



La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires

Thèse

Jo Anni Joncas

Doctorat en administration et politiques de l'éducation

Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

Québec, Canada

© Jo-Anni Joncas, 2018

La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires

Thèse

Jo Anni Joncas

Sous la direction de :

Annie Pilote, directrice de recherche

Thierry Rodon, codirecteur de recherche

Résumé de la thèse¹

-English version follows-

Cette thèse porte sur la justice scolaire aux études supérieures au Canada. Plus précisément, nous nous intéressons à la problématique des faibles taux de scolarisation des étudiants autochtones universitaires. En concordance avec la perspective intersectionnelle, nous avons choisi de travailler uniquement avec des femmes autochtones. L'analyse de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires est particulièrement éclairante pour mieux saisir la justice –ou l'injustice– éducative des systèmes éducatifs canadiens en raison de l'imbrication des oppressions auxquelles elles font face.

La théorie de la justice sociale de l'approche par les capacités d'Amartya Sen et les principaux concepts qui en découlent ont servi d'ancrages théoriques et conceptuels. Cette théorie met l'accent sur les possibilités de choix d'être et de faire que possèdent les individus. Notre objectif de recherche central est d'évaluer l'influence du contexte d'études d'étudiantes autochtones universitaires sur le développement de leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire qu'elles valorisent.

La stratégie de recherche est l'étude multicas. Deux universités québécoises ont été investiguées. L'une de ces universités détient plusieurs mesures destinées aux étudiants autochtones alors que l'autre en détient très peu. Une analyse des droits et des politiques de même que du contexte d'études et des ressources institutionnelles qui s'adressent de près ou de loin aux étudiants autochtones universitaires a été effectuée. Nous avons aussi mené des entretiens individuels avec des intervenants universitaires et des entretiens sous forme de récit de vie avec des étudiantes autochtones dans chacune des universités investiguées.

Notre processus d'analyse multidimensionnel s'est penché sur les différentes échelles sociales. À l'échelle macrosociale, nous avons fait une analyse documentaire du contexte d'études des répondantes. À l'échelle mésosociale, nous avons réalisé une analyse thématique des données

¹ Notes de rédaction : Ce document est rédigé selon les normes de présentation de la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval. Le style bibliographique respecte les normes de la 6^e édition de l'*American Psychological Association* (APA). Dans le but de ne pas alourdir le texte, le genre masculin est employé pour désigner tant les femmes que les hommes.

issues des entretiens avec les intervenants universitaires. À l'échelle microsociale, nous avons fait une analyse thématique du récit de la carrière scolaire des étudiantes. Pour clore l'analyse, nous avons fait une analyse transversale de ces trois échelles de données qui nous a permis de répondre à notre objectif de recherche.

Plusieurs résultats sont tirés de la thèse. Entre autres, des résultats identifient les effets des initiatives internationales, nationales, provinciales et locales sur le déploiement des possibilités éducationnelles des étudiantes autochtones interrogées. Nous voyons, par exemple, qu'au niveau international, les mesures de la justice concernant l'éducation des peuples autochtones s'appuient principalement sur la conception de la justice de l'égalité de droits. Leur portée réelle sur le développement des possibilités éducationnelles des participantes est peu observable et elles s'en tiennent à un niveau plus rhétorique. Au niveau national, les mesures d'égalité concernant l'éducation postsecondaire des Autochtones relèvent principalement de la conception de la justice de l'égalité des places et des chances comme le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire du gouvernement fédéral. Nos résultats montrent que ce type de mesure favorise l'accès et la réussite aux études universitaires des femmes interrogées, tout en créant certaines discriminations, notamment chez celles qui ont des enfants. Un des constats centraux de la thèse soutient que les espaces d'action pour favoriser la justice scolaire des femmes autochtones se concentrent surtout au niveau local dans les établissements d'enseignement, et spécifiquement, sur les facteurs de conversion. Tiré de l'approche par les capacités, le concept des facteurs de conversion facilite ou non l'utilisation des ressources (droits, services, bourses, etc.) par les étudiantes pour les transformer en réelles possibilités de réaliser la carrière scolaire envisagée. En effet, dans l'optique de l'égalité des libertés de l'approche par les capacités de Sen, les établissements d'enseignement peuvent s'appuyer sur des facteurs de conversion positifs (local pour les étudiants autochtones, présence symbolique autochtone, journée d'information pour les étudiants autochtones, etc.) pour augmenter les possibilités réelles des étudiantes autochtones et, à l'inverse, lever les facteurs de conversion négatifs (règles ou pratiques discriminatoires, critères de sélection trop stricts, etc.) qui font obstacle aux possibilités réelles de ces étudiantes. Sans une réelle prise en compte des diverses possibilités d'utilisation des ressources par les étudiants, les institutions risquent de créer des injustices. Un traitement égal pour tous implique très souvent un traitement inégal en faveur des désavantagés. Nos résultats montrent également les effets de l'articulation des multiples injustices liées à l'origine ethnoculturelle et au genre des femmes autochtones sur la justice

scolaire. En effet, les femmes autochtones doivent faire des efforts supplémentaires aux hommes autochtones ou aux femmes allochtones pour réaliser le parcours scolaire qu'elles désirent dans les systèmes éducatifs canadiens en raison de leurs différentes appartenances sociales inscrites dans le contexte postcolonial. Cette situation les mène d'ailleurs vers un activisme de résistance. L'université, terrain d'injustices, est aussi un terrain fertile pour la mobilisation des femmes autochtones. Cette dernière partie confirme l'importance de ne pas évacuer des lois, politiques, mesures et programmes en lien avec l'éducation postsecondaire des femmes autochtones l'intersectionnalité de leurs axes de discrimination.

Pour conclure, l'analyse transversale des données montre bien que dépendamment de la variable de justice sur laquelle elles reposent, les mesures de justice influencent différemment les possibilités réelles des étudiantes autochtones rencontrées de réaliser la carrière scolaire qu'elles souhaitent. Selon nous, la conception de la justice de l'égalité des libertés peut mener vers le processus de décolonisation des universités canadiennes, notamment grâce à des interventions centrées sur les des facteurs de conversion.

Abstract

This thesis focuses on issues regarding educational justice in Canadian higher education institutions. We are specifically interested in the low education rates of indigenous university students. We adopted an intersectional perspective and chose to exclusively work with indigenous women pursuing higher education at the university level. The analysis of the school career of indigenous women is particularly enlightening to better understand the justice –or injustice– of Canadian educational systems because of the complexity of the multiple forms of oppression they face.

The social justice theory of Amartya Sen, founded on the capability approach, and the main concepts to which it relates, shape the basis of this study's theoretical and conceptual framework. This theory focuses on the individuals' choices of being and doing. The main objective of this thesis is to assess the influence of the context of studies on the possibilities of indigenous women to achieve the school career they want.

Based on a multicase study, we investigated two universities in the province of Quebec (Canada). One of the universities offers very limited support to indigenous students, while the other has numerous measures, policies and services directed towards indigenous students. In each university, we conducted a three-staged data collection process: a) an educational policy analysis (national, provincial and of local policies); b) semi-structured interviews with staff members (faculty and administrative staff) on their professional experience with indigenous students; and c) life story interviews with indigenous women about their school careers.

Our multidimensional analysis process looked at different social levels. At the macrosocial level, we conducted a literature review of the respondents' contexts of study. At the mesosocial level, we conducted a thematic analysis of the data gathered from interviews with university staff. At the microsocial level, we made a thematic analysis of the students' school careers. To conclude the analysis, we did a cross-sectional analysis of these three levels of data, which allowed us to meet our research objective.

This thesis provides several interesting conclusions. Our results identify the effects of international, national, provincial and local initiatives on the deployment of our participants' educational possibilities. For example, the international measures addressing indigenous education

are mainly based on the conception of equal rights. Our results, however, suggest that these kinds of measures have low impacts on the participants' educational possibilities. Their impacts appear more important at a rhetorical level. The national measures for graduate indigenous students are mainly based on scholarship programs. Our results show that this type of measure favors indigenous women's access to and success in university studies, while creating certain discrimination, particularly against those with children. The results also demonstrate that the most efficient way to promote educational justice for indigenous women is to work on the local level in educational institutions and specifically, on conversion factors. Based on the capability approach, the concept of conversion factors makes it easier (or more difficult) for students to use resources (rights, services, scholarships, etc.) and to turn them into real opportunities to achieve the desired school career. Indeed, educational institutions can rely on positive conversion factors (an office or room for indigenous students, indigenous symbolic presence, particular events intended to provide information for indigenous students, etc.) to increase the real opportunities of indigenous students and, conversely, remove negative conversion factors (discriminatory rules or practices, overly strict selection criteria, etc.) that hinder the real possibilities of these students. Without taking account of the various possibilities that students may have by using resources, educational institutions can create injustices. Equal treatment for all often implies unequal treatment for the disadvantaged. Our results also expose the oppressive effects of the interlocking injustices faced by indigenous women on their school career. For instance, indigenous women are required to work harder compared to indigenous male or non-indigenous women to achieve the educational career they desire in the Canadian postcolonial education systems. However, this situation leads them to resistance activism. The university, a breeding ground for injustice, is also a fertile ground for the mobilization of indigenous women. This last part confirms the importance of considering the intersectionality of the discrimination faced by indigenous women when creating laws, policies, measures and programs.

To conclude, the cross-sectional analysis of the data suggests that depending on their conception of justice, educational measures impact in different ways the school career of indigenous women. Accordingly, we argue that the justice conception of equal freedoms articulated through the capability approach could possibly lead to a decolonization process of Canadian universities, particularly through actions directed on the conversion factors.

Table des matières

Résumé de la thèse	III
Table des matières	VIII
Liste des tableaux.....	X
Remerciements	XIV
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Regard historique sur l'éducation des Premiers peuples au Canada.....	6
1.2 État de la scolarité des Premiers peuples aux études supérieures.....	11
1.3 Recension des écrits	17
1.4 Spécificités de la carrière scolaire des femmes autochtones.....	20
1.5 Objectif de recherche et sa pertinence	25
2. ANCRAGES THÉORIQUES ET CONCEPTUELS.....	28
2.1 Différentes conceptions de justice sociale utilisées dans le champ de l'éducation	28
2.2 Justification du choix théorique de l'approche par les capacités	31
2.3 La carrière scolaire comme objet d'étude.....	45
2.4 Questions de recherche	47
3. ANCRAGES MÉTHODOLOGIQUES.....	50
3.1 Devis méthodologique	50
3.2 Démarche d'analyse et d'interprétation des données	63
3.3 Éthique de la recherche en contexte autochtone	68
3.4 Critères de scientificité	72
4. ANALYSES DU CONTEXTE D'ÉTUDES DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES UNIVERSITAIRES	74
4.1 Droits et politiques en matière d'éducation postsecondaire pour les Autochtones au Canada	74
4.2 Le cas de l'Université A	83
4.3 Le cas de l'Université B	103
4.4 Conclusion.....	120
5. ANALYSE DU RÉCIT DE LA CARRIÈRE SCOLAIRE DES PARTICIPANTES À L'AUNE DE L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS.....	123
5.1 Ressources et droits formels	125
5.2 Facteurs de conversion	134
5.3 Possibilités réelles	180
5.4 Fonctionnements effectifs.....	190
5.5 Conclusion.....	194
6. ANALYSE TRANSVERSALE AXÉE SUR LES POSSIBILITÉS ÉDUCATIONNELLES D'ÉTUDIANTES AUTOCHTONES UNIVERSITAIRES	196
6.1 L'incidence du contexte d'études selon le type de carrière scolaire.....	197
6.2 Des facteurs de conversion en appui à la justice scolaire et à la décolonisation	215
6.3 Reconnaissance de la diversité humaine dans la perspective analytique intersectionnelle..	227
6.4 Conclusion.....	236

CONCLUSION.....	238
BIBLIOGRAPHIE	252
ANNEXES	278
Annexe 1 : Outils de collecte	278
Annexe 2 : Formulaires de consentement.....	282
Annexe 3 : Douze principes éthiques de la recherche avec les femmes autochtones de Femmes autochtones du Québec (2012)	291

Liste des tableaux

Tableau

1. Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré être autochtone et distribution de la population non autochtone du Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Recensement de 2006 (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009).....	14
2. Effectif à l'université, trimestre d'automne, selon le statut légal au Canada, trimestre d'automne, de 2001-2002 à 2016-2017 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) ...	15
3. Nombre d'étudiants autochtones financés de 1996-1997 à 2011-2012 par le PAENP dans les établissements d'enseignement universitaire du Québec (AANC, 2015)	16
4. Groupes d'âge des participantes par université	55
5. Langues maternelles des participantes par université.....	55
6. Nombre d'enfants des participantes par université.....	56
7. Plus haut diplôme obtenu des participantes par université	57
8. Plus haut niveau de scolarité atteint par la mère et le père des participantes.....	57
9. Plus haut niveau de scolarité atteint par la mère et le père des participantes par université	58
10. Importance attachée à l'éducation dans la famille des participantes par université	58
11. Domaine d'études des participantes par université	59
12. Raison de l'interruption des études entre le collégial et l'université des participantes par université	59
13. Étapes de la collecte de données.....	60
14. Thématiques utilisées dans l'analyse des entretiens avec les agents institutionnels.....	65
15. Thématiques et catégories utilisées dans l'analyse des entretiens avec les étudiantes	66
16. Nombre d'étudiants autochtones financés par le PAENP dans les universités québécoises entre 2001-2002 et 2011-2012 (AANC, 2015)	87
17. Nombre d'étudiants autochtones au campus de Val-d'Or et au total à l'UQAT inscrits des sessions d'automne 2008-2009 à 2016-2017	106
18. Thématiques et catégories utilisées dans l'analyse des entretiens avec les étudiantes	124
19. Synthèse des ressources pour les étudiantes de l'Université A et de l'Université B	126
20. Synthèse des facteurs de conversion personnels positifs et négatifs pour les étudiantes de l'Université A et de l'Université B	135
21. Synthèse des facteurs de conversion socioculturels positifs et négatifs pour les étudiantes de l'Université A et de l'Université B	145
22. Synthèse des facteurs de conversion environnementaux positifs et négatifs pour les étudiantes de l'Université A et de l'Université B	161
23. Synthèse des possibilités des étudiantes de l'Université A et de l'Université B	181
24. Synthèse des fonctionnements scolaires des étudiantes de l'Université A et de l'Université B	191
25. Types de carrière scolaire selon l'université d'attache	Erreur ! Signet non défini.

Liste des figures

Figure

1. Pourcentage des adultes autochtones et allochtones canadiens âgés de 25 à 64 ans ayant mené à terme un programme universitaire, 2001, 2006 et 2011 (Statistique Canada, 2008, 2013) 13
2. Schéma des ancrages théoriques et conceptuels 44
3. Nombre d'étudiants autochtones à l'Université Laval d'automne 2009 à automne 2016 selon le sexe (Université Laval, 2017) 85
4. Nombre d'étudiants autochtones financés de 1996-1997 à 2011-2012 par le PAENP à l'Université Laval selon le sexe (AANC, 2015) 87
5. Nombre d'étudiants autochtones financés de 1996-1997 à 2011-2012 par le PAENP à l'UQAT selon le sexe (AANC, 2015) 106

Liste des abréviations et des sigles

AINC :	Affaires indiennes et du Nord Canada
AANC :	Affaires autochtones et du Nord Canada
DES :	Diplôme d'études secondaires
FAQ :	Femmes autochtones du Québec
ENM :	Enquête nationale auprès des ménages
MEES :	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
PAENP :	Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire
UBC :	Université de la Colombie-Britannique (<i>University of British Colombia</i>)
UNESCO :	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UQAT :	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

*En l'honneur de Fernando Joncas qui m'a toujours
encouragée à réaliser ce qui me tient à coeur.*

*Pour Albert, et tous les autres qui nous suivent,
dans l'espoir d'un monde plus juste.*

Remerciements

J'ai eu la chance inestimable de travailler durant les quatre années de ma thèse auprès d'une directrice formidable, Pre Annie Pilote. C'est donc en équipe avec cette directrice, collègue, mentor et confidente que j'ai réalisé l'un des plus grands exploits de ma vie. Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance envers Pre Pilote, pour son soutien, sa bonté, son professionnalisme, ses judicieux conseils, sa confiance et sa complicité. Sans son aide, je n'aurais certainement pas su mener à bon port ce projet. Je tiens également à remercier mon codirecteur, Pr Thierry Rodon, pour ses réflexions brillantes qui illuminent ce travail. Dans cette équipe que nous formions, je ne pouvais que persévérer et réussir. Grâce à eux, j'ai beaucoup appris tant du point de vue professionnel que du point de vue personnel. Merci.

Plus encore, je me dois de souligner ma reconnaissance et mes remerciements à l'égard des étudiantes autochtones et des intervenants institutionnels qui ont accepté de prendre part à cette recherche. Leur dévouement me touche et j'espère être en mesure de pouvoir leur redonner autant qu'ils m'ont apporté. Il en va de même pour la Pre Marie Battiste qui a stimulé ma réflexion quant aux raisons de faire une recherche en contexte autochtone et aux choix de mon sujet de thèse lors d'un stage de recherche l'Université de la Saskatchewan. Je remercie également chaleureusement le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones dans lequel j'y ai trouvé une « famille universitaire » ainsi que le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail et la Chaire de recherche sur le développement durable du Nord. Leur soutien a favorisé mon épanouissement professionnel en m'offrant plusieurs privilèges et opportunités. Je tiens notamment à souligner le soutien de Lise G. Fortin du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones.

Mes remerciements les plus sincères s'adressent également aux organismes subventionnaires qui m'ont soutenue durant mon parcours doctoral. Principalement, je tiens à remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, la Chaire Louis-Edmond-Hamelin de recherche nordique en sciences sociales, le Fonds Desjardins en développement de carrière et le Bureau de l'international de l'Université Laval. Ces marques de générosité m'ont donné une motivation additionnelle à la complétude de cette thèse.

Enfin, je tiens à signifier toute ma gratitude à mes parents, à mes amis, à mes proches et particulièrement à mon conjoint, Julien, et à mon fils, Albert, pour leur patience, mais surtout, pour leur amour.

INTRODUCTION

Il y a plus de vingt ans, la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (1996) a levé le voile sur les conditions socioéconomiques désastreuses des Premiers peuples² au Canada. Encore aujourd'hui, des communautés autochtones n'ont pas accès à l'eau potable, à l'électricité, au chauffage et à des logements décents (quand il n'y a pas une pénurie). La situation de certaines communautés est comparée à celle du Tiers-Monde (Anaya, 2014). Comment expliquer une telle situation dans un pays où le niveau de vie enviable est clamé haut et fort? En effet, le Canada se classait parmi les 10 meilleurs pays selon l'indice du développement humain³ de l'Organisation des Nations Unies en 2016. Nous ne pouvons faire autrement que de constater que l'insuffisance et l'inefficacité des programmes et mesures destinés aux Premiers peuples tant en santé, en éducation, en économie, en développement social qu'en développement durable (Lévesque, 2015).

En 2015, les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation exprimaient formellement les demandes des Premiers peuples aux gouvernements du pays pour obtenir de meilleures conditions de vie. Leurs 94 appels à l'action concernent tant la protection de l'enfance, l'éducation, la langue, la culture, la santé et la justice. La recommandation numéro sept se lit comme suit : « Nous demandons au gouvernement fédéral d'élaborer, de concert avec les groupes autochtones, une stratégie conjointe pour combler les écarts en matière d'éducation et d'emploi entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones » (Commission de vérité et réconciliation, 2015). L'éducation est essentielle pour réussir dans la société contemporaine (Brayboy, 2005; Lavell Harvard, 2011; Schissel et Wotherspoon, 2003), mais aussi pour assurer une société juste, harmonieuse et démocratique (Cummins, 1996; Kanu, 2007; Nussbaum, 2006, 2012; Sen, 2008, 2010).

Sachant que les taux de scolarisation sont particulièrement faibles au niveau des études universitaires chez les Premiers peuples (même s'ils le sont à tous les niveaux d'études) (Statistique Canada, 2013), nous avons décidé de nous y attarder spécialement durant ce projet de recherche

² Nous utilisons les termes « Autochtones » et « Premiers peuples » afin d'identifier les personnes et les peuples étant les premiers habitants des terres nommées Canada qui ont résisté et résistent encore au colonialisme de peuplement.

³ Cet indice est basé sur la théorie de l'approche par les capacités d'Amartya Sen que nous aborderons au chapitre deux.

doctoral. Mais comment aborder cette problématique? Une première piste de réponse nous est apparue lors de la recension des écrits, notamment les écrits portant sur le colonialisme de peuplement et la pédagogie critique. L'approche critique fut particulièrement éclairante en mettant en lumière les effets des inégalités systémiques sur le parcours des étudiants autochtones. Une deuxième piste nous a aidée à cerner comment nous positionner en tant que chercheuse allochtone dans ce contexte de recherche autochtone. C'est lors d'un stage avec Dre Marie Battiste, professeure Mi'kmaw à l'Université de la Saskatchewan, que nous avons mieux saisi l'importance de s'attarder à « nos » systèmes et « nos » établissements occidentaux en tant que mécanismes (re)producteurs d'inégalités. À ce sujet, l'avocate cri Ellen Turpel-Lafond (1993) écrivait : « Si tu [chercheur allochtone] nous respectes, tu pourrais travailler à des changements politiques au niveau de l'État pour nous permettre de prospérer librement et d'agir par choix dans les structures et les institutions de la société canadienne » [Traduction libre] (p. 191). Il s'agissait alors de tourner la loupe vers les structures plutôt que vers l'individu autochtone. Une troisième piste de réponse s'est dessinée lors de lectures concernant l'approche par les capacités (Sen, 2008; 2010) et l'approche intersectionnelle (Collins et Bilge, 2016). Ces lectures mettent l'accent sur le rôle des structures dans la distribution des pouvoirs, mais aussi sur leur rôle dans l'établissement d'une société plus juste et sur l'importance de contextualiser les groupes sociaux en regard de leurs multiples identités. De là, nous avons élaboré notre objectif de recherche qui vise à évaluer comment le contexte d'études de femmes autochtones universitaires contribue au développement de leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire qu'elles désirent. Notre focale se concentre donc sur le contexte scolaire occidental plutôt que sur l'individu, sans toutefois mettre complètement de côté l'expérience humaine.

En tant qu'étudiante universitaire allochtone qui travaille avec des étudiantes universitaires autochtones, nous nous sommes également questionnée quant à notre positionnement social. Issue de la majorité canadienne et socialisée dans la culture occidentale, nous détenons certains privilèges que nous tentons de garder, consciemment ou non (Sensoy et DiAngelo, 2012). Comment faire de la recherche juste dans ce contexte injuste? D'autant plus que plusieurs chercheurs autochtones ont sonné l'alarme quant à la recherche qui les concerne. Par exemple, Wilson (2008) mentionne, dans son livre *Research is ceremony: Indigenous research methods*, que « l'éducation et la recherche peuvent être utilisées comme outil tout comme une arme » [traduction libre] (p. 103). Smith (2012) avance que le mot recherche est considéré comme le « mot le plus sale dans le vocabulaire du

monde autochtone » [traduction libre] (p. 1). En toute conscience de ces enjeux, nous nous sommes inspirée pour ce projet doctoral des lignes directrices de la recherche en milieu autochtone. Ces guides se sont développés en réaction aux recherches s'intéressant aux Autochtones dont l'approche eurocentrique s'inspirait de valeurs coloniales et patriarcales et ne tenait pas suffisamment compte de leur point de vue (Wilson 2008). Ils ont été élaborés dans l'optique de guider les chercheurs allochtones vers une recherche positive pour les peuples autochtones. Au Canada, nommons les guides de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996), de l'Association des femmes autochtones du Canada (2011), du Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche (2015), de l'Organisation nationale de la santé autochtone (2007), de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2014) et de Femmes autochtones du Québec (FAQ) (2012), de même que les guides de plusieurs auteurs autochtones tels que Kovach (2009), Wilson (2008), Battiste (2008), Castellano (2004) ou Weber-Pillwax (1999). Nous avons donc articulé ces principes éthiques de la recherche autochtone avec les ancrages théoriques et méthodologiques du projet doctoral (Joncas et Larivière, 2017). Nous avons souhaité, à l'intérieur de cette thèse, favoriser la justice sociale et l'autodétermination des peuples autochtones, notamment des femmes. C'est donc en tant qu'« alliée » (Battiste, 2013) que nous avons entrepris ce projet de recherche et c'est dans cet esprit que nous vous invitons à lire cette thèse.

Au premier chapitre, nous présentons la problématique de la faible scolarisation universitaire des Premiers peuples au Canada en reconnaissant les spécificités des femmes. Nous y retraçons d'abord l'histoire de l'éducation des Premiers peuples au Canada pour ensuite dresser le portrait statistique des taux de scolarité des Premiers peuples au Canada et au Québec. Ce chapitre se poursuit par la recension des écrits qui se sont intéressés à la problématique des inégalités scolaires aux études supérieures chez les Premiers peuples. Nous abordons l'importance de la perspective critique intersectionnelle dans l'étude de cette problématique. Le chapitre un se termine par la présentation de l'objectif de la recherche ainsi que sa pertinence sociale et scientifique. Le second chapitre expose les balises théoriques et conceptuelles de la recherche. Sont d'abord présentées les principales conceptions de la justice sociale dans le champ de l'éducation pour ensuite expliquer la préférence pour la conception de l'égalité des libertés. Nous justifions ensuite le choix théorique de l'approche par les capacités d'Amartya Sen qui s'inscrit dans cette conception. Nous présentons les fondements de cette approche de même que ses principaux concepts. Le choix de la carrière scolaire comme concept pour étudier l'expérience scolaire d'étudiantes autochtones est par la suite

expliqué, de même que son articulation avec la théorie sélectionnée. Les questions de recherche sont exposées à la fin de ce chapitre. Le troisième chapitre fait état des ancrages méthodologiques de la recherche, passant par le devis méthodologie, la démarche d'analyse et d'interprétation des résultats, l'éthique de la recherche autochtone et les critères de scientificité. Le chapitre quatre expose les données et les résultats en lien avec les analyses du contexte d'études des étudiants autochtones universitaires. Divisé en quatre sections, nous verrons dans ce chapitre les droits et les politiques en matière d'éducation postsecondaire pour les Autochtones, les analyses des deux universités investiguées (analyse de la documentation institutionnelle et analyse des entretiens avec des intervenants de ces universités) et la conclusion de ces analyses. Le chapitre cinq porte sur les résultats de l'analyse thématique des données issues des entretiens avec les étudiantes autochtones à l'aune de l'approche par les capacités. Le chapitre six correspond à l'interprétation des résultats. Nous y discutons des résultats des analyses transversales, c'est-à-dire de l'analyse typologique des carrières scolaires des participantes et de l'analyse inter-site des cas investigués. Les résultats y sont comparés et confrontés dans une perspective plus large liée à la justice scolaire, à la décolonisation des établissements d'enseignement universitaire et à la reconnaissance de la diversité humaine. C'est dans ce chapitre que se trouvent les résultats centraux de la thèse permettant de répondre à la question principale de recherche principale.

1. PROBLÉMATIQUE

Depuis les années 1960, la question des inégalités domine la recherche en sciences de l'éducation dans les pays industrialisés (Duru-Bellat, 2003). L'éducation, reconnue comme l'un des moyens de valorisation sociale par excellence (Young, 2006), a connu la massification, la démocratisation et la diversification de sa communauté étudiante à tous les niveaux. Toutefois, les inégalités scolaires persistent toujours, et ce, sous des formes sans cesse renouvelées (McDonough & Fann, 2007; Robson, 2013; Wotherspoon, 2009). Comme l'indique Dubet (2010) :

depuis les années soixante, toutes [les grandes enquêtes et les grandes théories développées par la sociologie de l'éducation] mettent en évidence le poids des processus de sélection scolaire proprement dite. [...] les inégalités sociales commandent directement l'entrée dans les carrières scolaires et les processus scolaires eux-mêmes produisent ces inégalités qui, à leur tour, reproduisent les inégalités sociales. Le système est bouclé. En s'ouvrant, l'école n'est plus « innocente », elle n'est plus « neutre »; il est dans sa « nature » de reproduire les inégalités sociales en produisant les inégalités scolaires (p. 47).

Même si les études supérieures, longtemps réservées aux « héritiers » pour reprendre la formule de Bourdieu et Passeron (1964), ont suivi un processus d'ouverture à l'accès et à la réussite (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Dandurand, 1990; Lemieux, 2011), les injustices y sont fortement marquées (Duru-Bellat, 2003). Certains auteurs expliquent ce fait par les politiques et pratiques scolaires des établissements d'enseignement supérieur qui tiennent peu compte de la diversité de la population étudiante et masquent les conditions de reproduction (Dubet, 2010; Duru-Bellat, 2003). Ces politiques et pratiques se fondent généralement sur deux conceptions de l'égalité : l'égalité des places et l'égalité des chances. Toutes deux ont comme objectif de réduire la tension fondamentale entre l'affirmation de l'égalité de tous les individus et les inégalités sociales, mais chacune se base sur une dimension particulière de la justice (les places ou les chances) (Dubet, 2010). Ainsi, la mesure des inégalités dépend, en amont, de la dimension de la justice retenue (Olympio, 2013).

Comme nous l'aborderons dans les parties suivantes, les statistiques montrent que la justice éducationnelle n'est pas encore atteinte au Canada, notamment pour les Premiers peuples⁴. En effet,

⁴ Nous utilisons les termes « Premiers peuples » et « Autochtones » afin d'identifier les peuples et les personnes étant les premiers habitants des terres nommées Canada qui ont résisté et résistent encore au colonialisme de peuplement. L'utilisation du pluriel met l'accent sur la diversité qui existe chez les différents groupes autochtones. Il existe trois

les taux de scolarisation et de certification des Premiers peuples sont largement en dessous des moyennes canadiennes et québécoises (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2013; Statistique Canada, 2013). Ces taux soulèvent des questions quant à la place des Autochtones dans les systèmes éducatifs canadiens. Les études universitaires représentent d'ailleurs le niveau d'études où les Premiers peuples sont les moins représentés. C'est pourquoi ce projet doctoral s'intéresse aux injustices aux études universitaires chez les Premiers peuples au Canada.

1.1 Regard historique sur l'éducation des Premiers peuples au Canada

D'entrée de jeu, il importe de faire un détour historique sur l'éducation des Premiers peuples au Canada. Comme le soutient Bhabha (2001), le passé des populations minoritaires peut en dire long sur les valeurs des gouvernements et des groupes majoritaires qui sont dérivées de l'expérience coloniale et postcoloniale. Duran et Duran (1995) avancent que « sans une bonne compréhension de l'histoire, ceux qui oeuvrent dans les disciplines appliquées des sciences sociales opèrent dans le vide, ce qui perpétue simplement le néocolonialisme en cours » [traduction libre] (p. 1). Cette perspective historique nous montrera, entre autres, que les peuples colonisateurs ont longtemps utilisé l'éducation comme outil d'assimilation des peuples autochtones du territoire nommé aujourd'hui « Canada ».

Le portrait historique qui suit est très sommaire, car il s'agit simplement de faire une mise en contexte. Différents auteurs ont exposé de façon beaucoup plus précise l'histoire de l'éducation autochtone au Canada (Brayboy, 2005; Wotherspoon et Schissel, 1998) et au Québec (Hot, 2010). Le portrait historique brossé est divisé en trois grandes périodes qui ont marqué particulièrement le territoire du Québec actuel. Il s'agit de : 1) l'arrivée des premiers colons à 1970; 2) 1970 à aujourd'hui; et 3) aujourd'hui, au Québec.

grandes familles autochtones au Canada : les Premières Nations (le terme Premières Nations s'est répandu dans les années 70 pour remplacer celui d'Indien qui est offensant. Toutefois, le terme Indien est toujours celui utilisé au sens juridique pour désigner les Premières Nations au Canada...), les Inuits et les Métis (Assemblée des Premières Nations, 2010a). L'antonyme d'autochtone est le terme d'allochtone qui signifie dans ce contexte définitionnel tous les habitants qui ne sont pas issus des Premières Nations, des Inuits et des Métis. Un consensus semble se dessiner ces dernières années au Canada pour l'utilisation de ces termes chez les principaux concernés. C'est pourquoi nous les privilégions.

1.1.1 De l'arrivée des premiers colons à 1970

De façon générale, l'éducation est perçue comme étant un processus de toute une vie chez les peuples autochtones et tous les membres d'une communauté participent à l'éducation des autres membres (Assemblée des Premières Nations, 2010b; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b; Wesley-Esquimaux, 2004). C'est à l'arrivée des colonisateurs européens, mais surtout vers 1620, que s'est imposée l'éducation à l'occidentale, aussi dite positiviste, eurocentrique ou « formelle », chez les Premiers peuples au Canada (Castellano, Davis, & Lahache, 2000; Paquette & Fallon, 2010). Des maisons d'éducation tenues par des religieux (missionnaires ou congrégations) ont été graduellement instaurées près des communautés autochtones dans le but de les évangéliser et de les « aider » à atteindre les normes sociales de la civilisation dite « supérieure ». Toutefois, les efforts d'éducation en vue de l'adoption des valeurs eurocanadiennes et de la foi catholique ont eu peu de succès à l'époque de la Nouvelle-France. Vers la fin du 17^e siècle, les dirigeants coloniaux ont décidé que pour christianiser les Autochtones, il fallait d'abord les sédentariser puis les franciser (Castellano et al., 2000). Cette stratégie a ainsi freiné la pratique de certaines activités traditionnelles et a permis un plus grand contrôle des peuples autochtones par les colonisateurs (Paquette & Fallon, 2010). Dans la même période que le système de réserve⁵ qui débuta en 1637, des écoles destinées aux Autochtones ont été mises en place près des établissements coloniaux. Des milliers d'enfants autochtones ont été retirés de leur famille et placés dans ces pensionnats autochtones. Le mandat de ces pensionnats était d'éduquer les enfants autochtones dans l'optique de les assimiler à la société coloniale majoritaire. Plusieurs sévices y ont été perpétrés. Le Conseil national du bien-être social (2007) indique que cette période « s'est soldée par un échec abyssal où on a souvent abusé des enfants autochtones sur le plan physique, mental, sexuel et spirituel, et nombre d'entre eux sont morts de maladies et de malnutrition » (p. 94). Le Conseil reconnaît que les pensionnats autochtones ont gravement nui « à la cohésion des familles autochtones ainsi qu'à la transmission de leur culture et de leur identité aux générations montantes » (p. 62)⁶. Toutes ces mesures assimilatrices ont

⁵ Le terme réserve indienne qui est appelé communauté dans cet ouvrage désigne, selon la Loi sur les Indiens, « une parcelle de terre appartenant à la Couronne qui est mise à la disposition d'une bande indienne, tout en demeurant la propriété de la Couronne. Ces terres et les gens qui y vivent sont sous l'autorité du gouvernement fédéral » (Assemblée des Premières Nations, 2010a).

⁶ Il est à noter qu'en 2006, le gouvernement fédéral a remis une compensation monétaire pour les torts causés par les pensionnats autochtones et, en 2008, le premier ministre du Canada a fait des excuses publiques en ce sens aux Premiers peuples.

découlé de la croyance en la supériorité des peuples colonisateurs. Ces derniers croyaient que les peuples autochtones ne pouvaient contribuer au « Nouveau Monde » qu'en abandonnant leur culture et leur mode de vie, sous les prémisses de leur infériorité et de leur incapacité à se gouverner eux-mêmes (Wotherspoon, 2009).

Suite au traité de Paris, la Proclamation royale de 1763 a reconnu des droits spécifiques (qualifiés d'ancestraux) issus de traités aux Premiers peuples au Canada. En 1867, l'article 91 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique a donné la responsabilité exclusive des affaires autochtones, incluant l'éducation, au gouvernement fédéral du Canada (Paquette & Fallon, 2010; White, Beavon, & Peters, 2009). Le gouvernement fédéral a poursuivi l'implantation des pensionnats et a adopté la première Loi sur les sauvages⁷ en 1876 pour le groupe autochtone des Premières Nations (nommés « Indiens » au sens de la Loi) (Paquette & Fallon, 2010). Cette loi confère un statut particulier aux membres des Premières Nations en définissant certaines obligations du gouvernement fédéral à leur égard et en établissant des paramètres de gestion aux communautés. Elle se fondait sur la notion de tutelle et traitait les membres des Premières Nations comme des mineurs au sens juridique (Hot, 2010). La section de la loi concernant l'éducation attribuait au gouvernement fédéral la responsabilité de la construction, l'administration et la direction des écoles, bien que l'enseignement restait en pratique dans les mains des congrégations religieuses. Suivant le transfert du contrôle de l'éducation autochtone des communautés religieuses vers l'État, quelques écoles primaires fédérales ont vu le jour dans les communautés autochtones. Les pensionnats ont commencé à disparaître peu à peu. De 1920 à 1950, à la demande du gouvernement fédéral, les curriculums des écoles provinciales étaient utilisés dans les écoles de bande... avec une emphase mise sur la langue, la lecture, le travail domestique, le travail manuel et l'agriculture (Paquette & Fallon, 2010).

Les Premiers peuples ont résisté aux multiples stratégies et politiques assimilatrices des conquérants. L'échec de l'assimilation est aujourd'hui reconnu par les Affaires autochtones et du Nord Canada (AANC) (Hot, 2010; Paquette & Fallon, 2010; White et al., 2009).

⁷ La Loi sur les sauvages qui deviendra la loi sur les Indiens ne s'applique qu'aux Premières Nations nommées « Indiens » au sens de la Loi. Toutefois, selon la section 35 de la Loi constitutionnelle, l'article 91.24 s'applique aux Inuits (depuis le jugement Re-Eskimo de 1939), aux Métis (depuis la Loi de 1982 dans l'article 35.1) de même qu'aux Premières Nations (depuis les débuts de la Loi constitutionnelle en 1867).

1.1.2 De 1970 à aujourd'hui

Rejoignant les luttes mondiales, c'est vers les années 70 que le mouvement de décolonisation des Premiers peuples s'est intensifié au Canada. L'un des éléments déclencheurs fut la publication par le gouvernement fédéral d'un Livre blanc, en 1969. Plusieurs organismes autochtones se sont opposés à cette politique libérale de P.E. Trudeau parce qu'elle abolissait les fondements législatifs et constitutionnels du statut particulier d'Indien, entre autres. *The Indian Association of Alberta* a écrit le « Livre rouge » (1970) pour manifester son désaccord à cet ouvrage. Ce manifeste soulève l'importance des traités signés antérieurement et justifiait les raisons d'être du statut particulier et des droits spéciaux des Premières Nations. Il soutenait catégoriquement la spécificité des Premières Nations et leur capacité à gérer leurs propres institutions (Hot, 2010). La forte résistance autochtone et l'arrêt Calder⁸, en 1973, ont mis fin à cette entreprise et ont incité le gouvernement canadien à adopter la politique multiculturaliste. Depuis 1982, la loi constitutionnelle reconnaît les droits ancestraux des Premiers peuples (article 35).

En ce qui a trait à l'éducation, Cardinal a écrit « La tragédie des Indiens du Canada » en 1970. À cette époque, les taux de décrochage scolaire chez les jeunes autochtones étaient catastrophiques, frôlant les 100 % (White et al., 2009). Ce document dénonçait l'état dégradant de l'éducation des Premières Nations au Canada. La Fraternité des Indiens a présenté aux Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC, aujourd'hui AANC) la déclaration de principes la « Maîtrise indienne de l'éducation indienne » en 1972. Cette déclaration comprenait la doctrine, les objectifs, les principes et les orientations qui devraient régir tous les programmes scolaires des Premières Nations. Les questions de responsabilité et de contrôle local concernant l'éducation étaient au centre des principes. Cette déclaration a été acceptée par le gouvernement fédéral en 1973 et elle a été introduite dans la politique nationale comme base des nouvelles politiques en matière d'éducation autochtone. C'est à ce moment que les AINC, adoptant les objectifs de cette déclaration, ont commencé progressivement à confier l'administration des programmes d'enseignement des écoles primaires et secondaires aux communautés autochtones.

⁸ Selon l'encyclopédie canadienne (Cruikshank, 2017) « l'affaire Calder (1973) a donné lieu à un examen du concept de titre foncier autochtone (c'est-à-dire de propriété) revendiqué sur des terres historiquement occupées par les Nisga'a du nord-ouest de la Colombie-Britannique. Le procès a été perdu, mais à l'époque, la décision de la Cour suprême du Canada reconnaît néanmoins pour la première fois que le titre foncier autochtone a sa place dans le droit canadien ».

Au Québec, c'est durant cette même période que la Convention de la Baie-James et du Nord-Est québécois (1975) a mené à la création des commissions scolaires Inuit Kativik et Crie et que la Convention du Nord-Est québécois (1978) a mené à la création de l'école naskapie. La résistance des Autochtones en matière d'éducation et, notamment, de l'éducation dans leur langue a mené à l'ajout de l'article 97 à la Charte de la langue française du Québec (Office québécois de la langue française, 1977). Selon cet article, les communautés autochtones ne sont plus soumises à la Charte sur la langue française et l'article 88 précise que les langues d'enseignement de la Commission scolaire Cri sont le cri et « les langues en usage dans les communautés » (anglais et, dans une moindre mesure, français), et les langues de l'école naskapie, le naskapi et « la langue en usage dans la communauté » (anglais) (Office québécois de la langue française, 1977). De cette façon, le gouvernement québécois reconnaît l'enseignement dans une langue autochtone. La plupart des jeunes autochtones débutent leurs études dans leur langue maternelle. L'introduction du français ou de l'anglais se fait selon la politique en vigueur dans les écoles.

Peu à peu, l'éducation des Premiers peuples est perçue différemment et les politiques d'assimilation sont mises à l'écart, laissant plus de place aux savoirs autochtones.

1.1.3 Aujourd'hui au Québec

Aujourd'hui, au Québec, plusieurs législations encadrent l'éducation des Autochtones : la Loi fédérale sur les Indiens, la Loi sur l'Instruction publique autochtone, la Convention de la Baie-James et du Nord québécois et la Convention du Nord-Est québécois. Le réseau scolaire autochtone est engagé dans une nouvelle étape de son histoire en cherchant à tourner la page du passé colonial. Les questions de réconciliation et de décolonisation se déclinent de plusieurs façons selon les nations et les communautés (Commission du Canada, 2012; Hot, 2010). La grande majorité des jeunes autochtones fréquentent des établissements scolaires primaires et secondaires à l'intérieur des communautés autochtones. En 2009-2010, 95,2 % des élèves du préscolaire, 90 % des élèves du primaire et 81,1 % des élèves du secondaire fréquentaient un établissement scolaire dans une communauté autochtone (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2013).

Quant aux études postsecondaires, les étudiants autochtones fréquentent généralement les collèges et universités du réseau québécois (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2013). Ces établissements se situent à l'extérieur des communautés (il existe seulement un collège

autochtone au Québec⁹). Certains de ces établissements ont initié des structures d'accueil, des politiques, des programmes ou des mesures spécifiques pour les étudiants autochtones et ont établi des partenariats avec des communautés autochtones (Dufour, 2015; Rodon, 2008). Dufour (2015) distingue deux grands types d'interventions adaptées aux réalités des étudiants autochtones au niveau postsecondaire. Il s'agit de programmes et de services culturellement adaptés aux réalités des étudiants autochtones à l'intérieur des institutions postsecondaires occidentales, ou d'établissements postsecondaires affiliés par et pour les Autochtones au Québec. Ces mesures ont pour but de favoriser la rétention et la diplomation des étudiants autochtones. Cependant, selon Battiste (2013), l'éducation postsecondaire contemporaine contribue encore à l'assimilation et à l'oppression par les idées « racistes » qui y sont véhiculées et retransmises de génération en génération aux futurs citoyens canadiens, allochtones et autochtones. Elle reproduirait une vision eurocentrique du monde où les Autochtones demeurent trop souvent invisibles (Battiste, 2013; Bunda, Zipin, & Brennan, 2011; Smith, 2012; Stonechild, 2006).

Ce bref rappel historique démontre que depuis le début de la colonisation européenne, les Autochtones évoluent dans un système éducatif qui les oppresse (Battiste, 2000, 2013; Bunda et al., 2011; Henry & Tator, 2009; Paquette & Fallon, 2010; Tuck & Gaztambide-Fernández, 2013). Leurs luttes pour l'autonomie témoignent de leur volonté de reprendre en main ce lieu de transfert idéologique et de savoir si important pour la continuité des Premiers peuples. En dépit des avancées en matière de justice éducationnelle de l'éducation autochtone au Canada, nous verrons, dans la partie suivante, que leurs taux de scolarisation restent faibles comparativement aux populations allochtones.

1.2 État de la scolarité des Premiers peuples aux études supérieures

D'un point de vue global, les taux de scolarisation et de certification¹⁰ des Premiers peuples sont en dessous des taux canadiens et québécois (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport,

⁹ Le seul collège consacré aux Premières Nations a été mis en place par le Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et le Collège Dawson au Centre-du-Québec en 2011. Il s'agit de l'Institution postsecondaire des Premières Nations Kiuna qui offre une formation adaptée aux Premières Nations (elle est reconnue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Autrefois, il y a eu le Collège Manitou de 1973 à 1976 (Stonechild, 2006).

¹⁰ Les indicateurs statistiques de l'éducation chez les Premiers peuples au Canada proviennent principalement de Statistique Canada et des AANC, et au Québec, du MEES pour les Autochtones conventionnés (Cris, Inuits et Naskapis) et des AANC pour les Autochtones non conventionnés. Ces indicateurs sont rigoureux, mais il faut considérer leur

2013; Statistique Canada, 2013). Ces taux soulèvent des questions quant à la place des Autochtones dans les systèmes éducatifs du pays. Les études universitaires représentent le niveau d'études où les Premiers peuples sont les moins représentés. C'est pourquoi cette recherche s'y attarde spécialement. La faible scolarité des peuples autochtones aux études universitaires se constate également dans d'autres pays. En Australie, la fréquentation d'étudiants autochtones aux études postsecondaires est pratiquement similaire qu'au Canada (Day, Nakata, Nakata, & Martin, 2015). Aux États-Unis, la population autochtone représente le groupe minoritaire le plus sous-représenté à tous les niveaux du système d'éducation (Adelman, Taylor, & Nelson, 2010; Flore & Chaney, 1998).

Au Canada, la Figure 1 présente le pourcentage des adultes autochtones et allochtones âgés de 25 à 64 ans ayant mené à terme un programme universitaire en 2001, 2006 et 2011. En 2001, 5,9 % de la population autochtone et 20,1 % de la population allochtone avaient mené à terme un programme universitaire alors qu'il s'agissait respectivement, en 2006, de 7,7 % et 23,4 % (Statistique Canada, 2008). En 2011, 9,8 % de la population autochtone âgée entre 25 et 64 ans possédaient un diplôme universitaire comparativement à 26,5 % de la population allochtone (Statistique Canada, 2013). Il existe un écart prononcé entre ces populations et l'écart est d'ailleurs croissant dû à la forte croissance du nombre de diplômés universitaires allochtones (Hull, 2009; Kroes, 2008). Soulignons que ces données intègrent tous les niveaux d'études universitaires. Les écarts seraient certainement plus prononcés si nous excluons les programmes d'études plus courts comme les certificats ou les microprogrammes et si nous nous concentrons sur les programmes des cycles supérieurs.

caractère globalisant; chaque communauté et nation autochtone possède ses particularités et il existe plusieurs différences entre elles (contexte géographique, économique, social, linguistique, culturel, historique, etc.). De plus, le MEES (2013) demande une certaine prudence quant à l'interprétation de ces données, car il se peut qu'un nombre d'étudiants autochtones ne se soit pas déclaré systématiquement comme tel lors de l'inscription scolaire dans les collèges et universités. Il en va de même avec l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2013 de Statistique Canada. Le Guide de l'utilisateur de l'ENM recommande la prudence et tout spécialement lorsque l'analyse s'intéresse à des petits niveaux de géographie, car les estimations de l'ENM sont dérivées d'une enquête à participation volontaire, et elles peuvent par conséquent, comporter davantage d'erreurs dues à la non-réponse que les estimations dérivées du questionnaire complet du recensement de 2006.

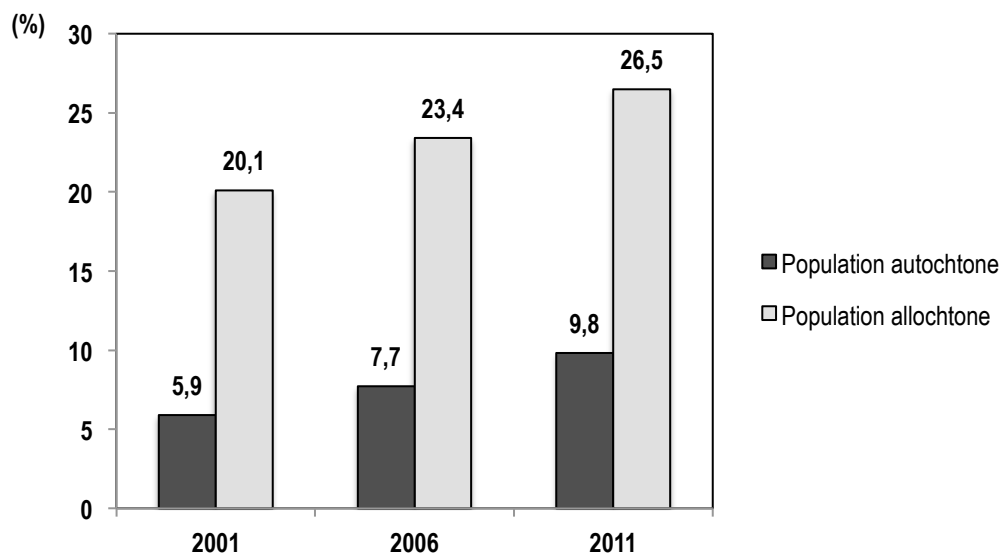


Figure 1. Pourcentage des adultes autochtones et allochtones canadiens âgés de 25 à 64 ans ayant mené à terme un programme universitaire, 2001, 2006 et 2011 (Statistique Canada, 2008, 2013)

Pour la province du Québec¹¹, les données du ministère de l'Éducation présentées au Tableau 1 montrent que 46,3 % des membres des Premières Nations, 35,2 % des Métis et 63,4 % des Inuits de plus de 15 ans ne possèdent pas de certificat, de diplôme ou de grade alors que ce taux se situe à 24,8 % chez les individus allochtones (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009). Cette différence est également marquée au niveau des études universitaires. Comme indiqué dans le Tableau 1, seulement 5,6 % de la population des Premières Nations, 8,3 % des Métis et 2,2 % des Inuits possèdent un certificat ou un grade universitaire contre 16,6 % de la population allochtone (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009).

¹¹ Les derniers bulletins statistiques du ministère de l'Éducation du Québec ne détaillent plus ces données. C'est pourquoi nous utilisons les dernières données disponibles qui datent du recensement de 2006.

Tableau 1.
Distribution de la population âgée de 15 ans et plus ayant déclaré être autochtone et distribution de la population allochtone du Québec, selon le plus haut niveau de scolarité atteint, Recensement de 2006 (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009)

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

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Québec affirme qu'il est difficile de dénombrer le nombre d'étudiants autochtones aux études postsecondaires, car le repérage se fait par la déclaration de citoyenneté ou du statut légal lors de l'inscription (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2013). Ainsi, des étudiants peuvent ne pas se déclarer systématiquement comme Autochtones. À ce sujet, le MEES souligne que : « cette situation rend l'interprétation difficile puisqu'il n'est pas possible de distinguer une baisse réelle du nombre d'élèves autochtones d'une baisse associée à la déclaration du statut légal d'«Indien» (p. 8). C'est pourquoi les données à ce sujet doivent être interprétées avec prudence, notamment celles du Tableau 2 qui montrent de grandes fluctuations en ce qui concerne l'effectif autochtone dans les universités québécoises de 2001-2002 à 2016-2017.

¹² Au Québec, il y a un niveau d'études collégiales et un niveau d'études universitaires. L'appellation postsecondaire est utilisée pour signifier ces deux niveaux d'étude (Legendre, 2005). Ce système de collèges, les Cégeps, est spécifique pour la province du Québec au Canada.

Tableau 2.
Effectif à l'université, trimestre d'automne, selon le statut légal au Canada, trimestre d'automne,
de 2001-2002 à 2016-2017 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017)

Année scolaire	Statut légal au Canada		
	Citoyen canadien	Citoyen canadien « Indien »	Total*
2001-2002	203 832	281	236 720
2002-2003	208 929	184	246 797
2003-2004	213 481	176	255 851
2004-2005	215 591	222	259 044
2005-2006	216 886	207	261 467
2006-2007	216 201	129	262 141
2007-2008	216 473	150	263 110
2008-2009	216 853	161	264 023
2009-2010	221 931	176	272 011
2010-2011	228 336	194	281 929
2011-2012	232 981	203	288 866
2012-2013	236 069	186	294 906
2013-2014	240 242	206	302 104
2014-2015	242 761	239	308 356
2015-2016	243 225	305	308 536
2016-2017	244 788	386	310 042

*Le total inclut les statuts suivants: citoyen canadien, résident permanent, Indien, résident temporaire, réfugié reconnu et autre statut légal au Canada.

Différentes hypothèses peuvent expliquer ces fluctuations, comme, par exemple, la disponibilité des bourses du Programme d'aide aux étudiants autochtones de niveau postsecondaire (PAENP) du gouvernement fédéral. Cela dit, la faible fiabilité des données ne nous permet pas de tirer de telles conclusions. À cet effet, les données sur le nombre d'étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement universitaires du Québec des AANC (2015) illustrées dans le Tableau 3 montrent de grandes variations en comparaison aux données du MEES dans le Tableau 2. Par exemple, les données du MEES (Tableau 2) indiquent que 184 étudiants autochtones étaient inscrits au trimestre d'automne dans une université québécoise en 2002-2003, alors que les

données des AANC recensent 713 étudiants autochtones financés par le PAENP à l'université au Québec en 2002-2003.

Tableau 3.
Nombre d'étudiants autochtones financés de 1996-1997 à 2011-2012 par le PAENP dans les établissements d'enseignement universitaire du Québec (AANC, 2015)

	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12
Total	911	928	702	671	617	648	713	621	562	592	678	646	651	628	627	659

Ainsi, il y a une différence notable entre les données du gouvernement provincial (Tableau 2) et celles du gouvernement fédéral (Tableau 3), et ce, même si nous prenons en considération que ce ne sont pas tous les étudiants autochtones qui sont subventionnés par le PAENP. Ces indicateurs fournissent donc un aperçu sommaire de l'état de la scolarité des Premiers peuples au Canada et au Québec et elles confirment l'existence d'un écart important entre la scolarité universitaire des peuples autochtones et allochtones. Par ailleurs, il aurait été pertinent de posséder des statistiques sur le nombre d'étudiants autochtones qui ont persévéré à l'université et qui sont sortis sans diplôme, car des études informent que la diplomation détient une signification égale sinon moindre que la participation aux études postsecondaires chez les Autochtones (Andrade, 2014; Joncas, 2013; Montgomery, Minville, Winterowd, Jeffries, & Baysden, 2000). Toutefois, les seules statistiques trouvées à ce sujet datent de près de deux décennies¹³ (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 1998).

En somme, en dépit de l'inconstance et de l'inexactitude des données concernant les étudiants autochtones à l'université, nous notons qu'il y a un écart flagrant entre les taux de diplomation des populations autochtones et allochtones au pays (Figure 1) et dans la province du Québec (Tableau 1). De plus, même si le nombre d'étudiants autochtones universitaires a augmenté considérablement depuis les quinze dernières années (Tableau 2), le nombre des étudiants autochtones universitaires financés par les AANC (Tableau 3) est quant à lui en diminution (Figure 2).

¹³ Selon le recensement de 1996, 285 étudiants autochtones de 15 ans et plus ont fréquenté l'université et sont sortis sans diplôme alors que 760 ont obtenu un diplôme universitaire (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 1998).

1.3 Recension des écrits

La section précédente confirme qu'il existe un problème de justice éducationnelle quant à la scolarité universitaire des Premiers peuples au Canada et au Québec. Cette problématique est d'ailleurs de plus en plus documentée (Adelman et al., 2010; Andrade, 2014; Aragon, 2002; Bailey, 2015; Battiste, 2013; Battiste, Bell & Findlay, 2002; Crépeau, 2011; Hards, 2006; Hare & Pidgeon, 2011; Joncas, 2013; Kerr, 2014; Larimore & McClellan 2005; Lavell Harvard, 2011; Loiselle, 2010; Malatest et al., 2002; McMullen & Rohrbach, 2003; Mendelson, 2006; Montgomery et al., 2000; Mosholder, Waite, & Chris, 2011; Paquette & Fallon, 2010; Pidgeon, Archibald, & Hawkey, 2014; Rasmussen, 2001; Ratel, 2017; Rodon, 2008; Schick, 2014; Shields, Bishop, & Mazawi, 2005; Sonn, Bishop, & Humphries, 2000; Timmons, 2009; White et al., 2009; Whitley, 2014; Wotherspoon & Satzewich, 2000). Trois courants explicatifs majeurs, bien que non mutuellement exclusifs, sont privilégiés dans la littérature scientifique. Il s'agit des courants positiviste/postpositiviste, interprétatif/compréhensif et critique/postcolonial.

La majorité des recherches recensées qui aborde les inégalités scolaires des Autochtones s'inscrit dans l'approche positiviste/postpositiviste. Ces recherches sont, pour la plupart, de type quantitatif et/ou descriptif et concernent les facteurs d'abandon et/ou de réussite scolaires (Adelman et al., 2010; Aragon, 2002; Hards, 2006; Larimore & McClellan, 2005; McMullen & Rohrbach, 2003; Mendelson, 2006; Montgomery et al., 2000; Mosholder et al., 2011; Shields et al., 2005; Whitley, 2014). Ces études se concentrent souvent sur l'approche du déficit en insistant sur les traits et les comportements individuels et culturels des étudiants autochtones pour expliquer les inégalités scolaires et les stratégies des professeurs pour faire le pont entre la culture autochtone et celle de l'institution scolaire (Castagno, 2006; Lavell Harvard, 2011). Ces études ont permis de mettre en lumière plusieurs facteurs qui nuiraient à la réussite scolaire aux études universitaires des étudiants autochtones, comme, par exemple, un style d'apprentissage différent, un manque d'aptitudes personnelles et intellectuelles ou des attentes et aspirations personnelles et familiales faibles. Elles ont aussi documenté des facteurs qui faciliteraient leur réussite tels qu'une bonne confiance en soi, un support social, un soutien financier, la fierté d'être Autochtone, etc.

