groupes culturels, ce qui peut parfois entraîner une perception négative face au fait d'aller étudier chez les « Blancs ». Selon les répondantes, être une femme autochtone amène une restriction au niveau du réel pouvoir dans une communauté et des opportunités d'emploi. De plus, la présence d'un climat de violence dans les communautés est un obstacle à la poursuite d'études postsecondaires chez certaines femmes autochtones. Les conditions de vie dans certaines communautés autochtones sont défavorables à la poursuite d'études postsecondaires, notamment en ce qui concerne les

femmes autochtones. Les répondantes ont souligné le peu de ressources financières de leurs familles et l'éloignement vécu de certaines communautés.

Les communautés autochtones du Québec revendiquent le droit à l'auto-détermination. Toutefois, les résultats de cette recherche font ressortir l'importance du contact avec l'autre, de l'ouverture et de la collaboration. Selon les répondantes, la nécessité de sortir de la communauté pour connaître l'autre et mettre l'emphase sur l'apprentissage du français dans les écoles des communautés semble être incontournable. Certes, redonner du pouvoir aux communautés est novateur et gage de guérison, mais cela crée un système de gestion parallèle qui a un impact sur l'éducation. Comment les deux groupes culturels arriveront-ils à faire tomber les barrières issues de l'histoire et entretenues par les nombreux préjugés qui perdurent ? À ce sujet, l'étude est modeste, mais permet quand même d'y voir un peu plus clair.

En terminant, il est opportun de présenter les principales recommandations, au nombre de cinq, émises par les répondantes de l'étude en matière d'éducation chez les Autochtones.

Recommandation #1

Se pencher sur la situation des femmes dans les communautés autochtones du Québec

Dans un premier temps, l'ampleur du phénomène de la violence conjugale dans les communautés autochtones du Québec nécessite une plus grande attention. Cette violence entrave le potentiel de plusieurs femmes à poursuivre des études postsecondaires. À ce sujet, les communautés autochtones devraient être les plus sollicitées afin de trouver les meilleures solutions adaptées à la culture et à l'approche holistique. Pour combattre ce problème, les gouvernements devraient injecter des fonds, notamment dans le développement de maisons d'hébergement dans les communautés pour femmes victimes de violence.

La valorisation de la maternité et les grossesses nombreuses à l'adolescence affectent le parcours scolaire des femmes autochtones. Il importe de valoriser davantage les études dans les communautés. Pour ce qui est des mères autochtones qui souhaitent poursuivre leurs

études, des programmes de soutien devraient être mis en place dans les communautés, mais aussi dans les milieux urbains. Finalement, il faut donner l'opportunité aux femmes autochtones de se réunir, de reprendre du pouvoir sur leur vie et de prendre la place qui leur revient dans les communautés.

Recommandation #2

Développer l'économie des communautés autochtones du Québec

L'amélioration des conditions de vie des Autochtones passe par la sphère économique. Comment encourager les jeunes autochtones à aller à l'école et à poursuivre des études postsecondaires si les communautés offrent peu d'opportunités d'emplois? Les gouvernements, fédéral et provincial, doivent concerter leurs actions avec les conseils de bande et les différentes organisations autochtones du Québec pour favoriser le développement économique. Sans plusieurs efforts pour amener une certaine dynamique économique et des changements institutionnels, les Autochtones voient difficilement comment un changement dans leur situation pourrait s'effectuer.

Recommandation #3

Valoriser les modèles dans les communautés autochtones

L'éducation devrait être davantage valorisée dans les communautés autochtones. À cet égard, la question des modèles est importante. Les médias et les écoles des communautés devraient valoriser les personnes qui ont fait des études postsecondaires par exemple. Avoir des modèles permet aux jeunes de croire que les études postsecondaires sont à leur portée. Bien que certaines communautés posent déjà des actions en ce sens, la valorisation des études à l'aide de modèles constitue une voie toute désignée pour contrer le décrochage scolaire dans les communautés autochtones du Québec. Par ailleurs, les femmes que nous avons rencontrées sont ou seront des acteurs privilégiés en ce sens.

