

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANALYSE DES PARCOURS SCOLAIRES EXCEPTIONNELS DES ÉLÈVES
AUTOCHTONES AU CANADA

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
À LA MAÎTRISE EN SCIENCE, TECHNOLOGIE ET SOCIÉTÉ

PAR

ILLA TICCI SARMIENTO

JUIN 2017

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.07-2011). 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

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à mon Directeur de recherche M. Pierre Doray pour sa patience infinie, son encadrement, son orientation et son conseil.

Je voudrais remercier très spécialement au peuple Inuit de Kangiqsujuaq qui a inspiré ce travail de recherche, ainsi que toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à mes recherches et à l'élaboration de ce mémoire.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants et participants qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques m'ont guidé dans mes réflexions et ont accepté de répondre à mes questions durant mes recherches.

Merci à David Collins, qui m'a montré au moment où je voulais lâcher, que c'était toujours possible.

En fin, je remercie mes amis Alberto, Anita, Diego, Giovanni et Gisela pour leur encouragement, leur sincère amitié et confiance.

À vous tous, je vous présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

DÉDICACE

Au clan Sarmiento : mon père, mes frères, ma fille

Aux élèves de la Commission Scolaire Kativik

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS.....	viii
LISTE DE FIGURES.....	ix
LISTE DE TABLEAUX.....	ix
LISTE D'ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES DU CANADA : RÉALITÉS SOCIOÉCONOMIQUES ET SCOLARISATION	
1.1 Contexte socioéconomique	5
1.2 La scolarisation des Autochtones au Canada.....	9
1.2.1 Bref historique de l'éducation des Autochtones	9
1.2.2 Le système éducatif des Autochtones en général.....	10
1.2.3 Parcours scolaire des Autochtones.....	12
1.3. État actuel de l'interaction existante entre l'éducation occidentale et les savoirs ancestraux des Autochtones	17
1.4 L'accès des Autochtones à l'éducation universitaire	19
1.5 Financement	20
1.6 La persévérance scolaire chez les Autochtones	21
1.6.1 Facteurs de risque.....	22
1.6.2 Facteurs de protection	23
1.6.3 Obstacles qui entravent les parcours linéaires.....	24
1.6.4 Encourager l'accès et la persévérance aux études postsecondaires.....	24
1.6.5 Taux de diplomation.....	27
CHAPITRE II.....	31
CADRE THÉORIQUE	
2.1 Des concepts à retenir au sujet des parcours éducatifs et scolaires.....	32

2.2 La vision déterministe de l'éducation	35
2.2.1 La reproduction sociale	36
2.2.2 La réussite et l'échec scolaire selon le déterminisme social	37
2.2.3 Les codes sociolinguistiques de Bernstein	38
2.2.4 Théorie de la résistance	39
2.2.5 La résilience et l'école.....	41
2.3. Parcours scolaires atypiques.....	44
2.3.1 Les motifs derrière l'improbabilité de certains parcours scolaires	47
2.4 Perspective à partir de l'acteur social.....	49
2.4.1 Théorie du choix rationnel standard.....	51
2.4.2 Théorie du choix rationnel non-standard	53
2.5 De l'intérêt croissant des acteurs au sujet de l'éducation des Autochtones au Canada.....	55
2.5.1 Amélioration de la qualité de vie des Autochtones.....	56
2.5.2 Proposer l'éducation occidentale comme outil d'amélioration de la qualité de vie des Autochtones.....	58
2.5.3 Le savoir occidental et la culture ancestrale.....	59
2.5.4 L'exception chez les Autochtones.....	60
2.5.5 En quête des données fiables et pertinentes	61
CHAPITRE III	64
APPROCHE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE	
3.1 Modèle de l'analyse	64
3.2 Variables de l'étude.....	67
3.3 De l'opérationnalisation le traitement et analyse des données.....	68
3.3.1 Opérationnalisation et traitement des données.....	68
3.3.2. Analyse des données	69
3.4 Considérations éthiques.....	70
3.4.1 Nature des rapports qui existent entre les participants et les personnes chargées du recrutement.....	70

3.4.1 Nature des rapports qui existent entre les participants et les personnes chargées du recrutement.....	70
3.4.2 Analyse des risques et des avantages (autres que financiers ou matériels)	71
3.4.3 Anonymat et confidentialité dans le traitement et la diffusion des résultats	71
3.4.4 Consentement : nature des informations à transmettre, par quel moyen, à quel moment.....	71
CHAPITRE IV	72
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	
4.1 Résultats	72
4.1.1 Les étudiants.....	72
4.1.2 La famille et la famille étendue.....	75
4.1.3 L'institution scolaire et le choix de carrière.....	77
4.1.4 Les groupes de pairs.....	82
4.1.5 La signification de la réussite.....	83
4.2 Trois parcours mènent à l'enseignement postsecondaire.....	84
4.2.1 Parcours longs non-accidentés	84
4.2.2 Parcours longs accidentés.....	85
4.2.3 Parcours longs exceptionnels	86
CHAPITRE V	88
ANALYSE DE RÉSULTATS	
5.1 Les constats	88
5.2 Les parcours scolaires réussis chez les autochtones : trois types.....	90
5.2.1 Le parcours réussi « naturellement ».....	90
5.2.2 Parcours réussis accidentés	91
5.2.3 Parcours réussis contre toute attente	92
5.3 Facteurs qui permettent de donner un sens à ces parcours.....	93
5.3.1 Être fier de ses origines	93
5.3.2 S'améliorer et rendre aux autres.....	94
5.3.3 Des histoires à ne pas répéter	94

5.3.3 Des histoires à ne pas répéter	94
5.4 L'expérience de l'école primaire.....	95
5.5 L'expérience de l'école secondaire	96
5.6 Aller au postsecondaire	98
CONCLUSION	100
ANNEXE A.....	106
GUIDE D'ENTRETIEN	
ANNEXE B:.....	109
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	
BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES	110

AVANT-PROPOS

L'intérêt d'aborder la réussite scolaire des élèves autochtones apparaît directement de la pratique quotidienne de l'orientation éducative. L'enseignante reçoit le mandat sous-entendu d'éviter la réprobation et le décrochage associés à l'échec scolaire. Pour pouvoir affronter ce mandat il faut le comprendre avec une approche théorique et méthodologique et avoir ainsi une perspective qui regarde plus loin du sens commun superficiel.

La présente étude a pour objectif de comprendre le problème de relation entre la réussite et l'échec des élèves autochtones par rapport au contexte social desquels ils sont issus. De plus, nous analyserons leur réussite scolaire en conditions adverses, depuis une perspective sociologique. Pour ce, nous partirons de l'hypothèse que cette réussite est le résultat d'une combinaison des divers éléments : psychologiques, sociaux, culturels, politique et pédagogiques. Il est aussi important de souligner la nécessité de reconnaître la relation entre deux institutions : la famille et l'école.

La contribution de la présente recherche est soutenue par une analyse approfondie d'un cadre théorique orienté vers le phénomène d'exception des parcours scolaires réussis des élèves en difficulté. Cette étude cherche à contribuer aux connaissances scientifiques dans le secteur de l'éducation pour élucider le phénomène mentionné.

LISTE DE FIGURES

Figure 1.1.1. Répartition provinciale/territoriale de la population se déclarant autochtone, 2006.....	6
Figure 1.6.5.1: Relation entre la diplomation DES et le passage au réseau collégial par commission scolaire autochtone au Québec.	28
Figure 1.6.5.2 Niveau d'éducation atteinte par les Autochtones vivant à Toronto.	30
Figure 2.3.1.1 Facteurs d'influence sur les trajectoires scolaires atypiques.....	49

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 2.4.2.1 Mécanismes causales de l'inégalité éducative	54
Tableau 4.1.3.1 Les choix de programmes selon leur lieu de résidence.....	80

LISTE D'ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AFN : Assembly of First Nations

AINC : Affaires Indiennes et du Nord Canadien

AUCC: Association of Universities and Colleges of Canada

BEA : Bureau de l'éducation autochtone

CCL-CCA : Canadian Council Learning- Conseil Canadien sur l'apprentissage

CMEC : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

DES : Diplôme d'études secondaires

DPE : Développement de la petite enfance

DPE : Stratégie du Développement de la petite enfance

EPS : Études Postsecondaires

FNU : First Nations University

MELS : Ministère d'éducation, de loisirs et du sport de Québec

PAENP : Programme d'aide aux étudiants du niveau postsecondaire

PAEP : Programme d'aide à l'éducation postsecondaire

TARP : Toronto Aboriginal Research Project

TER : Théorie de l'élection rationnelle

ZPD : Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à cerner les différents parcours scolaires atypiques d'étudiants et d'étudiantes autochtones qui entreprennent des études universitaires. En même temps, nous pourrions identifier des facteurs de réussite chez ces personnes qui entreprennent des études postsecondaires.

L'analyse de la littérature existante au sujet des parcours scolaires exceptionnels nous permet de comprendre, d'un point de vue théorique, leur situation économique et socioculturelle. Nous avons par la suite formulé la question suivante : pourquoi ou comment certains élèves autochtones arrivent à poursuivre leur parcours scolaire jusqu'à l'université contre toute attente ?

L'analyse de données obtenus suite à des entrevues aux élèves autochtones au cours des études post-secondaires nous a permis d'identifier trois parcours réussis. Le premier est réalisé par des autochtones urbains, qui perçoivent leur passage aux études post-secondaires comme tout à fait naturel. En ce sens, il devient difficile d'identifier ce parcours comme un parcours totalement atypique. D'autres élèves ont réussi à reprendre leurs parcours scolaires malgré la confrontation à des événements ou des expériences de vie difficiles qui auraient pu les faire décrocher. Et finalement, nous avons trouvé un troisième parcours vraiment exceptionnel réussi contre toute attente, fondé sur une très forte résilience de la part des personnes qui l'ont parcouru.

Ainsi, nous avons identifié la situation socio-économique et la résilience comme des facteurs principaux de réussite chez les Autochtones interviewés. Ils considèrent qu'ils sont dans un bon moment de leurs vies et ils ont la certitude d'avoir fait un bon choix en persévérant dans leurs études. Par ailleurs, nous avons aussi constaté que l'appartenance à une première nation est un élément important du choix des études. Tous les étudiants et étudiantes ont choisi des programmes d'études leur permettant de contribuer au développement de leur nation.

Mots Clé : Autochtones, Canada, Éducation, Parcours Scolaire, Persévérance, Postsecondaire, Résilience

INTRODUCTION

Ce mémoire de recherche s'intéresse aux trajectoires scolaires exceptionnelles des élèves autochtones au Canada. Cette analyse souligne le phénomène d'exception dans l'histoire de la vie scolaire des élèves issus des communautés autochtones, à savoir, la persévérance scolaire, et la transition vers les études postsecondaires.

Nous allons chercher à comprendre les différents facteurs qui favorisent la réalisation de ces parcours scolaires atypiques. Également, nous proposerons un modèle d'analyse pour expliquer provisoirement les mécanismes impliqués dans ce phénomène.

Notre recherche porte sur des histoires de vie d'étudiants autochtones actuellement inscrits dans l'enseignement postsecondaire à travers le Canada. Les agents participants sont des étudiants universitaires inscrits à la First Nations University of Canada (Regina, Saskatchewan), l'Université de Toronto (Toronto, Ontario), l'Université Concordia (Montréal, Québec) et le Collège Kiuna (Odanak, Québec). Ces élèves sont issus des communautés Crie, Wendake, Dene, Inuit et Mohawk. Vingt personnes ont participé volontairement à cette étude. Nous avons réalisé des entretiens semi-dirigés par téléphone. Le processus de collecte et traitement de données recueillies dans le cadre de cette recherche respecte les protocoles d'éthique de recherche sur les peuples autochtones du Canada et du Québec ainsi que les politiques de recherche avec des êtres humains.

L'analyse approfondie des données de cette recherche permet de mettre en évidence les antécédents des individus visés selon leurs conditions de vie ainsi que leurs parcours scolaires.

Le premier chapitre, à caractère introductoire, il présente la mise en contexte de cette étude ainsi qu'un survol du système éducatif canadien à l'égard des communautés autochtones. Au deuxième chapitre nous présentons le cadre théorique. La revue des

écrits synthétise les principales approches théoriques de la sociologie de l'éducation pour expliquer le phénomène des parcours scolaires en fonction de l'origine sociale des individus. Deux approches ont été privilégiées : la vision déterministe souvent associée aux approches externes de la reproduction sociale à la théorie de la résistance et la résilience à l'école. Une seconde perspective plus individualiste depuis l'acteur souligne le pouvoir du choix rationnel standard et non-standard qui possède chaque individu. Aussi, nous allons passer revue aux différents concepts sociologiques au sujet des parcours scolaires atypiques. Pour finir nous ferons une mise en contexte de la position des experts en ce qui concerne l'éducation des Autochtones au Canada. Le troisième chapitre présente les repères théoriques et méthodologiques utilisés pour l'obtention et traitement des données ainsi que l'ensemble des hypothèses considérées, la question principale d'investigation et la façon constitution des échantillons. Les résultats de l'investigation sont décrits au quatrième chapitre. Nous suivons une séquence de description et analyse des informations retrouvées en fonction des hypothèses spécifiques présentées initialement. Le chapitre 5 s'intéresse aux parcours eux-mêmes et aux facteurs qui permettent de leur donner un sens. Il s'agit de décrire les parcours scolaires au primaire et au secondaire ainsi qu'un certain nombre de caractéristiques des études à ce moment. Par la suite, nous examinerons les parcours scolaires au post-secondaire. Pour conclure, nous allons confronter ce que les auteurs qui ont analysé les parcours dits atypiques ont dit sur les ressorts et les moteurs qui les rendent possibles à la situation des étudiants et étudiantes autochtones qui ont participé à cette étude.

CHAPITRE I COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES DU CANADA : RÉALITÉS SOCIOÉCONOMIQUES ET SCOLARISATION

Aujourd'hui, plus que jamais la société est consciente de l'importance de l'éducation. Et ce, grâce à l'impact qu'elle a dans l'amélioration de la qualité de vie de l'être humain. Le fait d'être éduqué permet au sujet une meilleure connaissance et une meilleure compréhension du monde dans lequel il vit. En ce sens, une meilleure éducation permettra à l'individu d'être mieux outillé pour prendre des décisions au cours de sa vie.

Généralement, les enfants issus des communautés autochtones proviennent des milieux défavorisés. Ce sont des enfants dont l'anglais ou le français est une deuxième langue à la maison. Un ou les deux parents sont analphabètes ou ils ont atteint un niveau minimum d'éducation, les foyers manquent de matériel éducatif et ils ont peu ou aucune possibilité d'accompagner leurs enfants dans des activités scolaires.

La surpopulation des maisons induit souvent des abus sexuels aux enfants, des grossesses inattendues des adolescentes et de la violence intrafamiliale. Les taux très élevés de toxicomanie et de suicide des jeunes et l'isolement géographique caractérise la situation de très nombreuses familles autochtones. En conséquence, un pourcentage important de ces enfants décroche de l'école pour de multiples raisons.

Néanmoins, il existe des individus appartenant à ce groupe social qui malgré leurs conditions de vie défavorables poursuivent leur parcours scolaire jusqu'à l'enseignement postsecondaire.

Ce phénomène des parcours scolaires d'exception a été peu documenté en ce qui concerne les communautés autochtones du Canada.

C'est pourquoi l'objet de cette recherche vise les parcours scolaires atypiques des individus issus des peuples des Premières Nations et des Inuits.

Dans le passé, plusieurs auteurs ont insisté sur le fait qu'au moment d'aborder la recherche sur l'éducation des Autochtones au Canada, il manquait des données fiables et pertinentes. Au long de notre recherche nous avons trouvé que des données descriptives et pertinentes existent, mais qu'il faut les mettre en ordre avant de poursuivre notre enquête.

Il est vrai qu'au moment de lire les données existantes, tout apparaît important et pertinent. C'est pourquoi il faut déterminer un cadre dans lequel s'inscriront les questions qui nous mèneront à trouver les réponses concrètes pour guider le reste de notre recherche. Il faudrait d'abord se demander ce que nous voulons savoir au sujet des ressources éducatives offertes aujourd'hui aux communautés autochtones au Canada.

Le simple cheminement qui va de l'origine en passant par le développement et arrivant à la finalisation d'un processus d'éducation apparaît ici comme le plus pertinent pour aborder ce sujet. De cette façon, les informations trouvées dans de différents documents ainsi que celles présentées dans les statistiques gouvernementales, les études particulières et les recherches préparées par des acteurs concernés seront classées du point de vue de l'accès, de la persévérance et de la diplomation des individus appartenant à ce groupe social.

Au moment de parler d'accès des Autochtones à l'éducation occidentale, nous commençons par faire un bref récit historique de leur éducation, ensuite nous parlons d'accessibilité et des outils mis à leur disposition pour y accéder.

Également, nous décrivons les parcours scolaires qui ont été établis par les instances gouvernementales à l'aide de ces communautés pour que les Autochtones puissent réussir leur parcours académique. En ce qui concerne la persévérance scolaire, nous

définirons le terme dans le contexte de parcours scolaire ou académique chez les Autochtones, selon les experts qui y ont abordé le sujet.

Aussi, nous jetterons un coup d'œil sur les différents obstacles qui freinent la persévérance et les stratégies mises en œuvre par le gouvernement et les communautés pour éviter le décrochage et motiver les élèves à rester à l'école.

Parler de diplomation des Autochtones implique d'analyser un phénomène d'exception qui est à la base de notre recherche. Nous ferons un survol des statistiques pour présenter les derniers taux de diplomation connus ainsi que les actions entreprises par les différents acteurs, pour réussir cette ultime étape.

1.1 Contexte socioéconomique

Les peuples autochtones du Canada, aux termes de la Loi constitutionnelle de 1982, comprennent les Indiens, les Inuits et les Métis du Canada.

Ces groupes distincts possèdent un patrimoine, des langues, des pratiques culturelles uniques. Selon Statistique Canada (2008), en 2006, le nombre de Canadiens qui s'identifient comme Autochtones, ou membres des Premières nations, Métis, ou Inuit dépasse un million de personnes. Entre 1996 et 2006, la population autochtone au Canada a augmentée de 45%; près de six fois plus vite que la population non autochtone (8%).

Actuellement la population des Premières Nations représente 60% de la population autochtone du Canada et la population inuite représente 4% de la population autochtone totale. Au Yukon, dans les Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut, les peuples des Premières nations et des Inuits constituent une partie importante de la population de chaque territoire.

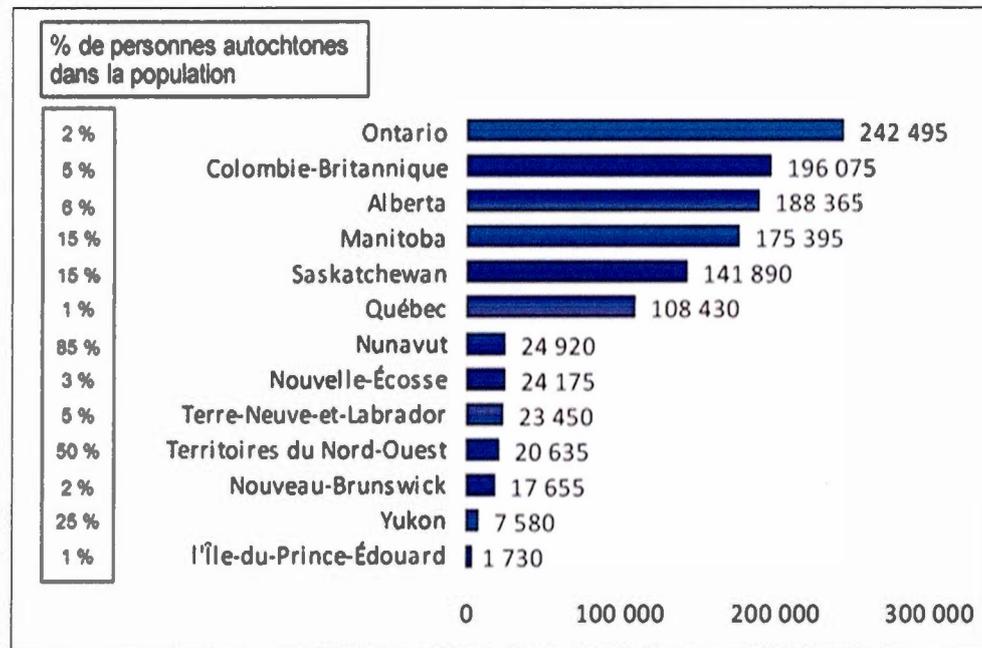


Figure 1.1.1 Répartition provinciale/territoriale de la population se déclarant autochtone, 2006.¹

Près d'un quart de la population des Premières nations et du Canada vit en Ontario et un cinquième en Colombie-Britannique. Par ailleurs, les Premières nations et les Inuits ne représentent qu'environ 2% de la population totale de l'Ontario et 6% de la population totale de la Colombie-Britannique et de l'Alberta. En Saskatchewan et au Manitoba, les peuples des Premières nations et des Inuits représentent environ 9% de la population totale de chaque province.

La vitalité économique et le bien-être social de certaines provinces, comme la Saskatchewan et du Manitoba, et dans une moindre mesure de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, sont tributaires de la réussite éducative des peuples autochtones.

¹ Statistiques Canada, 2008b

Ce point est d'autant plus applicable dans les territoires. La main-d'œuvre des Premières Nations et des Inuits en croissance rapide représente une source de capital humain.

Les Premières Nations et les Inuits sont, en moyenne, environ 15 ans plus jeunes que la population non autochtone. Le groupe le plus jeune des peuples des Premières nations et des Inuits est concentré en Saskatchewan, au Manitoba et au Nunavut. (Statistiques Canada, 2008b).

Le Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) indique qu'ils comptent parmi les citoyens les plus pauvres du Canada. Environ la moitié des enfants autochtones, dans les réserves comme hors des réserves, vivent dans la pauvreté. D'après les données du recensement de 1991 sur le revenu des foyers, plus de 60 % des foyers autochtones de Winnipeg, de Regina et de Saskatoon vivaient sous le seuil de la pauvreté. De plus, 80 à 90 % des foyers monoparentaux féminins de ces mêmes villes vivaient aussi sous le seuil de pauvreté.

Chez les autochtones, la pauvreté est due principalement au chômage, mais aussi à des emplois mal rémunérés ou à temps partiel ainsi qu'à un mode de vie où la chasse et le piégeage sont des activités régulières.

En 1990, 28,6 % des autochtones âgés de plus de 15 ans ont touché des prestations d'aide sociale pendant au moins une partie de l'année, comparativement à 8,1 % pour l'ensemble de la population canadienne.

La Commission royale sur les peuples autochtones a constaté que le taux de chômage et le nombre d'individus vivant de l'aide sociale étaient très élevés et risquaient d'augmenter encore. Beaucoup d'autochtones ont déclaré à la Commission royale qu'il était humiliant d'avoir recours à l'aide sociale et qu'ils souhaitaient mener une vie plus productive.

Les autochtones ont exposé quelques raisons qui les empêchaient d'atteindre l'autonomie économique et sociale:

- Le manque d'emplois dans les réserves;
- Le manque de territoires et de ressources pour lancer des projets de développement économique;
- Le manque d'instruction et de compétences professionnelles;
- La discrimination sur le marché du travail.

La Commission royale a proposé plusieurs solutions dans le but d'atténuer la pauvreté et la dépendance économique des autochtones. Elle recommande notamment de reconnaître les traités déjà conclus et d'en établir de nouveaux afin que les autochtones disposent des territoires et des ressources nécessaires pour relancer leur développement économique, exercer leur pouvoir sur leur développement économique et améliorer leur niveau d'instruction et leurs compétences professionnelles.

En outre, la promotion des études postsecondaires pour les Premières Nations et les Inuits servirait à atténuer certaines des conditions sociales et économiques inéquitables qui ont été toujours endurées par les peuples des Premières nations et des Inuits.

L'accès des Autochtones à l'éducation ne se limite pas à un simple mécanisme d'égalité sociale, c'est un droit inscrit dans la Constitution canadienne, droit qui est le fruit d'une série de traités signés au fil des années.

Cependant, en dépit de la responsabilité légale du Canada et d'une profonde motivation sociale, le financement de l'éducation postsecondaire pour les Autochtones, stagne depuis maintenant plus d'une décennie.