D'autres études ancrées dans l'approche interprétative/compréhensive s'intéressent à l'expérience scolaire des étudiants autochtones et aux sens que ces derniers lui attribuent afin de comprendre les inégalités scolaires (Joncas, 2013; Malatest et al., 2002; Ratel, 2017; Rodon, 2008; Timmons, 2009). La plupart de ces études tentent de comprendre comment les étudiants

autochtones donnent sens à leur expérience scolaire et s'adaptent aux exigences et aux attentes de leur institution scolaire. Elles s'intéressent aussi aux relations qu'entretiennent les étudiants autochtones avec les autres acteurs du milieu scolaire (professeurs, personnel non enseignant, étudiants, etc.). Ces études ont documenté plusieurs éléments pouvant aider à comprendre les inégalités aux études universitaires des Autochtones. Entre autres, ces études ont démontré que la signification de la réussite universitaire serait davantage attribuée au développement personnel et à l'acquisition de compétences qu'à la diplomation chez les Autochtones (Andrade, 2014; Joncas, 2013; Montgomery et al., 2000) ou ont mis en lumière le choc culturel dont sont victimes les étudiants autochtones dans les institutions postsecondaires occidentales (Rodon, 2008; Sonn et al., 2000).

Des études s'insèrent davantage dans l'approche critique/postcoloniale en se penchant sur l'histoire, les politiques et les systèmes éducatifs pour justifier le problème (Fox, 2013; Garakani, 2014; Hare & Pidgeon, 2011; Holmes, 2006; Kerr, 2014; Paquette & Fallon, 2010; Rasmussen, 2001; Richardson & Blanchet-Cohen, 2000; Takayanagi & Shimomura, 2013; Usher, 2009). Entre autres, ces études expliquent les inégalités scolaires des Autochtones par l'hégémonie occidentale du système scolaire universitaire et les structures [néo]coloniales qui les oppressent (Aikenhead, 2001; Archibald, Davis, & Haig-Brown, 2008; Battiste, 2013; Battiste et al., 2002; Henry & Tator, 2009; Lavell Harvard, 2011; Sterenberg & Hogue, 2011). Les inégalités sont alors expliquées par les conséquences du passé et la persistance de pratiques coloniales à l'intérieur du système scolaire canadien (Battiste, 2013; Wotherspoon & Schissel, 1998). Par exemple, Battiste (2013), dans son ouvrage *Decolonizing education*, propose trois éléments explicatifs centraux des inégalités scolaires des Autochtones au Canada. Il s'agit : 1) de la non-reconnaissance des traités entre peuples autochtones et colonisateurs; 2) des politiques d'éducation eurocentriques et des tentatives d'assimilation toujours présentes; et 3) de la suprématie de la vision du monde eurocentrique qui conçoit la vision du monde autochtone comme étant inférieure. Plusieurs études ont aussi expliqué que la faible confiance des étudiants autochtones en leur capacité de réussir serait reliée à l'internalisation¹⁴ du préjugé que les Autochtones n'ont pas les capacités pour réussir dans le système scolaire occidental (Battiste, 2010, 2013; Sensoy & DiAngelo, 2012; St-Denis, 2007a). Ce phénomène émanerait directement du jugement raciste des colonisateurs qui percevaient les peuples autochtones comme étant inférieurs aux peuples colonisateurs européens (Battiste, 2010; Paquette & Fallon, 2010; Saul, 2014) et, plus actuellement, au rejet des institutions postsecondaires

¹⁴ Par internalisation, il faut comprendre l'adéquation et l'intégration dans le quotidien d'un individu d'un message discriminatoire qui circule constamment dans la société.

du système de pensée autochtone dans leurs structures et leurs enseignements (Henry & Tator, 2009; Kanu, 2007; Kerr, 2014; Monture, 2009; Paquette & Fallon, 2010; St-Denis, 2007a; White et al., 2009).

Malgré l'éclairage que ces études apportent sur l'influence de l'identité autochtone et de l'hégémonie occidentale des systèmes éducatifs pour expliquer la problématique de la faible scolarisation des étudiants autochtones aux études supérieures, elles comportent des limites. Les études se situant dans les courants positiviste/postpositiviste et interprétatif/compréhensif qui se concentrent sur l'individu et sa culture pour expliquer les inégalités scolaires individualisent le problème sur les épaules des étudiants sans remettre en question les mécanismes de reproduction des inégalités des structures en place. En effet, en focalisant sur les caractéristiques individuelles ou sur la culture autochtone (échelle microsociale) comme étant la source de l'échec scolaire, la majorité de ces études ne rendent pas compte de la contribution des structures sociales (échelle macrosociale) dans la production et la reproduction des injustices. Or, il importe d'avoir un point de vue sur le contexte historique et sociopolitique et les structures sans quoi les chercheurs contribuent au problème en reproduisant les rapports de domination et en renforçant l'internalisation du problème (Bhabha, 2001; Duran & Duran, 1995). Lavell-Harvard (2011) soutient qu'en posant le regard seulement sur l'individu, il est difficile de voir comment le système contribue à leur échec. Smith (2012) explique d'ailleurs qu'un lien naturel s'est établi entre « autochtone » et « problème » à cause des multiples études qui ont axé leur analyse du problème exclusivement sur l'individu ou la communauté autochtone plutôt que de s'interroger sur les structures sociales et institutionnelles. D'autres études, plus critiques, se penchent quant à elles sur l'histoire coloniale et l'hégémonie eurocentrique des structures scolaires (inégalités systémiques) pour saisir le problème sans interroger l'expérience vécue des individus. Malgré la portée analytique des études critiques/postcoloniales, elles offrent une faible compréhension sur les raisons qui expliquent pourquoi certains étudiants des groupes opprimés (comme les femmes autochtones) persévèrent et réussissent dans un système scolaire qui les dominerait, par exemple.

Il en résulte que peu de ces études vont privilégier une analyse multidimensionnelle des différentes échelles sociales (macrosociale, mésosociale et mésosociale) pour expliquer le problème. Cette analyse limitée offre une faible capacité de prise en compte des variables tant structurelles, relationnelles qu'individuelles pour expliquer les injustices. À cet effet, Young (2001) est d'avis que les structures sociales ne peuvent exister sans les groupes sociaux et les individus, car elles existent seulement dans leurs actions et interactions. Conséquemment, cette recherche se positionne dans

une approche critique multidimensionnelle qui ouvre vers un spectre d'analyse plus complet des phénomènes sociaux en analysant les différentes dimensions du système éducatif (Mutanga, 2014; Young, 2001). De surcroît, la majorité des études qui concernent les inégalités aux études supérieures des Autochtones ne considèrent pas les effets des différentes appartenances sociales (comme le genre ou le statut socioéconomique) dans l'expérience des étudiants autochtones et se concentrent davantage sur leur origine ethnoculturelle pour expliquer la reproduction des inégalités. À titre d'exemple, quelques recherches seulement s'intéressent spécialement aux cas des femmes autochtones aux études supérieures au Canada (Lavell Harvard, 2011; Lévesque & Labrecque, 2007; Martin, 2001; Neeganagwedgin, 2011) et aux États-Unis (Andrade, 2014; Arbor, 2008; Bamdas, 2009; Castagno, 2005; Fox, 2013; Jaime, 2003; Sankhulani, 2007; Waterman & Lindley, 2013).

1.4 Spécificités de la carrière scolaire des femmes autochtones

Turpel-Lafond, une avocate cri, affirme : « Je ne peux pas séparer mon genre de ma culture. Je ne suis pas parfois une femme et à d'autres moments seulement Cri. Je suis les deux parce que les deux sont interreliés dans la façon dont j'expérimente et je comprends le monde » (1993, p. 184) [Traduction libre]. Cet énoncé nous rappelle l'importance de reconnaître les différentes dimensions de l'identité des individus dans la compréhension de leur vécu. Cette conception est directement liée à la perspective intersectionnelle. Selon cet outil analytique qui prend ses racines dans les travaux d'intellectuelles féministes afro-américaines (Collins, 2000; Cooper, 1892; Crenshaw, 1991; Du Bois, 1903; Hooks, 1981), il est nécessaire de contextualiser les groupes sociaux en regard de leurs multiples appartenances afin de rendre compte de façon appropriée de leur situation d'injustice dans un contexte donné (Collins & Bilge, 2016). Dans sa forme la plus simple, Bilge (2009) explique que :

L'intersectionnalité renvoie à une théorie transdisciplinaire visant à appréhender la complexité des identités et des inégalités sociales par une *approche intégrée*. Elle réfute le cloisonnement et la hiérarchisation des grands axes de la différenciation sociale que sont les catégories de sexe/genre, classe, race, ethnicité, âge, handicap et orientation sexuelle. L'approche intersectionnelle va au-delà d'une simple reconnaissance de la multiplicité des systèmes d'oppression opérant à partir de ces catégories et postule leur interaction dans la production et la reproduction des inégalités sociales (Crenshaw 1989; Collins 2000; Brah & Phoenix 2004) (p. 70).

Plus récemment, Collins et Bilge (2016) expliquent que l'intersectionnalité est un outil analytique qui donne accès à la complexité du monde. Il permet l'analyse des inégalités sociales en considérant les

multiples axes d'oppression qui travaillent ensemble et s'influencent (Collins et Bilge, 2016). En effet, l'analyse par dimension unique comme le genre plutôt que l'origine ethnoculturelle a comme conséquence imprévue de hiérarchiser les inégalités selon leur importance (Collins, 2000). De plus, les résultats ont une portée limitée dans leur capacité à représenter la complexité de la vie sociale lorsque l'accent est mis sur un seul vecteur identitaire (Wilkinson, 2003). Sensoy et DiAngelo (2012) affirment que sans prendre en compte la complexité intersectionnelle, il est impossible d'adopter un point de vue critique. L'intersectionnalité opère à différents niveaux : à un niveau macrosocial par l'analyse de la contribution des structures sociales dans la production et la reproduction des injustices, à un niveau mésocial par la construction des identités à travers les rapports sociaux et les relations de pouvoir et à un niveau microsocial dans l'expérience subjective des individus créée par leurs différentes appartenances sociales (Bilge, 2009; Bilge & Denis, 2010; Collins, 2000).

Positionnant la justice sociale au cœur de sa mission, l'intersectionnalité est donc un outil analytique approprié pour étudier les injustices des systèmes scolaires (Collins et Bilge, 2016). D'autant plus que l'intersectionnalité considère que ces injustices ne sont pas spécifiquement issues des structures scolaires ou des attributs culturels des étudiants, mais en interaction entre les deux (Collins et Bilge, 2016).

Des intellectuelles autochtones ont développé leur propre approche concernant l'intersectionnalité de leurs oppressions en prenant en compte leur situation particulière de colonisées (Monture & McGuire, 2009; Smith, 2005; Turpel-Lafond, 1993). Par exemple, Smith (2005) a adapté l'analyse intersectionnelle aux réalités féminines autochtones en y ajoutant l'importance du rôle du colonialisme, d'une part, et la recherche d'une émancipation globale associée au sentiment de solidarité souvent issu des traditions autochtones, d'autre part. Monture et McGuire (2009) soulignent : « Nous ne sommes pas [les femmes autochtones] des personnes passives qui ont été colonisées. Plutôt, nous sommes des agentes actives. Les femmes autochtones sont des sujets et non des objets de l'oppression » [Traduction libre] (p. 3). Ces dernières (2009) insistent sur les impacts de la colonisation qui ont mené les femmes autochtones vers un activisme de résistance contre la colonisation. La perspective intersectionnelle autochtone reconnaît donc l'articulation entre les différentes inégalités liées au genre et au patriarcat colonial étatique issu de la colonisation et aux mouvements de résistance des femmes autochtones. Ce positionnement se situe à la frontière des études postcoloniales, du militantisme autochtone et des études de genre (Perreault, 2015). Il offre

de nouvelles possibilités quant à la décolonisation et ouvre la porte vers de nouvelles alliances entre les groupes sociaux (Arvin et al., 2013). Tuck et Wang (2017) qui rappellent que l'intersectionnalité est un outil d'analyse en mouvement et non pas un cadre théorique ou conceptuel fixe qui peut glisser vers l'essentialisme, vont plus loin en insistant sur le territoire (physique) d'appartenance des individus qui doit aussi être considéré comme axe d'analyse chez les Premiers peuples. Selon eux, le pouvoir et le territoire d'appartenance construisent l'identité. Ainsi, la pensée autochtone ouvre la perspective intersectionnelle initiale en incluant le système de domination et de lutte coloniale dans ses analyses (Perreault, 2015). L'analyse de l'expérience des femmes autochtones oblige à considérer le rôle de l'État dans la poursuite des inégalités fondées sur l'origine ethnoculturelle ou le genre, mais aussi leur territoire traditionnel. La pensée féministe autochtone contemporaine reconnaît donc l'apport de la perspective intersectionnelle, notamment dans les études qui s'intéressent aux structures coloniales et ses effets sur les peuples autochtones.

Adhérant à la perspective intersectionnelle, nous reconnaissons l'interinfluence des systèmes d'oppression qui affectent le parcours scolaire des Autochtones. Ce faisant, nous considérons les parcours scolaires des femmes et des hommes autochtones comme distincts. Nous analyserons donc l'imbrication complexe des rapports de domination et leurs interactions dans la (re)production des inégalités du parcours scolaire de femmes autochtones.

L'étude du parcours scolaire des femmes et des hommes autochtones de façon distincte est aussi motivée par différents écrits qui montrent que le parcours scolaire des femmes autochtones n'est pas comparable à celui des hommes autochtones (Fox, 2013; Lavell Harvard, 2011; Sankhulani, 2007). Dès l'enfance, les filles autochtones ont des réalités différentes de celles des hommes dépendamment des enseignements de chaque nation (Turpel-Lafond, 1993). Les raisons du décrochage scolaire sont différentes chez les femmes autochtones (surtout associées à l'école, à des raisons personnelles et à la famille) que chez les hommes autochtones (surtout associées à l'école et au travail) (Statistique Canada, 2016). Dans toutes les sphères de leur vie, elles subissent des expériences de racisme en plus d'être sujettes à des expériences de sexisme (Fox, 2013; Lavell Harvard, 2011; Lévesque & Labrecque, 2007). Cela touche également les lois, notamment la Loi sur les Indiens pour les enfants des femmes des Premières Nations qui ont été inscrites en vertu du paragraphe 6(1) (Green, 2007a; Soroka, 2007; Turpel-Lafond, 1993). Le rapport de Malatest *et al.* (2002) a souligné que les femmes autochtones aux études supérieures ont des problèmes de

financement distincts des hommes. Elles feraient souvent face à des problèmes économiques plus grands que les autres étudiants dus aux charges d'études combinées aux responsabilités familiales. Peu d'initiatives institutionnelles, provinciales ou fédérales, ont été mises en place pour soutenir financièrement ou d'une autre façon les femmes autochtones et particulièrement les mères autochtones monoparentales aux études (Fox, 2013; Malatest et al., 2002). Malgré cela, les femmes autochtones sont plus nombreuses que les hommes sur les bancs universitaires tant au Québec qu'ailleurs au Canada¹⁵ (Statistique Canada, 2016). Il est possible de croire que les études universitaires représentent pour elles un plus fort gage d'une vie meilleure que pour les hommes en leur offrant davantage de possibilités (Andrade, 2014; Lavell Harvard, 2011; Stonechild, 2006). Sankhulani (2007) relève que l'éducation pour les femmes autochtones permettrait d'échapper à la marginalisation socioéconomique et aux abus de la part de leur partenaire dont elles sont trop souvent victimes¹⁶. De son côté, Andrade (2014) souligne que le désir d'une vie meilleure pour elles et leur entourage, le développement personnel et la recherche de stabilité seraient plus influents dans la poursuite d'études universitaires que celui de l'indépendance financière.

Le parcours scolaire des femmes autochtones n'est également pas comparable à celui des femmes allochtones pour plusieurs raisons. Il faut savoir que la population féminine autochtone a augmenté de 20 % entre 2006 et 2015, comparativement à 5 % pour la population féminine allochtone (Statistique Canada, 2016). Il y a aussi un grand écart entre les taux de diplomation universitaire de ces deux populations (Statistique Canada, 2016). Alors que le taux de femmes ayant une identité autochtone qui avaient un grade universitaire au niveau baccalauréat ou supérieur en 2011 était de 12,1 %, ce taux se situait à 27,8 % pour les femmes allochtones (Statistique Canada, 2016). De plus, les femmes autochtones sont plus sujettes à vivre dans un logement surpeuplé ou dans un logement ayant besoin de réparations majeures (Statistique Canada, 2016) et à vivre de la violence familiale (Ambler & et al., 2014; Ministère des Affaires autochtones et Développement du

¹⁵ En 2011, la proportion de femmes autochtones âgées de 35 à 44 ans qui détenaient un grade universitaire était de 13,6 % et de 10,2 % pour les femmes âgées de 55 à 64 ans. Cette proportion atteignait 7,6 % des hommes autochtones âgés de 35 à 44 ans et de 55 à 64 ans (Statistique Canada, 2013, 2016).

¹⁶ Des études révèlent que les femmes autochtones sont proportionnellement plus nombreuses à être victimes de violence conjugale (O'Donnell & Wallace, 2011). En 2009, environ 15 % des femmes autochtones qui avaient un conjoint de fait ou un partenaire en union libre ont dit avoir été victimes de violence conjugale au cours des cinq dernières années. Dans le cas des femmes allochtones, cette proportion était de 6 % (O'Donnell & Wallace, 2011). Dans les dernières décennies, un grand nombre de femmes autochtones au Canada ont été assassinées ou portées disparues (Ambler & et al., 2014).

Nord Canada, 2012; O'Donnell & Wallace, 2011; Quinless, 2013). Elles détiennent un taux de fécondité plus élevé (Boujot & Kerr, 2007; Statistique Canada, 2016) et un taux de maternité à l'adolescence deux fois plus élevé que les femmes allochtones (Luong, 2009; Ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2012; O'Donnell & Wallace, 2011; Statistique Canada, 2016). En 2011, les femmes autochtones étaient deux fois plus susceptibles que les femmes allochtones d'être mères monoparentales (Statistique Canada, 2016). De ces mères monoparentales, 13 % avaient entre 15 et 24 ans, contre 4 % chez les femmes allochtones (Statistique Canada, 2016). Lors du recensement canadien de 2006, selon le revenu avant impôt, plus de 36 % des femmes autochtones vivaient dans la pauvreté contre 17 % des femmes allochtones (Ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2012). De plus, selon l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011, 13,3 % des femmes autochtones âgées de 15 ans et plus étaient sans emploi comparativement à 7,2 % des femmes allochtones (Statistique Canada, 2016). Les femmes autochtones sont également deux fois plus susceptibles d'habiter une région rurale (Hot, 2010). Cela dit, elles sont aussi reconnues pour leur grande mobilité, alors qu'elles déménagent fréquemment vers les villes ou d'autres communautés (Hot, 2010).

La carrière scolaire des femmes autochtones entre elles est aussi différente. Comme l'indiquent Monture et McGuire (2009), il n'y a pas une identité authentique autochtone comme il n'y a pas une identité authentique de femmes autochtones. Plusieurs facteurs comme la nation d'appartenance, la communauté, le lieu de résidence, la langue maternelle, la famille ou la situation socioéconomique influencent le parcours scolaire des femmes autochtones. Monture et McGuire (2009) précisent que : « même s'il y a des similarités entre les diverses nations autochtones, il est important de reconnaître que nous [les femmes autochtones] provenons de nations autochtones spécifiques et que chacune de nos nations a des structures complexes, des traditions uniques, des façons d'être et des façons de savoir » [Traduction libre] (p. 1). Ainsi, leur parcours scolaire est difficilement comparable entre elles. Cela dit, deux éléments communs à chacune autorisent un certain niveau d'analyse, soit le fait d'être une femme et de porter l'héritage de l'histoire coloniale du Canada. C'est dans cette optique que s'inscrit cette recherche.

Dans l'ensemble, il semble pertinent d'affirmer que les systèmes d'éducation canadiens ont historiquement marginalisé les Autochtones et qu'ils continuent de les opprimer, et ce, particulièrement aux études universitaires. Les inégalités scolaires des étudiantes autochtones

peuvent être comprises comme venant d'inégalités systémiques et individuelles qui prennent racine dans le passé historique de la colonisation des Autochtones et leur perpétuation sous d'autres formes. Comme l'ont souligné Lévesque et Labrecque (2007), la situation de ces femmes résulte de l'aboutissement d'une colonisation interne pernicieuse. Leur désir d'émancipation est confronté dans une large mesure aux politiques publiques, aux lois et aux règlements. Leur lutte pour l'émancipation doit s'effectuer simultanément sur plusieurs fronts, tant institutionnel, organisationnel que personnel.

1.5 Objectif de recherche et sa pertinence

Dans ce chapitre, nous avons vu que l'éducation a servi d'outil d'assimilation des Autochtones par les peuples colonisateurs au Canada. Même si l'objectif d'assimilation est révolu, les discriminations concernant les Premiers peuples dans les systèmes d'éducation sont encore présentes. Les taux de scolarisation actuels le montrent bien et les injustices entre les populations autochtones et allochtones sont particulièrement marquées au niveau des études universitaires. Les études qui portent sur ce problème ont relevé plusieurs éléments explicatifs tels que la culture autochtone et la domination occidentale des systèmes éducatifs. Or, peu de ces études analysent simultanément les différentes échelles sociales (macro, méso et microsociale) et encore moins ont pris en compte la perspective intersectionnelle dans l'analyse de la situation problématique. Face à ce constat, nous nous sommes intéressée au parcours scolaire de femmes autochtones universitaires en portant une attention sur le contexte historique et sociopolitique ainsi que les structures.

Notre objectif de recherche est d'évaluer comment le contexte d'études de femmes autochtones universitaires contribue au développement de leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de désirer. Par contexte d'études, il faut comprendre tant les lois, politiques et règlements (internationaux, nationaux, provinciales, locaux), les systèmes éducatifs, les établissements d'enseignement que les relations que les étudiantes ont durant leurs études. Notre focale mise alors sur le contexte scolaire plutôt que sur l'individu, ce qui nous permet de sortir de la thèse du déficit culturel, sans toutefois mettre complètement de côté l'individu.

La pertinence scientifique de la recherche est justifiée par trois principales raisons qui confirment l'originalité de la recherche. Premièrement, aucune recherche n'a abordé la problématique de la scolarisation universitaire des Premiers peuples sous l'angle théorique de la

justice éducationnelle des libertés réelles tel que nous l'aborderons au chapitre deux. Cette approche qui insiste sur les possibilités et libertés réelles dont disposent les individus pour accomplir le parcours de vie auquel ils aspirent apporte une manière novatrice d'appréhender la justice sociale dans le champ de l'éducation souvent remis en question pour ses injustices (Sen, 2000b, 2010). D'ailleurs, la façon dont nous mobilisons cette approche est novatrice en soi, dans le sens où elle a été tout d'abord conçue pour l'analyse macrosociale des systèmes étatiques et leur comparaison. Deuxièmement, les études actuelles concernant la problématique de la scolarisation des Autochtones aux études supérieures présentent plusieurs limites, dont le fait que peu d'entre elles font une analyse qui combine les différentes échelles sociales. Il est essentiel de considérer les inégalités scolaires non seulement dans une perspective instrumentale, mais également dans une perspective de quête de sens et de justice sociale en adoptant un point de vue tant structurel qu'individuel (Young, 2001). De plus, Bailey (2015) conclut à la fin de son article sur les expériences de racisme vécues lors du parcours scolaire d'étudiants autochtones dans des universités canadiennes que la prochaine étape de la recherche à ce sujet devrait comparer l'expérience des étudiants autochtones dans différentes universités afin de déterminer si les politiques et les pratiques en place pour les étudiants autochtones ont les effets souhaités. Troisièmement, il existe peu de recherches qui adoptent une perspective intersectionnelle en reconnaissant l'influence d'autres appartenances sociales que l'origine ethnoculturelle comme le genre sur le problème de scolarisation des étudiants autochtones postsecondaires.

La pertinence sociale de la recherche s'explique en trois principaux points. Premièrement, il y a une forte croissance démographique de la population autochtone au Canada (Hull, 2009; Paquette & Fallon, 2010; Statistique Canada, 2011). Il importe donc de s'attarder au devenir de cette population de jeunes adultes au Canada. Par exemple, il y aura de plus en plus d'étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement supérieur et comme le cible l'*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) (2001), il faut assurer l'équité d'accès et de durée de scolarité aux personnes vulnérables, y compris les personnes autochtones, à tous les niveaux d'enseignement et de formation professionnelle. Deuxièmement, l'influence de l'éducation de la mère sur leurs enfants, notamment en ce qui a trait à leur santé, leur bien-être et leur réussite scolaire, est bien documentée (Saito, 2003). Chez les femmes particulièrement, Sen (2003) indique que l'éducation renforce leurs libertés d'agir en bénéficiant d'une plus grande autonomie et en faisant davantage valoir leurs droits, ce qui permet, par ricochet, d'accroître la capacité d'être et d'agir des enfants. L'éducation contribue aussi à rendre audible la voix des femmes et leur confère une certaine

indépendance (Sen, 2003). Troisièmement, il existe de nombreux avantages d'avoir un diplôme universitaire tant pour l'individu, les communautés que les sociétés (Robeyns, 2006b). Dans un rapport sur les droits des peuples autochtones, l'Organisation des Nations unies (2007) soulignent que l'éducation est un droit humain, un moyen indispensable pour réaliser les autres droits humains et un élément fondamental pour la liberté. L'éducation est en effet une fin en soi par les réalisations et connaissances acquises de même qu'un moyen pour atteindre d'autres fins (Müller, 2014; Robeyns, 2006a; Unterhalter, 2003). Ainsi, l'éducation représente un vecteur incontournable dans l'augmentation des possibilités réelles des individus, mais aussi des communautés qui ont besoin de main-d'œuvre qualifiée et de leaders (Anderson, 1991). L'éducation est cruciale pour une démocratie viable (Nussbaum, 2006, 2012).

2. ANCRAGES THÉORIQUES ET CONCEPTUELS

L'éducation représente une ressource de grande valeur pour les individus, les communautés et les sociétés (UNESCO, 2012). Malgré l'idéal de justice éducationnelle des systèmes éducatifs canadiens, les statistiques montrent que les différents groupes sociaux n'ont pas les mêmes possibilités ni les mêmes accès à des résultats tangibles, et ce, en dépit des politiques et pratiques scolaires mises en place pour diminuer les effets des inégalités sociales à l'école (Duru-Bellat, 2003; Müller, 2014). Ces politiques et pratiques se basent sur différents critères pour juger du caractère juste ou injuste d'une situation (Dubet, 2010). En effet, toute conception de la justice exige l'égalité dans un espace ou sur une variable et prévoit le traitement égalitaire des individus en agissant dans cet espace ou sur cette variable. La mesure des inégalités scolaires dépend donc de la variable de la justice retenue (Olympio, 2013). Mais sur quelle variable de justice faut-il se baser pour assurer un système éducationnel juste? La question à se poser est alors l'égalité de quoi (Sen, 2008) ou l'égalité de qui (Young, 2001)?

2.1 Différentes conceptions de justice sociale utilisées dans le champ de l'éducation

Tous les choix en faveur de la justice éducationnelle dépendent d'une conception particulière de la justice. La partie suivante expose cinq grandes conceptions de la justice en éducation. Chacune s'appuie sur une variable de justice¹⁷ particulière pour évaluer les injustices et donne un rôle à l'éducation pour promouvoir la justice.

Égalité des places. En éducation, la conception de la justice de l'égalité des places se fonde sur la variable de l'offre scolaire (Dubet, 2010). Les mesures scolaires découlant de cette conception de la justice, comme la gratuité scolaire, ont pour but de favoriser l'accès à l'éducation de tous les groupes sociaux. Elles visent donc l'abaissement des obstacles à l'accès à l'éducation afin de resserrer les positions sociales, c'est-à-dire de permettre aux groupes moins favorisés d'atteindre

¹⁷ C'est donc sur cette variable qu'il faut porter l'attention (et non sur le terme utilisé, c'est-à-dire « égalité ». Nous aurions pu, en effet, opter pour le terme de justice ou d'équité, comme, par exemple, justice des places, justice des chances, justice des résultats, justice des droits, justices des libertés ou encore équité des places, équité des chances, équité des résultats, équité des droits, équité des libertés. Ce qui nous intéresse ce n'est donc pas le terme utilisé, mais la variable sur laquelle se fonde l'égalité, la justice ou l'équité.

les rangs des groupes plus favorisés grâce aux mesures leur étant adressées. L'égalité des places correspond à une vision ressourciste de l'éducation, c'est-à-dire qu'elles s'opérationnalisent à travers une (re)distribution des ressources éducatives. Cette conception cadre avec le principe d'égalité de la théorie de la justice de Rawls (1971) qui stipule que toute personne a un droit égal à l'ensemble le plus étendu de libertés fondamentales qui soit compatible avec l'attribution à tous de ce même ensemble de libertés. Aux études supérieures, l'égalité des places pourrait correspondre aux programmes non contingentés, et, à l'inverse, l'inégalité des places correspond aux programmes contingentés.

Égalité des chances. La conception de la justice de l'égalité des chances (ou de traitement) repose sur la variable des ressources d'aide au développement du plein potentiel des élèves et des étudiants pour donner la chance à tous d'accéder aux bonnes positions, quelques soient les différences (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Ces ressources prennent en compte les différences des élèves et des étudiants selon leur position sociale initiale pour construire la justice scolaire. Par exemple, il peut s'agir de politiques compensatoires ou de bourses pour les études universitaires pour les individus issus de milieux défavorisés. Le rôle de l'éducation est d'adapter les ressources et l'aide éducative aux besoins différenciés de chacun (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Les mesures d'égalité des chances visent à rendre effective la mobilité sociale qui est alors perçue comme étant basée sur le mérite et les talents. La place de chacun serait donc déterminée par son mérite et son talent et non pas par les ressources héritées de sa situation sociale (Dubet, 2010; Verhoeven, Oriane, & Dupriez, 2007). L'objectif de l'égalité des chances est de rendre le traitement scolaire équitable selon les différences de chacun pour obtenir un système scolaire juste. Elle fait référence au second principe d'égalité de la théorie de Rawls (1971). Ce principe reconnaît que les inégalités issues de l'origine socioéconomique ne sont justifiées que a) si elles contribuent à améliorer le sort des membres les moins avantagés de la société (principe de différenciation); et b) si elles sont attachées à des positions que tous ont des chances équitables d'occuper (principe d'égalité équitable des chances), puisque la différenciation et la compensation par les ressources visent à améliorer les conditions de base de la scolarisation de chacun (Verhoeven et al., 2007). L'égalité des chances et l'égalité des places vont souvent de pair afin que la réussite scolaire se base sur un « vrai mérite » indépendant de la situation sociale inégale des élèves et des étudiants.

Égalité des résultats. Une autre conception de la justice en éducation est l'égalité des résultats, qui se base sur la variable focale de l'utilité des acquis. Pour être juste, l'éducation doit transmettre la base nécessaire d'acquis à la citoyenneté pour tous les individus. L'enseignement d'un long tronc commun de connaissances est un exemple d'initiative qui valorise l'égalité des résultats. Les mesures d'égalité des résultats se concentrent sur les besoins de départ des élèves et des étudiants et s'y ajustent afin que tous réussissent, y compris les plus vulnérables de la société (Potvin, 2014). Pour mesurer l'atteinte des objectifs d'égalité de résultats, les systèmes éducatifs se fondent généralement sur l'obtention du diplôme d'études secondaires dans le temps prévu ou sur les taux de diplomation au postsecondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Dans cette conception de la justice, l'éducation détient une fonction plus utilitariste et instrumentale en contribuant à la cohésion sociale et au développement socioéconomique des sociétés. La théorie du capital humain (Becker, Schultz, etc.) se base sur cette conception de la justice. Cette théorie considère l'éducation pertinente dans la mesure où elle développe des aptitudes et aide à acquérir des connaissances qui serviront comme un investissement pour la productivité de l'humain perçu comme un travailleur dans le système de production (Robeyns, 2006b; Unterhalter, 2003). L'éducation y détient donc une portée fondamentalement instrumentale (Robeyns, 2006b).

Égalité de droits. La conception de la justice qu'est l'égalité de droits se fonde sur la variable du droit à l'éducation. L'éducation est alors perçue comme un droit qui doit être garanti à tous (Robeyns, 2006b). Elle est juste lorsqu'elle garantit une éducation égale entre les individus en leur permettant d'accéder à la raison universelle (Verhoeven et al., 2007). Le droit à l'éducation a été formellement reconnu dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, signée en 1948 par les 58 États alors membres de l'Assemblée générale de l'Organisation des Nations unies (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Depuis, différentes organisations internationales ou gouvernementales ont développé des instruments normatifs qui établissent des obligations légales en matière de droit à l'éducation. Pensons à l'article 21 de la Déclaration de l'Organisation des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (2007) qui stipule que « les peuples autochtones ont droit, sans discrimination d'aucune sorte, à l'amélioration de leur situation économique et sociale, notamment dans les domaines de l'éducation [...] » (p. 9). La Charte des droits et libertés de la personne ou la Loi sur l'instruction publique du Québec constituent d'autres exemples. Dans cette conception, l'importance intrinsèque de l'éducation prévaut sur celle

instrumentale (Robeyns, 2005), même si cette dernière est aussi présente par la contribution de l'éducation au bien-être de la société (Willems & Leyens, 2010).

Égalité des libertés. Depuis les années 2000, la conception de la justice de l'égalité des libertés a pris de plus en plus d'ampleur à l'intérieur des sciences de l'éducation (Bonvin & Farvaque, 2008; Conseil supérieur de l'éducation, 2016; McCowan, 2011; Müller, 2014; Olympio, 2013; Otto & Ziegler, 2006; Picard, Olympio, Masdonati, & Bangali, 2015; Potvin, 2014; Saito, 2003; Verhoeven, 2011a, 2014; Walker & Mkwanaenzi, 2015; Willems & Leyens, 2010; Wilson-Strydom, 2015b). Cette conception de la justice en éducation se base sur la variable focale des libertés réelles. Selon l'égalité des libertés, l'éducation a comme objectif d'augmenter l'étendue des libertés réelles des individus en travaillant sur leurs possibilités d'utiliser les ressources pour les convertir en réelles possibilités de choix (Verhoeven et al., 2007). L'éducation doit donc s'assurer que les individus ont les mêmes ressources éducatives, les mêmes capacités de les utiliser, ce qui mène les individus vers les mêmes possibilités éducationnelles (Verhoeven et al., 2007). Un système scolaire est donc juste lorsqu'il distribue de manière équitable les libertés réelles de choix aux élèves et aux étudiants (Willems & Leyens, 2010). Les mesures éducatives qui adoptent cette conception de la justice des libertés se concentrent sur les besoins des élèves et des étudiants pour ajuster les services ou pratiques et pour repérer les obstacles qui les empêchent d'accéder aux possibilités éducationnelles (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Potvin, 2014). Les mesures mises en place pour assurer une plus grande justice doivent ainsi agir conjointement sur les ressources octroyées aux individus et aux groupes et sur leurs capacités de les utiliser en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent (Bonvin, 2014; Verhoeven, 2014). L'égalité des libertés vise la réduction des injustices en matière de capacité de choix et d'action (Bonvin & Farvaque, 2008). Sous un large spectre théorique, cette conception se trouve au cœur de l'approche par les capacités développée par Amartya Sen (Sen, 2010).

2.2 Justification du choix théorique de l'approche par les capacités

La plupart des conceptions de la justice présentées dans la section précédente se concentrent sur une seule variable comme les ressources (égalité des places et des droits), le traitement (égalité des chances) ou les résultats (égalité de résultats) pour assurer la justice scolaire. Or, un système scolaire pleinement juste devrait prendre en considération non seulement les ressources et les traitements octroyés, mais aussi les réalisations effectivement atteintes par les

élèves et les étudiants (Verhoeven et al., 2007). Cela demande de prendre en considération les facteurs permettant à un élève ou un étudiant de faire réellement usage des ressources éducatives dans la visée qu'il choisit. Comme le souligne Dubet (2004) : « [...] je suis convaincu que l'école ne peut être définie que par une articulation prudente entre plusieurs principes de justice, par une combinaison relativement complexe dans laquelle chaque principe vise à corriger les effets destructeurs des autres » (p. 10). Seule la perspective théorique de la justice des libertés résulte d'un compromis entre l'égalité des places, des chances, de traitement, des droits et des résultats en nécessitant de prendre appui sur les ressources dont les individus disposent et leur capacité d'utiliser ces ressources pour augmenter leurs possibilités de réaliser ce qu'ils désirent (Picard, Olympio, et al., 2015). C'est pourquoi cette conception de la justice traduite par l'approche par les capacités d'Amartya Sen a été retenue pour ce projet de recherche. La section suivante fait état des limites des approches de la justice scolaire présentées ainsi que des principales raisons qui ont motivé le choix de la conception de l'égalité des libertés dans le cadre de ce projet doctoral.

2.2.1 Limites des approches présentées et justification du choix de l'approche par les capacités

Différentes limites peuvent être attribuées à l'égalité des places. D'entrée de jeu, en ouvrant l'accès à l'école à tous sans une attention particulière aux différences, des individus provenant d'une situation moins favorisée que d'autres se verront pénalisés et les clivages entre les groupes sociaux se redessineront au fur et à mesure du cheminement scolaire (Dubet, 2010). Comme l'indique Dubet (2010) : « [...] il ne suffit pas d'abaisser les obstacles économiques à la scolarité [en lien avec la gratuité scolaire] pour atténuer les effets des inégalités sociales sur les performances et les carrières scolaires des élèves. La culture, les ambitions, les compétences des familles créent autant d'inégalités devant l'école que les revenus » (p. 43).

L'égalité des chances comporte aussi des limites (Dubet, 2010). Dans le marché scolaire, la concurrence fait des gagnants et des perdants. Dans un rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2016) va en ce sens : « C'est dire que malgré les mesures de soutien mises en place par souci d'équité, dans une stricte logique d'égalité des chances méritocratique, l'école devient un concours à remporter par les plus forts et non une course de fond à terminer chacun à son rythme » (p. 13). Souvent, les gagnants sont les élèves et les étudiants qui adhèrent à l'idée qu'il n'y a pas d'autres chances que celles que donne l'école, et/ou ceux qui ont confiance en leur capacité d'apprendre, et/ou ceux cadrent bien dans le

modèle (occidental) de l'école, par exemple (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Dubet, 2010). Dubet (2010) souligne que « l'égalité des chances est souple et cruelle parce qu'elle oblige les individus, souvent les plus fragiles, à s'arracher à leur position et à leurs proches » (p. 87).

Les approches de l'égalité des places et de l'égalité des chances occultent ainsi l'inégalité sociale de base entre les individus et leur capacité à se servir des ressources et à s'adapter à la culture scolaire (Dubet, 2010; Verhoeven et al., 2007). En effet, tous n'ont pas les mêmes capacités de jouir des ressources distribuées équitablement (Sen, 2003, 2010). Comme le soutient Sen (2008) : « si les êtres humains étaient très semblables, cela n'aurait guère d'importance, mais on constate que la conversion des biens en capacités [possibilités de choix] varie considérablement d'une personne à l'autre, et l'égalité des biens est loin de garantir l'égalité des capacités [possibilités de choix] » (p. 211). Ainsi, ces approches ne permettent pas de penser la liberté réelle des individus, car en se centrant seulement sur l'accès aux ressources, elles omettent de considérer ce que les individus peuvent réellement réaliser à partir de ces ressources (Sen, 2008). Se limiter aux ressources d'accès et de traitement du système scolaire pour évaluer sa portée égalitaire comporte donc des limites (Verhoeven et al., 2007). Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple de deux étudiants de première année en droit au Québec (Wilson-Strydom, 2015a). Tous les deux proviennent d'un même milieu socioéconomique, ont un parcours scolaire assez semblable et reçoivent une même bourse d'études. L'un d'entre eux habite en résidences universitaires et n'a pas de problèmes financiers grâce à un emploi à temps partiel au café de sa faculté. L'autre étudiant habite avec sa mère malade à l'extérieur de la ville. Il doit faire une heure de transport chaque jour en plus de s'occuper de sa mère et de payer pour une partie de ses soins. Ainsi, même si ces deux étudiants ont des ressources assez semblables, le premier étudiant a plus d'opportunités de les utiliser et de les convertir en réussite scolaire que le second. L'égalité des places et l'égalité des chances remettent les problèmes scolaires sur le dos des individus, ce qui ajoute au poids de l'injustice (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). L'échec est expliqué par des carences de l'individu qui n'a pas su profiter des chances et des traitements qui lui ont été donnés... et le système n'est pas remis en cause (Conseil supérieur de l'éducation, 2016).

Quant à l'égalité des résultats, sa vision de la justice scolaire est paradoxale, car elle s'appuie sur les réalisations des individus sans considérer les choix évités, mais également sans évaluer si les choix qu'ils ont faits sont réels ou contraints (Sen, 2008). Or, ces variables du choix

peuvent informer sur les inégalités scolaires. D'ailleurs, Sen (2000b) mentionne que « choisir est en soi une composante précieuse de l'existence, et une vie faite de choix authentiques entre des options sérieuses peut être considérée –précisément pour cette raison– comme plus riche » (p. 79). Sen (2008) affirme que l'égalité des résultats fonde l'importance morale des besoins sur la seule notion d'utilité et considère que les utilités ont un contenu descriptif comparable d'un individu à l'autre. Ainsi, la définition des résultats évaluables se réfère plus à des critères instrumentaux et unidimensionnels qu'à la contribution de l'éducation au développement des individus. Par ailleurs, l'égalité des résultats reconnaît peu la diversité humaine dans le sens où les retombées d'un diplôme ne sont pas les mêmes pour tous les individus qui n'ont pas les mêmes capacités d'en bénéficier (Chiappero-Martinetti & Sabadash, 2014; Sen, 2000b, 2008). Cette conception de l'égalité peut aussi être qualifiée de paternaliste en cherchant à imposer des réalisations prédéterminées aux individus plutôt que de se fonder sur les choix qu'ils ont des raisons de valoriser (Bonvin & Farvaque, 2008).

La principale limite de l'égalité de droits est qu'elle tend à surestimer la portée des droits qui est, au final, fondamentalement rhétorique, c'est-à-dire qu'ils s'en tiennent davantage au niveau des politiques (Robeyns, 2006b). Müller (2014) affirme que l'égalité de droit n'est qu'une formule générale qui ne dit rien sur la signification de l'égalité de quoi, ni sur la procédure pour y arriver, ni sur ses limites. De plus, elle tient peu compte des différences entre les groupes humains en ayant tendance à se confondre à la culture majoritaire (Potvin, 2014; Unterhalter, 2003). Comme l'affirme Sen (2000b), si les formules de droits telles que « tous les hommes naissent égaux » passent couramment pour les piliers de l'égalitarisme, ignorer les distinctions entre les individus peut en réalité se révéler très inégalitaire. Robeyns (2006b) soutient que l'égalité des droits doit être utilisée stratégiquement avec d'autres mesures qui permettent réellement d'augmenter les libertés des individus.

L'égalité des places, des chances, des résultats et des droits sont donc critiquées, d'une part, pour leur tendance à occulter la diversité humaine, et, d'autre part, pour la concurrence scolaire injuste qu'elles créent. Dans cette perspective, il ne suffit pas de donner aux élèves et aux étudiants des droits, des accès à l'école et des ressources pour en venir à un système scolaire juste, encore faut-il vérifier s'ils peuvent les utiliser et si ces ressources leur ouvrent de réelles possibilités en leur permettant de faire des choix positifs et significatifs (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Olympio & Germain, 2012).

La conception de l'égalité des libertés comprise à l'intérieur de l'approche par les capacités comporte aussi des limites. Nussbaum (2012) précise qu'il n'est pas clair que la promotion de la liberté constitue un projet juste, car privilégier certaines libertés en limite d'autres. En éducation, Unterhalter (2003) est d'avis que l'égalité des libertés ne parvient pas à tenir compte des paramètres sociaux et politiques complexes de la scolarisation des individus. Dans la même veine, Robeyns (2006b) indique que sa prise en compte concrète en milieu scolaire est difficile, voire utopique. Benicourt (2006) critique aussi cette conception qui prend [trop] en compte la diversité humaine et les multiples besoins de chacun. Selon elle, cela fournit une justification à la position consistant à ne rien faire, car il n'existe pas de critère ultime à la justice pour trancher entre des alternatives différentes.

Zimmermann (2008) est d'avis que la limite majeure de l'approche par les capacités est son « incomplétude sociologique ». Selon lui, cette approche tend à sous-estimer l'effet des déterminismes sociaux dans les possibilités de choix des individus. Ménard (2017) va dans le même sens lorsqu'il affirme : « De fait, l'approche par les capacités souffre d'un déficit d'ancrage sociologique qui donnerait une esquisse de l'importance de l'environnement et du contexte social sans pour autant chercher à établir des causalités » (p. 61). Dans cette approche, la raison individuelle détrône les mécanismes de reproduction des inégalités et les structures de contraintes dans les choix des individus, même si Sen reconnaît que les choix ne sont pas figés, mais dépendants du contexte dans lequel ils se font (Ménard, 2017). En fait, la conception de l'égalité des libertés comprise par l'approche par les capacités rejoint les théories de l'action et les théories développées dans le champ de la sociologie de l'individu et dans les écrits précurseurs de Weber (Boudon, 1973; Dubet, 1994, 2007; Elias, 1991; Giddens, 1987; Goffman, 1973; Lahire, 1998; Manigrand, 1993; Schurmans, 2003; Touraine, 1984). Ces théories sont nées en réaction aux approches plus macrosociologiques telles que le fonctionnalisme, le structuralisme ou le conflictualisme qui insisteraient trop sur la primauté du tout social sur les individus qui ne seraient que constitutifs (Giddens, 1987). Les auteurs qui ont une approche plus microsociologique reprochent à ces théories de ne pas laisser suffisamment de place à l'individu dans le choix de ses actions et ainsi d'oublier sa part d'autonomie par la trop grande influence attribuée aux déterminismes sociaux (Berthelot, 1983; Cacouault & Oeuvarard, 2009; Coulon, 1988). Lahire (1998) avance que pour avoir affaire à un individu porteur de schèmes homogènes et cohérents issus de déterminismes comme le laissent entendre les théories plus macrosociologiques, il faudrait des conditions sociales tout à fait particulières de même que des situations semblables dans le temps si

exceptionnelles qu'elles sont impossibles à avoir. Rochex (2000) critique les approches plus macrosociologiques déterministes par le fait qu'elles reposeraient sur une hypothèse de causalité univoque et linéaire et qu'elles seraient généralisables seulement si tous les milieux étaient homogènes.

Selon nous, les approches qui laissent le dernier mot aux individus quant à ses choix, telles que l'approche par les capacités, semblent mieux refléter la réalité sociale actuelle caractérisée par la singularisation et la diversification des parcours individuels (Durand & Weil, 2006). En effet, les parcours ont tendance à s'autonomiser en partie des positions sociales et, par le fait même, des déterminismes sociaux (Charmillot & Dayer, 2007; Martuccelli, 2009; Piotte, 1999). Dans le domaine de l'éducation, Cacouault et Ouevrard (2009) soutiennent que « le développement des travaux microsociologiques est justifié tant par les transformations de l'institution scolaire et de la demande sociale que par la recherche d'une meilleure intelligibilité des phénomènes » (p. 18). Duru-Bellat et Van Zanten (2012) sont d'avis que la portée analytique limitée des théories plus macrosociologiques qui se basent sur les déterminismes sociaux ne permet plus d'expliquer les systèmes d'éducation contemporains marqués par les multiples changements sociaux (mondialisation, individualisation, démocratisation de l'éducation, multiplication des organisations éducatives, complexification des parcours scolaires, décalage croissant entre diplômes et emplois, etc.). Par exemple, d'un point de vue macrosocial, il serait tentant d'affirmer que les jeunes qui naissent dans une communauté autochtone ne se rendront probablement pas aux études universitaires. Cette affirmation est appuyée par le fait qu'il existe plusieurs déterminismes sociaux qui influencent leur expérience comme les faibles conditions socioéconomiques des communautés autochtones (Larose, Bourque, Terrisse & Kurtness, 2001). Ces déterminismes sont si influents qu'ils pourraient empêcher les étudiants de persévérer et de réussir. Certes, il ne faut pas nier l'influence de ces contraintes sociales sur l'expérience scolaire des étudiants autochtones. Cependant, il ne faut pas oublier que malgré cela, certains d'entre eux persévèrent et réussissent des études de niveau universitaire. Leur chemin vers l'échec n'est donc pas tracé d'avance comme pourraient le laisser entendre des approches théoriques basées uniquement sur les déterminismes. Les données empiriques donnent raison aux théories de l'action et dévoilent aujourd'hui l'existence d'une distance entre les comportements réels et les actions des acteurs et leurs statuts sociaux (Barrère & Sembel, 2005).

Sans mettre totalement de côté l'influence du contexte social sur les parcours des individus, nous croyons comme Manigrand (1993) que le positionnement sur l'individu « permet de ressaisir la logique individuelle des trajectoires et de voir les formes originales que prennent les déterminismes sociaux dans les histoires individuelles » (p. 42). Cela va dans le même sens que Schurmans (2003) qui admet que « si les déterminismes existent –biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux–, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité » (p. 57). Il en résulte la posture microsociologique mise de l'avant dans l'approche par les capacités donne un certain contrôle aux individus quant à leur expérience sans toutefois pour autant nier l'existence de contraintes sociales. L'influence de ces contraintes sociales est d'ailleurs envisagée dans le concept des facteurs de conversion de l'approche par les capacités que nous aborderons dans la section suivante.

Ainsi, à la manière de Sen, nous ne nous positionnons pas en opposition aux approches plus macrosociologiques dans le sens où nous reconnaissons l'influence certaine des contraintes sociales externes (normes, statut, classe sociale, lieu de naissance, etc.) dans le choix des actions des individus comme des facteurs limitants ou facilitants. Par le cadre de références qu'ils offrent aux individus, ces contraintes influencent leurs actions et leurs choix, sans nécessairement les déterminer. Influencer n'est pas déterminer (Sen, 2007). Ainsi, nous ne nous en remettons pas qu'aux déterminismes pour expliquer les actions des individus. En fait, notre projet de recherche envisage l'individu sous trois traits essentiels décrits par Dubet (1994) : 1) l'hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui organisent ses conduites; 2) la distance subjective que les acteurs entretiennent avec le système; et 3) leur capacité à construire leur propre expérience.

Malgré les limites que nous venons de présenter concernant l'approche par les capacités, plusieurs raisons ont motivé son utilisation à l'intérieur de cette thèse. En premier lieu, comme nous venons d'en témoigner, elle intègre simultanément un niveau d'analyse structurelle et individuelle en reconnaissant aux individus la liberté de définir la vie qu'ils souhaitent, dans un contexte historique et social où les organisations, comme les établissements d'enseignement supérieur, doivent s'efforcer de leur ouvrir le plus de choix de vie possibles (Bonvin & Farvaque, 2008; De Munck & Zimmermann, 2008; Otto & Ziegler, 2006). Les fondements de cette théorie conduisent donc à une analyse multidimensionnelle des structures d'opportunités et des contraintes s'ouvrant ou se fermant aux

individus (Drèze & Sen, 2002). En donnant un indice de justice sociale allant plus loin dans la compréhension des inégalités que les théories reposant sur l'analyse d'une seule variable, son analyse multidimensionnelle permet de pallier aux limites des études qui se centrent spécifiquement sur l'individu ou le système pour expliquer les inégalités de scolarisation.

En deuxième lieu, l'approche par les capacités n'impose pas de finalités, mais prend plutôt en compte le cours de vie qu'un individu a des raisons de valoriser. Elle ne réduit donc pas le pluralisme des valeurs et des principes de justice différents qui traversent tout arrangement social, mais oriente le travail de « choix social » des individus en situation, à partir de procédures délibératives et démocratiques (Verhoeven, 2014). Cette théorie que nous pouvons qualifier d'antipaternaliste renonce alors à juger pour les autres le cours de vie qu'ils devraient privilégier.

En troisième lieu, l'approche par les capacités intègre dans sa conception de la justice la diversité humaine en admettant que les individus soient socialement et culturellement situés (Otto & Ziegler, 2006). Reconnaître la diversité humaine permet de considérer les besoins diversifiés des individus et la nécessité d'utiliser différentes ressources pour arriver à un même résultat (Müller, 2014; Otto & Ziegler, 2006; Robeyns, 2005). Sen (2000) précise : « Ignorer les distinctions entre les individus peut en réalité se révéler très inégalitaire en dissimulant qu'une considération égale pour tous implique peut-être un traitement très inégal en faveur des désavantagés » (p. 17). Cette théorie reconnaît notamment les différences de pouvoir entre les femmes et les hommes sur leurs possibilités de réalisation (Hinton, 2006; Robeyns, 2006b; Sen, 2000b, 2003). Comme le souligne Robeyns (2006b), l'approche par les capacités surmonte le cloisonnement des préoccupations féministes et des préoccupations sociales de plus en plus divisées par sa nature interdisciplinaire qui tente de les reconnecter. Pour Sen, l'identité ne se réduit pas à une source unique, elle est complexe (Bonvin & Farvaque, 2008). D'autant plus que sans être lui même inscrit dans la perspective intersectionnelle, la théorie de Sen (2008) est compatible avec l'intersectionnalité. Par exemple, il écrit :

l'individualité de la personne coexiste avec diverses identités [...]. Notre conception de nos intérêts, de notre bien-être, de nos obligations, de nos objectifs et de la légitimité de notre comportement est influencée par les effets variés -et parfois conflictuels- de ces diverses identités (p. 233).

Il en résulte que trois raisons principales nous ont menée vers la conception de l'égalité des libertés et, plus précisément, son articulation théorique via l'approche par les capacités de Sen. Il s'agit de sa perspective analytique multidimensionnelle, de sa reconnaissance de l'acteur et de son respect pour la diversité humaine. D'autant plus qu'elle a été créée dans un contexte de décolonisation et de développement humain en Inde. Sans renoncer à l'enjeu de l'égalité, cette théorie laisse ouverte la possibilité de définir des fins instrumentales (économiques ou non) et intrinsèques à l'éducation, dépassant ainsi le cadre des autres conceptions de justice sociale présentées (Otto & Ziegler, 2006; Poirot, 2005; Saito, 2003). Brossard Børhaug (2012) ajoute qu'en évaluant les libertés réelles des individus, cette théorie offre en même temps la possibilité d'évaluer concrètement l'efficacité des services et des politiques pour les étudiants issus des minorités. Ainsi, l'approche par les capacités propose un cadre analytique de la justice sociale en éducation complet en intégrant non seulement les ressources, mais aussi la possibilité d'utiliser ces ressources pour les convertir dans le cours de vie qu'un individu a des raisons de valoriser (Verhoeven, 2014). Elle intègre simultanément un niveau d'analyse structurel et individuel (Bonvin & Farvaque, 2008; De Munck & Zimmermann, 2008; Otto & Ziegler, 2006) dans le sens où elle laisse aux individus le choix de définir la vie qu'ils souhaitent, dans un contexte où les organisations (comme les établissements d'enseignement supérieur) doivent s'efforcer de leur ouvrir le plus de choix de vie possible (Bonvin & Farvaque, 2008).

2.2.2 Concepts centraux de l'approche par les capacités pour le projet doctoral

L'approche par les capacités se base sur le critère de justice sociale des libertés réelles pour un individu de choisir la vie qu'il a des raisons de valoriser (Willems & Leyens, 2010). Afin d'évaluer ce critère, Sen (2000b) a développé un cadre compréhensif qui se fonde sur différents concepts pour opérationnaliser celui de justice sociale. Quatre concepts centraux de cette théorie sont utilisés dans notre projet doctoral : les ressources, les capacités, les facteurs de conversion et les fonctionnements.

Ressources et droits formels. Les ressources représentent les biens et les services dont dispose un individu pour accéder à la justice sociale qu'ils soient dispensés dans les secteurs du marché, associatif ou public. Les ressources comprennent également les droits formels auxquels un individu a accès (Bonvin, 2014). Par ailleurs, certaines réalisations des individus peuvent être converties en ressources. Par exemple, un diplôme d'études collégiales est une ressource qui va

permettre l'admission dans certains programmes universitaires. Les individus peuvent utiliser ou non les ressources auxquelles ils ont accès. Par exemple, une jeune femme sud-africaine peut décider de ne pas aller à l'université même si elle possède les diplômes nécessaires, les aptitudes et le financement, car les femmes très éduquées ont de la difficulté à trouver un mari dans sa société. Une jeune femme autochtone peut aussi décider de ne pas poursuivre des études postsecondaires même si elle a accès à un programme d'aide financière, car elle priorise sa communauté, sa famille et ses enfants et elle ne veut pas s'en éloigner. Ce n'est donc pas parce qu'une ressource est accessible qu'un individu l'utilisera.

Facteurs de conversion. Les facteurs de conversion influencent la capacité d'une personne à convertir une ressource en une réalisation (Bonvin & Farvaque, 2008). Ces facteurs font donc varier les possibilités de réalisation des individus. En effet, à ressources égales, ce ne sont pas tous les individus qui parviennent aux mêmes réalisations (Bonvin & Farvaque, 2008). Les facteurs de conversion permettent de mettre en perspective la dimension dynamique des possibilités des individus (Olympio, 2013). Par exemple, Sen (2000b) souligne qu'il y a des écarts systématiques entre les libertés dont jouissent respectivement les femmes et les hommes au sein de diverses sociétés dans l'utilisation des revenus. Les femmes peuvent souffrir de discriminations quand vient le temps de convertir leur revenu en réalisations particulières. Ainsi, la question « d'inégalité entre les sexes ne saurait être correctement traitée par la seule évaluation des avantages et désavantages en fonction des biens premiers détenus, qui ignorerait la liberté effective qu'ont respectivement les femmes et les hommes de mener différents types de vies » (Sen, 2008, p. 221).

Il existe trois types de facteurs de conversion : les facteurs personnels (caractéristiques, aptitudes ou compétences personnelles, attentes et aspirations, santé), les facteurs socioculturels (normes sociales, appartenances sociales, rapports sociaux, relations sociales) et les facteurs environnementaux (infrastructures, institutions, situation géographique, conditions climatiques) (Bonvin & Farvaque, 2007). Les facteurs de conversion peuvent soutenir (facteurs de conversion positifs) ou freiner (facteurs de conversion négatifs) la mobilisation des ressources vers les possibilités de réalisation (Bonvin, 2014; Picard, Olympio, et al., 2015). En effet, dans l'absence de facteurs de conversion adéquats, Bonvin (2014) explique que les ressources ne peuvent pas se traduire en possibilités réelles de choix. Par exemple, un droit peut rester au stade formel.