Recommandation #4**Bonifier le système d'aide financière pour les étudiants autochtones**

Pour les étudiantes autochtones qui poursuivent des études postsecondaires, l'accessibilité à l'aide financière doit être revue et bonifiée. Tout d'abord, les étudiants autochtones dans les communautés doivent connaître l'existence du soutien financier offert par le conseil de bande s'ils poursuivent des études postsecondaires. L'information doit être disponible dans les écoles, mais aussi distribuée dans les familles et par les différents médias. De plus, les critères permettant l'accessibilité ou non à une subvention de la part du conseil de bande doit être mieux définie et permettre à un plus grand nombre d'étudiants d'en bénéficier.

Recommandation #5**Soutenir les étudiants autochtones en milieu urbain**

Les institutions scolaires de niveau postsecondaire doivent continuer à développer des programmes d'accueil pour les étudiants autochtones. Les associations pour les étudiants autochtones sont un moyen efficace pour favoriser leur adaptation. De plus, un service de jumelage entre un nouvel et un ancien étudiant pourrait favoriser une meilleure intégration des étudiants autochtones à leur arrivée en milieu urbain. Les programmes de mise à niveau en français sont des initiatives permettant aussi d'augmenter la réussite scolaire des étudiants autochtones. Ces programmes de mises à niveau sont essentiels et questionnent également la place que devrait occuper l'apprentissage du français dans les communautés.

Finalement, cette recherche est un apport pour le travail social, notamment par la place qu'elle accorde au soutien social et à l'intersectionnalité. Cette étude fait ressortir la nécessité d'un changement social afin d'améliorer la situation scolaire des Autochtones du Québec. Les éléments reliés à la réussite scolaire, proposés par Larose (2001), concernent l'individu lui-même dans sa dimension personnelle : estime de soi, capacité d'adaptation, maturité, sentiment de maîtrise. Toutefois, il semble que les enjeux scolaires liés aux Autochtones

soient collectifs et concernent l'ensemble des communautés. En fait, des changements au niveau des conseils de bande et des gouvernements sont nécessaires pour améliorer la situation scolaire des Autochtones.

Cette recherche est pertinente socialement parce qu'elle nous démontre la méconnaissance de la situation des femmes autochtones dans la population en général, l'ampleur du défi que nous avons à relever comme société pour améliorer l'accès aux études postsecondaires des Autochtones du Québec, la nécessité d'actions de la part des gouvernements, mais surtout parce qu'elle donne une place à la voix des femmes autochtones.

ANNEXE I

PUBLICITÉ

KUEI !!! KUEI !!! KUEI!!! KUEI!!! KUEI!!! KUEI!!!



Recherche sur les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire

**Vous êtes une femme autochtone qui fait ou qui a fait des études postsecondaires ?
Vous êtes une femme autochtone qui a vécu dans une communauté autochtone
une partie de sa vie ?**

Votre participation volontaire est sollicitée !

- **Comment ? En participant à un entretien individuel d'une durée d'environ une heure et demie.**
- **Quand ? Novembre 2009**
- **Par qui ? Julie Savard, étudiante-chercheure à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal**

Pourquoi ? Pour partager et faire entendre l'histoire de ton parcours scolaire.

Pour de plus amples informations ou pour participer à la recherche,

N'hésitez pas à me rejoindre à l'adresse courriel suivante :

femmesinnues@hotmail.com

**Julie Savard 514-678-1831
Étudiante-chercheure
Maîtrise en travail social UQAM**

ANNEXE II**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ****Formulaire de consentement**

Les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire
Mémoire de recherche
Maîtrise en travail social
UQAM

J'accepte de participer à la recherche portant sur les femmes autochtones qui poursuivent ou qui ont fait des études postsecondaires menée par Julie Savard, candidate à la maîtrise en travail social de l'UQAM. L'objectif général de cette recherche est de dégager l'influence du système d'oppressions entrecroisées ; de genre, ethnique et de classe sur le parcours des femmes autochtones qui font ou qui ont fait des études postsecondaires. L'étudiante-chercheure réalise son mémoire sous la supervision de Ginette Berteau et de Annie Gusew.