1.2 La scolarisation des Autochtones au Canada

1.2.1 Bref historique de l'éducation des Autochtones

Les droits des Autochtones ont d'abord été établis dans la Proclamation royale de 1763. En échange de l'utilisation de leurs territoires et ressources naturelles, les Autochtones devaient recevoir notamment le droit à l'autonomie gouvernementale et l'accès à l'éducation. Selon l'Acte de l'Amérique du Nord britannique de 1867, la responsabilité de fournir une éducation aux Autochtones revenait au gouvernement fédéral. Cependant, jusque dans les années 1940, les membres des Premières Nations qui poursuivaient des études postsecondaires se voyaient obligés d'abandonner leur statut et leurs droits d'indien inscrit. (AADNC-AANDC, 2013)

Traditionnellement, le gouvernement a consacré des ressources considérables pour l'éducation de ces peuples. La Fédération Canadienne des Étudiantes (CFS-FCÉE), 2013 indique qu'en 1891, le gouvernement du Canada a institué les pensionnats obligatoires pour les jeunes Autochtones. Il était interdit aux pensionnaires d'y parler leur langue autochtone traditionnelle ou d'y pratiquer leur culture. Quelque 150 000 enfants ont été retirés de leur famille et placés dans des pensionnats où la violence physique, verbale et psychologique était répandue. Des dizaines de milliers d'enfants y sont morts à cause de la famine, de la maladie ou de mauvais traitements. Dans ces établissements, les jeunes Autochtones étaient humiliés et traumatisés, ce qui est à l'origine fondamentale des nombreux problèmes que vivent aujourd'hui les collectivités autochtones. Les derniers pensionnats ayant été fermés au cours des années 1980. Dans plusieurs régions, cela fait à peine une génération que les jeunes Autochtones ne vivent plus dans ces établissements.

Le 12 novembre 2010, trois ans après l'adoption de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, le gouvernement fédéral s'est enfin engagé à reconnaître le droit à l'autodétermination, particulièrement en matière d'éducation, d'emploi, de culture, d'identité, de santé et de langue. (CFS-FCÉE, 2013).

1.2.2 Le système éducatif des Autochtones en général

Cette étude fait un survol du système éducatif dans les communautés autochtones du Canada en général pour mettre en contexte les systèmes de scolarisation des communautés autochtones d'où sont issus les individus qui ont participé à notre étude, soit le Québec, l'Ontario et la Saskatchewan.

Statistiques Canada (1996 et 2001), offre des données sur le plus haut niveau de scolarité atteint, en pourcentage, pour les personnes ayant déclaré une identité inuite ou amérindienne. Dans le cas de l'identité amérindienne, ces personnes sont réparties selon qu'elles résident ou non dans une réserve. Il faut aussi mettre en perspective ces résultats avec ceux atteints par les personnes non-Autochtones.

Ces résultats confirment certaines observations précédentes : le faible taux d'obtention du diplôme d'études secondaires chez les Inuits et les Amérindiens qui résident dans une réserve ainsi que l'écart quant à la détention d'un diplôme d'études collégiales ou d'un grade universitaire comparativement à la situation qui prévaut dans la population non autochtone, ce qui sera repris plus tard sous la rubrique diplomation.

Les jeunes autochtones accusent un retard scolaire dès le primaire et au secondaire cela s'accompagne d'un taux élevé de décrochage. On constate néanmoins, d'un point de vue statistique, que la situation change avec les années. Ainsi, la proportion d'autochtones âgés de 15 ans et plus sans certificat d'études secondaires est passée de 70,1 % en 1996 à 63,7 % en 2000.

Selon les données du recensement canadien de 2006, l'Ontario compterait 242 000 résidents autochtones appartenant principalement à trois groupes distincts : les Premières Nations (158 000), les Métis (74 000) et les Inuits (2 000). Les peuples autochtones de l'Ontario ont différentes langues, cultures et traditions. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario administre le système d'éducation élémentaire et secondaire financé par la province et il est également responsable de l'élaboration des programmes d'études, de la détermination des conditions de la diplomation des élèves et du financement des conseils scolaires.

En 2006, le ministère fait de l'éducation autochtone une de ses priorités. Créé en janvier de cette année, le Bureau de l'éducation autochtone (BEA) a pour mandat d'assurer la coordination des questions et des initiatives concernant l'éducation des Autochtones. Le BEA travaille en collaboration avec les collectivités et organismes autochtones, les conseils scolaires, d'autres ministères et le gouvernement fédéral.

Les peuples autochtones de l'Ontario ont différentes langues, cultures et traditions. L'Ontario compte en tout 133 collectivités de Premières Nations, ayant chacune sa propre administration ou conseil de bande. L'éducation prodiguée dans les écoles de réserve relève de la responsabilité des Premières Nations et du gouvernement fédéral qui est responsable de financer l'éducation des élèves des Premières Nations dans les réserves, que ces derniers fréquentent une école administrée par les Premières Nations ou par la Province.

Selon Bell (2004), le conseil d'apprentissage de Saskatchewan administre le système scolaire de la province en vertu de la Loi sur l'éducation. Bien que la plupart des étudiants de la province fréquentent des écoles provinciales financées par l'État, les parents peuvent choisir l'endroit où leurs enfants seront éduqués. En 2002-2003, 177 575 élèves fréquentaient les écoles publiques, 2 761 inscrits dans les écoles indépendantes, 1 826 étaient scolarisés à la maison, et 15 846 sont allés aux écoles des Premières Nations.

La diminution des inscriptions a été un facteur important dans le système scolaire public, qui a connu une baisse de 14% entre 1991-1992 à 2002-2003, une baisse plus évidente dans la maternelle et au primaire, où 18 761 élèves de moins étaient dans les classes K-5 en 2002-2003. Au cours de la même période, le nombre d'étudiants K-12 vivant dans les réserves a augmenté de 14 688 à 19 180. La plupart des enfants et des jeunes vivant dans les réserves fréquentent des écoles des Premières Nations, en particulier la maternelle et l'école primaire (où 88% fréquentent les écoles des Premières Nations). En 2002-2003, les 3 334 élèves des réserves qui fréquentaient les écoles provinciales étaient près de 1000 de moins qu'en 1991-1992.

La Saskatchewan Learning Aboriginal Education Unit fournit une action de leadership pour renforcer les capacités au sein du système d'éducation provincial de la Saskatchewan en cherchant à transformer et à responsabiliser les communautés vers un avenir partagé et harmonieux. Cette institution est guidée par les principes de partenariat et de responsabilité partagée, les approches intégrées; l'équité et l'excellence, la responsabilisation et l'amélioration continue, la durabilité; et le respect. Grâce à des partenariats et des initiatives novatrices, cette instance favorise la vie et le succès à tous les élèves, vise aussi à affirmer l'identité et la diversité culturelle, à soutenir tous les aspects du bien-être (émotionnel, spirituel, physique et cognitif), et à veiller à ce que l'enseignement et l'apprentissage soient guidés par le savoir autochtone.

1.2.3 Parcours scolaire des Autochtones

Les élèves Autochtones à travers le Canada suivent le même parcours scolaire que les élèves non-Autochtones, mais avec quelques variables pour s'adapter à leur culture et encourager la conservation de leur langue. Ils commencent par l'éducation préscolaire qui sera reçue dans leur langue maternelle pour passer à l'école primaire, après l'école secondaire et par la suite les études postsecondaires.

Les données statistiques font une différence entre les Autochtones au Québec et les membres de Premières Nations dans le reste du Canada. Pour cette raison, nous présenterons les deux cas séparément.

1.2.3.1 Parcours scolaire des Autochtones au Québec

Les enfants autochtones au Québec qui entreprendront leurs études à la maternelle et à l'école primaire au sein de leurs communautés recevront l'enseignement dans leur langue maternelle jusqu'à la troisième année. Par la suite, ils pourront choisir de continuer leurs études en français ou en anglais. Et ils auront accès à l'école secondaire de la 1^{re} à la 5^e année. Dans certaines communautés, ils seront contraints d'entreprendre une 6^e année à l'école secondaire pour mettre à niveau leur langue seconde et se préparer à la rentrée au niveau collégial.

Le Ministère de l'Éducation dans son Bulletin Statistique de l'Éducation, de mai 2004, affirme qu'au Québec, le cheminement normal d'un élève en matière d'âge et de classe est le suivant : 4 et 5 ans au préscolaire, 6 ans en 1^{re} année du primaire, 7 ans en 2^e année du primaire, etc., 12 ans en 1^{re} année du secondaire, jusqu'à 16 ans en 5^e année du secondaire. C'est ce qu'on appelle l'âge modal. Les élèves qui suivent cette progression forment le groupe modal. Les autres élèves qui s'éloignent de ce cheminement d'un, de deux ou de trois ans et plus se trouvent dans une situation de retard scolaire.

En 2010, la population autochtone d'âge scolaire (5 à 19 ans) totalisait 22 649 personnes. Il y avait 4 015 Inuits et 18 634 s'identifiant comme faisant partie de la population amérindienne. Le Bulletin Statistique de l'Éducation en 2013 indique qu'entre 2009-2010 la majorité des Autochtones en âge scolaire fréquentaient une

école de la communauté : 95,2 % inscrits au préscolaire, 90 % au primaire, 81,1 % au secondaire.

Quant à la fréquentation postsecondaire, au trimestre d'automne 2010, 600 élèves en moyenne étaient inscrits au collégial, soit 0.3% de tous les élèves inscrits au Québec, et 175 élèves en moyenne pour l'université, soit 0.07 % de tous les élèves inscrits. (MELS, 2013)²

Cependant, ce sont des données provisoires. Il n'y a pas des données fiables disponibles sur le nombre total d'Autochtones fréquentant un établissement d'enseignement postsecondaire. Le taux de passage vers le collégial est la proportion des élèves inscrits en 5^e année du secondaire et qui étaient inscrits au collégial à la session d'automne de l'année suivante. De ce fait, les données ministérielles montrent que pour les commissions scolaires Crie et Kativik, la proportion des élèves inscrits en 5^e secondaire en 2009-2010 qui étaient inscrits à temps plein au collégial à la session d'automne 2010 était d'à peine 5%.

Pour ce qui est de la persévérance scolaire, l'écart en 3^e année du primaire entre les élèves des communautés autochtones et ceux de l'ensemble du Québec les élèves qui n'ont aucun retard, se situe à 9,1 %. Rappelons que cette année du primaire correspond dans plusieurs communautés au passage de l'enseignement dans une langue autochtone à l'enseignement en langue seconde. L'écart qui s'installe tout au long du primaire atteint 25,8 % en 6^e année. Le phénomène touche toujours de façon marquée les élèves de l'enseignement secondaire.

La Direction Générale de la Recherche du Ministère de l'Éducation (*Retard Scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire, 1991*) montre que le faible taux d'obtention

² Données provisoires (MELS, 2013, p.9)

du diplôme d'études secondaires pour les élèves inscrits dans les commissions scolaires Crie et Kativik a un impact sur la poursuite d'études postsecondaires, selon le cheminement scolaire normalisé qui a cours dans l'ensemble du Québec.

1.2.3.2. Parcours scolaire des Autochtones en Ontario et à la Saskatchewan

L'Éducation de la Petite Enfance (EPE)

Le développement de la petite enfance est essentiel à la croissance et le développement des enfants. Alors que 67% des communautés des Premières Nations ont autorisé des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants pour les enfants de moins de six ans, seulement 22% des enfants ont accès à ces services. Malheureusement, les enfants peuvent être en liste d'attente pour un temps avant d'avoir accès aux programmes d'apprentissage et de services de garde de qualité. (AFN, 2011).

Enseignement Primaire et Secondaire

Selon, *l'Assembly of First Nations* (2011), en 2010, il y avait plus de 515 écoles primaires et secondaires des Premières Nations pour desservir environ 109 000 étudiants des Premières Nations vivant dans une réserve. La majorité de ces élèves (75%) étaient inscrits à la maternelle ou une école primaire tandis que 25% étaient inscrits à l'école secondaire.

Environ 31% des élèves des Premières Nations fréquentaient des écoles provinciales hors réserve et 5% étaient inscrits à une école soit privée ou fédérale.

Les données des élèves qui attendaient des études secondaires entre 2004 et 2009 situe le taux d'obtention d'un diplôme secondaire chez les Premières Nations à environ

36% par rapport au taux de 72% du reste de la population canadienne. Inversement, certaines Premières Nations dépassent ces taux comme la Première Nation de Membertou, en Nouvelle-Écosse qui atteint un taux de diplomation de 100%. Au cours des dernières années, 61% des jeunes adultes des Premières Nations, âgés entre 20 et 24 n'ont pas terminé leurs études secondaires, comparativement à 13% des non-Autochtones au Canada.

Éducation postsecondaire (EPS)

L'Assembly of First Nations (2010) estime à 60 les institutions postsecondaires contrôlées et détenues par les Premières Nations. Ces écoles offrent une large gamme de programmes pour environ 10 000 apprenants, y compris les programmes préparatoires, le perfectionnement des adultes, les diplômes de métiers, les certificats, les grades, et les programmes universitaires et d'études supérieures.

De plus en plus d'universités offrent également la formation à distance. Que ce soit par l'entremise d'un portail Web, de partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur, de professeurs invités dans les collectivités ou autrement, les universités ont fait un effort pour devenir plus accessibles.

Cependant, les Autochtones de 15 ans et plus ont un niveau de scolarité beaucoup plus bas que leurs homologues non-Autochtones, avec 43,7 % ne détenant pas un certificat ou un diplôme en 2006, comparativement à 23,1 % pour la population allochtone. Seulement 4% des membres des Premières Nations dans les réserves et 8% au total, ont un diplôme universitaire comparativement à 23% de la population canadienne.

1.3. État actuel de l'interaction existante entre l'éducation occidentale et les savoirs ancestraux des Autochtones

Les nourrissons et les enfants (de 0 à 5 ans)

En 2006, 50 % des enfants autochtones vivant hors réserve et 44 % des enfants des Premières Nations vivant dans une réserve ont fréquenté régulièrement un service de garde. Ainsi, plus du quart (28 %) des enfants autochtones vivant hors réserve, dont 55% des enfants inuit, ont pris part ou assisté à un rassemblement, une cérémonie ou une activité de nature culturelle, comme jouer de la musique traditionnelle ou exécuter la danse du tambour. Parmi les enfants autochtones vivant hors réserve qui ont bénéficié des services de garde, 18 % ont fréquenté un milieu qui favorisait les valeurs culturelles et les coutumes de leurs ancêtres.

Les jeunes (de 6 à 18 ans)

Près d'un tiers (31 %) des jeunes Autochtones vivant hors réserve ont fréquenté des clubs ou des groupes sociaux à l'extérieur de l'école – une source dominante d'apprentissage non structuré – contre 21 % des jeunes Canadiens. Quatre jeunes autochtones sur 10 qui résident hors réserve ont déclaré interagir avec les aînés au moins une heure par semaine, ailleurs que dans la salle de classe, ce qui est considéré comme une source-clé d'apprentissage de la culture et des traditions.

Jeunes adultes (de 19 à 34 ans)

En 2006, 40 % des Autochtones de 20 à 24 ans ne possédaient pas de diplôme d'études secondaires, contre 13 % des Canadiens non autochtones. En 2006, 41 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans avaient obtenu un certificat, un diplôme ou un grade de niveau postsecondaire. Bien que ce taux demeure inférieur à celui des non-Autochtones (56 %), les Autochtones faisaient meilleure figure au chapitre de l'obtention du diplôme au niveau collégial (19 % contre 20 %) et dans les métiers spécialisés (14 % contre 12 %). L'écart important entre les taux d'obtention du diplôme d'études postsecondaires peut être attribué aux taux d'obtention du diplôme universitaire, seuls 8 % des Autochtones âgés de 25 à 64 ans ayant obtenu un diplôme universitaire, contre 23 % des Canadiens non-Autochtones.

Les adultes (de 35 à 64 ans) et les aînés (65 ans et plus)

En 2006, la moitié (50 %) des Autochtones adultes vivant hors réserve ont participé à au moins une activité traditionnelle comme la chasse, la pêche ou le trappage – une source importante d'apprentissage fondé sur l'expérience. Une écrasante majorité (près de 98 %) d'Autochtones adultes ont régulièrement reçu une certaine forme de soutien (personnel ou émotionnel) de la part de membres de leur communauté en 2006, ce qui démontre l'importance des relations sociales dans l'apprentissage. Plus des deux tiers (70 %) des adultes des Premières nations vivant dans une réserve ont fait du bénévolat au sein de leur communauté – une des principales sources d'apprentissage communautaire – contre moins de la moitié (46 %) des adultes canadiens.

1.4 L'accès des Autochtones à l'éducation universitaire

L'AUCC (2013) indique que les universités ont fait d'énormes progrès au cours des dernières années en ce qui concerne la prestation de services adaptés aux besoins des étudiants autochtones. Entre 2006 et 2010, environ 50 % des établissements sondés ont signalé une augmentation des activités pour les Autochtones sur le campus.

Selon les données recueillies en 2010, les universités canadiennes avaient mis à la disposition des étudiants autochtones 30 lieux de rassemblement ou salons étudiants et ont organisé 53 activités culturelles et sociales à leur intention. En 2012, les universités canadiennes ont presque doublé le nombre d'espaces physiques réservés aux étudiants autochtones, qui sont maintenant au nombre de 55.

Plus de 60 établissements organisent des activités sociales et culturelles destinées non seulement aux étudiants autochtones, mais également aux non-autochtones qui souhaitent se familiariser avec les cultures et les croyances des Premières Nations, des Inuits et des Métis. Ces installations et activités servent de catalyseur aux communications entre la culture universitaire dominante et la vision du monde autochtone, rapprochant leur collectivité en dehors des universités au profit de la réussite des étudiants.

Les universités ont indiqué que la création de centres de services autochtones favorise la centralisation des services qui sont ainsi plus facilement accessibles pour les étudiants. Les universités offrent également des lieux où se tiennent des activités et où sont organisés des programmes pour les étudiants autochtones. Ces lieux aussi considérés comme un lieu de travail pour les professeurs, le personnel, les aînés et les conseillers autochtones.

1.5 Financement

Le CFS-FCÉÉ (2013) montre que pendant des décennies, peu de ressources financières ont été affectées pour aider les étudiantes et étudiants autochtones à poursuivre des études postsecondaires. En 1968, Affaires Indiennes et du Nord Canadien (AINC) a commencé à fournir une aide financière directe aux étudiantes et étudiants qui étaient des membres inscrits des Premières Nations ou des Inuits et qui voulaient faire des études postsecondaires.

Dans l'optique d'augmenter le nombre de membres des Premières Nations et d'Inuits qui accédaient à l'enseignement postsecondaire, le gouvernement a lancé en 1977 un nouveau programme, le Programme d'Aide à l'Éducation Postsecondaire (PAEP). Entre 1987 et 1989, le PAEP a subi de nombreuses réformes et révisions, et des limites ont été imposées sur certaines dépenses liées aux études. En 1989, le PAEP a été remplacé par le Programme d'Aide aux Étudiants du Niveau Postsecondaire (PAENP).

Ces programmes ont permis d'augmenter le nombre de membres inscrits des Premières Nations et de communautés inuites fréquentant un établissement d'enseignement postsecondaire. En 1977-1978, à peine 3 600 étudiantes et étudiants ont obtenu de l'aide pour poursuivre des études collégiales et universitaires. En 1999-2000, plus de 27 000 étudiantes et étudiants avaient bénéficié du programme. Malgré ces investissements, les niveaux de scolarité des Autochtones demeurent considérablement moins élevés que ceux de l'ensemble de la population.

Avant 1992, le financement était établi selon le nombre d'étudiantes et d'étudiants admissibles et leurs dépenses. En 1997, le modèle de financement par étudiant a été supprimé au profit d'enveloppes de financement global, administrées par les conseils de bandes locaux. Depuis 1996, la majoration du PAENP est plafonnée à deux pour

cent par année. En conséquence, les fonds ne tiennent pas compte de l'augmentation du coût de la vie et des hausses des frais de scolarité, qui sont en moyenne de quatre pour cent cette année. Le financement insuffisant a fait que les collectivités qui gèrent les fonds sont obligées de prendre des décisions difficiles pour déterminer qui recevra de l'aide chaque année.

En plus des limites de financement qui touchent actuellement les apprenantes et apprenants autochtones, il n'y a aucune aide financière fédérale pour les étudiantes et étudiants métis et les membres non-inscrits des Premières Nations. Ce facteur est très crucial pour les ménages autochtones au moment de décider de poursuivre des études postsecondaires.

1.6 La persévérance scolaire chez les Autochtones

Sauvé et al, (2006) indiquent qu'il n'existe pas de consensus quant à une définition claire des facteurs pouvant favoriser la persévérance aux études. Ces auteurs définissent la persévérance de la façon suivante : « [...] nous considérons que la persévérance se définit par la poursuite continuelle d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme ». Cette définition intègre la notion de réussite, puisqu'il s'agit de persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

La rétention plus ou moins grande, au fil des années, des effectifs scolaires admis dans le système d'éducation est liée à la notion de persévérance scolaire qui est conçue comme étant le pôle opposé à l'échec scolaire. Cette définition ne tient pas compte des éléments du processus ni du défi quotidien que doivent relever les parents et les intervenants scolaires afin d'accompagner l'élève. Ces éléments peuvent favoriser la persévérance de l'élève qui vit, en plus, des défis proposés au plan académique, des

difficultés personnelles, familiales ou sociales pouvant réduire ses chances de réussite. Ces facteurs sont identifiés comme des facteurs de risque ou des facteurs de protection.

1.6.1 Facteurs de risque

Larose et al, (2001) rapportent que le stress lié au contact d'une autre culture peut être à l'origine de divers problèmes psychosociaux. Par exemple, la difficulté que peuvent vivre les jeunes autochtones à intégrer les valeurs traditionnelles et les valeurs de l'autre culture est un des plus importants facteurs de risque, lorsqu'on parle de persévérance scolaire.

De plus, certains problèmes sociaux et psychologiques, tels que la dépression, le suicide, l'alcoolisme et la toxicomanie, sont associés par certains chercheurs à des stratégies d'oubli et d'intériorisation des angoisses existentielles chez les Autochtones. Ces antécédents sociaux touchent en grand nombre les jeunes autochtones, et contribuent à la production et à l'accentuation de difficultés de comportement et d'apprentissage.

Selon Presseau et al, (2006), le parcours scolaire des élèves Autochtones au primaire et au secondaire est empreint de difficultés dont celles associées à l'apprentissage de l'anglais et du français.

1.6.2 Facteurs de protection

La persévérance des jeunes autochtones en milieu scolaire allochtone serait favorisée par l'adaptation psychosociale des élèves Autochtones à la communauté non-Autochtone par la connaissance des principaux éléments de la langue d'enseignement et par des relations interpersonnelles positives entre Autochtones et non-Autochtones.

Il convient de citer comme exemple la Stratégie du Développement de la petite enfance (DPE) et l'évaluation de programme d'apprentissage, implantés dans la province de Saskatchewan qui a recueilli des données sur les grades de 5^e à 8^e et la connaissance des élèves de 11^e année, les compétences, les attitudes, les pratiques et les opportunités liés aux mathématiques (et bientôt ce sera étendu à la lecture). Les éducateurs et les autres participants s'engagent dans l'interprétation et l'utilisation des données pour se concentrer sur les domaines à améliorer, planifier et mettre en œuvre des interventions visant à améliorer l'apprentissage des élèves, et de surveiller la différence que ces interventions font.

La Stratégie du Développement de la petite enfance (DPE) est une initiative majeure interministérielle du gouvernement provincial, grâce à un financement fédéral, qui vise à améliorer les résultats des enfants en aidant les familles. Une composante principale est le programme *Kids First* : un réseau de soutien et des services à base communautaire qui met l'accent sur la croissance et le développement sain des enfants et soutient le rôle principal de familles, avec des fonds ciblés vers les communautés dans le besoin.

Presseau et al. (2006) soulignent l'importance de la présence de relations significatives entre élèves Autochtones et enseignants pour encourager la fréquentation scolaire des premiers.

Vatz et al. (2005) et Larose et al. (2001) soulignent l'importance du rôle de la famille dans la mise en valeur de l'éducation et le support moral apporté aux jeunes autochtones en tant que facteurs déterminants majeurs de la persévérance scolaire.

1.6.3 Obstacles qui entravent les parcours linéaires

On constate un manque criant de ressources et de mesures de soutien offertes à la population autochtone du Canada. Malgré des études ayant démontré qu'une majorité d'Autochtones désire poursuivre des études postsecondaires, il arrive souvent que des obstacles financiers découragent des étudiantes et étudiants éventuels de s'inscrire à l'université ou au collège. Bien qu'il existe des données qui démontrent qu'investir dans l'enseignement supérieur permettrait d'améliorer fondamentalement la qualité de vie des Autochtones et de combler l'écart entre les populations autochtones et non autochtones, une iniquité troublante persiste. (CFC-FCÉÉ, 2014)

Les recherches ont révélé quels étaient les principaux obstacles à leur réussite. Un rapport de recherche préparé par l'Assemblée des Premières Nations en 2009 expose quelques-uns, dont le fait d'avoir un faible revenu et de ne pas compter de diplômés universitaires parmi les membres de la famille. Les Autochtones sont souvent plus âgés que les autres étudiants lorsqu'ils arrivent à l'université. Ils étudient généralement à temps partiel et ont besoin d'un service de garde pour leurs enfants.