Les facteurs de conversions jouent un rôle crucial dans l'analyse des possibilités réelles des individus en lien avec leur contexte social. Selon Wilson-Strydom (2015a), les recherches qui s'intéressent à la justice sociale aux études supérieures doivent mettre l'accent particulièrement sur les facteurs de conversion (notamment environnementaux) pour être en mesure d'identifier les situations d'injustices et de comprendre comment les conditions sociales limites ou freinent le développement des capacités de réalisation des étudiants. Elle (2015a) ajoute que ces études devraient également porter attention à l'expérience quotidienne des étudiants et aux conditions (facteurs de conversion personnels, socioculturels et environnementaux) qui facilitent ou limitent leurs possibilités de choix. Comme l'explique Sen (2007), l'existence d'un choix ne présume pas l'absence de contraintes. Nos choix sont toujours effectués dans les limites de ce qui est perçu comme faisable. L'accent mis sur les facteurs de conversion permet de mettre en évidence les possibilités inégales de conversion des ressources en libertés de faire et d'agir issues des contraintes sociales de la situation d'un individu (Wilson-Strydom, 2015a). C'est sur ce concept que nous nous baserons afin de rendre compte de l'influence des contraintes sociales sur les possibilités de choix des femmes autochtones. Comme nous l'expliquons dans la partie précédente, nous reconnaissons dans une certaine mesure les pressions externes qui peuvent influencer en amont les conduites des individus. Nous privilégions l'étude des facteurs de conversion qui y sont associés puisque nous nous intéressons à l'impact du contexte d'études sur le développement des possibilités réelles des femmes autochtones.

Capabilités (ou possibilités réelles). Les capabilités constituent « l'ensemble des modes de fonctionnement humain [des réalisations humaines] qui sont potentiellement accessibles à une personne, qu'elle les exerce ou non » (Sen, 2000b, p. 12-13). Il s'agit alors des possibilités réelles de choix dont dispose un individu d'« être » et de « faire » ce qu'il a des raisons de valoriser (Bonvin & Farvaque, 2008; Picard, Olympio, et al., 2015; Willems & Leyens, 2010). C'est sur ce concept central que s'appuie la vision de la justice de Sen (Saito, 2003; Sen, 2000b; Willems & Leyens, 2010). Sen donne une importance égale à toutes les capabilités des individus. Certains sont d'avis que cela est une limite¹⁸ (Nussbaum, 2006) alors que d'autres considèrent cela comme un atout qui respecte la

¹⁸ Nussbaum (2006; 2012) a défini un seuil de dix capabilités centrales pour assurer une vie digne et minimalement épanouie. Nussbaum défend cette liste qui lui a valu plusieurs critiques, notamment le fait que personne n'a l'autorité et la légitimité de déterminer pour les autres les choix qu'ils devraient faire pour assurer leur bien-être (Robeyns, 2006a; Sen,

diversité humaine (Otto & Ziegler, 2006). Reconnaisant l'importance de la diversité humaine, ce projet doctoral rejoint le point de vue de Sen et considère toutes les capacités sur le même pied d'égalité. Cette façon de procéder semble moins colonisatrice en respectant les façons de voir la réalité des femmes autochtones et en leur laissant le soin de déterminer le choix de l'importance des capacités. D'autant plus que la question du choix individuel est centrale au regard des mécanismes de reproduction des inégalités, des structures de contraintes, des interactions sociales, etc. (De Munck & Zimmermann, 2008). Comme l'affirme Sen (2000b), « la diversité humaine n'est en rien une complication secondaire (que l'on pourrait ignorer, ou introduire dans un second temps); c'est une raison fondamentale de notre intérêt pour l'égalité » (p. 12). Il en résulte que l'ensemble des capacités exprime les possibilités réelles qu'a un individu de choisir entre les différentes vies qu'il peut mener (Sen, 2008).

Fonctionnements. Les fonctionnements effectifs sont les réalisations actives, c'est-à-dire les résultats ou la mise en œuvre d'une ou plusieurs possibilités de choix d'un individu (Bonvin & Farvaque, 2008; Nussbaum, 2011; Saito, 2003; Sen, 2000b). La liste des fonctionnements à prendre en compte dépend de chaque individu et est a priori illimitée (Sen, 2000a, 2010). Elle se comprend dans un spectre aussi large qu'être bien nourri, aider les autres, avoir un emploi qui fait sens ou participer à la vie collective (Sen, 2000b). Dans le contexte universitaire, ce peut être de lire des textes universitaires, de réussir ses examens, etc. Il est important de noter que les fonctionnements réfèrent aux réalisations que les individus valorisent et ont des raisons de valoriser. Comme nous l'avons spécifié, les fonctionnements peuvent se transformer en ressource dans d'autres situations de la vie des individus. La différence entre les fonctionnements et les capacités est que les fonctionnements sont les réalisations des individus alors que les capacités sont les possibilités réelles de réalisation, que l'individu les réalise ou non (Sen, 2000b).

L'exemple suivant permet de mieux comprendre pourquoi Sen met plus d'importance sur les possibilités et les libertés de choix (capacités) que sur les réalisations (fonctionnements) des individus sans nécessairement les évacuer. Prenons l'exemple de deux jeunes femmes qui ont gradué en finances (Wilson-Strydom, 2015a). La première, Anne, provient d'une famille de classe

2004). Cette liste ne laisse pas assez d'espace à la délibération démocratique dans le choix des capacités et se rapproche à un certain impérialisme.

moyenne. Elle a toujours vécu dans un quartier détenant un bon indice socioéconomique de la ville de Québec. Elle a fréquenté les écoles primaires et secondaires de ce quartier. Au secondaire, elle était inscrite dans un programme d'éducation internationale. Elle a terminé ses études collégiales dans un collège reconnu de Québec. Son père n'est pas allé à l'université. Il a repris l'entreprise familiale en construction après son secondaire. Sa mère est une enseignante au secondaire. Même si Anne aurait pu obtenir un emploi en comptabilité dans la compagnie de son père après son diplôme technique en comptabilité, elle a préféré expérimenter l'université et faire un baccalauréat en finances. Demeurant à la résidence familiale tout au long de ses études, Anne ne vivait pas stress à l'égard de ses finances. Elle n'était également pas stressée quant à ses performances scolaires, sachant qu'elle avait un emploi assuré après ses études. En plus de réussir ses cours sans grand effort grâce à sa bonne préparation académique et au soutien de ses parents, elle a profité amplement des opportunités de la vie universitaire. De son côté, Marie-Hélène a grandi dans un petit village de la Côte-Nord. Son père est sans emploi et sa mère est secrétaire. L'école primaire et secondaire de son village détenant peu de ressources. Cela dit, Marie-Hélène était l'une des élèves les plus performantes au secondaire. Après quelques années de travail en comptabilité pour une entreprise de sa région, Marie-Hélène a décidé de poursuivre un baccalauréat en finances dans une université de la ville de Québec. Elle a été admise comme étudiante adulte. Afin de poursuivre ses études, elle a quitté son village et s'est installée seule en appartement. Marie-Hélène est l'une des seules femmes de son village à atteindre les bancs universitaires. Elle a beaucoup de difficultés à l'université. Elle a des difficultés d'adaptation et d'intégration relativement au milieu universitaire urbain. Elle est aussi anxieuse de parler en classe à cause de son accent. Elle travaille jour et nuit pour réussir. Elle vit de la culpabilité en lien à ses faibles résultats scolaires. Elle réussit malgré tout son baccalauréat. Au final, Anne et Marie-Hélène ont la même réalisation, soit un diplôme de premier cycle universitaire en finances. Cela dit, leurs libertés de faire et d'être sont très différentes.

Il en résulte que l'approche par les capacités analyse directement ce qu'un individu peut réaliser avec ses ressources, compte tenu du contexte dans lequel il se trouve et de ses facteurs de conversion (Bonvin & Farvaque, 2008). Nous avons tenté d'illustrer cette approche dans la figure suivante (Figure 2). Comme nous pouvons le voir, lorsque les ressources sont disponibles, si l'influence des facteurs de conversion positifs l'emporte sur les facteurs de conversion négatifs, l'individu est mené vers une possibilité de choix réelle qui peut déboucher sur un fonctionnement

choisi (positifs>négatifs). Dans le cas inverse (négatifs>positifs), les facteurs de conversion négatifs débouchent sur des choix plus limités desquels pourrait résulter un fonctionnement contraint.

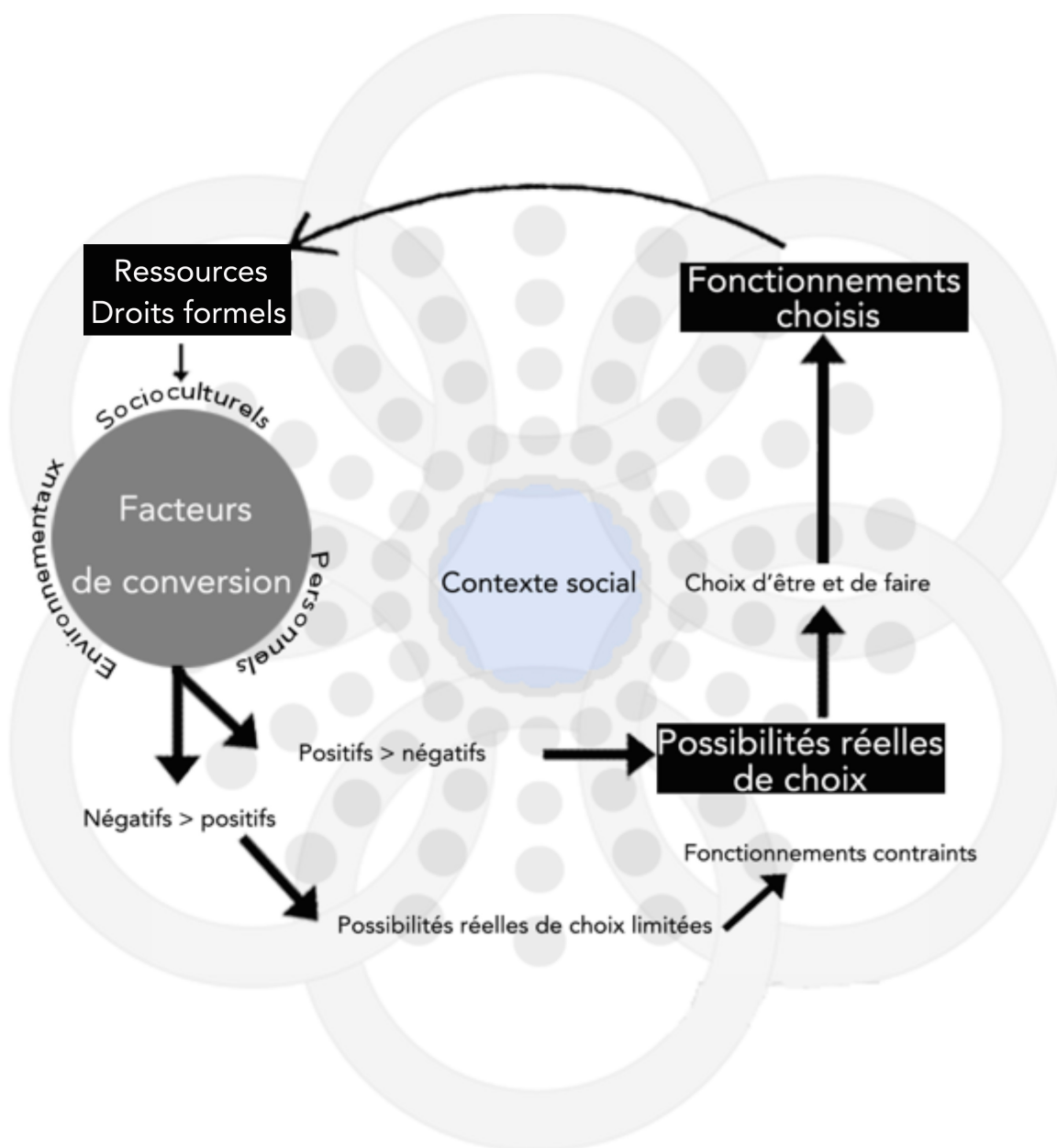


Figure 2. Schéma des ancrages théoriques et conceptuels

L'approche par les capacités va donc au-delà d'une théorie purement axée sur la distribution de ressources en s'assurant qu'il existe des chances réelles pour l'ensemble des individus de saisir ces ressources et de les convertir en possibilités réelles d'accomplir (Olympio, 2014). Dans le cadre de ce projet doctoral, cette théorie a permis de réfléchir sur les possibilités

réelles des femmes autochtones d'effectuer le parcours scolaire désiré et d'obtenir un indice de justice sociale allant plus loin dans la compréhension des inégalités que les théories reposant seulement sur une seule variable. En effet, cette théorie ouvre son cadre d'analyse vers plusieurs variables pour étudier l'inégalité, car l'égalité sur une variable ne coïncide pas forcément sur une autre (Sen, 2000a). Elle vise à s'assurer que les ressources mises en place de sont pas seulement formelles, mais aussi réelles (Olympio, 2013). Comme le résume Olympio (2014) :

s'intéresser aux structures d'opportunités et de contraintes auxquelles font face les individus à l'aune des capacités revient à considérer trois angles complémentaires : garantir qu'au-delà des ressources, il existe des chances réelles pour les individus de saisir cette ressource pour la convertir en liberté réelle; s'assurer que les configurations (notamment institutionnelles) permettent une certaine liberté de choix aux individus; porter une attention au parcours individuel, de façon à faire ressortir les opportunités réelles des individus de manière dynamique (p. 7).

2.3 La carrière scolaire comme objet d'étude

De manière complémentaire à la théorie de Sen, le concept de carrière est utilisé afin de documenter le parcours scolaire des femmes autochtones. Souvent attribué à l'École de Chicago, le concept de carrière est applicable à plusieurs domaines d'études tels que l'organisation du travail (Hughes, 1937), la sociologie (Becker, 1963), l'ethnologie (Goffman, 1961) ou les sciences de l'éducation (Bloomer & Hodkinson, 2000b; Crossan, Field, Gallacher, & Merrill, 2003; Pilote, Garneau, Vieux-Fort, & Molgat, 2016; Riverin-Simard, 1992), pour ne nommer qu'eux. Hughes (1937) décrit ce concept comme un processus intégrant, d'une part, la définition personnelle qu'un individu se fait de sa carrière, et, d'autre part, la gestion effectuée par les organisations des carrières dut aux pressions sociales et économiques. Becker (1952) l'explique comme une série d'ajustements significatifs fait par l'individu en fonction de son réseau institutionnel, des organisations formelles et de ses relations informelles. Goffman (1959) insiste sur l'utilité de ce concept vu les deux dimensions qu'il rend visibles : l'une est liée au côté plus subjectif de l'individu (son identité, l'image de soi) et l'autre est la part publique de la personne qui est conditionnée par la complexité institutionnelle. Super (1980) définit la carrière comme une combinaison et une séquence de rôles joués (élève, citoyen, travailleur, parent, criminel, etc.) par les individus dans les différents espaces-temps de leur vie (Savickas, 1997). Plus récemment, Bloomer et Hodkinson (Bloomer & Hodkinson, 2000a, 2000b) soulignent que la carrière est marquée par la continuité et le changement et qu'elle est influencée par les contextes sociaux, matériels et culturels. Pilote et Garneau (2011) la définissent « comme un

processus d'interaction entre les représentations sociales, les actions et le sentiment d'identité d'un individu, d'une part, et les ressources, les obstacles et les opportunités de divers ordres (structurels, institutionnels, relationnels) qu'il rencontre, d'autre part » (p. 14). En ce sens, la subjectivité des individus et les facteurs structurels s'influencent mutuellement dans la construction interactionniste de la carrière (Pilote et al., 2011).

Plusieurs éléments ont mené au choix du concept de carrière scolaire dans notre recherche. D'abord, la carrière est construite non seulement par la sphère scolaire, mais aussi par les autres sphères sociales de la vie, comme, les amis, la famille, les activités extrascolaires ou le travail. Ceci permet de prendre en compte les multiples rôles sociaux des étudiants (Bloomer & Hodkinson, 2000a, 2000b; Goffman, 1959; Pilote & Garneau, 2011). Cette conception cadre bien avec la vision autochtone de l'éducation qui est plus holistique¹⁹ (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010b), et avec les carrières scolaires atypiques des femmes autochtones (Guimond, Fonda, Jetté, & Sirois, 2012; White et al., 2009). L'accent porté vers le processus scolaire plutôt que vers le diplôme rejoint également la conception de la réussite scolaire des Autochtones (Andrade, 2014; Joncas, 2013; Montgomery et al., 2000).

Ensuite, le concept de carrière est constitué de situations objectives externes aux étudiants de même que de situations subjectives qui donnent sens à leur vie, ce qui cadre avec les différents niveaux d'analyse de l'approche par les capacités et les limites des études recensées dans le chapitre un (Bloomer & Hodkinson, 2000a, 2000b; Crossan et al., 2003; Pilote & Garneau, 2011). En effet, la carrière n'est pas uniquement produite par les choix rationnels des étudiants, mais elle est également influencée par leurs caractéristiques (sexe, origine sociale, origine ethnoculturelle, etc.), leur contexte (politiques scolaires, valeurs sociales, etc.) et leurs relations sociales (Bloomer & Hodkinson, 2000a; Kerka, 2003; Picard et al., 2011). Ainsi, la position initiale des étudiants dans la structure sociale a un impact sur leur carrière scolaire, sans toutefois déterminer complètement les étapes et la destination finale, car les individus sont capables d'agir, dans une certaine mesure, sur leur destinée (Pilote & Garneau, 2011).

¹⁹ La vision holistique rejoint la majorité des peuples autochtones dans le monde. Cette vision englobe tous les éléments du monde terrestre et de la cosmologie avec les composantes physiques, spirituelles, mentales et émotives des êtres humains, étant tous reliés et interdépendants (Femmes autochtones Québec, 2014).

Enfin, ce concept interactionniste articulé avec l'approche par les capacités plus critique permet de saisir le mouvement caractérisant l'évolution des carrières scolaires dans le temps et de cibler l'articulation entre les différents facteurs qui permettent d'expliquer les choix dans la carrière scolaire des femmes autochtones. La temporalité de la carrière s'harmonise bien avec celle de la capacité qui n'est pas un état, mais un processus interactif qui se déploie dans les relations de pouvoir dans le temps (De Munck & Zimmermann, 2008). En effet, la carrière permet de situer les capacités dans le contexte des rapports sociaux dans lequel les individus évoluent, car les capacités sont profondément influencées par la situation et les relations sociales des individus (Hinton, 2006). Cette procédure concorde avec la recommandation de Verhoeven (2014) :

[...] pour éviter d'hypostasier le sujet ou la liberté (ce qui est un piège qui guette l'approche par les capacités à mon sens, malgré les précautions prises par Sen, en raison de la faible inscription de sa pensée du sujet et des institutions comme socialement instituées), nous pensons important d'analyser la capacité ou la liberté réelle dans une perspective processuelle (comme un processus en construction, pas comme un donné), temporelle (en examinant l'exercice de la liberté dans des contextes sociaux successifs au cours de la biographie du sujet), et transitionnelle (en s'attachant aux moments de bifurcations, aux points de passage entre étapes de la vie et/ou entre institutions différentes) (p. 19).

Il en résulte que le concept de carrière scolaire est tout à fait adapté à notre sujet d'étude et à nos choix théoriques. Dans le schéma de la Figure 2, la carrière scolaire est représentée par les six ronds entrelacés en trame de fond du schéma de l'approche par les capacités. Ces cercles représentent les différences sphères de la vie des individus. La forme qu'ils créent constitue le côté évolutif, procédural et interactif de la carrière. Le contour et l'intérieur des ronds correspondent aux éléments subjectifs et objectifs qui influencent mutuellement la carrière des individus. La carrière est ici imbriquée dans l'approche par les capacités.

2.4 Questions de recherche

Tel qu'indiqué à la fin du chapitre un, notre objectif de recherche est d'évaluer l'incidence du contexte d'études de femmes autochtones universitaires sur le développement de leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser. Dans un système juste, l'éducation doit s'assurer que les individus ont les mêmes ressources éducatives et les mêmes possibilités de les utiliser (Verhoeven et al., 2007). L'éducation est jugée injuste lorsqu'elle crée des effets négatifs sur les membres d'un groupe (et non sur d'autres) qui auraient pu être évités, les

privant de leurs possibilités d'agir et de choisir (Picard, Pilote, Goastellec, Turcotte, & Olympio, 2015; Sen, 2010). Afin d'atteindre notre objectif de recherche, une question principale et quatre sous-questions ont été élaborées en lien avec l'approche par les capacités :

Question de recherche principale :

1. Comment le contexte d'études de femmes autochtones universitaires a contribué au développement de leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser?

Sous-questions de recherche :

- a. Quelles sont les ressources mobilisées par ces femmes pour réaliser leur carrière scolaire?
- b. Comment leurs facteurs de conversion –individuels, socioculturels et environnementaux– ont facilité ou limité l'utilisation de ces ressources dans la finalité de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser?
- c. Quelles sont leurs possibilités réelles de faire la carrière scolaire désirée?
- d. Quels sont leurs fonctionnements effectifs reliés à leur carrière scolaire?

La question 1 est directement liée à notre objectif de thèse. Mais pour être en mesure de répondre à cette question qui est fortement marquée par l'approche par les capacités, il a été nécessaire de répondre aux quatre sous-questions. La sous-question 1a concerne les ressources auxquelles les étudiantes ont eu accès pour réaliser leur carrière scolaire, ce qui revient au principe de l'égalité des places, des chances et des droits. La sous-question 1b revient à l'évaluation des ressources associées aux facteurs de conversion. Les résultats des analyses en lien avec cette question ont permis d'évaluer les possibilités des femmes autochtones d'utiliser les ressources documentées par la question 1a, et de passer (ou non) vers des possibilités réelles de choix. Ce processus revient au principe de l'égalité des libertés. La sous-question 1b s'intéresse tant aux facteurs de conversion personnels, socioculturels et environnementaux qui ont favorisé ou non le développement des possibilités réelles des étudiantes de réussir la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser. Cela dit, comme notre problématique de recherche est de l'ordre de la justice scolaire, nous avons mis l'accent sur l'examen des facteurs de conversion environnementaux, c'est-à-dire sur les structures d'opportunités et de contraintes du contexte d'études qui ont eu un impact sur le développement de leurs possibilités réelles, sans pour autant mettre complètement de côté les facteurs de conversion personnel et socioculturel (Wilson-Strydom, 2015a). La sous-question 1c se

concentre sur les possibilités de choix de la carrière scolaire des étudiantes interrogées et la question 1d sur les réalisations de la carrière scolaire des étudiantes.

Le chapitre suivant précise les ancrages méthodologiques privilégiés pour réaliser ce projet de recherche. Nous abordons le devis méthodologique (stratégie de recherche, participants, méthodes de collecte), la démarche d'analyse et d'interprétation des données (choix analytiques), l'éthique de la recherche autochtone (principes honorés) et les critères de scientificité de la recherche (crédibilité, transférabilité, fiabilité et validité).

3. ANCRAGES MÉTHODOLOGIQUES

D'entrée de jeu, il importe de spécifier que ce projet doctoral ne vise pas à tirer des généralisations statistiques, mais plutôt des généralisations analytiques (Yin, 2012). C'est-à-dire qu'il vise à décrire et à comprendre la contribution du contexte d'études sur le développement des possibilités de réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires. Cet objectif a mené au choix du type de recherche qualitative parce qu'il permet l'analyse de cas concrets dans leur temporalité et leur particularité singulière, tel qu'ils se manifestent à travers l'expression et la voix des individus (Flick, 1998; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). De plus, la recherche qualitative est animée du désir de décrire, d'expliquer et de comprendre un phénomène contextualisé du point de vue d'un petit nombre de participants à la recherche (Denzin & Lincoln, 2011; Flick, 2007). Karsenti et Savoie-Zajc (2004) soulignent que ce type de recherche « tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche » (p. 279). Les différentes étapes qui la composent, soient la problématisation, la collecte, l'analyse et l'interprétation des données, interagissent et s'informent mutuellement (Lejeune, 2014). Ses outils de travail sont éclectiques (Denzin & Lincoln, 2011; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Par ailleurs, cette étude s'inscrit à l'intérieur de l'approche par les capacités qui s'intéresse tant aux structures en place qu'aux rapports sociaux et aux perceptions des individus de leur expérience. Cette multidimensionnalité analytique est appropriée à la tradition qualitative.

3.1 Devis méthodologique

La section qui suit concerne le devis méthodologique de la thèse. Il sera question de la stratégie de recherche privilégiée, des participants à la recherche et des méthodes de collecte de données.

3.1.1 Stratégie de recherche

L'étude de cas est la stratégie de recherche retenue pour ce projet (Yin, 2009). Cette stratégie permet de répondre à des questions de recherche descriptives et explicatives (Yin, 2012). Elle sert à étudier en profondeur un phénomène, tout en tenant compte du contexte et des nombreuses variables susceptibles de révéler la relation entre l'individu et les structures (Anadón, 2006; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Merriam, 1988; Stake, 1995; Yin, 2003). L'étude de cas est

définie de différentes façons dans la littérature (Merriam, 1998; Stake, 1995; Yin, 2009). Yin (2003) la définit comme une enquête empirique au sujet d'un phénomène contemporain (le cas à l'étude) situé dans son contexte naturel. Mucchielli (1996) la définit comme « [...] une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe de phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques » (p. 77). Becker (2006) explique que l'étude de cas tend généralement vers deux objectifs : une appréhension compréhensive du groupe étudié de même que des généralisations théoriques en cherchant des régularités structurelles et procédurales. L'étude de cas a l'avantage d'observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble et, ainsi, de rendre justice à la complexité et la richesse des phénomènes sociaux (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004; Mucchielli, 1996).

L'étude de cas peut être à cas unique ou à cas multiple (étude multicas) (Stake, 1994; Yin, 2009). Plusieurs auteurs comme Yin, Miles et Huberman ou Merriam considèrent que l'étude multicas offre une plus grande confiance envers les données (Karsenti & Demers, 2004, p. 215). Miles et Huberman (2003) sont d'avis qu'une analyse inter-sites permet d'approfondir la compréhension et l'explication. C'est pourquoi ce projet a analysé deux cas, soit deux établissements d'enseignement universitaire. La quantité de cas est satisfaisante, car ce projet ne vise pas une généralisation des résultats grâce à un échantillon représentatif de la population, mais plutôt une meilleure compréhension. D'autant plus que la puissance explicative de l'étude de cas découle de la profondeur de l'analyse et non du nombre de cas analysés (Karsenti & Demers, 2004). Drèze et Sen soulignent qu'un cadre comparatif, permis ici par l'étude de deux établissements universitaires, est suffisant pour aider à comprendre davantage un problème d'injustice (Mutanga, 2014).

Le type d'étude de cas peut varier selon la démarche de recherche privilégiée. Le cas peut constituer l'objet d'étude ou servir d'instrument méthodologique (Stake, 1995; Yin, 2012). Dans ce projet, les cas étudiés sont des universités. Le cadre institutionnel des universités est ici compris comme un cas instrumental qui a servi à documenter notre objet d'études, soit les carrières scolaires de femmes autochtones (Yin, 2009). Le contexte institutionnel est central dans notre recherche qui s'inspire de l'approche par les capacités de Sen, car il permet notamment de documenter les facteurs de conversion environnementaux. Comme Sen (2012) le souligne, une théorie de la justice sociale doit porter son attention à la façon dont les institutions fonctionnent réellement en

augmentant ou diminuant les possibilités réelles de choix des individus. Les cas sont ainsi subordonnés à un intérêt externe et leur utilisation doit être perçue comme une opportunité d'étudier les possibilités de choix des femmes autochtones (Stake, 1994). Leur analyse sert ainsi à mieux comprendre quelque chose d'autre (Karsenti & Demers, 2004).

Les critères de sélection des cas ont permis de délimiter le choix des universités. Deux critères de sélection ont guidé le choix des universités. Il s'agissait d'avoir une université (Université A) qui détenait peu ou pas de mesures pour les étudiants autochtones et d'avoir une université (Université B) qui en détenait beaucoup.

3.1.2 Participants à l'étude

Deux groupes d'individus ont participé au projet. Il s'agit du groupe des intervenants universitaires et du groupe des étudiantes autochtones. Ces participants ont été sélectionnés en fonction d'un ensemble de critères établis en lien avec l'objectif de recherche et le cadre conceptuel dans le souhait d'atteindre une certaine représentativité théorique. Cela a favorisé l'assurance de la qualité des données et a permis d'interroger des individus pertinents au regard du thème de recherche (Geoffrion, 2016; Miles & Huberman, 2003). Ainsi, les groupes de participants étaient de type intentionnel (stratégique) non probabiliste (Deslauriers & Kérisit, 1997; Ouellet & Saint-Jacques, 2000).

Un prénom fictif a été attribué aux participants dans le souhait de respecter leur vie privée et de protéger leur confidentialité. Pour les étudiantes autochtones à l'université, leur nombre est si faible qu'il serait simple de retracer leur identité par la description de leur carrière scolaire. Il en va de même pour les agents institutionnels. Le simple fait de nommer leur titre et leur fonction permettrait d'identifier l'individu, particulièrement dans l'une des universités investiguées où le nombre d'employés est relativement faible. C'est aussi pour ces raisons que nous ne faisons pas de tableau récapitulatif des principales caractéristiques de chacun des participants.

Agents institutionnels

Dans chacune des universités investiguées, un groupe d'intervenants universitaires a été recruté. Il s'agit principalement de professeurs, professionnels, directeurs de programme, conseillers pédagogiques et aux études, agents de liaison, coordonnateurs de programme, agents administratifs

et directeurs de services. Ces derniers, nommés agents institutionnels tel que suggéré par Stanton-Salazar (Stanton-Salazar, 2011), occupent une position stratégique entre les étudiants et l'institution. Les critères qui ont permis de sélectionner ces agents institutionnels sont : 1) d'avoir cumulé au moins trois ans d'expérience dans l'université investiguée afin d'avoir un niveau suffisant de connaissances concernant la culture institutionnelle; et 2) d'avoir travaillé avec des étudiants autochtones. Leur recrutement a été réalisé à l'aide d'une recherche documentaire dans chaque université qui nous a permis de cibler des intervenants qui semblaient répondre aux critères de sélection. Une proposition de participation leur a été envoyée par courriel. La majorité des intervenants sollicités ont accepté de participer. Ces intervenants nous ont aussi recommandée à des collègues susceptibles de vouloir participer au projet. Cette technique d'échantillonnage par réseau (boule de neige) était donc non-probabiliste (Savoie-Zajc, 2007). La recherche d'agents institutionnels à l'Université A a été plus difficile étant donné qu'il n'y a pas de services dédiés aux étudiants autochtones. Certains des individus ont décliné notre proposition, car ils considéraient ne pas avoir travaillé suffisamment avec des étudiants autochtones ou ne pas faire de différences dans leur travail auprès des étudiants allochtones et autochtones. Tous les agents institutionnels participants ont consenti librement à participer à la recherche conformément aux modalités de gestion de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Une rencontre d'environ 50 minutes était organisée dans le milieu de travail du participant.

Au total, 13 agents institutionnels ont participé à la recherche, soit sept à l'Université A et six à l'Université B. À l'Université A, cinq étaient des femmes et deux étaient des hommes. Sur les sept participants à l'Université A, quatre avaient une faible expérience avec les étudiants autochtones, c'est-à-dire qu'ils avaient travaillé avec moins de dix étudiants qu'ils savaient être autochtones, alors que trois des agents institutionnels rencontrés avaient une expérience forte ayant travaillé avec au moins 20 étudiants autochtones. À l'Université B, les six agentes institutionnelles rencontrées étaient des femmes. Chacune d'elle détenait une riche expérience avec les étudiants autochtones ayant travaillé avec au moins 20 d'entre eux.

Étudiantes autochtones

Des étudiantes autochtones ont été rencontrées dans chaque université. Trois critères²⁰ ont guidé leur sélection : 1) s'identifier en tant que femme; 2) s'identifier en tant qu'autochtone (Premières Nations, Métis ou Inuit); et 3) être étudiante dans l'un des deux établissements universitaires sélectionnés. Ces critères ont permis de répondre à l'objectif de recherche en maximisant la compréhension des possibilités de choix de ce groupe social. Nous sommes consciente que ces critères de sélection sont assez souples; les participantes provenaient de différentes communautés autochtones ou de milieux urbains, certaines avaient des enfants et d'autres non, leur âge variait entre 22 et 47 ans, certaines sont des étudiantes de première génération de leur lignée familiale à fréquenter l'université, et d'autres non, leur langue maternelle est variable, etc. Tout comme Stake (1995), nous considérons que la variété des profils des participantes est importante afin d'accentuer les opportunités de compréhension. L'homogénéité des carrières scolaires des participantes autochtones découle alors en grande partie des formes d'inégalités vécues et du fait qu'elles étudient dans une même université. Ces critères de sélection ont permis d'atteindre un certain consensus, mais nous ne pouvons pas parler d'un échantillon représentatif généralisable.

Le recrutement des étudiantes autochtones s'est effectué de plusieurs façons. Des affiches ont été installées dans différents lieux universitaires, un message a été diffusé sur les pages Facebook des associations étudiantes autochtones et/ou dans les bulletins d'information et, lorsque possible, un courriel a été envoyé aux étudiantes autochtones. Nous avons aussi demandé directement à certaines étudiantes qui étaient dans les locaux des associations étudiantes autochtones si elles étaient intéressées à participer. Le recrutement par réseau a également soutenu le processus. Par exemple, une participante que nous venions d'interviewer nous a indiqué qu'elle allait informer sa cousine et son amie à propos de la recherche. Lorsqu'une étudiante autochtone

²⁰ Nous avons choisi de ne pas préciser de critère de sélection quant à la communauté ou la nation d'origine des participantes. Premièrement, cela aurait rendu très difficile le recrutement étant donnée le faible nombre de femmes autochtones aux études universitaires. Deuxièmement, ce n'est pas parce que les étudiantes proviennent d'une certaine communauté qu'elles y ont habité pendant une période significative ou qu'elles auront les mêmes attributs. Troisièmement, les communautés d'une même nation ne se ressemblent pas nécessairement. Quatrièmement, collaborer avec une seule communauté ou nation pourrait avoir des conséquences stigmatisantes étant donné leur population peu nombreuse et le faible nombre de femmes autochtones à l'université.

était intéressée à participer, nous convenions d'une rencontre à l'université (une rencontre s'est déroulée à la résidence de l'étudiante ou une autre à son milieu de travail). Habituellement, les rencontres duraient en moyenne une heure. Après chaque rencontre, les participantes recevaient un chèque-cadeau de la librairie ou de la cafétéria de leur université. Un service de garderie était offert en même temps que la collecte de données. Cela dit, aucune n'a eu besoin de ce service et une seule étudiante s'est présentée en entretien avec son enfant.

La collecte de données s'est déroulée à l'intérieur d'une même année universitaire (2015-2016), car le contexte universitaire (programmes, ressources, services, professeurs, etc.) et les étudiantes autochtones peuvent changer d'une année à l'autre. La période de recrutement et de collecte de données à l'Université A a duré deux mois (mi-octobre 2015 à mi-décembre 2015) et deux semaines (18 janvier 2016 au 29 janvier 2016) à l'Université B. Au total, 19 étudiantes autochtones ont pris part à la recherche. Huit étudiaient à l'Université A et onze à l'Université B. Le Tableau 4 indique le groupe d'âge des participantes selon leur université. La moyenne d'âge des étudiantes de l'Université A était de 27 ans alors que la moyenne de celles de l'Université B était de 36 ans.

Tableau 4
Groupes d'âge des participantes par université

Université	20 à 30 ans	31-40 ans	41 ans et plus
A	7	1	0
B	4	3	4

Le Tableau 5 présente la langue maternelle des participantes en fonction de leur université d'attache. Il y ressort la grande diversité linguistique des participantes.

Tableau 5
Langues maternelles des participantes par université

Université	Autochtone	Français	Anglais	Autochtone et français	Autochtone et anglais	Français et anglais
A	5	1	1	1	0	0
B	3	2	3	0	2	1

À propos de leur appartenance, 15 des 19 répondantes s'identifiaient en tant que membres des Premières Nations et quatre en tant que Métis. Plus précisément, sept des huit participantes de l'Université A s'identifiaient en tant que membres des Premières Nations et une en tant que Métis. Six sont innues, une est atikamekw et une est anishnabee. Quatre des huit étudiantes interrogées à l'Université A ont principalement habité dans leur communauté autochtone, une dans la ville de Québec, une dans la ville de Montréal et une n'avait pas de lieu de résidence spécifique. À l'Université B, huit participantes s'identifiaient comme membres des Premières Nations et trois s'identifiaient Métis. Six provenaient de la nation crie, quatre de la nation anishnabee et une se définissait tant crie qu'anishnabee. Huit des onze participantes de l'Université B ont principalement résidé dans leur communauté, une en milieu urbain et deux n'ont pas de lieu de résidence spécifique.

À propos de la situation familiale, 13 des 19 répondantes ont indiqué qu'elles étaient en couple lors de l'entretien. Comme le présente le Tableau 6, la majorité des répondantes avaient des enfants. Il ressort que les participantes de l'Université A ont moins d'enfants que celles de l'Université B. Cela peut s'expliquer par le fait que les étudiantes de l'Université B étaient en général plus âgées que celles de l'Université A. Deux répondantes étaient enceintes lors de l'entretien.

Tableau 6
Nombre d'enfants des participantes par université

Université	0 enfant	1-2 enfant-s	3 enfants et +
A	5	3	0
B	0	6	5

Le plus haut diplôme obtenu par les participantes est très variable même si elles étaient toutes étudiantes à l'université au moment de la recherche. Comme indiqué dans le Tableau 7 qui concerne le plus haut niveau d'études atteint selon l'université, presque toutes les étudiantes détenaient un diplôme collégial à leur entrée à l'université. Sur les deux qui ont un diplôme d'études secondaires (DES), une avait fréquenté le Cégep sans atteindre la diplomation.

Tableau 7
Plus haut diplôme obtenu des participantes par université

Université	DES	Diplôme collégial	Certificat	Baccalauréat	Cycles supérieurs
A	0	6	0	1	1
B	2	6	1	2	0

Le tableau suivant (Tableau 8) présente le plus haut niveau de scolarité atteint par la mère et le père des participantes. Près de la moitié (neuf) des mères et des pères (onze) des participantes n'ont pas obtenu leur DES ou un autre diplôme.

Tableau 8
Plus haut niveau de scolarité atteint par la mère et le père des participantes

	DES non complété	DEP-DES	Cégep non complété	Diplôme collégial	Université non complétée	Certificat universitaire	Baccalauréat	Cycles supérieurs
Nombre de mères	9	0	1	2	1	2	1	3
Nombre de pères	11	4	0	0	1	0	2	1

Plus précisément, le Tableau 9 indique le plus haut niveau de scolarité atteint par les parents des étudiantes selon leur université d'attache. Chez les mères des étudiantes de l'Université A, seulement deux n'ont pas fait d'études postsecondaires. Une détient d'ailleurs un diplôme de premier cycle universitaire alors que trois ont un diplôme d'études de deuxième cycle universitaire. Chez les pères, quatre n'ont pas fait d'études postsecondaires alors que quatre en ont fait. De ces quatre, trois ont obtenu un diplôme d'études universitaires. Chez les mères des étudiantes de l'Université B, huit n'ont pas fait d'études postsecondaires alors que trois détiennent un diplôme d'études postsecondaires. Chez les pères, ce sont les onze pères qui n'ont jamais été aux études postsecondaires dont dix qui n'ont pas complété leurs DES. De manière générale, les étudiantes de l'Université A proviennent de familles plus scolarisées que celles de l'Université B.

Tableau 9
Plus haut niveau de scolarité atteint par la mère et le père des participantes par université

	DES non complété	DEP-DES	Cégep non complété	Diplôme collégial	Université non complétée	Certificat universitaire	Baccalauréat	Cycles supérieurs
Université A								
Nombre de mères	1	0	1	1	1	0	1	3
Nombre de pères	1	3	0	0	1	0	2	1
Université B								
Nombre de mères	8	0	0	1	0	2	0	0
Nombre de pères	10	1	0	0	0	0	0	0

À propos de la valeur familiale attachée à l'éducation (Tableau 10), les participantes ont presque toutes mentionné la forte importance associée à l'éducation dans leur famille, et ce, peu importe les diplômes des parents.

Tableau 10
Importance attachée à l'éducation dans la famille des participantes par université

	Peu important	Plus ou moins important	Très important
Université A	0	1	7
Université B	1	1	9

Toutes les participantes étudiaient à temps plein au moment de l'entretien. Comme le montre le Tableau 11, les étudiantes autochtones interrogées poursuivaient majoritairement des études dans le domaine des sciences humaines et sociales. Ces programmes d'études sont davantage liés à des emplois typés féminins et à des emplois disponibles dans les communautés autochtones. Peu de ces programmes sont contingentés.

Tableau 11
Domaine d'études des participantes par université

Programme d'études	Université A	Université B
Sciences humaines et sociales	1	11
Sciences appliquées	1	0
Sciences natures	0	0
Sciences de la santé	3	0
Sciences de l'éducation	3	0

Au total, 12 des 19 répondantes effectuaient un retour aux études lors de leur entrée aux études universitaires, c'est-à-dire qu'elles avaient arrêté leur parcours scolaire durant une période minimale d'un an avant le début de leurs études universitaires. Deux de ces étudiantes étudiaient à l'Université A et 10 à l'Université B. Le Tableau 12 montre les principales raisons de cette interruption des études.

Tableau 12
Raison de l'interruption des études entre le collégial et l'université des participantes par université

	Travail	Famille	Épreuves de la vie
Université A	1	1	0
Université B	3	5	2

Certaines des répondantes ont également pris une pause au programme auquel elles étaient inscrites au moment de l'entretien. C'est le cas de huit étudiantes de l'Université B. Cinq ont interrompu leurs études universitaires à la suite d'une épreuve, une pour un congé de maternité, une pour travailler et une a arrêté à plus d'une reprise pour des raisons familiales ou professionnelles.

3.1.3 Méthodes de collecte

Les chercheurs qui utilisent l'étude de cas comptent généralement sur différentes sources et méthodes pour collecter les données afin d'assurer sa fiabilité (Yin, 2009). De plus, il est impératif d'avoir différents niveaux d'analyse et une diversité de participants dans le but d'opérationnaliser l'approche par les capacités (Bonvin, 2014; Olympio, 2014; Picard, 2014). Quatre méthodes de collecte de données qui sont résumées dans le Tableau 13, ont été utilisées.

Tableau 13
Étapes de la collecte de données

Méthode	Niveau d'analyse	Visée	Participant/ source	Critère de sélection
Journal de bord	Macro, méso et micro	Noter observations, notes théoriques, intuitions, hypothèses, émotions, questionnements, réflexions et impressions, etc.	Expérience du chercheur et de la partenaire	Éléments pertinents pour la recherche
Recension des écrits sur le contexte d'études	Macro	Décrire le contexte d'études des femmes autochtones universitaires	Documents primaires et secondaires	En lien avec le contexte d'études des étudiantes autochtones
Entretiens individuels semi-dirigés*	Méso	Documenter les relations des agents institutionnels avec les étudiantes autochtones	13 agents institutionnels	3 ans d'expérience et avoir travaillé avec des étudiantes autochtones
Récit de vie*	Micro	Documenter la carrière scolaire des participantes	19 femmes autochtones volontaires	Être une femme qui s'identifie en tant qu'autochtone et qui étudie à l'université investiguée

*Ces rencontres ont été enregistrées (audio).

Journal de bord

Tout au long de la recherche, nous avons tenu un journal de bord. Ce journal a principalement servi à inscrire des éléments d'observation (Lejeune, 2014) de même que des notes descriptives, méthodologiques et analytiques (Baribeau, 2005). Les conversations pertinentes « hors collectes » avec les participants (incluant les questions de ces derniers), le processus de recherche (incluant les raisons des changements) et les événements importants y ont aussi été consignés (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Nous avons pris soin d'y inscrire nos observations relatives au contexte de la collecte incluant la dynamique, l'atmosphère de même que les expressions et l'attitude des participants. Ces descriptions détaillées et méthodiques de même que les notes théoriques du journal de bord ont permis de garder le caractère unique des situations, de limiter les variances situationnelles et d'établir des liens avec les analyses (Baribeau, 2005; Deslauriers, 1991). Le processus d'analyse y a également été décrit (Lejeune, 2014). Selon Baribeau (2005), le journal de bord assure la validité interne en termes de crédibilité et de corroboration du processus de recherche en veillant à la pertinence et à la transférabilité des résultats. Par conséquent, le journal de bord garde le chercheur en alerte pendant la recherche en lui fournissant un espace d'expression pour

ses interrogations et ses prises de conscience, pour conserver les informations jugées pertinentes et pour documenter l'évolution de la recherche et des relations avec les participants (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004).

Recension des écrits

La documentation du contexte d'études des femmes autochtones à l'université a été nécessaire dans le souhait répondre à notre question de recherche. Ce point de vue plus macrosocial de la carrière scolaire des répondantes a été documenté par une recension des ressources juridiques, gouvernementales et institutionnelles (facteurs environnementaux) qui pouvaient affecter de près ou de loin leur carrière scolaire. Plusieurs sources d'information ont été utilisées (Stake, 1995; Yin, 2009). Ces sources sont tant d'ordre secondaire (travaux universitaires et articles spécialisés) que d'ordre primaire (documents juridiques, textes de loi et règlements d'application, rapports gouvernementaux, documents administratifs et comptes rendus de réunions de différents comités institutionnels).

Entretien individuel semi-dirigé

Pour répondre aux questions de recherche, il a été nécessaire de documenter les relations entre les agents institutionnels et les étudiantes autochtones (données mésociales) à l'université. Cela a permis d'évaluer les défis institutionnels sur le plan des ressources, des facteurs de conversion et des avenues possibles pour augmenter les possibilités réelles des étudiantes autochtones. Des entretiens individuels semi-dirigés ont donc été réalisés avec des agents institutionnels. Le schéma d'entretien (Annexe 1) portait sur leurs expériences professionnelles avec des étudiants autochtones. L'utilisation de l'entretien, défini par Savoie-Zajc (2003) comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 295) a permis d'explorer en profondeur la perspective de ces acteurs sociaux et a ouvert la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels ils font face (Poupart, 1997). L'entretien s'impose comme un outil d'information susceptible d'éclairer les réalités sociales, mais surtout comme un instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs (Poupart, 1997). Il offre la possibilité au chercheur de sonder le pourquoi des réponses et, aux participants, d'en expliquer les motifs. Cette

méthode est aussi efficace pour étudier des thèmes complexes, délicats et chargés d'émotions en permettant d'aller en profondeur dans la discussion.

Récit de vie

Des entretiens individuels ont été réalisés avec les étudiantes autochtones afin de documenter leur carrière scolaire (données microsociales) (Wilson, 2008). L'entretien avec ces étudiantes se divisait en deux parties tel que le montre le schéma d'entretien en Annexe 1. La première partie s'inscrivait dans l'approche sociobiographique du récit de vie. Bertaux (2010b) définit le récit de vie comme une description sous une forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue. De cette façon, lors de la première partie de la rencontre, les étudiantes partageaient le récit de leur carrière scolaire. Elles ont décrit leurs conditions sociales, l'attitude des enseignants et de leur famille à l'égard de leurs études, ainsi que leur ressenti général quant à leur. La seconde partie de la rencontre se composait d'un court entretien semi-directif sur les choix scolaires, les opportunités, les obstacles et les ressources durant la carrière scolaire des répondantes, de même que leur satisfaction générale à l'égard de leur carrière scolaire (seulement si ces thèmes n'avaient pas été abordés durant le récit de vie). Le choix de cette méthode de collecte a été motivé pour plusieurs raisons. Willems et Leyens (2010) soulignent que l'entretien est adapté à l'approche par les capacités pour retracer les histoires de vie. L'entretien est aussi cohérent avec le concept de la carrière par sa nature interactionniste (Demazière, 2011). Verhoeven (2014) est d'avis que les récits de parcours scolaires et biographiques permettent d'identifier les conditions sociales et institutionnelles du choix des acteurs concernés ainsi que les facteurs de conversion et les obstacles divers qui ont été perçus et identifiés par ces derniers. De plus, la méthode de l'entretien s'accorde avec les traditions orales des peuples autochtones (Kovach, 2009; McMullen & Rohrbach, 2003). Le choix d'outils cohérents avec les participants de la recherche est important afin que les chercheurs soient en mesure de comprendre l'objet d'étude avec et par les individus concernés (Kovach, 2009; Smith, 2012). Cela permet également de limiter les incompréhensions linguistique, langagière et culturelle relatives aux limites méthodologiques (Haig-Brown, 2010). Quant au récit de vie, les lignes directrices de recherche avec les femmes autochtones recommandent son usage (Femmes autochtones du Québec, 2012). Comme le mentionne Battiste (2000), raconter des histoires est un acte de résistance en soi. Par ailleurs, la flexibilité laissée aux participantes lors du récit de vie et l'espace de dialogue qui a été créé entre les acteurs de la recherche (participants et chercheurs) lors

de l'entretien rejoignent l'un des concepts fondamentaux de la recherche en contexte autochtone qui est celui du savoir relationnel. Selon cette conception, le savoir est construit dans la relation entre les personnes dans un processus d'enrichissement sans fin plutôt que d'être perçu comme un objet de connaissance objectif et neutre (Battiste, 2008; Smith, 2012; Steinhauer, 2002; Stoczek & Mark, 2009; Weber-Pillwax, 1999; Wilson, 2008).

3.2 Démarche d'analyse et d'interprétation des données

La démarche d'analyse et d'interprétation des données est liée à l'épistémologie qualitative de cette recherche. D'une part, l'analyse qualitative concorde avec la perspective de recherche intersectionnelle. En effet, la prise en compte de la multidimensionnalité de l'identité des femmes autochtones et de leurs différents marqueurs identitaires selon les contextes nécessite une telle approche (Shields, 2008; Wilkinson, 2003). D'autre part, ce choix est nécessaire afin de répondre à notre question de recherche qui concerne l'influence de contextes d'études sur les possibilités éducationnelles de femmes autochtones. Tel que le mentionne Olympio (2014) : « les analyses qualitatives ont une place de choix pour appréhender plus finement les contextes et les différentes contraintes entourant les décisions individuelles » (p. 12).

La démarche d'analyse et d'interprétation des données s'est réalisée en quatre étapes. Les trois premières étapes consistent en 1) l'analyse documentaire des données macrosociologiques liées aux cadres législatifs et au contexte d'études des étudiantes autochtones (Dufour, Fortin, & Hamel, 1991); 2) l'analyse thématique préstructurée, des données mésosociales issues des entretiens avec les agents institutionnels (Miles & Huberman, 2003); et 3) l'analyse thématique des données microsociales des récits individuels de la carrière scolaire des étudiantes interrogées (Miles & Huberman, 2003). Pris isolément, ces trois premières étapes d'analyse ne permettent pas de répondre à la question de recherche qui implique une compréhension multidimensionnelle de la situation. C'est pourquoi nous avons fait une 4) analyse transversale de ces trois niveaux d'analyse par le biais d'une analyse typologique (Schnapper, 2012) de la carrière scolaire des femmes participantes, et d'une analyse inter-site des cas investigués (Miles et Huberman, 2003). La section suivante présente plus précisément chacune de ces étapes d'analyse.

3.2.1 Analyse des données macrosociales

Une analyse documentaire des cadres législatifs et du contexte d'études des participantes à la recherche a été réalisée. Les documents sélectionnés pour l'analyse sont principalement administratifs, académiques, statistiques ou législatifs. Comme ces documents ne sont pas conçus spécialement pour la recherche, nous avons été critique quant à leur sélection en nous questionnant sur leurs auteurs, leur lieu et année de publication, leur validité, etc. (Fitzgerald, 2012). Un intérêt a été porté aux politiques, tant internationales, nationales, provinciales que locales, qui auraient pu avoir un impact sur la carrière scolaire des femmes autochtones. De plus, chacun des cas a été analysé de façon distincte.

3.2.2 Analyse des données mésosociales

Une des questions importantes de l'analyse qualitative concerne la place laissée aux thématiques préétablies et aux thématiques tirées de l'observation du corpus de données (Lejeune, 2014; Stake, 1995). Puisque la théorie de l'approche par les capacités joue un rôle prépondérant dans cette recherche, les thématiques préétablies en lien avec cette théorie ont joué un rôle majeur lors de l'analyse. La logique inductive modérée²¹ a alors guidé l'analyse des données des entretiens afin de découvrir les liens à travers les faits accumulés et les principales thématiques du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2004). Une place a aussi été laissée aux thématiques émergentes (Stake, 1995), car bien que d'envergure et complète, l'approche par les capacités ne permet pas vraiment *a priori* d'opérationnaliser ce qu'il s'agit d'observer et la forme que peuvent prendre les ressources, les facteurs de conversion, etc. C'est pour cela que nous adoptons une approche inductive permettant de voir et de saisir des thématiques émergentes. D'autant plus que toute théorie est partielle et occulte certains éléments, tel que spécifié par Lejeune (2014). Utilisé de façon trop conformisme, le chercheur peut forcer le matériau empirique à emprunter le sens de la théorie plutôt que celui des participants de la recherche (Lejeune, 2014; Miles & Huberman, 2003).

Les thématiques²² utilisées pour analyser les données mésosociales issues des entretiens avec les agents institutionnels se trouvent dans le Tableau 14. Toutes les thématiques préétablies

²¹ Savoie-Zajc (2004) décrit trois niveaux d'analyse inductive. Celui modéré se comprend lorsque les catégories préliminaires d'analyse sont ancrées dans le cadre conceptuel.

²² Le codage des verbatims a été réalisé avec le logiciel de traitement de données qualitatives QDA Miner.

sont en lien avec les facteurs de conversion environnementaux et font le lien entre l'université, les agents institutionnels et les étudiants autochtones

Tableau 14
Thématiques utilisées dans l'analyse des entretiens avec les agents institutionnels

Thématiques	Définition	Exemples
Conceptions	Ce que les agents institutionnels perçoivent de la réalité des étudiants autochtones à leur université	Caractéristiques, nombre, sexe, styles d'apprentissage, etc.
Pratique et distribution de services	Ce qui guide les actions et la pratique des agents institutionnels	Égalité, équité, tolérance, flexibilité, ouverture, inclusion, accommodement, rigidité, etc.
Perception de la relation	La perception de la relation que les agents institutionnels entretiennent avec les étudiants autochtones	Niveau de satisfaction, appréciation en général, etc.

3.2.3 Analyse des données microsociales

En ce qui concerne l'analyse des données issues des récits de vie des étudiantes autochtones, nous avons codé ces données selon les principaux concepts de l'approche par les capacités : les ressources, les facteurs de conversion, les capacités et les fonctionnements effectifs. Des études antérieures qui ont utilisé cette approche ont souligné l'importance de bien préciser ces concepts (Picard, Pilote, et al., 2015). C'est ce que nous avons tenté de faire dans le tableau qui suit (Tableau 15). Les concepts ont été détaillés selon les principaux facteurs influençant le cheminement scolaire des étudiants autochtones à l'université (Joncas, 2013).

Tableau 15
Rubriques et catégories retenues pour l'analyse des entretiens avec les étudiantes autochtones

Rubrique	Catégorie (et exemples)		Codes
Ressources	Biens Droits formels Services		Utilisé Non-utilisé
Facteurs de conversion	Personnels	Finance Attente/aspiration Aptitude/trait de personnalité Santé mentale/physique	Positif Négatif
	Socioculturels	Famille Relation Éléments socioéconomiques Éléments ethnoculturels	
	Environnementaux	Infrastructure, institution Communauté autochtone Géographique Professionnel	
Capabilités	Choix possibles réalisés Choix possibles non-réalisés	-	-
Fonctionnements effectifs	Issu d'un choix Absence de choix (contraint) Préférence adaptative	-	-
Thématique émergente	-	-	-

3.2.4 Analyse transversale

Pour être en mesure de répondre à la question de recherche principale, il a été impératif de faire une analyse transversale des trois premières étapes d'analyse qui concernent des niveaux différents de données (macro, méso et microsociales). D'une part, nous avons procédé à une analyse typologique du récit de la carrière scolaire des participantes (Schnapper, 2012). L'accent a été mis sur les possibilités réelles des étudiantes de réaliser la carrière scolaire envisagée en prenant en compte le mouvement institutionnel ainsi que les tensions et synergies que leur combinaison pouvait apporter (Bonvin, 2014). Bonvin (2014) rappelle que les liens entre ces diverses instances assument parfois la forme de relations directes, mais elles sont aussi médiatisées par des dispositions légales, des directives, des formulaires, ou autres. Leur analyse nécessite la prise en compte de tous ces éléments. L'analyse typologique est en lien avec la sociologie compréhensive qui souhaite comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs conduites (Schnapper, 2012). Ce type d'analyse inclut les caractéristiques de la situation immédiate de même que les conditions générales,

structurelles et historiques dans lesquelles s'inscrivent les actions des individus (Schnapper, 2012). Ainsi, une importance a été accordée à la variabilité des carrières scolaires dans le temps, aux transactions entre les diverses sphères de la vie et aux contextes sociaux et institutionnels qui ont un impact sur les carrières scolaires.

Afin de réaliser cette typologie, nous avons créé une fiche-synthèse de la carrière scolaire de chaque participante en mettant l'accent sur les moments charnières de leur carrière (transitions scolaires, entrée universitaire, raisons des choix éducatifs, périodes difficiles, satisfaction à l'égard des études et plans pour le futur). Les fiches étaient construites de manière diachronique afin de reconstruire la trame temporelle des carrières (Bertaux, 2010a). Quatre profils types de carrière scolaire sont ressortis du corpus grâce à la méthode par « tas » (Schnapper, 2012). Ces idéaltypes ont, entre autres, été élaborés en accentuant et en enchainant des éléments déterminés de la réalité.