J'ai été informée qu'on sollicite ma participation à un entretien individuel semi-dirigé qui devrait durer autour de deux heures. Je suis également informée que les renseignements obtenus lors de cette recherche resteront confidentiels. Seuls l'étudiante-chercheure et ses superviseurs auront accès au matériel recueilli. Les enregistrements seront conservés sous dossier sécurisé et seront effacés après la recherche.

Je comprends que cet entretien pourra me permettre de faire un bilan de mon parcours scolaire. Il est possible pour moi de mettre fin en toute liberté à ma participation à cette entrevue à n'importe quel moment. Je peux également refuser de répondre à certaines questions.

L'étudiante pourra utiliser certains extraits de cette entrevue pour la rédaction de son mémoire, mais aucun renseignement personnel permettant de m'identifier ne sera diffusé.

Ma signature au bas de ce formulaire signifie que j'ai pris connaissance de ce document, que j'ai compris les informations mentionnées précédemment et que j'accepte de participer de façon volontaire au projet sur les femmes autochtone et l'éducation postsecondaire.

Signature de la personne interviewée :

Signature de l'étudiante chercheure :

Date :

ANNEXE III

SCHÉMA D'ENTRETIEN

SCHÉMA D'ENTRETIEN (femmes aux études)

A. Questions générales

1. Une statistique provenant du magazine la *Gazette des femmes* révèle qu'environ 65 % des autochtones n'obtiennent pas leur diplôme de secondaire 5. Que pensez-vous de cette statistique ?
2. Racontez-moi votre parcours scolaire (primaire, secondaire, postsecondaire) ?
 - Quels sont les événements les plus marquants de ce parcours ?
 - Quels sont les événements positifs ? négatifs ?
 - Quels sont les événements aidants ? Quels sont ceux qui vous ont limités ?
3. Parmi ces événements, quels sont ceux qui ont le plus favorisé la poursuite d'études postsecondaires ?
4. Y a-t-il autre chose qui aurait pu vous aider dans votre cheminement scolaire ?
5. Quelles sont vos motivations personnelles à poursuivre des études postsecondaires ?

B. Soutien social

6. Qui sont les personnes qui constituent votre entourage ?
7. Parmi ces personnes, quelles sont celles qui vous ont soutenues dans la poursuite d'études postsecondaires ?
 - Quels gestes ont-elles posés ?
8. Avez-vous bénéficié d'autres formes de soutien, d'aide dans la poursuite de vos études postsecondaires ?
 - Financier, émotif, informatif, communautaire, approbation et support, modèle, inspiration...
9. Selon vous, quelle a été l'importance du soutien dont vous avez bénéficié durant votre cheminement scolaire ?
(- Perception du soutien reçu - Disponibilité - Satisfaction)

10. Quels sont les autres formes de soutien dont vous auriez aimé bénéficier pour faciliter davantage votre accès aux études postsecondaires ?

C. Les oppressions

11. Pouvez-vous me parler des problèmes sociaux que vivent particulièrement les femmes des Premières Nations ?
12. Pourriez-vous me donner votre opinion sur place des femmes dans votre communauté ?
13. Quels sont selon vous les défis auxquels les femmes des Premières Nations doivent faire face pour poursuivre des études postsecondaires ?
14. La poursuite d'études postsecondaires est-elle valorisée dans votre communauté ?
Si oui, comment ?
Si non, pourquoi ?
15. Quelles sont les conditions de vie actuelles dans votre communauté ?
16. Comment qualifiez-vous les rapports entre votre communauté et « les Blancs » ?