1.6.4 Encourager l'accès et la persévérance aux études postsecondaires

Friesen et Rauh, (2012) affirment qu'il ne suffit pas de demander aux étudiants autochtones de venir à l'université. Le meilleur moment pour évoquer la poursuite des études à l'université aux étudiants autochtones se situe bien avant la fin de leurs

études secondaires. Le faire tôt leur laisse le temps de s'investir à leurs études et d'envisager le projet d'aller à l'université.

Retenir les étudiants qui s'inscrivent à l'université pose un autre défi. Nombreux sont les jeunes autochtones qui ne sont pas préparés adéquatement sur le plan scolaire pour réussir à l'université et qui, en raison de l'éloignement de nombreuses collectivités autochtones, doivent très souvent quitter le domicile familial pour faire des études. Cela s'ajoute aux difficultés qu'ils doivent surmonter.

Les recherches, faites par plusieurs organismes concernés par la persévérance scolaire des Autochtones, ont démontré que le fait que les étudiants autochtones aient accès à des activités et des services qui leur permettent de rester en contact avec leur identité et de développer un sentiment d'appartenance influe énormément sur leur réussite au niveau postsecondaire. Les étudiants des Premières Nations réussissent mieux si le programme d'études intègre les connaissances, l'histoire et la culture de leur peuple et s'il est adapté à leurs expériences de vie et à leur milieu.

Depuis la publication du premier répertoire des programmes et services en 2006, les universités ont créé plusieurs programmes de sensibilisation et de soutien en accroissant le nombre de programmes offerts hors campus, en créant des programmes pour aider les étudiants autochtones à effectuer la transition vers l'université et en concevant des programmes et des installations spécialement pour les étudiants autochtones.

Les universités ont également facilité l'accès aux renseignements sur ces programmes et services. Un étudiant qui utilise le nouveau répertoire pourra découvrir, entre autres, le pourcentage d'étudiants et de membres du personnel qui s'identifient comme Autochtones, les langues autochtones enseignées à l'université, le soutien financier offert et les programmes qui existent.

Un diplôme universitaire procurerait de l'espoir et des possibilités d'avenir pour les étudiants autochtones, leur famille et leur collectivité. Les universités se disent prêtes

à travailler en étroite collaboration avec les dirigeants et les collectivités autochtones pour mettre sur pied des programmes et des services novateurs afin de répondre aux besoins des Autochtones.

En mai 2009, le Centre d'études des niveaux de vie a mentionné que combler l'écart entre les niveaux de scolarité injecterait 179 milliards de dollars de plus en croissance du PIB, et plus de 400 milliards de dollars en croissance totale au cours des 20 prochaines années.

Selon l'AUCC (2013) au cours des dernières années, les universités canadiennes ont mis sur pied avec des dirigeants autochtones une série de mesures visant à faciliter l'accès et la réussite des Autochtones en milieu universitaire. Le nouveau répertoire des programmes et services pour étudiants autochtones, qui les réunit, constitue une avancée importante et de nombreuses autres initiatives viendront, car les universités canadiennes se sont engagées à collaborer.

Les collectivités, les dirigeants autochtones, les universités et les gouvernements sont tous à la recherche de nouvelles structures, de nouvelles méthodes et de nouveaux modèles pour obtenir des résultats concrets pour les Autochtones du Canada.

En outre, la culture autochtone est de plus en plus reconnue par le milieu universitaire. Par exemple, McMaster University, en partenariat avec la Six Nations Polytechnique, a créé le Collaborative Centre on Indigenous Knowledge and Ways of Learning. Ce centre a entre autres pour but de préserver les langues autochtones. First Nations University of Canada est un collège fédéré de l'University of Regina. Cette université est spécialisée dans le savoir autochtone. L'université offre des cours de niveau postsecondaire aux Autochtones et aux non Autochtones dans un milieu adapté à la culture. Même des politiques internes sont revues : Wilfrid Laurier University reconnaît maintenant officiellement l'utilisation des médecines autochtones sacrées.

1.6.5 Taux de diplomation

Selon les données de Statistiques Canada, (2011) 28,9 % de la population autochtone âgée de 25 à 65 ans n'a pas terminé ses études secondaires ou l'équivalent, contre 12,1 % de leurs compatriotes non-Autochtones. Les Autochtones âgés de 35 à 44 ans sont plus susceptibles d'avoir un diplôme d'études secondaires (68 %) que ceux âgés de 55 à 64 ans (58,7 %).

Ces chiffres sont nettement inférieurs à ceux des non-Autochtones du même âge, dont le taux de diplomation atteint respectivement 88,7 % et 79,5 %. En date de 2011, davantage de femmes autochtones âgées de 35 à 44 ans que d'hommes autochtones du même âge ont obtenu un diplôme collégial (27,1 % contre 18,3 %) ou universitaire (13,6 % contre 7,6 %).

Plus d'hommes autochtones âgés de 33 à 44 ans que de femmes autochtones du même âge détiennent un certificat d'une école de métiers (19,3 % contre 9,9 %). Le recen-

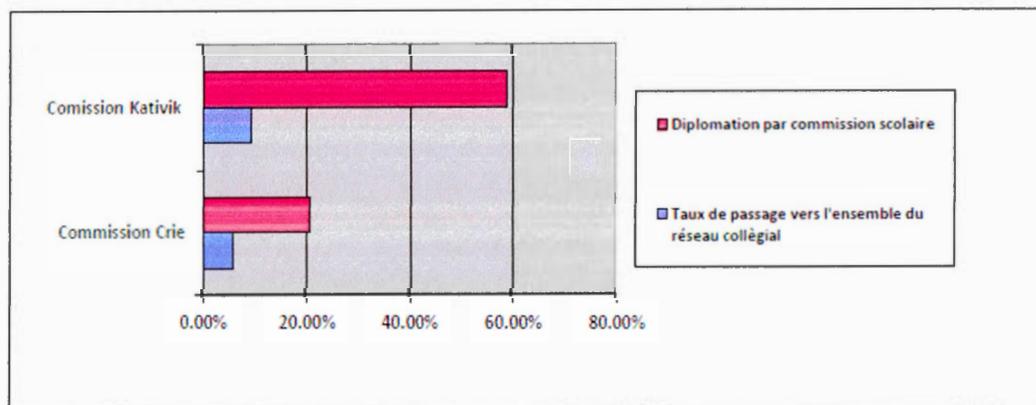


Figure 1.6.5.1 : Relation entre la diplomation DES et le passage au réseau collégial par commission scolaire autochtone au Québec. ³

Dans le cas des élèves qui fréquentent les commissions scolaires Crie et Kativik, la moyenne des taux d'obtention du DES pour les cohortes de 1990 à 1995 est respectivement de 27,9 % et 21,9 % contre 72,8 % pour l'ensemble du Québec.

Les variations dans les taux observés pour les commissions scolaires Crie et Kativik, sont liées au petit nombre d'élèves nouvellement inscrits en 1^{re} secondaire pour chacune des cohortes. Associés au retard à l'entrée au secondaire pour ces mêmes cohortes, ces résultats confirment le lien entre la réussite et le retard à l'entrée au secondaire.

En Ontario, le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires chez les Premières Nations demeure stable depuis 2006. Parmi les Premières Nations, 72 % des personnes vivant hors réserve, âgées entre 18 et 44 ans, détiennent un diplôme d'études secondaires, tandis que chez les Inuits, seulement 42 % décrochent un diplôme. André Cyr, chef de l'analyse et de la diffusion pour le programme de la statistique autochtone explique⁴ que les données mesurées en 2012 sont semblables à celles de 2006. « La

³ Source : MELS – Bulletin d'éducation Mai, 2004.

⁴ <http://ici.radio-canada.ca/nouvelle/643241/taux-diplome-premieres-nations>

différence en 2012, c'est qu'on a beaucoup d'informations sur les raisons pour lesquelles il y a un décrochage ou pour quoi une personne continue de rester aux études », mentionne-t-il.

Les données de ce recensement révélaient que seulement 62% des adultes autochtones ont terminé leurs études secondaires comparativement à 78% pour l'ensemble de la population, ce qui représente un écart de 16%. L'écart dans le rendement scolaire est encore plus prononcé -allant jusqu'à 50%- pour le groupe d'âge des jeunes adultes (de 20 à 24 ans). Seulement 39% des membres des Premières Nations de cet âge qui vivent dans des réserves ont obtenu un diplôme d'études secondaire.⁵

Le rapport TARP (2011), mentionne que les autochtones vivant à Toronto ont fait des progrès significatifs dans la persévérance scolaire au cours des dernières décennies. Le rapport Nagler, (1970) sur l'*Urbanisation des autochtones à Toronto* a révélé des niveaux d'éducation autochtones « *bien inférieurs à ceux des non-Autochtones vivant dans la ville, mais des niveaux plus élevés dans les réserves* ». En outre, le rapport McCaskill, (1979) a documenté des niveaux relativement bas d'éducation des autochtones vivant à Toronto, avec 80% ayant terminé leur 10^e année ou moins et seulement 3% ont entaché des études postsecondaires.

Une grande majorité (65%) des autochtones vivant à Toronto ont fait des études postsecondaires. Ils ont complété un diplôme d'études collégiales et/ou universitaires et 7% un diplôme d'études supérieures. Seule une petite minorité (13%) des répondants du TARP a indiqué avoir atteint moins d'un diplôme d'études postsecondaires.

⁵ Le pourcentage de diplômés est le pourcentage de titulaires d'un diplôme d'études secondaires dans le groupe de population. L'écart dans les taux de diplomation est égal au pourcentage de diplômés en Ontario moins le pourcentage de diplômés chez les autochtones. TARP (2011).

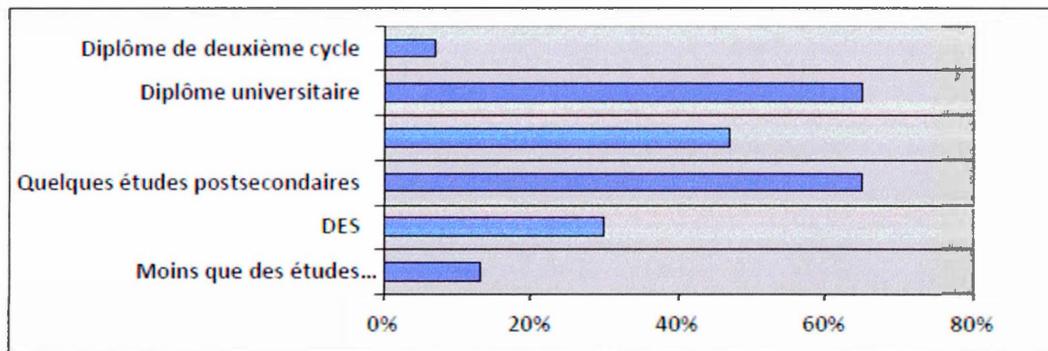


Figure 1.6.5.2 Niveaux d'éducation atteinte par les Autochtones vivant à Toronto. ⁶

Pour ce qui est de la Saskatchewan, en 2001, 53 % de la population des Premières Nations et Métis de cette province âgée de plus de 15 ans avaient moins d'une 12^e année, comparativement à 38% de la population non-autochtone. Environ 26% des membres des Premières Nations et des Métis avaient fait des études postsecondaires, contre 41% chez les non-Autochtones⁷. Néanmoins, entre 1981 et 2001, la proportion de non-Autochtones titulaires d'un diplôme universitaire s'est accrue plus rapidement que pour la même proportion de membres des Premières Nations et des Métis au Canada. Il s'agit là d'un fait important, car l'éducation constitue un des facteurs qui permet de resserrer l'écart en matière d'emploi entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non-Autochtones.

⁶ Rapport TARP 2011.

⁷ Statistiques Canada, 2001

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous présentons les principales approches théoriques que la sociologie de l'éducation a générées pour étudier le phénomène de l'accès des individus à l'éducation, selon leur origine sociale dans les sociétés occidentales. Cela est inscrit dans le cadre d'un débat sociologique sur la relation structure/individu.

Dans la première partie de ce chapitre, sous le titre « vision déterministe » nous signalons des théories sociologiques qui expliquent les inégalités éducatives par la structure sociale, que ce soit au niveau culturel ou économique et qui poussent les agents vers un choix déterminé, sans être conscients de leurs antécédents. Nous distinguons les auteurs qui assument ces principes de façon robuste (structuralisme fort) de ceux qui l'adoptent plus modérée (structuralisme faible).

Sous le titre « Perspective depuis l'acteur social » s'énoncent les développements théoriques qui expliquent les inégalités éducatives principalement comme résultat agrégé d'actions individuelles des sujets. Nous examinons l'idée d'improbabilité des parcours scolaires du point de vue de la sociologie.

Pour la deuxième partie du chapitre, nous complétons ce cadre théorique en faisant une analyse de ce qu'ont dit les experts spécifiquement au sujet des parcours scolaires des Autochtones.

Au moment de faire une revue de littérature pour la construction du cadre théorique de notre recherche au sujet de la persévérance scolaire des Autochtones au Canada, nous avons remarqué l'importance consacrée par les acteurs impliqués (représentants du gouvernement, communautés autochtones, familles, et élèves) à ce sujet. Ainsi, nous ferons une revue de littérature sur le matériel produit au sujet de l'improbabilité

des parcours scolaires réussis, particulièrement chez les Autochtones, en ciblant surtout les hypothèses formulées par les différents auteurs et leurs perspectives analytiques.

En ce sens, nous allons faire une exploration des politiques d'éducation postsecondaire des Autochtones. Nous voulons trouver les raisons qui ont motivé les acteurs à orienter leur intérêt envers l'éducation des Autochtones, ainsi que leurs tentatives de discerner les problèmes sous-jacents. Au terme de cette étude, nous espérons avoir une idée plus claire des raisons qui ont mené les acteurs impliqués à travailler sur l'éducation autochtone.

2.1 Des concepts à retenir au sujet des parcours éducatifs et scolaires.

Doray et al, (2009) font état de la variabilité, de la flexibilité et de la réversibilité des parcours empruntés par les jeunes adultes à partir du secondaire. Pour eux, la variabilité des parcours scolaires découle d'une part, de situations multiples vécues par les élèves et les étudiants et, d'autre part, de la structure même des systèmes d'éducation. Les auteurs soulignent que la variabilité des parcours scolaires peut être liée à des rythmes différents de cheminement chez les élèves ou les étudiants qui n'atteignent pas dans les temps prédéterminés les objectifs des diverses étapes du curriculum ou des programmes.

Ils prennent en considération que certains élèves et étudiants connaissent des problèmes d'orientation scolaire et professionnelle à la fin du secondaire et tout au long des études postsecondaires. Ils sont indécis par rapport à leur avenir même s'ils ne rencontrent pas de problèmes d'apprentissage. Diverses études ont démontré la fragilité des choix scolaires et professionnels d'une proportion significative d'élèves ou d'étudiants.

La reconstitution de cet arrière-plan conceptuel de l'analyse des parcours de scolarisation montre qu'il importe de les situer par rapport à la fonction de sélection des systèmes d'éducation, que leur structure prévoit un itinéraire officiel et réglementé et que l'orientation des élèves ne résulte pas seulement d'un ensemble de décisions individuelles, mais s'inscrit dans un processus de décision institutionnel. Si leur structure comporte un itinéraire officiel et réglementé, elle est aménagée de façon telle que les élèves et les étudiants peuvent aussi, en vertu de la souplesse qui la caractérise, y effectuer des parcours diversifiés qui ne correspondent pas nécessairement au cheminement prévu. Ces parcours atypiques ne constituent pas des anomalies, mais s'inscrivent dans la logique même des systèmes et peuvent même être générés par les pratiques qui y ont cours.

Les différentes notions sont utilisées en analyses longitudinales très souvent en référence à des théories spécifiques : trajectoires et théories de la reproduction, carrières chez les interactionnistes, parcours et parmi eux les auteurs qui s'inscrivent dans le courant du *life cours*. Toutefois, un flou conceptuel demeure, puisque les tenants d'une même approche ont parfois recours à deux concepts différents pour analyser la « progression éducative » d'un individu (c'est le cas notamment de Bourdieu, qui, selon l'époque, a utilisé les notions de « carrière » et de « trajectoire »).

Dans ce contexte, Doray et al adoptent une autre expression : celle de « parcours éducatifs » ou « scolaires ». Les parcours éducatifs sont définis comme une suite d'expériences ou d'événements éducatifs. Ils marquent la différence avec les parcours scolaires, qu'ils définissent comme une suite de situations éducatives réalisées dans le cadre de la formation formelle et du système scolaire.

Les parcours scolaires ou éducatifs se caractérisent par la flexibilité au moment de l'articulation des différents moments de la scolarité d'un individu. Les parcours sont, par exemple, perméables aux départs, aux interruptions et aux « retours en arrière ».

Ils peuvent être non linéaires, contrairement aux cheminements scolaires, qui, formellement, se construisent par la linéarité, comme une succession d'étapes nécessairement emboîtées les unes dans les autres et dont les paramètres sont fixés par les différentes instances du système d'éducation.

L'originalité de cette approche comparativement à celles centrées sur les notions de carrière ou de trajectoire tient à l'idée de la différenciation des parcours selon le poids respectif de différents facteurs qui influencent leur déroulement. En d'autres mots, les parcours se distinguent les uns des autres par leurs ressorts d'action. Par exemple, certains parcours s'inscrivent dans le sens d'une reproduction sociale, en raison du poids de l'origine sociale dans la scolarisation des individus, alors que d'autres mettent en jeu des « reconversions » éducatives à la suite d'une expérience de formation qui a permis de rompre avec un rapport négatif à l'éducation. La notion de parcours permet aussi de se distancer de la représentation déterministe que sous-tend le concept de trajectoire, qui reprend la conception du terme en balistique, par l'importance du point d'origine dans son déroulement et par l'anticipation de la destination.

De l'ensemble des éléments théoriques déjà présentés, Doray et al (2009), soulignent quatre axes analytiques pour décrire les propriétés des parcours scolaires sur lesquelles se fonde l'ensemble de nos travaux; ce sont : les transactions entre l'individu et l'institution scolaire, les articulations que les individus construisent entre les volets objectifs et subjectifs du parcours, les transactions entre expériences scolaires et expériences extrascolaires (incluant les conditions de vie, les héritages intellectuels et culturels, les relations de sociabilité), et le rapport au temps.

Les auteurs soulignent aussi qu'en ce qui concerne le capital économique, le soutien financier accordé par l'État, notamment au moyen des programmes de prêts et bourses, peut avoir un impact et parfois conditionner la transition vers des études supérieures.

2.2 La vision déterministe de l'éducation

La réalité de la réussite scolaire peut être expliquée comme une construction culturelle basée sur de multiples références et qui requiert une approche dynamique et susceptible d'être interprétée de divers angles. Plusieurs théories cherchent à expliquer la relation entre la réussite et l'échec des élèves dans les contextes sociaux d'où ils sont issus. Les points de vue de plusieurs auteurs coïncident: le contexte social, économique et culturel dans lequel l'étudiant vit une influence déterminante dans ses possibilités de réussite. Cela devient une prémisse fondamentale pour cette structure théorique.

La fonction de socialisation peut être brièvement décrite comme la mise en forme pour chaque individu de ses dons, de ses dispositions culturelles et habilités, ce qui constitue des conditions essentielles pour son futur développement.

E. Durkheim met aussi en évidence cette fonction de socialisation que remplit l'école dans les sociétés modernes : « L'éducation consiste à un type de socialisation méthodique de la jeune génération. » Durkheim conçoit cette socialisation comme la transmission de valeurs et de normes communes à tous les individus de la même société, « à quelque catégorie sociale qu'ils appartiennent ».

Talcott Parsons, (1990) dit que les enfants issus de milieux défavorisés pourraient expérimenter une mobilité sociale à la condition de s'engager dans ce cadre normatif. Ils doivent accepter et comprendre les règles qui régissent la société dans laquelle ils y vivent. Cela leur donnera plus de chances de réussite, à l'école et dans la vie.

Nonobstant, les enfants issus de milieux défavorisés ont des difficultés spécifiques pour intérioriser ces valeurs, surtout parce qu'ils ne les identifient pas assez aux va-

leurs vécues dans leur entourage. Dans leurs milieux, la loyauté familiale et l'affection sont privilégiées, alors que les enfants issus des classes moyennes et dominantes se voient stimulés par les valeurs associées à la réussite.

2.2.1 La reproduction sociale

Pour Bourdieu et Passeron (1964) les enfants de classe ouvrière ont moins d'opportunités de réussir à l'école que ceux qui appartiennent aux familles de classe moyenne ou dominante. Mais dans ce cas, les auteurs affirment que cette situation a ses origines dans les relations de domination. Ils soutiennent que les idées qui dominent dans une société sont celles de leur classe dirigeante. Il faut souligner qu'ils présentent leurs idées dans les années 70 dans un contexte dans lequel prédominait la position marxiste qui considérait les facteurs économiques comme des facteurs déterminants.

Selon Bourdieu et Passeron, autre que le capital économique qu'une famille peut léguer à leurs enfants, il existe un capital culturel transmis des parents aux enfants. Ce n'est pas seulement des œuvres d'art ou d'objets à contenu culturel (capital culturel matériel), mais aussi des schémas de perception, d'idées, des valeurs et des *habitus*⁸ (capital culturel incorporé). Puisque les enfants issus des classes moyennes et dominantes héritent d'un capital culturel plus proche du « standard culturel » inculqué par les institutions scolaires, ils ont plus de probabilités de réussite dans le champ académique que les enfants issus des classes défavorisées, car le capital culturel incorporé à l'école ne fait pas partie des valeurs quotidiennes de ces derniers.

⁸ Ce que les auteurs comprennent par *habitus* est « un système de schémas de pensée, de perception d'appréciation et d'action » (Bourdieu et Passeron, 1971 :80)

2.2.2 La réussite et l'échec scolaire selon le déterminisme social

Jeffrey Alexander (1989), affirme que la réussite ou l'échec des individus dépendent alors, de leur identification aux règles primaires de la société dans laquelle ils vivent: dans le groupe de leurs pairs, la culture juvénile ou avec l'enseignant à l'école. Les enfants issus de milieux défavorisés ont des problèmes importants en ce sens. Étant donné qu'ils ont été élevés dans des milieux qui ne favorisent pas les valeurs de la réussite propre de la « classe moyenne », ils ne sont pas assez préparés pour adopter les conditions minimales nécessaires à la vie académique. Ils sont coincés entre les valeurs académiques et les valeurs familiales, entre les valeurs de l'enseignant et les valeurs autoritaires (ou au contraire laxistes) du groupe de leurs pairs. Cette pression peut amener au décrochage scolaire.

Les enfants des milieux défavorisés sont ceux qui ont le plus à perdre. Lorsqu'ils ne comprennent pas ou qu'ils résistent à intérioriser les règles du jeu social, ils n'ont aucune opportunité :

« La tragédie de cette situation est qu'une bonne internalisation de valeurs c'est le seul espoir légitime des enfants défavorisés. Si les enfants issus de classes moyennes et de classes dirigeantes n'internalisent pas solidement les valeurs de la réussite, ils comptent sur le réseau de sécurité des liens familiaux et la richesse héritée » (Alexander, 1989)

Parsons affirme que les enfants qui viennent de milieux défavorisés ont moins de possibilités de réussite académique par rapport à ceux qui sont issus des secteurs de meilleur statut socioéconomique.

Cependant, Parsons le voit dans le cadre des normes d'un système social sans considérer que cela soit lié comme une relation à un contexte de domination.

2.2.3 Les codes sociolinguistiques de Bernstein

D'une façon similaire, la théorie des codes culturels étendus et restreints de Bernstein (1989) propose que les probabilités de réussite scolaire soient moins favorables aux élèves issus de milieux défavorisés parce qu'ils ont des codes sociolinguistiques restreints. Pour Basil Bernstein, le langage constitue un champ d'études fondamental pour comprendre la transmission culturelle. C'est par le langage que l'ordre social s'intériorise et que sa structure sociale s'incorpore à l'expérience de l'individu. Chaque classe sociale utilise un langage particulier de communication : les codes linguistiques. Il existe deux types de codes, le code restreint et le code élaboré. Le premier est typique de la classe ouvrière et de groupes défavorisés. Il se caractérise par l'utilisation des phrases grammaticales simples ainsi que pour leur signification dépendamment du contexte. Le deuxième, ou code élaboré, est propre aux classes dominantes ou moyennes. Il se caractérise par les constructions grammaticales complexes.