D'autre part, nous avons fait une analyse transversale inter-sites des cas investigués. Ce type d'analyse est principalement utilisé pour les recherches qui font appel à des canevas multi-sites et qui utilisent différentes méthodes de collecte de données (Miles et Huberman, 2003). Chaque site, soit le cas de l'Université A et le cas de l'Université B, ont été compris dans leur réalité, même si une analyse comparative a été réalisée dans le but de répondre à notre question de recherche et non pour comparer les cas entre eux.

Une analyse transversale des différents niveaux d'analyse (micro, méso et macrosocial) a été réalisée pour chaque cas, c'est-à-dire que ces données ont été croisées selon le cas auxquelles elles se rattachent. Une stratégie répliquative a été appliquée pour les deux cas (Yin, 1984). Le cadre théorique compris comme l'approche par les capacités a été utilisé pour étudier les cas en profondeur. En effet, même si chaque cas est unique, il est essentiel d'avoir « une théorie qui explique ce qui est en train de se passer – une théorie qui cependant ne nivelle pas de force la diversité qui s'offre à nous, mais qui au contraire l'exploite au maximum pour élaborer et tester une série d'explications correctement enracinées » (Miles et Huberman, 2003, p. 368). Cette méthode d'analyse préstructurée est notamment utile lors des études multicases dans lesquelles la comparabilité inter-cas s'avère indispensable à l'émission de conclusions valides (Miles et Huberman, 2003). Ce qui distingue cette forme d'analyse, c'est que la configuration de la codification est associée à des thématiques et des catégories préexistantes au corpus des données. Elles sont généralement liées à la théorie utilisée. Les données ont donc été analysées en fonction de cette configuration. Pour y

parvenir, il a été important de préserver la trame des conditions qui intègre les causes, les effets, les résultats et les séquences temporelles propres à chaque site (Miles et Huberman, 2003). L'utilisation des concepts de l'approche par les capacités a permis de préserver l'unicité des cas tout en intégrant la comparaison. Au final, l'analyse transversale inter-site nous a permis de constater si le contexte d'études des étudiantes autochtones universitaires a contribué ou non au développement de leurs possibilités de réaliser la carrière scolaire désirée.

3.3 Éthique de la recherche en contexte autochtone

Au Canada (et ailleurs dans le monde), les chercheurs qui travaillent avec des peuples autochtones doivent tenir compte de principes éthiques particuliers. Des protocoles et des lignes directrices de la recherche en milieu autochtone ont été développés par des organismes et des communautés autochtones de même que par des organismes gouvernementaux et académiques allochtones. Par exemple, au Canada nous pouvons penser à la Commission royale sur les peuples autochtones (1996), à l'Association des femmes autochtones du Canada (2011), au Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche²³ (2015), à l'Organisation nationale de la santé autochtone (2007) et à l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2014) de même qu'à plusieurs auteurs autochtones tels que Battiste (2013), Kovach (2009), Wilson (2008) ou Castellano (2004). Ces principes se sont développés en réaction aux recherches s'intéressant aux Autochtones qui s'inspiraient de valeurs coloniales et impérialistes et qui ne tenaient pas suffisamment compte de leur point de vue, y compris de celui des femmes qui a longtemps été absent de la recherche menée sur des hommes pour ensuite être généralisée aux femmes (Femmes autochtones du Québec, 2012; Monture & McGuire, 2009; Smith, 2012; Wilson, 2008). Les participants autochtones étaient perçus en quelque sorte comme des objets de la recherche (Wilson, 2008). Un rapport de FAQ (Femmes autochtones du Québec, 2012) indique clairement que « tous les projets impliquant ou portant sur des enjeux concernant les peuples autochtones, incluant les questions liées au genre et au vécu des femmes autochtones, nécessitent la prise en compte de certains éléments spécifiques au contexte culturel » (p. 6). Kendall, Sunderland, Barnett, Nalder et

²³ Qui regroupe les trois organismes fédéraux de la recherche canadiens (le Conseil de recherches en sciences humaines, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie et les Instituts de recherche en santé).

Matthews (2011) soulignent qu'un des défis pour les chercheurs allochtones en contexte de recherche autochtone

est d'identifier une méthode de recherche appropriée qui peut conduire à des solutions acceptables, durables et efficaces pour les communautés autochtones en adhérant aux nouvelles façons de faire qui respectent le système de pensée autochtone et qui adoptent une approche dans laquelle le savoir reste sous le contrôle de la communauté [Traduction libre] (p. 1719).

Afin de respecter l'éthique de la recherche avec les peuples autochtones, notamment avec les femmes, ce projet de recherche s'inspire des principes de la recherche impliquant les femmes autochtones, proposés par FAQ (Femmes autochtones du Québec, 2012). Il s'agit de 12 principes basés sur les principes PCAP (propriété, contrôle, accès et possession des données de la recherche) de l'Organisation de la santé autochtone (2007), mais ils sont considérés à la lumière d'une approche spécifique proposée par les femmes autochtones (Femmes autochtones du Québec, 2012). Les principes de FAQ (2012) sont présentés à l'Annexe 3. Voici les stratégies utilisées pour honorer ces principes dans la recherche.

Premièrement, depuis plusieurs années, nous discutons des enjeux de l'éducation des Premiers peuples au Canada avec des Autochtones, dont des chercheurs autochtones. Ces discussions ont influencé l'orientation de la recherche. De surcroît, des rapports d'organisations autochtones et des rapports gouvernementaux avaient déjà identifié l'importance d'étudier notre problématique de recherche (Assemblée des Premières Nations, 2010b; Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord, 2006; Commission de l'éducation, 2007; Conseil des ministres de l'Éducation, 2009; Guimond et al., 2012; Kroes, 2008).

Deuxièmement, nous avons inclus une partenaire de recherche autochtone à plusieurs étapes du projet. Il s'agissait d'une étudiante universitaire qui connaissait bien l'enjeu de la recherche. Elle a participé à l'élaboration des outils de collecte de données, à la collecte des données, à l'analyse du matériau empirique, à la révision de la thèse de même qu'à des activités de diffusion (communications et article scientifique). Elle nous a aidée à éviter certaines erreurs d'interprétation en plus de faciliter la démarche d'enquête.

Troisièmement, la confidentialité des participantes a été assurée tout au long de la recherche et dans les activités de publication et de transfert des résultats qui suivront.

Quatrièmement, nous sommes entrée en contact avec l'organisation FAQ dès les premières étapes de la recherche. Nous leur avons proposé d'intégrer leurs besoins et priorités de recherche à l'égard des étudiantes autochtones universitaires à l'intérieur du projet. Malgré un intérêt positif démontré par FAQ, il a été impossible de prévoir une rencontre pour mettre en branle la collaboration, et ce, malgré quelques relances.

Cinquièmement, l'approche par les capacités de Sen nous a aidée à respecter les cultures, les valeurs et les savoirs autochtones. En effet, cette théorie caractérisée d'antipaternaliste ne cherche pas à imposer des réalisations déterminées aux individus (comme un modèle de carrière scolaire) et se fonde plutôt sur les choix qu'« ils ont des raisons de valoriser » (Bonvin & Farvaque, 2008; Robeyns, 2006a; Sen, 2000b). Elle renonce donc à juger pour les autres le cours de vie qu'ils devraient privilégier. Par ailleurs, nous avons tenté de travailler dans une perspective de décolonisation de la recherche, même si le projet a pris forme dans des cadres institutionnels occidentaux et que nous avons été formée selon les paradigmes de la recherche occidentale (Joncas & Larivière, 2017).

Sixièmement, le cadre méthodologique de recherche a été choisi dans le souhait de respecter les valeurs et les savoirs des femmes autochtones. Ce cadre est animé du désir de comprendre en profondeur le sens qu'une personne donne à son expérience (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Notre approche compréhensive qui laisse place aux valeurs, aux savoirs et aux significations que revêtent les situations pour les participantes concorde aussi avec l'approche par les capacités. Comme Saito (2003) l'indique, l'approche par les capacités est un cadre conceptuel compréhensif pour conceptualiser la justice sociale. La méthode de collecte de données, le récit de vie, est également tout indiquée pour une recherche « avec » des femmes autochtones. Les lignes directrices de recherche avec les femmes autochtones recommande d'ailleurs son usage (Femmes autochtones du Québec, 2012). L'entretien qui se base sur un processus de communication verbale s'accorde avec la tradition orale des peuples autochtones, ce qui facilite la prise de parole (Kovach, 2009; Stock, Mares, & Robinson, 2012) (McMullen & Rohrbach, 2003). Il rejoint de plus l'approche narrative traditionnellement utilisée chez les peuples autochtones, ce qui a facilité la prise de parole chez les participantes (Stock et al., 2012). Les entretiens en triade ont aussi favorisé la discussion, dans le sens où les participantes avaient le choix de s'adresser plus spécifiquement à la chercheuse

ou à la partenaire de recherche. La triade a diminué la gêne et a stimulé la participation des répondantes.

Septièmement, nous avons établi des relations réciproques à toutes les étapes de la recherche. Comme le soutient Basile (2012) : « les chercheurs doivent donner quelque chose en retour (en dehors du strict aspect financier) du savoir qu'ils obtiennent des femmes autochtones qui participent à la recherche » (p. 11). D'abord, nous avons formé une femme autochtone aux notions de base de la recherche, en plus de lui octroyer une bourse et de lui donner l'accès à des crédits de cours pour sa participation à la présente recherche. Cette dernière se dit satisfaite de son expérience qu'elle a d'ailleurs partagée dans un article scientifique et lors de communications scientifiques. Ensuite, pour ce qui est des étudiantes autochtones qui ont participé à la recherche, chacune a reçu une carte-cadeau de la librairie ou de la cafétéria de leur université. À leur demande, elles ont aussi reçu un rapport consignait les principaux résultats vulgarisés de la recherche. Nous avons donné le choix aux participantes de la forme de ce rapport (présentation, rapport, conte, vidéo, etc.). De plus, un service de garderie était offert en même temps que l'entretien, car les femmes autochtones universitaires sont susceptibles d'avoir des enfants (Boujot & Kerr, 2007). Enfin, il est souhaité que les résultats de la recherche qui documentent les forces et faiblesses de systèmes éducatifs pour assurer la justice scolaire des étudiantes autochtones orientent les mesures à venir pour obtenir une plus grande justice.

Dernièrement, nous avons pris la responsabilité d'assurer le transfert des résultats de la recherche de deux façons. D'une part, nous nous sommes engagée à remettre aux partenaires des établissements universitaires investigués et aux agents institutionnels un sommaire des principaux résultats de la recherche. Nous avons également proposé aux partenaires universitaires de présenter les résultats dans leur institution. D'autre part, des communications et des articles participent au transfert des connaissances.

Malgré ces mesures, notre recherche comporte des limites dans l'application des principes éthiques de la recherche avec des femmes autochtones de FAQ (2012). Des impératifs institutionnels, financiers et temporels ont limité l'intégration des femmes autochtones à toutes les étapes de la recherche. De plus, nous nous sommes gardée l'autorité sur les décisions relatives au projet tout en considérant les avis, les besoins et les contraintes de tous les acteurs qui y ont participé. Relativement à la tradition qualitative, nous reconnaissons que nous détenons un rôle

interprétatif dans lequel notre subjectivité ne peut être évitée (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Nous savons que nous ne pouvons pas être complètement objective dans ce contexte de recherche qui nous immerge, d'ailleurs, dans d'autres cultures. Au final, rappelons qu'il existe différentes approches de partenariat en recherche (Bourassa & Boudjaoui, 2012) et comme le soutient Basile (2012) dans les lignes directrices de FAQ, il n'y a pas une « bonne manière » de faire de la recherche (p. 12).

3.4 Critères de scientificité

Le savoir produit dans le cadre d'une recherche qualitative est différent de celui issu d'une recherche quantitative. Il est considéré comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). De plus, la place réservée à la réflexivité du chercheur pose des questionnements en lien avec la scientificité des données. Le savoir produit doit donc être évalué suivant des critères de rigueur propres à ce type de recherche (Denzin & Lincoln, 2011). Des critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de validité (*confirmability*) ont été définis par Lincoln et Guba (Lincoln & Guba, 1985). Ces critères s'assurent de la valeur des résultats qui doivent contribuer de manière significative à la compréhension du phénomène étudié (Mucchielli, 1996). Wilson (2008) rappelle que lorsque nous ne pouvons pas parler d'objectivité des données, nous pouvons tout de même parler de la précision des données grâce à leur triangulation. Miles et Huberman (2003) recommandent aussi l'usage de tactiques correctives comme la triangulation de méthodes de recueil de données et de répondants de même que le recours à des collègues pour les recherches qui utilisent des méthodes d'analyse de cas préstructurés, tel que notre projet.

Nous avons principalement assuré la scientificité des données par la triangulation des données, c'est-à-dire par les différentes sources et méthodes de collecte utilisées (Drapeau, 2004; Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). En effet, l'utilisation de différentes méthodes de données (quatre) provenant de différentes sources (quatre) permet de corroborer les matériaux empiriques et de conjuguer les forces et les faiblesses de chacune des méthodes. Cela assure la crédibilité et la fiabilité des résultats par la triangulation des données (Karsenti & Savoie-Zajc, 2004). Par ailleurs, l'utilisation du journal de bord a permis d'explicitier toutes les étapes du déroulement de la recherche, ce qui constitue un critère de transférabilité, de même que la description détaillée des données et résultats de la recherche qui suivra (Lejeune, 2014). De plus, notre projet a été évalué et approuvé par la partenaire de recherche et le jury de recherche, ce qui contribue à la validité des données et à la fiabilité du processus de recherche (Blais & Martineau, 2006).

Au final, les ancrages méthodologiques de la recherche ont permis de récolter un large éventail de données fructueuses en lesquelles nous pouvons avoir confiance. Les prochains chapitres font état de l'analyse et de l'interprétation des données à commençant par les données macrosociales et mésociales (chapitre 4) pour en venir à l'analyse des données microsociales (chapitre 5). Le dernier chapitre (chapitre 6) présente l'analyse transversale des trois niveaux d'analyse qui a permis de répondre à la question principale de la recherche.

4. ANALYSES DU CONTEXTE D'ÉTUDES DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES UNIVERSITAIRES

La question de recherche principale de cette thèse est : Comment le contexte dans lequel étudient des femmes autochtones universitaires a contribué au développement de leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser? Dans le souhait de répondre à cette question, il est primordial de bien cerner les variables structurelles, institutionnelles et relationnelles du contexte d'études dans lequel évoluent les participantes de notre recherche. C'est donc ce sur quoi s'attarde le chapitre quatre.

Dans un premier temps, il est question de l'analyse des droits et des politiques en matière d'éducation postsecondaire pour les Autochtones. Nous présenterons les droits et politiques des cadres juridiques internationaux, nationaux, provinciaux et locaux qui concernent les étudiants autochtones universitaires en soulignant leurs apports et leurs limites. Dans un deuxième temps, nous aborderons les deux cas étudiés à travers une analyse de la documentation institutionnelle qui documentera l'emplacement géographique, la population étudiante, les programmes d'études, les ressources aux étudiants, la recherche autochtone et la position de l'université face aux Premiers peuples. Nous présenterons également les résultats de l'analyse thématique des données issues des entretiens avec les agents institutionnels. Cette seconde partie à propos des cas universitaires se conclura par une réflexion générale pour chacun des cas.

4.1 Droits et politiques en matière d'éducation postsecondaire pour les Autochtones au Canada

La section suivante fait état des principales lois et politiques qui régissent l'éducation postsecondaire des Autochtones tant à l'échelle internationale, nationale, provinciale que locale. Les documents analysés sont, entre autres, des déclarations internationales (Nations Unies, 2007; UNESCO, 2001), des textes de loi et des politiques (Gouvernement du Canada, 1985; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 1998), des écrits scientifiques (Bougie, Kelly-Scott, & Arriagada, 2013; Lavell Harvard, 2011; Paquette & Fallon, 2010; Rodon, 2008), des rapports (Assemblée des Premières Nations, 2010b; Conseil en éducation des Premières Nations, 2002; Malatest et al., 2002; The National Indian Brotherhood, 1972) de même que les sites internet des MEES et des AANC.

4.1.1 Échelle internationale

À l'échelle internationale, trois déclarations de haute importance soutiennent les droits des peuples autochtones en matière d'éducation. Il s'agit de la Convention sur la diversité biologique signée en 1992 lors du sommet de la Terre à Rio de Janeiro, de la Déclaration universelle de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture qui concerne la diversité culturelle (2001) et la Déclaration de l'Organisation des Nations unies sur les droits des Peuples autochtones (2007). Toutes les trois réitèrent le droit à l'éducation des peuples autochtones. Par exemple, dans le rapport sur les droits des peuples autochtones de l'Organisation des Nations unies (2007), l'éducation est reconnue comme un droit humain et comme un moyen indispensable de réaliser les autres droits humains, de même que comme un élément fondamental pour la liberté. Au sujet de cette déclaration, le Canada n'a accepté de la signer qu'en 2010 avec des réserves, notamment sur la mise en œuvre du consentement préalable, libre et éclairé. En fait, le Canada a déclaré qu'il la mettrait en œuvre tant qu'elle ne contreviendrait pas à la Constitution et aux lois nationales, ce qui veut dire que les lois nationales l'emportaient sur la déclaration. Ce n'est qu'au printemps 2016 que la ministre fédérale des Affaires autochtones a confirmé qu'Ottawa appuie désormais sans réserve la Déclaration sur les droits des peuples autochtones en renonçant à la position d'objecteur. Il reste à voir comment le gouvernement canadien incorporera cette déclaration dans les lois fédérales. Néanmoins, cette déclaration constitue un important instrument de négociation pour les Premiers peuples au Canada tel que mentionné par Ghislain Picard (2017), chef régional de l'Association des Premières Nations pour le Québec et le Labrador.

En dépit du fait que la Convention sur la diversité biologique (1992), la Déclaration universelle de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2001) et la Déclaration de l'Organisation des Nations unies sur les droits des Peuples autochtones (2007) offrent un levier politique considérable à des organisations autochtones pour défendre leurs intérêts face à la domination exercée par les États colonisateurs, les impacts réels du cadre juridique international dans le quotidien des étudiants autochtones restent à confirmer. À cette échelle macrosociale, les effets se font surtout ressentir au niveau de la revendication du contrôle de l'éducation par les Premiers peuples, sur la place des savoirs et cultures autochtones dans les programmes scolaires et sur les demandes concernant la hausse du financement de l'éducation postsecondaire des Premiers peuples (Assemblée des Premières Nations, 2010b; Conseil en Éducatons des Premières Nations, 2009; Kanu, 2011; Tuck & Gaztambide-Fernández, 2013). Par ailleurs, l'efficacité des traités et des

programmes internationaux est souvent remise en question (Müller, 2014; Robeyns, 2006a, 2006b; Sen, 2000b). Généralement non contraignants pour les États signataires, les actions sur le terrain s'en trouvent limitées. La portée de l'égalité des droits, dans notre cas l'égalité au droit à l'éducation des Premiers peuples, est généralement surestimée. Elle s'en tient fondamentalement à la rhétorique (Robeyns, 2006b). Les impacts réels des droits sur le terrain ne sont donc pas assurés et ils s'en tiennent davantage au niveau des écrits.

4.1.2 Échelle nationale

Sur le plan des droits et des politiques nationales en matière d'éducation postsecondaire autochtone, le Canada ne détient par de lois ou de politiques spéciales pour l'éducation postsecondaire des Autochtones, et ce, même si l'éducation est un droit ancestral en vertu de traités qui sont reconnus dans l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982 (Assemblée des Premières Nations, 2010b). Ainsi, le Canada n'a pas encore engagé d'actions légales en ce sens même si l'éducation postsecondaire est un droit pour les Premiers peuples du pays garanti par plusieurs traités fondateurs (et droits internationaux).

En 1968, les Affaires indiennes ont mis en place un programme de bourses d'études pour encourager les Premières Nations et les Inuits à poursuivre des études postsecondaires. Cette initiative avait pour but de faciliter leur intégration dans la société majoritaire (Fédération canadienne des étudiantes et étudiants, 2017; Stonechild, 2006). Le ministère détient encore aujourd'hui un budget discrétionnaire pour des politiques sociales en lien avec l'éducation postsecondaire des Autochtones (Paquette et Fallon, 2010). Ce programme se décline sous deux formes. D'une part, il y a un programme d'aide aux étudiants autochtones de niveau postsecondaire (Affaires autochtones et développement du Nord Canada, 2015). Ce support concerne « les étudiants de niveau postsecondaire qui sont des membres inscrits²⁴ d'une Première Nation ou qui appartiennent à une Première Nation signataire d'un traité et qui ont résidé au Canada pendant 12 mois consécutifs avant la date de leur demande, ainsi que les étudiants inuits de niveau postsecondaire qui ont résidé au Canada pendant 12 mois consécutifs avant la date de leur demande, mais qui résident hors de leur

²⁴ Un membre des Premières Nations (« Indien ») inscrit est une personne dont le nom apparaît au « Registre des Indiens ». Le « Registre des Indiens » est le document officiel identifiant tous les membres des Premières Nations inscrits au Canada. La Loi sur les Indiens définit les exigences servant à déterminer qui sont inscrits ou non (Assemblée des Premières Nations, 2010a).

territoire et qui ne sont plus admissibles au financement fourni par leur territoire » (Affaires autochtones et développement du Nord Canada, 2015, n.d.). Les sommes disponibles sont destinées à couvrir les frais de scolarité, les livres requis, les déplacements et les allocations de subsistance. La gestion du programme est administrée par la Première Nation reconnue ou une collectivité inuite qui établit les critères de financement et de sélection, conformément aux lignes directrices nationales. Les communautés des Premières Nations et les collectivités inuites peuvent choisir une organisation autre pour administrer leurs budgets comme un conseil de bande et d'établissement, un conseil tribal, une organisation en éducation, une organisation politique ou un responsable de traités. Les communautés et les collectivités ont ainsi une certaine liberté de moduler les fonds disponibles, les montants remis à chaque boursier et la sélection des boursiers tout en respectant les lignes directrices. Selon ces lignes directrices, les étudiants admissibles doivent :

- être membres d'une Première Nation signataire d'un traité ou être un Indien inscrit et avoir résidé au Canada pendant 12 mois consécutifs précédant la date de la demande de financement; ou
- être un Inuit ayant résidé au Canada, mais à l'extérieur de son territoire, pendant 12 mois consécutifs avant la date de la demande de financement, et n'être plus admissible au financement accordé par le territoire (preuve de refus obligatoire); et
- fournir les documents prouvant qu'il a été accepté dans un programme d'études postsecondaires menant à l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat ou encore dans un programme PPECU (pour le PPECU, les établissements postsecondaires doivent être au Canada) offert par un établissement d'enseignement postsecondaire admissible; et
- maintenir un dossier scolaire satisfaisant dans cet établissement (selon la définition de « dossier scolaire satisfaisant » de l'établissement).

Le financement étant limité, ce ne sont pas tous les étudiants admissibles qui obtiendront une bourse. Il faut aussi savoir que les inscriptions au PAENP sont valides pour une année académique seulement (Affaires autochtones et développement du Nord Canada, 2017).

D'autre part, il existe un support aux institutions nommé le Programme de partenariats postsecondaires (Affaires autochtones et développement du Nord Canada, 2015). Ce support ne peut dépasser un maximum de 12 % du budget des AANC destiné à l'éducation postsecondaire (Paquette & Fallon, 2010; Stonechild, 2006). Il sert à supporter des institutions ou autres organisations qui désirent concevoir et dispenser des cours ou des programmes collégiaux et universitaires adaptés aux étudiants inuits et des Premières Nations, de sorte que ces étudiants puissent acquérir les aptitudes dont ils ont besoin pour s'intégrer au marché du travail et connaître du

succès (Affaires autochtones et Nord Canada, 2015). Une part importante de ce budget est destinée à la *First Nations University* (Regina, Saskatchewan) (Rodon, 2008). Le AANC détient aussi un programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université qui permet de verser une aide financière aux étudiants des Premières Nations et aux étudiants inuits admissibles qui sont inscrits à un programme préparatoire à l'entrée au collège ou à l'université. Ce programme vise à les aider dans l'obtention du diplôme requis pour s'inscrire à un programme d'études postsecondaires (Affaires autochtones et développement du Nord Canada, 2015).

Plusieurs organisations et représentants autochtones considèrent le programme de bourses pour les études postsecondaires des Premières Nations et des Inuits comme injuste. Selon eux, puisque l'éducation est un droit ancestral issu des traités, l'éducation postsecondaire devrait être également un droit (Paquette et Fallon, 2010). « Les traités des dix-neuvième et vingtième siècles affirment explicitement que l'éducation est un droit issu de traités et confirment la compétence des Premières Nations dans ce domaine. Ils font partie des droits inhérents et issus de traités qui sont reconnus par l'article 35 de la Loi constitutionnelle de 1982 » (Assemblée des Premières Nations, 2010b). Dans la « Maîtrise indienne de l'éducation indienne », la Fraternité des Indiens (1972) a fermement maintenu sa position à ce sujet. D'autant plus que cette mesure discrimine certains groupes d'étudiants, tels que les étudiants des Premières Nations non inscrits et ceux inscrits vivant hors communauté de même que les Métis qui ont accès aux mêmes programmes de financement provinciaux que les résidents allochtones (Malatest et al., 2002; Paquette et Fallon, 2010). Ce modèle de financement restreint aussi l'accès aux étudiants à temps partiel et pénalise ceux qui échouent des cours en raison de ses critères de sélection (Malatest et al., 2002; Rodon, 2008). Le PAENP discrimine notamment les femmes autochtones (Malatest, 2002). Les étudiantes autochtones, qui sont plus nombreuses sur les bancs universitaires que les hommes (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2013; Statistique Canada, 2013), sont aussi plus souvent des mères que les étudiantes allochtones (Statistique Canada, 2016), et sont souvent en situation de monoparentalité (Guimond et al., 2012; Ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2012). Nous y reviendrons au chapitre cinq. Par ailleurs, les Premières Nations du Québec, les Métis et les Autochtones sans le statut d'Indien ne possèdent pas de traités, ce qui constitue un autre enjeu (Paquette et Fallon, 2010).

Outre cette discrimination, plusieurs études affirment que le soutien financier du PAENP n'est pas suffisant (Canada Millennium Scholarship Foundation, 2005; Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Montgomery et al., 2000). D'une part, ce support financier serait insuffisant pour soutenir tous les étudiants qui y ont droit (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Malatest et al., 2002; Paquette & Fallon, 2010). D'autre part, les sommes versées aux étudiants sont souvent insuffisantes pour couvrir tous les frais occasionnés par les études postsecondaires et ces derniers doivent se tourner vers d'autres sources de revenus (Paquette & Fallon, 2010). D'après une étude de Statistique Canada sur l'expérience au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Autochtones vivant hors réserve, l'une des principales raisons pour ne pas avoir terminé les études postsecondaires est le faible revenu qui ne répond pas à tous les besoins (Bougie et al., 2013). Malates et al. (2002) et Lavell-Harvard (2011) indiquent que même si ce financement est important, il ne suffit pas, et ce, particulièrement pour les étudiants résidants à l'extérieur de leur communauté qui ne bénéficient pas du soutien social des proches. Selon le Conseil supérieur de l'éducation du Canada (2010), « les subventions autochtones ne sont pas suffisantes pour vivre adéquatement en milieu urbain » (p. 24). Ces montants sont donc insuffisants (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Malatest et al., 2002; Paquette et Fallon, 2010; Stonechild, 2006). Dans son mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations, le CEPN (2009) mentionne que le manque de financement est l'obstacle principal à l'accès à l'éducation postsecondaire des jeunes autochtones qui habitent dans des communautés. D'ailleurs, le CEPN (2009) a bien démontré que les étudiants autochtones sont nettement sous-financés par rapport aux étudiants allochtones. Comme l'explique la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (2017), le gouvernement canadien qui calculait avant 1992 le financement de ce programme selon le nombre d'étudiants est passé à un plafond restrictif de croissance annuelle de deux pour cent, et ce, sans égard à l'augmentation du coût de la vie et des frais d'inscription universitaire de même qu'à l'accroissement rapide de la population autochtone (Rodon & Tremblay, 2007; Stonechild, 2006). Ainsi, la majoration des fonds disponibles ne suit pas l'augmentation du nombre d'étudiants autochtones aux études postsecondaires (Conseil supérieur de l'éducation, 2010; Stonechild, 2006), et ce, même si les jeunes autochtones sont l'un des groupes démographiques qui croient le plus rapidement au Canada (Statistique Canada, 2016). Cela a pour effet qu'une longue liste d'attente pour accéder au PAENP s'allonge tous les ans (Stonechild, 2006). La Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (2017) indique : « Entre 2006 et 2011, plus de 18 500 apprenantes et apprenants autochtones, environ la moitié de ceux et celles qui étaient

admissibles, se sont vu refuser des fonds à cause du financement insuffisant pour le PAENP » (p. 5). Selon l'Assemblée des Premières Nations (n.d. dans Fédération canadienne des étudiantes et étudiants, 2017), 10 000 étudiants autochtones seraient en attente pour le financement de leurs études postsecondaires par le PAENP en 2016. Souvent, la priorité serait accordée aux programmes collégiaux plus courts au détriment des études professionnelles ou supérieures (Fédération canadienne des étudiantes et étudiants, 2017). Même si le gouvernement libéral avait promis dans son programme électoral un montant supplémentaire de 50 millions de dollars par an pour le PAENP, le budget fédéral de 2016 ne comprend aucune annonce en ce sens (Assemblée des Premières Nations, 2017). La Commission de vérité et réconciliation (2015) du Canada a fait un appel à l'action au gouvernement canadien à ce sujet. Elle demande au gouvernement de remplir ses promesses en assurant un financement adéquat pour remédier à l'insuffisance des places disponibles pour les élèves des Premières Nations qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires. Le gouvernement fédéral n'a cependant pas encore emboité le pas vers les recommandations de la Commission quant aux études postsecondaires.

D'autres programmes de financement non gouvernementaux sont disponibles à l'échelle nationale pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires. L'un des plus importants est le programme *Indspire*. Cet organisme de bienfaisance dirigé par des Autochtones offre des bourses d'études, d'excellence, de récompense et d'encouragement entre 1 000 \$ et 25 000 \$ par année. Ces ressources financières s'adressent tant aux Premières Nations, aux Métis ou aux Inuits dans tout le Canada. En plus des bourses, *Indspire* offre des programmes de partage de ressources aux enseignants, aux communautés et à d'autres intervenants engagés à améliorer le taux de réussite scolaire des élèves autochtones de la maternelle à la 12^e année. Selon leur rapport annuel de 2015-2016, 12 236 422\$ ont été alloués à 3 792 boursiers. De ces bourses, 2 718 ont été distribuées à des étudiants aux études postsecondaires représentant 8 435 022\$. Nous ne savons pas la répartition des sommes sur le territoire canadien (Indspire, 2017).

4.1.3 Échelle provinciale

À l'échelle du Québec, les politiques qui concernent les étudiants autochtones aux études postsecondaires sont quasi-inexistantes. Cependant, le MEES a une politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Cette politique est destinée au personnel de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, secondaire et collégial de tous les réseaux et secteurs d'enseignement.

Les universités sont seulement visées par le canal de la formation des maîtres, c'est-à-dire que leur formation devrait intégrer une spécificité d'éducation interculturelle (Ministère de l'Éducation, 1998). Comme l'explique cette politique (1998) :

La plupart des universités ont établi, en formation initiale des maîtres, quelques cours obligatoires et ont ajouté des cours à option dans certains de leurs programmes ainsi que des stages en milieux pluriethniques [...]. Dans le champ de la formation continue, les universités ont mis sur pied des programmes d'éducation interculturelle à l'intention du personnel scolaire : certificats de premier cycle, maîtrise, etc. (p. 16-17).

Il est toutefois difficile de connaître la portée réelle de cette mesure dans les programmes d'enseignement de la province. Potvin *et al.* (2015) ont conduit une étude sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec. Leur analyse fine du référentiel ministériel a montré la faible présence d'éléments de compétences interculturelles dans la formation à l'enseignement. Comme leur rapport (2015) l'indique : « En effet, au-delà d'une conception assez générale de l'approche culturelle de l'enseignement, aucune compétence n'intègre de façon explicite la diversité ethnoculturelle dans son libellé, mais quelques-unes comportent des composantes qui en tiennent compte » (p. 58). La littérature existante qui concerne la place des savoirs et des méthodes d'enseignement autochtones dans la formation à l'enseignement est très limitée au Canada (Archibald, 2008; Ng-A-Fook et Rottman, 2012; Scully, 2012; St.Denis, 2011) de même qu'ailleurs dans le monde (Bishop et Berryman, 2010; Exley et Chan, 2014; McLaughlin et Whatman, 2014; Ng-A-Fook, 2007). Selon plusieurs auteurs, le manque de connaissances des peuples autochtones chez les enseignants et les professeurs est l'un des facteurs qui expliquent les taux alarmants de décrochage scolaire chez les Premiers peuples au Canada (Battiste, 2000; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Dorais, 2011; Kanu, 2007, 2011; Kovach, 2013; Ng-A-Fook & Rottman, 2012; Ng-A-Fook, Ingham & Burrows, 2017; Wotherspoon & Schissel, 1998). Selon Battiste (2000, 2013), tant que le droit à l'éducation postsecondaire des Premiers peuples ne sera pas reconnu par le gouvernement fédéral, les savoirs et la place des Autochtones dans les lois et les pratiques provinciales resteront limités.

Également, dans le souhait de favoriser la réussite et le développement socioculturel des étudiants universitaires issus des communautés autochtones, le MEES a développé un programme de soutien financier aux membres des communautés autochtones. Ce programme accorde une aide

financière à certains établissements, soit pour adapter et offrir des programmes d'études dans les secteurs que les communautés jugent prioritaires, soit pour apporter une assistance particulière à ces étudiants, soit pour la revalorisation des cultures autochtones (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016).

De plus, les commissions scolaires inuite et crie de même que l'école naskapie ont le pouvoir de négocier des ententes pour l'éducation postsecondaire de leurs membres avec le Ministère en vertu de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois.

4.1.4 Échelle locale

À l'échelle locale, nous ne pouvons pas faire un portrait généralisable de la situation. Au niveau des communautés autochtones, chacune détermine les étudiants qui sont admissibles au programme de subvention des études postsecondaires des AANC suivant une série de critères d'admissibilité. Ces critères sont établis conformément aux lignes directrices nationales, mais ils sont adaptés selon chaque communauté (Affaires autochtones et Nord Canada, 2015). De plus, certaines communautés bonifient l'aide destinée aux études postsecondaires de leurs membres.

En ce qui concerne les allocations des étudiants des communautés bénéficiaires cries et inuites de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, elles proviennent à 75% de la Commission scolaire Cri et de la Commission scolaire Kativik en vertu de cette Convention et à 25% des AANC. Ces allocations couvrent les frais de subsistance, de scolarité et de transport additionnels pour les étudiants de niveau postsecondaire (Secrétariat aux affaires autochtones, 1998).

À propos des étudiants autochtones en milieu urbain, il existe différentes organisations (principalement communautaires) pour les supporter. Pensons au Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec.

Les sections 4.2 et 4.3 qui suivent concernent les universités investiguées à l'intérieur de la recherche. Situées à l'échelle locale, ces universités correspondent à l'Université Laval et à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Vu le caractère très singulier des deux cas de la recherche et la nécessité de faire état détaillé du contexte d'études des étudiantes autochtones qui évoluent dans ces universités pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons décidé de divulguer leur nom. D'ailleurs, même si nous ne nommions pas les universités, le lecteur

aurait pu deviner de quelle université il s'agissait tant les descriptions de leur situation nécessitent des détails en fonction de la méthode de l'étude de cas (Yin, 2012). En effet, Yin (2012) explique qu'il est très important d'examiner en profondeur le contexte des cas investigués pour bien les comprendre. Cela dit, nous avons choisi de conserver dans le reste de la thèse l'appellation Université A pour l'Université Laval et Université B pour l'UQAT, afin de dépersonnaliser les cas. Le but de la recherche n'étant pas comparer ces institutions entre elles, mais bien de mieux comprendre comment chacune contribue au développement des possibilités réelles de femmes autochtones de réaliser la carrière scolaire désirée.

Il importe de souligner que l'étude des cas de l'Université Laval et de l'UQAT a pris fin en décembre 2016. Nous estimons cette information importante puisque chaque cas continue d'évoluer dans le temps. Les changements opérés dans ces institutions après décembre 2016 n'ont donc pas été pris en compte dans la thèse.

4.2 Le cas de l'Université A

La section 4.2 dresse le portrait du cas de l'Université Laval grâce à une analyse de la documentation institutionnelle et une analyse thématique des entretiens avec différents intervenants oeuvrant dans cette université. Au temps de la Nouvelle-France, l'Université Laval était le Séminaire de Québec. Fondé en 1663 par Mgr François de Montmorency-Laval, ce séminaire devint l'Université Laval en 1852. Cette université a longtemps formé l'élite intellectuelle québécoise francophone et elle est encore aujourd'hui considérée comme l'un des principaux porte-étendards de la conservation du fait français en Amérique (Université Laval, 2016). Elle est d'ailleurs la toute première université francophone en Amérique.

4.2.1 Analyse documentaire

Différentes sources d'information ont été consultées pour effectuer cette analyse. D'abord, le site internet de l'Université Laval a permis de répertorier les programmes et services offerts par l'université aux étudiants. Ensuite, des documents administratifs et législatifs tels que le plan de développement de la recherche 2015-2020 (Université Laval, 2014), le plan d'orientation de développement Horizon 2017 (Université Laval, 2012), la Déclaration des droits des étudiants et des étudiantes (Université Laval, 2010), la Politique d'accueil, d'encadrement et d'intégration des étudiants (Université Laval, 2001), la Politique sur l'internationalisation de la formation (Université

Laval, 1996) et l'Avis sur l'accommodement à des droits ancestraux (Université Laval, 2015) ont permis de retracer les politiques et les enjeux en lien avec les étudiants autochtones. Enfin, des articles et des rapports de recherche ont permis de cerner davantage les besoins et les problématiques des étudiants autochtones à l'Université Laval tels que l'article de Rodon (2008) « Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques », le rapport de Nanipou (Nanipou, 2011) « Centre de ressources des Premières Nations et des Inuits : Plan directeur 2011-2014 » et le rapport du comité institutionnel de l'Université Laval « Les étudiants autochtones à l'Université Laval. Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien » (Rodon & Tremblay, 2007). Des données issues des AANC (2015) et du registre de l'Université Laval (2017) ont également été utilisées pour dresser un portrait des étudiants autochtones.

Emplacement géographique

L'Université Laval se trouve en plein cœur de la ville de Québec. Cette ville comptait 531 902 habitants selon le recensement de 2016 (Statistique Canada, 2017). De ce nombre, 7 290 ont déclaré avoir une appartenance autochtone (1,4% de la population). Québec est la deuxième plus grande ville de la province de Québec au Canada. Connue pour son histoire (l'une des plus vieilles villes en Amérique du Nord), Québec est également reconnue pour sa prospérité économique et son bas taux de chômage. Elle est le siège de nombreuses institutions gouvernementales, dont le Parlement du Québec. Cette ville est dotée d'un réseau de transport en commun composé uniquement d'autobus qui desserre les grandes artères de la ville, dont l'Université Laval. Quelques organisations autochtones se trouvent dans cette ville (Cercle Kisis, Maison communautaire Missinak, etc.). Entre autres, un Centre d'amitié autochtone se trouve en bordure nord de la ville. Ce centre offre des services pour les familles (garderie, atelier de stimulation pour les 0-5 ans, ateliers pour les parents, etc.), des services jeunesse pour les 6-17 ans (aide aux devoirs, soirées sportives, camp de jour estival, etc.), des services de soutien (accueil, évaluation, orientation et références, services d'aide au logement, accompagnement et soutien individuel, distribution alimentaire, diners communautaires, paniers de Noël, etc.), un café et de l'aide à l'emploi (Centre d'amitié autochtone, 2017).

L'Université Laval se situe en territoire Huron-Wendat. En effet, les terrains de l'Université Laval sont situés sur l'ancienne seigneurie de Sillery, un territoire qui avait été accordé aux Hurons-

Wendats, des alliés de la Nouvelle-France, pour qu'ils s'y établissent (Rodon, 2008). La communauté autochtone huronne-wendate de Wendake n'est qu'à quelques kilomètres de cet établissement d'enseignement en banlieue nord de la ville. 4 001 membres de cette communauté (résidents et non-résidents) ont été identifiés par le Secrétariat des affaires autochtones en 2016. En ordre, les autres nations autochtones qui sont les plus près de l'Université Laval sont les Abénaquis (qui sont plus près de l'Université du Québec à Trois-Rivières), les Malécites et les Micmacs (qui sont plus près de l'Université du Québec à Rimouski), les Atikamekw (qui sont plus près de l'Université du Québec à Chicoutimi et de l'Université du Québec à Trois-Rivières) et les Innus (qui sont plus près de l'Université du Québec à Chicoutimi et, à vol d'oiseau, de l'Université du Québec à Rimouski).

Population étudiante

Plus de 42 500 étudiants étaient inscrits à l'Université Laval à la session d'automne 2015 (Université Laval, 2016). Les étudiants étrangers ou résidents permanents représentaient 13 % de l'effectif étudiant. En ce qui concerne les étudiants autochtones, l'Université Laval ne possède pas de statistiques précises à leur sujet, car ils sont tenus de spécifier leur appartenance autochtone sur base volontaire seulement lors de l'inscription. Les données du Registraire qui suivent doivent donc être interprétées avec prudence. Elles représentent le nombre de femmes et d'hommes ayant déclaré une identité autochtone et étant inscrits à l'Université Laval au baccalauréat et aux cycles supérieurs de 2009 à 2016 (Figure 3).

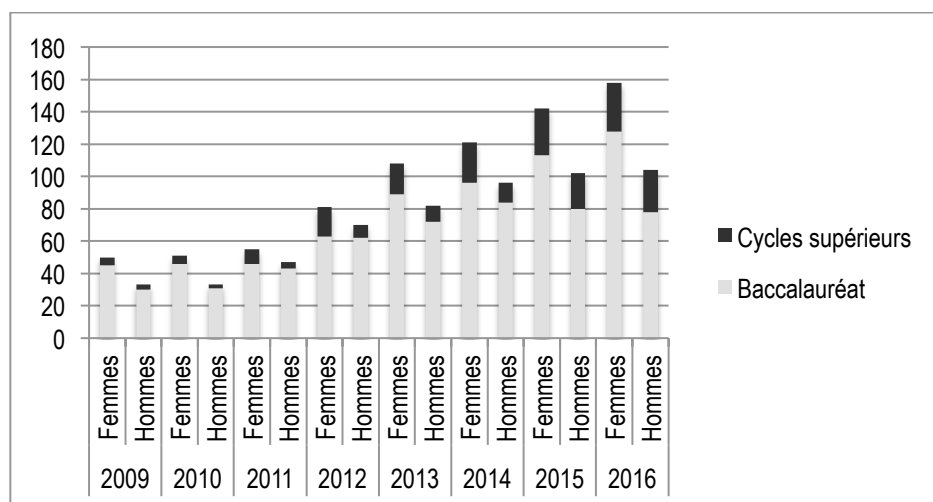


Figure 3. Nombre d'étudiants autochtones à l'Université Laval d'automne 2009 à automne 2016 selon le sexe (Université Laval, 2017)

Au moment de la collecte de données de ce projet de recherche, à l'automne 2015, 113 femmes et 80 hommes (pour un total de 193) étudiaient au baccalauréat et 29 femmes et 22 hommes étudiaient dans un programme de 2^e ou 3^e cycle (pour un total de 51). Au total, 244 étudiants autochtones étaient inscrits à l'Université Laval à cette session.

Grâce aux données recueillies par les AANC, il est possible d'avoir un autre aperçu du nombre d'étudiants autochtones financés dans les universités canadiennes par le PAENP. Rappelons que ces données ne comprennent pas les étudiants métis et des Premières Nations non-inscrits ainsi que les étudiants autochtones qui étudient à temps partiel ou qui ont échoué un certain nombre de cours, car ils ne sont pas admissibles au financement, de même que les étudiants autochtones inscrits et admissibles au financement qui ne reçoivent pas de financement faute de fonds disponibles du PAENP et qui défrayent eux-mêmes les coûts de leurs études. Selon les plus récentes données disponibles, en 2011-2012, 106 étudiants autochtones fréquentaient l'Université Laval, ce qui place cette université au deuxième rang des universités québécoises ayant le plus d'étudiants autochtones financés par le PAENP. Le tableau suivant (Tableau 16) montre le nombre d'étudiants autochtones financés dans les universités québécoises de 2001-2002 jusqu'en 2011-2012. Notons que depuis les années 2000, l'Université Laval se situe parmi les trois universités québécoises qui accueillent le plus d'étudiants autochtones financés.

Tableau 16
*Nombre d'étudiants autochtones financés par le PAENP dans les universités québécoises
entre 2001-2002 et 2011-2012 (AANC, 2015)*

	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12
Université du Québec à Chicoutimi	187	192	171	132	139	173	167	134	141	136	141
Université Laval	130	116	88	70	75	90	98	93	82	85	106
Concordia University	75	98	111	92	91	84	72	99	101	115	93
Université du Québec à Trois-Rivières	15	18	18	52	60	74	79	76	58	64	73
McGill University	87	107	87	63	56	51	46	77	75	72	64
Université du Québec à Montréal	41	41	31	36	31	42	35	38	36	30	38
Université de Montréal	28	26	27	18	28	34	38	38	40	28	30
Université du Québec en Abitibi-Témisc.	34	66	48	61	67	61	42	30	25	31	21
Université de Sherbrooke	18	12	8	10	12	13	18	20	18	14	19
Université du Québec à Rimouski	7	7	10	10	9	18	19	13	14	12	16
École nationale d'administration publique	-	-	-	-	2	3	5	6	4	7	14
Télé-université	7	11	3	2	5	10	12	12	17	9	12
Bishop's University	6	4	5	5	4	5	2	4	3	7	11
École des Hautes études commerciales	3	5	5	5	7	9	6	5	5	7	10
Université du Québec en Outaouais	7	6	6	3	3	6	5	3	6	7	7
École Polytechnique	3	4	3	3	3	5	2	3	3	3	4
Total	648	713	621	562	592	678	646	651	628	627	659

La Figure 4 représente l'évolution du nombre de femmes et d'hommes autochtones financés de 1996-1997 à 2011-2012 par le PAENP à l'Université Laval.

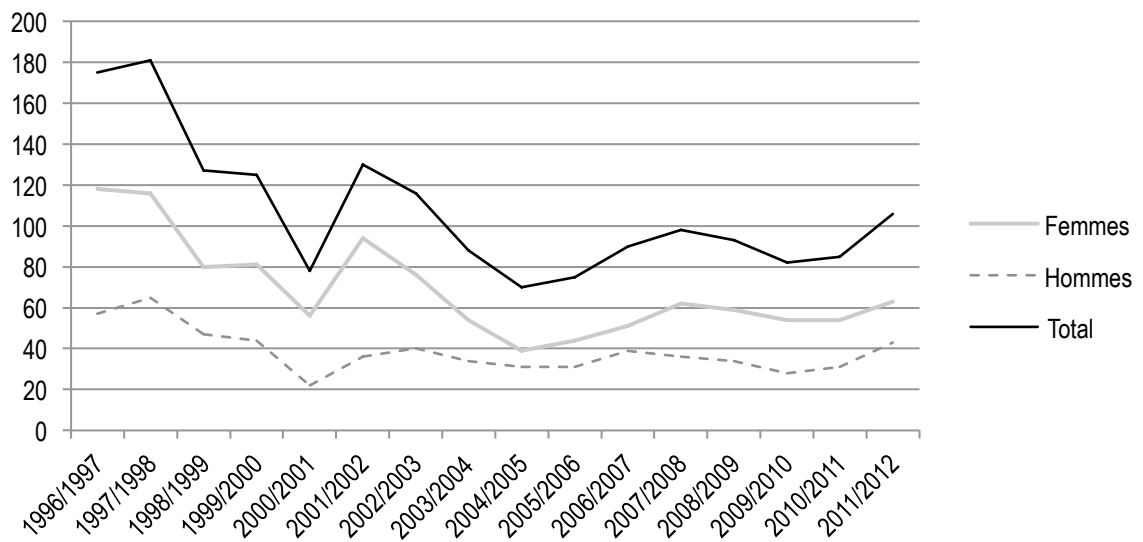


Figure 4. Nombre d'étudiants autochtones financés de 1996-1997 à 2011-2012 par le PAENP à l'Université Laval selon le sexe (AANC, 2015)

Les statistiques issues de ces deux sources de données (Registraire de l'Université Laval et AANC) sont sensiblement semblables. Elles montrent une légère augmentation des étudiants autochtones à l'Université, tant chez les femmes que chez les hommes. Par ailleurs, il y a toujours eu plus de femmes autochtones que d'hommes comme le montre la Figure 4, mais l'écart est beaucoup plus faible aux cycles supérieurs.

Programmes d'études

Selon le site internet de l'Université Laval (2016), quelque 500 programmes d'études sont dispensés par cette université, et ce, dans tous les domaines du savoir. Quatre-vingts programmes peuvent être suivis entièrement à distance. Contrairement à de nombreuses universités canadiennes et québécoises, l'Université Laval ne détient pas de programmes destinés spécifiquement aux étudiants autochtones. Un certificat et un microprogramme en études autochtones sont disponibles pour toute la population étudiante. Les programmes de doctorat en médecine, de baccalauréat en service social, de baccalauréat en criminologie, de baccalauréat en ergothérapie, de baccalauréat en kinésiologie et de baccalauréat en physiothérapie offrent des places réservées aux étudiants autochtones. Par exemple, le programme de baccalauréat en service social réserve deux places aux titulaires d'un diplôme collégial ou universitaire ayant à la fois le statut de résident du Québec et celui de membre des Premières Nations ou des Inuits et une cote de rendement supérieure à 22. Le programme des facultés de médecine pour les Premières Nations et les Inuits au Québec offre aussi un soutien à l'admission et à l'intégration des étudiants autochtones tout au long de leurs études (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, n.d.). Dans chaque faculté de médecine du Québec, dont celle de l'Université Laval, quatre places sont réservées chaque année aux étudiants inuits et membres des Premières Nations qui répondent à certaines exigences (cote de rendement minimale de 28, etc.).

Ressources aux étudiants

En plus des multiples infrastructures sur son campus (centre sportif, bibliothèques, laboratoires, cafétérias, cafés, résidences, église, etc.), l'Université Laval offre une large gamme de services à ses étudiants tels qu'un Centre d'aide aux étudiants (consultation individuelle avec des psychologues et conseillers en orientation concernant l'orientation, l'apprentissage et la réussite, la psychologie, et les situations de handicap), un service d'accompagnement aux étudiants étrangers

(séances d'accueil, guide de séjour, jumelage étudiant, salon d'accueil, aide individuelle et activités de découvertes), un service d'aide pédagogique (soutien à la rédaction, consultation statistique, outils d'aide à la réussite, dispositif Appui à la réussite, etc.), des garderies, un service de santé, un service de placement et d'entrepreneuriat, un service d'orientation scolaire, un bureau de droits étudiants, un service d'accueil et de soutien aux étudiants en situation de handicap, un service pour les bourses et l'aide financière et un service aux étudiants de l'Université Laval à l'étranger (Université Laval, 2016). Bien que l'Université Laval soit l'une des universités québécoises qui accueillent le plus grand nombre d'étudiants autochtones, les services qui leur sont spécifiquement destinés sont quasi inexistantes. Il n'existe qu'une association parascolaire d'étudiants autochtones non reconnue par l'Université Laval. Elle est maintenue par des étudiants autochtones. Un local est mis à leur disposition à l'intérieur du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones. Dans ce local, les étudiants autochtones ont accès à du matériel de bureautique (quatre bureaux, deux ordinateurs, une imprimante, un télécopieur, un numériseur, etc.). Quelques activités comme des « soupers pizza » sont organisées par les étudiants de l'association en fonction de l'intérêt des principaux concernés. Par ailleurs, certaines facultés ont mis à la disposition de leurs étudiants autochtones différents services. Ces services sont toutefois offerts selon la volonté des individus en poste; ils ne sont pas institués ou inscrits dans une stratégie générale (Rodon et Tremblay, 2007).

Dans un autre ordre d'idées, l'Université Laval peut, selon les cas, faire certaines accommodations en vertu des droits ancestraux des étudiants autochtones (échanges personnels avec le Secrétaire général, décembre 2015). Par exemple, un professeur peut déplacer un examen qui se déroule en même temps que la période de chasse pour un étudiant autochtone qui en fait la demande après avoir reçu la recommandation du Secrétaire général de l'Université.

Selon une agente au vice-rectorat aux ressources humaines (communication personnelle, 17 juillet 2017), l'Université Laval offre une formation interculturelle à tout membre du personnel qui côtoie, aide ou travaille avec des personnes provenant de l'extérieur du Canada. Cette formation se nomme « Communication interculturelle ». Offerte depuis au moins 10 ans, elle a comme objectif de permettre aux participants d'acquérir des connaissances pour mieux comprendre et agir de façon efficace et adéquate avec des personnes de cultures différentes. Animée par une consultante en gestion de carrière et formation interculturelle, cette formation se centre sur les étudiants hors Québec/Canada à l'université.

Recherche autochtone

Différents centres de recherche s'intéressent aux questions autochtones à l'Université Laval. Les principaux sont le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones, la Chaire Louis-Edmond Hamelin, le Centre interuniversitaire d'études sur les lettres, les arts et les traditions, la Chaire de recherche sur le développement durable du Nord, la Chaire de recherche du Canada sur la condition autochtone comparée et le Centre Nasivvik sur la santé des Inuit et les changements environnementaux (Nanipou, 2011; Rodon et Tremblay, 2007; Université Laval, 2016). Cette université est d'ailleurs l'une des universités canadiennes qui effectuent le plus de recherche avec les Autochtones et plusieurs partenariats ont été établis entre des chercheurs, des communautés et des organismes autochtones (Rodon et Tremblay, 2007). Il existe également des regroupements étudiants tels que le groupe d'intérêts en santé autochtone de la Faculté de médecine de l'Université Laval ou l'Association étudiante sur la compréhension des enjeux autochtones. Les membres de ce groupe organisent des conférences, des ateliers et diverses activités autour des réalités et des enjeux qui concernent les peuples autochtones. Par ailleurs, différents chercheurs mènent des recherches participatives dans lesquelles les Autochtones sont partenaires.

Positionnement institutionnel face aux étudiants autochtones

À notre connaissance, il n'existe pas de politiques pour les étudiants autochtones à l'Université Laval au même titre qu'il existe, par exemple, une Politique d'intégration pour des personnes handicapées étudiantes. Aucun document administratif ne semble en faire mention. Cela dit, dans sa Déclaration des droits des étudiants et des étudiantes (2010), l'Université Laval reconnaît à tous le droit à une formation universitaire de qualité, c'est-à-dire que :

les étudiants et les étudiantes ont droit, tenant compte des ressources humaines et matérielles dont dispose l'Université, à des programmes de formation qui répondent adéquatement aux objectifs généraux des différents cycles d'études, au respect du programme auquel ils sont inscrits ainsi qu'à une évaluation équitable. [...] Ces étudiants et ces étudiantes ont le droit de connaître de façon précise, en plus des exigences de leur programme de formation, les possibilités d'encadrement offertes et les ressources disponibles à cette fin. Compte tenu de ces ressources, ils ont droit à un accès équitable aux équipements et aux services techniques (p. 1).

Par ailleurs, dans sa Politique d'accueil, d'encadrement et d'intégration des étudiants (2001), l'Université Laval reconnaît que :

- l'accueil, l'encadrement et l'intégration des étudiants sont des facteurs importants de réussite dans les études, qui contribuent également à la formation personnelle, à l'engagement dans le développement de la vie universitaire et à l'insertion socioprofessionnelle;
- les différentes actions d'accueil, d'encadrement et d'intégration des étudiants doivent tenir compte de la diversité des caractéristiques sociales, économiques et culturelles;
- la relation des étudiants avec l'ensemble du personnel de l'Université et avec les personnes qui lui sont associées dans sa mission de formation constitue le fondement des activités d'accueil, d'encadrement et d'intégration;
- la relation du corps professoral et enseignant avec les étudiants revêt une importance particulière : la qualité de cette relation se fonde sur l'établissement de contacts dynamiques d'encadrement des étudiants à l'intérieur ou à l'extérieur des activités de formation;
- les étudiants ont le droit de bénéficier de divers services universitaires dont l'institution doit assurer l'accessibilité [...].

À l'intérieur de sa Politique sur l'internationalisation de la formation (1996), nous pouvons lire que la mission éducative de l'Université Laval est fondée sur le savoir universel et l'ouverture de l'esprit. Pour ce faire, « l'Université garantit que, dans le cadre de ses activités de formation, la transmission des connaissances se fait dans une perspective d'internationalisation dont ses étudiants sont les premiers bénéficiaires; [...] » (p. 1). L'Université Laval y reconnaît également :

qu'il est essentiel de contribuer à l'internationalisation de la formation, tout en insistant sur le fait que celle-ci comprend deux volets en soi complémentaires : l'ouverture sur le monde, qui amène une dynamique relationnelle positive entre les sociétés et les cultures, et la mondialisation qui, lorsqu'on pousse à outrance ses aspects économiques, peut servir d'alibi à toutes sortes d'abus et conduire à l'institution d'une dynamique relationnelle négative. Aussi l'Université reconnaît-elle que, comme institution de haut savoir, elle a la responsabilité de bien asseoir les fondements éthiques et culturels requis, dans une perspective d'ouverture et de rapprochement entre les peuples (p. 1).

Afin d'internationaliser sa formation, l'Université Laval assure adhérer à une série de valeurs dont : les droits et les libertés de la personne, la dignité humaine et la justice sociale, l'équité entre les personnes de même que l'harmonie et la paix entre les peuples.

Dans ses documents d'orientation stratégique, l'Université Laval fait peu mention des Premiers peuples. À l'intérieur de son plan de développement de la recherche 2015-2020 (Université Laval, 2014), la question autochtone est évoquée dans son axe stratégique de consolider et de développer le Nord durable en ce qui a trait « au droit de l'environnement et à la sociologie des peuples autochtones » (p. 49). Dans le plan d'orientation de développement Horizon 2017 où se

trouvent les orientations institutionnelles adoptées par le Conseil universitaire et le Conseil d'administration, aucune mention ne fait allusion aux enjeux relatifs aux peuples autochtones.