D. Articulation entre tradition et modernité

17. Pourriez-vous me parler des liens et des contacts que VOUS avez « les Blancs » ?
- Quels aspects de ses relations sont faciles ? vous heurtent ?
18. Quelle place occupe votre culture dans votre vie quotidienne ?
(Langue, rituel, croyances, activités traditionnelles, respect des aînés...)
19. Est-il possible de bien articuler l'attachement à votre culture et l'ouverture à la société québécoise ?
Si oui, comment ?
Si non, pourquoi ?
Et vous, comment faites-vous ?
20. Le fait de poursuivre des études postsecondaires change-t-il votre sentiment d'appartenance à la culture ? Comment ?
21. Quelle est l'attitude de votre communauté à votre égard depuis que vous êtes aux études postsecondaires ?
22. D'un autre côté, la poursuite d'études postsecondaires a-t-elle changé votre vision de la société québécoise ? Comment ?

E. Conclusion

23. Quelles mesures pourraient être mises en place pour aider les étudiants des Premières Nations à poursuivre des études postsecondaires ?
24. Y a-t-il autre chose dont je n'aurais pas fait mention dont vous auriez aimé me parler ?

ANNEXE IV

QUESTIONNAIRE PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1. Quel est le programme d'études postsecondaires auquel vous êtes présentement inscrite ?

2. Quelle est la durée de ce programme ? _____

3. Occupez-vous un emploi pendant vos études ? _____

Si oui, est-ce un emploi

Temps partiel

Temps plein

Nombres d'heures travaillées par semaine ? _____

4. À quel régime d'études êtes-vous inscrite ?

Temps partiel

Temps plein

5. À quelle catégorie d'âge appartenez-vous ?

16-20 ans

20-25 ans

26-30 ans

30-34 ans

35-39 ans

40 ans et plus

6. Quelle est votre revenu familial annuel ?

0 à 10 000 \$

10 000 \$ à 20 000 \$

20 000 \$ à 30 000 \$

30 000 \$ à 40 000 \$

40 000 \$ à 50 000 \$

50 000 \$ à 60 000 \$

60 000 \$ et plus

7. Quelles sont vos sources de revenus ?

Revenus d'emplois

Aide financière gouvernementale

Soutien financier du conseil de bande

- Autre, précisez : _____
8. Avez-vous des enfants ? _____
Si oui, combien ? _____
Quel âge ont-ils ? _____
9. De quelle communauté êtes-vous issue ?

10. Lieu de résidence permanent
 Communauté
 Milieu urbain
11. Lieu de résidence pendant vos études
 Communauté
 Milieu urbain
12. Langue principale parlée à la maison
 Langue ancestrale
 Français
 Anglais

Merci!

Julie Savard
Étudiante-chercheuse
UQAM

Numéro d'entretien : _____

ANNEXE V

GRILLE D'ANALYSE

1. Parcours scolaire
 - 1.1 Parcours scolaire (primaire, secondaire, postsecondaire) PSCO
 - 1.2 Événements marquants du parcours scolaire
 - 1.2.1 Caractéristiques de l'étudiante EC
 - 1.2.2 Profil scolaire des parents, de la famille EPP
 - 1.2.3 Quitter la communauté EQC
 - 1.2.4 Autres EA
 - 1.3 Motivations personnelles à poursuivre des études postsecondaires
 - 1.3.1 Aspirations (buts et objectifs) MOTBU
 - 1.3.2 Motifs (raisons)
 - 1.3.2.1 Désir de redonner à la communauté (contribution, retour en communauté) MOTRET
 - 1.3.2.2 Autres motifs MOTA
 - 1.4 Après les études
 - 1.5.1 Occupation (travail, congé de maternité...) OCCUP
 - 1.5.2 Projets à venir (voyage, changement d'emploi, déménagement, projet en lien avec les autochtones, retour sur la communauté...) PROJ
2. Intersectionnalité
 - 2.1 Oppression de genre (violence, égalité hommes/femmes, loi des indiens, gestion du conseil de bande, monoparentalité, grossesse à l'adolescence...) OG
 - 2.2 Oppression ethnique (racisme, tensions communauté et Blancs, influence des médias...) OE
 - 2.3 Oppression de classe (conditions de vie dans les communautés, manque emploi, bs, pauvreté...) OC
3. Soutien social
 - 3.1 Soutien familial
 - 3.1.1 Soutien financier SFF
 - 3.1.2 Autres formes de soutien SFA
 - 3.2 Soutien de la communauté
 - 3.2.1 Soutien financier du conseil de bande SCF