Chaque classe a une manifestation culturelle caractéristique, c'est pourquoi les élèves de la classe supérieure auraient moins de difficulté parce que le contenu dont ils ont besoin pour apprendre est en grande partie le même que celui qui est partagé tous les jours dans leurs familles d'origine, tandis que pour les étudiants de milieux populaires le défi est plus grand, car ils ont des codes sociolinguistiques limités par rapport à ceux de la classe dominante, ce qui pourrait entraver leur réussite académique.

L'utilisation de ces codes s'exprime dans le travail concret à l'école, c'est-à-dire, les éléments régulateurs du curriculum de la pédagogie et de l'évaluation. Les variables qui déterminent l'utilisation d'un code ou de l'autre sont la classification et l'encadrement de la connaissance éducative. La classification se réfère aux limites entre les contenus enseignés et le reflet social du travail et les relations de pouvoir associées.

L'encadrement fait référence aux formes de contrôle de la façon de transmettre le curriculum.

Dans cette construction théorique, Bernstein explique les inégalités éducatives en argumentant qu'un élève issu d'une classe supérieure, théoriquement, est plus habitué à l'utilisation des deux types de codes compte tenu de sa socialisation. Alors, cet élève utilise et sélectionne un code ou l'autre en fonction du contexte ou de la situation sociale particulière dans laquelle il se trouve. Un élève issu d'une classe défavorisée utilisera seulement de codes restreints.

Le parcours scolaire des élèves autochtones est plus ardu par les difficultés associées à la compréhension de l'anglais et du français utilisé à niveau académique⁹. Ces deux langues qui priment à l'école se présentent dans ce contexte comme des codes élaborés, car elles se caractérisent par des constructions grammaticales complexes, qui diffèrent de la langue maternelle des Autochtones, langage qui est utilisé la plupart du temps à la maison et dans leur vie quotidienne. Ainsi, l'utilisation presque exclusive de l'anglais et du français comme langue d'enseignement tandis que la langue utilisée à la maison est complètement différente pourrait être à l'explication de l'échec scolaire des Autochtones.

2.2.4 Théorie de la résistance

La théorie de la résistance de Paul Willis constitue une réaction subjective qui met en valeur le rôle de l'acteur social, ses stratégies dans la configuration de ses relations et en conséquence la production de sa position sociale (Gil Villa, 1994). L'auteur cherche à décrire et à expliquer comment la formation de la contre-culture scolaire

⁹ Presseau et al, (2006)

ouvrière finit paradoxalement pour légitimer la propre institution scolaire et en conséquence la structure de classes de la société.

Tel que signalé par Xavier Bonal (1993), le refus de l'inculcation idéologique dominante finit par reproduire les différences éducatives et postérieurement la division inégale au travail. Ce refus ou résistance à l'inculcation idéologique revêt particulièrement les actions conscientes des individus. L'auteur signale qu'il y a un fondement rationnel dans les actions qui semblent être complètement irrationnelles et régressives. Cette double articulation contradictoire permet l'existence d'une société de classes sous une forme libérale et démocratique : entrer librement sous des conditions qui ne sont pas choisies librement.

Cette caractéristique de choix conscient est d'une grande pertinence théorique :

« ... d'une certaine façon, il semblerait qu'un ensemble de causes fortuites – pathologie individuelle et privation culturelle- ont été remplacées par d'autres – créativité culturelle et continuité- ... » (Willis, 1988).

Nonobstant, Willis restreint la limite de ces actions rationnelles et créatives toujours à une logique d'interaction de groupe (conditionné par le groupe de pairs) et la créativité individuelle non comme une capacité de production illimitée ni comme un contrôle sur le présent et le futur. Au contraire, il signale que cela conduit paradoxalement à des pièges profonds qui passent inaperçus due à l'action de la certitude subjective d'agir librement.

À ce stade apparaissent des similitudes avec la notion d'habitus développée par Bourdieu et Passeron. Willis signale que la culture fournit les principes du mouvement et de l'action individuelle. Il affirme que la créativité est quelque chose à découvrir et non à imaginer, et que les limites des relations internes sont déjà établies (de façon structurelle).

« ... c'est cette combinaison spécifique de l'intuition culturelle et la partialité ce qui fournit le renforcement de validation personnelle et l'identité au comportement individuel qui conduit finalement au piège, la reproduction... » (Willis, 1988).

Finalement, dans cette perspective, les inégalités éducatives selon l'origine de classe seraient le produit de l'auto élimination systématique des élèves issus de communautés autochtones qui intégreraient la contreculture scolaire. Ces élèves choisiraient de façon volontaire de ne pas continuer leurs études postsecondaires, c'est-à-dire, de renoncer au travail intellectuel. Ceci est perçu par les acteurs comme un acte de libération et du rejet de la culture dominante.

2.2.5 La résilience et l'école

Le terme résilience définit la capacité des gens à se développer psychologiquement normalement, bien qu'ils vivent dans des environnements à risque tels que les familles avec des problèmes multiples et la pauvreté, et les situations de stress prolongé. Juan de Dios Uriarte (2005) affirme que la résilience se réfère aux individus ainsi qu'aux familles ou aux groupes à l'école qui sont en mesure de réduire au minimum les difficultés et de surmonter les effets néfastes de l'adversité et des contextes socio-culturels défavorisés.

La résilience est une perspective innovatrice du développement humain contraire au déterminisme génétique et au déterminisme social. Ce n'est pas une caractéristique innée ou acquise par certains enfants, sinon « un ensemble de procès sociaux et intrapsychiques qui rendent possible un mode sain de vie dans un milieu difficile » Michael Rutter, (1990).

« La résilience est cette qualité humaine universelle qui est présente dans toutes les personnes dans toutes les situations difficiles et contextes défavorisés qui permet aux gens d'affronter les adversités et de s'en sortir renforcées des expériences négatives » (Vaninstaendel, 2002.)

L'étude de cas des élèves issus des milieux sociaux défavorisés avec des parcours scolaires exceptionnels peut s'avérer être clé pour la sociologie de l'éducation, dans le sens que nous pourrions apprendre comment ces individus ont fait pour surmonter les conditions adverses d'accès à l'éducation qu'ils affrontent.

Il s'agit des individus à haute capacité personnelle, comprise non seulement comme la dextérité intellectuelle (raisonnement abstrait, logique, compétences mathématiques, etc.), mais comme la capacité d'adaptation et maniement d'aptitudes sociales et psychologiques (attitude positive, optimisme, motivation, discipline, etc.).

« Les compétences psychosociales ne peuvent pas être héritées et elles ne semblent pas non plus être apprises dans le contexte dans lequel vivent ces élèves issus des milieux défavorisés ». (Valdivieso, 2005)

Les élèves qui font preuve de résilience transforment leurs personnalités. En ce faisant, ils abandonnent les idées et les schémas de perception et d'action qui, selon Oscar Lewis (1988), sont propres à la « culture de la pauvreté »¹⁰ et ils adoptent des valeurs d'autonomie, de réussite et d'ascension méritocratique et des attentes de progrès centrées sur le développement de soi-même et non autour des facteurs externes

¹⁰ Selon Oscar Lewis, (*La culture de la pauvreté*, 1988) : Une fois que cette culture s'établit, elle tend à se perpétuer de génération en génération grâce à son influence sur les enfants. Les enfants défavorisés lorsqu'ils sont âgés de 6 ou 7 ans, ont généralement déjà absorbé les valeurs basiques et les attitudes propres de leur subculture. En ce moment, ils ne sont pas psychologiquement préparés pour comprendre pleinement les conditions de changement ou l'augmentation d'opportunités qui pourront se présenter dans leurs vies.

comme la chance ou les miracles. En d'autres mots, ils passent d'un « locus de contrôle »¹¹ externe à un locus interne en adoptant ce que Bourdieu (1970) appelle une transformation d'habitus. La réussite scolaire est un des principaux mécanismes de mobilité sociale, les résilients le comprennent et ils deviennent des élèves exceptionnels pour maximiser leurs probabilités d'améliorer leur qualité de vie.

L'élève résilient comprend que sa réussite ne s'explique pas « grâce à », mais « malgré » le contexte duquel il vient. Il ressent qu'il a réussi tout seul et qu'il ne doit rien à personne, ce que lui provoque une sensation d'isolement et de solitude. L'éloignement peut être douloureux et peut laisser des traces difficiles à surmonter, mais il s'avère nécessaire si l'élève veut modifier son habitus et qu'il a des espoirs de mobilité sociale, car c'est la seule façon de dépasser ce que Lewis, (1988) appelle « la culture de la pauvreté ».

Les conditions d'accès à l'éducation qui caractérisent le contexte social, économique et culturel dans lequel l'élève vit peuvent influencer amplement ses probabilités de réussite au sein des institutions scolaires. Pour cette raison, le contexte qui entoure l'école ne peut pas être ignoré par les politiques éducatives. Cependant, le fait que le contexte social limite et conditionne les possibilités de réussite de l'élève ne signifie pas que ce soit déterminant.

Plusieurs élèves ont réussi à détourner le caractère apparemment inévitable de l'héritage social pour démontrer ainsi qu'ils peuvent être des élèves exceptionnels et qu'ils sont capables de vivre des situations de mobilité sociale malgré leur contexte d'origine : dans des conditions économiques, culturelles et affectives défavorisées.

¹¹ *Le Locus de Contrôle* est une caractéristique de la personnalité qui se réfère à la perception du nucléé depuis lequel sont déterminés casuellement les événements de la vie du point de vue de l'individu-même. Il considère ces événements comme une conséquence de son comportement ou comme le résultat de circonstances telles que le destin, la chance ou d'autres facteurs externes et sans relation avec ses actes. Teresita Duran, 2001.

2.3. Parcours scolaires atypiques

J.P. Terrail (1990), dédie un chapitre à la réussite scolaire en milieu ouvrier. Contrairement à ce que dicte la théorie de la reproduction sociale, il observe l'existence des individus qui malgré leur origine sociale défavorisée réussissent leurs parcours scolaires et s'inscrivent dans une démarche de mobilité sociale, une exception dans leur milieu.

Terrail affirme qu'il est impossible d'analyser la réussite scolaire des enfants ouvriers du point de vue psychologique comme sociologique, car il considère le sujet très vaste. Alors, il préfère plonger sur l'échec et les raisons pour lesquelles ces enfants y ont échappé. Il passe du « pourquoi » au « comment » en présentant les types de rapports parents/cursus scolaires qui persistent aux cas de la réussite scolaire. Également, Terrail parle de la scolarité des enfants et de la formation de leur propre identité en lien avec leurs rapports avec leurs parents, le rôle de leurs enseignants, et à leur culture d'origine et à leurs savoirs scolaires.

L'auteur identifie trois grands ensembles d'attitudes familiales qui s'ordonnent autour du sens particulier donné à la réussite scolaire en milieu ouvrier. De façon générale, il présente les types de perspectives suivantes :

- L'accès à un emploi plus stable, et à un revenu qui permettra un mode de vie plus confortable.
- La réussite scolaire considérée comme une promotion sociale qui permet que l'enfant échappe à son statut déjà déprécié. (Chercher que l'enfant ne soit pas (plus) comme le père)
- Le cursus long vécu comme une promesse libératrice individuelle.

L'histoire propre des enfants est à la fois indépendante et très marquée par l'appartenance de leurs parents à l'un ou l'autre des ensembles mentionnés. La réussite scolaire dans la classe ouvrière suppose que la mobilisation familiale soit fortement intériorisée par l'enfant. Comme Baudelot et Establet (1975) l'affirment dans *L'école primaire* : « Une bonne primaire ne suffit pas à décider d'une scolarité réussie, mais elle est tout à fait indispensable ».

Conscients de certaines limites des recherches fondatrices de la sociologie de l'éducation, les chercheurs se sont attachés dès les années quatre-vingt à décrire plus précisément l'expérience scolaire des élèves d'origine populaire et de leurs familles. Jean-Pierre Terrail (1990) a ainsi recueilli et analysé des récits biographiques auprès des transfuges ayant quitté le monde ouvrier en passant par l'université. Lorsqu'il aborde l'adolescence de ces enfants, il observe que cet adolescent éprouve des difficultés à établir un rapport de toute sérénité avec ses parents. Au moment qu'ils commencent à comprendre le déterminisme social de leur style de vie et de leurs valeurs, ceux-ci leur apparaissent plus que jamais médiocres et haïssables.

C'est alors que le développement des nouvelles sociabilités apparaît souvent comme une médiation indispensable au processus d'émancipation culturelle. Au moment du passage aux études postsecondaires, Terrail souligne que l'accès à l'Université a pour les enfants issus des milieux ouvriers un aspect très gratifiant, significatif d'autonomie et de réussite et libérateur aussi par rapport à l'origine de classe. Mais en même temps, ce stade présente une forte dose d'incertitude qui persistera jusqu'à la légitimation du statut acquis.

Conscients de certaines limites des recherches fondatrices de la sociologie de l'éducation, les chercheurs se sont attachés dès les années quatre-vingt à décrire plus précisément l'expérience scolaire des élèves d'origine populaire et de leurs familles. Il a pu de cette façon saisir les significations de la réussite scolaire parmi les ouvriers et

souligner ensuite l'importance de la préoccupation scolaire dans les réussites scolaires improbables.

Pour Jean-Paul Laurens (1992) il faut aussi comprendre le « comment » de cette réussite comme une étape préliminaire à la compréhension du « pourquoi » des parcours scolaires atypiques.

Le premier élément de réponse concerne bien sûr les pratiques éducatives familiales. Quelle que soit la répartition des rôles dans la famille, il est clair qu'un surinvestissement parental à niveau scolaire s'avère nécessaire à la réussite.

Laurens affirme que la réussite des parcours atypiques c'est ne pas seulement la juxtaposition de hasards heureux ou des concours de circonstances fortuits, mais avant tout une affaire des pratiques éducatives familiales.

En outre, lorsqu'il parle de trajectoires proprement dites, il identifie les parcours exceptionnels suivants :

1. Les « chanceux » caractérisés par leur assurance, relégation et chance d'admission.
2. Les « prudents » qui font preuve de prudence et sécurité pendant leurs parcours
3. Les « ambitieux » dont l'ambition et le risque caractérisent leur trajectoire.

Le type d'admission en école supérieure (dans notre cas des études postsecondaires) résume en quelque sorte un trajet scolaire bien précis corrélé aux pratiques de la prime enfance.

En effet, les « laborieux » sont tendanciellement les « prudents » qui assurent après leur secondaire l'entrée dans une école technique. Les détachés sont plutôt les « ambitieux » qui se risquent aux concours d'admission. Les « délégateurs » sont assez souvent les « chanceux » qui intègrent une université après avoir fini un diplôme technique.

Laurens (1992) s'est aperçu que la diversité des cursus scolaires secondaires et supérieurs s'inscrivait déjà en partie dans la stratégie de sur-scolarisation adoptée par les parents pour provoquer une ascension sociale et une déprolétarianisation de la descendance.

Cependant, il reste encore plusieurs questions en suspens. Avoir trouvé le « comment » de cette réussite n'explique pas le « pourquoi ».

En effet, Laurens propose que ce qui fait que ces familles aient élaboré des pratiques éducatives peu communes à leur condition sociale soit possiblement une surreprésentation d'ouvriers qualifiés.

Il se peut simplement qu'il s'agisse de la présence d'un milieu ouvrier plutôt privilégié. Comme il a été suggéré par Bourdieu, il est possible que nous fassions affaire aux « faux ouvriers ».

2.3.1 Les motifs derrière l'improbabilité de certains parcours scolaires

Les analyses sociologiques et les études statistiques montrent que pour pouvoir franchir le pas, passer la ligne, ou faire partie de l'exception, l'individu ne travaille pas seul. Il y a plusieurs facteurs qui influencent son parcours.

Dans la figure suivante, nous voyons que la trajectoire scolaire atypique se présente comme le résultat de la combinaison de plusieurs facteurs, à savoir : l'influence exercée par l'institution scolaire, par les groupes de pairs, par la famille et la famille étendue de l'élève et par l'élève lui-même.

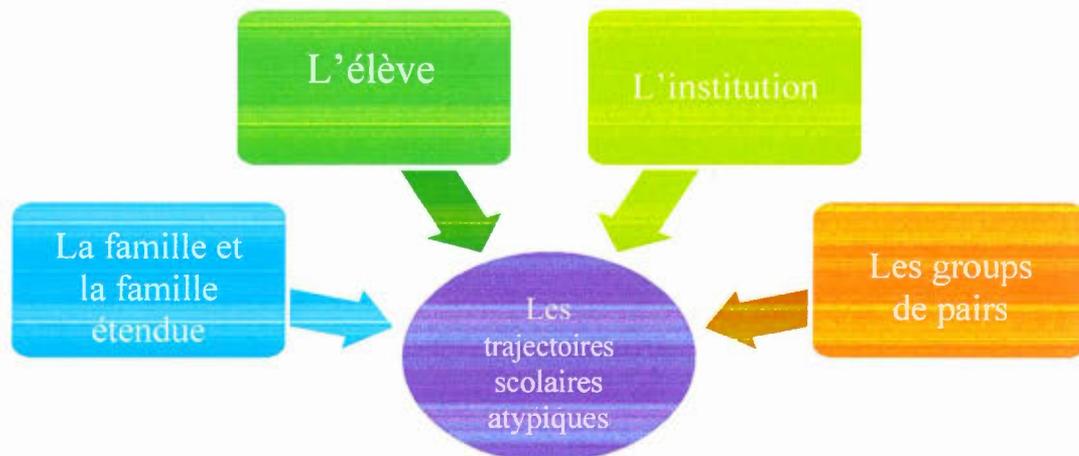


Figure 2.3.1.1 Facteurs d'influence sur les trajectoires scolaires atypiques

Au titre des facteurs de réussite scolaire et sociale en milieu populaire, il est nécessaire d'ajouter aux précédents quelques éléments qui prennent source en dehors de la cellule familiale.

Laurens privilégie la thèse selon laquelle la réussite est une affaire de lignée familiale et, ce faisant, il admet qu'il a négligé quelque peu l'influence de certaines opportunités externes. Or, il en existe un certain nombre. Il n'ira pas jusqu'à dire que ces éléments extérieurs sont la source ou la raison des succès évoqués, mais ils y ont souvent fortement contribué.

Laurens accepte alors qu'il y a des facteurs de réussite à considérer, des acteurs significatifs (le curé, les enseignants et les instituteurs, les oncles et les tantes, les cousins et les cousines), influences diverses (beau-frère, copine issue d'un autre milieu social,

etc.), l'expérience scolaire et la de distance par rapport au milieu d'origine, fuir le milieu familial. Cependant, il souligne que ces facteurs auront assez d'influence sur les parcours scolaires et prendront tout leur sens seulement s'il existe à la base un projet familial porteur capable de les incorporer en son sein.

Pour sa part, Benjamin Castets-Fontaine (2011), propose l'hypothèse du « Cercle Vertueux de la Réussite Scolaire » pour évoquer la réussite atypique des élèves issus des milieux populaires. Il affirme que si cette réussite est comprise surtout à partir de l'instance familiale elle peut être abordée à partir du processus qui convoque les facteurs et les acteurs familiaux et extrafamiliaux.

L'auteur cherche à expliquer pourquoi la réussite a été enclenchée et pourquoi elle perdure. Selon lui, la relation entre réussite et origine sociale ne se situe pas sur le plan du capital culturel ni dans celui des ressources économiques, mais dans « l'engagement » qui s'avère nécessaire, mais il n'est pas suffisant, car il doit être inscrit dans un cercle vertueux et s'articuler aux « choix tactiques » des orientations et au statut de « bon élève ».

C'est à ce moment que l'engagement se situe au cœur du cercle vertueux.

2.4 Perspective à partir de l'acteur social

La perspective à partir de l'acteur se trouve dans les travaux générés à partir de la Théorie du choix rationnel en sociologie (Boudon, 1983). Les esplanades centrales sont les actions considérées comme le fruit d'une relation qui optimise les souhaits et les croyances de l'agent. (Elster, 1991). Il y a trois arguments fondamentaux à considérer :

- a) Les agents prennent des décisions rationnelles pour des fins spécifiques
- b) Compte tenu de leurs préférences (élément subjectif d'action)
- c) En considérant quelles sont les restrictions qui limitent leurs décisions.

Nous verrons comment un ou plusieurs facteurs influencent le parcours scolaire d'un individu. Nous partons du point que tout individu est un être social qui peut réagir de plusieurs façons aux influences externes. Nous souhaitons mettre en lumière les parcours scolaires atypiques de cet individu dans son entourage social afin de déterminer les influences qui impactent ce parcours.

Finalement, ce même individu intégrera l'une des catégories de facteurs influençant d'autres trajectoires; que ce soit en faisant partie de la famille ou de la famille étendue d'un autre individu, ou qu'il soit des pairs ou appartenant à une institution éducative le menant ainsi à influencer la trajectoire scolaire.

Tous les facteurs ci-mentionnés, combinés à des degrés différents peuvent dévier la trajectoire scolaire originale que ce soit vers la réussite ou vers l'échec. Dans notre cas, nous allons nous intéresser à l'influence positive de ces facteurs envers la réussite des parcours scolaires autochtones.

À l'origine, le phénomène du parcours scolaire improbable, atypique ou exceptionnel qui mène vers la réussite académique a été étudié par plusieurs chercheurs avec différentes perspectives sociologiques, ce qu'inclut un point de vue socio-économique et culturel. La plupart de ces chercheurs travaillent en Europe, où ils analysent les parcours exceptionnels des élèves en provenance de familles vivant dans des milieux défavorisés où les parents, la famille étendue ou les pairs.

De son côté, après une enquête par « intervention sociologique », François Dubet (1991) a proposé une typologie des lycées des années quatre-vingt, où les élèves d'origine populaire apparaissent tantôt comme de « nouveaux lycéens » aspirés et pris au piège d'une ascension sociale illusoire par la voie scolaire, tantôt comme de « futurs

ouvriers » orientés dans les filières technologiques et professionnelles après beaucoup de difficultés scolaires.

Les chercheurs du laboratoire ESCOL ont de leur part découvert quatre types de rapport à l'école parmi les collégiens et les lycéens au moyen de « bilans de savoir » (Bautier, Charlot & Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1998). Outre les attitudes de rejet ou d'investissement de l'école comme lieu de sociabilité, ils identifient un rapport instrumental à l'école, centré sur l'avenir professionnel. Cette posture propre aux collégiens d'origine populaire en difficulté scolaire s'oppose au rapport au savoir comme objet d'intérêt par lui-même, caractéristique des bons élèves de collège.

Bernard Lahire (1993), soucieux de comprendre comment s'opère l'entrée dans la culture écrite, dont il souligne qu'elle reste l'objectif central de la socialisation scolaire, a montré à partir de ses observations de classes de primaire que le principal obstacle que rencontrent les élèves d'origine populaire réside dans leur difficulté à acquérir un rapport lettré au langage.

2.4.1 Théorie du choix rationnel standard

Avec l'individualisme méthodologique, Raymond Boudon a développé un modèle explicatif des inégalités au niveau des études. Il assume que les agents et leurs familles ont la capacité de prendre des décisions rationnelles par rapport aux coûts et bénéfices impliqués dans la persévérance ou abandon du système éducatif. De cette façon, les ressources économiques et les résultats scolaires deviennent des éléments clés lors que le calcul est fait.

Boudon (1983), assume que les préférences des différents groupes sociaux seraient les mêmes: éviter une mobilité descendante. Il déclare également que le niveau éducatif différencié par classe sociale est dû à l'inégalité de ressources matérielles ainsi

qu'à leur position dans la structure sociale. L'auteur souligne aussi que la socialisation différenciée, causée par des composants comme le niveau éducatif des parents, ou la possibilité de l'inégalité purement biologique serait pertinente seulement dans les niveaux plus bas de l'échelle sociale.

Breen et Goldthorpe (1997), stipulent dans leur modèle éducatif de décisions que les décisions de poursuivre ou d'abandonner le système éducatif, prises par les parents et les enfants sont effectuées en tenant compte de trois facteurs: les coûts de l'éducation, la probabilité subjective de succès et la valeur ou l'utilité que les agents donnent des résultats scolaires.