L'ancien recteur de l'Université Laval, M. Denis Brière, a demandé à la Commission des affaires étudiantes de porter sa réflexion sur le thème de la culture. Ces réflexions sont concentrées dans le rapport « Comment la culture à l'Université Laval peut-elle contribuer à la réussite de l'étudiant tout au long de sa formation » (Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval, 2016). Il ressort de ces réflexions que malgré la grande diversité culturelle de la population étudiante de l'Université Laval, trop d'étudiants sont indifférents aux autres cultures et peu enclins à s'engager dans des actions facilitant les contacts interculturels ou d'intégration à la vie culturelle québécoise. Vingt-quatre recommandations ont alors été formulées afin de valoriser les différentes cultures. Lors de la course au rectorat de l'Université Laval en 2017, la candidate élue, Mme Sophie D'Amours, a exprimé dans ses intentions stratégiques un désir de travailler en partenariat avec les communautés autochtones afin d'assumer son rôle et de contribuer activement à la réussite de ces étudiants. Un comité de travail sur la réconciliation est désormais en création.

4.2.2 Expérience professionnelle d'agents institutionnels de l'Université Laval avec des étudiants autochtones

Afin de répondre aux questions de recherche, il a été nécessaire de documenter l'expérience professionnelle d'intervenants de l'Université Laval avec les étudiants autochtones. Au moment des entretiens, ces intervenants devaient avoir cumulé au moins trois ans d'expérience dans l'université investiguée et avoir travaillé avec des étudiants autochtones. Leur recrutement a été réalisé à l'aide de l'analyse de documents institutionnels de chaque cas. Une proposition de participation a été envoyée par courriel aux agents institutionnels qui semblaient répondre à nos critères de sélection. La majorité des agents institutionnels approchés ont accepté de participer. Ces agents institutionnels nous ont aussi recommandé à des collègues susceptibles de vouloir participer au projet. Cette technique d'échantillonnage par réseau (ou boule de neige) était donc non-probabiliste (Savoie-Zajc, 2007). Sept agents institutionnels ont été rencontrés à l'Université Laval. Il s'agit d'un très faible pourcentage du nombre total des employés de l'Université Laval. Ainsi, ne nous pouvons pas généraliser les résultats et prétendre que leurs propos concernent la majorité des membres du personnel. Cela dit, ils offrent un éclairage intéressant sur la situation. De ces sept agents institutionnels, cinq sont des femmes et deux sont des hommes. À propos de leur expérience de

travail avec des étudiants autochtones, quatre avaient une faible expérience avec les étudiants autochtones, c'est-à-dire qu'ils avaient travaillé avec moins de dix étudiants qu'ils savent être autochtones, alors que trois des agents institutionnels rencontrés avaient une expérience forte ayant travaillé avec au moins 20 étudiants autochtones. Nous préférons ne pas donner trop de détails pour chaque répondant et demeurer à un niveau plus général dans le souhait de protéger la confidentialité de ces derniers.

Les entretiens ont été analysés selon trois grandes thématiques que nous pouvons qualifier de facteurs de conversion environnementaux en regard à l'approche par les capacités. Il s'agit de : 1) la conception des agents institutionnels de la réalité des étudiants autochtones à leur université; 2) l'approche privilégiée dans la prestation des services avec des étudiants autochtones; et 3) la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec les étudiants autochtones. La section suivante décrit pour chacun des sept agents institutionnels rencontrés à l'Université Laval leurs propos concernant les trois thématiques couvertes lors de l'entretien.

Description des données

Anne. Anne confie détenir peu de connaissances concernant les étudiants autochtones même si plusieurs d'entre eux fréquentent son milieu de travail. Elle attribue cela au fait qu'ils seraient gênés, moins ouverts et réservés. Les étudiants autochtones ne s'intégreraient pas facilement. Elle indique cependant que cela est une question de tempérament, car quelques étudiants autochtones s'intégreraient davantage. Elle a remarqué qu'il y aurait plus de femmes autochtones que d'hommes depuis les dernières années, et que certains auraient des problèmes de santé mentale malgré les nombreuses ressources à leur disposition comme leur Conseil de bande. Elle a également remarqué qu'ils connaîtraient peu les services et les ressources auxquels ils ont accès à l'université et qu'ils se satisferaient avec ce qu'ils ont. Elle souligne : « Moi, je pense qu'ils sont très réservés, qu'ils ne vont pas trop questionner et qu'ils apprennent par la bande ».

Dans le cadre de son mandat, Anne offre différentes ressources aux étudiants, tant autochtones qu'allochtones. Elle explique utiliser la même approche, peu importe avec quel étudiant elle travaille. Elle ne voit pas réellement de différences entre les étudiants autochtones et allochtones, et elle croit que les différences seraient plus une question de tempérament individuel.

Anne spécifie qu'elle porte toutefois une attention particulière aux Autochtones : « Moi, je leur fais attention. Si on veut les garder, il faut quand même, je pense, il faut plus les aider ».

Lors de l'entretien, Anne a mentionné qu'elle tente de tout faire pour aider et pour garder les étudiants autochtones à l'université. Elle va vers eux et n'hésite pas à les guider, au besoin. Elle dit entretenir de belles relations avec les étudiants autochtones. Certains d'entre eux se sont ouverts profondément à elle et plusieurs la remercient pour son soutien. Toutefois, elle regrette qu'ils ne s'intègrent pas aussi facilement que les étudiants allochtones, ce qui faciliterait les relations.

Brigitte. Brigitte est très sensible aux étudiants autochtones. Elle comprend le choc culturel que certains peuvent vivre en s'établissant en milieu urbain. Elle croit que ceux qui s'affichent comme autochtones seraient ceux qui désirent retourner dans leur communauté pour améliorer la situation :

Je pense que ceux qui se disent autochtones, c'est qu'ils veulent retourner [dans leur communauté] et ceux qui n'en parlent pas, c'est qu'ils veulent sortir d'une sorte de misère dont ils ne voient pas le fond. On peut comprendre aussi. Eux autres ne me diront pas qu'ils sont étudiants autochtones. Et moi je ne le saurai pas nécessairement (Brigitte).

Ses connaissances sur les étudiants autochtones la portent à croire qu'ils seraient résilients, qu'ils s'assureraient beaucoup, qu'ils ne seraient pas belliqueux, qu'ils ne profiteraient pas des gens ou du système, qu'ils seraient peu à l'affut des services auxquels ils ont droit, et qu'ils auraient de la difficulté à prendre le rythme universitaire qui serait trop rapide pour eux.

Brigitte dépasse souvent son mandat de travail quand vient le temps d'aider des étudiants autochtones :

Moi je sais que pour les Autochtones et pour les étudiants étrangers, je fais un petit plus, parce que c'est évident, ils ne sont pas dans le système québécois, ils ont vécu dans un autre système et dans une autre langue. [...] je vais tout faire pour les aider, les encourager et les aider surtout à finir leur projet d'études.

Elle souligne qu'elle essaie de faire ce qu'elle peut à son échelle pour aider les peuples autochtones et pour réduire les injustices auxquelles ils ont fait et font face. Elle mentionne qu'elle aime la différence des cultures et que le travail en contexte interculturel l'allume.

Brigitte estime que sa relation avec les étudiants autochtones est empreinte d'un grand respect et que les étudiants le sentent : « On dirait qu'ils sentent le respect. Mais je ne les infantilise

pas non plus. Ils ont tout ce qu'il faut pour bien faire les choses ». Elle souligne qu'elle fait sa part pour « racheter les imbécilités » des gens qui ont des préjugés envers les étudiants autochtones à l'université. Ainsi, elle qualifie cette relation d'excellente. Elle va même parfois les motiver et les inciter à faire valoir leurs droits. Lors de l'entretien, Brigitte faisait souvent allusion à son expérience avec un étudiant autochtone qui s'est beaucoup ouvert à elle.

Carl. Carl mentionne qu'il sait peu de choses sur les étudiants autochtones à son université. Il croit que les étudiants proviendraient surtout des communautés de Wendake, de Mashteuiatsh et de Pessamit. Il souligne aussi que plusieurs étudiants autochtones de l'université n'auraient pas besoin d'aide particulière : « Il y a plein d'Autochtones qui viennent ici et tu ne le sais même pas. Ils n'ont pas besoin d'aide, ils n'ont pas besoin de soutien. Ils n'ont pas envie de se faire étiqueter Autochtone ». Il soutient également que c'est la famille des étudiants qui pourrait davantage les aider à réussir leur parcours scolaire et non l'université.

Dans son expérience avec les étudiants autochtones, Carl vit de la retenue même s'il a une grande sympathie, une grande affection et une grande solidarité envers les peuples autochtones. Comme il l'explique : « Moi, [...], quand je me retrouve avec des étudiants autochtones, considérant les discours qu'on entend et ces choses-là, je vais avoir des difficultés intérieures, des tensions intérieures à assumer mes propos [...] je suis comme un peu sur la retenue ». Par exemple, il indique qu'il hésite à confronter d'une manière ou d'une autre un étudiant autochtone :

Dans mon rapport avec les étudiants autochtones, bien cette retenue-là que j'aie, j'ai de la misère avec les rapports racistes. Je le suis, on est tous un peu racistes. On l'est tous un peu, qu'on le veuille ou non. On porte tous des traces, mais je pense que fondamentalement je suis anti, mais quand je me retrouve dans des relations que c'est ma couleur versus sa couleur et que là, on est dans ce rapport-là et le blanc... je ne suis pas capable. Alors quand je suis avec une personne d'origine autochtone, étudiant ou étudiante, ça rentre en ligne de compte, car on est dans le discours identitaire.

Carl a indiqué que ses quelques occasions de travail avec des étudiants autochtones se sont toujours relativement bien déroulées : « En général, ça toujours bien coulé ». Il n'a pas hésité à mettre les bouchées doubles pour soutenir une étudiante autochtone qui avait plus de besoins. Il croit que les étudiants autochtones savent que Carl comprend bien leur situation : « Elle se sentait probablement, avec moi, en pays de reconnaissance, sans dire de connaissances ».

Daniel. Daniel se qualifie comme étant assez connaissant de la situation étudiante autochtone. Il affirme que les étudiants autochtones seraient difficiles à trouver, car ils n'ont pas toujours des traits autochtones. Il croit que la famille et les proches seraient les principales sources de motivation des Autochtones à poursuivre des études universitaires. Il mentionne que les étudiants autochtones seraient en général plus âgés que les étudiants allochtones, ce qui leur conférerait certaines qualités étant donnée leur expérience de vie. Pour les étudiants autochtones qui portent peu de traits autochtones, il considère qu'il pourrait être parfois difficile d'entendre parler négativement de leur peuple par des collègues ou professeurs. Il sait que parfois, la langue peut être un obstacle à la réussite scolaire d'étudiants autochtones qui ont le français comme langue seconde.

Daniel travaille de près avec les étudiants autochtones. Il aime beaucoup travailler avec ces étudiants. Il estime entretenir plusieurs affinités avec les Autochtones et il se sent près d'eux. Il connaît très bien la situation des peuples autochtones. Lorsqu'il travaille avec des étudiants, autochtones ou non, il privilégie l'approche du « un-un ». Donc il travaille avec l'individu et non avec la catégorie.

Daniel adore travailler avec les étudiants autochtones et il croit qu'il a eu un impact positif sur le parcours de plusieurs. Comme il le mentionne : « J'ai vraiment l'impression d'offrir quelque chose qui va avoir un impact sur ces étudiants-là [...]. Alors ça, c'est valorisant ». Il est d'avis qu'il a une très bonne relation avec les étudiants autochtones.

Esther. Esther a vécu différentes expériences avec des étudiants autochtones. À la lumière de ces expériences, elle est d'avis que les étudiants autochtones auraient à peu près les mêmes besoins et caractéristiques que les étudiants allochtones. Cela dit, elle juge qu'il serait intéressant qu'ils aient accès à des services complémentaires comme pour les étudiants internationaux en raison de leur provenance. Elle souligne que « les étudiants autochtones arrivent du fond de je ne sais pas où et atterrissent ici. [...] Juste arrivés sur le campus, ils étaient perdus, les parcomètres, ils n'avaient jamais vu cela. [...] C'est toute une appropriation le campus. Ils ont été bien impressionnés. C'était comme immense ». Elle est d'ailleurs peu convaincue que les étudiants autochtones se reconnaissent dans les services offerts par l'Université Laval et qu'ils seraient souvent isolés : « Il y en a des services sur le campus, mais ils ne les utilisent pas ou ne les connaissent pas ». Elle dit toutefois qu'ils auraient accès au soutien de leur famille, mais à distance.

Esther a parfois modifié son approche auprès des étudiants autochtones selon les postes qu'elle a occupés. Dans un contexte particulier, elle a adapté sa pratique à la situation spécifique des étudiants autochtones. À l'intérieur du poste qu'elle occupait au moment de l'entretien, Esther se doit de travailler de la même façon avec tous les étudiants, peu importe leur origine : « moi je vais traiter tout le monde de la même façon ».

Esther soutient que sa relation avec les étudiants autochtones se déroule bien. À la lumière des évaluations des étudiants, elle croit que ses services sont efficaces et adaptés aux étudiants autochtones.

Francine. Francine détient peu de connaissances à propos des étudiants autochtones. Elle a l'impression qu'ils sont peu et/ou qu'ils passent inaperçus à l'université. Elle croit que leurs besoins sont assez semblables à un étudiant des régions éloignées du Québec ou à un étudiant non occidental. Tout comme ces étudiants, ils se retrouvent seuls dans une grande ville et ils doivent devenir autonomes. Lorsque les étudiants autochtones ont besoin d'aide, Francine croit qu'ils retournent dans leur communauté, pour laquelle ils ont un profond attachement, afin d'y trouver du soutien. Elle a aussi l'impression que les étudiants autochtones font souvent face à des problématiques associées au milieu familial dysfonctionnel. Elle considère qu'il s'agit majoritairement d'étudiants de première génération et qu'ils ont besoin de soutien en ce sens. Ils peuvent alors utiliser les services offerts par l'université qui sont inclusifs, selon elle.

Francine perçoit que très peu d'étudiants autochtones utiliseraient les services disponibles aux étudiants de l'Université Laval. Elle s'interroge sur les raisons pour lesquelles ils ne les utilisent pas. En tant que bon généraliste comme elle le dit, le centre pour lequel elle travaille n'offre pas de service particulier ni d'approche spécifique pour les étudiants autochtones. L'offre de service est inclusive : « Ce n'est pas parce qu'on n'a pas quelque chose de précis pour les Autochtones qu'on n'a rien pour eux. On les inclut dans tout ». Elle ajoute que plusieurs employés ont une formation en intervention interculturelle.

Francine qui a peu travaillé avec des étudiants autochtones estime tout de même que ses services sont efficaces : « Moi j'ai l'impression que oui, parce que justement nous on est spécialisé avec la clientèle étudiante et ce sont aussi des étudiants, ils ne sont pas que des Autochtones, ce sont des personnes. Donc je pense qu'on peut les aider ».

Guylaine. Guylaine a expliqué détenir une connaissance limitée des étudiants autochtones. Son expérience l'a menée à dire qu'ils seraient en général plus âgés que les étudiants allochtones et qu'ils feraient face à des difficultés quant à la maîtrise du français. Elle soutient aussi que les étudiants autochtones se tourneraient plus facilement vers leur communauté et leur famille lorsqu'ils ont besoin de soutien.

Guylaine a dû faire face à des situations problématiques avec une étudiante autochtone dans le cadre de son travail. Même si elle est informée du contexte spécifique d'où proviennent les étudiants autochtones, elle a expliqué qu'elle ne pouvait pas, dans son mandat, déroger des règlements universitaires. Elle se questionne : « Comment, tout en respectant la réglementation de l'université, comment la [une étudiante autochtone] soutenir dans le fait d'aller jusqu'au bout »? Guylaine est encline à offrir des mesures d'adaptation aux étudiants autochtones au même titre que les mesures pour les étudiants avec des handicaps, par exemple. Lors d'un poste précédent, Guylaine dit avoir travaillé dans une approche de relation d'aide avec une étudiante autochtone. Elle a été particulièrement patiente à son égard.

À sa connaissance, Guylaine a travaillé avec seulement une étudiante autochtone connue. Selon elle, cette relation a été plutôt bonne malgré un début difficile. Au final, cette expérience s'est avérée positive, car l'étudiante revenait la voir et sa situation s'améliorait.

Analyse des données

De façon générale, les agents institutionnels rencontrés à l'Université Laval ont une idée plus ou moins précise de la population étudiante autochtone, et ce, même si ces personnes devraient bien connaître les étudiants autochtones selon la procédure de recrutement²⁵. Anne soutient détenir peu de connaissances concernant les étudiants autochtones. Brigitte croit qu'elle comprend assez bien leur situation. Carl dit qu'il sait peu de choses. Daniel se qualifie comme étant assez

²⁵ Il importe de souligner que le recrutement des agents institutionnels ne s'est pas fait aléatoirement. Ils ont été recrutés parce qu'ils avaient de bonnes chances d'avoir déjà travaillé avec des étudiants autochtones, soit à cause de leur faculté d'attache, soit à cause du secteur de services où ils travaillent. Une invitation leur a alors été acheminée par courriel. Ils ont choisi de leur gré de participer ou non à l'étude. Ainsi, il est possible de croire que les agents institutionnels qui ont participé à l'étude détenaient déjà une sensibilité particulière à l'égard des étudiants autochtones. Ceci étant dit, nous pouvons croire que leurs propos représentent certainement le côté le plus positif de la relation entre les employés universitaires et les étudiants autochtones.

connaissant. Esther croit que ces étudiants ont à peu près les mêmes besoins et caractéristiques que les étudiants allochtones. Francine considère avoir peu de connaissances quant aux étudiants autochtones et croit que leurs besoins doivent être assez semblables à ceux des étudiants des régions éloignées ou des étudiants non occidentaux. Guylaine affirme connaître très peu de choses sur les étudiants autochtones. Cela dit, plusieurs de ces intervenants partagent l'idée que les étudiants autochtones sont généralement plus âgés que la moyenne des étudiants universitaires et qu'ils ont souvent des problèmes avec la langue d'enseignement. En lien avec l'utilisation des ressources universitaires par les étudiants autochtones, les agents institutionnels s'entendent pour dire que les étudiants autochtones utilisent peu les ressources et les services auxquels ils ont droit à l'université. Selon eux, quatre raisons expliqueraient ceci : soit parce que les étudiants autochtones sont peu informés de leur existence, soit qu'ils n'ont pas besoin d'aide particulière, soit qu'ils se tournent vers le soutien de leur famille et communauté au besoin, ou soit qu'ils ne se reconnaissent pas à l'intérieur de ceux-ci.

Quatre des sept agents institutionnels qui ont été interviewés à l'Université Laval adoptent la même approche avec les étudiants autochtones qu'avec les autres étudiants, c'est-à-dire qu'ils ne font pas d'adaptation spéciale. Quant à Brigitte, elle « fait un petit plus » pour les étudiants autochtones en considérant leurs besoins particuliers liés à la langue d'enseignement et au choc culturel vécu à leur arrivée en milieu urbain, entre autres. Carl mentionne avoir une certaine retenue quand il travaille avec des étudiants autochtones de peur de créer des conflits culturels. Daniel évoque qu'il travaille avec l'individu et non avec un groupe en particulier. Ainsi, son approche varie selon les individus. Cela rejoint le point de vue d'Anne qui croit que les différences entre les étudiants sont plus une question de tempérament que d'appartenance ethnoculturelle. De plus, même si cette répondante dit avoir la même approche peu importe l'origine des étudiants, elle porte tout de même une certaine attention aux étudiants autochtones dans le souhait de les garder à l'université, sachant qu'ils sont peu nombreux. Francine explique qu'elle n'offre pas de service particulier ni d'approche spécifique pour les étudiants autochtones. Guylaine connaît la réalité spécifique des étudiants autochtones, mais son statut l'empêche de déroger des règlements universitaires quand des besoins particuliers se font sentir. Ainsi, l'approche que ces agents privilégient avec les étudiants autochtones est généralement la même qu'avec les autres étudiants, et ce, même si plusieurs des intervenants rencontrés se considèrent sensibles aux réalités autochtones.

La qualité de la relation entre les agents institutionnels rencontrés à l'Université Laval et les étudiants autochtones est généralement perçue comme étant bonne. Presque tous ces répondants ont relevé une expérience d'ouverture plus grande avec un étudiant autochtone en particulier. Certains ont soulevé le fait qu'ils ne savent pas toujours lorsqu'ils sont en présence d'étudiants autochtones, car cela ne paraît pas nécessairement.

4.2.3 Constats généraux du cas de l'Université Laval

L'analyse spécifique du cas de l'Université Laval révèle qu'il n'y a pas d'énoncé clair sur la position de cette institution face aux étudiants autochtones. Rodon et Tremblay (2007) soulignent : « L'Université Laval en tant qu'institution n'a pas indiqué son intérêt à accueillir les étudiants autochtones contrairement à ce qu'elle a fait dans le cas des étudiants étrangers » (p. 17). Et ce, même si c'est l'une des universités québécoises qui accueille le plus d'étudiants autochtones (AANC, 2016). Rappelons que l'Université Laval est très près géographiquement de la nation innue qui est la nation autochtone la plus populeuse au Québec avec près de 20 000 membres et que la communauté huronne-wendate de Wendake n'est qu'à quelques kilomètres de cette université (Secrétariat aux affaires autochtones, 2016). Dans la même veine, l'Université Laval n'a également pas de services ou de programmes destinés spécifiquement aux étudiants autochtones, outre l'Association des étudiants autochtones qui est tenue par des étudiants autochtones grâce au soutien d'un centre d'études autochtones.

Les nombreux services offerts à la communauté étudiante de l'Université Laval sont inclusifs et ouverts à tous. Quelques services sont toutefois adaptés aux spécificités de certains groupes étudiants tels que les étudiants internationaux ou les étudiants présentant un handicap. Les spécificités des étudiants autochtones sont de leur côté en général abordées par des interventions à l'échelle des individus. Ainsi, pour des raisons historiques, politiques et économiques, l'intégration des étudiants internationaux et avec un handicap semble faire l'objet de politiques plus importantes à l'Université Laval. Ceci étant dit, selon une étude de Yamamoto et Black (2015) concernant l'influence de la culture, d'un handicap et du fait d'être étudiant de première génération sur la transition aux études postsecondaires d'étudiants autochtones d'Hawaii, la langue, la culture et la situation socioéconomique des étudiants représentent une plus grande barrière pour atteindre les études postsecondaires que le fait d'avoir un handicap.

De façon générale, l'analyse thématique des entretiens avec les agents institutionnels de cette université montrent qu'ils sont sensibles aux réalités autochtones, sans adapter clairement leurs services et approches aux besoins particuliers de cette clientèle. Quatre des sept agents institutionnels de l'Université Laval ne relèvent d'ailleurs pas de distinctions entre les besoins des étudiants autochtones et allochtones alors que quelques-uns en relèvent de grandes. Les entretiens avec la plupart des agents institutionnels de l'Université Laval montrent ainsi que leurs services sont inclusifs. Selon nos données, la majorité d'entre eux ne fait d'ailleurs pas de distinctions entre les femmes et les hommes autochtones. Tuck et Gaztambide-Fernández, (2013) sont d'avis que cette pratique occidentale d'inclusivité ne peut pas inclure sans couper quelque part, ici dans les « autres » cultures, en se faisant le centre qui enferme les autres. Pour Sen (2000), « Ignorer les distinctions entre les individus peut en réalité se révéler très inégalitaire en dissimulant qu'une considération égale pour tous implique peut-être un traitement très inégal en faveur des désavantagés » (p. 17). Ainsi, tenir pour acquis qu'il ne faut pas faire de distinctions entre les étudiants pour éviter la stigmatisation peut mener vers une certaine forme de discrimination (Sensoy & DiAngelo, 2012).

L'approche privilégiée par la majorité des agents institutionnels rencontrés à l'Université Laval semble donc cohérente avec la position de l'Université Laval face aux étudiants autochtones qui ne reconnaît à nulle part dans ses politiques leurs spécificités. Rappelons que malgré le fait que de nombreuses mesures d'égalité (places réservées pour les Autochtones dans certains programmes, services d'orientation, services de psychologie, services d'aide à la réussite, etc.) sont en place à l'Université Laval, la disponibilité de ces ressources ne garantit pas que les étudiants vont les utiliser ou s'ils les utilisent, qu'ils vont véritablement en bénéficier, en raison de leurs possibilités différentes de les convertir et de les utiliser (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). À ce sujet, les agents institutionnels reconnaissent que les étudiants autochtones semblent peu les utiliser. Nous y reviendrons dans les chapitres cinq et six de la thèse.

L'Université Laval accueille quelque 5 600 étudiants étrangers ou résidents permanents représentant 13 % de l'effectif étudiant total (27 % de l'effectif aux cycles supérieurs) (Université Laval, 2015a) et une grande proportion des étudiants autochtones universitaires du Québec. Ainsi, sa population étudiante est diversifiée. Une formation interculturelle est offerte à tout membre du personnel de l'Université Laval qui côtoie, aide ou travaille avec des personnes provenant de l'extérieur du Canada. Elle a comme objectif de permettre aux participants d'acquérir des

connaissances pour mieux comprendre et agir de façon efficace et adéquate avec des personnes de cultures différentes. Cette formation se centre sur les étudiants hors Québec/Canada à l'université. Les étudiants autochtones qui nécessitent des interventions interculturelles sont donc absents du contenu de cette formation. Or, plusieurs études soulèvent l'importance que le personnel universitaire comprenne l'histoire coloniale et la situation spécifique des étudiants autochtones à l'université (Bailey, 2015; Lefèvre-Radelli et Dufour, 2016; Neeganagwedgin, 2011). Par exemple, dans l'étude de Bailey (2015) sur les microagressions raciales vécues par des étudiants autochtones universitaires au Canada, les répondants croient que le racisme perdure à l'université en raison du manque de connaissance et de reconnaissance des Premiers peuples par les acteurs universitaires. Dans ses discussions avec des femmes autochtones universitaires, Neeganagwedgin (2011) explique que ces dernières ont de la difficulté à acquérir les concepts et le contenu des cours en raison de la trop grande distance avec leur réalité et leur conception du monde. La recherche de Lefèvre-Radelli et Dufour (2016) révèle qu'un des enjeux exprimés par les membres des organismes autochtones et des services institutionnels d'universités montréalaises concerne la reconnaissance des spécificités de l'expérience autochtone issue de l'histoire coloniale. Ces membres contestent la capacité des établissements à offrir une réelle possibilité d'accès aux Autochtones si le personnel des établissements continue à ignorer la situation à laquelle font face les Autochtones au quotidien. Dans sa recherche avec des étudiants autochtones en milieu urbain, Kanu (2011) avance que ces derniers désirent que leurs professeurs universitaires respectent et comprennent leur culture et leurs enjeux. Dans son étude sur l'expérience de femmes autochtones à l'université, Lavell-Harvard (2011) explique que les membres du personnel universitaire allochtone peuvent jouer un rôle significatif dans la réussite de celles-ci lorsqu'ils réussissent à créer une relation chaleureuse et de confiance. Elle (2011) mentionne : « les membres du personnel qui ont aussi développé une sensibilité à l'histoire des peuples autochtones et qui sont prêts à reconnaître l'héritage de cette histoire dans les salles de classe sont mieux équipés pour comprendre et répondre aux besoins des étudiants autochtones, indépendamment de leur propre identité ethnique » [Traduction libre] (p. 226). Mihesuah (2004) est du même avis lorsqu'il explique que les étudiants autochtones apprécient les professeurs qui ont de bonnes connaissances de leurs enjeux et de ceux de leur communauté, notamment les professeurs plus critiques et mobilisés. Sur le plan de la persévérance et de la réussite des étudiants autochtones, la reconnaissance de leurs savoirs, de leur culture et de leur histoire constitue un levier important.

4.3 Le cas de l'Université B

La section 4.3 présente l'analyse de la documentation institutionnelle de l'UQAT suivie de l'analyse thématique issue des entretiens avec les intervenantes de cette institution. L'UQAT s'insère dans un important réseau universitaire qu'est celui de l'Université du Québec. Né de la Révolution tranquille dans les années soixante, le réseau de l'Université du Québec regroupe dix établissements répartis sur tout le territoire québécois. Laïque, cette université est dotée d'un triple mandat : favoriser l'accessibilité à l'éducation universitaire, réaliser la formation des maîtres et contribuer au développement scientifique et des régions du Québec (Université du Québec, 2008). La loi prévoit que chaque établissement jouit d'une personnalité juridique autonome, tout en faisant intégralement partie d'une seule et même université (Université du Québec, 2008). Fondée en 1983, l'UQAT est le dernier-né des établissements du réseau de l'Université du Québec.

4.3.1 Analyse documentaire

Différentes sources d'information ont été consultées pour effectuer l'analyse de la documentation institutionnelle du cas de l'UQAT. D'abord, les sites internet de l'Université du Québec (2008) et de l'UQAT (2017) ont permis d'obtenir des informations sur le contexte institutionnel, les programmes, les services et les centres de recherche. Ensuite, des documents administratifs et législatifs tels que la politique de civilité de l'UQAT (2015c) et le plan de développement 2015-2020 (2015b) ont permis de cerner le positionnement institutionnel de l'UQAT auprès de la clientèle autochtone. Enfin, des livres et des rapports de recherche ont permis de mettre en lumière les besoins et les enjeux en lien avec les Autochtones tels que le rapport de Dugré, Gagnon, LeBlanc, Sioui et Thomas (n.d.) intitulé « Autochtones et Non-autochtones à Val-d'Or, bons voisins? », le chapitre de Paul, Crépeau, Legault et Maheux (2013) « La contribution de l'UQAT à la formation des enseignants inuit et des premières nations », le chapitre de Pellerin (2013) « La mise en place d'une approche de soutien à la formation des enseignants inuit de Puvirnituq et d'Ivujivik à l'aide des TIC », le livre de Cornellier (2013) « Kitakinan » ou le document explicatif de la signification du logo du Pavillon des Premiers peuples (2017). Par ailleurs, des données issues du Registraire de l'UQAT, de la direction du Pavillon des Premiers peuples de l'UQAT et des AAC ont également été utilisées pour dresser le portrait des étudiants autochtones.

Emplacement géographique

L'UQAT se situe dans la région administrative de l'Abitibi-Témiscamingue. Cette région se trouve en territoires algonquins. La région de l'Abitibi-Témiscamingue est composée de sept communautés Anicinapek qui comptent 7 775 habitants (Secrétariat aux affaires autochtones, 2016) sur les 147 700 habitants de cette région (Institut de la statistique du Québec, 2015). L'Abitibi-Témiscamingue se situe également à la frontière de la Baie-James qui compte neuf communautés cries rassemblant 18 535 habitants (Secrétariat aux affaires autochtones, 2016). La nation atikamekw est également assez près de l'UQAT, mais la nation atikamekw est plus près de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de l'Université du Québec à Chicoutimi pour certaines communautés.

Basée sur des terres ancestrales autochtones, l'UQAT possède trois campus principaux en Abitibi-Témiscamingue, soit à Rouyn-Noranda, à Val-d'Or et à Amos, de même que plusieurs centres et points de service. Le campus de Rouyn-Noranda est le plus important vu son nombre de programmes et d'étudiants. Il s'agit également du centre administratif. Le campus de la Val-d'Or est nommé le Pavillon des Premiers peuples en l'honneur de la collaboration entre l'UQAT et les communautés autochtones. L'architecture du Pavillon des Premiers peuples constitue un hommage aux cultures autochtones. Il s'agit d'un lieu d'exposition et d'expression de l'art autochtone. Un tipi de 12 mètres de hauteur s'élève dans l'entrée du pavillon et plusieurs symboles et éléments significatifs des cultures autochtones marquent le décor du pavillon (UQAT, 2017). Le campus de Val-d'Or offre différents programmes de 1^{er} cycle dans les domaines de la gestion, du développement humain et social, de l'éducation, de la santé et des études autochtones. Des programmes de 2^e cycle sont également offerts en gestion et en ingénierie (UQAT, 2017). Le campus d'Amos offre différents programmes de 1^{er} cycle dans les domaines de la gestion, du développement humain et social et de l'éducation et quelques programmes de 2^e et 3^e cycles en foresterie et en eau souterraine (UQAT, 2017).

Selon le recensement de 2016, Rouyn-Noranda comptait 42 334 citoyens dont 1 065 ayant déclaré une identité autochtone (2,5% de la population), Val-d'Or comptait 32 491 habitants dont 1 540 ayant déclaré une identité autochtone (4,7% de la population) et Amos comptait 12 823 dont 370 ayant déclaré une identité autochtone (2,9% de la population). Le nombre d'habitants autochtones serait certainement plus élevé si les Autochtones de passage étaient considérés. Par

exemple, ce nombre est estimé à 4 000 en incluant les Autochtones de passage (comme les Autochtones qui viennent y chercher des soins de santé) (Cornellier, 2013; Dugré et al., n.d.).

La région de l'Abitibi-Témiscamingue possède différentes organisations autochtones (Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec, etc.) dont un important Centre d'amitié autochtone (2017) depuis 1974 qui est situé à Val-d'Or. Ce Centre offre plusieurs services, dont un service de la petite enfance, un service alimentaire, un service de transport médical, un service de développement communautaire, un service pour les 5-12 ans (aide aux devoirs, club social et camp de jour estival) et pour les 10-29 ans (lieu de rassemblement, activités culturelles, sportives et récréatives, aide aux devoirs, etc.), un service d'intervention social (intervention individuelle, groupes de soutien, etc.) et un service d'hébergement.

Population étudiante

À l'automne 2016, un total de 3 834 étudiants (autochtones ou allochtones) étaient inscrits à l'UQAT (communication personnelle avec le Registraire de l'UQAT, 2016). Le Registraire de l'UQAT ne détient pas d'informations officielles relatives à l'origine autochtone, c'est-à-dire qu'à l'admission, les étudiants autochtones ont la liberté de s'identifier en tant qu'Autochtones ou non. Pour compléter cette information, la direction du Pavillon des Premiers peuples de Val-d'Or s'efforce chaque année de compiler les données associées au nombre d'étudiants autochtones. Ces données sont collectées par observation et par bouche-à-oreille. Cette façon de procéder éclaire sur la population autochtone de l'UQAT, mais elle ne garantit pas la conformité des données avec la réalité. Ainsi, la prudence est de mise lors de l'examen de ces données. Selon les données recueillies au cours de la session automne 2016, 99 étudiants autochtones poursuivaient des études à l'UQAT. De ce nombre, 44 étaient inscrits au campus de Val-d'Or, dont 14 à temps plein et 30 à temps partiel, et 55 étudiaient dans un autre campus ou centres d'études de l'UQAT, dont 11 à temps plein et 44 à temps partiel. Le Tableau 17 montre l'évolution du nombre d'étudiants autochtones au campus de Val-d'Or et au total à l'UQAT inscrits aux sessions d'automne de 2008-2009 à 2015-2016.

Tableau 17
*Nombre d'étudiants autochtones au campus de Val-d'Or et au total à l'UQAT inscrits des sessions d'automne
 2008-2009 à 2016-2017*

Session automne	2008- 2009	2009- 2010	2010- 2011	2011- 2012	2012- 2013	2013- 2014	2014- 2015	2015- 2016	2016- 2017
Campus de Val-d'Or	61	66	66	46	54	50	40	33	44
UQAT total	91	123	155	115	85	94	65	75	99

Selon les données des AANC sur les étudiants financés par le PAENP, en 2011-2012, 21 Autochtones (16 femmes et cinq hommes) étudiaient à l'UQAT. La Figure 5 montre l'évolution du nombre d'étudiants financés à cette université entre 1996-1997 et 2011-2012 selon le sexe. Une augmentation du nombre d'étudiants autochtones financés par le PAENC s'est dessinée entre de 1996 à 2006. Toutefois, depuis 2006, il y a une diminution de ce nombre. Ces fluctuations sont principalement dues au nombre de femmes autochtones qui sont beaucoup plus nombreuses que les hommes, notamment depuis 2001-2002. Nous ne connaissons pas les raisons exactes de cette augmentation, mais des pistes de réponse seront proposées aux chapitres cinq et six.

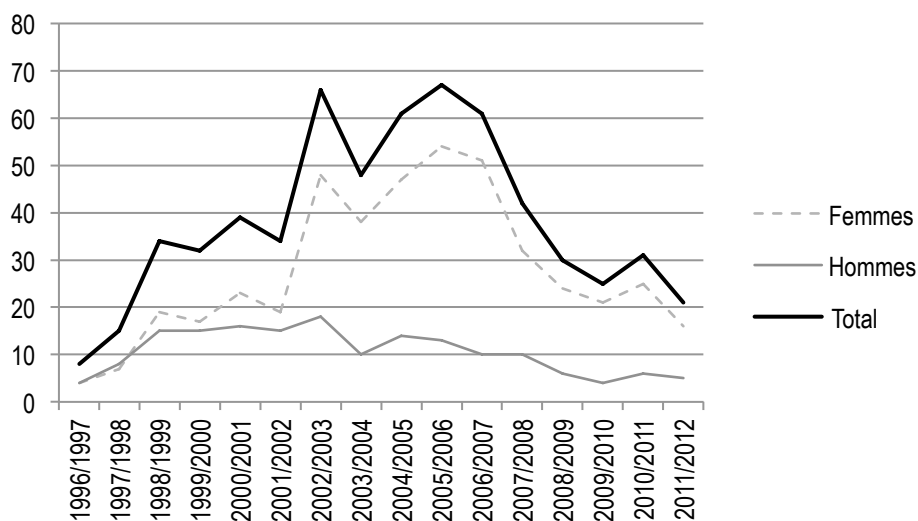


Figure 5. Nombre d'étudiants autochtones financés de 1996-1997 à 2011-2012 par le PAENP à l'UQAT selon le sexe (AANC, 2015)

En comparant le nombre d'étudiants autochtones inscrits en 2011-2012 à l'UQAT selon les données collectées par l'UQAT (115) et les données du PAENP des AANC (21), nous constatons un

grand écart entre ces deux sources de données. Deux raisons peuvent expliquer ce fait. D'une part, plusieurs étudiants de l'UQAT proviennent des nations crie et inuites au Québec. Ces nations sont signataires de l'entente de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois. Les sommes relatives à l'éducation postsecondaire que les Conseils de bande et les communautés de ces nations offrent à leurs membres proviennent de la Commission scolaire Cri et de la Commission scolaire Kativik en vertu de cette Convention et non des AANC. Ainsi, les étudiants cris et inuits subventionnés ne sont pas recensés par le PAENP. D'autre part, il se peut que plusieurs étudiants de l'UQAT n'aient pas été admissibles aux bourses du PAENP des AANC. Par exemple, selon les données de l'UQAT, en 2011-2012, 72 des 115 étudiants inscrits l'étaient à temps partiel. Or, selon les critères d'éligibilité au PAENP, les étudiants autochtones doivent être inscrits dans un régime à temps plein pour avoir droit à la subvention du PAENP. Les étudiants métis et les étudiants des Premières Nations qui ne sont pas inscrits sur le registre des Indiens sont également exclus de ce programme.

Programmes d'études

Tous les programmes d'études de l'UQAT sont accessibles aux étudiants autochtones. Les approches pédagogiques de ces programmes intègrent des perspectives autochtones. De plus, des formations spécifiques ont été développées afin de répondre aux besoins des étudiants autochtones par l'Unité de formation et de développement des programmes autochtones (UFDPA) et le campus de Val-d'Or. Ces programmes sont offerts en anglais ou en français, selon la demande. Les programmes en français sont les suivants :

- Programme préparatoire aux études universitaires;
- Certificats d'études autochtones;
- Microprogramme de 1^{er} cycle en études autochtones;
- Microprogramme de 1^{er} cycle en gestion du tourisme autochtone;
- Microprogramme de 1^{er} cycle en intervention enfance-famille en contexte autochtone;
- Microprogramme de 1^{er} cycle en employabilité et développement de carrière en contexte autochtone;
- Microprogramme de 1^{er} cycle d'initiation à la gestion;
- Certificat en gestion des ressources humaines;
- Certificat en sciences comptables;
- Certificats en arts plastiques;
- Certificat en accompagnement à l'enseignement primaire;

- Microprogramme de 1^{er} cycle de formation à l'enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone;
- Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire;
- Baccalauréat en travail social;
- Certificat en création numérique.

Les programmes en anglais sont :

- *University Studies Preparatory Program*;
- *Certificate in Aboriginal Studies*;
- *Undergraduate Short Program in Aboriginal Tourism Management*;
- *Undergraduate Short Program in Childhood-Family Intervention in Aboriginal Context*;
- *Certificate in Human Resources Management, Certificate in Administration*;
- *Certificate in Management and Regional Development*;
- *Executive Master of Business Administration*;
- *Certificate in Plastic Arts*;
- *Certificate in Primary Education for Substitute Teachers*;
- *Bachelor Degree in Preschool Education and Primary Teaching*;
- *Bachelor of Social Work*; et *Certificate in digital creation*.

Il est à noter que la totalité de ces programmes n'est pas offerte toutes les sessions d'études. En effet, l'offre varie selon la demande. Par exemple, à la session automne 2016, seuls les programmes Certificat en études autochtones, Microprogramme de 1^{er} cycle en études autochtones, *Certificate in Administration* et *Certificate in Management and Regional Development* étaient ouverts aux étudiants. Par ailleurs, avec l'accord du ministère de l'Éducation de la province, les étudiants autochtones qui complètent un baccalauréat par le cumul de trois certificats en langue anglaise ne sont pas tenus de réussir l'épreuve uniforme de français pour obtenir leur diplôme.

Concernant la formation à distance, l'UQAT dessert un large territoire autochtone qui couvre l'Abitibi-Témiscamingue et le Nord-du-Québec. Elle collabore à plusieurs projets dans différentes communautés autochtones, tant inuites que des Premières Nations. Des ententes de partenariat particulières amènent des professeurs de l'UQAT à se rendre directement dans les communautés autochtones, ou encore à utiliser des moyens de communication à distance, pour offrir des activités de formation qui tiennent compte des réalités des étudiants autochtones (Paul et al., 2013). Par exemple, depuis plus de 30 ans, l'UQAT dispense une formation en enseignement en milieu nordique aux enseignants inuits en partenariat avec deux communautés du Nunavik, Puvirnituq et Ivujivik (UQAT, 2017). Sous forme de trois certificats distincts et complémentaires, cette formation est dispensée directement dans ces communautés à temps partiel. Les documents de la formation

sont traduits en inuktitut et les cours sont transmis en anglais et traduits simultanément en inuktitut par un coenseignant. Pour certains étudiants, le français peut s'ajouter. Le suivi du cheminement des élèves se fait par conversations téléphoniques et par vidéoconférences. La majorité des étudiants sont admis en tant qu'adultes (21 ans) et sur la base d'une expérience pertinente (Pellerin, 2013).

Les Premiers peuples tiennent aussi une place importante dans l'offre de formation continue de l'UQAT en formant l'un des cinq domaines d'expertise du service de la formation continue et en constituant l'une de leurs trois spécialités (UQAT, 2017). Plusieurs des activités de perfectionnement de la formation continue traitent des réalités autochtones, telles que les formations « Diversité culturelle en contexte minier », « Initiation à une histoire de l'art autochtone » ou « Embauche d'employés autochtones : reconnaître la valeur ajoutée », par exemple.

Ressources aux étudiants

L'UQAT offre différentes ressources à sa population étudiante. Nommons le service d'aide à la réussite et de soutien aux études, le service d'aide financière, le bureau du registraire, les activités liées à la vie étudiante et les comités, le bureau international, le service de placement, un bistro, des installations sportives, une bibliothèque, un service des technologies de l'information, etc. Le principal service qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche est le service Premiers peuples offert principalement au campus de Val-d'Or. C'est pourquoi nous avons mené les entretiens avec des étudiantes autochtones de ce campus.

Le campus de Val-d'Or offre une gamme de services adaptée aux étudiants autochtones qui ont été conçus dans une approche holistique, c'est-à-dire centrée sur la personne et ses besoins d'ordres physique, mental, spirituel et affectif. L'approche privilégiée pour ce projet pédagogique repose sur le logo²⁶ à la Figure 6 qui s'inspire de certains enseignements



Figure 6. Logo du service des Premiers peuples

²⁶ Les quatre grands segments à l'intérieur du cercle du logo en Figure 6 représentent la relation qui peut exister entre les parties d'un tout. Le cercle, qui est en mouvement perpétuel, se réfère à la dynamique de force et d'entraide entre les individus, une valeur indispensable pour les Premiers peuples. La plume symbolise le savoir, l'éducation et le support constant aux étudiants. Les quatre couleurs correspondent à l'inclusion des différents peuples dans le cercle, et ce, à parts égales. Cet ensemble est donc un symbole de tolérance, de confiance, de partage des richesses entre les cultures, de maintien de l'harmonie entre les peuples, différents les uns des autres et possédant chacun leurs forces et leurs

de la roue de la médecine autochtone. En vertu de cette approche, tant les étudiants autochtones qu'allochtones peuvent utiliser les services offerts au Pavillon des Premiers peuples. Ces services sont : un service d'aide pédagogique et au métier étudiant (conseil au soutien pédagogique, services et équipements pour les étudiants aux besoins particuliers, etc.), un service d'information et d'orientation, un service de soutien aux études (aide financière et bourses d'études, service de placement, etc.), un service de ressources spécialisées (audiovisuel, bibliothèque, didacthèque, laboratoire informatique, service de consultation linguistique anglais et français), un service pour les étudiants internationaux, un service de mentorat, un service d'accueil (semaine d'accueil et d'orientation, explication des services de l'UQAT), des diners-conférences autochtones (abordant des sujets en lien avec les Premiers peuples), un bulletin d'information bilingue, le Salon Premières Nations (un spacieux local qui comprend plusieurs ordinateurs, une imprimante, un sofa, un réfrigérateur, une station de café, des tableaux, des tables de travail, etc.), un service de référence sur la ville de Val-d'Or (recherche de garderie, de transport, de logement, de soins de santé, etc.), un soutien personnel et familial (agent de relations humaines pour aider les étudiants qui ont des difficultés personnelles, familiales ou autres) et des activités de vie étudiante (soutien d'une conseillère à la vie étudiante, comité de vie étudiante, activités socioculturelles) (UQAT, 2017). Le service aux étudiants autochtones offre également un séminaire d'accueil pour les nouveaux professeurs et chargés de cours qui ont à travailler avec des étudiants autochtones (UQAT, 2017). Sur demande, la formation « Piwaseha : La culture et les réalités autochtones » est organisée par le centre de formation continue pour le personnel intéressé de l'UQAT. Le pavillon des Premiers peuples a une bibliothèque, un café et des résidences étudiantes. Étant rattachés au Cégep de Val-d'Or, les étudiants ont accès à la cafétéria et au centre sportif du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue.

particularités. L'ordre dans lequel les couleurs sont placées est déterminé selon le cycle du soleil : le jaune (à l'est), le rouge (au sud), le noir (à l'ouest) et le blanc (au nord). Les quatre quadrants du cercle, désignant que l'apprentissage a lieu à chacune des étapes de la vie, fait également mention qu'il est de la plus haute importance que chaque personne sache où elle en est, d'où elle est venue en vue de mieux connaître ses intentions pour le futur. D'où la présence de visages portant un regard vers l'est, période de renouveau dans le cercle de la vie, évoquant ainsi les générations et le respect des ancêtres et du passé. Les deux lignes obliques, situées de chaque côté du cercle, représentent le tipi, symbole relié à la famille et à la stabilité, une composante essentielle afin d'être en mesure de canaliser ses énergies pour atteindre un but, un objectif. L'ensemble du logo rappelle à chaque apprenant qu'il est fondamental de mettre en place les démarches nécessaires pour maintenir un équilibre entre les aspects physique, mental, spirituel et affectif de sa vie (UQAT, 2017).

Recherche autochtone

La recherche avec les peuples autochtones est très présente à l'UQAT. Cette université porte d'ailleurs une attention particulière au respect des principes et des démarches éthiques de la recherche auprès des peuples autochtones (UQAT, 2015b). Par exemple, le comité d'éthique de la recherche de cette université réserve deux places à une personne désignée par les communautés autochtones et à une personne désignée par les communautés autochtones à titre de substitut. Un séminaire sur l'éthique de la recherche avec les peuples autochtones y est d'ailleurs organisé. Plusieurs partenariats de recherche ont été établis avec les Premiers peuples, notamment entre l'Unité de recherche, de formation et de développement en milieu inuit et amérindien et la Chaire de recherche du Canada en foresterie autochtone et les Anishnabe, les Eeyou et les Inuits (UQAT, 2016).

Depuis juin 2016, l'UQAT détient son École d'études autochtones. Ce département est entièrement consacré à l'enseignement et à la recherche avec les Autochtones en partenariat avec les peuples autochtones. Cette École offre plusieurs programmes d'études consacrés aux Autochtones et donne son appui et son expertise aux départements et aux services de l'UQAT qui sont désireux d'intégrer les valeurs et les réalités autochtones (UQAT, 2017).

Positionnement institutionnel face aux étudiants autochtones

L'UQAT ne détient pas de politique spécifique destinée aux étudiants autochtones. Cette université a cependant une politique de civilité, qui prône de façon générale des valeurs d'égalité et de respect entre les individus (UQAT, 2015c). Entre autres, cette politique énonce comme principe que l'UQAT (2015b) s'engage à :

[...] favoriser un milieu de travail et d'études sain, empreint de relations humaines respectueuses et exemptes de toute forme de discrimination, de harcèlement et d'incivilité; promouvoir la civilité et encourager les comportements empreints de respect, de collaboration, de politesse, de courtoisie et de savoir-vivre; maintenir un climat de travail et d'études favorisant la civilité, de façon à protéger l'intégrité physique et psychologique du personnel et des étudiants de l'UQAT, ainsi que leur dignité; etc. (p. 1).

De plus, l'UQAT a placé les étudiants autochtones au cœur de sa mission institutionnelle. Dans son plan de développement 2015-2020, cette université a fait le choix de six enjeux prioritaires

qui lui servent de guide (UQAT, 2015a). L'un de ces enjeux est le renforcement du partenariat avec les Premiers peuples. Trois orientations stratégiques découlent de cet enjeu: 1) Contribuer au développement des compétences et au mieux-être des Premiers peuples; 2) Contribuer à l'amélioration des relations intercommunautaires; et 3) Mettre en place une structure académique pour assurer le développement de la formation et de la recherche pour et avec les Premiers peuples.

Dans un autre ordre d'idées, le ministère de l'Éducation a autorisé l'UQAT à offrir des programmes de formation en anglais pour les étudiants autochtones. Cette pratique est normalement irrégulière pour une Université du Québec qui endosse pleinement l'esprit et les objectifs de la Charte de la langue française (UQAT, 2005). Les objectifs de la politique linguistique de l'UQAT visent d'ailleurs « à promouvoir l'usage, le perfectionnement et la maîtrise de la langue française, à favoriser l'intégration linguistique des étudiants internationaux non francophones, et à permettre l'exercice de la mission particulière de l'UQAT auprès des Inuits et des Premières Nations dont la langue seconde est l'anglais » (p. 2).

4.3.2 Expérience professionnelle des agentes institutionnelles de l'UQAT avec des étudiants autochtones

Nous avons rencontré six agentes institutionnelles de différents pavillons de l'UQAT afin de documenter leur expérience professionnelle avec des étudiants autochtones. Chacune d'elle détenait une riche expérience avec les étudiants autochtones ayant travaillé avec au moins 20 d'entre eux. La technique d'échantillonnage des intervenantes rencontrées à l'UQAT est la même que celle de l'Université Laval, soit la technique par réseau. Plus précisément, nous avons ciblé quelques intervenantes susceptibles de répondre aux critères de sélection lors de l'analyse des documents institutionnels de cette université. Nous avons contacté ces dernières qui ont presque toutes accepté de participer au projet. Certaines nous ont aussi suggéré d'autres collègues susceptibles de participer à l'étude que nous avons contactées. Trois grandes thématiques ont été utilisées pour l'analyse des données issues des entretiens avec ces intervenantes. Il s'agit de leurs conceptions quant à la réalité des étudiants autochtones, de l'approche privilégiée dans la prestation des services avec des étudiants autochtones et de la qualité de la relation qu'elles entretiennent avec les étudiants autochtones. La section suivante illustre les propos des intervenantes rencontrées de l'UQAT en fonction des trois thématiques de l'analyse.

Description des données

Hélène. Hélène est bien informée quant à la situation des étudiants autochtones à son université. Globalement, elle croit qu'il s'agirait d'une majorité de femmes plus âgées que la population étudiante en général. Cela dit, elle a remarqué qu'ils auraient tendance à être de plus en plus jeunes depuis les dernières années. Elle connaît également l'importance de la communauté dans la vie des étudiants autochtones. L'écriture serait un enjeu chez les étudiants autochtones puisqu'ils proviennent d'une société à tradition orale.

Hélène qui travaille tant en milieu universitaire qu'en communauté autochtone adopte une approche de partenariat avec les Autochtones. Elle adapte son travail à leurs besoins dans les circonstances données. Elle est d'avis que certaines techniques seraient à privilégier avec des Autochtones, telles que le travail en équipe.

Hélène a mentionné que normalement, ses relations avec les étudiants autochtones sont vraiment bonnes et agréables.

Isabelle. Isabelle a une grande expérience avec les étudiants autochtones. Elle connaît bien le contexte social particulier de la vie en communauté qui influencerait leur carrière scolaire. Par exemple, elle sait que malgré la grande richesse de l'esprit communautaire dans les réserves, il y aurait aussi des problèmes importants comme la toxicomanie. Elle est d'avis qu'il y aurait une majorité de femmes autochtones à l'université, et que les étudiants autochtones seraient en général plus âgés que les étudiants allochtones, bien qu'ils seraient de plus en plus jeunes depuis les dernières années. Elle affirme que les étudiants autochtones auraient un grand respect de l'apprentissage et du souci de l'autre. Elle indique aussi que ceux qui sont parents rencontreraient plusieurs obstacles liés à la conciliation famille-études et que cela amènerait souvent des retards et des absences dans les cours. L'enjeu de la langue serait aussi problématique chez les étudiants de certaines communautés autochtones, telles que les communautés crie où le Cri est souvent la langue maternelle, suivie de l'anglais. La formation universitaire serait bilingue et même trilingue pour certains de ces étudiants. C'est pourquoi il importe, selon elle, de valider et de s'assurer de la compréhension des étudiants autochtones avec lesquels elle travaille. Elle croit que les étudiants autochtones apprendraient mieux dans l'expérience et dans la manipulation que dans la théorie et dans la prise de notes.

Isabelle oeuvre depuis longtemps avec les Autochtones. Lorsqu'elle travaille avec les étudiants autochtones, elle adopte une approche d'ouverture. Elle n'hésite pas à faire de la différenciation, c'est-à-dire qu'elle adapte sa pratique. Par exemple, elle peut porter une attention particulière à ce qu'ils comprennent bien, faire davantage de rappels concernant les dates importantes ou laisser un délai supplémentaire.

Isabelle est d'avis que son travail auprès des étudiants autochtones va très bien.

Janine. Janine considère détenir une bonne conception de la réalité des étudiants autochtones de l'UQAT. Elle croit qu'il s'agirait principalement de femmes avec une moyenne d'âge de 35 ans. Selon elle, la plupart de ces étudiants feraient un retour aux études et seraient des étudiants de première génération. Comme plusieurs seraient parents, leurs enfants s'établiraient en ville avec eux. D'ailleurs, l'une des raisons qui motiveraient le choix de poursuivre des études universitaires en ville serait lié au désir d'une meilleure éducation pour les enfants, entre autres. Ces étudiants autochtones universitaires désireraient aussi être un modèle pour leurs enfants. Mais selon Janine, la principale raison des étudiants autochtones pour poursuivre des études universitaires serait leur désir de faire une différence : « Elles [les étudiantes autochtones] ne le font pas juste pour elles, mais elles le font aussi pour leurs enfants, leur famille, leur communauté, tu sais, elles veulent dans le fond faire un changement ». Les enjeux associés à l'expérience scolaire des étudiants autochtones ciblés par Janine seraient la distance entre la communauté et l'université, la langue d'études et l'établissement des étudiants en ville. En effet, une pénurie de logements nuirait à leur installation, particulièrement à Val-d'Or.

Janine travaille avec les étudiants autochtones sur différents aspects de leur vie. Elle s'assure toujours d'adapter ses services à la globalité de l'individu, c'est-à-dire qu'elle privilégie une approche holistique intégrant les quatre sphères de l'être humain, soit le côté affectif, spirituel, physique et mental. Comme elle le spécifie : « L'étudiant qui arrive ici, à l'université, ce n'est pas juste un être humain qui s'assit là et qui s'en vient écouter le professeur, tu sais. Il faut regarder au niveau de ses besoins, tu sais, la globalité ».

Janine qualifie ses relations avec les étudiants autochtones comme étant très bonnes. Ces derniers n'hésitent pas à aller vers elle.

Kathleen. Kathleen considère avoir une très bonne connaissance de la situation des étudiants autochtones à l'université. Elle affirme qu'ils s'agiraient majoritairement de femmes dans la trentaine avancée, souvent mères de famille et célibataires qui feraient un retour aux études. La majorité de ces étudiantes déménageraient en ville avec leur famille. D'après elle, les raisons de poursuivre des études universitaires seraient assez larges : pour sortir de la communauté et vivre autre chose, pour enrichir l'étendue des possibilités et des ressources pour leurs enfants, pour obtenir le diplôme nécessaire pour l'emploi désiré, pour permettre à leurs enfants de poursuivre telle activité, etc. En fait, la motivation de faire des études universitaires ne serait pas centrée sur les étudiants eux-mêmes, mais plutôt sur ce que cela va apporter aux proches. Elle ajoute que certains auraient beaucoup de rattrapage à faire au niveau des études étant donné qu'ils n'auraient pas d'études collégiales. De plus, plusieurs auraient des difficultés avec la maîtrise de la langue d'enseignement qui est leur langue seconde. Par conséquent, leurs interactions avec les étudiants francophones seraient réduites et ils seraient souvent regroupés ensemble : « ils sont tissés serrés ». Kathleen affirme également que les étudiants autochtones seraient peu compétitifs comparativement aux étudiants allochtones et que leur interprétation de la réussite serait différente de ces derniers. D'ailleurs, pour plusieurs d'entre eux, le fait d'aller à l'université est une réussite en soi, la diplomation n'étant pas le but ultime dans l'immédiat. Kathleen soulève le besoin des étudiants autochtones de se créer une communauté étudiante, « une famille », à l'université. Leurs difficultés seraient nombreuses selon elle : pénurie de logements, accès difficile à l'école anglaise pour leurs enfants, langue d'usage en ville, etc. Dans leur apprentissage, Kathleen explique l'importance qu'auraient les moments de silence et de réflexion chez les étudiants autochtones.