- 3.2.2 Valorisation des études dans la communauté SCV
- 3.2.3 Autres formes de soutien SCA
- 3.3 Soutien en milieu urbain
 - 3.3.1 Soutien financier (prêts et bourses du gouvernement) SMF
 - 3.3.2 Soutien des pairs (étudiants autochtones, association étudiante) SMP
 - 3.3.3 Autres formes de soutien (allochtones, support d'un professionnel, d'une organisation, de l'institution scolaire) SMA
- 3.4 Modèles (personnes qui ont inspiré ou qui ont joué le rôle de modèle pour l'étudiante dans son parcours menant aux études postsecondaires) MOD
- 3.5 Perception, disponibilité et satisfaction du soutien SDISPO
- 4. Tradition et modernité
 - 4.1 Place de la culture et des traditions (langue, rituel, artisanat, transmission culturelle aux enfants, pow-wow...) TRAD
 - 4.2 Nature de l'identité autochtone (fierté d'être autochtone, statut de métisse, rapport à l'identité québécoise) IDENT
 - 4.3 Impacts des études postsecondaires
 - 4.3.1 Sur sentiment d'appartenance à la culture autochtone APPCUL
 - 4.3.2 Sur l'ouverture à la société québécoise OUVQC
 - 4.4 Articulation de la tradition et de la modernité (possible ?, comment ?...) ARTICU
- 5. Situation scolaire des autochtones
 - 5.1 Distinction entre les communautés (pas de généralisation, proximité milieu urbain, communautés isolées, vécu pensionnats ou non..., unicité, nation) DISTINC
 - 5.2 État de la situation ETAT
 - 5.3 Mesures pour augmenter le nombre d'autochtones aux études postsecondaires
 - 5.3.1 Mesures mises en place (ce qui est fait) MESU
 - 5.3.2 Suggestions et recommandations SUGG

BIBLIOGRAPHIE

- Abdeljalil, Akkari. 2001. « Les jeunes d'origine maghrébine en France : les limites de l'intégration par l'école ». *Revue électronique de sociologie*, vol. 3 n° 8.
- Agence de la santé publique du Canada. 2007. *Les jeunes autochtones : le pouvoir guérisseur de l'identité culturelle*. [en ligne] (site consulté le 23 février 2007). <http://www.canadian-health-network.ca/servlet/ContentServer?cid>.
- Assemblée des Premières Nations. 2005. *Plan d'action des Premières Nations sur l'éducation*, 31 mai, 11 p.
- Audette, Michèle. 2006. « Les femmes autochtones du Canada : une discrimination juridique ». *Droits et démocratie*, fiche 6, p. 1-4.
- Berry, John W., U. Kim, S. Power, M. Young et M. Bujak. 1989. « Acculturation attitudes in plural society ». *Applied Psychology: An International Review*, vol. 38, n° 2, p.185-206.
- Boisclair, Odile, France Bourgault, Josette Catellier et Fannie Valois-Nadeau. 2010. « L'intervention féministe dans les centre de femmes : en action pour un monde plus juste! », In *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui, portrait d'une pratique sociale diversifiée*, sous le dir. de Christine Corbeil et Isabelle Marchand, p. 211-227. Montréal : Les éditions du Remue-Ménage.
- Bourgon, Michèle, Danielle Desmarais, B. Ryan, Annie Gusew et P. Thériault. 1995. *Réseau social et dynamique de soutien : l'expérience des proches de personnes vivant avec le VIH*. Rapport de recherche soumis à Santé et Bien-Être social Canada. Montréal : Université du Québec.
- Bourhis, Richard Y., C.L. Moise, S. Perreault et S. Sénécal. 1997. « Towards an interactive acculturation model : a social psychology approach ». *International Journal of Psychology*, vol. 32, n° 6, p. 369-386.
- Bourque, Jimmy. 2004. *Éducation et culture : l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. Thèse de Doctorat en éducation. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 440 p.
- Bulletin statistique de l'éducation. 2004 *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec*, mai, n° 30, 27 p. Québec.