Ce modèle repose sur trois hypothèses:

- a) La structure du problème de décision: Breen et Goldthorpe (1997), indiquent que dans tous les systèmes d'éducation il y a des points où les jeunes ont la possibilité de poursuivre une option plus risquée ou moins risquée. Le risque est dû à la structure de la rémunération des diverses options proposées.
- b) L'existence du seuil qui détermine le niveau de scolarité minimum acceptable par l'agent. Tous les agents poursuivent une stratégie visant à réduire la probabilité de ne pas atteindre le seuil.
- c) Un ensemble de croyances subjectives sur la probabilité de succès dans chacune des options risquées, ce que Breen et Goldthorpe (1997) définissent comme paramètre de la croyance subjective.

Par la suite, Breen (2001) a effectué une révision de quelques hypothèses pour simplifier ce modèle à caractère formel. Il concentre son attention sur la construction théorique de l'aversion relative au risque. Breen signale que l'élément explicatif fondamental correspondrait à la détermination de seuil éducatif minimum d'agents.

2.4.2 Théorie du choix rationnel non-standard

La vision depuis l'acteur social que nous avons appelé Théorie du choix rationnel non-standard est développée par Diego Gambetta (1987, 1996) qui identifie, du point de vue de l'agent, trois approches théoriques qui présentent façons distinctives d'expliquer les décisions éducatives :

- a) La perspective de l'agent avec des restrictions ou limitations de son ensemble de possibilités à cause du manque d'alternatives pertinentes pour canaliser ses actions vers certaines solutions de rechange (Par exemple, les ressources économiques).

- b) Un agent qui est poussé par derrière (*push from behind*), choisit une alternative particulière, à cause des facteurs qui échappent à sa conscience. (Par exemple, les normes sociales).

- c) Un agent qui possède la capacité d'entamer des actions proactives (*pull from the front*), c'est-à-dire, capable d'évaluer les alternatives disponibles par rapport à une récompense ultérieure quelconque. (Par exemple, relation coût/bénéfice).

Nous voyons que les deux premiers types d'approche appartiennent aux explications causales, pendant que la troisième se veut une explication intentionnelle.

Gambetta, (1996) présente une catégorisation des mécanismes causaux possibles qui interviennent dans l'inégalité éducative :

Causalité	Opportunités	Préférences
Économique	Ressources pour financer une éducation, pour attendre un travail intéressant, etc.	Par l'adaptation aux possibilités, aversion au risque, etc.
Culturelle	Capital culturelle : -Capacité d'abstraction, -utilisation du langage, etc.	Manque d'ambition, Constrictions cognitives

Tableau 2.4.2.1 – Mécanismes causaux de l'inégalité éducative Gambetta, 1996 [1987]

Dans le tableau précédent, la première colonne montre les effets de causalité de type économique et culturel comme des possibles restrictions sur les possibilités éducatives. Ces restrictions affectent la capacité de se permettre une éducation longue et l'habilité à accomplir un standard déterminé de la culture scolaire. La deuxième colonne énumère les effets indirects de causalité qui poussent les acteurs sociaux et qui peuvent conditionner les préférences et ambitions. Ces forces peuvent agir de plusieurs façons : en influençant l'adaptation aux limitations de l'ensemble d'opportunités disponibles ou l'aversion au risque. Également, il indique comment les valeurs culturelles et les constructions cognitives peuvent inhiber les préférences pour poursuivre sa scolarité.

Il existe en plus un deuxième élément à considérer au sujet des choix éducatifs des individus dans le cadre de l'approche de TCR non-standard. Il existe en plus un deuxième élément à considérer au sujet des choix éducatifs des décisions éducatives des agents dans le cadre de l'approche de TCR non-standard. Celle-ci implique que l'évaluation des différentes alternatives pourrait prendre en compte les caractéristiques particulières d'un emploi donné. Les agents considèreront également leurs attentes

concernant le niveau futur des revenus. De ce fait, les plus ambitieux seront plus enclins à essayer de répondre à leurs préférences, à risquer indépendamment de leur origine sociale ou de la probabilité de succès en fonction de leurs performances des perceptions du marché du travail académique. Puis, dans les décisions d'éducation risquées de poursuivre des études supérieures, seraient indépendantes de l'origine sociale des agents, mais il existe des différences en ce qui concerne les éléments qui s'imposent comme le paramètre principal de la décision (Gambetta, 1996).

2.5 De l'intérêt croissant des acteurs au sujet de l'éducation des Autochtones au Canada

La recherche des stratégies pour élargir la couverture et encourager la persévérance scolaire dans les communautés autochtones est devenue prioritaire pour plusieurs secteurs de la société canadienne. Ce discours, relativement nouveau a permis la mise en marche des politiques visant l'optimisation des résultats dans ce champ. Comprendre les raisons qui meuvent l'intérêt des acteurs à ce sujet, nous permet d'avoir une perspective encadrée visant à des objectifs communs.

Après avoir examiné les sources écrites afin de discerner et d'identifier les grandes tendances d'évolution et intérêt dans la politique globale, quatre raisons principales sont ressorties de l'analyse des lectures proposées, à savoir l'intention d'amélioration de la qualité de vie des Autochtones à travers la persévérance scolaire, la complexité de l'instauration d'un modèle d'éducation occidentale dans ces communautés, les défis de la conservation des traditions et des savoirs autochtones et la nécessité d'obtenir des données exactes et pertinentes au sujet de l'éducation de ces peuples.

2.5.1 Amélioration de la qualité de vie des Autochtones

D'après la quantité des publications produites dernièrement en faveur de l'éducation des Autochtones, il semble que plusieurs instances concernées (représentants du gouvernement, communautés autochtones, familles et élèves) auraient compris que pour améliorer la qualité de vie des Autochtones, il ne suffit pas d'investir l'argent dans des projets économiques et sociaux, il faut favoriser l'éducation.

Blair Stonechild, professeur à la First Nations University en Saskatchewan depuis 1998 et membre du conseil des elders de la nation Muscowpetung Saulteaux, propose que la réussite et la persévérance scolaires chez les Premières Nations pourraient se traduire en des améliorations majeures dans ces communautés. Pour Stonechild, il devrait alors être impératif de donner des conseils et des encouragements à la production des curriculums et programmes pour les communautés autochtones. Le produit d'une telle politique pourrait être le bon fonctionnement des collectivités autochtones avec des individus hautement qualifiés et motivés qui seront engagés à jouer un rôle important dans l'amélioration de la qualité de vie des Autochtones.

Stonechild insiste sur la nécessité de renforcer la reconnaissance de l'importance de l'enseignement supérieur et l'augmentation de la capacité institutionnelle pour que l'enseignement soit vraiment « The new Buffalo » qui assurera un avenir solide et prospère aux Autochtones.

*In the past, the buffalo met virtually every need of the North American Indian, from food to shelter; this animal was considered to be a gift from the Creator intended to provide for the peoples' needs. Today, elders say that education, rather than the bison, needs to be relied upon for survival.*¹²

¹² Ron La Liberté, Priscilla Settee et al., *Expression in Canadian Native Studies* (Saskatoon : University of Saskatchewan, 2000), x.

Le Conseil Canadien pour l'Apprentissage des Autochtones souligne dans ses rapports, (2007, 2008, et 2010), l'importance d'améliorer le bien-être et la prospérité du Canada à travers à travers l'éducation. Le 16 mars 2006, réunis en séance de travail, les membres de la Commission Parlementaire de l'Éducation de Québec adoptent à l'unanimité une motion, présentée par le président de la Commission, selon laquelle celle-ci se donne un mandat d'initiative sur la réussite scolaire des jeunes Autochtones. Parmi les choix possibles de mandats d'initiative, cette problématique est apparue prioritaire, notamment dans le contexte du Forum socio-économique des Premières Nations alors prévu pour octobre 2006. Nous constatons à nouveau, l'intention des acteurs de chercher l'amélioration des conditions socio-économiques des Autochtones à travers l'éducation.

Malatest (2004), souligne l'importance de créer des stratégies pour améliorer l'éducation chez les Autochtones. Un très grand nombre de jeunes Autochtones auront bientôt l'âge d'entreprendre des études postsecondaires, alors, il fait appel à l'urgence d'agir maintenant. Défendre, tonifier et fortifier l'avenir des Premières Nations et des Inuits apparaissent comme les principales raisons pour lesquelles Hove et Afolabi ont publié le document *Understanding the Aboriginal/non-Aboriginal Gap in Student Performance* (2008).

La plupart des Autochtones vivent dans une situation économique et sociale difficile. Une grande partie de cette section de la population aimerait bien améliorer sa qualité de vie, il reste qu'une formation adéquate manque toujours à l'appel. Plusieurs acteurs considèrent que l'éducation des Autochtones est un élément important pour achever l'objectif principal d'améliorer leur condition de vie.

2.5.2 Proposer l'éducation occidentale comme outil d'amélioration de la qualité de vie des Autochtones.

Plusieurs auteurs ont fait de la recherche au sujet de l'éducation des Premières Nations, Inuits et Métis pour donner un aperçu de la politique d'éducation postsecondaire des Premières Nations. Ainsi, ils pourraient fournir conseils et encouragements dans la production des programmes de formation et d'un curriculum ajustés à la réalité autochtone.

Stonechild (2006), propose d'abord d'examiner la nécessité d'une meilleure reconnaissance de l'importance de l'enseignement supérieur. Les peuples autochtones n'ont pas seulement une capacité spéciale et unique de participer à l'éducation postsecondaire, mais ils seront en mesure d'acquérir les outils qui un jour leur permettront de contribuer au plus haut niveau dans le pays qu'ils reconnaissent comme leur patrie.

Le Conseil Canadien pour l'Apprentissage des Autochtones (2007, 2008 et 2010) propose aussi l'idée de fournir un contexte et un but pour l'établissement d'un Centre du savoir autochtone. Hove et Afolabi (2008), affirment qu'il faudrait d'abord définir ce que les peuples autochtones veulent et doivent accomplir grâce à cet apprentissage, afin de répondre aux aspirations et aux besoins des apprenants autochtones. Richards (2011), dans un exercice d'analyse comparative sur l'éducation des Autochtones au Québec, affirme que pour transmettre des compétences essentielles et des connaissances nécessaires aux étudiants autochtones, il faut faire un choix réaliste pour que les adultes puissent intégrer la société industrielle urbaine canadienne ou un mode de vie rurale plus collectif. Ceci pourrait peut-être réduire les différences dans le rendement scolaire des Autochtones en comparaison avec le reste de la population qui est aux études présentement.

Lorsque Malatest a souligné, en 2004, l'importance de l'élaboration de stratégies pour améliorer l'éducation chez les Autochtones il l'a fait en encourageant fortement le débat sur la meilleure façon d'améliorer leur éducation.

2.5.3 Le savoir occidental et la culture ancestrale

En 1972, au Indian Control of Indian Education a été formulé que : « À moins qu'un enfant n'apprenne pas les forces qui le façonnent: l'histoire de son peuple, ses valeurs, ses coutumes et ses langues, il ne connaîtra jamais vraiment son potentiel en tant qu'être humain ». Ainsi, nous voyons que les auteurs essaient d'expliquer que l'objectif de la réforme de l'éducation n'est pas d'éliminer les cultures autochtones. La plupart des communautés cherchent à préserver et à développer leur culture, cependant la plupart d'entre elles ont constaté que leur savoir commence à disparaître. La transformation des modes de vie, en particulier, a gêné la transmission des connaissances des aînés jusqu'aux jeunes.

Le soutien, et le financement de la promotion de la langue et de la culture ancestrale sont un aspect essentiel pour faire progresser l'éducation chez les Autochtones. Comme Tyrone Mc Neil (2007) du First Nation Education Sterling Comite Society souligne, les efforts précédents de la stratégie de revitalisation des langues, rendent possibles la mise en œuvre des modèles d'établissement et des programmes de travail qui prévoient un point de référence important.

Grâce aux soumissions pré-budgétaires de l'Assemblée des Premières Nations, la notion d'un Fonds de Réconciliation a émergé liée aux efforts de la Truth and Réconciliation Commission qui souligne l'importance de l'éducation des Autochtones basée sur leurs langues, leur culture et leur vision du monde, avec laquelle ils commencent à regarder vers l'avenir.

Stonechild (2006) insiste sur l'importance de mettre en valeur les traditions intellectuelles et les identités collectives afin de répondre aux aspirations et aux besoins des apprenants autochtones. Il propose d'encourager la production de programmes d'études ancrés sur une réflexion d'identité autochtone. Ces initiatives doivent être prioritaires dans l'éducation postsecondaire des Autochtones pour concilier le savoir occidental et la culture ancestrale.

Pour ce faire, Stonechild décrit largement dans son travail ces pratiques et initiatives dans le but de promouvoir une augmentation des effectifs et d'accroître la réussite. Contrairement aux politiques du passé qui ont laissé de graves séquelles qui expliquent les différences dans le rendement scolaire des autochtones, il faut proposer des exemples d'actions clés en matière d'éducation. En ce faisant, il montre qu'il reste encore beaucoup à faire et il suggère d'observer les efforts des communautés autochtones pour encourager les nouvelles générations à connaître leur langue et leur culture.

Nous remarquons l'effort soutenu des auteurs pour mettre en valeur les traditions et les identités collectives des Autochtones. Ils coïncident dans l'affirmation qu'inspirer les aspirations et combler les besoins des étudiants autochtones est possible et nécessaire.

2.5.4 L'exception chez les Autochtones

Généralement, les enfants issus des communautés autochtones sont des enfants dont l'anglais ou le français est une deuxième langue à la maison, les deux parents sont analphabètes ou ils ont atteint un niveau minimum d'éducation. Les foyers manquent de matériel éducatif ou ils ont peu ou aucune possibilité d'accompagner leurs enfants dans leurs activités scolaires.

Il existe un ensemble important de travaux produits à ce sujet dans laquelle nous pouvons remarquer des efforts gouvernementaux au niveau fédéral, provincial et local pour y trouver des solutions. Cependant, bien que dans ces dernières décennies il y a eu de grands changements dans la couverture de niveau de base, cela n'a pas fait de grands progrès dans la persévérance scolaire.

Néanmoins, il existe des individus, appartenant à ce groupe social, qui malgré leurs conditions de vie défavorables, arrivent à réussir un parcours scolaire. Qu'est-ce que fait que ces derniers arrivent, contre tout espoir, à faire partie de l'exception?

2.5.5 En quête des données fiables et pertinentes

Toutes les analyses faites antérieurement montrent qu'il manque des données fiables et pertinentes au sujet de l'éducation dans les communautés autochtones. Il se peut que ce manque se présente comme conséquence de l'isolation géographique des communautés.

Les travaux de recherche sur l'éducation et l'emploi au sein de la population autochtone au Canada présentent des limites. Il y a tout d'abord peu de sources d'informations d'ordre quantitatif, à part Statistique Canada, de sorte que les travaux de recherche sont souvent des documents qui font ou refont l'analyse d'enquêtes pancanadiennes de Statistique Canada.

Les informations fournies par ces enquêtes sont souvent à discuter. Ces données constituent certes des renseignements quantitatifs et des indices sur les tendances en matière d'éducation et d'emploi, mais elles ne permettent pas de savoir ce que les répondantes et les répondants pensent de la qualité de leur expérience en matière d'études et d'emploi.

Ces données sont recueillies auprès de la population canadienne dans son ensemble, et celles sur les Autochtones sont isolées pour créer un sous-ensemble pouvant servir à des fins de comparaisons. Or, ce sous-ensemble est problématique en raison d'abord de la petite taille de certains échantillons (qui sont parfois trop petits pour être pris en compte) et aussi de la possibilité de l'identification erronée du statut autochtone (auto-identification faussement négative ou positive) (Dibbs et Leesti, 1995; Maxim et White, 2003).

Enfin, il existe des données complètes de recensement pour seulement 65 % des réserves, car beaucoup d'entre elles n'ont pas participé au recensement de 2006 (Statistique Canada, 2009b).

Au Québec, en Ontario, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique, un total de 22 réserves a été recensé de façon incomplète; les données relatives aux communautés en question sont des estimations. Le nombre de réserves est le plus élevé en Ontario et au Québec.

Il y a souvent peu de contexte pour situer les réponses des participantes et des participants aux sondages. En outre, la nature hiérarchique des interrogations ne permet pas d'obtenir des renseignements sur les niveaux antérieurs d'instruction.

Ainsi, une simple indication du niveau de scolarité le plus haut atteint ne donne aucun indice sur la réussite ou les lacunes des activités ou réalisations scolaires antérieures.

Il existe d'importantes différences d'une étude à l'autre pour ce qui est de l'inclusion de tous les Autochtones dans la collecte de données. Si les données du recensement de Statistique Canada pour 2006 distinguent les Autochtones qui vivent dans une réserve et ceux qui vivent hors réserve et qui sont comparés avec les données pour l'ensemble de la population canadienne, d'autres sources ne fournissent pas de définitions des termes autochtone et non-Autochtone, ce qui rend les comparaisons difficiles.

Plusieurs auteurs des documents sur l'éducation des Autochtones au Canada soulignent dans leurs travaux l'urgence de l'obtention d'informations supportées par des données statistiques et les bienfaits qui pourront en être tirés. Ils présentent comme justification principale de leurs recherches la quête des données manquantes pour faciliter dans le futur des analyses qualitatives à ce sujet.

CHAPITRE III APPROCHE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Cette recherche vise à mieux comprendre un problème pratique par une application de notions théoriques à un enjeu précis de la réalité : les parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada. La réussite scolaire des Autochtones est conçue comme une construction sociale au sein d'un réseau de relations entre les différents acteurs de l'éducation (parents, administrateurs, enseignants, étudiants) et des institutions des milieux concernés (organisations communautaires, famille, etc.). Une part importante de cette analyse met l'accent sur la compréhension des processus et des conditions sociales et scolaires qui agissent quotidiennement sur les agents et qui influencent leur choix, décisions et leur succès scolaire.

Au cours de l'élaboration de la problématique et du cadre théorique, nous avons remarqué que les parcours scolaires réussis chez les Autochtones, i.e. des parcours conduisant à l'obtention du diplôme de secondaire ou des parcours qui se poursuivent au-delà du secondaire, sont des situations d'exception. Nous avons aussi constaté des trous dans la connaissance actuelle de ces situations, nous conduisant à formuler des questions et des hypothèses pour améliorer nos savoirs sur la question qui compléteront l'observation de terrain réalisée lors de son expérience comme enseignante au secondaire dans une communauté inuite.

3.1 Modèle de l'analyse

Notre cadre conceptuel articule des éléments de la théorie du choix rationnel et les approches en termes la reproduction sociale. D'une part, les individus se trouvent à différents moments de leur parcours scolaire à devoir faire des choix, qui sont influen-

cés par les différentes modalités de leur enracinement social et leur expérience scolaire dans l'enseignement obligatoire. Ces approches théoriques nous ont paru très pertinentes, car elles considèrent que les décisions et les choix de poursuivre aux études postsecondaires sont le résultat d'un processus intentionnel des agents qui sont aussi enracinés dans des rapports sociaux qui modulent leurs décisions et leur choix. Ceci montre comment l'articulation des préférences, des opportunités et des convictions est liée à la prise de décision de persévérer aux études. Ce processus est globalement conçu ainsi :

- a) Les agents qui poursuivent leurs études en formation post-obligatoire (postsecondaire) ont développé, au cours de leur expérience sociale et scolaire des dispositions et une forte propension à poursuivre des études. Ils ont parcouru avec assez de succès toutes les étapes précédentes (éducation obligatoire et sélectivité) de leur scolarité et ils ont développé un désir d'obtenir un haut niveau d'éducation.
- b) Le désir de poursuivre des études est aussi largement influencé par les conditions sociales, économiques et culturelles propres à leur expérience sociale.
- c) Ces deux éléments conduisent les individus à façonner leurs préférences scolaires dans les termes suivants :
 - i. Obtenir un niveau d'éducation au moins aussi élevé ou plus élevé que celui de leurs parents, ce qui leur permet d'éviter ou de minimiser le risque de mobilité descendante.
 - ii. Obtenir un certain niveau d'éducation est associé à des perspectives d'emploi jugé pertinent.
 - iii. Désirer poursuivre ces études est aussi modulé par les dispositions culturelles associées à leur appartenance à une communauté des premières nations.

- d) Compte tenu de la composition des préférences et sachant que les parcours scolaires sont organisés autour de différents moments de transition et de bifurcation, les agents seraient à appeler à réévaluation leurs projets en fonction des conditions de vie et des contraintes économiques, culturelles et institutionnelles (filtre 1). Sur la base de leur réussite scolaire (filtre 2)

Selon les résultats du premier filtre, les agents vont effectuer une deuxième évaluation (filtre 2) correspondant à des appréciations sur la probabilité subjective de succès, et les attentes sur la correspondance entre les résultats associés à chacune des options soulevées initialement (avantages économiques et préférences sociales).

Les décisions de l'agent par rapport à la poursuite des études postsecondaires ou leur abandon seraient le résultat de ce processus à différents moments du parcours. De manière plus générale, il est possible de synthétiser cette orientation par la question suivante : quels sont les facteurs qui rendent possible la mise en œuvre des parcours scolaires atypiques des élèves autochtones ?

La ou les réponses à la question précédente conduit à examiner les dimensions suivantes.

1. Les conditions de vie des étudiants et étudiantes conduiraient à une modulation des parcours. Certaines d'entre elles favoriseraient la poursuite des études, d'autres la freineraient. Ainsi, il est possible de penser qu'avoir des parents ayant un parcours scolaire qui les ont conduits dans l'enseignement postsecondaire constituerait un facteur facilitateur. À l'inverse la pauvreté au sein des communautés autochtones et le faible statut social des parents autochtones constituent un frein dans la poursuite de la scolarité. Les élèves issus de communautés autochtones éprouvent beaucoup de difficultés à suivre un parcours scolaire linéaire et à entamer des études postsecondaires à cause de problèmes socioéconomiques et

l'isolement géographique de nombreuses communautés par rapport l'accessibilité géographique des établissements scolaires (collège et université).

2. La scolarité au secondaire est un facteur important de modulation des parcours ultérieurs. Le niveau de l'élève autochtone pour communiquer dans une langue non autochtone est souvent insuffisant. Cela se traduirait dans des retards dans le parcours scolaire. Les élèves qui ont eu des parcours scolaires excellents au niveau primaire et secondaire ont plus de chances d'entamer et de poursuivre des études postsecondaires.
3. Des situations ou des événements favorisent la résilience peuvent entraîner aux parcours exceptionnels. Il s'agit donc de savoir comment s'articule l'expérience scolaire des individus et des facteurs extrascolaires.
4. L'orientation scolaire et le choix du domaine d'études sont deux dimensions essentielles de l'expérience scolaire qui peuvent être modulés par l'articulation entre les dimensions scolaires et extrascolaire. La perception du monde propre aux cultures autochtones peut entrer en conflit avec la perspective de la culture dominante. Certains agents optent pour le décrochage pour manifester leur désaccord face au modèle proposé par la société blanche. Dans certaines conditions, des élèves pourraient définir la poursuite de leurs études en étroite volonté de participer au développement de leur communauté, ce qui influence le choix en matière de domaine d'études.

3.2 Variables de l'étude

Selon les résultats de l'analyse de littérature réalisée pour cette étude (chapitre 2), nous avons choisi comme variables dans cette recherche les conditions de vie de l'élève et son parc. Dans la vie d'un individu, les conditions de vie et son parcours

scolaire peuvent avoir, en termes générales, deux valeurs. En ce qui concerne les conditions de vie, elles peuvent être favorables ou défavorables selon le cas. Quant aux parcours scolaires, comme l'agent est libre de choisir de réussir ou d'échouer son parcours scolaire, cela fait que ce concept puisse se présenter comme une variable d'étude également.

3.3 De l'opérationnalisation le traitement et analyse des données

3.3.1 Opérationnalisation et traitement des données

Compte tenu des orientations de la recherche, une première variable indépendante de l'étude correspond aux conditions de vie et aux appartenances sociales et culturelles et la variable dépendante correspond aux parcours scolaires, constitués par les différentes étapes de leur scolarité.

Comme il est indiqué dans la présentation de cette étude, il s'agit d'une analyse qualitative des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada. En tout, ce sont 20 élèves autochtones aux études postsecondaires qui ont été interviewés. Ils ont été contactés par le biais d'institutions éducatives postsecondaires. Des courriels électroniques ont été envoyés aux associations d'étudiants et des appels téléphoniques ont été faits par la suite aux élèves qui ont manifesté leur intérêt de participer à cette étude.

Ces entrevues ont établi un certain nombre des facteurs qui ont fait l'objet de recherches plus approfondies au sein de la littérature disponible. Les données présentées dans ce mémoire sont le résultat des 20 entretiens semi-dirigés, d'une durée d'environ 2 heures chacun. Dans le but de permettre une analyse élargie, nous avons essayé de conformer cet échantillon de la façon la plus hétérogène possible. Toutefois,

il faut souligner que la vastitude du territoire canadien et l'isolement géographique dans lequel se trouvent les communautés autochtones ont influencé d'une certaine manière la réponse des individus participant à cette étude.