Kathleen prend en compte les spécificités des étudiants autochtones lorsqu'elle travaille auprès d'eux. Elle se base également sur leurs besoins et sur leurs intérêts pour guider son travail. Par exemple, elle privilégie un débit lent, elle fait des phases complètes, elle donne des explications plus élaborées et de nombreux exemples, elle s'assure que les étudiants ont bien compris, et tout cela, sans les infantiliser.

Kathleen est d'avis que les étudiants autochtones apprécient son travail : « Je n'ai jamais eu de retombées négatives, je pourrais dire ».

Laurence. Laurence affirme détenir une très bonne connaissance de la réalité des étudiants autochtones à l'UQAT. Elle croit qu'il s'agirait principalement d'étudiants des nations crie et

algonquines. Les étudiants autochtones auraient également des besoins particuliers liés au fait que plusieurs étudieraient dans leur langue seconde, qu'ils seraient souvent des étudiants de première génération, qu'ils seraient pour la plupart entrés en tant qu'adultes à l'université et qu'ils auraient des enfants. Bon nombre d'entre eux quitteraient leur communauté pour la ville avec leur famille, sauf pour ceux des communautés autochtones à proximité de l'université. Laurence croit que plusieurs auraient des problèmes d'organisation du temps : « Les enfants, la job, les travaux d'équipe, la lecture... ils se rendent compte que c'est beaucoup plus long que ça en a l'air [les études universitaires] ». Selon Laurence, l'âge des étudiants autochtones de l'UQAT varierait entre 22 et 55 ans. Elle croit qu'en classe, les étudiants autochtones apprendraient bien par modelage et supports visuels. Ils prendraient plus de temps pour formuler une réponse aux questions, ce qui explique pourquoi elle leur laisse un plus grand temps de réponse.

Lorsque Laurence travaille avec des étudiants autochtones, elle adopte une grande flexibilité. Elle comprend leur situation, car elle est déjà allée dans des communautés et elle est aussi mère. Elle n'hésite pas à changer ses pratiques pour s'adapter aux demandes de ceux-ci, comme de les rencontrer après les heures de travail. Elle prend toujours garde, cependant, à ne pas trop les mater. Son approche auprès des étudiants autochtones est particulière : « Fait que je te dirais que je fais peut-être une petite attention particulière auprès d'eux ». Elle prend le temps de discuter avec les étudiants autochtones afin de créer un lien de confiance pour qu'ensuite, ils n'hésitent pas à aller la voir au besoin. Elle a beaucoup de plaisir à travailler avec eux, car il y a toujours beaucoup d'humour.

Laurence qualifie ses relations avec les étudiants autochtones comme étant vraiment bonnes. Elle ajoute que certains étudiants lui sont reconnaissants et la remercient chaleureusement. En parlant d'une étudiante en particulier, elle indique : « [...] on se voit vraiment souvent parce que c'était beaucoup au niveau de ses travaux et tout là, puis elle est vraiment reconnaissante là. C'est "Mikwetc" à chaque fois, puis c'est parce qu'on bâtit tout le temps comme..., elle voit qu'elle s'améliore. Je le vois moi aussi. Dans le fond, on la voit s'améliorer ».

Marie-Hélène. Marie-Hélène a une longue expérience avec les étudiants autochtones. D'entrée de jeu, elle précise qu'« il ne faut pas perdre de vue que l'éducation scolaire, ça ne fait pas longtemps que c'est rentré chez eux. Et ce n'est pas encore complètement intégrée à la culture non plus. Ça s'est surimposée ». Cette intervenante mentionne qu'à l'UQAT, la population étudiante

autochtone se composerait principalement de femmes, ce qui amènerait un défi supplémentaire de conciliation école et famille, car les femmes seraient les principales responsables du ménage. De plus, ces femmes autochtones vivraient souvent des situations difficiles sur le plan psychosocial. Les étudiants autochtones formeraient un tissu social serré, un peu comme dans leur communauté, même si Marie-Hélène croit que l'instinct grégaire de certaines communautés autochtones se désintégrerait petit à petit.

Marie-Hélène a développé un profond attachement aux étudiants autochtones. Elle explique qu'elle les admire, entre autres, car ils ont à étudier dans une langue dominante instaurée par les colonisateurs et que malgré cela, ils réussissent face à l'adversité. Elle a une attitude très chaleureuse avec les étudiants autochtones et elle sent qu'ils se comprennent sans nécessairement parler. La culture autochtone la rejoint.

Marie-Hélène croit que ses relations avec les étudiants autochtones sont excellentes : « le contact est excellent ». Elle a même déjà reçu un cadeau significatif d'un groupe d'étudiants autochtones. De plus, elle se sent comme dans une famille avec les étudiants autochtones. Elle mentionne : « Ces gens-là sont devenus un peu une autre partie de ma famille. Je me retrouve en eux, en elles, et elles se retrouvent en moi aussi. Elles me l'ont souvent dit ».

Analyse des données

L'analyse des données issues des entretiens avec les agentes institutionnelles de l'UQAT montre d'abord que toutes les agentes institutionnelles rencontrées affirment détenir une très bonne connaissance de la réalité des étudiants autochtones. Elles ont énoncé, entre autres, que ces étudiants sont généralement plus âgés que la moyenne (même s'il y a une tendance à être de plus en plus jeune), que la langue d'enseignement est souvent un enjeu, que ce sont majoritairement des femmes et que plusieurs ont une famille (ce qui rend la conciliation études-famille plus difficile), que plusieurs sont des étudiants de première génération et qu'ils entretiennent une relation très serrée avec leur communauté et leurs collègues autochtones.

Ensuite, toutes les intervenantes de l'UQAT rencontrées privilégient une approche d'ouverture dans leur prestation de services auprès des étudiants autochtones. Elles n'hésitent pas à adapter leur pratique pour accommoder les étudiants et elles prennent en compte les spécificités de

leur contexte particulier. Si elles agissent ainsi, c'est en grande partie parce qu'elles sont bien informées de leur situation. Par exemple, Hélène qui travaille tant en milieu universitaire qu'en communauté autochtone adopte une approche de partenariat avec les Autochtones. Elle adapte son travail à leurs besoins dans les circonstances données. Isabelle favorise une approche d'ouverture. Elle n'hésite pas à ajuster sa pratique. Janine s'assure toujours d'adapter ses services à la globalité de l'individu, c'est-à-dire qu'elle privilégie une approche holistique intégrant les quatre sphères de l'être humain, soit le côté affectif, spirituel, physique et mental. Kathleen prend en compte les spécificités des étudiants autochtones lorsqu'elle travaille auprès d'eux. Elle se base également sur leurs besoins et sur leurs intérêts pour guider son travail. Laurence a une grande flexibilité. Elle n'hésite pas à changer ses pratiques pour s'adapter aux demandes de ses étudiants. Marie-Hélène a une attitude très chaleureuse avec les étudiants autochtones et elle sent qu'ils se comprennent sans nécessairement parler. Si ces intervenantes agissent ainsi, c'est en grande partie parce qu'elles connaissent et qu'elles sont sensibles à la situation tant historique qu'actuelle des étudiants autochtones.

Enfin, la qualité de la relation entre les intervenantes de l'UQAT et les étudiants autochtones est qualifiée de très bonne voir même d'excellente par toutes les agentes institutionnelles rencontrées.

4.3.3 Constats généraux du cas de l'UQAT

L'UQAT a clairement établi sa volonté institutionnelle relative aux étudiants autochtones. Que ce soit en termes de programmes, de services, ou dans sa mission institutionnelle, l'UQAT place les étudiants autochtones au cœur de ses actions. Le Pavillon des Premiers peuples du campus de Val-d'Or représente la preuve inhérente de cette volonté institutionnelle. Sa vision, basée sur une approche holistique, se réfère à la roue de la médecine autochtone. Les mesures en place s'inspirent de cette vision. Elles sont adaptées à la spécificité et à la diversité de chaque étudiant qui est compris dans sa globalité humaine tout en favorisant la force d'entraide entre les individus. Par exemple, tel que décrit sur le site internet des services Premiers peuples de l'UQAT (2017) :

L'équipe du service Premiers peuples offre un soutien personnalisé à l'ensemble des étudiants du campus de Val-d'Or, mais a aussi développé une expertise qui permet de répondre aux besoins spécifiques des étudiants autochtones, que ce soit au plan scolaire, personnel ou culturel. Le service Premiers peuples offre un accueil personnalisé en français et en anglais ainsi que de l'accompagnement pédagogique

modulé selon les besoins des étudiants autochtones qui, dans plusieurs cas, effectuent un retour aux études (n.d.)

Ces choix institutionnels semblent cohérents avec la situation démographique et géographique de l'UQAT qui, en territoire algonquin, baigne dans une population à très forte concentration d'Autochtones (près de trois fois plus importante que dans la région de la Capitale-Nationale) (Statistique Canada, 2017). Les propos des agentes institutionnelles rencontrées à l'UQAT cadrent bien avec le positionnement de cette institution relativement aux étudiants autochtones. Ces dernières reconnaissent, comprennent et prennent en compte la situation spécifique des étudiants autochtones. Elles travaillent avec l'étudiant dans sa globalité comme l'explique bien Janine : « L'étudiant qui arrive ici à l'université, ce n'est pas juste un être humain qui s'assit là et qui s'en vient écouter le professeur, tu sais. Il faut regarder au niveau de ses besoins, tu sais, la globalité ». Elles prennent soin de créer une relation de confiance et de réciprocité. Selon elles, cela donne de très bons résultats. Nous ne pouvons pas savoir si le fait que ces agentes institutionnelles soient plus familiarisées aux réalités et aux besoins des étudiants autochtones est lié à l'existence de la formation à l'intervention interculturelle et à l'engagement institutionnel de l'UQAT à l'égard des Premiers peuples, ou bien si cela est lié au fait que le personnel de l'université en région est plus familier à la situation des peuples autochtones en général. Il va sans dire que, de manière générale, les gens qui vivent en Abitibi-Témiscamingue sont davantage confrontés aux réalités des peuples autochtones que ceux qui vivent à Québec. Les relations du personnel avec les étudiants, y compris ceux autochtones, reflètent l'acceptation, le respect et l'attention portée à leur situation spécifique intégrant leur culture et leur savoir (Kovach, 2013). Le souci de mettre en place des initiatives pour tous les membres de la communauté universitaires (étudiants et personnel) est novateur au Québec et au Canada, ce qui montre bien le désir des administrateurs de cet établissement de tendre vers une plus grande justice (Bunda et al., 2011). En effet, les universités canadiennes ont plutôt tendance à instaurer des services pour les étudiants autochtones et non pour les autres membres de la communauté universitaire, et font ainsi porter le fardeau de l'intégration aux étudiants seulement (Lefevre-Radelli & Dufour, 2016).

Les pratiques de l'UQAT répertoriées concordent avec de nombreuses études²⁷ sur les réalités des étudiants autochtones qui seraient très différentes de celles des étudiants allochtones. Cela s'explique par de multiples raisons en lien avec leur langue maternelle, leur perception du monde, leur lieu de naissance, l'histoire coloniale, la domination occidentale institutionnelle, etc. Ces études nous disent aussi que les étudiants autochtones qui fréquentent des établissements scolaires de culture occidentale réussissent davantage si ces milieux scolaires reconnaissent et intègrent des éléments de leur culture première. Ces études proposent différentes initiatives qui ouvrent les possibilités d'études de ces étudiants sans quoi, ce ne sont que quelques-uns qui atteignent l'université et de ceux-ci, une poignée seulement atteint la diplomation (Statistique Canada, 2013). Comme le rappelle Mihesuah (2004), à cause de leur bagage unique, les étudiants autochtones ont besoin d'une attention spéciale de leur université, et ceci n'est pas du même ressort que l'« éducation spécialisée ». Cette reconnaissance favoriserait, entre autres, la compréhension de professeurs et administrateurs quant aux préoccupations culturelles particulières d'étudiants autochtones comme leur désir d'assister à des cérémonies de rites de passage, de soins ou de guérison (Mihesua, 2004). La recherche de Timmons (2009) qui porte sur la rétention des étudiants autochtones aux études postsecondaires va en ce sens en soulignant que des services plus visibles, accessibles et dirigés spécialement pour les étudiants autochtones permettent une plus grande utilisation de ces services. Timmons (2009) soutient également que les étudiants autochtones considèrent les centres de ressources qui leur sont spécifiquement destinés comme étant des facilitateurs importants pour leur réussite scolaire et leur adaptation sociale.

4.4 Conclusion

Les lois, droits, politiques, programmes, et cas investigués détiennent leur propre implication dans le développement des possibilités réelles des étudiants autochtones de mener leur carrière scolaire. Concernant les cas investigués, nous avons vu que les directives émises par les institutions

²⁷ (Adelman et al., 2010; Andrade, 2014; Aragon, 2002; Archibald et al., 2008; Assemblée des Premières Nations, 2010b; Bailey, 2015; Battiste, 2013; Battiste et al., 2002; Bunda et al., 2011; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006; Day et al., 2015; Hardes, 2006; Hare & Pidgeon, 2011; Joncas, 2013; Kanu, 2011; Kerr, 2014; Larimore & McClellan 2005; Lavell Harvard, 2011; Malatest et al., 2002; McMullen & Rohrbach, 2003; Mendelson, 2006; Mihesuah, 2004; Montgomery et al., 2000; Mosholder et al., 2011; Paquette & Fallon, 2010; Pidgeon et al., 2014; Rasmussen, 2001; Rodon, 2008; Rodon, Lévesque, & Kennedy-Dalseg, 2015; Schick, 2014; Shields et al., 2005; Sonn et al., 2000; Timmons, 2009; Whitley, 2014)

font écho aux employés et cela structure, d'une certaine façon, les relations entre ces derniers et les étudiants. Certains pourraient dire que les actions prises à l'UQAT ne pourraient pas être instaurées à l'Université Laval vu leurs grandes différences. En effet, il s'agit d'une université de grande taille en milieu urbain et d'une université de petite taille dans une région ressource, ce qui n'entraîne pas les mêmes enjeux, entre autres. De plus, la proportion de personnes autochtones est plus forte en Abitibi-Témiscamingue que dans la région de la Capitale-Nationale. Au-delà de ces différences, il reste que ce sont deux universités québécoises francophones qui sont financées proportionnellement à leur taille et qui accueillent des étudiants autochtones. Ces deux universités ont d'ailleurs le mandat d'ouvrir les possibilités réelles de tous leurs étudiants et de former des citoyens professionnels au sein d'une société québécoise interculturelle et une société canadienne multiculturelle qui sont teintées par leur histoire de colonisation. Les universités ont un rôle important à jouer dans l'assurance du bien-être et du développement social de la société canadienne incluant les Premiers peuples. Ces derniers sont encore trop souvent confrontés à des réalités difficiles qui font échos à la colonisation et aux pensionnats autochtones, entre autres. Toutes les universités canadiennes doivent faire leur part dans le processus de réconciliation entre peuples autochtones et allochtones et cela passe, selon nous, par la décolonisation de leurs institutions. Nous y reviendrons au chapitre six. C'est pourquoi nous défendons l'idée selon laquelle toutes les universités devraient mettre en place des mesures pour favoriser les possibilités éducationnelles des étudiants autochtones, même si elles n'accueillent pas beaucoup d'étudiants autochtones, justement dans le but d'en accueillir et d'en diplômé davantage. Rappelons que l'Université Laval attire un grand nombre d'étudiants, autochtones ou non, des différentes régions du Québec, notamment grâce à sa position géographique centrale et à sa grande diversité de programmes.

Qui plus est, d'autres universités avec un contexte un peu plus semblable à celui de l'Université Laval pourraient servir de modèle, telles que l'Université de la Colombie-Britannique (UBC) à Vancouver. Cette université offre plusieurs mesures pour soutenir ses étudiants autochtones. Pour ne nommer que quelques initiatives, UBC reconnaît qu'elle siège sur le territoire Musqueam. Elle met de l'avant des actions concrètes pour favoriser la réconciliation entre les peuples autochtones et allochtones tel qu'énoncée par la Commission sur la vérité et la réconciliation (Commission du Canada, 2015). Une maison longue offre plusieurs services et activités aux étudiants autochtones. Des programmes pour les étudiants autochtones ont été développés tant au premier, deuxième que troisième cycle universitaire. Des aînés sont toujours en résidence sur le

campus. Plusieurs membres du personnel sont d'origine autochtone. UBC a aussi développé diverses politiques et conseils de gouvernance pour les Autochtones. Cette université gère un camp d'été pour favoriser l'entrepreneuriat chez les jeunes autochtones. Elle détient plusieurs partenariats et recherches collaboratives avec les nations autochtones du territoire de cette province. L'Université McGill au Québec peut aussi servir de modèle. Le rapport final de leur groupe de travail sur les études et l'éducation autochtones (2017) montre que cette université a déjà plusieurs initiatives orientées vers les étudiants autochtones, mais qu'elle souhaite organiser ces initiatives et les bonifier par un plan d'action pour la décolonisation. Les actions proposées à l'intérieur de ce plan concernent tant le recrutement et la rétention des étudiants autochtones, la reconnaissance de l'histoire et la présence symbolique autochtone à l'université, l'intégration des savoirs et réalités autochtones dans les programmes et curriculum universitaires, la présence des savoirs et de personnes autochtones dans la recherche et son effectif, de même que le renforcement des capacités et des ressources humaines en lien avec les initiatives autochtones.

Maintenant que les analyses macrosociale et mésosociale ont été réalisées, le chapitre suivant présente les résultats de l'analyse microsociale des données issues des entretiens avec les femmes autochtones. Le chapitre final traitera quant à lui de l'analyse transversale de ces trois niveaux de données.

5. ANALYSE DU RÉCIT DE LA CARRIÈRE SCOLAIRE DES PARTICIPANTES À L'AUNE DE L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS

Le chapitre cinq expose les résultats de l'analyse des données issues des entretiens avec les étudiantes autochtones. Ces données ont été soumises à une analyse thématique de type préstructuré (Miles & Huberman, 2003). Elle se fonde sur les dimensions conceptuelles de la recherche, c'est-à-dire que les principaux concepts de l'approche par les capacités (présentés au chapitre deux) ont servi de base à l'analyse. Ces concepts sont les ressources, les facteurs de conversion, les possibilités réelles et les réalisations.

Rappelons que nous utilisons le concept de carrière scolaire pour évaluer les possibilités éducationnelles des étudiantes autochtones. Décrit au chapitre deux, ce concept inclut les différentes sphères sociales de la vie des individus. C'est ce qui justifie que nous n'ayons pas exclu des résultats des analyses qui suivent les arrimages de la sphère académique des participantes aux autres sphères de leur vie qui modulent leur carrière scolaire par les contraintes et libertés qu'elles procurent (Pilote, Garneau, Vieux-Fort et Molgat, 2016). De plus, la temporalité de la carrière scolaire des participantes a été prise en compte. Par exemple, l'analyse du récit de la carrière des participantes a cerné les éléments du passé qui ont eu un impact sur leur carrière scolaire, de même que les éléments du futur qui ont agi sur certains choix de leur carrière scolaire.

Les principaux concepts de l'approche par les capacités qui ont servi à l'analyse sont : a) les ressources utilisées par les étudiantes pour réaliser leur carrière scolaire universitaire; b) les facteurs de conversion –personnels, socioculturels et environnementaux- qui ont favorisé ou non les possibilités de choix de leur carrière scolaire; c) les possibilités réelles de leur carrière scolaire et d) leurs réalisations scolaires. Le tableau suivant (Tableau 18) est un rappel des thématiques et catégories utilisées pour faire l'analyse des données que nous avons vu au chapitre trois.

Tableau 18
Thématiques et catégories utilisées dans l'analyse des entretiens avec les étudiantes autochtones

Concepts	Catégories (et exemples)		Codes
Ressources	Biens, moyens (programmes, bourses, etc.) Droits formels Services (services universitaires offerts à toute la communauté)		Utilisé Non utilisé
Facteurs de conversion	Personnels	Âge, sexe Attentes, aspirations Aptitudes, personnalité Santé mentale, physique	Positif Négatif
	Socioculturels	Relations sociales (familiale, extrafamiliale, universitaires, etc.) Conditions sociales Normes sociales Héritage socioculturel (habitus) Appartenances sociales (religion, origine ethnoculturelle, genre, etc.)	
	Environnementaux	Conditions climatiques Contexte géographique Infrastructures, institutions	
Possibilités réelles	Choix possibles réalisés Choix possibles non réalisés	-	-
Fonctionnements effectifs	Issu d'un choix Absence de choix (contraint)	-	-
Thématiques émergentes	-	-	-

Les résultats de cette analyse sont présentés pour chacun de ces éléments selon le cas (Université A ou Université B) auxquels ils se rapportent. Un tableau synthèse décrit les principaux éléments relevés pour chaque répondante selon ces éléments au début de chacune des parties et un résumé des tendances générales figure à la fin.

Avant d'aller plus loin à l'intérieur de ce chapitre, il nous semble primordial de revenir sur l'approche par les capacités de Sen. Cette approche insiste sur les possibilités réelles de convertir les ressources en libertés réelles de choix et, ultimement, en réalisations qui ont de la valeur pour les individus (Bonvin et Farvaque, 2008). Les ressources sont les moyens d'ordre général tels que le

revenu, le droit à l'éducation, l'accès à la bibliothèque, etc. Pour Sen (2011) : « ils ne sont pas précieux en eux-mêmes, mais parce qu'ils peuvent contribuer à divers titres à la réalisation de ce qui a de la valeur à nos yeux » (p. 310). Par exemple, l'accès à la bibliothèque ne peut être utile sans que les individus ne sachent comment y chercher un livre. La conversion d'une ressource en une possibilité réelle de choix s'explique par les facteurs de conversion. Les facteurs de conversion jouent alors un rôle majeur dans l'analyse des possibilités réelles des personnes en lien avec leur contexte social. Ils conduisent ou non vers les libertés de choix des individus (Wilson-Strydom, 2015a). Ainsi, les facteurs de conversion sont les variables sur lesquelles la justice scolaire repose. Ceux-ci vont plus loin que la seule égalité des ressources (égalité des places, des chances, des droits) ou des résultats (égalité des acquis) pour tendre vers une réelle égalité des possibilités de choix.

De plus, il faut aussi rappeler que les propos de participantes ne représentent pas toutes les étudiantes autochtones universitaires. D'une part, notre échantillon est beaucoup trop petit. D'ailleurs, les statistiques disponibles quant aux étudiants autochtones à l'université n'auraient pas été assez fiables pour obtenir un échantillon représentatif en vue de généraliser les résultats. D'autre part, les participantes de la recherche vivent des réalités très diverses et il est difficile de comparer leur carrière. Ces étudiantes ne sont pas issues d'un groupe homogène qui partage des caractéristiques culturelles, mais elles sont plutôt membres de groupes distincts et diversifiés, avec des individus qui partagent des intérêts, des comportements, des approches, des capacités, des besoins et des compétences variés. Il faut être prudent dans l'interprétation des données et garder en tête la diversité des Premiers peuples, à commencer par la diversité des profils des participantes.

5.1 Ressources et droits formels

Tel que précisé dans le chapitre 2, le concept des ressources et des droits issu de l'approche par les capacités concerne les biens, les services et les droits formels dont dispose un individu (Bonvin, 2014), ou plus précisément, son capital personnel et les dispositions légales sur lesquelles il peut s'appuyer pour accéder à la justice sociale (Picard, 2014). Lorsqu'ils ont accès à ces ressources et droits, les individus peuvent avoir le choix ou non de les utiliser selon les facteurs de conversion. Le Tableau 19 présente succinctement les ressources et droits utilisées par les répondantes à l'université. Il s'agit des ressources qu'elles ont nommées en entretien. Ces ressources sont par la

suite détaillées pour chaque étudiante. Un résumé des tendances générales concernant les ressources et droits formels figure à la fin de cette partie.

Tableau 19
Synthèse des ressources pour les étudiantes de l'Université A et de l'Université B

Ressources et droits formels	
Université A	
Abigaël	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Salaire
Bianka	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Conditions de travail avantageuses Différentes bourses, dont une du programme <i>Indspire</i> Salaire
Carlie	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Bourse du programme <i>Indspire</i> Services du centre d'amitié autochtone
Dona	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires
Erika	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Allocations familiales Centre local d'emploi de sa communauté Services du centre d'amitié autochtone Services en orientation scolaire et en placement
Fanny	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Services d'une maison communautaire Services en orientation scolaire
Gabrielle	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Différents services universitaires (cours de dépannage, etc.)
Hailye	Agent aux études de son conseil de bande Aide à la recherche à la bibliothèque Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Assurance chômage Différentes bourses d'études Services du centre d'amitié autochtone
Université B	
Ingrid	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Logement communautaire Services en orientation scolaire

Université B (suite)	
Joane	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Différentes bourses d'études (conciliation études-famille, persévérance, etc.) Prêts et bourses du gouvernement du Québec Services en orientation scolaire
Kathy	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Allocation familiale Service de formation rémunérée d'Emploi-Québec Services du centre d'amitié autochtone Services en orientation scolaire
Keyla	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Allocation familiale Ordinateur, imprimante, numériseur et connexion internet à la maison
Luce	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Allocation familiale Maison Voiture
Mona	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Bibliothèque universitaire en ligne Épargne Logement Maison Ordinateur
Nathalie	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Centres de femmes Différentes associations (communautaires, religieuses, centre d'amitié autochtone, etc.) Église
Penelope	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Logement
Roxanne	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Allocation familiale Services de thérapie en toxicomanie
Stephany	Aide financière pour les étudiants autochtones aux études postsecondaires Maison Services de soutien social

Ressources et droits formels des étudiantes de l'Université A

Abigaël, en tant que membre des Premières Nations inscrite, a obtenu une bourse du PAENP des AANC via son Conseil de bande. Elle travaille aussi l'été pour subvenir à ses besoins.

Bianka a saisi plusieurs des ressources mises à la disposition des étudiants autochtones aux études postsecondaires. En plus du soutien financier du PAENP, Bianka a eu recours à plusieurs bourses comme Indspire : « [...] je n'ai presque pas accumulé de dettes. C'était suffisant. Mais, tu

sais, je vivais aussi assez simplement. Je n'avais pas d'auto, je faisais mon épicerie à pied, et c'était ben correct, comme tout le monde là ». Bianka a dorénavant accès à un salaire et de bonnes conditions de travail durant son stage d'études.

Carlie reçoit l'aide financière du PAENP via son conseil de bande : « Il me donne de l'argent pour acheter des livres, ils payent ma session ». Elle reçoit également, depuis peu, une bourse du programme Indspire. Elle utilise aussi les services du centre d'amitié autochtone de Québec. Par exemple, elle bénéficie de la distribution de nourriture le mardi.

Dona a accès au soutien financier du PAENP grâce à son statut de membre inscrite d'une communauté autochtone.

Erika reçoit des allocations de son Conseil de bande via le PAENP. Elle a également des allocations familiales pour son enfant. Elle utilise le service de suivi des études offert par le conseiller aux études du Centre local d'emploi de sa communauté : « Chaque session, il essaie de voir où nous en sommes et il essaie de voir si on a des difficultés [...] ». Erika a recours à différents services du centre d'amitié autochtone de Québec tels que le service de garderie, les ateliers d'information et les dons de nourriture. À l'université, Erika a reçu de l'aide de conseillers pédagogiques pour l'orienter dans ses choix de cours et de stages. Elle a aussi consulté le service de placement pour choisir son stage.

Fanny bénéficie du soutien financier du PAENP. Quand elle en a l'occasion, elle utilise les ressources d'une maison communautaire comme les ateliers d'artisanat, les cérémonies traditionnelles, etc. Cela tient une place importante dans sa vie. Elle a aussi utilisé le service d'orientation de son université qui lui a permis de faire un meilleur choix de programmes.

Gabrielle profite de l'aide financière du PAENP de son Conseil de bande. C'est d'ailleurs ce qui l'a incitée à retourner aux études : « [...] ce serait comme un gros gaspillage si on n'en profite pas ». Pour avoir accès à cette ressource financière, elle doit être inscrite à cinq cours, ce qui est une charge important en raison du fait qu'elle est mère monoparentale. Elle précise que si elle a besoin de quelques choses, l'Université Laval détient toutes les ressources nécessaires.

Hailye est bénéficiaire de l'assurance chômage. Elle a aussi accès aux bourses du PAENP. Elle a déjà reçu différentes bourses d'organisations autochtones, d'organisations féministes,

d'entreprises privées, etc. À Québec, elle participe parfois aux activités du centre d'amitié autochtone de Québec comme aux ateliers d'artisanat et à certaines conférences. Elle souligne que cela la motive et lui permet de rencontrer d'autres Autochtones. Hailye bénéficie aussi du soutien de l'agent aux études de son conseil de bande qui l'a aidée dans ses inscriptions, mais aussi qui lui a permis de faire la rencontre d'autres étudiants de sa nation à l'université.

Ressources et droits formels des étudiantes de l'Université B

Ingrid a recours à une aide financière de sa communauté pour ses études postsecondaires. Elle habite aussi dans un logement communautaire où les frais sont moins élevés. À l'université, elle a utilisé les services en orientation scolaire.

Joane reçoit les bourses du PAENP ainsi que des prêts et bourses du gouvernement du Québec. Elle bénéficie sporadiquement de bourses de persévérance scolaire, de conciliation famille-études et du programme *Indspire*. Son choix de programme a été soutenu par l'aide d'une conseillère en orientation. Comme elle le dit :

J'ai fait un test de classement, pis ça avait sorti ça [son domaine d'études]. Pis les arts. Fait que là, elle [conseillère en orientation], elle m'avait dit que j'avais vraiment un gros profil [dans ce domaine], fait que je me suis inscrite. Je me suis inscrite là-dedans, pis elle avait raison (Joane).

Kathy bénéficie des ressources de sa nation qui lui fournit un support financier pour ses études et pour la garde de ses enfants (une garderie et une gardienne) ainsi qu'une allocation familiale. Durant une période difficile, elle a eu recours à un service de formation rémunérée d'Emploi-Québec pour apprendre le français. Kathy fait également parfois appel au centre d'amitié autochtone de Val-d'Or. Kathy a utilisé les services d'un conseiller en orientation à son école secondaire afin de l'aider à prendre la décision de poursuivre ses études : « *I told her I would go to school. And she gave me a bunch of options. I went through them and I chose the university* ».

Keyla profite de la subvention pour les études postsecondaires de sa nation, de même que des allocations pour sa famille et la garde de ses enfants. Keyla mentionne que son ordinateur, son imprimante, son numériseur et sa connexion internet lui permettent de travailler à la maison plutôt qu'à l'école.

Luce a deux enfants. Elle est très contente de posséder une maison dans sa communauté et une voiture, car elle habite loin de l'université : « Ça me prend une voiture, c'est très important ». Elle bénéficie d'une aide financière de son conseil de bande pour ses études et pour sa famille.

Durant l'entretien, Line n'a pas indiqué de ressources.

Mona reçoit une aide financière de sa nation pour ses études. Elle détient une maison dans sa communauté et elle partage un logement en ville. Lorsqu'elle travaille à distance dans sa communauté, elle utilise un vieil ordinateur à partir duquel elle peut accéder à la bibliothèque en ligne de l'UQAT. Elle souligne également qu'elle a un bon montant d'argent en épargne pour l'aider au besoin.

La majeure partie des ressources financières de Nathalie provient des bourses aux études postsecondaires de sa nation. Elle participe généralement aux activités des différents centres d'amitié autochtones des villes où elle a habité. Elle va régulièrement à l'église, ce qui l'aide beaucoup, notamment lors de périodes plus difficiles. Tout au long de sa vie, Nathalie s'est impliquée au sein de groupes (religieux, sportifs, communautaires ou autres) à l'intérieur desquels elle se sent en famille : « *This is like home*²⁸ ». À certains moments, elle a utilisé les ressources de centres de femmes qui l'ont vraiment aidée.

Penelope habite en logement. Elle bénéficie du soutien financier du PAENP.

Roxanne finance ses études universitaires grâce au soutien financier pour les études et à l'allocation familiale de sa nation. En fait, elle a pris la décision de faire des études postsecondaires lorsqu'elle a obtenu un numéro de bénéficiaire d'une autre communauté qui lui accorde un plus gros soutien financier pour ses études postsecondaires et pour la garde de ses enfants que celui de sa communauté précédente. Plus jeune, elle a eu des problèmes de santé mentale. Elle a fait appel à des services en toxicomanie pour s'en sortir.

Stephany reçoit une aide financière pour ses études de sa nation. Cette étudiante est passée à travers certaines périodes difficiles. Durant ces périodes, elle a eu recours à différents services de

²⁸ Nous avons décidé de garder les propos originaux en anglais des répondantes qui ont choisi cette langue pour diminuer les biais interprétatifs.

soutien social : « *I got services, social services helping, you know, trying to provide services for me to support [...] »*. Avant de débiter ses études universitaires, elle s'est achetée une maison dans la ville où se trouve son université. Elle est très satisfaite de cet achat, car elle n'a plus à chercher des logements et à négocier avec des propriétaires parfois désagréables.

Tendances générales concernant les ressources et droits formels

La majeure partie des ressources et droits formels nommés lors de l'entretien par les répondantes concerne plus d'une d'entre elles et la diversité des ressources et droits formels identifiés est assez limitée. Toutes les étudiantes interrogées bénéficient d'une aide financière pour les études postsecondaires de leur Conseil de bande par le biais du PAENP ou de la Commission scolaire Crie. Cette ressource semble être une condition essentielle à la poursuite des études universitaires. Rappelons que les sommes remises aux étudiantes varient selon leur communauté d'attache. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien si trois des 19 étudiantes interrogées ont changé leur numéro de bande pour celui d'une communauté où les sommes remises pour les études postsecondaires sont plus généreuses. D'autres études ont aussi relevé l'importance des ressources financières dans la poursuite d'études postsecondaires des étudiants autochtones (Bamdas, 2009; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2009; Lavell Harvard, 2011; Malatest et al., 2002; Stonechild, 2006). Par exemple, Bamdas (2009) précise que les ressources financières (bourses, emploi, etc.) sont le deuxième élément ayant eu le plus d'impact sur le parcours scolaire de doctorantes autochtones et que souvent, il s'agissait de la seule condition pour poursuivre des études doctorales.

Même si les allocations financières pour les études universitaires ont eu un effet considérable sur la carrière de nos répondantes, leurs propos lèvent le voile sur certains obstacles qu'elles génèrent. Par exemple, plusieurs soulignent que le PAENP est insuffisant et trop restreint, c'est-à-dire que le montant offert (qui varie de communauté en communauté) ne couvre pas toutes les dépenses relatives à leurs études et les contraintes exigées pour avoir accès au financement (comme être inscrite à temps plein, réussir tous les cours ou réussir son diplôme dans un nombre de sessions prescrites) ajoutent une pression considérable à leurs études, notamment pour les étudiantes qui ont des enfants.

À propos du financement insuffisant, d'autres études ont constaté la situation économique précaire des étudiantes autochtones, notamment chez celles qui étudient à l'extérieur de leur communauté (Lavell Harvard, 2011; Malatest et al., 2002). Le rapport de Malatest *et al.* (2002) spécifie que les femmes autochtones aux études supérieures ont des problèmes financiers distincts des hommes. Elles feraient souvent face à des enjeux économiques plus importants que les autres étudiants dus aux charges d'études combinées aux responsabilités familiales et à la perte du soutien social de la communauté autochtone (Anderson, 2002; Lavell Harvard, 2011; Smith, 2005).

Au sujet des critères d'admissibilité trop contraignants, plusieurs de nos répondantes qui sont mères précisent que c'est à elles que reviennent généralement les tâches relatives à la famille et à l'entretien de la maison, comme soulevé dans différentes études (Malatest et al., 2002; Sankhulani, 2007). Cette réalité de conciliation études-famille qui touche une majorité de femmes autochtones universitaires ne cadre pas avec certains critères d'admissibilité aux bourses du PAENP tels que le fait d'être inscrite aux études à temps plein. Les femmes autochtones qui ont à charge des enfants se retrouvent donc pénalisées par les critères d'admissibilité de ce programme du gouvernement fédéral. Il en résulte que les étudiants qui désirent prendre une pause de leurs études, ou s'inscrire à temps partiel, que ce soit pour travailler ou s'occuper de leurs enfants, par exemple, s'en trouvent désavantagés. Quelques-unes de nos répondantes soulignent qu'elles auraient aimé avoir une charge de travail moins intense lors de leurs études, surtout lors des premières sessions. Cela leur aurait permis de se reposer, mais principalement de prendre le temps de mieux s'adapter à leur nouvelle vie d'étudiante universitaire en milieu urbain. Dans un autre ordre d'idées, certaines des répondantes plus indécises quant à leurs choix d'études ont vu le nombre de sessions leur étant financées au collégial s'épuiser avant d'atteindre la diplomation du programme souhaité. Cela a créé un stress considérable qui, au final, a nui à leur performance scolaire. À ce sujet, la condition de réussite pour être admissible aux programmes de bourses du PAENP sans contingentement a également causé un stress chez quelques participantes. Même si cette clause varie de communauté en communauté, la plupart du temps les boursiers autochtones doivent réussir tous leurs cours pour avoir 100 % de leur financement. Ils voient celui-ci diminuer selon le nombre de cours échoués.

D'un côté, même si les participantes à l'étude qui ont eu accès à un financement disent que cette ressource a ouvert la voie vers des possibilités de choix académiques, elles estiment de l'autre que les conditions d'éligibilité trop strictes et les montants restreints ont nuit à leurs possibilités de

réussite. La Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (2017) explique que ces critères restrictifs sont forcés par la baisse chronique de financement fédéral au PAENP. Les communautés qui gèrent les fonds doivent faire des choix difficiles pour déterminer les étudiants admissibles. Il serait intéressant que le PAENP élabore des initiatives qui reconnaissent la situation socioéconomique des étudiants comme ceux ayant des enfants à charge ou ceux qui vivent à une distance considérable de leur communauté de même que des initiatives pour encourager les étudiants plus âgés ou ceux qui désirent faire des études supérieures.

Dans une moindre mesure, quatre étudiantes (trois à l'Université A et une à l'Université B) indiquent recevoir des bourses autres que celles provenant de la communauté. Il peut s'agir des bourses du programme *Indspire*, de bourses d'excellence, de bourses de persévérance scolaire, de bourses pour un stage, etc. Ce support financier additionnel est apprécié des répondantes qui y ont accès. De plus, cinq des 14 répondantes qui ont des enfants ont mentionné bénéficier d'une allocation familiale.

Des services communautaires ont été utilisés par près de la moitié des répondantes. Qu'il s'agisse de centres d'amitié autochtone, de maison pour les femmes, ou autres, ces ressources constituent un apport considérable à leur carrière scolaire. Pour certaines, ces ressources leur ont permis de se retrouver entre Autochtones en milieu urbain et de pratiquer des activités culturelles. Pour d'autres, ces ressources les ont aidées à surmonter une période difficile. Dans son étude concernant le regard critique de jeunes autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance scolaire et leur réussite éducative, Sioui (2012) rappelle que le soutien communautaire apparaît primordial chez ces jeunes, notamment en raison du fait qu'un nombre appréciable vivent dans des conditions précaires. Leurs analyses montrent d'ailleurs que les jeunes interrogés jugent plus important le soutien social que le soutien financier (Sioui, 2012).

Six des 19 répondantes ont utilisé des services en orientation scolaire à un moment de leur carrière scolaire. Une seule de ces six a trouvé ce service à l'intérieur de sa communauté. Nous pouvons alors nous questionner quant à l'accessibilité des ressources en orientation scolaire dans les communautés autochtones du pays qui semble très peu accessible (Malatest et al., 2002).

Environ la moitié des étudiantes de l'Université B identifie leur lieu de résidence en ville (logement ou maison) comme étant une ressource nécessaire à leurs études. Cela est

compréhensible en considérant la problématique des logements dans la ville de Val-d'Or. D'ailleurs, cette situation constitue l'un des principaux obstacles empêchant l'inscription de plusieurs étudiants au campus de l'UQAT dans cette ville (UQAT, 2017). Deux de nos répondantes à l'Université B ont déjà vécu des expériences de racisme avec des propriétaires. Ces éléments de contexte présents dans l'environnement urbain contrastent avec les efforts déployés à l'Université B pour soutenir la persévérance des étudiants autochtones. Habiter en ville comporte des difficultés supplémentaires pour les étudiantes issues des communautés plus éloignées (Lévesque, 2015). Ces difficultés concernent, entre autres, l'isolement social, les conditions de logements insalubres et non-sécuritaires, l'insécurité alimentaire et des situations répétées de racisme et de discrimination (Lévesque, 2015). Ces difficultés ont été relevées notamment à Val-d'Or dans le rapport de Dugré *et al.* (n.d.) concernant la relation entre les populations autochtones et allochtones.

Seulement cinq des 19 participantes ont relevé une ressource de leur université (bibliothèque, cours de dépannage, programme préparatoire, etc.) utilisée durant leur carrière scolaire (excluant les services en orientation scolaire). Cela nous semble étonnant lorsque nous nous référons aux nombreux services offerts par les universités investiguées à tous leurs étudiants (voir chapitre 4). Nous verrons toutefois que pour l'Université B, plusieurs des initiatives qui sont offertes à tous, mais qui adoptent une sensibilité pour les étudiants autochtones, sont très utilisées par les répondantes. Ces initiatives sont comprises dans cette thèse comme étant des facteurs de conversion environnementaux positifs, car elles dépassent la simple vision de l'égalité des ressources pour tendre vers l'augmentation des possibilités réelles des groupes discriminés en se centrant sur les besoins spécifiques (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Nous y reviendrons donc à la fin de la section suivante sur les facteurs de conversion environnementaux.

5.2 Facteurs de conversion

Les facteurs de conversion reflètent la capacité variable des individus à convertir ou non une ressource en réalisation. Ces facteurs peuvent donc être positifs dans le sens où ils permettent à un individu de convertir une ressource en une possibilité d'être et de faire, ou ils peuvent être négatifs lorsqu'ils font entrave à l'utilisation d'une ressource. Les facteurs de conversion font donc varier les possibilités de choix des individus. Tel que spécifié dans le chapitre 2, il existe trois types de facteurs de conversion : les facteurs personnels, les facteurs socioculturels et les facteurs environnementaux. Voyons, pour chacun de ces types, quels facteurs de conversion positifs et négatifs ont influencé la

carrière scolaire des participantes selon leur université. Une analyse des tendances générales des facteurs de conversion figure à la fin de cette partie.

Facteurs de conversion personnels

Les facteurs de conversion personnels concernent les caractéristiques des individus, leurs capacités, leurs compétences, leurs aptitudes, leurs traits de personnalité, leurs attentes et aspirations, de même que les caractéristiques de leur santé qui aident (facteurs positifs) ou freinent (facteurs négatifs) la conversion de ressources en possibilités d'être et de faire. Le Tableau 20 brosse la synthèse des facteurs de conversion personnels qui ont eu une incidence sur les possibilités réelles des participantes de réaliser la carrière scolaire désirée pour chacun des cas (Université A et Université B). La description plus détaillée de chacun de ces facteurs fait suite au tableau.

Tableau 20
Synthèse des facteurs de conversion personnels positifs et négatifs pour les étudiantes de l'Université A et de l'Université B

Facteurs de conversion personnels		
	Positifs	Négatifs
Université A		
Abigaël	Aptitudes, personnalité (ouverture d'esprit, persévérance, humour, etc.) Attentes, aspirations élevées	Aptitudes, personnalité (timidité, manque de confiance, etc.) Faibles connaissances du milieu des études postsecondaires
Bianka	Aptitudes, personnalité (bon sens de l'adaptation, persévérance, maturité, fierté, confiance, etc.) Attentes, aspirations élevées	Aptitudes, personnalité (pessimiste, etc.) Aspirations imprécises Stress relié aux problèmes financiers
Carlie	Aptitudes, personnalité (détermination, facilitée à l'école, etc.) Attentes, aspirations précises	Lacunes de connaissances acquises au secondaire Problèmes de santé
Dona	Aptitudes, personnalité (autonomie, grande capacité d'adaptation, facilité à l'école, etc.) Attentes, aspirations [maintenant] précises	Aptitudes, personnalité (maîtrise du français déficiente, manque de discipline, échecs scolaires, etc.) Aspirations imprécises Problèmes de santé Se considère trop âgée pour être à l'université

Université A (suite)		
Erika	Aptitudes, personnalité (studieuse, etc.) Attentes, aspirations précises	Aptitudes, personnalité (timidité, maîtrise du français déficiente, etc.) Problèmes de littératie numérique
Fanny	Aptitudes, personnalité (fierté, intérêts, etc.) Attentes, aspirations élevées	Aptitudes, personnalité (déficit d'attention, difficultés d'organisation, etc.) Aspirations imprécises Problèmes de santé
Gabrielle	Aptitudes, personnalité (motivation, persévérance, maturité, etc.)	Aptitudes, personnalité (indécision, timidité, etc.) Aspirations imprécises
Hailye	Aptitudes, personnalité (bilinguisme, motivation, passion, sérieux, etc.)	Aspirations professionnelles imprécises
Université B		
Ingrid	Aptitudes, personnalité (fierté, etc.) Attentes, aspirations (maintenant) élevées	Aptitudes, personnalité (maîtrise du français déficiente, faible persévérance, etc.) Problèmes de santé
Joane	Aptitudes, personnalité (capacité d'adaptation, expériences de vie, etc.) Attentes et aspirations élevées	-
Kathy	Aptitudes, personnalité (autonomie, etc.) Attentes et aspirations élevées	Aptitudes, personnalité (procrastination, maîtrise de l'anglais déficiente, etc.) Aspirations professionnelles imprécises
Keyla	Aptitudes, personnalité (résilience, persévérance, détermination, etc.) Attentes, aspirations précises	Aptitudes, personnalité (maîtrise du français déficiente) Problèmes de santé
Line	Aptitudes, personnalité (estime de soi, détermination, etc.) Attentes, aspirations précises	Aptitudes, personnalité (difficultés scolaires, solitude, etc.) Problèmes de santé
Luce	Aptitudes, personnalité (détermination, curiosité, etc.) Attentes, aspirations élevées	Aptitudes, personnalité (manque de confiance, etc.) Problèmes de santé
Mona	Aptitudes, personnalité (intérêts, fonceuse, etc.)	-
Nathalie	Aptitudes, personnalité (intérêt, équilibre de vie, confiance, expériences de vie, etc.) Attentes, aspirations élevées et précises	Problèmes de santé
Penelope	Aptitudes, personnalité (expériences de vie, intérêts, etc.) Attentes, aspirations élevées et précises	Problèmes de santé
Roxanne	Aptitudes, personnalité (confiance, etc.)	Problèmes de santé Aptitudes, personnalité (difficultés dans la gestion du temps, etc.)
Stephany	Aptitudes, personnalité (détermination, persévérance, etc.) Attentes, aspirations élevées et précises	Problèmes de santé

Facteurs de conversion personnels positifs des étudiantes de l'Université A

Plusieurs facteurs de conversion personnels ont soutenu Abigaël tout le long de son cheminement scolaire. Plus jeune, elle avait des aspirations élevées et elle désirait faire des études de 3^e cycle universitaire à Québec. Elle dit qu'elle n'est pas gênée de demander de l'aide quand elle en a besoin : « C'était comme naturel pour moi d'aller demander de l'aide ». Abigaël est aussi ouverte et elle n'hésite pas à parler de son origine ethnoculturelle autochtone et de la réalité de sa communauté autochtone, ce qui lui permet de se faire des amis et facilite son intégration scolaire. Elle est capable de se distancer des préjugés relatifs aux Premiers peuples : « Ça l'aide beaucoup le fait de ne pas trop s'identifier à ces préjugés-là [...] ». Elle a également réussi à surpasser la gêne occasionnée par son accent en français. Elle croit que son grand sens de l'humour l'a aidée à passer par-dessus cette gêne. Elle est aussi très persévérante et même si elle a eu beaucoup de difficultés lors de ses études collégiales, elle n'a pas abandonné. Elle explique que sa motivation est nourrie par son grand intérêt pour les sciences.

Bianka considère avoir un bon sens de l'adaptation. Cela lui a été très utile étant donné les nombreux changements de son parcours universitaire (elle a étudié dans quatre villes différentes). Elle croit que sa grande persévérance et sa motivation l'ont beaucoup aidée à réussir ses études supérieures : « Ça été plus difficile que j'aurais voulu... [...]. Mais j'ai été quand même plus persévérante que j'aurais pu penser ». Elle a d'ailleurs des aspirations professionnelles ambitieuses. Bianka est très fière de ses origines autochtones et lorsqu'on lui demande si elle est Autochtone (ce qui est rare comme elle a peu de traits physiques autochtones), elle n'hésite pas à le dire. Selon Bianka, sa maturité et sa confiance en elle et en ses capacités de réussir lui ont été très utiles durant sa carrière scolaire. D'autant plus qu'elle a toujours eu de la facilité à l'école, notamment en sciences.

Tout au long de sa carrière scolaire, Carlie a eu de bons résultats scolaires : « Je n'ai jamais doublé, j'ai toujours été bonne. C'était assez facile. [...] J'ai toujours réussi, j'ai toujours eu des bonnes notes ». Elle a toutefois eu une période plus difficile durant ses études collégiales. Grâce à sa grande détermination, elle a mis les « bouchées doubles » et elle est allée chercher un maximum d'aide : « [...] je travaillais tout le temps, tout le temps, tout le temps. Je n'étais plus disponible pour mes amis et je ne pouvais plus retourner la fin de semaine dans ma réserve ». Carlie a toujours su qu'elle désirait travailler dans le domaine des sciences de la santé. Ce domaine la passionne. Elle a

d'ailleurs une vision assez claire de son futur professionnel. Elle sait également qu'elle veut travailler pour sa communauté : « Comme moi, je vais à l'école et tout ce que je veux, c'est être au service de ma communauté. De leur rapporter tout ce que j'ai ramassé dans mes études et que ça leur soit utile à eux autres. Et j'aimerais aussi peut-être encourager les jeunes. Être comme un genre de modèle [...] Je voudrais tellement leur donner l'envie de poursuivre les études ». Elle aimerait aussi faire une maîtrise. Concernant les préjugés qui circulent à l'égard des étudiants autochtones, cela ne l'affecte pas et elle ne réagit pas à ce genre de propos : « Bien, je n'ai pas dit grand-chose. Je ne sais pas, on dirait que ça ne m'affecte pas personnellement ».

Dona a des aspirations très précises concernant l'emploi qu'elle désire faire et c'est ce qui la motive à terminer son baccalauréat en trois ans. Elle songe également faire une maîtrise, même si des professeurs l'ont découragée en raison des critères d'admission élevés. Dona est très autonome et elle a une bonne capacité d'adaptation. Elle mentionne à quelques reprises qu'elle n'a pas besoin d'aide pour réussir. Elle n'a pas de problèmes dans ses cours.

Erika a toujours bien réussi à l'école. Elle explique cela par le fait qu'elle est studieuse et qu'elle met beaucoup de temps dans ses études. Elle a toujours su qu'elle fréquenterait l'Université A un jour. Même si elle a pris quelques années pour se décider, elle détient désormais une vision très précise quant à son avenir. Elle désire compléter un baccalauréat et une maîtrise pour être en mesure de dispenser des services dans sa communauté.

Fanny est fière de son identité autochtone qu'elle n'hésite pas à affirmer et à défendre. Elle détient des aspirations élevées : « J'ai toujours voulu me rendre très loin dans mes études [...] Moi, mon but, c'est de retourner dans une communauté quelconque [...] ». Elle aime son domaine d'études pour lequel elle a toujours eu de l'intérêt. Elle aimerait faire un doctorat.

Gabrielle se considère comme étant très motivée face à ses études. Elle a décidé de faire des études universitaires pour pousser ses capacités intellectuelles et pour avoir accès à de meilleurs emplois. Elle aimerait aussi faire une maîtrise : « Parce que je sais que quand je vais avoir terminé mon bac, je ne vais pas vouloir m'arrêter là. Je me cherche tout le temps des défis, chaque fois. Comme ma technique, je pensais que j'allais arrêter là, mais je me suis dit "Ah, ce n'est pas assez pour moi! Faut que je monte!" ». Gabrielle est fonceuse et elle souligne que personne ne l'a

empêchée de faire quoi que ce soit. Également, elle explique que même si elle est plus vieille que la majorité des étudiants de son programme universitaire, sa maturité l'aide à réussir.

Hailye a toujours été une étudiante studieuse et passionnée, particulièrement pour les sciences et les mathématiques. Elle attribue ce succès au fait qu'elle est très travaillante et qu'elle aime bien faire les choses (perfectionniste). Elle n'est pas du genre à abandonner. Elle est bilingue, ce qui l'a aidée durant ses études. Il en va de même avec ses bonnes notes au secondaire qui lui ont permis de faire le programme collégial désiré. Elle sait qu'elle veut travailler avec les Autochtones avec lesquels elle a beaucoup de plaisir.

Facteurs de conversion personnels négatifs des étudiantes de l'Université A

Abigaël était très timide avant d'arriver aux études postsecondaires : « j'étais quand même quelqu'un de gêné, je ne pouvais pas facilement m'intégrer dans un groupe de Blancs mettons ». Elle avait particulièrement un malaise quant à son accent lorsqu'elle parlait en français. Cette période s'est enchaînée de remises en question à propos de ce qu'elle désirait faire. Abigaël témoigne aussi qu'elle ne savait pas ce qu'était la cote R avant son arrivée au Cégep. Elle qui désirait aller en médecine explique que cette connaissance l'aurait motivée à travailler plus fort lors de ces premières sessions collégiales. Sa première année universitaire a été difficile. Elle affirme avoir eu de faibles notes en raison de la forme des examens qui demandait des réponses concises et précises. Elle n'était pas portée, et ne l'est pas encore, à aller voir ses professeurs avec qui elle a peu de liens.

Bianka n'a jamais été certaine de ce qu'elle voulait faire dans sa vie professionnelle. Elle s'est inscrite à différents programmes qu'elle a plus ou moins aimés avant de trouver sa vocation. Ses dettes d'études l'ont poussée à choisir un programme pour avoir une « vie d'adulte » et un salaire. Bianka explique que sa personnalité plus pessimiste lui nuit parfois : « Je me suis laissée décourager plusieurs fois ».

Après son cégep, Carlie dit qu'elle aurait eu besoin d'une pause, car elle était fatiguée et elle ne savait pas quoi faire comme carrière.

Dona était turbulente lors de son passé au secondaire. Cela l'a menée à doubler deux années et à terminer son secondaire à l'école des adultes. Elle a pris beaucoup de temps avant de cerner ce qu'elle désirait faire. Elle a donc essayé différents programmes d'études. Elle a eu

plusieurs échecs durant une année scolaire qui l'ont menée à prendre une pause de ses études. Elle a eu des problèmes de toxicomanie. Dona a indiqué que ses lacunes en français ont nuit à ses études. À l'université, elle se considère trop âgée comparativement à ses collègues, ce qui la gêne.

Actuellement au baccalauréat, Erika explique qu'elle aimerait s'inscrire à la maîtrise, mais qu'elle n'est pas certaine d'être admise en raison de ses notes. En effet, elle a eu beaucoup de difficultés lors de sa première session universitaire. Elle dit qu'elle n'avait pas pris le temps de s'adapter et qu'elle prenait tout à la légère : « C'était un flop total ». Par exemple, elle ne savait pas comment utiliser le portail universitaire. De plus, sa nature réservée et timide lui a nui : « Je suis de nature timide, je ne suis pas du genre à aller voir du monde. C'est ça qui m'a nui aussi ». Par exemple, elle n'allait pas chercher de l'aide lors de sa première session universitaire. Erika souligne avoir ressenti la barrière de la langue lors de ses études postsecondaires.

Fanny qualifie son cheminement scolaire de tumultueux. Elle était en recherche identitaire durant ses études collégiales, ce qui l'a menée vers de nombreux échecs. Depuis ses études collégiales, Fanny n'a jamais pris de pause de travail. Elle travaille tous les étés. Elle dit vivre de l'épuisement qui nuit à sa réussite, particulièrement à la session d'automne. Elle aimerait prendre une pause de ses études universitaires, car elle se sent parfois fatiguée. Fanny croit qu'elle a un déficit de l'attention peu sévère et non diagnostiqué. Cela rend difficiles les nombreuses lectures qu'elle doit faire pour ses cours universitaires. Elle a aussi des difficultés à s'organiser et cela se répercute durant les fins de session où elle a plusieurs travaux à rendre :

Chaque semaine, je me ramasse avec une pile de lecture dans quatre cours et ça fait beaucoup de choses quand je veux vivre ma vie aussi. Et les travaux, ce n'est pas si pire durant la session, mais c'est juste en fin de session quand ça se cumule à 60 pages et plus la même semaine, c'est comme *ahhh*. Moi qui ai de la misère à m'organiser dans ma vie. Organiser des gros travaux de même c'est quand même *ahhh*. Ça finit que les dates de remise sont la même semaine, ça fait beaucoup de travaux à faire en même temps (Fanny).

Gabrielle a mis beaucoup de temps avant de déterminer ce qu'elle voulait faire dans sa vie. Même si elle a fait un choix pour ses études universitaires, Gabrielle ne sait pas ce qu'elle fera une fois son diplôme en poche. Elle dit être une personne qui change souvent d'avis. Elle n'était pas certaine de vouloir aller à l'université, car elle trouvait cela difficile de ne pas avoir de revenus durant

trois ans. Gabrielle est très timide. Cette timidité l'a d'ailleurs menée à quitter un programme collégial qui exigeait plusieurs présentations devant la classe.

Hailye n'a jamais été trop certaine de ses choix d'études et de carrière. C'est pourquoi elle a choisi des programmes qui menaient vers un large éventail de possibilités.

Facteurs de conversion personnels positifs des étudiantes de l'Université B

Ingrid sait désormais ce qu'elle veut dans vie : « *Now it is time for me to concentrate on my career and now I know what I want [...]* » (Ingrid). Elle est fière d'elle, notamment, car elle poursuit des études à l'université.