- Caron, Jean et Stéphane Guay. 2005. « Soutien social et santé mentale : concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens ». *Santé mentale au Québec*, vol. 30, n° 2 (automne), p. 15-41.
- Centre d'études amérindiennes, Université du Québec à Chicoutimi. [en ligne] (site consulté le 7 novembre 2007). <http://www.uqac.ca/cea>.
- Centre d'excellence pour la santé des femmes. 2003. « Analyse comparative entre les sexes du stress vécu par les jeunes femmes mi'kmaq ». *Bulletin de recherche : Des voix dans la communauté*, vol. 4, n° 1, été.
- Charbonneau, Lucie. 2001. « Au début, il y a avait les Autochtones ». *Vis-à-Vis*, vol. 10, n° 3, article 3.
- Collin, Dominique. 1988. « L'ethno-ethnocentrisme : représentations d'identité chez les jeunes autochtones du Québec ». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 12, n° 1, p. 59-76.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador. 2002. *Enquête longitudinale sur la santé des Premières Nations de la région du Québec*. [en ligne] (site consulté le 16 avril 2007). <http://www.cssspnql.com>.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). 2002. *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec. 88 p.
- Commission ontarienne des droits de la personne. 2001. *Approche intersectionnelle de la discrimination*. Toronto. 34 p.
- Corbeil, Christine et Isabelle Marchand. 2006. « Penser l'intervention féministe à l'aune de l'approche intersectionnelle ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol.19, n° 1, p. 40-57.
- Corbeil, Christine et Isabelle Marchand. 2010. « L'intervention féministe : un modèle et des pratiques au cœur du mouvement des femmes québécois ». *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui*, sous la dir. de Christine Corbeil et Isabelle Marchand, p. 23-53. Montréal : Les éditions du Remue-ménage.
- Cree Iiyiyuu Estchee Commission on Self-Determination. 1996. *The Voice of a Nation and People on Iiyiyuu and Iiyiyuu Estchee*. [en ligne] (site consulté le 20 novembre 2007). <http://www.cree culture.ca>.
- Desfossés, Errol. 1990. *La relation entre les stressseurs, le soutien social et la fréquence rapportée des conduites parentales de contrôle coercitif envers l'enfant*. Mémoire de maîtrise en psychologie. Montréal : Université du Québec à Montréal, 103 p.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill, 142 p.