La distribution des élèves qui forment l'échantillon avec lequel nous avons travaillé est distribuée de la façon suivante : 5 individus appartenant à la nation crie, 4 Inuits, 4 Mohawks, 4 métis, 2 Wendes et 1 individu appartenant à la nation dene.

Il se peut que la distribution des individus de nation soit assez inégale à cause de la répartition géographique de la population autochtone tout au long du territoire canadien et à la proximité de chaque communauté par rapport aux centres urbains qui offrent une éducation postsecondaire accessible.

Les agents participants à cette étude ont été contactés dans les institutions suivantes 6 au Collège Kiuna, 7 étudiants à l'Université Concordia, 4 à l'Université de Toronto et 3 autres participants inscrits à l'Université de Premières Nations, à Saskatchewan.

3.3.2. Analyse des données

La perspective biographique apparaît des plus pertinentes dans l'analyse des parcours scolaires et des transitions vers l'enseignement postsecondaire, car elle est axée sur l'analyse d'un ensemble d'événements en tenant compte des diverses sphères de la vie. Cette approche conduit à considérer la participation des individus à des activités d'éducation, d'apprentissage extrascolaire et d'orientation scolaire et professionnelle comme des séquences, des processus et des moments spécifiques de vie.

Ainsi, dans l'interprétation des données on doit considérer que les événements analysés représentent une séquence relativement courte de l'ensemble d'un parcours édu-

catif qui peut s'échelonner tout au long de la vie. En même temps, il s'agit de moments forts du parcours éducatif des individus dans la mesure où ce sont des moments importants de décision en matière de poursuite des études, de réorientation professionnelle pour plusieurs, d'abandon (même momentané) des études et de retour aux études pour certains.

3.4 Considérations éthiques

Nous avons contacté les éventuels participants par courrier électronique et nous avons confirmé au téléphone leur participation à l'étude par la suite. Dans le courrier électronique adressé aux associations des élèves autochtones et/ou aux directeurs des institutions contactées, nous avons fait une brève description de la nature de cette recherche et des implications et conditions nécessaires des personnes ciblées par cette étude.

3.4.1 Nature des rapports qui existent entre les participants et les personnes chargées du recrutement.

Puisque le recrutement ne s'est pas réalisé directement avec les participants, mais à travers des associations d'étudiants, ou d'institutions d'éducation postsecondaire, c'est vrai qu'il pourra avoir un rapport d'autorité entre les personnes responsables dans ces établissements et les participants potentiels. Cependant, au début des entretiens, nous nous sommes assurés que le participant le consentait de plein gré et nous lui avons réitéré notre engagement à la confidentialité au cas où il ou elle refusera de participer ou de répondre à certaines questions.

3.4.2 Analyse des risques et des avantages (autres que financiers ou matériels)

Étant donné que cette étude cherche à connaître des aspects positifs de la vie des élèves autochtones qui ont réussi à persévérer dans son parcours académique, nous ne considérons pas qu'ils puissent sentir un malaise ou un inconfort quelconque.

La participation des élèves autochtones devra être complètement volontaire. Au début des entretiens, nous leur expliquons le propos de cette recherche et les questions à traiter, ils pourront arrêter l'entrevue ou décider de ne pas répondre une certaine question, en tout moment, s'ils ne se trouvent pas à l'aise.

3.4.3 Anonymat et confidentialité dans le traitement et la diffusion des résultats

Nous conservons seulement le prénom de l'élève et le nom de l'Institution académique dans laquelle ils sont inscrits. Cependant, lors de la publication du mémoire, les prénoms des élèves pourront ne pas être publiés, car nous considérons que ce qui est important dans ce cas c'est plutôt le parcours de l'élève et non son identité. Suite à l'autorisation des participants, les fichiers électroniques des enregistrements des entretiens ainsi que les transcriptions, seront partagés seulement avec le directeur de cette recherche.

3.4.4 Consentement : nature des informations à transmettre, par quel moyen, à quel moment

Au début des entretiens, nous avons mentionné aux participants l'objectif principal et les sujets à traiter lors de l'entrevue. Nous parlons aussi de la confidentialité des données obtenus, et nous allons offrir la possibilité de ne pas répondre certaines questions si cela envisage un malaise quelconque chez le participant.

CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les entretiens nous fournissent des informations pertinentes tant sur les facteurs qui conduisent à l'échec scolaire que sur les raisons pour lesquelles les personnes interrogées y ont précisément échappé.

4.1 Résultats

L'entretien cherchait moins à savoir pourquoi telle situation se produisait que de savoir comment elle s'est produite et comment se passent les parcours scolaires longs dans les familles autochtones. Qu'est-ce qui se passe chez l'individu d'origine autochtone pour que son parcours scolaire soit exceptionnel? Quelle est-elle l'ampleur des obstacles à surmonter? Quel est son rapport à l'école qui a rendu la réussite possible?

4.1.1 Les étudiants

Les étudiants rencontrés sont âgés de 19 à 25 ans. Plusieurs d'entre eux sont relativement jeunes, et ils ont connu une scolarité sans retard, et un parcours scolaire linéaire ou presque. Cela met en évidence les premiers signes de l'exceptionnalité de leurs parcours scolaires.

Nous avons interviewé 12 femmes, 6 hommes et deux individus qui s'identifient

comme *two-spirits*¹³. Ces deux individus ont déclaré que le fait d'appartenir à ce genre était un des principaux obstacles dans leur vie personnelle, mais qu'ils ont vu la possibilité de s'éloigner de la communauté par la poursuite des études qui les permettaient ainsi que de persévérer dans leur vie.

En ce qui concerne l'état civil des participants, 15 sont célibataires. Ces individus manifestent leur intention de le rester jusqu'à la fin de leurs études. Ils considèrent que ce fait est crucial pour se maintenir dans la voie académique et persévérer dans leurs études. Les élèves qui sont déjà mariés, qui vivent en union de fait ou qui sont célibataires tout en ayant des enfants à charge, présentent ce fait comme un obstacle ou entrave dans la continuité de leur parcours scolaire. Certains d'entre eux profitent du soutien familial, mais ils sont tous d'accord sur le fait de voir les études comme la meilleure option pour s'en sortir dans la vie.

Les étudiants rencontrés proviennent de diverses communautés. Ils sont Inuits, Dénés, Crees ou Mohawk. La plupart des individus interviewés parlent leur langue maternelle autochtone à la maison en plus de l'anglais ou le français selon leur situation géographique. Ces individus considèrent très importante la conservation de leur langue maternelle, ce qui est un acte d'affirmation de leur identité comme Autochtones. Seuls les étudiants qui s'identifient comme métis ne parlent que l'anglais à la maison et ce, à cause du milieu dans lequel ils ont grandi. Ils s'identifient aussi très fièrement comme Autochtones.

En général, tous les individus interviewés sont très fiers de leur identité. Aucun d'entre eux ne considère que cela soit un obstacle pour leur développement en tant qu'individu. Ils sont conscients des problèmes socioéconomiques de leurs communautés, mais la plupart reconnaissent avoir été bien accueillis par les institutions et

¹³ Jacobs Sue-Ellen et al, (1997) Les Nord-Amérindiens se nommèrent eux-mêmes Two-Spirit au début des années 1990 en se référant à une homosexualité passive.

soutenus par leurs proches au moment d'entreprendre leurs études postsecondaires.

Le principal critère du choix d'établissement d'éducation postsecondaire par les élèves autochtones est la proximité avec leur milieu d'origine. Ce serait particulièrement le cas à la *First Nations University (FNU)*, les étudiants habitent à Régina (Saskatchewan) et ceux qui étudient à l'Université de Toronto, habitent cette ville (Ontario). Comme le passage à l'université exige, au Québec, d'étudier dans un cégep, les élèves du collège Kiuna ont préféré ce collège plutôt qu'un cégep allochtone, car il est conçu spécialement pour des élèves autochtones. Les élèves interviewés habitent à Odanak (ville où est situé le collège), Montréal et Kahnawake.

La plupart des étudiants préfèrent rester proches de leur milieu d'origine. Ceux qui doivent déménager demeurent chez un membre de leur famille, pour réduire les coûts et conserver les liens familiaux et les relations avec leur communauté d'origine. Certains élèves indiquent que leurs parents craignaient l'éloignement de la maison, mais ils sont rassurés lorsqu'ils trouvent que leurs enfants sont bien entourés par des personnes proches de leur âge et de leur culture.

Pour les Inuits c'est un peu plus difficile de quitter leur famille à cause de leur structure sociale. Un d'entre eux a indiqué que, dans leur entourage, ils sont considérés comme des adolescents jusqu'à la vingtaine et qu'ils sont considérés comme des adultes dans la trentaine. Les élèves inuits provenant du Nunavik qui doivent se déplacer pour avoir accès à une éducation postsecondaire restent dans les résidences du Collège.

Parmi d'autres critères de choix du lieu d'études, ils indiquent qu'il était aussi important pour eux de trouver un programme d'études à leur goût.

4.1.2 La famille et la famille étendue

Trois grands ensembles d'attitudes familiales semblent être associés à la réussite scolaire. La biographie de chaque étudiant est à la fois marquée par leur appartenance à leur famille et en même temps leur communauté et par un mouvement d'autonomisation par rapport à elles.

En ce qui concerne l'origine familiale des participants de cette étude, nous remarquons que les individus sont issus à parts égales de familles biparentales et de familles monoparentales. Six personnes ont grandi sous la garde d'un autre membre de la famille, que ce soit une tante, une grand-mère ou un autre membre. Ces individus expliquent avoir grandi dans ces conditions à cause de l'isolement géographique ou des problèmes de santé de leurs parents biologiques.

Quand nous avons demandé si le fait de provenir d'une famille monoparentale ou biparentale faisait une différence à l'heure de prendre une décision concernant leur futur, la plupart des personnes rencontrées nient que cela ait été un obstacle ou un facteur de décision. Toutefois, les filles élevées seulement par leurs mères, soulignent comprendre que la séparation pour des fins d'études a été difficile pour ces dernières. Elles se montrent plus indépendantes et elles considèrent que si leur mère avait poursuivi leurs études, leur vie aurait probablement été plus facile.

Nous observons que le niveau de scolarité des parents des participants est assez diversifié : des parents indifférents à leur propre formation et des parents qui ont réalisé des études postsecondaires comme une technique ou des études universitaires.

Les étudiants issus des familles avec un niveau éducatif élevé tendent à choisir automatiquement l'alternative de poursuivre leurs études postsecondaires. Ils constatent aussi le souhait manifeste des parents ou des adultes responsables que leurs enfants persévèrent dans leurs études.

Le profil professionnel des parents est assez varié. Nous avons trouvé des parents sans emploi, d'autres avec des emplois qualifiés et non-qualifiés. Les participants qui sont issus des familles dont leurs parents ont des emplois qualifiés considéraient comme normal le passage aux études postsecondaires, pendant que les enfants de parents sans emploi ou avec des emplois non-qualifiés expriment la nécessité de se surpasser et de progresser dans la vie. Dans tous les cas, les étudiants manifestent le souhait de devancer leurs parents et d'améliorer ou conserver leurs conditions de vie.

Par ailleurs, les étudiants ont confirmé que les membres proches de leur famille les ont toujours encouragés à poursuivre leurs études. Inclus, dans le cas d'une élève qui habitait avec sa grand-mère presque analphabète qui l'a toujours encouragée à finir son secondaire. Beaucoup d'entre eux considèrent que le fait que leurs parents les poussent pour au moins finir leur secondaire a été un grand soutien.

L'engagement des familles est variable et tient au niveau de scolarité des parents des agents. Certains ont reçu de l'aide aux devoirs et d'autres non. Certains ont profité d'une ambiance propice comme la présence de matériel éducatif à la maison ou la participation aux activités culturelles ou scientifiques en dehors de l'école.

La place de l'élève dans le groupe familial n'est pas un facteur déterminant dans la persévérance aux études. Notre échantillon est formé en parts presque égales : 4 enfants uniques, 5 cadets, 6 d'entre eux sont des aînés dans la famille, et 5 autres sont des enfants au milieu de la famille.

Cependant, en parlant avec les étudiants, chacun se considère privilégié de sa place au sein de la famille. Les aînés se pensent un exemple pour leurs frères ou sœurs cadets. Les élèves qui sont les cadets de la famille suivent leurs aînés. Les enfants uniques ressentent la responsabilité de s'en sortir seuls et les élèves qui sont au milieu de leur famille pensent qu'ils doivent suivre l'exemple de leurs aînés et en même temps devenir un exemple pour leurs frères ou sœurs cadets.

Au moment d'analyser la structure des familles, nous avons noté que deux cas de figure semblent exister. D'une part, 9 étudiants proviennent de familles ayant un capital scolaire élevé (études postsecondaires) et un emploi qualifié. Ils ont vécu dans un milieu où la poursuite des études au-delà du secondaire était considérée comme une situation « normale ».

D'autre part, 11 étudiants proviennent de familles où le niveau d'études était faible (le secondaire et moins). Ce dernier groupe d'individus considère la poursuite des études comme nécessaire pour progresser dans l'échelle sociale même si le capital scolaire des parents est faible. Dans le premier cas de figure, les parcours longs ne seraient pas vraiment improbables, dans la mesure où les caractéristiques sociales des familles conduisaient à des dispositions favorables à la poursuite des études. Le premier cas de figure fait plutôt référence à une logique de reproduction et le second à une logique de mobilisation familiale.

4.1.3 L'institution scolaire et le choix de carrière

Nous nous intéressons dans cette section au cheminement scolaire et au choix de carrière proprement dit, ainsi qu'au rapport que les étudiants ont eu face à leur scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire. Nous cherchons à connaître le déroulement du parcours scolaire des étudiants, les facteurs qui ont motivé leur persévérance et les obstacles qu'ils ont trouvés sur leur chemin et comment ils les ont surmontés.

Nous observons que les étudiants sont fiers de ce qu'ils ont accompli jusqu'à présent et qu'ils sont conscients de l'importance de ce qu'ils font et de l'impact que leur comportement pourrait avoir sur les générations futures.

« I'm doing this right now for me, but also for the seven generations on the road. Because, when I look back, I see the actions made by my late grandparents getting me where I am right now. So, my late grandmother did this for me, so, I need to do that for my grandchildren. » (Élève mohawk au Collège Kiuna, entrevue novembre 2014).

Ce sentiment souligne l'engagement des élèves autochtones dans leurs études.

La moitié des étudiants ont fréquenté des écoles en réserve ou dans leur communauté d'origine. Ce groupe déclare avoir toujours désiré aller au sud en une fois avoir atteint l'âge adulte pour finir leurs études ou pour s'approcher de la famille qui vit dans des centres urbains. Si bien, ces agents vivaient, éloignés des milieux urbains, ils voyageaient souvent vers les centres urbains à proximité.

D'autres élèves ont fait leurs études en milieu urbain, à Toronto ou à Régina. Ils s'identifient comme des autochtones vivant au milieu urbain. Leurs parents ont un niveau de scolarisation plus élevé et des emplois qualifiés. Ce sous-groupe considère que leur passage aux études postsecondaires a été « naturel ».

Six participants affirment avoir toujours aimé l'école, que ce soit pour aller trouver des amis, pour apprendre des choses nouvelles ou pour s'échapper à une réalité difficile à la maison. Ce groupe déclare avoir toujours su qu'ils allaient faire des études postsecondaires, car ils considèrent cette phase de la vie comme régulière et nécessaire. Deux autres élèves n'auraient pas connu d'obstacles majeurs, ce qui leur a permis d'avoir un parcours scolaire linéaire. Il s'agit de deux autochtones qui ont grandi au milieu urbain. Tel qu'il a été mentionné, ils considèrent la poursuite dans l'enseignement postsecondaire comme « naturelle ».

De nombreux étudiants (18) présentent un parcours scolaire non-linéaire, parce qu'ils ont redoublé une ou deux années. La plupart l'expliquent par des difficultés avec la langue d'enseignement, ce qui les a menés à l'absentéisme ou au décrochage par

manque d'intérêt ou de motivation. Cependant, ils ont su trouver le soutien pour y retourner et finir leur scolarité. La fin des études secondaires se serait avérée plus facile, ouvrant la voie vers les études postsecondaires.

Les difficultés de maîtrise de la langue d'enseignement et le manque de motivation qui y était associé ont conduit 9 élèves à ne pas apprécier l'école au début et cinq autres ont dit avoir perdu tout intérêt au cours de leur scolarité. En plus, le fait qu'ils ne trouvaient pas d'application pratique aux connaissances transmises à l'école a aussi joué dans leur désintérêt pour leurs études. Nonobstant, grâce au soutien de leurs familles, de leurs enseignants et à une volonté de changement et de dépassement dans la vie, ces étudiants ont su trouver les motivations nécessaires pour persévérer dans leurs parcours scolaires.

Les étudiants ont connu d'autres obstacles le long de leur parcours scolaire. Des raisons différentes les ont amenés à se questionner quant à la poursuite de leurs études. Pour certains d'entre eux, c'était difficile de quitter leur famille d'origine, ou de trouver la façon de concilier famille-études afin de poursuivre leurs études.

Pour d'autres, des facteurs qui ont bousculé leurs conditions de vie et leur situation économique comme la maladie des parents, le décès d'un proche ou le faible revenu de la famille était à un moment donné un élément à considérer lors de la prise de décisions en ce qui concerne leurs parcours scolaires. Ils font aussi mention d'obstacles proprement personnels comme la dépression, la discrimination homophobe, et l'autoévaluation au moment de considérer s'ils seraient capables de continuer des études sans un niveau optimal de langue d'enseignement.

Les participants comprennent qu'ils sont différents des membres de leur communauté et de leur génération qui ont décroché de l'école. Bien que les acteurs considèrent très important leur participation aux activités de la communauté et l'acquisition des sa-

voirs autochtones, la plupart d'entre eux considèrent nécessaire de suivre leur formation académique pour devenir plus compétitifs au marché du travail et parfois, appliquer leurs connaissances au service de leur communauté.

Rétrospectivement, les participants identifient des facteurs qui les différencient des autres membres de leur communauté qui n'ont pas poursuivi leurs études, ont décroché ou ont connu un échec scolaire. Ils signalent le soutien de la famille comme le facteur le plus important de persévérance, suivi de l'exemple donné par les parents, le soutien des enseignants, un désir personnel de changement. Un autre élément considéré est d'avoir su se distancer des mauvaises fréquentations au moment opportun.

L'inclination des étudiants quant au choix de programmes d'études est associée à leur identité autochtone : poursuite des études pré-universitaires en sciences humaines (au Québec) et des études universitaires en art, éducation, travail social, études autochtones et enseignement de langues.

Les étudiants des grandes villes	Les étudiants des réserves
- Arts	-Sciences sociales
- Langues	-Éducation
- Études autochtones	-Travail Social
- Travail Social	

Tableau 4.1.3.1 1 Les choix de programmes selon leur lieu de résidence

Ils tendent aussi à choisir les programmes qui sont offerts dans les institutions conçues spécialement pour eux comme le Collège Kiuna et la *FNU*. Il s'agit dans ce cas, de premier et deuxième choix de carrière. Les deuxièmes choix de carrière se trouvent surtout parmi les élèves du collège Kiuna qui retournent aux études après avoir échoué aux collèges allochtones. Par ailleurs, ceux qui font des études à Montréal et Toronto ont cherché des programmes plutôt dans leur propre intérêt et ce sont de programmes de premier choix comme conseillers d'orientation. Le choix de programmes d'études

est justifié par différentes considérations. Le désir d'étudier dans un domaine d'études spécifique est explicitement mentionné comme les avantages économiques futurs.

En même temps, ils ont aussi considéré les besoins de leur communauté, l'éventail des programmes est relativement restreint, concentré dans des spécialités des sciences sociales et humaines proches des problèmes sociaux des communautés : travail social et éducation ou des enjeux culturels comme arts et études autochtones. Personne ne désire aller en gestion ou dans les sciences pures, les sciences de la santé ou les sciences appliquées.

Lorsque nous avons questionné les élèves à ce sujet, ils ont affirmé qu'ils voulaient prendre un parcours dans lequel ils étaient sûrs de réussir. Les mathématiques et les sciences étant très compliquées pour eux au secondaire, ils ont préféré aller vers les sciences sociales et humaines.

Tous les étudiants affirment avoir connaissance des programmes d'aide économique aux études mis en place par le gouvernement pour venir en aide aux communautés autochtones, mais seulement sept participants déclarent en profiter. Ce sont principalement des élèves inscrits à la *FNU*. Les élèves inscrits au Collège Kiuna savent que leur institution est soutenue avec des fonds gouvernementaux. Leurs dépenses personnelles sont assumées par leurs familles. D'autres étudiants, surtout ceux dont les familles habitent depuis longtemps en milieu urbain ou qui ont eu depuis longtemps accès à ce milieu par le biais de leurs familles, disent préférer travailler à temps partiel pour financer leurs études. Ils profitent aussi des tarifs et des exemptions qui ont été établis par le gouvernement à leur bénéfice.

La plupart des étudiants considèrent qu'ils ont un plan précis pour leur futur. Quelques-uns suivront les pas de leurs parents comme maîtres d'école ou en démarquant leur propre commerce. D'autres veulent vraiment participer au développement et à l'avancement de leur communauté en milieu urbain ou en retournant au village. Un

étudiant veut travailler en communication (radio) dans sa communauté. Des individus ont des projets surprenants comme partir à l'aventure en s'inscrivant au corps des Marines des États-Unis. Seulement deux individus manifestent n'être pas trop sûrs de ce qu'ils feront plus tard, mais ils considèrent avoir du temps pour y penser.

4.1.4 Les groupes de pairs

La plupart des participants se considèrent différents des autres membres de leur communauté. À un certain moment, ils se sont distancés de leurs amis et de proches pour progresser dans leurs études. Ceux qui ont grandi en réserve ou dans des villages autochtones affirment qu'au moment de rentrer dans leur adolescence ils ont fait des choix entre d'une part l'école et d'autre part, les cousins et les amis, car ils représentaient des distractions dans leurs parcours académiques.

« Mon cousin me disait souvent, ne vas pas à l'école... viens, on va aller marcher partout... après je retournais à l'école je ne comprenais rien... j'ai perdu du temps » (Élève inuit au Collège Kiuna, entrevue novembre 2014).

« Lorsqu'on était au Kangiqsujuaq, on buvait beaucoup, il n'avait rien à faire... le lendemain on n'était pas capable de se réveiller pour aller à l'école... C'est ainsi que j'ai presque échoué une année... là, je me suis rendu compte que je ne pouvais continuer comme ça... Ma proff me disait que j'étais très bonne, mais que je manquais beaucoup à l'école. J'ai pensé : et si je viens plus souvent ? J'aimais apprendre des choses, mais je perdais du temps à cause de mes amis. Alors, j'ai décidé de m'éloigner d'eux... » (Élève inuit au Collège Kiuna, entrevue octobre 2014).

Les élèves qui ont grandi dans des milieux urbains se retrouvaient dans un milieu où le travail scolaire et la poursuite des études étaient « normaux », ce qui facilitait la formulation de projet scolaire long.

4.1.5 La signification de la réussite

Pour terminer cette section, il est intéressant de reprendre ce que les étudiants considéraient comme une réussite.

Des participants (6) considèrent que réussir est d'aller jusqu'au bout des études post-secondaires ou universitaires. Ils n'ont pas nécessairement de plan précis, mais le seul fait de ne pas lâcher, et d'être plus fort et ainsi surmonter l'adversité c'est déjà un triomphe.

D'autres (5) disent chercher la reconnaissance des membres de leur communauté. Le prestige qui y est associé est présenté comme synonyme de réussite.

D'autres encore (4) considèrent que réussir c'est se dépasser, avancer socialement, devancer la situation de leurs parents.

Quelques étudiants (5) ressentent l'obligation morale de supporter économiquement leur famille. Des participants pensent à la réussite comme un retour de service à leur communauté, finir leurs études pour être capables de se rendre utiles dans leur communauté.

Nous pourrions résumer les raisons de nos agents pour aller aux EPS dans la seule expression : « se chercher un futur meilleur ». La réussite est associée à un accomplissement individuel qui peut, pour certains, se traduire par une mobilité sociale ascendante et par un meilleur revenu.

Pour ces étudiants, la réussite s'accompagne d'une responsabilité sociale envers leur famille ou leur communauté. Lorsqu'ils analysent les alternatives offertes, ils considèrent qu'en ayant une meilleure formation, ils pourront avoir un meilleur revenu.