Joane a une visée claire de ce qu'elle veut faire dans sa vie. Cela aide beaucoup sa réussite scolaire, car elle comprend pourquoi elle étudie : « Moi, si je ne comprends pas le pourquoi des choses, ça ne m'intéresse pas ». Elle désire travailler avec les Autochtones pour la défense de leurs droits. C'est cette aspiration qui l'a poussée à faire un baccalauréat. Elle croit qu'avec sa technique, elle n'était pas assez reconnue professionnellement. Elle aspire également à faire une maîtrise. Joane souligne qu'elle aime l'école depuis qu'elle est aux études postsecondaires, car elle n'y trouvait pas d'intérêts au secondaire. Son cheminement scolaire a parfois été difficile, mais elle dit avoir appris de cela et elle croit que rien n'arrive pour rien. Elle spécifie qu'elle a une bonne capacité d'adaptation, ce qui l'aide en tant qu'étudiante et bientôt mère de plusieurs enfants. Par ailleurs, Joane croit qu'elle n'a pas vécu de choc en arrivant à l'université, car elle a toujours habité en milieu urbain.

En allant à l'université, Kathy réalise son rêve d'obtenir un baccalauréat. Grâce à ce diplôme, elle souhaite aider sa communauté : « *My dream was to educate myself. Come home with a degree which is the Bachelor's Degree, and help my community because I loved helping people... and my community needs help. It's going in debt, you know?* ». Elle se questionne à savoir si elle s'engage dans des études de deuxième cycle. Kathy mentionne être une personne très autonome, depuis longtemps.

Malgré les critiques et les découragements de différentes personnes, Keyla a toujours persévéré. Résiliente, elle spécifie que ces critiques l'ont même encouragée à continuer. Keyla a un but précis, celui d'obtenir son diplôme et de créer sa propre entreprise. Elle a pris quelques années

avant de retourner aux études, notamment à cause du décès de son père : « *I just see myself holding a diploma. Because I wanted it when I was 20. You know, and, like I said, I went back home because my father passed away and I told myself I was gonna back and I never did until now (rire) »*. Elle est maintenant très déterminée à terminer son programme d'études : « *I think that when I came here I decided that this is what I want. I tried to stay focused on that. You know, this is what I want. This is it, you know? And me, I am counting down the months now »*.

Line est très concentrée sur ses études : « *Well, I wanted to be something. To take my life meaningful. To share? Because I always loved learning »*. Line a un but précis en venant chercher son diplôme universitaire de premier cycle : « *When I chose the program, I wanted to find something like office work instead of being on the field »*.

Luce a vécu une période très difficile quand elle était plus jeune. Avec du recul, elle considère que cette période lui a permis de remettre en question sa vie et de redéfinir ce qu'elle désirait faire. Elle dit qu'elle valait mieux que ce qu'elle faisait à l'époque. C'est ce qui l'a motivée à retourner aux études. Luce se compare parfois aux gens qui n'ont pas réussi et cela la motive :

Je ne voulais pas me ramasser là. Je ne voulais pas vivre cette vie-là. J'ai dans l'idée que je trouve ça tellement triste de voir quelqu'un qui a le potentiel de se réaliser alors qu'il ne le fait pas, pis qu'il se met des bâtons dans les roues tout seul. Ça, je trouve ça tellement dommage. Je veux utiliser tout le potentiel que j'ai pour me réaliser chaque jour, à chaque fois que je peux, mettons (Luce).

Elle est déterminée à terminer ce qu'elle entreprend. Elle aime explorer et elle est curieuse. Si elle a de bonnes notes, Luce aimerait faire une maîtrise.

Mona a fait un retour aux études, car elle avait besoin de nouveauté. Elle aime les défis et c'est ce que l'université lui apporte. Son intérêt pour la lecture l'aide dans ses études.

Nathalie considère avoir un bon équilibre entre sa culture autochtone et sa religion catholique. Depuis quelque temps, elle a une vie plus structurée dans laquelle elle planifie du temps pour ses études, pour ses enfants et pour elle. Elle obtient de meilleurs résultats scolaires. Elle croit en son potentiel, en son intelligence et en ses capacités. Elle aimerait faire une maîtrise. Elle est passionnée par ses cours. Elle a décidé de faire des études universitaires pour obtenir un meilleur

emploi dans sa communauté et y faire une différence. Par ailleurs, ses expériences de vie en milieu urbain ont favorisé sa transition de sa communauté à la ville.

Penelope adore apprendre de nouvelles choses. C'est pourquoi elle veut toujours s'instruire davantage :

I want to, you know, pursue my education higher and I want to learn because I love learning new stuff, you know? It interests me no matter what... how boring it is, how people think it is boring. It is never... education never bored me. I like learning new stuff no matter what (Penelope).

Même si Penelope aimerait peut-être retourner travailler dans sa communauté après ses études, elle planifie démarrer une entreprise. Avant de débiter son baccalauréat, Penelope avait déjà un diplôme collégial et elle a travaillé plusieurs années dans son domaine d'études. Ces expériences l'ont dotée de connaissances qui lui sont très utiles pour ses études : « *I am happy that I went to school prior to coming to university. It is more understanding* ».

En entretien, Roxanne explique se sentir à la hauteur pour terminer ses études. Elle a confiance en elle.

Avant de rentrer à l'université, Stephany a eu des périodes très difficiles. Elle a dû faire des choix et, dorénavant, elle se concentre sur ses enfants et ses études : « *My focus now is my kids and my education. I had to refocus everything* ». En plus de sa persévérance, Stephany est très proactive : « *It is just something that drives me to do something for the community, you know? It is like, I am not the one that is just going to sit there and talk about the problems and not do anything about it* ». Elle veut contribuer à améliorer la situation de sa communauté pour ses enfants et les générations futures. Elle n'a pas peur du jugement des autres et elle n'hésite pas à exprimer ce qu'elle désire. Après son baccalauréat, elle envisage faire une maîtrise plus « au sud » dans une grande université.

Facteurs de conversion personnels négatifs des étudiantes de l'Université B

Ingrid a eu une carrière scolaire marquée par différents problèmes de santé mentale. Après une pause de ses études au secondaire, elle a mis du temps à se décider pour retourner sur les bancs d'école et pour choisir son programme d'études universitaires. À l'université, elle a des

problèmes avec sa troisième langue, le français. Elle a également de la difficulté avec les cours en avant-midi, car elle n'est pas une personne du matin comme elle le dit.

Durant l'entretien, Joane n'a pas soulevé de facteurs de conversion personnels négatifs.

Kathy mentionne avoir deux principaux problèmes personnels qui nuisent à sa carrière scolaire universitaire. Il s'agit de sa procrastination et de ses difficultés avec sa seconde langue, l'anglais. De plus, elle ne sait pas ce qu'elle souhaite faire après sa diplomation : « *I could find a job anywhere, but I do not have a specific passion for a career, yeah* ».

Keyla n'a pas obtenu son DES, car elle n'a pas réussi ses cours de français. Keyla a souffert de problèmes de santé mentale à l'université : « *Personally, I went through some medical stuff last semester and I was not impressed with myself [...]* ». Cela l'a menée à de faibles résultats scolaires.

Line a eu quelques problèmes personnels qui ont entravé sa carrière scolaire. Même si elle aime étudier à l'université, elle trouve cela difficile.

Luce a hésité à entreprendre des études collégiales, car elle ne croyait pas avoir les capacités requises : « Je pensais que je n'avais pas ce qu'il fallait pour aller au cégep [...] ». Un problème de santé mentale lui a fait prendre du recul sur sa vie et lui a fait prendre conscience qu'elle désirait faire des études postsecondaires.

Durant l'entretien, Mona n'a pas soulevé de facteurs de conversion personnels négatifs.

Le passé difficile de Nathalie a eu de grandes répercussions sur sa santé mentale. Cela l'a menée, entre autres, à plusieurs problèmes d'études lors de ses premières sessions universitaires.

Des problèmes de santé ont conduit Penelope vers des échecs universitaires.

Roxanne a des problèmes de santé mentale qui nuisent à ses études depuis le secondaire. Elle a aussi de la difficulté avec la gestion de son temps, ce qui entrave ses études universitaires.

Les problèmes financiers de Stephany lui causent un stress considérable durant ses études. Elle explique cela, car elle avait un emploi qui lui procurait un très bon revenu avant de reprendre ses études universitaires. Elle spécifie que son revenu actuel est si bas qu'il lui permet tout juste de

survivre. Depuis qu'elle est à l'université, des problèmes conjugaux l'ont conduite vers des problèmes de santé mentale.

Facteurs de conversion socioculturels

Les facteurs de conversion socioculturels font référence aux normes sociales, aux appartenances sociales, aux rapports sociaux, à l'héritage socioculturel, ou autre élément socioculturel qui peuvent influencer positivement ou négativement les possibilités réelles des étudiantes autochtones lors de leur carrière scolaire. Le Tableau 21 résume les facteurs de conversion socioculturels relevés par les participantes lors de l'entretien selon leur université. La description détaillée de ce tableau pour chaque participante suivra.

Tableau 21
Synthèse des facteurs de conversion socioculturels positifs et négatifs pour les étudiantes de l'Université A et de l'Université B

Facteurs de conversion socioculturels		
	Positifs	Négatifs
Université A		
Abigaël	Soutien extrafamilial (amis, collègues d'études, professeurs, etc.) Soutien familial (famille, conjoint)	Amis (mauvaise influence) Collocation problématique Difficulté d'intégration (classes universitaires trop nombreuses) Discriminations liées à son origine autochtone Héritage socioculturel
Bianka	Héritage socioculturel (famille très scolarisée) Mentor Soutien familial (famille, conjoint)	Difficulté d'intégration (difficultés à se faire des amis) Discriminations liées à son origine autochtone Responsabilités familiales à venir
Carlie	Soutien extrafamilial (amis, collègues d'études, professeurs) Soutien familial (famille, conjoint)	Difficultés à concilier deux visions du monde Discriminations liées à son origine autochtone
Dona	Héritage socioculturel (famille très scolarisée) Rôle parental (modèle, motivation) Soutien extrafamilial (amis, professeurs) Soutien familial (famille, conjoint)	Discriminations liées à son âge Responsabilités familiales élevées Travaux d'équipes problématiques Héritage socioculturel

Université A (suite)		
Erika	Rôle parental (modèle, motivation) Soutien extrafamilial (professeurs) Soutien familial (famille, conjoint)	Difficulté d'intégration (difficulté à trouver les étudiants autochtones) Travaux d'équipes problématiques Héritage socioculturel
Fanny	Soutien extrafamilial (amis, collègues d'études, professeurs, etc.) Soutien familial (famille, conjoint)	Discriminations dans sa communauté liées à ses études Discriminations liées à son origine autochtone Relations familiales difficiles (famille, conjoint)
Gabrielle	Rôle parental (modèle, motivation) Soutien extrafamilial (amis) Soutien familial (famille, conjoint)	Difficulté d'intégration (difficultés à se faire des amis) Éducation peu valorisée dans sa communauté Responsabilités familiales élevées
Hailye	Héritage socioculturel (famille très scolarisée) Soutien extrafamilial (collègues autochtones, professeurs) Soutien familial (famille, conjoint)	Difficulté d'intégration (difficultés à se faire des amis) Relations familiales difficiles (famille, conjoint)
Université B		
Ingrid	Rôle parental (modèle, motivation) Soutien extrafamilial (amis, collègues d'études autochtones, personnel universitaire) Soutien familial (famille, conjoint)	Discriminations liées à son origine autochtone Divorce de ses parents Éducation peu valorisée dans sa communauté Problèmes sociaux dans sa communauté Responsabilités familiales élevées Décès de proches
Joane	Modèles de vie Soutien extrafamilial (professeurs) Soutien familial (famille, conjoint)	Éducation peu valorisée dans sa communauté Responsabilités familiales élevées
Kathy	Soutien extrafamilial (collègues d'études, personnel universitaire) Soutien familial (famille, conjoint)	Difficultés à concilier deux visions du monde Éducation peu valorisée dans sa communauté Parents parfois trop contrôlants Responsabilités familiales élevées
Keyla	Rôle parental (modèle, motivation) Soutien extrafamilial (collègues d'études autochtones) Soutien familial (famille, conjoint)	Éducation peu valorisée dans sa communauté Responsabilités familiales élevées
Line	Soutien extrafamilial (professeur, personnel universitaire) Soutien familial (famille, conjoint)	Discriminations liées à son genre Problèmes sociaux dans sa communauté Relations familiales difficiles (famille, conjoint) Responsabilités familiales élevées
Luce	Rôle parental (modèle, motivation) Soutien extrafamilial (gardienne de ses enfants, professeurs, personnel universitaire) Soutien familial (famille, conjoint)	Éducation peu valorisée dans sa communauté Maladies dans la famille Relations familiales difficiles (famille, conjoint) Responsabilités familiales élevées

Université B (suite)		
Mona	Rôle parental (modèle, motivation) Soutien extrafamilial (personnel universitaire) Soutien familial (famille, conjoint)	Éducation peu valorisée dans sa communauté Insécurité culturelle à l'université Relations familiales difficiles (famille, conjoint) Responsabilités familiales élevées
Nathalie	Religion catholique Soutien extrafamilial (personnel universitaire) Soutien familial (famille, conjoint)	Problèmes sociaux dans sa communauté Relations familiales difficiles (famille, conjoint)
Penelope	Soutien extrafamilial (amis) Soutien familial (famille, conjoint)	Discriminations dans sa communauté liées à ses études Discriminations liées à sa nation Insécurité culturelle à l'université Problèmes avec des professeurs Responsabilités familiales élevées
Roxanne	Soutien extrafamilial (collègues d'études autochtones, professeurs) Soutien familial (famille, conjoint)	« Autochtone de service » à l'université Responsabilités familiales élevées
Stephany	Rôle parental (modèle, motivation) Soutien extrafamilial (amis, collègues d'études, personnel universitaire) Soutien familial (famille, conjoint)	Éducation peu valorisée dans sa communauté Relations familiales difficiles (famille, conjoint) Responsabilités familiales élevées

Facteurs de conversion socioculturels positifs des étudiantes de l'Université A

La famille (élargie) d'Abigaël a toujours valorisé l'éducation. D'ailleurs, certains de ses oncles, tantes, cousins et cousines ont déjà étudié à l'université. Depuis qu'elle est jeune, elle est encouragée à réaliser de longues études qui sont associées, pour sa famille, à de la sécurité et à un bon emploi. Ses parents l'aident quand elle a des besoins financiers et lors de moments plus difficiles. Par exemple, elle explique : « Quand j'étais plus stressée, je parlais à ma mère au téléphone ou sur *Facetime*. Il y avait mon père, mon petit-frère et mon frère aussi. Ils m'ont tout le temps beaucoup soutenue. Toutes mes tantes aussi ». Ses amis l'ont aussi soutenue. Elle est d'ailleurs entourée de deux bonnes amies de sa communauté depuis ses études collégiales. Ensemble, elles s'entraident. Cela la rassure. Abigaël est contente d'étudier à Québec, car elle considère que les étudiants dans ses cours sont plus ouverts que dans sa région natale et ils sont plus intéressés aux peuples autochtones : « J'avais connu des coéquipiers qui étaient comme plus ouverts à ce que j'étais ». Abigaël habite avec son conjoint, ce qu'elle trouve facilitant : « On dirait que je suis mieux depuis qu'on reste ensemble ». Ils partagent les factures ensemble.

Les parents de Bianka l'ont beaucoup supportée tout au long de sa carrière scolaire. Tous deux détiennent un diplôme de deuxième cycle universitaire. C'est ce qui explique pourquoi Bianka avait une bonne connaissance du milieu universitaire au début de ses études. Au regard de sa mère, elle spécifie :

Ma mère a fait son bacc et sa maîtrise quand elle était plus vieille. Ça m'a permis de voir qu'elle, elle avait une vie familiale bien établie. Tu sais, une superwoman qui faisait le souper tous les soirs, qui prenait du temps pour ses enfants, qui travaillait à temps plein et qui allait à l'école en plus. Ça m'a permis de voir que c'était faisable (Bianka).

La sœur de Bianka a fait des études universitaires en même temps qu'elle. Cela lui a été grandement bénéfique, notamment lors des périodes plus difficiles. Le conjoint de Bianka a aussi eu une influence positive sur son parcours universitaire. En plus de la supporter, il l'aide à subvenir à ses besoins. Bianka a aussi un mentor qui la motive. Certaines personnes rencontrées lors de stages dans des communautés autochtones l'ont également motivée.

Carlie a toujours été motivé par ses parents à faire de longues études afin de lui assurer un bon futur. Ces derniers accordent donc une grande importance à l'éducation. Carlie indique qu'elle a été privilégiée d'être dans sa famille. Elle n'a jamais manqué de rien, elle avait ses deux parents et ces derniers sont « droits » et « travailleurs ». Durant ses études postsecondaires à Québec, Carlie est accompagnée de bonnes amies de sa communauté : « Ça m'a aidée, d'être avec des amies, d'être avec des personnes sérieuses aussi, parce que parfois ce n'est pas tant sérieux, tu sais. On se forçait beaucoup, on s'entraidait, c'est comme cela qu'on est passé à travers les études ». Son intégration dans la ville de Québec s'est aussi faite avec le soutien de ces amies. Elle s'est également bien intégrée dans ses classes où des liens d'amitié se sont tissés.

Dona vient d'une famille très scolarisée où plusieurs travaillent dans le domaine de l'éducation. Elle détient donc une bonne connaissance du milieu académique. Elle a reçu beaucoup d'encouragements. Sa mère l'a d'ailleurs aidée durant ses études. Elle lui a prêté sa maison dans la ville où Dona a fait ses études collégiales, entre autres. Elle a gardé son enfant et elle l'a soutenue financièrement. Par exemple, c'est la mère de Dona qui a subvenu à ses besoins lorsqu'elle n'avait plus droit au financement de son conseil de bande. Des amis l'ont également aidée durant son parcours collégial. Comme Dona n'arrivait pas à trouver une garderie pour son enfant, se sont ses amis qui se sont occupés de ce dernier lorsqu'elle était en cours. À l'université, Dona peut compter

sur le soutien social de ses amis qui sont tous autochtones. Dona estime que son mari l'a beaucoup aidée, financièrement et moralement. L'enfant de Dona est aussi une grande source de motivation : « Je veux qu'il [son enfant] ait de belles choses là. Comme en ce moment, je ne peux pas lui acheter plein de jouets ».

Les parents d'Erika n'ont pas terminé leur secondaire. Étant conscients de l'importance des diplômes dans la société actuelle, ces derniers ont toujours valorisé l'éducation pour leurs enfants : « On a tout le temps été encouragés à avoir un haut niveau d'éducation ». Ses parents l'ont soutenue moralement et financièrement. Son conjoint l'aide également, tant sur les plans financier, familial que moral. Sa sœur la supporte aussi, notamment lorsque Erika a besoin d'une gardienne. L'enfant d'Erika lui apporte beaucoup de motivation.

Fanny a toujours été encouragée fortement par sa mère à faire des études postsecondaires. En fait, elle a reçu de sa famille, des femmes principalement, la valeur de l'importance de l'éducation l'incitant à poursuivre ses études au postsecondaire. Comme elle le spécifie : « Il y a des modèles féminins forts ». Son père ne l'a pas spécifiquement encouragée, mais il est content de la voir réussir ses études. Les parents de Fanny sont divorcés. Cette dernière a davantage habité avec sa mère chez qui elle n'a manqué de rien. Une tante de Fanny a également déjà pris soin d'elle. À l'université, Fanny a un grand réseau social sur qui elle peut compter.

Gabrielle vient d'une famille où le travail est valorisé. Elle n'a pas particulièrement été encouragée à faire de longues études, mais elle dit qu'elle a été élevée « d'une bonne manière ». Sa famille est d'ailleurs là lorsqu'elle vit des périodes plus difficiles. Gabrielle mentionne que son enfant a exercé une forte influence sur son choix de retourner aux études universitaires : « C'est lui [son enfant] qui m'inspire beaucoup. Je veux qu'il ait une belle vie plus tard ». Elle aimerait être un modèle pour lui en plus de lui procurer tout ce dont il a besoin. Son ex-conjoint lui offre aussi un soutien en s'occupant de leur enfant quand elle doit travailler. Les amis de Gabrielle l'ont poussée à faire des études universitaires. Son réseau social lui apporte beaucoup d'aide. Par exemple, elles sont trois étudiantes autochtones dans le même programme et elles s'encouragent mutuellement.

L'éducation est une valeur centrale dans la famille d'Hailye. Ses deux parents possèdent un diplôme universitaire. Elle détient donc une bonne connaissance du système scolaire. Elle a d'ailleurs toujours su qu'elle irait à l'université. Ses parents, mais particulièrement sa mère, ont eu

une forte influence sur sa carrière scolaire. Hailye dit ne jamais avoir manqué de quoi que ce soit lorsqu'elle habitait tant avec sa mère qu'avec son père, ses parents étant séparés. Entre autres, Hailye a bénéficié de l'hébergement de sa mère lors de ses études universitaires. Ses parents la soutiennent moralement et financièrement.

Facteurs de conversion socioculturels négatifs des étudiantes de l'Université A

Abigaël a renoncé à diverses opportunités en raison des discriminations liées à son origine autochtone. Par exemple, elle n'est pas allée au Cégep près de sa communauté, car elle savait que les Autochtones étaient mis à l'écart par les groupes d'étudiants allochtones. À l'université, une professeure a déjà exprimé des propos racistes à l'égard des Premiers peuples. Ces affirmations sans explication ont profondément blessé Abigaël qui a fait une évaluation en ce sens à cette professeure. Au début de ses études universitaires, Abigaël explique avoir eu des difficultés à se faire des amis : « En gros, ce n'est pas pour rien qu'au début, j'ai eu de la misère à m'intégrer, car je sentais, je n'avais pas de lien avec les autres [allochtones], je ne savais pas comment créer de liens avec les autres ». Par rapport à ses amis autochtones, cette étudiante mentionne que parfois, ils ont eu une influence négative sur elle en la démotivait à travailler. Néanmoins, elle dit avoir réussi à couper les ponts avec eux. Dans ses expériences de colocation, Abigaël souligne qu'il a été difficile d'habiter avec son amie et son conjoint en même temps, car cela créait des malaises. Par ailleurs, cette étudiante détenait de faibles connaissances quant au monde des études postsecondaires à son arrivée en ville, ce qui peut témoigner du fait qu'elle est issue d'un milieu dans lequel il y a peu de connaissances quant au monde des études postsecondaires.

Bianka a eu de la difficulté à se faire des amis durant son premier programme universitaire. Cette période coïncidait avec la fin d'une relation amoureuse. Malgré le fait qu'elle soit fière d'être Autochtone, Bianka n'a pas toujours avoué son origine ethnoculturelle. Elle qui n'a pas beaucoup de traits autochtones explique que cela aurait pu lui nuire parfois, car des personnes avaient des préjugés envers les Premiers peuples (comme ses collègues étudiants, par exemple). Elle indique que cela était très difficile. L'arrivée prochaine de son premier enfant lui cause quelques angoisses étant donné ses études très exigeantes qui ne sont pas terminées.

À l'université, Carlie a eu quelques embuches avec des personnes, dont une superviseuse de stage. Elle mentionne : « On dirait qu'il y a du monde qui veut plus te barrer la route plutôt que de

t'aider, ils ont comme peur que tu voles leur place! C'est comme cela que je l'ai ressenti ». Cette superviseure lui a entre autres confié qu'elle devrait peut-être reconsidérer son choix de carrière. Carlie explique cela par le fait que c'était la première fois qu'elle entrait dans une institution du genre durant son stage (ce type d'institution n'existe pas en communauté autochtone). Cette initiation en tant que travailleuse était alors très intense pour elle comparativement aux autres stagiaires qui étaient familiers avec cette institution. Carlie croit qu'elle ne prenait peut-être pas assez sa place, mais aussi que les autres stagiaires étaient « très requins ». Elle explique aussi que sa « mentalité autochtone » rend sa carrière scolaire différente de celle des étudiants allochtones. Par exemple, à cause de son « *Indian time* », elle n'arrive pas à faire ses travaux en avance, comme la plupart de ses amis allochtones.

Dona a vécu quelques problématiques avec des coéquipiers pour coordonner les rencontres des travaux en équipe. Dona a vécu des préjugés liés à son âge par un professeur qui a souligné qu'elle était âgée pour être au baccalauréat. Dona a aussi été contrainte d'arrêter ses études collégiales durant la grossesse de son enfant de même que l'année suivant la naissance. Elle estime qu'elle a trop de tâches ménagères et familiales, ce qui l'empêche, entre autres, d'étudier à la maison. Dona a mis beaucoup de temps pour choisir son programme d'études, car elle ne connaissait pas l'existence de la profession envisagée, entre autres. Il n'y a pas de tel professionnel dans sa communauté.

Erika a eu certaines difficultés durant des travaux en équipe, comme des conflits avec des coéquipiers. Par ailleurs, Erika avait des aspirations scolaires assez claires jusqu'à ce qu'elle soit enceinte de son seul enfant. Cet événement est venu chambouler ses plans. Elle a dû arrêter ses études collégiales en ville et retourner vivre dans sa communauté. Erika avait des problèmes d'utilisation des sites universitaires à sa première session au baccalauréat. Cela peut s'expliquer par les faibles connaissances de son milieu quant aux nouvelles technologies.

Fanny a rencontré différents problèmes (absentéisme, oreillons) lors de son parcours scolaire qui ont, pour la plupart, été causés par le manque d'encadrement de ses parents selon elle. Fanny, qui a fait ses études primaires et secondaires à l'intérieur du système public québécois, croit avoir été victime de discriminations tout au long de sa carrière scolaire due à son origine ethnoculturelle. Par exemple, elle a été systématiquement mise en francisation (sans test de classement préalable), car elle était Autochtone, et ce, même si elle n'en avait pas besoin selon elle.

Elle croit aussi que c'est l'une des raisons qui a justifié le fait qu'elle n'ait pas eu le droit à son bal des finissants et à sa cérémonie de graduation. Aux études supérieures, elle croit que des professeurs ont certains préjugés associés au fait qu'elle soit Autochtone et qu'elle a des ententes avec les conseils de bande. Par exemple, certains professeurs pensent que son niveau d'éducation est plus faible, alors qu'elle n'a pas été formée dans les écoles de sa communauté. Elle explique : « Je ne me sens pas reconnue en tant qu'autochtone ici [à l'université], parce qu'on me met beaucoup de bâtons dans les roues pour trouver les miens ». Fanny se sent seulement reconnue comme Autochtone à un niveau superficiel. Elle mentionne : « [...] j'ai fait un témoignage sur les Autochtones et là, je suis rendue l'Autochtone de service dans ce cours-là. [...] On n'a pas les opportunités d'être reconnues plus que cela ». Elle aimerait qu'il y ait une meilleure reconnaissance des Autochtones à l'université, plus de possibilités de créer des espaces de dialogues et d'échanges entre les étudiants autochtones, et entre les étudiants autochtones et allochtones. Fanny mentionne également qu'elle a beaucoup de difficultés à se trouver un emploi dans la ville de Québec : « Ça fait cinq ans au moins que j'essaye. J'envoie des CV et tout cela et ça ne marche pas ». Fanny doit aussi défendre le fait d'aller à l'université dans sa communauté. Bien que ce soit valorisé, certains sont jaloux, d'autres sont méfiants et d'autres, surtout les aînés, ont peur que les jeunes qui étudient à l'extérieur des communautés ne reviennent pas.

Le fait d'être une mère monoparentale a causé quelques problèmes à Gabrielle. Par exemple, cela a retardé son retour aux études qu'elle croyait, à la naissance de son enfant, inimaginable. Elle explique également qu'elle aimerait participer davantage aux activités étudiantes, mais que ces activités sont généralement à des heures où elle doit prendre soin de son enfant (soir et fin de semaine). En plus de sa grande timidité, Gabrielle a de la difficulté à se faire des amis. Gabrielle est native d'une communauté où les études postsecondaires sont peu valorisées. Par exemple, peu de ses amis ont un intérêt pour les études.

Même si la mère d'Hailye l'a toujours soutenue durant ses études, elle a souvent mis des barrières à ses possibilités de choix. Par exemple, elle a refusé l'accès à sa fille à certains programmes d'études avançant les faibles possibilités d'emplois après les études : « Même chose pour [le domaine dans lequel elle étudie à l'université]. Elle [sa mère] m'avait dit "Sont tous sur le chômage". Fait que je ne suis pas allée là dedans. Je me suis vraiment, finalement, conformée à ce que ma mère me disait de moi ». Elle a aussi refusé à Hailye de faire un diplôme d'études

professionnelles, car elle désirait que sa fille fasse des études universitaires. Sa mère était ainsi « très contrôlante ». Elle considère qu'il a été difficile de s'intégrer socialement à l'Université A, car les groupes de personnes étaient déjà formés à l'intérieur de son programme à son arrivée et ils étaient peu ouverts.

Facteurs de conversion socioculturels positifs des étudiantes de l'Université B

Les parents d'Ingrid ont toujours été très stricts quant à l'importance de l'éducation de leurs enfants. Constatant l'état de l'environnement se dégrader, ils considéraient l'importance des diplômes pour le bien-être futur de leurs enfants. Lorsqu'elle a des besoins financiers, Ingrid peut compter sur l'aide de sa mère. Elle a aussi gardé ses enfants lorsqu'elle en avait besoin. Ingrid souligne : « *Thank goodness for her [sa mère] because she was there* ». La sœur d'Ingrid a aussi eu une influence positive sur sa carrière scolaire. C'est elle qui a motivé Ingrid de poursuivre des études universitaires, entre autres. Le conjoint d'Ingrid a également été d'un grand support :

My husband stood by me all those years even though the kids were small. [...] He always supported me. He always gave me wings to fly. Never put me down. [...] You know, I could not have done it without him and my mom (Ingrid).

Les enfants d'Ingrid l'encouragent également dans ses études. Il en va autant pour ses amis, principalement des collègues d'études de l'université, qui la motivent à persévérer. Par ailleurs, même si son père est décédé, elle croit qu'il a joué un rôle positif sur sa carrière scolaire en l'incitant à poursuivre ses études.

C'est surtout la mère de Joane qui l'a motivée à faire des études postsecondaires. Son père valorise davantage le travail. C'est aussi sa mère qui a pris soin de ses enfants lorsqu'elle n'avait pas de gardienne et qu'elle étudiait. Joane explique :

Pour vrai, si elle [sa mère] n'était pas là, je pense que... je ne sais pas si j'aurais continué. Mais elle m'avait dit que, pour elle, c'était important que je finisse l'école, pis que tout le temps que j'allais être aux études, elle va être là pour moi (Joane).

Son conjoint l'aide aussi à concilier études-famille. Joane a, par ailleurs, deux modèles qui l'ont inspirée à faire des études universitaires et à persévérer.

Même si Kathy provient d'une famille très traditionnelle, l'éducation y a tenu une place centrale. D'ailleurs, tous ses frères et sœurs ont terminé leurs études secondaires. Sa mère a pris

soin de son fils durant sa première année universitaire. Le conjoint de Kathy l'aide aussi beaucoup. Grâce à son revenu, ils sont à l'aise financièrement. Il prend soin des enfants. Par exemple, il a pris un congé parental pour leur dernier enfant afin de permettre à Kathy de retourner aux études. Kathy apprécie avoir des collègues d'études qui proviennent de la même communauté qu'elle. Cela lui permet de socialiser et de parler dans sa langue maternelle. Lorsqu'elle a de la difficulté en classe, ils se regroupent et s'entraident. Une collègue universitaire a particulièrement été aidante lors de sa première année qui était plus difficile.

Le père et la grand-mère de Keyla l'ont toujours poussée à aller à l'école. Son père n'aurait pas accepté qu'elle fasse autrement : « *He [son père] was like "you staying there, you are finishing, no matter what"* ». En 4^e année, elle a passé l'année sur le territoire avec ses grands-parents. Même si elle n'est pas allée à l'école, elle a beaucoup appris et elle croit qu'elle performait mieux à l'école après cette expérience. Les enfants de Keyla la motivent dans le sens où elle souhaite être un modèle pour eux. C'est un ami de Keyla qui lui a appris qu'elle pouvait s'inscrire à l'université en tant qu'adulte. C'est ce qui l'a incitée à faire des études universitaires. Keyla croit que sa carrière scolaire a été influencée positivement par ses enseignants et professeurs qui ont cru en elle et qui l'ont motivée à persévérer : « *I think it is the teachers that I have had. They really made a difference in where I am today* ». Elle apprécie le fait que plusieurs de ses collègues sont autochtones :

I am glad that my classmates are First Nations and we get to share a lot because we are from different communities. You know, when we share we know what is going on and you know, just sharing and knowing that goes on in the [...] communities, but also knowing that, you know, that our communities are always competing with each other. And then here, we try to work together. You know, I think that, hopefully, when all of us are, you know, working out, you know, in different communities, we will be able to work in a collaboration way (Keyla).

Les parents de Line ont toujours encouragé leurs enfants à faire des études, particulièrement parce qu'elles étaient des filles. Comme aucune d'elles ne pouvait être chasseuse ou trappeuse (activités réservées aux hommes), ses parents considéraient que la seule issue pour pouvoir supporter la famille était l'éducation de leurs filles. Line a souligné en entretien que le fait que sa sœur soit allée à l'université avant elle l'a aidée durant son propre parcours universitaire. L'importance des études est d'ailleurs reconnue dans sa communauté. À l'université, Line explique que ses collègues la supportent beaucoup. Par exemple, elle dit : « *There is a time where we sat down, talk and share experience. And, it is especially difficult when you have kids. We are all in*

different situations ». Line mentionne que c'est très important pour elle d'être entourée : « *It is very important for me to have people around to support you and to remind you* ». Elle dit qu'elle a un avantage sur plusieurs de ses collègues à l'université, car son mari travaille dans la ville où elle étudie.

Luce a compris l'importance de l'éducation grâce à ses parents. Sa mère lui disait : « Si tu veux réussir, faut que t'ailles aux études, c'est important ». Sa mère qui a vécu longtemps dans la pauvreté est elle-même retournée aux études dans la quarantaine, ce qui inspire Luce. Il en va de même pour sa grand-mère qui a complété un certificat d'études universitaires et qui l'a soutenue de plusieurs façons. Par exemple, elle s'occupe de la garde de ses enfants. C'est aussi le cas des pères de ses enfants qui prennent soin de ces derniers lorsqu'elle doit étudier. Elle est également très fière d'être un modèle de persévérance pour ses enfants en allant à l'université.

La carrière scolaire de Mona a été grandement influencée par son père : « *My dad, he told me to go to school even though he was living in the bush. Even though I wanted to stay in the bush with him. He told me to go to college and I did* ». Sa mère qui habite avec elle l'aide beaucoup à la maison. Elle cuisine et elle fait l'entretien ménager. Cela procure un soutien important pour Mona qui est mère de trois adolescents. C'est d'ailleurs afin d'être un modèle pour ces derniers que Mona s'est inscrite à l'université. Comme elle le mentionne : « *If mommy could do it, you could do it* ». Elle s'inspire de son frère en ce qui a trait à ses valeurs et à sa sœur pour son travail. Son conjoint l'aide, notamment pour régler les comptes.

Nathalie a eu une enfance et une adolescence chaotiques. Elle explique que durant la période où elle habitait avec ses parents, elle a tout de même reçu une bonne discipline qui l'aide dans ses études. Une tante l'a aussi soutenue en lui apportant de la stabilité quand elle était plus jeune. C'est aussi elle qui l'a initiée à la religion catholique dans laquelle Nathalie puise beaucoup de forces. Elle aime la proximité relationnelle établie avec ses collègues et le personnel de son université. Par exemple, elle n'hésite pas à entreprendre une conversation avec le directeur du campus quand elle le croise. Elle indique qu'elle sent que tout le monde est égal et connecté : « *It seems like everybody is at the same level. That's the way I feel when I come here* ». Elle se sent donc comme dans une grande famille. Elle croit que cela contribue à son succès : « *I like that because to succeed you need, you know, your family, especially if you d'ont have them here* ».

Penelope estime que les membres de sa famille sont d'un grand support à l'intérieur de sa carrière scolaire : « *They make me want to achieve what I started* ». Penelope souligne qu'elle désire terminer son baccalauréat pour rendre son père fier d'elle. Ses parents l'aident aussi financièrement au besoin. En ville, elle habite avec son conjoint et sa sœur. Cela l'aide beaucoup, moralement et financièrement. Ses amis la soutiennent aussi et ils sont heureux pour elle : « *Everyone sees it [les études universitaires] as a great achievement* ».

Roxanne a toujours été une première de classe lorsqu'elle était plus jeune. Elle explique cela par le fait que ses parents ne consommaient pas : « Je pense que ce qui a aidé, c'est que mes parents ne consommaient pas. Je n'ai pas vu de consommation. Dans les autres familles, oui, j'en ai vu, mais chez nous, non ». Sa mère est d'ailleurs un modèle, car elle est retournée aux études lorsqu'elle était plus âgée. Mère de trois enfants, Roxanne peut toujours compter sur le soutien de ses parents afin de s'occuper de ses enfants au besoin. Son conjoint l'aide aussi. Lorsqu'elle a besoin de soutien à l'université, elle demande à ses collègues de classe qui la supportent. Roxanne apprécie son université où elle entretient de bonnes relations avec ses professeurs. Elle aime aussi le fait qu'il y a plusieurs étudiants autochtones : « C'est le fun parce qu'ici, pas que je ne me sens pas à ma place ailleurs, mais tu sais, ici, c'est des Autochtones et je me sens plus à ma place ». Elle se sent plus à l'aise avec les étudiants qui, comme elle, ont des enfants et sont autochtones. Elle souligne :

[...] j'avais une de mes amies qui, elle, elle est métisse. Je l'ai connue au cégep, pis elle aussi, elle a un enfant. Fait qu'avec elle, je me sentais plus, j'avais quelqu'un avec qui je faisais mes travaux, j'avais quelqu'un aussi qui était dans la même situation que moi [...] Parce que les autres sortaient tous du secondaire, pis je ne me sentais pas ben ben, pas inclus (Roxanne).

Les parents de Stephany ont toujours eu de hautes attentes envers son éducation : « *It [l'éducation] is the most, foremost important thing* ». Une tante de Stephany l'a accueillie chez elle pour qu'elle puisse poursuivre ses études secondaires. Elle l'a aussi hébergée lors de périodes plus difficiles. Cette tante a eu une influence positive sur la carrière scolaire de Stephany dans le sens où elle était un modèle pour son travail, sa générosité et sa bonté. À l'université, Stephany souligne l'aide de ses pairs. Ils l'encouragent. Elle confie qu'elle fait ses études universitaires principalement pour que ses enfants puissent faire leurs études en dehors de leur communauté où le niveau

d'éducation est très faible, selon Stephany. Des amis l'ont aussi soutenue lors de périodes plus difficiles.

Facteurs de conversion socioculturels négatifs des étudiantes de l'Université B

Ingrid a vécu certains passages éprouvants avec des proches qui ont nui à sa carrière scolaire. C'est le cas lorsque ses parents ont divorcé et lorsque des proches se sont suicidés. Même si elle a eu de la chance, elle souligne qu'il est difficile pour les Autochtones de trouver un logement en ville, car ils sont victimes de discrimination. Mère de deux enfants, Ingrid indique qu'elle a arrêté ses études plusieurs années à la naissance de ses enfants afin de rester avec eux à la maison. L'éducation est plus ou moins encouragée dans la communauté d'Ingrid. De plus, la situation sociale était difficile, souvent marquée par les nombreux suicides.

Le fait d'être mère n'a pas permis à Joane de se sentir étudiante à 100 %. Par exemple, elle explique qu'elle ne peut pas participer aux événements étudiants. Joane doit aussi vivre avec le fait que son conjoint est souvent absent en raison de son travail. Elle a donc régulièrement la charge seule de ses enfants. De plus, Joane provient d'une communauté où l'éducation est peu valorisée.

Lorsque Kathy a décidé de poursuivre des études universitaires, ses parents n'étaient pas d'accord, car ils désiraient qu'elle reste dans la communauté pour les aider. Son père a fait une dépression. Kathy croit que c'est entre autres son départ de la communauté qui est la cause de cette dépression. La situation devenait trop lourde pour Kathy qui a donc arrêté ses études afin de retourner dans sa communauté. Elle y a travaillé durant un an et elle a amassé assez d'argent pour revenir aux études avec son enfant. Kathy vient d'une famille où la culture traditionnelle autochtone est très forte. Depuis qu'elle habite en ville, elle sent qu'elle perd sa langue maternelle autochtone. De plus, elle s'ennuie de sa vie culturelle :

Yes, I do miss the proximity with my culture, a lot. Especially the traditional food and going camping, you know? That is how I grew up, surrounded by my family, my culture, my traditions, you know? That was something that was a big part of my life. When I moved here, it was really hard. I cried almost... my first year, I cried almost every day, you know. I forced myself to be here (Kathy).

Kathy considère que d'enseigner sa culture traditionnelle à ses enfants en ville est un défi, mais elle croit qu'elle peut tout de même leur transmettre des savoirs et des valeurs. Elle indique qu'un jour, ils

retourneront dans leur communauté et qu'il ne sera pas trop tard pour apprendre. Durant ses premières années de baccalauréat, Kathy était mère monoparentale sans aide du père. Elle peinait à trouver du temps pour étudier, sauf quand son enfant était à l'école et au service de garde. Par ailleurs, les études ne sont pas perçues comme étant une priorité dans sa communauté.

Dans la communauté de Kathy, l'éducation n'est pas perçue comme étant quelque chose de premier ordre. Peu de personnes comme elle ont opté pour des études postsecondaires.

Keyla a dû arrêter l'école à l'âge de 16 ans alors qu'elle donnait naissance à son premier enfant. Elle a tout de même tenté de terminer son secondaire aussitôt que ce dernier fut assez vieux. Dans sa communauté, l'éducation est peu valorisée. D'ailleurs, plusieurs personnes de sa communauté lui ont dit qu'elle ne serait pas en mesure de réussir des études universitaires.

Des relations familiales et conjugales difficiles ont souvent compromis la carrière scolaire de Line. L'arrivée subite de son premier enfant a mis un frein à ses ambitions d'études au secondaire. Désormais mère de plusieurs enfants, Line confie qu'elle doit travailler très fort à l'université afin de réussir à concilier études-famille : « *Like, for me, I have all my kids here except my 20 year old. And it is hard to juggle and... university is a lot of work. You have to put a lot of time into it, a lot of reading, a lot of assignments. You have to concentrate, you have to be very disciplined, to manage your time* ». Elle se sent mal d'avoir moins de temps pour ses enfants. Lorsqu'elle travaillait dans sa communauté, elle considérait avoir peu de support et elle vivait du sexisme. Elle sentait qu'elle ne pourrait pas avoir de promotions.

Luce a vécu différents événements difficiles dans sa famille qui ont bouleversé sa carrière scolaire. De plus, Luce a eu un premier enfant à la fin de ses études secondaires. Elle croyait que cela allait l'empêcher de poursuivre ses études. Elle a alors travaillé durant quatre ans avant de reprendre ses études. Juste avant de débiter l'université, le père de sa fille a appris qu'il avait un problème de santé grave. Même si elle n'était plus en couple avec cet homme, Luce a dû retarder le début de ses études universitaires. Par ailleurs, Luce explique que les diplômes étaient peu valorisés dans sa communauté, mais que cela tend à changer.

Après avoir débuté un premier programme universitaire, Mona a dû l'arrêter en raison d'une grossesse difficile. Mona a élevé son premier enfant presque entièrement seule, car elle a dû mettre

fin à une relation difficile avec le père de son enfant. Elle a travaillé plusieurs années avant de se réinscrire à l'université. Entre ces deux passages à l'université, elle a eu un accouchement difficile qui l'a obligée à rester longtemps à la maison. Mona spécifie que c'est un gros défi que d'élever des enfants tout en allant à l'université. D'autant plus que son adolescent a des problèmes de comportement. Comme elle l'explique :

Highlights? Humm... Oh, just coming to school every day. Trying to fit my family life with my school life and I am trying to have a social life, but it's not working (rires). Like, there are maybe 14 weeks per session, you know? And I only went to two women groups, on Wednesday night, which I like to go too, but sometimes, my boy has hockey practices. It is me that drives my boys to their hockey practices, and takes care of their hockey. Well, I have my sister's husband, but he is not always available. So, I ended up doing their hockey [...] (Mona).

Elle dit qu'elle aimerait avoir une vie sociale plus animée, mais que cela est difficile avec les enfants. Parfois à l'université, elle n'était pas à l'aise face aux regards de certaines personnes allochtones :

First, we were like, all like, hesitant for that first couple weeks. Like, non-natives were staring at us. Some people were even saying bad words but we told them to be quiet. « Mind your own business ». It did not last that long. We just ignored them, I guess (Mona).

Par ailleurs, Mona indique que l'éducation détient une faible importance dans sa communauté. C'est entre autres pourquoi elle a choisi d'inscrire ses enfants dans une école publique québécoise.

Nathalie a eu plusieurs relations qui ont ébranlé à sa vie, et, par ricochet, son cheminement scolaire. Enfant, la vie dure dans sa famille et sa communauté l'a menée de famille d'accueil en famille d'accueil. Adulte, elle a eu des relations conjugales difficiles. Elle a effectué des séjours dans des centres pour femmes. Durant ces périodes difficiles qui l'ont conduite vers des problèmes de santé mentale, elle ne croyait pas un jour être en mesure de retourner sur les bancs d'école.

À l'université, Penelope s'est déjà sentie discriminée. Elle et d'autres collègues sentaient qu'une nation autochtone était survalorisée par rapport aux autres. Elle ne se sent pas bien quand des étudiants allochtones fréquentent le local de l'association des étudiants autochtones :

Here, at [Université B], I feel... like, I... it's ok. It doesn't bother me, but I mean... just... I... what I don't really... not saying like, but I mean... I don't want to... it's that... like, in the lounge, you know? People that are non-native, they come into there and they use the communities and they are yapping. It is really hard to talk, to understand, you know?

They have computers, by the side here for them to use, but they come into our... I am not saying our lounge, but the First Nations' lounge (Penelope).

Penelope croit également que certains de ses professeurs ne comprennent pas assez la vie dans les communautés, étant donné qu'ils n'en proviennent pas. Dans un autre ordre d'idées, Penelope met beaucoup d'énergie à concilier ses études et sa vie familiale :

So right now I am still juggling, you know, with the home and my boyfriend's school, and this social life, you know, family, personal life and it is all in one big... but I am still adapting because it is a new semester and we have not been in school for about, what? Maybe... three, four weeks now? And the schedule is different (Penelope).

Lorsque Penelope retourne dans sa communauté, elle se sent jugée par les autres en raison de ses connaissances universitaires : « *When I go to the reserve, I feel like, I am a threat, you know? Because of my knowledge. Because they know I am in university* ». Elle croit aussi que cela peut la pénaliser dans sa recherche d'emploi dans sa communauté.

À l'université, Roxanne est une des seules autochtones dans son programme. Parfois, elle trouve cela difficile être l'« autochtone de service », c'est-à-dire la personne porte-parole pour les Autochtones qui répond aux questions les concernant. Roxanne a aussi quelques problèmes dans sa conciliation études-famille :

Pis là, mon but, mettons, pour cette session-ci, c'est de le faire [les études] plus la journée pour accorder du temps le soir à mes enfants. Parce que des fois, ce n'est pas drôle, arriver à la maison pis devoir étudier ou faire des travaux. Tu sais, les enfants, ils comprennent pareil, mais c'est moi qui me sens coupable là-dedans (Roxanne).

Elle ne se sent pas vraiment intégrée dans la vie étudiante. Elle mentionne venir à l'université que pour ses cours, car elle n'a pas le temps pour autres choses. Elle dit ne pas être confortable à l'université et qu'elle n'est pas là pour connaître de nouvelles personnes.

Stephany est mère monoparentale de trois enfants. Les naissances de ces enfants ont ponctué ses allers-retours sur les bancs d'école. Certaines des relations conjugales de Stephany ont été très difficiles. Cela l'a poussée à arrêter quelques fois ses études collégiales et universitaires. Entre autres, elle raconte :

The same abusive. After four years it was OK, but the drugs and alcohol came in and it went chaotic and he became very jealous, abusive and it was very awful... and I persevered, you know? [...] Yeah, because it was too much, I could not. I said to him, "I

can't go to studies and take care of a fourth child," you know? He had started his addictions again, and it's like I couldn't handle any conditions. He had conditions. He did not respect them. He drove me off the steps... it was... I said, "No, I can't. My focus now is my kids and my education." I had to refocus everything. That whole year was a struggle (Stephany).

Facteurs de conversion environnementaux

Les facteurs de conversion environnementaux correspondent aux conditions climatiques, au contexte géographique, aux infrastructures, aux institutions ou autres éléments de l'environnement des participantes qui ont eu un impact sur leurs capacités. Ils sont synthétisés dans le Tableau 22 pour chaque répondante en fonction de l'impact (positif ou négatif) qu'ils ont eu sur leurs possibilités réelles de faire la carrière scolaire désirée.

Tableau 22
Synthèse des facteurs de conversion environnementaux positifs et négatifs pour les étudiantes de l'Université A et de l'Université B

Facteurs de conversion environnementaux		
	Positifs	Négatifs
Université A		
Abigaël	Identité autochtone reconnue à l'université	Aide financière pour les études trop faible Peu de diversité d'emploi dans sa communauté Classes universitaires nombreuses
Bianka	Mesures pour les étudiants autochtones Programme spécial pour les Autochtones	Transition en ville difficile
Carlie	Proximité de l'université avec sa communauté	Critères stricts pour accès aide financière Méconnaissance de l'association des étudiants autochtones Transition en ville difficile
Dona	Association étudiante autochtone	Critères stricts pour accès aide financière Manque de conseils en orientation Problème de garderie
Erika	Association étudiante autochtone	Critères stricts pour accès aide financière Manque de soutien pour intégration étudiants autochtones Problème de garderie
Fanny	Association étudiante autochtone	Critères stricts pour accès aide financière Difficulté à retrouver les siens à l'université Identité autochtone pas reconnue à l'université Transition en ville difficile

Université A (suite)		
Gabrielle	Association étudiante autochtone Lieux physiques de l'Université A Ville de Québec	Critères stricts pour accès aide financière Problème de garderie
Hailye	Association étudiante autochtone Lieux physiques de l'Université A Proximité de l'université avec sa nation	Distance entre sa famille et son université
Université B		
Ingrid	Aide linguistique Association des étudiants autochtones Proximité de l'université avec sa communauté Université et ville de petite taille	Difficulté avec propriétaires Transition en ville difficile
Joane	Aide linguistique Aide pédagogique Identité autochtone reconnue à l'université Proximité de l'université avec sa famille	Enjeux études-famille peu reconnus à l'université Offre de programmes en anglais pour Autochtones limitée
Kathy	Agent de relations humaines Agent de soutien pédagogique Association des étudiants autochtones Garderie du centre d'amitié autochtone de la Ville de petite taille Groupe de femmes autochtones Proximité de l'université avec sa communauté Université et ville de petite taille Programme préparatoire	Distance entre sa communauté et son université Transition en ville difficile
Keyla	Admission sous base adulte Agent de soutien pédagogique Association des étudiants autochtones Identité autochtone reconnue à l'université Services de garde de l'école	Problème de garderies
Line	Garderie et service de garde Identité autochtone reconnue à l'université Programmes en anglais pour Autochtones Programme préparatoire	Problème de garderie
Luce	Garderie et service de garde Identité autochtone reconnue à l'université Association des étudiants autochtones	-
Mona	Agent de soutien pédagogique Association des étudiants autochtones Identité autochtone reconnue à l'université Proximité de l'université avec sa famille Ville de petite taille	-

Université B (suite)		
Nathalie	Agent de soutien pédagogique Association des étudiants autochtones Documents reçus lors de l'inscription universitaire Identité autochtone reconnue à l'université Proximité de l'université avec sa famille Ville de petite taille	Transition en ville difficile
Penelope	Agent de relations humaines Agent de soutien pédagogique Association des étudiants autochtones Groupe de femmes autochtones Programmes en anglais pour Autochtones	Critères stricts pour accès aide financière Offre de programmes en anglais pour Autochtones limitée Problèmes de paiement de sa subvention d'études de son conseil de bande
Roxanne	Association des étudiants autochtones Proximité de l'université avec sa communauté	Distance entre l'université et sa famille/résidence Offre de programmes limitée à l'Université B Transition en ville difficile
Stephany	Agent de relations humaines Agent de soutien pédagogique Groupe de femmes autochtones Ville et université de petite taille	Offre de programmes en anglais pour Autochtones limitée Université trop accommodante pour les étudiants autochtones

Le passage suivant fait état de chacun des facteurs relevés dans le tableau précédent pour chaque participante selon leur université d'attache.

Facteurs de conversion environnementaux positifs des étudiantes de l'Université A

À l'université, Abigaël se sent reconnue en tant qu'Autochtone dans ses cours et dans son milieu. Même si elle utilise peu les services mis à sa disposition, elle mentionne : « Je ne suis jamais allée encore à l'association des étudiants autochtones, mais je suis pas mal certaine que les autres étudiants qui vont arriver d'autres communautés auront besoin de cela. C'est vraiment le sentiment d'appartenance que ça apporte ».

Bianka a fréquenté différentes universités durant son parcours scolaire. Selon elle, une de ces universités, l'Université d'Ottawa, avait des mesures pour les étudiants autochtones qui l'ont vraiment aidée. Par exemple, elle a été accueillie par le centre de ressources autochtones dès son arrivée. Il y avait aussi un local pour les étudiants autochtones et un dîner était offert dans ce local tous les jeudis, entre autres. Par ailleurs, Bianka a accédé à son programme d'études grâce aux places réservées pour les étudiants autochtones.

Carlie se sent bien dans la ville de Québec qui est près de sa communauté : « ce n'est pas trop loin de chez moi ».

Dona adore son programme qu'elle considère assez facile. Si elle a des questions, elle n'hésite pas à demander aux professeurs. Dona va au local de l'association étudiante autochtone de son université principalement pour travailler et imprimer ses travaux. C'est un ami qui l'a informée de l'existence de ce local.

Erika fréquente de plus en plus le local de l'association des étudiants autochtones qu'elle a connu tard dans son programme universitaire. Elle y va surtout pour socialiser.

Fanny est bien intégrée dans l'association des étudiants autochtones de son université dans laquelle elle s'implique activement. Entre autres, elle fait ses travaux au local de cette association : « Depuis que je viens plus à l'asso [local de l'association étudiants], ça fait que mes travaux se font pas mal mieux, parce que je n'ai pas les distractions de mes coloc, de mon chat, de ma chambre en désordre, du trafic l'autre bord de la rue, de vouloir aller jouer au X-Box ».

Gabrielle fréquente le local de l'association étudiante autochtone. Elle souligne : « En tout cas, je suis contente d'avoir connu l'asso [association]. Ça m'a fait connaître quand même du monde, puis je me sens moins seule ». Elle mentionne qu'elle aime son université où elle apprécie se promener. Elle apprécie aussi la ville de Québec.

Hailye a été attirée par les lieux physiques de l'Université A (pavillons, luminosité, etc.). Elle s'y sent bien. De plus, cette université est près de sa communauté et accueille plusieurs étudiants de sa nation. Hailye appréciait le soutien de l'association des étudiants autochtones lors de son premier programme d'études universitaires.

Facteurs de conversion environnementaux négatifs des étudiantes de l'Université A

Abigaël aurait aimé étudier dans une certaine technique collégiale. Même si elle a été acceptée dans ce programme, elle a décliné, car elle a jugé qu'il serait complexe de travailler dans ce domaine tout en restant dans sa communauté. Abigaël considère le montant de son allocation de son Conseil de bande comme étant inadéquat : « C'est suffisant pour payer tes comptes, mais ce n'est pas suffisant pour te faire plaisir à toi, pour vivre une vie sociale ». Cette étudiante n'apprécie

pas les classes nombreuses à l'université (souvent plus de 200). Dans un autre ordre d'idées, Abigaël estime avoir reçu une faible formation académique durant ses études secondaires dans sa communauté. Comme elle l'explique :

Rendue au Cégep, c'était quelque chose. [...] je ne pouvais pas pousser plus, parce que les profs au secondaire ne pouvaient pas pousser plus. C'est comme si je ne pouvais pas aller plus loin que ce que j'avais acquis au secondaire, car il y avait d'autres personnes qui n'étaient pas assez avancées. Alors je ne pouvais pas aller plus loin que ce que je connaissais déjà. Mais il aurait fallu que j'aille plus loin au secondaire, pour avoir les acquis et réussir mes cours de maths, de physique, de chimie au Cégep. Parce que c'était l'enfer. Il y avait comme les logarithmes en math. Je n'avais pas vu cela au secondaire et, normalement, j'aurais dû. Le cercle trigonométrique avec plein de chiffres dessus avec des angles que tu dois connaître par cœur. Moi, rendue au Cégep, je ne savais rien de cela. Les profs disaient « ça, c'est le cercle trigonométrique, vous connaissez cela, vous avez vu cela au secondaire ». Ils ne donnaient pas plus d'explications en classe et continuaient leurs explications. Et moi je me disais « c'est quoi cela? Je n'ai pas vu cela! ». J'ai comme frappé un mur là, au Cégep. C'était comme vraiment quelque chose parce qu'on était trois filles [de sa communauté] qui étaient comme cela (Abigaël).

Lors de ses études universitaires, Bianka a été contrainte de quitter sa communauté et d'aller vivre dans une grande ville. Elle a trouvé cette transition difficile : « Quand je suis arrivée là, ça ne marchait pas *pantoute* pour moi. J'ai réalisé que les grandes villes toute ma vie ça n'allait pas être ce que je voulais faire de ma vie. [...] Moi, Montréal, j'haïssais ça pour mourir la ville en tant que telle. J'étais loin de chez nous. Je ne descendais jamais [dans sa communauté] ».

Carlie a dû quitter sa communauté afin de poursuivre ses études postsecondaires. Elle dit avoir eu quelques difficultés à s'adapter à cette nouvelle ville :

C'était difficile d'être éloignée et, à 17 ans, je ne savais pas faire grand-chose. J'étais perdue, je ne trouvais plus mes ressources, mes repères. [...] Pas rapport au rythme, tu gères tout toi-même. Moi je n'avais jamais fait d'épicerie. Je me ramasse à faire une épicerie par mois. C'est pas mal cela (Carlie).