- Devault, Annie et Lucie Fréchette. 2002. *Le soutien social et l'intervention de nature psychosociale ou communautaire*. Groupe d'étude et de recherche en intervention sociale, Université du Québec en Outaouais, 31 p.
- Dion-Stout, Madeleine et Gregory Kipling. 2003. *Peuples autochtones, résilience et séquelles du Régime des Pensionnats*. Ottawa : Fondation autochtone de la guérison, 64 p.
- Fondation autochtone de guérison. 2005. *Le gouvernement fédéral s'engage à verser 125 millions de dollars à la fondation autochtone de guérison lors de la divulgation concernant l'offre globale de compensation liés aux régimes des pensionnats*. [en ligne] (site consulté le 4 octobre 2007). <http://fadg.ca>.
- Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2004. *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : Ce que les enseignants ont appris*. Montréal, 55 p.
- Fondation canadienne des bourses du millénaire, 2005. *Pour changer le cours des choses : l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples Autochtones du Canada*. Notes de recherche n° 2. Montréal, 8 p.
- Gallant, Nadine. 1998. *Étude exploratoire sur le réseau social de soutien, les attitudes, les pratiques et le sentiment de compétence éducatifs ainsi que le stress parental de mères adolescentes québécoises âgées de 18 ans et moins*. Mémoire de maîtrise en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal, 169 p.
- Garneau, Édith. 2002. *Perspective de femmes des Premières Nations au Québec sur les chevauchements identitaires : entre le genre et la nation*. Thèse de doctorat en science politique. Montréal : Université du Québec à Montréal, 375 p.
- Gauthier, Roberto. 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 en éducation. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi, 304 p.
- Gibson, Margaret et John U. Ogbu. 1991. *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York et Londres : Garland publishing inc., 407 p.
- Goyon, Marie et Sophie Guérin. 2006. « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique ». *Économie et statistique*, n° 398-399, p. 59-84.
- Groupe international de Travail pour les Peuples Autochtones. 2006. *Paroles de femmes Autochtones*. Sèvres : L'Harmattan, 175 p.
- Hull, Jeremy. 2006. *Les femmes autochtones, profil d'après le recensement de 2001*. Manitoba : Ministère des Affaires Indiennes et du Nord du Canada.

- Jeunesses communautaires révolutionnaires. 2007. *L'oppression des femmes et luttes féministes*. [en ligne] (site consulté le 2 juin 2008). <http://www.jcr-red.1901.org>.
- Larose, François, Jimmy Bourque, Bernard Terrisse et Jacques Kurtness. 2001. « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan des recherches en milieux innus ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, p. 151-180.
- Larose, Simon et Roland Roy. 1994. *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*. Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 87 p.
- Malatest, R.A. et Ass. 2004. *La population autochtone et l'éducation postsecondaire; ce que les enseignants ont appris*. Montréal : Fondation canadienne des bourses du millénaire. [en ligne] (site consulté le 19 septembre 2006). http://www.millenniumsscholarships.ca/images/Publications/autochtone_fr.pdf.
- Marchand, Isabelle et Sandrine Ricci. 2010. « Sexisme et Racisme : la diversité ethnoculturelle, défi au mouvement féministe. In *L'intervention féministe d'hier à aujourd'hui*, sous la dir. de Christine Corbeil et Isabelle Marchand, p. 65-92, Montréal : éditions du Remue-Ménage.
- Mayer, Robert, Francine Ouellette, Marie-Christine Saint-Jacques, Daniel Turcotte et collaborateurs. 2000. *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 409 p.
- McCue, Harvey. 2010. « Réserve indienne ». *Encyclopédie canadienne*. [en ligne] (site consulté le 20 janvier 2010). <http://www.thecanadianencyclopedia.com>.
- Ministère de la Condition féminine. 2003a. *Les femmes autochtones et l'emploi: défis et enjeux des programmes d'employabilité au Québec*. [en ligne] (site consulté le 26 septembre 2006). <http://www.swc-cfc.gc.ca>. Canada.
- Ministère de la Condition féminine. 2003b. *Les femmes des Premières Nations, la gouvernance et la Loi sur les Indiens*. Recueil des rapports de recherche en matière de politique. <http://www.swc-cfc.gc.ca/>, 30 p. Ottawa.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord du Canada (MAINC). 1996. *Rapport de la commission Royale des Peuples autochtones*. [en ligne] (site consulté le 5 octobre 2007). <http://www.ainc-inac.gc.ca>.
- Ministère des Affaires Indiennes et du Nord du Canada. 2000. *Des études postsecondaires pour les Indiens inscrits et les Inuits*. Ottawa. 5 p.
- O'Doherty, Christine. 1999. *Femmes autochtones et déterminants sociaux de la santé; le rôle du droit*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal, 528 p.