4.2 Trois parcours mènent à l'enseignement postsecondaire

Les réponses obtenues lors des entretiens permettent d'avancer trois types des parcours longs chez les élèves autochtones :

- Des parcours longs poursuivis par des élèves issus de familles conventionnelles dont les parents sont des autochtones scolarisés.
- Des parcours accidentés, il s'agit des parcours longs qui ont été réussis après quelques abandons scolaires.
- Des parcours exceptionnels d'élèves issus des familles monoparentales et qui ont vécu des situations sociales et économiques très difficiles pendant leur enfance et leur adolescence.

4.2.1 Parcours longs non-accidentés

Lee est née et elle a grandi à Regina, appartenant à la famille Cree, elle parle couramment crie et anglais. Elle est la troisième de 4 enfants. Au moment de l'entrevue, elle avait 25 ans. Bien que sa mère soit maîtresse d'école primaire, elle ne l'a jamais aidé à faire ses devoirs. Elle a beaucoup d'autonomie depuis toujours, l'ambiance à la maison a toujours été propice au développement intellectuel. Il y a toujours eu des livres et du matériel didactique à la maison. Ils regardaient beaucoup de documentaires au sujet de la nature à la télévision. Lee affirme que sa mère est sa source d'inspiration. Elle lui a montré que persévérer aux études allait avoir des conséquences

positives dans le futur, et que c'était tout à fait possible de rester proche de son identité autochtone et aller à l'Université, comme elle-même l'a fait.

Après avoir fini son école secondaire, Lee a pris un an pour voyager et visiter des membres de sa famille, surtout dans le but de se retrouver avec elle-même (recherche identitaire) et faire un bon choix lors du passage à l'université. À présent, elle est inscrite au programme de langues de la *FNU* et elle espère pouvoir devenir aussi enseignante comme sa mère.

Yuakan est originaire de Happy Valle (Terre Neuve et Labrador). Il a déménagé très jeune à Toronto où il a fait son école primaire et secondaire. Son parcours a été linéaire, aucune année redoublée, pas d'absences notables. Ses parents habitent toujours ensemble et ils ont un niveau d'études postsecondaires. Son père travaille comme éditeur au Réseau APTN. Ils sont Inuits. Yuakan parle aussi bien l'anglais que l'inuktitut. Son passage à l'université s'est fait de façon automatique, il est à présent à l'Université de Toronto où il s'est inscrit au programme d'Études autochtones, son premier choix.

4.2.2 Parcours longs accidentés

Elaisa est âgée de 19 ans. Elle est Inuit, originaire de Kangiqsujuaq, sa langue maternelle c'est l'inuktitut, elle parle aussi anglais, mais elle a fait son école primaire et secondaire en français, au village. Le début de sa scolarité a été sans complications majeures, mais elle a éprouvé des difficultés émotionnelles à l'adolescence. Elaisa est l'aînée de la famille. Elle ne connaît pas son père. Elle a 4 demi-sœurs du côté de sa mère, lesquelles habitent à Montréal.

Sa mère est partie du village pour Montréal, lorsqu'Elaisa était très jeune en la laissant sous la garde de sa grand-mère, qui est pratiquement analphabète. Cette dernière ne

parle qu'un peu d'anglais. La mère d'Elaisa est devenue technicienne du bureau et elle travaille pour l'office d'habitation pour Autochtones. Elle s'est mariée avec un Allochtone avec qui elle a eu 4 autres enfants.

Elaisa voyageait souvent au sud (Montréal) lorsqu'elle était plus jeune ainsi que dans d'autres villages comme Kangirsuk, Saluit et Kujjuak pour visiter des amis et autres membres de la famille. Elle aimait l'école au début et elle s'y sentait bien. Elle avoue que le suicide de sa meilleure amie a été un dur coup pour elle. Elaisa a décroché pendant une année, en troisième secondaire. Cependant, avec le support de sa famille et de certains enseignants, elle a surmonté ses difficultés et elle a réussi à finir son secondaire. Pendant qu'elle a fait son secondaire 6, elle est tombée enceinte, mais elle a continué ses études de toute façon. Son bébé est né prématurément pendant l'été, ce que lui a permis de ne pas interrompre ses études. La session suivante elle s'est inscrite au collège Kiuna pour faire des études en sciences sociales. Elle compte aller en travail social, en premier pour avoir un emploi qualifié et donner un meilleur avenir à son enfant, et aussi pour travailler auprès des Autochtones et leur rendre service. Elle aimerait bien retourner au village lorsqu'elle aura fini ses études.

4.2.3 Parcours longs exceptionnels

Sam est métis, âgé de 22 ans. Il est célibataire. Il est né à Toronto et il a fait ses études primaires et secondaires au milieu urbain. Sa mère l'a laissé avec son père lorsqu'il était très jeune. Il se souvient de son école primaire comme d'un enfer, car il se sentait différent des autres. Il n'avait pas des difficultés académiques, mais il était très violent et il était souvent suspendu des cours.

Son père avait des problèmes d'alcoolisme, et Sam se sent coupable à cause de son orientation, car il s'est identifié comme un individu « *two-spirits* ». Lorsqu'il était

adolescent, son père le battait souvent. Sam a tombé dans une grande dépression à l'âge de 15 ans lorsque son père est mort. Il est resté presque une année dans les rues. À un moment donné, il a cherché l'aide au *Native Child and Family Services of Toronto*. Il a été placé dans un foyer, où il a été pris en charge par une famille autochtone, ils sont propriétaires d'un magasin d'artisanat au centre-ville de Toronto.

Il a réussi à finir son secondaire et maintenant, avec le soutien de cette famille, il s'est inscrit à l'Université de Toronto où il fait des études en art. Il est maintenant très impliqué à la *Native Students Association* où il passe la plupart de son temps libre. Lorsqu'il finira ses études, il voudrait avoir son propre magasin d'artisanat à Toronto.

CHAPITRE V ANALYSE DE RÉSULTATS

5.1 Les constats

L'analyse des résultats présentés au chapitre antérieur confirme que plusieurs acteurs construisent leur mobilisation individuelle, pour reprendre J.P. Terrail, sur la conviction de leur réussite scolaire et non sur les contraintes économiques, institutionnelles ni d'isolement culturel ou géographique qu'ils pourraient expérimenter.

En fait, l'identification des trois parcours indique deux situations fort différentes.

La première est celle des étudiantes et des étudiants qui proviennent de famille au capital scolaire élevé (le père ou la mère ont connu les études universitaires), pour qui l'horizon des études supérieures était « normal ».

L'autre situation décrit un parcours scolaire au secondaire difficile pour diverses raisons : obstacles liés à la distance, détresses psychologiques face à des incidents biographiques difficiles, difficultés scolaires, dont celles associées à la maîtrise de la langue, etc.

Cela ne met pas assez en évidence que les ressorts de la poursuite des études ne sont pas uniquement de l'ordre de leur engagement personnel dans les études. Les étudiantes et les étudiants ont trouvé dans leur famille et dans l'institution scolaire un soutien et un encouragement pour poursuivre leurs études malgré les interruptions. Nous voyons ici qu'il y a de situations ou d'évènements qui favorisent la résilience et entraînent de parcours académiques exceptionnels.

L'analyse des choix de carrière des étudiants et étudiantes interviewés montre effectivement que leur appartenance aux premières nations influence le choix du domaine

d'études. Ces individus iront en programmes qui aboutiront d'une certaine façon à un retour social aux communautés. Dans ces cas nous avons des individus en travail social, éducation, et infirmerie. D'une autre part, nous avons des individus qui ont fait un choix de carrière qui leur permet de s'identifier avec leur culture : arts, langues, études autochtones.

Il est possible de reprendre les différentes orientations et de présenter les principaux constats :

1. Certains élèves qui se trouvent dans des localisations géographiques très distantes du milieu urbain le plus proche considèrent souvent très difficile de prendre la décision de quitter leurs familles et leur communauté d'origine. Cependant, grâce aux programmes offerts, comme celui du Collège Kiuna, qui réduisent la distance culturelle entre l'institution scolaire et leur propre, ils trouvent plus facile de s'éloigner pour continuer des études.
2. Lorsqu'un élève éprouve des difficultés avec la langue d'enseignement, il est plus difficile pour lui de s'aventurer dans les EPS, à cause de la peur de l'échec. Aussi, les agents identifient cette impasse comme une des plus importantes raisons de la non-linéarité des parcours scolaires.
3. Un élève qui a eu un parcours scolaire marqué par la réussite au primaire et au secondaire, trouvera plus naturel de choisir l'alternative de continuer ses études au niveau postsecondaire.
4. Nous avons trouvé les cas des élèves qui avaient des parents presque analphabètes et vivant dans des conditions sociales défavorisées. Or, à l'aide des enseignants qui les ont encouragés sur des bases réelles et qui leur ont offert du soutien et du suivi, ils ont réussi leurs parcours scolaires.

5. Nous avons lu à travers les lignes, la force de résilience très développée chez les étudiants. Malgré les conditions de vie difficiles, l'individu développe une envie très forte de s'en sortir, motivé surtout par la fierté d'origine et le désir de progression. Cette résilience permet de dépasser les institutions familiales différentes et la discrimination que certains ont subie.

5.2 Les parcours scolaires réussis chez les autochtones : trois types

Une analyse plus spécifique des parcours scolaires réussis et des facteurs qui permet de leur donner un sens nous permet de décrire les parcours scolaires au primaire et au secondaire ainsi qu'un certain nombre de caractéristiques des études à ce moment. Nous examinerons aussi en détail les parcours scolaires au postsecondaire.

En faisant l'analyse des résultats présentés dans le chapitre antérieur, nous avons remarqué que parmi les parcours atypiques qui font l'objet de notre recherche nous pouvons identifier trois types des parcours. Les parcours scolaires, atypiques ou pas, sont en partie le résultat surtout de l'environnement dans lequel se développe l'individu.

5.2.1 Le parcours réussi « naturellement »

Soulignons en premier lieu que tous les Autochtones ne vivent pas dans un contexte social pénible. Parmi les étudiants et les étudiantes interviewés, quelques-uns sont issus de familles dont les parents sont éduqués, parfois avec des études postsecondaires et qui occupent une position sociale relativement élevée (ex. : des postes au gouvernement local ou qui sont propriétaires de leurs propres commerces.

Au moment d'établir notre critère de sélection pour choisir les individus à interviewer, nous avons considéré deux facteurs : qu'ils s'identifient comme Autochtones, et qu'ils soient inscrits à des études postsecondaires. Après avoir fait une analyse de la littérature produite au sujet de la situation sociale des Autochtones, nous avons assumé qu'ils étaient pour la plupart, issus d'un milieu défavorisé. Ce n'est pas le cas.

Nous avons trouvé des individus issus des familles bien organisées, avec un revenu acceptable, dont au moins un des parents a eu déjà accès aux études postsecondaires. Ces étudiants et étudiantes ne considèrent pas leurs parcours scolaires comme atypiques, et ils conçoivent leur passage aux études postsecondaires comme « naturel ». Ils ne l'auraient pas imaginé d'une autre façon. Si bien ils sont conscients de leur situation privilégiée par rapport aux autres Autochtones au Canada, pour ce qui concerne leur entourage social et familial ils se trouvent dans un environnement propice au développement de toutes leurs capacités académiques et personnelles. Nous sommes devant des répondants qui s'inscrivent dans une logique de reproduction sociale. Leur parcours n'a donc rien d'exceptionnel.

5.2.2 Parcours réussis accidentés

Plusieurs répondants présentent des parcours scolaires réussis, mais accidentés. Ils ont eu la possibilité d'accéder aux études postsecondaires, mais leurs parcours n'ont pas été linéaires.

Nous parlons ici des Autochtones issus des familles avec quelques moyens, peut-être avec un certain niveau d'éducation (niveau secondaire, parfois sans le finir) avec des emplois modestes. Ce sont pour la plupart des Autochtones qui à cause d'incidents biographiques malheureux ont dû abandonner l'école pendant un certain temps, mais qu'ils y sont retournés avec le soutien extérieur.

Comme exemple de ces incidents qui les ont menés à abandonner l'école, ils signalent l'arrivée d'un enfant, la maladie des parents, de mauvaises influences du réseau social proche. Certains soulignent aussi la frustration de ne pas obtenir de bons résultats à l'école à cause de la difficulté avec la deuxième langue. Les déménagements fréquents de leurs familles sont aussi mentionnés comme un obstacle.

La plupart de ces individus affirment avoir reçu au moment donné le soutien et l'encouragement du personnel enseignant, des membres de leur famille ou de leur entourage pour revenir aux études. Ceux qui ont eu des enfants signalent avoir voulu retourner aux études pour pouvoir offrir un meilleur futur à leur descendance et pour montrer aux autres membres de la communauté qu'ils pouvaient se reprendre en main.

La logique sociale qui préside à leur parcours n'en est pas une de reproduction sociale. Ces étudiants et ces étudiantes sont plutôt en mobilité scolaire. Leur scolarité a été difficile pour divers motifs. Certains relèvent du monde scolaire, la difficulté à maîtriser la langue d'enseignement en est l'exemple le plus important; d'autres relèvent d'événements que nous pouvons qualifier d'extrascolaires.

5.2.3 Parcours réussis contre toute attente

Nous pouvons vraiment parler de parcours atypiques ou exceptionnels. Nous sommes face à des individus qui considèrent ne pas avoir connu des facteurs favorables pour continuer leur éducation, ce qu'ils ont réussi à réaliser. Ce sont des Autochtones très défavorisés issus des familles monoparentales ou adoptés par d'autres membres de la communauté. Leurs parents étaient pour la plupart des analphabètes qui manifesteraient un rejet face à la culture allochtone et ne soutenaient pas leurs enfants dans leur progression dans l'éducation occidentale.

Ces individus ont réussi à s'inscrire à des études postsecondaires et ils sont certains d'avoir pris la meilleure décision. Ils affirment avoir montré toujours un talent pour les études, et comme ils obtenaient de bons résultats ils ont poussé chaque fois plus loin leur parcours scolaire. Certains d'entre eux affirment ne rien devoir à personne et ils se sentent isolés de leur communauté.

Leur scolarité est décrite sous le sceau de l'épreuve et de l'effort sans compter qu'ils sont aussi sujets de moqueries de leurs pairs et des membres de leur famille. Quelques-uns ont choisi de quitter leur village d'origine de façon définitive pour retrouver une certaine quiétude dans leurs études. D'autres ont fini pour se faire apprécier pour leur entourage.

5.3 Facteurs qui permettent de donner un sens à ces parcours

5.3.1 Être fier de ses origines

Les élèves qui répondent au déterminisme social c'est-à-dire ceux qui sont issus des familles privilégiées avec des parents qui ont réussi des études postsecondaires et qui occupent des postes de travail qualifiés disent être fiers de leurs origines. Ils sentent l'obligation de continuer ce chemin et réussir leurs parcours académiques. Ils n'ont jamais envisagé une autre alternative que celle d'aller aux études postsecondaires. D'une part, ils veulent suivre l'exemple de leurs parents et, d'une autre, ils veulent aussi devenir des exemples pour les générations futures.

Le fait d'être fier de son origine et de vouloir montrer aux autres qu'il est possible de réussir sa scolarité se présente comme un facteur fondamental qui donne sens à leur parcours.

5.3.2 S'améliorer et rendre aux autres

Plusieurs étudiants et étudiantes n'ont pas eu des difficultés majeures dans leur vie, ils sentent qu'ils pourraient toujours faire mieux. Ils sont conscients des difficultés vécues par les feront de grands membres de leur communauté et ils voudraient pouvoir réussir pour participer à leur amélioration. Certains élèves ont fait leur choix de carrière en s'inspirant des besoins directs de leur communauté. Par exemple, ceux qui ont choisi d'aller en travail social ou en enseignement. Ils veulent principalement travailler pour le bien-être de leur communauté et lui rendre service, tout en sachant qu'ils avancements dans leur propre qualité de vie.

« C'est bien d'aller à l'université, avoir un diplôme et une meilleure vie. Mais tant qu'à y être, pourquoi ne pas le faire en pensant aux autres, ceux qui sont restés au village... »
Élève inuite inscrite aux sciences sociales au collège Kiuna.

Cette élève pense devenir travailleuse sociale et retourner dans son village d'origine. Le fait de chercher à s'améliorer et se rendre utile à la communauté d'origine se présente comme un autre facteur important qui encourage la persévérance scolaire.

5.3.3 Des histoires à ne pas répéter

Ce n'est pas un secret que la plupart des Autochtones vivent dans un contexte économique et social très difficile. Pendant notre recherche, nous avons trouvé des élèves qui avaient vécu des situations vraiment pénibles. Ils ont connu au cours de leur enfance et de leur adolescence les difficultés de leurs parents et ils attribuent ces obstacles au manque d'éducation. Ils affirment que si leurs parents avaient fait des études, leur vie aurait été beaucoup plus facile.

Ces élèves manifestent une foi profonde dans les vertus de l'éducation pour faire face aux difficultés de la vie quotidienne et pour élargir l'éventail des options de vie. En un sens, leurs investissements scolaires se présentent donc comme un mouvement de distanciation sociale afin d'avoir plus d'options sur les plans professionnel et communautaire. Ils insistent, dans leurs propos, sur le fait qu'ils veulent faire un saut social et que pour changer le cours de leurs vies ils doivent réussir leurs études et obtenir un diplôme.

5.4 L'expérience de l'école primaire

En majorité, les individus interviewés ont fait leur scolarité primaire au village natal au sein de leur communauté ou dans leur réserve. Une minorité l'a suivi dans une école allochtone en milieu urbain. Ces derniers se montrent plus proches de la culture allochtone et, s'ils parlent leur langue maternelle autochtone avec les membres de leur famille, ils n'ont pas expérimenté de difficultés avec la maîtrise d'une seconde langue (l'anglais).

Les élèves qui ont fait l'école primaire au sein de leur communauté ou de leur réserve ont toujours commencé leurs études dans leur langue autochtone maternelle, et le passage à la deuxième langue a été plus difficile. Le choix de la deuxième langue, dans le cas des élèves vivant au Québec, a été fait par leurs parents. Ceux qui ont choisi le français comme deuxième langue d'enseignement l'ont fait afin qu'ils poursuivent des études au sud (centres urbains), car cela allait « leur ouvrir davantage de portes ». Leurs parents indiquaient qu'ils allaient de toute façon apprendre l'anglais grâce aux médias et à leur entourage.

Tous les élèves participants ont manifesté avoir aimé l'école, au moins au début de leur scolarité. Ils racontent qu'il y avait beaucoup de jeux et que c'était amusant. C'est

au moment de l'utilisation de la deuxième langue que les avis se partagent par l'inégale difficulté à l'apprendre.

Quelques élèves ont fait face au fait que leurs parents ne parlaient que peu ou pas du tout une deuxième langue, le suivi des activités académiques a alors été beaucoup plus difficile. Ils se sentaient parfois découragés et solitaires, le fait de ne pas pouvoir partager certains acquis avec leurs parents à la maison les attristait beaucoup.

Une autre difficulté à maintenir une scolarité continue a été les déplacements des familles entre villages qui pouvaient être de longue durée. Les élèves ont abandonné l'école pour de longues périodes, ce qui rendait la réintégration très difficile. Quelques un sentaient qu'ils n'apprenaient pas des choses utiles et préféraient rester à la maison. La télévision et les jeux vidéo étaient parmi les distractions principales.

5.5 L'expérience de l'école secondaire

Pour les élèves qui ont fait l'école secondaire dans une réserve ou un village comme dans le nord du Québec, le passage à l'école secondaire ne représente pas un gros changement environnemental, car il s'agit de petites écoles avec un maximum de 200 élèves. Souvent, le primaire et le secondaire se retrouvent sous le même toit. Il est vrai que les élèves sont plus grands et l'arrivée de la puberté implique des changements au niveau social avec la présence de nouvelles activités dans leur vie, comme aller à la chasse et à la pêche. Ces activités pouvaient avoir une incidence sur la fréquentation scolaire. Plusieurs élèves pouvaient préférer ce type d'activités à la présence en classe.

Avec le vieillissement, les parents leur octroient plus de liberté et ils commencent à faire seuls de courts voyages au sud (dans les centres urbains les plus proches comme

Montréal et Québec). Ces voyages ont comme objectif principal le magasinage ou la visite aux membres de la famille déjà installés dans le sud. Pour certains, ces voyages sont une récompense pour une performance acceptable à l'école. Ils retiennent que ces voyages ont été l'occasion d'envisager de nouvelles perspectives ou projets, dont le passage aux études postsecondaires.

L'apprentissage d'une deuxième langue pour aborder des sujets complexes comme les sciences et les mathématiques, s'est présenté comme un obstacle et quelquefois il est la cause d'un redoublement. Des élèves ont expérimenté des problèmes avec l'autorité, les enseignants et les directives allochtones des écoles. Ce phénomène se présente surtout avec les élèves dont leurs parents ont peu de relations avec la culture occidentale et qui se méfient des étrangers au village.

Nonobstant cela, des élèves, surtout ceux qui ont davantage d'occasions de voyager et malgré l'attitude de leurs parents face à l'école, ont préféré persévérer dans leurs études afin d'introduire un changement dans leur vie. C'est le cas des élèves qui se sont rapprochés de leurs enseignants vers la fin de leurs études secondaires, et qui se sont éloignés, pour le dire ainsi, des membres de leurs familles.

Avec l'entrée dans l'adolescence, certains commencent à comprendre qu'ils vivent dans des situations sociales et économiques précaires. Les maisons sont surpeuplées, ils ont été témoins d'abus, ils commencent à consommer des drogues et de l'alcool influencé par leurs proches (membres de la famille ou amis). Ce type de conduite a mené dans certains cas à des grossesses inattendues, ce qui se présente comme une entrave dans la poursuite de leurs études secondaires.

Pour les élèves qui ont fréquenté l'école secondaire dans des centres urbains (Toronto, Regina, Québec), le passage aux études secondaires dans une école régulière se réalise à l'image des élèves allochtones. Ils n'ont pas eu de difficulté avec l'apprentissage d'une langue autre que leur langue maternelle. C'est parmi ces individus que nous

trouvons ceux qui présentent des parcours scolaires linéaires.

Étant donné qu'il s'agit d'individus issus de familles bien placées en tant qu'Autochtones, ils se sentent très fiers de leurs origines. Cela ne pose pas de problème d'adaptation dans le milieu scolaire et ils n'ont pas de difficulté à faire des amis à l'école. Cependant, ils affirment se sentir plus à l'aise parmi les membres de leur communauté.

5.6 Aller au postsecondaire

Prendre la décision de poursuivre ses études au-delà du secondaire ne se présente pas souvent comme le cursus habituel à suivre pour les jeunes autochtones. Parmi nos interviewés, seulement deux individus présentent ce passage comme « allant de soi ». Comme nous l'avons déjà vu, il s'agit des élèves qui ont grandi dans un centre urbain, et dont leurs parents sont diplômés de l'enseignement postsecondaire. Ces individus réalisent à présent des études dans leur premier choix de carrière. Ils comprennent qu'ils sont privilégiés par rapport à d'autres jeunes Autochtones, mais ils affirment que l'exemple de leurs parents a été fondamental pour leur persévérance à l'école.

Ils n'ont pas eu de problèmes d'adaptation dans la nouvelle institution, car ils font des études dans une université conçue spécialement pour eux, la First Nations University. Leur choix de carrière a été influencé par leur envie de travailler pour leur communauté et de profiter des programmes offerts par cette Université. Un des parents a été fortement impliqué dans l'orientation et le choix de carrière d'un interviewé pendant que les autres ont fait confiance au jugement de leur enfant.

Entreprendre des études postsecondaires pour des élèves qui vivent loin des centres urbains se présente comme un grand défi. Au moment de faire ce choix, ils ne se

demandent pas seulement vers quel programme s'orienter, ils savent qu'ils envisagent aussi un gros changement dans leur vie. Mettre dans la balance du choix, les *pour* et les *contre* est perçu comme un exercice difficile, surtout pour ceux et celles qui ont déjà des enfants ou qui ne comptent pas sur le soutien de leurs parents.

Une fois qu'ils décident de poursuivre leurs études, ils doivent choisir le programme d'études. Le choix de programme s'est fait surtout en fonction des possibilités d'études offertes et des postes envisagés pour le futur. À cet égard, un choix est souvent dicté par une certaine forme d'altruisme : on désire étudier dans un domaine qui permettra d'aider la communauté et de contribuer à son développement. Quelques-uns ont fait des choix plus osés en allant aux institutions autres que celles conçues pour les Autochtones et après avoir expérimenté certaines difficultés surtout académiques, ils ont opté pour un changement de programme. Pour ce, ils ont eu recours aux conseillers et ressources conçues spécialement pour des élèves Autochtones. Finalement, ils doivent aussi assurer leurs conditions de vie (Où rester? Quelles ressources économiques seront nécessaires?).

CONCLUSION

La création d'une société plus égalitaire, plus stable financièrement et plus durable passe obligatoirement par l'accès à l'éducation postsecondaire. L'économie actuelle exige de ceux et de celles qui se cherchent un emploi de niveau d'instruction formelle toujours plus élevé. Pourtant, il existe une grande disparité en matière d'accès d'un bout à l'autre du pays, laquelle nuit non seulement aux étudiantes et étudiants autochtones, mais aussi à l'ensemble de la population canadienne. Comparativement aux personnes non-autochtones, les autochtones ont des niveaux plus bas de certification postsecondaire, les taux de chômage plus élevés et des revenus inférieurs à la moyenne.

Nous voudrions souligner la corrélation qui existe entre, d'une part, le niveau d'instruction et, d'autre part, les perspectives d'emploi, le bien-être économique et la santé. Les données liées à l'éducation témoignent non seulement de la situation de l'éducation formelle au sein des Autochtones, mais elles témoignent vraisemblablement aussi de la santé, de la prospérité et des perspectives d'avenir de la société autochtone dans son ensemble.

Nous constatons que malgré les efforts consentis à différents niveaux pour permettre l'accès à l'éducation et la réussite scolaire et éducative aux Autochtones, il y a encore des écarts considérables entre la population allochtone qui accède l'éducation postsecondaire et le secteur de population objet de notre étude. Cela nous amène à conclure que d'après les données statistiques consultées, nous considérons les autochtones qui entament des études postsecondaires comme étant des véritables phénomènes d'exception.

Depuis près de 20 ans, la question de l'accès à l'éducation, et spécialement aux études postsecondaires, prend de plus en plus d'importance au sein des communautés, mais aussi dans les relations entre les premières nations et les gouvernements du

Canada. Dans un tel contexte de revendications et de changements institutionnels, il devient intéressant d'analyser la présence autochtone dans les collèges et les universités canadiennes alors que cette présence était exceptionnelle, et l'est toujours. Quelles situations sociales permettent de rendre compte de cette présence? Par quels méandres les personnes se sont-elles rendues dans l'enseignement postsecondaire? Quels obstacles ont-ils surmontés? Voilà autant de questions qui ont orienté notre recherche. En d'autres mots, nous avons cherché à dégager des parcours types conduisant à des études longues.

Nous avons entrepris une recherche qualitative qui a permis d'identifier plusieurs pratiques favorisant la persévérance scolaire des Autochtones autour d'une mobilisation de tous les acteurs impliqués. L'identification de situations de réussite est apparue particulièrement pertinente puisque, dans le cas des Autochtones, l'accent est plus souvent mis sur l'échec, le décrochage ou l'absence de collaboration.

Nous voulions comprendre comment s'articulent les parcours scolaires des individus avec les conditions sociales et culturelles familiales et avec les ressources scolaires existantes. Nous avons analysé la place des divers acteurs et identifié les moments et les personnes clés dans la trajectoire scolaire des élèves. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées avec des élèves autochtones aux études postsecondaires. Cela nous a permis d'analyser en profondeur 20 cas de réussite scolaire d'autochtones à travers le Canada.

Nous avons dégagé trois parcours types. Le premier est celui de jeunes provenant de familles au capital scolaire et culturel élevé, vivant souvent en milieu urbain, pour qui la poursuite des études universitaires allait de soi. La situation est largement fondée sur une logique de reproduction sociale et d'intégration dans le monde allochtone. Par contre, cette intégration s'accompagne aussi d'une conscience de la différence culturelle et d'appartenance sociale spécifique, qui conduit les jeunes à

choisir des programmes de formation qui offrent la possibilité d'agir sur le devenir des communautés autochtones.

Le second parcours se caractérise par un parcours scolaire au secondaire difficile pour des raisons scolaires (ex. : maîtrise de la langue d'enseignement), mais aussi extrascolaires (influence du milieu). Toutefois, le soutien de la famille ou des enseignants a permis de dépasser les obstacles et d'accéder aux études supérieures. À cet égard, la création d'établissements scolaires comme la FNU et le collège Kiuna a permis un accès plus facile. La mobilisation scolaire du jeune et de sa famille en lien avec une recherche d'amélioration sociale individuelle et collective est au cours de la poursuite des études.

Le troisième parcours est plutôt marqué par l'imposition par les jeunes du projet d'études postsecondaires dans l'univers familial. Ce dernier est le plus éloigné, voire méfiant, de la culture scolaire et de la culture allochtone et ne vient pas vraiment agir comme un ressort à la poursuite des études. Ce parcours est aussi caractérisé par un éloignement social et culturel par rapport au milieu. Le caractère volontariste du projet scolaire apparaît le plus fortement, justement parce que le jeune l'a imposé à sa famille et qu'il a modulé ses relations sociales afin de le mettre en œuvre.

Les facteurs de poursuite des études identifiés sont de plusieurs ordres. L'implication des parents se manifeste le plus souvent comme un soutien face à l'action de l'école. Ils sont en appui au travail des enseignants considérés comme expert scolaire. Les enseignants auraient eux-mêmes cette représentation du rôle des parents.

En même temps, l'histoire des relations famille-école chez les autochtones est marquée par de nombreux conflits et de nombreuses incompréhensions comme des enquêtes récentes l'ont souligné; c'est pourquoi les familles autochtones entretiennent une relation ambiguë avec l'école. Certaines sont méfiantes, d'autres confient totalement leurs enfants à l'école et n'interviennent pas afin d'assurer une congruence

entre la vie familiale et la scolarisation. D'autres réussissent à construire une relation positive et fructueuse avec l'école, comme le souligne la situation des familles vivant en milieu urbain.

Un autre facteur est l'éloignement géographique et la nécessité, pour le jeune, de sortir de la communauté pour réaliser son projet scolaire.

La recherche a démontré que la résilience était un élément important de la réussite scolaire. Cette résilience repose sur des processus de mobilisation personnelle, familiale et communautaire. Les individus qui réussissent ont des projets et l'espoir de réussir, ils élaborent des stratégies d'apprentissage, et ils maîtrisent progressivement la langue d'enseignement (le français ou l'anglais). En même temps, ils valorisent aussi leur langue maternelle.

À des degrés divers, les familles immédiates, incluant parfois les grands-parents, se mobilisent aussi autour de l'importance de l'instruction. Des personnes clés, comme les enseignants et les amis jouent un rôle de modèle pour les jeunes. Ces influences nourrissent l'espoir des jeunes et communiquent leur fierté de réussir.

La recherche a aussi exploré le mode de décision de poursuite des études dans l'enseignement postsecondaire. Quelques fois la décision oblige à un choix rationnel (ou, à tout le moins, réfléchi) afin de planifier l'ensemble des dimensions scolaires et extrascolaires que la poursuite des études implique. Entrent dans ce choix l'identification des ressources nécessaires à la réalisation du projet, les probabilités de réussite (en lien avec la réussite au secondaire) et les anticipations professionnelles.

Pour les étudiants qui réalisent le premier parcours, la poursuite des études va de soi. Les conditions de vie culturelle et sociale contribuent largement à cette « évidence ». On ne peut pas nécessairement dire que la décision relève d'une rationalité en finalité. Les projets scolaires et les projets de vie des élèves de cette recherche sont

en partie, le résultat de l'influence de leurs caractéristiques sociales et des influences sociales.

Le choix de programme se réalise fréquemment sur la base du goût pour un programme ou un autre. En même temps, plusieurs étudiants soulignent que leur choix est aussi dicté par un désir de participer au développement de leur communauté. Des motifs altruistes sont présents dans leur décision.

Par maints aspects, les parcours dits exceptionnels des étudiants autochtones relèvent de processus que l'on retrouve dans différentes sociétés. En même temps, au moins deux aspects propres aux premières nations ressortent : l'appartenance identitaire forte des étudiants rencontrés et les conditions de vie difficiles dans de nombreux villages ou réserves. Tout processus de mobilisation collective pour augmenter la participation aux études postsecondaires doit prendre en compte des deux aspects.

Pour conclure, nous voudrions souligner la présence de parcours scolaires différents, certains d'entre eux se déroulant de manière linéaire, d'autres avec des interruptions. Pour la majorité des personnes rencontrées, la forme des parcours est étroitement liée à l'origine géographique et sociale de l'individu. Pour plusieurs d'entre eux, des doutes et des obstacles ont émergé, à l'école secondaire et lors de la décision de quitter leur entourage pour continuer leurs études.

À cet effet, certains obstacles ont un poids moindre. Le fait qu'ils maîtrisent mieux la langue seconde facilite beaucoup l'apprentissage. Ils ont aussi dépassé leurs appréhensions face à l'éloignement de leur communauté, de leur famille et de leurs amis. À la différence de quelques décennies à peine, aujourd'hui les avantages technologiques en communication leur permettent de rester en contact avec leurs proches. Le soutien d'instances comme les associations d'élèves Autochtones dans les universités

leur permet de s'adapter à la vie en ville en s'impliquant dans des activités quotidiennes au même temps qu'ils ont la chance de rester en contact avec leur culture.

Il faut aussi mentionner que les élèves interviewés ont tous indiqué que la poursuite des études est associée à un futur meilleur. Il indique aussi une volonté de persévérance. Ils considèrent qu'ils sont dans un bon moment de leurs vies et ils ont la certitude d'avoir fait un bon choix.

ANNEXE A GUIDE D'ENTRETIEN

Le guide d'entretien propose deux grands thèmes de réflexion : L'école et la famille. Les questions seront formulées en fonction des interactions. Ce guide d'entretien pose seulement des thématiques (et non des questions toutes faites) qui seront enrichies ou reformulées au cours des conversations.

Introduction à l'entretien

Nous voulons vous remercier d'abord d'avoir accepté de suivre cette entrevue portant sur l'analyse de parcours exceptionnel des élèves autochtones. Cette recherche est faite dans le cadre de la maîtrise en Sciences, Technologie et Société que nous faisons pour présenter une mémoire du même titre et qui est dirigée par M. Pierre Doray, professeur de la faculté des sciences humaines à l'UQAM. Les données obtenues lors des entrevues que nous réaliserons avec des élèves autochtones au niveau postsecondaire contribueront au rapport final de cette étude. Cette entrevue durera entre 45 min et une heure. Toute information que vous nous communiquerez sera confidentielle. Vos commentaires ne vous seront pas directement attribués dans aucun des rapports ou publications qui seront rédigés.

Avez-vous des questions au sujet de cette étude?

Nous aimerons enregistrer cette entrevue pour nous aider à prendre des notes. Cet enregistrement sera effacé une fois que les notes auront été prises et il ne sera pas partagé avec des autres personnes. Voudrais-vous prendre connaissance du formulaire de consentement et le signer pour accepter de participer à cette entrevue dans ces conditions?

INFORMATIONS PERSONNELLES

- Veux-tu nous parler de toi?
- De tes origines ethniques?
- De ta situation actuelle?
- Veux-tu parler de ta famille?

Il est possible que l'enquête n'arrive pas à déclencher la discussion alors nous relancerons sur des questions actuelles et biographiques.

L'ÉCOLE

- Comment c'était à l'école, primaire et secondaire? (*Lieu, avec qui tu habitais en ce moment*)
- Comment te sentais-tu en classe? (À l'école primaire, au secondaire, etc.)
- Qu'est-ce que tu considères comme échec et comme succès scolaire? Peux-tu me parler de tes succès?
- Veux-tu me décrire ton parcours scolaire, les orientations successives?
- Selon toi, qui a influencé ton parcours scolaire? (*On demandera des précisions sur ce point*)
- Participes-tu à un programme en particulier mis en place pour les autochtones?
- Comment es-tu arrivé à l'idée de suivre tes études postsecondaires? Connais-tu des gens dans ton entourage qui ont fait des études postsecondaires?
- Quels doutes as-tu sur ton futur scolaire?
- Comment fais-tu pour financer tes études?
- D'après toi, qu'est-ce qui t'as différencié des jeunes de ton entourage, qui sont restés en arrière?

FAMILLE ET RÉSEAU

- Peux-tu me parler un peu de ta famille?
- Quel est le niveau d'études de tes parents?
- Quel est leur parcours professionnel? Quelle est leur profession? Aurai-ils voulu faire un autre métier que celui qu'ils font actuellement?
- As-tu des frères, des sœurs? Que font-ils?
- Quels rôles ont joués ou jouent tes parents dans ta vie de tous les jours?

TA FAMILLE, TES ÉTUDES ET TA RÉUSSITE.

- Quels rôles à ton avis ont joués tes parents dans ta vie de tous les jours?
- Dans tes études ? (*Aide aux devoirs, etc.*)
- Que pensent-ils de ta réussite actuelle et de tes études?

En fin d'entretien, on pourra reformuler le propos général et aussi demander si l'enquête a quelque chose à ajouter.

ANNEXE B:
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

J'accepte de participer au projet dont les conditions suivantes :

Ce projet, réalisé dans le cadre de la recherche à la maîtrise en Sciences, Technologie et Société à l'UQAM, vise à établir les facteurs qui contribuent à la réussite scolaire des élèves autochtones. À cette fin, des entretiens semi-dirigés seront réalisés avec des informateurs clés (Élèves autochtones au niveau postsecondaire).

L'entrevue sera d'une durée approximative d'une heure. Les questions porteront sur le parcours scolaire de l'informateur et les facteurs sociaux, familiaux et culturels en relation avec son développement académique.

L'entrevue que j'accorde ainsi que les informations qu'elle contient seront utilisées aux fins définies par le projet.

Je pourrai refuser en tout temps de répondre à certaines questions, refuser d'aborder certains thèmes ou même mettre fin à l'entrevue, et ce, sans qu'aucun préjudice ne me soit causé.

Pour faciliter le travail de l'interviewer, l'entrevue sera enregistrée. Toutefois, l'enregistrement sera détruit dès que la transcription aura été réalisée.

Toutes les données des entretiens seront traitées de façon à protéger la confidentialité. De ce fait, aucun nom ne sera cité et le matériel sera codé.

Pour tout renseignement, je peux communiquer avec M. Pierre Doray, directeur de la recherche à l'adresse électronique suivante pierre.doray@uqam.ca

Signature du répondant : _____ Date : _____

Signature de l'interviewer : _____ Date : _____

BIBLIOGRAPHIE ET RÉFÉRENCES

- Akkari A. et Gohard-Radenkovic A., (2002) *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n°1
- Alexander, Jeffrey. (1989) *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial. Análisis multidimensional*, Barcelona, Gedisa
- Archambault, J. et Chouinard R., (2009) *Vers une gestion éducative de la classe*.
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001) *Engagement scolaire et décrochage: perspective de la trajectoire de vie*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada.
- Baudelot, C., & Establet, (1975) *R. La escuela capitalista*. México. Edit. Siglo XXI.
- Bautier, É., & Rochex, J. (1988) Y. *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens »: démocratisation ou massification?*
- Bell, D. (2004) *Sharing our success. Ten case studies in Aboriginal Schooling*. Society for the Advancement of Excellence in Education, Kelowna (British Columbia).
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009) *Attachment in the classroom*. *Educational Psychology Review*, 21(2).
- Bernstein, Basil. (1989) *Clases, códigos y control*. Madrid, Akal.
- Bonal, X. (1993) *Teorías recientes en Sociología de la Educación: la orientación anglosajona*. Sociología de la educación, Barcanova, Barcelona.
- Boudon, R. *Individual Action and Social Change: A No-Theory of Social Change*. Hobhouse Memorial Lecture. *British Journal of Sociology*, 1-18.
- Bourdieu P., Passeron J-C, (1964) *Les héritiers : Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. (1971) *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia.
- Breen, R. et Goldthorpe, J. (1997) « Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory », *Rationality and Society*, vol. 9, n° 3.

Castets-Fontaine, B. (2011). La randonnée vertueuse d'élèves de Grandes écoles issus de « milieux populaires ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/1).

Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J. Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs* (p. 232). Paris: A. Colin.

Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of applied developmental psychology*, 5(4), 331-343.

Dibbs, R., & Leesti, T. (1995). Enquête sur la dynamique du travail et du revenu: minorités visibles et autochtones, n 75F0002M. Groupe de travail interministériel des données sur l'équité en matière d'emploi, Ottawa, Statistique Canada, mars.

Doray P., Picard F., Trottier C., Groleau Amélie (2009) *Les parcours éducatifs et scolaires; Quelques balises conceptuelles*. (Numéro 44) Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Dubet, F., COUSIN, O., GUILLEMET, J. P., BOYER, R., DELCLAUX, M., BOUNOURE, A., ... & HIGÉLÉ, P. (1991). Les lycéens. *Revue française de pédagogie*, (94), 5-71.

Duran Ramos, Teresita. (2001) *El constructo Locus de control en la toma de decisiones educativas*. *Revista Paedagogium*, México.

Durkheim É., (1960) *Le suicide*, Paris, PUF.

Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social* (Vol. 39). Ediciones Akal.

Elster, J. (1989). *The cement of society: A survey of social order*. Cambridge University Press.

Elster, J. (1991). *El cemento de la sociedad: las paradojas del orden social*. Gedisa.

Elster, Jon. (2002) *Alquimias de la mente: la racionalidad y las emociones*. Barcelona, El Roure-Paidós.

Ewans, Mike, James McDonald et Deanna Nyce, (1999) « Acting Across Boundaries in Aboriginal Curriculum Development: Examples from Northern British Columbia », *Canadian Journal of Native Education*, volume 23, no 2.

Forbes, A., Brown, N., Ahulwalia, B. (2005) *Aboriginal Students in Ontario's Post-secondary Education System*. Document d'orientation pour l'Ontario Undergraduate Student Alliance.

- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- Gilley, Brian Joseph (2006) *Becoming two-spirit : gay identity and social acceptance in Indian country*, Lincoln, University of Nebraska Press.
- Hampton, Eber (1993) « *Toward a Redefinition of American Indian Indian/Alaskan Native*.
- Hampton, Eber, (2000) « *First Nations Controlled University Education in Canada* », Aboriginal.
- Hébert, Yvonne, (2000) « *The State of Aboriginal Literacy and Language* », *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*. UBC Press, Vancouver.
- Herrmann, Randy, (2001) « *The Funding Myth* », *University Affairs*, November Ottawa: Association des universités et collèges du Canada.
- Hikel, R.S. (1994) *A Review of the Access program: Policy Directions for the Future*. The Department of Education and Training (Ministère de l'éducation et de la formation), Manitoba.
- Hull, J., (1996) *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones*, Canada. Prologica Research Inc.
- Hull, J., (2000) *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones*, Canada. 1996. Prologica Research Inc.
- Hull, J., R. Phillips et E. Polyzoï, (1995) « *Indian Control and Delivery of Special Education Services to Students in Band-operated Schools in Manitoba* », in *Alberta Journal of Educational Research*, XLI: 1.
- Jacobs. S, Thomas, W., Lang, S., (1997) *Two-spirit people : Native American gender identity, sexuality, and spirituality*, Urbana, University of Illinois Press.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). *L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Lahire B, (1995) *Tableaux de familles- Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard, Le Seuil.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses Univ. Septentrion.

Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones: bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.

Laurens, J. P. (1992). *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Presses Univ. du Mirail.

Lewis, Oscar. (1988) *La cultura de la pobreza*, Antología de sociología urbana, México, UNAM.

Malatest, R. A., Stonechild, B. (2004) « Facteurs influençant le recours aux programmes d'aide financière aux études par les jeunes Autochtones ». Ottawa : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Mangrulkar, L; Whitman Ch et Posner M (2001) *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*, Organización Panamericana de la Salud. División de promoción y protección de la salud, programa de salud familiar y población, Bogotá, Colombia.

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology*, 2(04), 425-444.

McCaskill, D (1979) *The Urbanization of Canadian Indians in Winnipeg, Toronto, Edmonton and Vancouver: A comparative Analysis*, Unpublished Doctorate dissertation. Department of Sociology, York University.

Monteil J-M., Huguet P., (2002) *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte*, Grenoble, PUG.

Nagler M. (1970) *Indian in the city: A study of the urbanization of Indians in Toronto*. Ottawa: Canadian Resource Centre for Anthropology. St-Paul University.

Parsons, Talcott. (1990) *El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana*. *Revista educación y sociedad*, número 6, Madrid.

Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C., & Dragon, J. F. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires: Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC)*. Tome 1.

Quivi R et Campenhoudt V.L, (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

- Renou, M. (2005) *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Montréal: Sciences et culture.
- Richards, J., Hove, J. et Afolabi, K. (2008) *Understanding the Aboriginal/Non-Aboriginal Gap in Student Performance: Lessons from British Columbia*.
- Ritzer, George. (2002) *Teoría sociológica moderna*. Madrid, McGraw Hill.
- Rutter, Michael. (1993) Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*.
- Sauvé, et Al (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*. Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture.
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: Desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista iberoamericana de educación*, (41), 83-101.
- Serón, A. G. (1996). *Manual de Sociología de la Educación. Síntesis*.
- Stewart, G. (2009) *Apprenticeship Training in Ontario: Literature Review and Options for Further Research*. Toronto: Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Stonechild, B. (2006). *The new buffalo: The struggle for Aboriginal post-secondary education in Canada*. Univ. of Manitoba Press.
- Stonechild, B. (2013). *A New Deal. Approaches to Aboriginal Education in Canada: Searching for Solutions*, 81.
- Terrail, J. P. (1990). *Destins ouvriers (la fin d'une classe?)*. Sociologie d'aujourd'hui.
- Uriarte, Juan de Dios. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Uriarte, Juan de Dios. (2005) *La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo*. Revista de Psicodidáctica.
- Valdivieso Martínez, Azul Gabriela. (2005) *Jóvenes sobresalientes: un enfoque sociocultural, Resiliencia y condiciones de educabilidad*. Tesis presentada al Instituto de ciencias sociales y humanidades – Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Vanistendael, Stefan. y Lecomte, Jacques. (2002) *La felicidad es posible. Despertar*

en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Vatz Laaroussi, (2005) Les différents modèles de collaboration familles-écoles: trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Université de Sherbrooke.

Villa, F. G. (1994). Teoría sociológica de la educación. Amarú.

Waslander, B. (2009) Focusing Indian and Northern Affairs Canada's Post-Secondary Education Program: Targets and Impacts.

Wertsch, J. V. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*.

Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

Références

Assemblée des Premières Nations. Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations : C'est notre vision, notre heure est venue. Juillet 2010.

Association des collèges communautaires du Canada. Les collèges et instituts canadiens – Répondre aux besoins des apprenants autochtones – Un aperçu des programmes et services actuels, des défis, des possibilités et des leçons apprises. 2005.

Bureau de l'éducation des Autochtones. Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuits. Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007.

La population autochtone et l'éducation postsecondaire: ce que les enseignants ont appris. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

CFS-FCÉÉ. Financement des étudiantes et étudiants autochtones, 2013

Centre d'Études des niveaux de vie. The Effect of Increasing Aboriginal Educational Attainment on the Labour Force, Output and the Fiscal Balance, 2009.

AUCC. Possibilités en matière d'éducation pour les étudiants autochtones, 2013.

Affaires indiennes et du Nord Canada : Rapport de la Commission royale sur les

peuples autochtones. Ottawa, 1996.

CEPAL. Globalización y desarrollo, Brasilia, 2002.

Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord. Notre priorité la plus haute : L'éducation postsecondaire des autochtones au Canada, février 2007.

Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : de la crise à l'espoir. Ottawa, déc. 2011.

AUCC. Des possibilités en matière d'éducation pour les étudiants autochtones., 2013.

Direction de la Recherche et de l'analyse, ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, 1996.

Canadian Journal of Native Education. Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones, Canada 1996.

AFN. First Nations Elementary and Secondary Education, A Discussion Guide, 2011

First Nations Post-Secondary Education: Access, Opportunity and Outcomes Panel. Taking Action for First Nations Post-Secondary Education: Access, Opportunity and Outcomes. Ottawa: 21 juin 2010.

Toronto Aboriginal Support Services Council (TASSC). Toronto Aboriginal Research Project, 2011.

Références électroniques

<http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1307458586498/1307458751962>

Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones

http://www.cdrhpnq.qc.ca/afnql_research_protocol/summary/protocole_synth_fr.pdf : Protocole de recherche des Premiers Nations du Québec et du Labrador, Juin 2005 :

http://www.crpspc.qc.ca/Guide_entretien_version_WEB.pdf :

Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des informateurs clés

<http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-epc2/chapter9-chapitre9/> :

<http://www.statcan.gc.ca> : (1996, et 2001) (2008b)

<http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>