- Panasuk, Anne et Claire Gagnon. 2003. « Dossier sur les femmes autochtones ». *Gazette des femmes*, janvier-février, vol. 24, n° 5, p. 17-33.
- Peuples autochtones et gouvernance, 2010. *Gouvernance économique autochtone*. Université de Montréal. [en ligne]. <http://www.pag-ipg.com>.
- Portail des Autochtones au Canada. [en ligne] (site consulté le 6 août 2008). <http://www.autochtonesauCanada.gc.ca>.
- Quivy, Raymond et Luc Van Campenhoudt. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3^e édition. Paris : Dunod, 256 p.
- Réseau canadien de la santé. *Les jeunes Autochtones : le pouvoir guérisseur de l'identité culturelle*. [en ligne] (site consulté le 23 février 2007). <http://www.canadian-health-network.ca/>.
- Réseau canadien pour la santé des femmes-Network. 2005. *Le Canada a besoin d'une stratégie de santé et de guérison pour les femmes des Premières nations, les Inuites et les Métisses*. [en ligne] (site consulté le 9 mars 2006). <http://www.cwhn.ca/network-reseau/8-12f/8-12pg15.html>.
- Ressources humaines et développement social. 2002. *Qu'est-ce qui incite les jeunes à poursuivre des études postsecondaires au Canada*. [en ligne] (site consulté le 9 novembre 2007). <http://www.rhdsc.gc.ca>. Ottawa.
- Secrétariat aux Affaires autochtones. 2010. *Profil des nations*. Québec. [en ligne]. <http://www.autochtones.gouv.qc.ca>.
- Séguin, Louise, Michèle Saint-Denis, Jacinthe Loiselle et Louise Potvin. 1993. *Stresseurs, soutien social et réactions dépressives à la période périnatale chez les primipares défavorisées et favorisées*. Groupe de recherche interdisciplinaire en santé. Université de Montréal, 234 p.
- Statistique Canada. 2001. *L'éducation et l'apprentissage des enfants autochtone*. [en ligne] (site consulté le 16 février 2010). http://www.stacan.ca/français/freepub/89-597-XIF/2001001/education_f.htm.
- Statistique Canada. 2006. *Recensement 2006*. [en ligne] (site consulté le 11 avril 2008). <http://www.recensement2006.ca>.
- Tait, Heather. 1999. « Le niveau de scolarité des jeunes autochtones ». *Tendances sociales canadiennes*, n° 11-008, printemps, p. 7-12.
- Toupin, Louise. 1998. *Les courants de pensée féministe, première section*. [en ligne] (site consulté le 2 juin 2008). <http://www.netfemmes.cdeacf.ca>.

- Treillet, Stéphanie. L'oppression des femmes dans la mondialisation. *Genre en action*. [en ligne] (site consulté le 2 juin 2008). <http://www.genreenaction.net>.
- Vaillancourt, François. 1994. *Le réseau de soutien social et son impact sur le processus d'adaptation des immigrants*. Mémoire de maîtrise. Montréal : Université du Québec à Montréal, 172 p.
- Vinette, Daniel. 1996. « École, parents amérindiens et changements sociaux: la perception d'un intervenant non-autochtone ». *Lien social et politique, RIAC* n° 35, printemps, p. 23-35
- Zimmerman, M., J. Ramirez, K. Washienko, B. Walter et S. Dyer. 1998. « Enculturation hypothesis : Exploring direct and protective effects among Native American youth ». In *Resiliency in Native American and Immigrant Families*, sous la dir. de H. Mc Cubbin, E. Thompson, A. Thompson et J. Fromer, p. 199-220. Thousand Oaks : Sage.