Carlie a aussi vécu quelques difficultés d'intégration relatives à la barrière de sa langue lors de son arrivée à Québec : « J'étais comme un petit peu gêné de mon accent ». Elle a aussi ressenti les différences entre les structures de sa communauté et des institutions postsecondaires : « Dans la réserve, c'est vraiment relaxe, il n'y a rien qui presse. Tu n'as pas de pression. Tu es vraiment plus laissée à toi même. Il n'y a pas de règles strictes, mettons ». À ce sujet, elle ajoute avoir reçu une faible préparation académique au secondaire : « J'ai commencé [mon programme d'études collégial]

et j'ai vraiment frappé un mur. [...] À ma première session, j'ai coulé un cours. Mais j'avais coulé des examens aussi. J'étais vraiment désespérée. C'était la première fois que je faisais face à des échecs ». À l'université, elle spécifie avoir connu tard l'association des étudiants autochtones et elle souligne qu'elle aurait aimé la connaître au début de ses études universitaires. Par ailleurs, Carlie considère que les critères d'admissibilité de la bourse pour les études du PAENP sont trop stricts :

Moi je trouve que ça ajoute de la pression. L'université demande 12 crédits, donc quatre cours. Moi, mon Conseil de bande me demande cinq cours [pour être financée]. Alors ça ajoute beaucoup de charges de travail. Et il faut que tu passes quatre cours sur cinq. C'est quand même gros mettons que tu as des difficultés durant l'année. Ce n'est pas adapté à chacun des programmes. C'est comme si tous les programmes sont pareils. C'est le fun qu'ils suivent le dossier, mais ils ne prennent pas en compte tes problèmes, comme avoir de la misère à t'intégrer, que tu ne comprends pas... (Carlie).

D'autant plus que Carlie s'est inscrite à l'université dans un programme qu'elle n'affectionnait pas (elle le qualifiait de « porte d'entrée ») afin de ne pas perdre ce financement. Elle estime aussi que le montant de cette allocation n'est pas suffisant. Ses dépenses dépassent toujours ses revenus comme le coût de la vie est élevé à Québec.

Dona a pris plusieurs années avant de décider ce qu'elle souhaitait faire. Elle aurait souhaité avoir la possibilité de consulter un conseiller en orientation dans sa communauté plus jeune afin de l'aider à faire un choix rapidement. Dona a trouvé difficile le fait de ne pas avoir de garderie pour son enfant pendant une bonne partie de ses études. Elle explique qu'elle ne savait pas comment le système des garderies fonctionnait et qu'elle était toujours refusée dans les centres de la petite enfance. Elle a finalement trouvé une place en milieu privé. Dona a vu le financement pour ses études de son Conseil de bande arrêté à deux reprises lors de ses études collégiales. La première fois, car elle avait eu trop d'échecs, ce qui l'a menée à prendre une pause de ses études, et la seconde fois, car elle avait dépassé le nombre d'années d'études collégiales admissibles (quatre ans) pour être subventionnée.

Erika a eu de la difficulté à s'adapter à la vie d'étudiante universitaire. Elle a eu de faibles notes et un échec lors de sa première session. Elle aurait aimé bénéficier d'un service ou d'une personne pour l'aider à s'intégrer au monde universitaire. Elle aimerait aussi que davantage d'Autochtones fréquentent l'association des étudiants autochtones qui est encore trop méconnue.

Erika a d'autant plus eu des problèmes pour trouver une garderie à son enfant. Elle n'a jamais eu de place en centres de la petite enfance.

Fanny mentionne qu'elle a trouvé son arrivée à Québec difficile. Elle a dû s'adapter à une nouvelle ville, seule et en appartement. Elle dit : « La ville de Québec n'est pas trop accueillante pour les Autochtones quand tu n'es pas à Wendake, à L'Ancienne-Lorette ». Fanny a déjà perdu une partie de son financement avec son Conseil de bande en raison de ses échecs au Cégep. Comme elle n'arrivait plus à payer ses comptes, elle a vécu un gros stress financier qui a nui à ses études : « Ça, ça créé un gros stress financier et après ça, ça allait encore moins bien. Ça finit que je ne voulais plus prendre de pauses du Cégep ». Depuis cet épisode, Fanny n'a jamais pris de pause de travail de peur de perdre son financement. Elle mentionne que : « [...] ce n'est pas nécessairement par ma propre volonté de rester ici [à l'université], donc ça l'affecte beaucoup ma motivation ». Elle dit vivre de l'épuisement qui nuit à sa réussite, particulièrement à la session d'automne. Selon Fanny, le soutien du PAENP est important, mais ne lui permet pas de combler tous ses besoins :

On nous donne un bon montant, mais c'est comme pas suffisant, parce que [...] c'est important d'avoir des attrait culturels, des divertissements. Quand tu as de la misère à te payer ton épicerie, tu ne peux pas te payer une petite sortie. Des fois ça fait du bien de sortir. Et ça, le loisir n'existe pas. Les récessions étudiantes m'amènent à faire beaucoup de sacrifices pour subvenir à mes besoins avec le petit budget qu'on me donne (Fanny).

Gabrielle a vécu des épisodes de solitude en étudiant à Québec loin de sa famille. Elle a aussi eu de la difficulté à trouver une garderie pour son enfant. À l'université, elle doit suivre cinq cours pour avoir accès à sa subvention de son conseil de bande. Elle trouve que son horaire est chargé en raison du fait qu'elle est mère monoparentale, mais elle s'y attendait : « Je savais que ça allait me demander beaucoup parce que j'ai cinq cours. Ça, c'est une obligation pour avoir l'allocation ».

Durant son baccalauréat à Québec, Hailye a eu des périodes de solitude, car elle se sentait loin de sa famille.

Facteurs de conversion environnementaux positifs des étudiantes de l'Université B

L'une des raisons qui a motivé le choix d'Ingrid pour l'Université B est qu'il s'agit d'une université de petite taille où il y a des étudiants autochtones, notamment au local de l'association des étudiants autochtones :

Well, I didn't want to go to a big school. I tried that once and I realized that 400 students in this theater... and I thought there are like six teachers that are gonna help us? So I said never mind, I am applying to [Université B]. [Université B] is small, I mean not small, but it's good. I like it. You get one on one with teachers. Everybody knows everybody. First nations students. The staff are amazing. [...] I really like it (Ingrid).

Également, elle apprécie le fait qu'il s'agit de l'université la plus proche de sa communauté. Elle explique aussi qu'il y a beaucoup de soutien pour les études, comme l'aide linguistique : « *Well, we got a lot of support here* » (Ingrid).

Joane a choisi d'étudier à l'Université B pour être plus près de sa mère. À l'université, elle apprécie l'aide linguistique et le service de soutien pédagogique pour le français. Elle précise qu'elle sent que les Autochtones sont reconnus dans cette institution et que les professeurs sont sensibles à la réalité autochtone.

Kathy a décidé de poursuivre ses études universitaires à l'Université B en raison de sa proximité avec sa communauté et de sa petite taille. Elle n'hésite pas à parler ou à demander de l'aide aux professeurs, aux secrétaires, aux gestionnaires, etc. Elle qui provient d'un petit village ne désirait pas se retrouver dans une grande ville. Elle attribue sa réussite en partie aux multiples mesures de soutien de son université pour les étudiants autochtones. Elle sait que si elle a un problème et que ses collègues ne peuvent pas l'aider, elle peut se tourner vers le service de relations humaines et de soutien pédagogique. Elle passe également beaucoup de temps au local de l'association étudiante autochtone pour travailler. Elle participe aussi aux activités du groupe de femmes autochtones et aux activités organisées par l'association des étudiants autochtones (activités familiales, culturelles, etc.). Tout cela fait que Kathy se sent confortable à l'université : « *We are a big family, you know? Everybody gets along and everybody participates. [...] I like coming to school here* ». Par ailleurs, les enfants de Kathy fréquentent la garderie d'un centre d'amitié autochtone qui priorise les enfants autochtones. Kathy est satisfaite d'avoir complété un programme de préparation avant de débiter son baccalauréat qui lui a procuré les bases du travail d'étudiant.

À l'université, Keyla croit que l'identité autochtone est reconnue. Par exemple, elle spécifie que les professeurs comprennent sa situation particulière d'Autochtone : « *I love the teachers. Yeah, they understand. Because they are so exposed to [membres de sa nation] for so many years that they seem to understand the, you know, the stuff, the issues that we have* ». De plus, à l'université, elle apprécie les ateliers concernant le travail étudiant offert par le service de soutien pédagogique et les activités de l'association étudiante autochtone. Elle confie qu'elle se sent confortable à l'université. Ses enfants utilisent les services de garde de leur école, ce qui l'aide beaucoup.

Line est heureuse d'étudier à l'Université B, car les valeurs de cette université sont basées sur la roue de la médecine autochtone et respectent les Premiers peuples. Line mentionne que l'orientation de son université est plus inclusive et n'isole pas les étudiants autochtones des étudiants allochtones. Elle spécifie : « *I prefer [inclusion] that because separations created more segregation like isolation. How can people understand each other without connecting?* ». Les services sont offerts à tous. Comme elle le dit : « *Everybody is welcome* ». Elle a choisi cette université à cause de cette orientation, mais aussi pour ses programmes offerts en langue anglaise. Les enfants de Line vont à la garderie ou au service de garde de l'école. Line a complété un programme préparatoire avant de débiter son baccalauréat, ce qui l'a beaucoup aidée en plus de l'aider à diminuer son stress.

Luce utilise peu les services de son université, car elle n'a pas le temps. Dès que ses cours se terminent, elle doit s'occuper de ses enfants. Cela dit, elle va parfois faire imprimer ses documents au local de l'association étudiante autochtone. Elle considère que le personnel universitaire est très attentionné et que la réalité autochtone est bien intégrée dans ses cours. Elle utilise les services de garde de l'école et une garderie pour ses enfants.

Mona a choisi d'étudier à l'Université B, car elle n'aime pas les grandes villes et parce que cette université est celle qui se trouve la plus près de sa famille. Elle apprécie cette université où elle se sent reconnue en tant que membre des Premières Nations. Elle participe aux ateliers du service de soutien pédagogique et elle fréquente régulièrement le local de l'association étudiante autochtone pour travailler, pour imprimer des documents et pour socialiser.

Nathalie a choisi l'Université B parce que c'est central. En effet, la famille de son conjoint habite dans cette région et plusieurs membres de sa communauté reçoivent des traitements médicaux dans cette ville : « *I got to see a lot of people that are cancer patients that are from my*

community ». Elle aime aussi la proximité des services de cette ville. À cet effet, grâce à la documentation qu'elle a reçue à son arrivée à l'université, elle a appris l'existence des nombreux services offerts par la ville de son université auxquels elle participe. Elle considère que son université accommode bien les étudiants autochtones. Elle participe aux ateliers sur le travail d'étudiants, elle fréquente le local de l'association étudiante autochtone, elle participe aux activités de l'association des étudiants autochtones et elle suit la page Facebook des étudiants autochtones de son programme.

Penelope a décidé de poursuivre ses études universitaires à l'Université B, car cet établissement universitaire offre des programmes en anglais. Elle rencontre régulièrement l'agente de relations humaines afin de lui partager ses états d'âme quand elle en a besoin : « *I talk to her to let how I feel inside. [...] I need someone to talk about how I feel* ». Elle fréquente le local de l'association étudiante autochtone où elle se sent en sécurité : « *Just being in the lounge make me feel like welcomed, secure* ». Elle fait partie du comité étudiant autochtone dans lequel elle organise différentes activités. Elle prend aussi part au groupe de femmes autochtones. Elle explique cela, car : « *That releases stress, you know? Just being around women, it makes me feel better. Just laugh it out and it makes us just leave your body* ». Penelope assiste aux ateliers du service de soutien pédagogique qui l'aident beaucoup concernant les différents travaux à faire en classe.

Roxanne a choisi l'Université B pour la proximité; elle peut demeurer dans sa communauté tout en allant aux études. Même si la majorité des étudiants qui sont au local de l'association étudiante autochtone parlent anglais, elle aime y aller. Elle y revoit toujours les mêmes visages et elle se débrouille pour communiquer avec eux en anglais.

Stephany croit que sans les mesures de soutien de l'Université B, il aurait été difficile de poursuivre des études universitaires : « *I am grateful that it is here because I don't think with what I went through, the separation I went through, it was so harsh [...]* ». Elle affirme que c'est la place parfaite pour étudier dans sa situation. Il y a beaucoup de services pour les étudiants autochtones et comme c'est petit, les gens sont proches les uns aux autres. Elle affirme qu'elle s'est créé une « famille d'école ». Elle participe aux activités du groupe de femmes autochtones pour socialiser, aux ateliers de la conseillère au soutien pédagogique et aux rencontres avec l'agente de relations humaines. Elle explique qu'étant donné le petit nombre d'étudiants, les services offerts sont très

accommodants et accessibles : « *The number of students is so small they are able to accommodate anybody* ». La proximité des services de sa ville universitaire facilite aussi son quotidien.

Facteurs de conversion environnementaux négatifs des étudiantes de l'Université B

Ingrid a vécu une période laborieuse lorsqu'elle et sa famille ont déménagé de leur communauté à sa ville d'études. L'intégration a été chaotique. Depuis qu'elle est à l'université, elle vit des problèmes financiers. Elle a d'ailleurs eu des problèmes avec son ancien propriétaire en raison du coût de son loyer. Elle mentionne : « *Sometimes, I would cry and say "I don't want to go to school" and I would be so discouraged because I could not figure out the finance and I would cry* ».

Afin de réussir à concilier études et famille, Joane a fait une demande d'extension pour un stage. Elle trouve déplorable que cette demande ait mis beaucoup de temps avant d'être acceptée par son université. Joane aimerait également avoir accès à un plus grand éventail de cours optionnels, ce qui la motiverait davantage.

Kathy est consciente que les connaissances apprises durant son primaire et son secondaire dans sa communauté n'étaient pas équivalentes à celles dans les écoles publiques du Québec : « *I applied for the prep program to get a better view of what a university level is because our education back home is very low compared to schools further down south* ». Son déménagement en ville l'a rendue très nerveuse. Pour la première fois de sa vie, elle se retrouvait seule, dans une ville et autonome. Elle a ainsi vécu un choc culturel. Entre autres, elle a dû apprendre à naviguer dans un système plus strict (occidental) que celui dans sa communauté :

I see a big difference from here and back home, you know? You know, I did not know it was this strict and this... you know, this way. And back home, it is all like, you know... Indian time. A lot of the time. Yeah, I think that influenced me in many ways (Kathy).

Maintenant en ville, elle trouve que sa communauté est très loin. Elle ne s'y rend que deux fois par année.

Keyla peine à trouver un service de garde pour son enfant dans sa ville d'études. Elle doit demander à des personnes de sa communauté de venir y garder son enfant.

Line indique que même si l'éducation est valorisée dans sa communauté, il y a une majorité de familles dysfonctionnelles qui n'encadrent pas assez leurs enfants pour que ceux-ci réussissent à

l'école. Les problèmes sociaux de sa communauté et ses relations abusives l'ont menée à vouloir la quitter. Par ailleurs, Line aimerait qu'il y ait une garderie pour les enfants des étudiants de son université. Elle indique qu'elle et plusieurs de ses comparses de classe ne savent pas quoi faire avec leurs enfants lorsque leur garderie est en grève, par exemple. Comme plusieurs d'entre elles n'ont pas d'autres amis que leurs collègues et que leur famille demeure loin, la seule option envisageable est d'amener leurs enfants en classe avec elles.

À la lumière de notre analyse, aucun facteur de conversion environnemental n'est ressorti de l'entretien avec Luce.

À la lumière de notre analyse, aucun facteur de conversion environnemental n'est ressorti de l'entretien avec Mona.

Nathalie a eu plusieurs difficultés à s'adapter lorsqu'elle a quitté de sa communauté pour migrer vers un milieu plus urbain.

Penelope a perdu accès au financement de son conseil de bande durant une certaine période au Cégep. Elle avait utilisé toutes les sessions admissibles, et ce, même s'il ne lui restait qu'une seule session avant d'être diplômée. Elle a aussi dû s'inscrire en double admission à l'université comme elle a repris ses études à la session d'hiver et qu'elle devait être à temps plein pour avoir droit à son financement de son conseil de bande. Comme il n'y a qu'une seule cohorte à la fois, il est difficile de reprendre les cours. Dans cette éventualité, les étudiants doivent attendre qu'une nouvelle cohorte démarre, ou choisir un autre programme. Penelope aurait aussi désiré débiter ses études universitaires dans le programme préparatoire. Toutefois, ce programme ne se donnait pas à sa première année d'études universitaires faute du faible nombre d'inscriptions. Penelope a également de la difficulté avec les paiements de sa subvention d'études de son conseil de bande. En effet, ceux-ci arrivent parfois en retard, ce qui lui cause des problèmes avec ses paiements de factures : « *I have to call them every two weeks for my pay, you know. My pay is not coming* ». Cela lui cause un grand stress.

Roxanne a choisi de faire un baccalauréat dans un domaine qu'elle aime moins afin de rester près de sa famille. Roxanne doit faire beaucoup de route entre sa communauté et l'université.

Cette distance la fatigue. Roxanne a vu son financement arrêté durant un an, car elle avait échoué tous ses cours lors d'une session éprouvante.

Stephany aimerait étudier dans un autre programme, mais pour ce faire, elle devrait déménager dans une autre région éloignée de sa famille. Même si elle apprécie son université, elle croit que son université est parfois trop facilitante avec les étudiants autochtones :

To be honest, [Université B], there is a wonderful team behind, you know? At some point, though, I find we are too accommodated. You know, it is like we are spoon fed. [...] I am telling you, some of the students here, they would not have the grades that they have here (Stephany).

Dans un autre ordre d'idées, elle ne croit pas au système d'éducation dans sa communauté qu'elle considère comme faible.

Tendances générales concernant les facteurs de conversion

Au sujet des tendances générales des facteurs de conversion de la carrière scolaire des 19 répondantes, 15 d'entre elles détiennent des aspirations élevées et/ou précises concernant leur carrière scolaire et professionnelle. En fait, sept des neuf étudiantes de l'Université A désirent faire des études de 2^e ou 3^e cycle universitaire (dont deux le sont déjà) et quatre des onze de l'Université B. Même si leurs aspirations n'ont pas été ou ne sont pas toujours claires (notamment pour six répondantes qui ont des aspirations élevées, mais imprécises), elles savent qu'elles veulent se rendre loin dans leurs études. Ces aspirations ont parfois été freinées par différents éléments. La santé est le facteur personnel qui a compromis à un moment ou à un autre la carrière scolaire universitaire d'au moins onze répondantes (trois à l'Université A et huit à l'Université B). La dépression et les problèmes de consommation ont particulièrement touché nos répondantes²⁹. Les problèmes financiers ont aussi entravé les études de sept étudiantes, notamment chez six de l'Université A. Nous pouvons faire un lien avec le coût de la vie plus élevé dans les villes que dans les régions du Québec. Ces problèmes de santé et financier peuvent être expliqués par les conditions strictes de leurs bourses d'études, à l'insuffisance de leur bourse d'études et/ou à

²⁹ Soulignons qu'en 2012, 58 % des femmes autochtones hors réserve au Canada âgées de 18 ans et plus ont déclaré que leur santé mentale était excellente ou très bonne comparativement à 72 % des femmes non autochtones (Statistique Canada, 2016).

l'inconstance des paiements de leur bourse d'études par leur communauté de même qu'à l'éloignement des répondantes de leur famille et communauté, entre autres.

Les proches (famille, conjoint, amis, collègues, etc.) des répondantes constituent certainement le facteur de conversion qui a eu le plus d'impact sur leur carrière scolaire. Les parents et la fratrie ont eu un effet favorable sur la carrière scolaire de toutes les répondantes. En plus de valoriser l'éducation, la plupart des parents des répondantes n'hésitent pas à supporter leurs enfants, que ce soit en termes moral, financier ou autres (gardiennage, entretien ménager, etc.). La majorité des répondantes considère que cela est essentiel. La famille de la plupart d'entre elles accorde une grande valeur à l'éducation. D'ailleurs, chez 14 répondantes, au moins un des parents a étudié au niveau postsecondaire (11 ont gradué). Cela dit, seulement trois participantes de l'Université A indiquent avoir reçu des connaissances utiles en lien avec les études universitaires de leurs parents. Plusieurs études ont tout comme nous noté l'appui indispensable de la famille dans la poursuite des études postsecondaires des étudiants autochtones (Andrade, 2014; Bamdas, 2009; Brayboy, 2005; Gagné, Martin, & Salaün, 2009; Waterman & Lindley, 2013). Par exemple, Andrade (2014) dans son étude sur les aspirations académiques de femmes autochtones aux États-Unis, note que la valeur familiale associée à l'éducation et l'appui de la famille ont fait une différence notable dans le choix d'entreprendre des études supérieures pour ces femmes. À propos des conjoints, ils ont contribué positivement à la carrière scolaire de 13 de nos 19 répondantes. Cela a aussi été noté dans la thèse de doctorat de Bamdas (2009) qui s'est intéressé au parcours scolaire de femmes minoritaires (dont Autochtones) détenant un doctorat aux États-Unis. Malgré ce soutien familial, cinq répondantes de l'Université B et deux de l'Université A mentionnent avoir vécu des relations conjugales difficiles et/ou de la violence familiale. Cela a aussi été constaté dans la recherche de Lavell-Harvard (2011) concernant l'expérience scolaire de femmes autochtones universitaires en Ontario. Les collègues et les amis ont joué un rôle favorable dans la carrière scolaire de presque toutes les répondantes (18 sur 19). Ils leur ont permis de créer « une famille loin de la famille » (Line) [Traduction libre].

Le fait d'avoir des enfants ou non a joué un rôle prépondérant sur la carrière scolaire des étudiantes interviewées. D'un côté, huit des 14 mères qui ont participé à la recherche affirment que leurs enfants étaient l'une sinon la plus grande source de motivation à la poursuite de leurs études. C'est également le constat que font Waterman et Lindley (2013) dans leur étude sur l'ancrage culturel de femmes autochtones universitaires pour persévérer aux États-Unis. Elles (2013)

précisent : « Les femmes considéraient leurs enfants comme une raison d'aller à l'université ou de terminer un diplôme universitaire pour pouvoir assurer leur futur et être des modèles pour eux » (p. 152) [Traduction libre]. C'est aussi ce qu'a remarqué Andrade (2015) dans son étude sur les aspirations de femmes autochtones aux États-Unis. De l'autre côté, 13 des 14 mères de notre étude (10 à l'Université B et trois à l'Université A) estiment que la conciliation famille et études représente un défi quotidien, notamment pour celles qui sont en situation de monoparentalité et qui habitent loin de leurs proches. Plusieurs répondantes mentionnent ne pas participer à la vie étudiante extracurriculaire en raison du fait qu'elles doivent s'occuper de leurs enfants après les cours même si elles en avaient envie. Cinq indiquent avoir eu des problèmes à trouver une place en garderie pour leurs enfants, c'est-à-dire les trois étudiantes mères de l'Université A et deux des 11 mères de l'Université B. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir que certaines ont amené un membre de leur famille avec elle en ville pour prendre soin de leurs enfants ou d'autres ont confié la garde de leurs enfants à un proche dans leur communauté alors qu'elles étudient à l'extérieur. Dans le rapport de Malatest *et al.* (2002) concernant les meilleures pratiques pour favoriser la réussite des Autochtones aux études postsecondaires, il est spécifié que plusieurs Autochtones ne peuvent pas s'inscrire à l'université ou n'arrivent pas à terminer leurs études universitaires en raison des coûts associés au fait de vivre loin du soutien de leurs proches. Cela est particulièrement le cas pour les étudiants autochtones qui doivent quitter leur communauté avec leur famille et/ou leur réseau de soutien social pour poursuivre des études universitaires (Malatest *et al.*, 2002; Quinless, 2013). À ce sujet, huit des 19 participantes affirment avoir choisi d'étudier à l'Université A (deux) ou à l'Université B (six) en raison de sa proximité avec leur communauté et/ou leur famille.

À l'université, 16 des 19 participantes croient que leurs bonnes relations avec leurs professeurs et/ou le personnel universitaire en général est un facteur facilitant de leur carrière scolaire. Plus précisément, à l'Université A, les bonnes relations avec les professeurs universitaires constituent pour quelques répondantes un élément favorable à leur carrière scolaire. Les étudiantes apprécient les professeurs qui prennent le temps de répondre à leurs questions. Elles aiment également lorsqu'ils s'ajustent à leurs besoins particuliers, comme leur accorder un délai pour la remise de travaux. Cependant, quelques-unes sont trop gênées pour poser des questions en classe en raison notamment des groupes d'étudiants très nombreux et de la distance ressentie avec certains professeurs. Ainsi, les relations avec les professeurs varient d'un individu à l'autre. Les participantes de l'Université A se sont peu prononcées quant à leurs relations avec le personnel non

enseignant de l'université. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles utilisent très peu les services universitaires. À l'Université B, que ce soit avec les collègues étudiants, le personnel enseignant ou le personnel de soutien, les répondantes affirment que les rapports humains chaleureux créent un fort sentiment d'appartenance à cette institution. Plusieurs d'entre elles disent s'être recréé une famille universitaire. Elles apprécient les employés qui sont très attentionnés à leurs besoins. À propos du soutien pédagogique, plusieurs répondantes considèrent ce service comme étant très utile, particulièrement pour les étudiantes qui font un retour aux études. Dans un autre sens, trois répondantes de l'Université B estiment que leurs cours étaient compliqués et que l'ampleur du travail était trop importante notamment pour celles qui ont des enfants à charge. De plus, quelques répondantes soutiennent que leurs professeurs allochtones ne peuvent pas comprendre leur réalité d'autochtone, comme ils ne sont pas autochtones, et ce, même si plusieurs d'entre eux s'efforcent d'intégrer dans les cours des exemples pertinents en lien avec la situation dans des communautés autochtones.

À la lumière du propos des répondantes, mais aussi de plusieurs auteurs, ces relations chaleureuses entre les acteurs universitaires sont probablement un des éléments clés de la réussite des participantes à cette recherche (Donovan, 2015; Kanu, 2011; Lavell Harvard, 2011; Mihesuah, 2004). Donovan (2015) note également qu'une *family-like relationship* permet aux étudiants autochtones de forger leur engagement à l'apprentissage. Une fois connectés et confiants envers leurs professeurs, les étudiants s'engagent dans leurs apprentissages (Donovan, 2015; Cummins, 1996). Pour Donovan (2015), cela rejoint d'ailleurs la vision de l'apprentissage autochtone qui est relationnelle et qui se construit dans le partage d'expérience et de compréhension.

La plupart des répondantes (neuf à l'Université B et cinq à l'Université A) bénéficient des regroupements d'étudiants autochtones (local, association, activités, etc.). Cela leur procure un espace de travail, un lieu de détente et de rencontre et/ou un espace où elles peuvent exposer leur culture sans crainte d'être jugées. À l'Université A, une des répondantes qui s'implique dans cette association regrette que son université ne l'aide pas dans la promotion de cette association auprès de la population universitaire autochtone. Elle explique qu'il est très difficile de recruter les siens dans cette institution vu la grandeur du campus et le nombre important d'étudiants. Ainsi, l'association des étudiants autochtones manquerait de visibilité selon elle. À ce sujet, certains étudiants autochtones complèteraient leur scolarité sans même connaître son existence. Néanmoins, l'association des

étudiants autochtones de cette université a marqué positivement la carrière de presque toutes les répondantes. Les étudiantes apprécient y travailler, car c'est un lieu calme et propice au travail qui est bien équipé (ordinateur, internet, imprimante, télécopieur, etc.). De plus, c'est un lieu rassembleur pour les étudiants autochtones. Cela renforce leur sentiment d'appartenance à l'institution en tant qu'Autochtone. C'est à cet endroit qu'elles s'y sentent le plus reconnues dans leur culture. Cela brise aussi, pour certaines, leur isolement. Quelques-unes spécifient en entretien regretter d'avoir connu tard durant leur parcours l'existence de cette association. Elles croient que c'est surtout au début de leurs études universitaires qu'elles en auraient eu besoin. Il semble que c'est principalement par la bouche-a-oreille que les étudiantes ont connu l'existence de cette association. À l'Université B, le local de l'association étudiante autochtone est un espace où toutes les répondantes se sentent particulièrement confortables. Il s'agit d'un lieu culturellement sécurisant où elles se retrouvent entre étudiantes autochtones. Cela est très marqué chez deux répondantes qui ne se sentent pas à l'aise avec les étudiants allochtones. La plupart des répondantes aiment se retrouver dans ce local pour discuter entre étudiants qui vivent passablement les mêmes réalités (conciliation famille-études, retour aux études, transition en milieu urbain, origine autochtone, etc.), réalités qui sont en règle générale différentes de celle vécue par la majorité des étudiants de leur université. Plusieurs utilisent aussi ce lieu pour travailler. Une grande majorité des étudiantes interrogées participent aux activités de l'association des étudiants autochtones et du groupe de femmes autochtones de l'Université B. Elles considèrent ces activités très importantes pour maintenir un équilibre dans leur vie, mais aussi pour pratiquer des activités traditionnelles.

Plusieurs des répondantes désireraient avoir davantage de temps pour participer à la vie étudiante, mais aussi pour utiliser les services universitaires. En effet, le travail d'étudiant universitaire conjugué à la charge de travail parental ne laisse que peu de moments libres. La garde de leurs enfants est aussi un défi pour certaines, notamment lorsque les services de garde pour leurs enfants sont fermés (comme lors de grève). Souvent, leur réseau social en ville s'en tient à leurs collègues universitaires qui doivent aussi aller à leurs cours. Il en résulte que les étudiantes n'ont d'autres choix que d'amener leurs enfants à l'université ou de manquer des cours.

Huit des 19 répondantes (six à l'Université A et deux à l'Université B) estiment avoir eu des difficultés d'intégration lors de leur arrivée à l'université et sept (quatre à l'Université B et trois à l'Université A) soulignent leur transition en ville comme étant un défi en soi. En lien avec leur

nouveau milieu, sept des 19 répondantes (cinq à l'Université B et deux à l'Université A) apprécient leur nouveau milieu de vie. À ce sujet, plusieurs des répondantes de l'Université A affirment aimer leur ville d'études, particulièrement parce que cette ville se situe à proximité de leur communauté autochtone. Malgré cela, plusieurs étudiantes expliquent avoir vécu de la solitude et de l'isolement en lien avec la distance qui les sépare de leur famille. Le fait de quitter la communauté pour étudier dans une grande ville a aussi créé son lot de problèmes d'adaptation et d'intégration. Par exemple, prendre l'autobus était un défi en soi à l'arrivée de certaines. Il en va de même pour la recherche d'un logement ou d'une garderie. Cinq étudiantes de l'Université B spécifient aimer l'emplacement de leur ville d'études. La position géographique de leur université est d'ailleurs relevée par les étudiantes rencontrées comme étant un élément clé dans leur décision d'y poursuivre leurs études. Chez plusieurs, leur famille et leur communauté se situent à une distance relativement proche. Pour d'autres, il s'agit surtout de la ville où plusieurs membres de leur communauté viennent chercher différents services, dont des services de santé. Ces visiteurs sont hébergés par ces étudiantes. La taille de Val-d'Or est également nommée par plusieurs répondantes comme étant une caractéristique propice au choix de leur université. La proximité retrouvée dans cette ville (proximité des proches, des collègues, des services, etc.) est recherchée par les répondantes, surtout chez celles qui n'ont pas de véhicule. Quelques étudiantes se sentent tout de même loin de leur communauté. Pour certaines, un vol d'avion est nécessaire pour rejoindre leur famille. Cette distance géographique en est aussi une culturelle pour au moins six des onze répondantes de l'Université B qui ont trouvé leur transition en milieu urbain difficile.

Huit étudiantes au total (quatre de l'Université A et quatre de l'Université B) ont vécu des discriminations associées à leur origine ethnoculturelle, à leur âge et/ou à leur genre à l'université. À l'Université A, ces répondantes indiquent avoir vécu des discriminations relatives à leur identité autochtone de la part de professeurs, de superviseurs de stage ou de collègues. Certaines ont défendu leur identité en déconstruisant des préjugés, alors que d'autres ont préféré se taire. Sur ce sujet, quelques-unes estiment ne pas réellement sentir leur identité autochtone reconnue à l'Université A. Différentes études ont aussi levé le voile sur les discriminations vécues par les étudiants autochtones dans les universités canadiennes (Bailey, 2015; Battiste, 2013; Castagno, 2005; Clark, Kleiman, Spanierman, Isaac, & Poolokasingham, 2014; Kovach, 2013; Lefevre-Radelli & Dufour, 2016; Neeganagwedgin, 2011; Schick, 2014; St.Denis, 2007a). Dans son étude à l'Université McMaster en Ontario auprès de 17 étudiants autochtones, Bailey (2015) a remarqué que ces

étudiants vivaient quotidiennement différentes formes de racismes (traditionnelles-directes et modernes-subtiles) qui affectent leur réussite personnelle et académique. Ces barrières correspondent à des discriminations interpersonnelles, à de la frustration envers le système universitaire et à un sentiment d'isolement. Entre autres, Bailey (2015) explique qu'« il existe un manque considérable d'interaction entre les étudiants autochtones et non autochtones, combiné à un manque de reconnaissance des problèmes auxquels sont confrontés les étudiants autochtones » [Traduction libre] (p. 1262). Les relations compliquées avec les autres étudiants ont également été constatées chez plus de la moitié de nos répondantes. Six des étudiantes à l'Université A expliquent avoir eu du mal à se faire des amis et/ou à s'intégrer dans des équipes de travail. En fait, les participantes de l'Université A considèrent généralement leurs collègues de classe comme étant ouverts et curieux quant à leurs différences. Toutefois, six des huit participantes à l'Université A mentionnent avoir vécu des difficultés à se faire des amis et quand ils ont en, ils sont généralement autochtones. Deux étudiantes de l'Université B ont vécu de l'insécurité au regard de l'expression de leur culture autochtone en présence d'étudiants allochtones. Cela renforce le sentiment d'isolement vécu par les étudiants autochtones qui sont déjà, pour plusieurs, éloignés de leurs proches (Bailey, 2015; Clark et al., 2014). Dans une étude concernant les femmes autochtones aux études postsecondaires, Castagno (2015) note que ces participantes sont victimes de plusieurs stéréotypes. Castagno (2015) montre aussi que ces étudiantes ne considèrent pas les individus qui commettent ces préjugés comme étant racistes, mais plutôt ignorants. Cela nous rappelle le propos de plusieurs de nos répondantes à l'égard de collègues allochtones qui leur posaient des questions assez saugrenues (comme un étudiant allochtone qui demande à une étudiante autochtone si elle habite dans un tipi ou un autre qui demande à une étudiante si elle se déplace en chiens de traîneau dans sa communauté). Ce genre de propos les faisait plutôt rire. Castagno (2015) rappelle que les étudiants autochtones ne reconnaissent pas toujours les microagressions et les discriminations dont ils sont victimes, car ils les normalisent. Comme le précisent Sensoy et DiAndelo (2012) et Memmi (2004), ceux qui ont été socialisés dans une position de domination depuis leur naissance intériorisent souvent cette position comme étant naturelle. Cinq des 19 participantes soulignent avoir éprouvé des difficultés avec la maîtrise de la langue d'enseignement.

Huit répondantes sont d'avis que l'éducation est peu valorisée dans leur communauté (sept à l'Université B et une à l'Université A). Deux de nos répondantes ont d'ailleurs vécu des discriminations dans leur communauté en raison de leurs études universitaires. Elles expliquent ce

comportement de leurs pairs par le fait qu'ils envieraient d'une certaine façon leur statut d'universitaire ou qu'ils auraient peur qu'elles ne reviennent pas dans leur communauté une fois les études terminées. À ce sujet, Gagné (2009) affirme, dans son étude sur l'appropriation de l'université par les Maaori d'Auckland, que plusieurs étudiants autochtones incorporent des façons de faire et d'être qui les rendent confortables à l'université et dans d'autres institutions occidentales. Ces individus peuvent parfois être dérangeants dans leur communauté, car :

[...] leur aisance dans plusieurs mondes fait qu'elles ne sont pas toujours « clairement » identifiables comme Maaori. On doute alors de leur allégeance et on les accuse de trahison dans certaines situations politisées. Encore une fois, personne n'est à l'abri de la rhétorique au sujet des « vrais » et des « faux » Maaori (p. 119).

Dans son étude, Sioui (2012) montre que des jeunes autochtones d'Abitibi-Est déplorent le manque de soutien dans leur persévérance et leur réussite scolaires des membres de leur communauté et ils s'attendent à ce que les membres de leur communauté leur proposent des modèles, des défis et différentes formes de soutien. Mihesuah (2004) mentionne que beaucoup d'étudiants autochtones ne sont pas équipés émotionnellement, socialement ou académiquement pour réussir, notamment en raison du faible soutien et du manque de compréhension de leurs études de la part de leurs proches. Brayboy (2005) considère que durant leurs études à l'extérieur de leur communauté, plusieurs étudiants autochtones se sentent déconnectés de ce qui arrive dans leur communauté. Les étudiants universitaires qu'il a interviewés ont indiqué devoir faire des ajustements une fois à la maison, mais que cela faisait partie du prix à payer (*part of the deal*) de la scolarisation.

Sept des 19 participantes partagent l'idée que leur identité autochtone est reconnue dans leur université (six à l'Université B et une à l'Université A). Dix indiquent d'ailleurs avoir profité des initiatives de leur université qui prennent en compte leurs spécificités d'étudiantes autochtones (neuf à l'Université B et une à l'Université A).

5.3 Possibilités réelles

Les possibilités réelles (capabilités) constituent l'ensemble des libertés de choix dont dispose un individu d'« être » et de « faire » ce qu'il valorise. Ces possibilités sont donc en lien avec l'ensemble des réalisations qui sont potentiellement accessibles à un individu, qu'il les exerce ou non (Sen, 2000). Nous avons relevé dans le discours des participantes quelques possibilités réelles de choix (ou de non choix) en lien avec leur carrière scolaire. Ces possibilités étaient bien sûr reliées à

ce qu'elles reconnaissaient dans un premier temps comme de l'ordre du possible. Ces possibilités figurent dans le Tableau 23 pour chaque participante selon leur université. La section suivant ce tableau présente chacune de ces possibilités

Tableau 23
Synthèse des possibilités des étudiantes de l'Université A et de l'Université B

Possibilités réelles	
Université A	
Abigaël	• a changé de programmes universitaires une fois • a choisi son programme, car elle souhaite œuvrer pour sa communauté/nation/Premiers peuples • aurait préféré étudier dans un autre programme contingenté (elle n'avait pas les notes requises)
Bianka	• a étudié dans plusieurs programmes universitaires • a choisi le programme d'études qui répondait le plus à ses attentes et aux besoins des Premiers peuples
Carlie	• a choisi son programme d'études, car il lui permettra de redonner aux Premiers peuples • aurait préféré étudier dans un autre programme contingenté (elle n'avait pas les notes requises)
Dona	• a choisi son programme d'études, car il lui permettra de redonner aux Premiers peuples • aurait aimé être plus sérieuse dans son parcours scolaire • aurait souhaité savoir ce qu'elle voulait faire plus tôt
Erika	• a choisi d'étudier à l'Université A • a choisi son programme d'études afin de redonner aux Premiers peuples
Fanny	• n'a pas réussi à obtenir le diplôme collégial désiré en raison de ses nombreux échecs • a choisi d'étudier dans son programme universitaire par intérêt, parce qu'il n'est pas contingenté et dans le souhait de redonner aux Premiers peuples
Gabrielle	• a abandonné son rêve d'études, car elle n'avait pas les notes exigées • a abandonné un programme collégial, car il y avait trop d'exposés oraux • a choisi son programme d'études, car il lui permettra de redonner aux Premiers peuples • regrette d'avoir pris autant de temps pour se décider à faire des études universitaires
Hailye	• aurait désiré faire un DEP ou un programme en art ou en espagnol au Cégep • a opté pour un programme en sciences de la nature pour lui « ouvrir le plus de portes possibles » • a choisi son université et son programme d'études suite aux recommandations de sa mère • a changé d'université • regrette d'avoir fait son parcours scolaire trop rigoureusement
Université B	
Ingrid	• n'a pas terminé un programme d'études universitaires en raison des difficultés avec la langue française • a choisi de terminer ses études avant de travailler malgré les opportunités d'emploi reçues

Université B (suite)	
Joane	• a choisi son programme d'études après avoir complété un test de personnalité • désire redonner à sa communauté/nation/Premiers peuples • aurait souhaité travailler avec les animaux, mais elle n'a pas réussi ses sciences physiques
Kathy	• a décidé de faire un programme universitaire préparatoire, puis un certificat, pour enfin faire un baccalauréat (doute de ses compétences)
Keyla	• a d'abord choisi un diplôme technique • a choisi de faire des études universitaires plus tard dans sa vie en alternance travail-études • aurait aimé être docteure ou comptable
Line	• a commencé un programme collégial en sciences humaines, mais elle a changé pour un AEC en raison du fait qu'elle était enceinte • a fait un retour aux études universitaires plus tard dans sa vie pour changer de travail et rejoindre son conjoint • aurait aimé être enseignante ou psychologue
Luce	• a changé de programmes d'études universitaires • aurait aimé faire des études en psychologie, mais ce programme n'est pas offert dans sa région
Mona	• n'a pas complété son premier programme universitaire par manque d'intérêt • a choisi de faire un retour aux études pour approfondir ses connaissances et dans le désir de redonner aux Premiers peuples • regrette de ne pas être ingénieure
Nathalie	• a complété un premier programme universitaire • a décidé de faire un autre programme universitaire pour se sortir d'une situation difficile • a choisi son programme, car elle souhaite œuvrer pour sa communauté/nation/Premiers peuples • aurait aimé faire une maîtrise qui ne se donne pas dans sa région
Penelope	• a commencé un programme sans le compléter par manque de financement • s'est inscrite dans un programme d'études autochtones, mais elle a été refusée, car sa cote R était trop basse • a choisi son programme, car elle souhaite œuvrer pour sa communauté/nation/Premiers peuples
Roxanne	• aurait aimé étudier en psychologie, mais elle a renoncé entre autres à cause de sa famille et parce que le programme n'était pas offert dans sa région
Stephany	• aurait aimé être médecin • aurait aimé faire des études universitaires plus tôt dans sa vie

Possibilités réelles des étudiantes de l'Université A

Depuis son enfance, Abigaël souhaite aider les membres de sa communauté. Le domaine d'études qu'elle a choisi répond bien à ce désir. Avant de se retrouver dans ce domaine, Abigaël a débuté ses études universitaires dans un autre programme. Elle a décidé de changer, car ce programme ne répondait pas à ses attentes. Même si elle est satisfaite du choix de son programme universitaire actuel, Abigaël aurait préféré étudier dans un autre programme. Cependant, ce choix lui

était impossible étant donné ses faibles résultats scolaires au Cégep. En effet, ses demandes d'admission ont été refusées, car elle ne répondait pas aux critères académiques.

Bianka a débuté plusieurs programmes universitaires (quatre) avant de choisir celui qui répond le plus à ses attentes sur le plan de ses intérêts personnels et de son utilité pour les communautés autochtones.

Carlie souhaite retourner dans sa communauté après ses études : « Comme moi, je vais à l'école et tout ce que je veux, c'est être au service de ma communauté. De leur rapporter tout ce que j'ai ramassé dans mes études et que ça leur soit utile à eux autres ». C'est ce qui a motivé son choix de programme universitaire. Elle aurait préféré un autre programme, mais ses notes n'étaient pas assez élevées pour lui permettre d'accéder à ce programme. Elle se dit tout de même satisfaite : « Au final, ça ne me dérange pas, car je me sens vraiment bien [...]. Je pense que c'est plus ma place [...] ».

Dona a choisi son programme d'études dans le souhait d'aider sa communauté : « Je pense que ce serait une bonne chose pour ma communauté [...] ». Elle a mis beaucoup de temps pour se décider.

Erika a choisi son programme d'études dans le but de soutenir sa communauté et d'apporter un changement positif quant à l'éducation : « C'est vraiment ce que je veux faire. [...] Ça correspond à mes projets de vie ». Elle a choisi de faire ses études à l'Université A, car cela a toujours été son objectif : « Cela a toujours été mon but de fréquenter l'[Université A]. Moi, l'[Université A], je voyais cela gros, c'était un rêve. Je me suis dit qu'un jour je réussirai. C'est déjà tout un accomplissement de fréquenter l'université ». Avant de s'inscrire dans son programme actuel, elle s'était inscrite dans un certificat. Sa demande a été refusée puisqu'elle n'avait pas d'expérience dans le domaine.

Au Cégep, Fanny a étudié dans plusieurs programmes (trois). Elle n'a pas réussi à obtenir le diplôme collégial désiré en raison de ses nombreux échecs : « C'est sur moi, ce qui m'a fait durer là [au Cégep], c'est que mon cours d'éduc [éducation physique], j'ai eu de la misère, j'ai dû passer le dernier cours d'éduc trois fois. C'était beaucoup des cours qui me retenaient là ». Elle est entrée à l'université avec un DEC sans mention : « Parce qu'avec un DEC sans mention, je n'étais pas trop fière de cela, car c'est comme techniquement un abandon de ton programme quand ça ne te tente

plus et que tu décides que tu as assez de crédits et que tu t'en vas ». Elle a choisi un programme universitaire non contingenté. Fanny souhaitait devenir psychologue, mais elle s'est rendu compte qu'elle avait trop d'empathie et de sensibilité pour exercer ce métier. Son but est de retourner œuvrer dans une communauté autochtone.

Au début de son parcours collégial, Gabrielle rêvait d'être une artiste. Elle s'était donc inscrite dans un programme d'une spécialité artistique. Elle a cependant dû abandonner ce programme, car elle n'avait pas les notes exigées. Elle a alors réorienté son choix de carrière et s'est inscrite dans une technique collégiale. Elle a mis fin à ce programme lorsqu'elle a réalisé les nombreux exposés oraux à faire qui lui mettaient trop de pression. À l'université, elle a choisi son programme d'études, car, comme elle le dit, elle souhaite aider sa communauté, ou toute autre communauté autochtone, ou des immigrants. Gabrielle souligne qu'elle a toujours su qu'elle irait loin dans la vie, mais il lui manquait de la motivation avant l'âge de 30 ans pour aller à l'université. Elle regrette un peu cela, car elle aurait aimé terminer ses études plus tôt.

Hailye indique qu'elle aurait désiré faire un DEP ou un programme en art ou en langue au Cégep, mais que sa mère lui a refusé ces possibilités. Elle a alors opté pour un programme en sciences de la nature afin de lui « ouvrir le plus de portes possible ». Elle a choisi son université selon les souhaits de sa mère même si elle avait été acceptée dans deux autres universités. À mi-parcours, elle a décidé de poursuivre son programme universitaire de premier cycle à l'Université A, car elle préférait cette université plus près de sa communauté et qui accueillait davantage d'étudiants de sa nation. Une fois diplômée au premier cycle universitaire, elle a travaillé quelques années dans son domaine d'études avec des communautés autochtones. Son plus grand regret est d'avoir fait ses études trop rigoureusement :

Peut-être, si c'était à refaire, peut-être que je me dirais que je prendrais ça plus mollo [...] finalement je me dis, des fois, je me dis, « est-ce que j'aurais peut-être pu prendre plus mon temps; me permettre de justement faire un DEC ou faire un DEP »? Tu sais, un peu m'amuser là (Hailye)

Ce rythme l'incite à dire en entretien qu'au final, elle a « détesté l'école du primaire à l'université ».

Possibilités réelles des étudiantes de l'Université B

Ingrid a fait un certificat qui l'a menée sur le marché du travail. Elle s'est aperçue qu'elle désirait être gestionnaire et que cela passerait par un baccalauréat. Ingrid a déjà reçu une offre d'emploi en lien avec ses études, mais elle a décliné cette offre, car elle préfère terminer ses études universitaires. Elle a auparavant terminé un autre baccalauréat. Les limites de sa troisième langue ne lui ont toutefois pas permis de pratiquer la profession souhaitée.

Joane aurait souhaité travailler avec les animaux. Elle a cependant été refusée de la technique qu'elle souhaitait faire, car elle n'avait pas réussi ses sciences physiques. Elle a donc opté pour un autre domaine après avoir complété un test de personnalité avec un conseiller en orientation. Elle désire travailler auprès des mouvements autochtones pour soutenir leurs droits.

Kathy a travaillé quelques années à la suite de ses études secondaires. À un certain moment, elle ne se sentait pas « complétée » et elle avait besoin de plus de défis. Elle a donc décidé de poursuivre ses études. Elle a rencontré la conseillère en orientation de sa communauté qui lui a donné plusieurs options d'études. Elle opté pour des études universitaires. Un membre de sa famille l'a convaincue de choisir l'Université B. Elle a d'abord complété un programme préparatoire, puis, après quelques embuches, elle s'est inscrite dans un certificat. Comme elle a réussi avec succès son certificat, elle a finalement décidé de faire le baccalauréat.

Keyla confie qu'elle aurait aimé être médecin ou comptable. Elle a cependant opté pour un programme technique étant donné qu'elle avait un enfant et que c'était plus court. Comme elle l'explique :

At one time, yes, when I was in high school, because I loved science and biology. I had high marks in science and biology. So I wanted to be a nurse. And then at one time I said " why not go beyond that ", you know? But and then when I became pregnant, I had to decide. It was either something in numbers... Having a child, this is influence your choice of study (Keyla).

Après plusieurs années de travail, elle a décidé de faire un baccalauréat en alternance travail-études. Ce choix correspond à son profil et lui fait prendre conscience qu'elle veut devenir entrepreneure.

À la fin de son secondaire, Line savait qu'elle voulait aider les autres. Elle avait pensé être enseignante ou psychologue, mais son choix s'est arrêté sur un programme technique: « *I like*

helping people, but it is just in different ways ». Après avoir fait des démarches pour démarrer ce programme, elle a appris qu'elle était enceinte. Elle a alors préféré travailler. Mère monoparentale, elle a entrepris des études collégiales lorsque son enfant avait deux ans. Elle désirait sortir de sa communauté. Elle n'a toutefois pas terminé ce programme par manque de motivation. Elle décide d'entreprendre un nouveau programme dans la même année. En effet, des personnes l'ont incitée à faire une attestation d'études collégiales spécialement conçue pour les Autochtones. Elle a choisi ce programme, car elle aime aider les autres et elle est sportive. Après l'obtention de son diplôme, elle a travaillé pendant plusieurs années avant de retourner sur les bancs d'école. Elle a décidé de faire un certificat universitaire, car elle souhaite faire du travail de bureau, mais également pour rejoindre son conjoint en ville. Elle aurait souhaité venir à l'université plus tôt dans sa vie.

Luce a choisi son programme universitaire à la suite de recommandations d'un membre de sa famille. Elle aurait aimé faire des études en psychologie. Même si elle avait tous les préalables pour être admise dans un programme de psychologie, elle ne voulait pas quitter sa région en raison de sa famille et de ses enfants.

Mona a d'abord fait un programme d'études collégiales. Après de nombreuses années de travail, elle a décidé de faire des études universitaires. Un an passé, elle prend conscience qu'elle n'aimait pas son expérience. Elle a mis fin à ses études. Elle est retournée sur le marché du travail. Elle a ensuite fait le choix de compléter un certificat pour approfondir ses connaissances. Elle souhaite retourner travailler dans sa communauté. Avec du recul, Mona regrette de ne pas être ingénieure. Elle a éliminé ce choix, car elle avait peur de poursuivre des études dans ce milieu d'hommes depuis la tuerie de la Polytechnique³⁰ : « *That the only thing I kinda regret, there, but now I am talking to my son to be engineer which he is interested* ».

Nathalie a fait une technique puis un baccalauréat dans un domaine qu'elle affectionne. Elle aurait aimé faire une maîtrise, mais après son baccalauréat, elle a obtenu plusieurs promotions rapidement, ce qui l'a éloignée de son objectif. Plus tard, Nathalie a décidé d'entreprendre un autre

³⁰ La tuerie de l'École polytechnique est une tuerie en milieu scolaire à caractère sexiste a eu lieu le 6 décembre 1989 à l'École polytechnique de Montréal. Marc Lépine (né Gamil Gharbi), âgé de vingt-cinq ans, ouvre le feu sur vingt-huit personnes, tuant 14 femmes blessant 14 autres personnes (10 femmes et 4 hommes), avant de se suicider.

baccalauréat pour se sortir d'une situation difficile et rejoindre son conjoint en ville. Avec son diplôme, elle aimerait travailler pour sa nation. Elle avoue qu'elle a un regret de ne pas avoir fait la maîtrise désirée : « *There is always an ache in me that I rather go into my master in [...]* ».

Penelope a choisi de s'inscrire directement après ses études secondaires dans un programme préparatoire pour les Autochtones au collège, puis elle a fait un programme technique. Elle s'est ensuite inscrite dans autre programme technique sans le compléter, car elle avait utilisé toutes les sessions collégiales subventionnées par son conseil de bande auxquelles elle avait droit. Elle a donc arrêté même s'il ne lui restait qu'une seule session avant d'être diplômée. Après quelques années sans étudier, Penelope s'est inscrite dans un programme universitaire. Elle a été refusée en raison de sa cote R. Son conjoint lui fait découvrir l'Université B et elle a décidé de s'inscrire dans un baccalauréat afin de se perfectionner. Elle croit qu'avec ses nouvelles connaissances, elle pourra mieux soutenir sa communauté :

But, going at a higher level, I saw potential back in the reserve and, you know, knowing how unstructured they are. So I wanted to at least, you know, be that person that is willing to help them (Penelope).

Les choix d'études de Roxanne ont changé à cause de sa famille. Elle aurait aimé étudier en psychologie, mais pour ce faire, elle aurait dû quitter sa région. Roxanne a donc choisi de faire un baccalauréat dans un autre domaine.

À la fin de son programme d'études collégiales, Stephany s'est fait proposer de faire des études universitaires étant donné ses performances scolaires. Cependant, cette offre est survenue en même temps que des problèmes conjugaux qui l'ont obligée à mettre fin à ses études. Elle a mis plusieurs années pour reprendre sa vie en main et retourner aux études universitaires. Stephany a confié qu'elle aurait aimé être médecin, mais que la vie a fait les choses autrement. Elle aurait également aimé faire des études universitaires plus tôt dans sa vie. Après ses études, Stephany souhaite être en mesure de redonner à sa communauté

Tendances générales concernant les possibilités réelles

L'analyse du corpus des données à l'aune du concept des possibilités réelles sans prendre en compte les autres concepts de l'approche par les capacités est ardue, notamment lorsque nous avançons l'idée que les possibilités réelles sont soutenues par des facteurs de conversion qui

permettent l'utilisation des ressources. Nous faisons d'ailleurs cet exercice analytique qui regroupe les différents concepts de l'approche par les capacités dans l'analyse typologique du chapitre suivant. Néanmoins, nous avons été en mesure de dégager quelques possibilités de choix de la carrière scolaire des répondantes à l'intérieur de leur récit. Par exemple, les répondantes détiennent toutes dans une certaine mesure la liberté de choix de réaliser des études universitaires. D'une part, elles ont déjà accédé à un programme d'études universitaires. D'autre part, aucune ne semble être en situation d'échec. Cela dit, cette possibilité de choix n'a pas toujours été « réelle ». Plusieurs des répondantes ont débuté plus tard dans leur vie des études universitaires, car cela leur était inaccessible auparavant en raison de facteurs de conversion négatifs (grossesses précoces, problèmes relationnels, etc.). Ce qu'un individu envisage comme possible ou impossible change dans le temps et au fil de son expérience.

La question initiale n'est donc pas de savoir si les étudiantes ont eu accès à tous les choix possibles (ce qui serait absurde), mais plutôt de voir si elles ont été libres d'établir un choix parmi l'étendue des possibilités de choix qui leur était accessible. Nous faisons des choix dans l'ordre de ce qui nous apparaît possible et donc de ce que nous pouvons penser comme des possibilités. Il faut ainsi comprendre que les choix que les participantes ont faits s'inscrivent dans l'éventail des choix qu'elles imaginent possibles, cet éventail étant influencé par la situation sociale des répondantes. Par exemple, le choix du programme universitaire d'au moins 12 répondantes (sept à l'Université A et cinq à l'Université B) a été motivé par le désir de retourner travailler dans leur communauté et/ou d'œuvrer auprès des Premiers peuples une fois leurs études complétées. Plusieurs autres études ont aussi noté cette aspiration chez des étudiants autochtones universitaires (Andrade, 2013, 2014; Bamdas, 2009; Brayboy, 2005; Gagné et al., 2009; Joncas, 2013; Joncas et Riel, 2016; Mihesuah, 2004; Pidgeon et al., 2014; Ratel, 2017). L'étude de Pidgeon, Archibald et Hawley (2012) a documenté les objectifs et les aspirations d'étudiants autochtones à l'université. Leurs résultats montrent que leurs objectifs d'études sont liés à leurs propres aspirations, mais surtout au sentiment de responsabilité qu'ils nourrissent envers les communautés autochtones. Dans son étude sur les étudiants Maaori universitaires d'Auckland, Gagné (2009) explique que : « Les étudiants semblent plus à l'aise avec l'idée qu'ils travaillent pour leur *whaanau*, leur tribu, et pour améliorer la situation des Maaori dans leur ensemble » (p. 116). L'étude d'Andrade (2013, 2014) concernant le rôle de la famille sur les aspirations de femmes autochtones américaines aux études supérieures révèle que leurs aspirations résultent principalement de leur désir d'être un modèle et d'améliorer la vie des

autres, soit de leur famille immédiate et élargie de même que de leurs communautés. Brayboy (2005) en vient aussi à cette réflexion que les étudiants autochtones universitaires qu'il a interrogés acquièrent des compétences et des pouvoirs³¹ à travers leur formation universitaire de manière à leur permettre de mieux servir leur communauté et de favoriser leur capacité d'agir et celle de leur communauté. C'est aussi ce vers quoi tendent les résultats de la recherche de Waterman et Lindley (2013) à propos de la résistance culturelle de femmes autochtones universitaires aux États-Unis (Waterman & Lindley, 2013). Les participantes savaient que leur communauté profiterait de leur scolarité (Waterman & Lindley, 2013). Waterman et Lindley (2013) soutiennent que pour les Autochtones, la communauté est au cœur de l'existence des nations. La survie de celle-ci est plus importante que le succès personnel. Le désir d'épanouissement du groupe d'appartenance vient avec un sentiment d'obligation et de responsabilités envers le bien-être de la communauté (Waterman & Lindley, 2013). Cela donne également de la force pour surmonter les obstacles durant les études (Waterman & Lindley, 2013). C'est ce qui expliquerait pourquoi les femmes autochtones que Waterman et Lindley (2013) ont rencontrées basent leurs objectifs d'études sur des buts collectifs et non individuels.

Ce désir de retourner œuvrer dans une communauté autochtone est limité par la diversité et l'adaptation des programmes scolaires et des métiers qui existent au Québec. De plus, l'étendue des possibles est restreinte par l'offre d'emploi limitée dans les communautés. Il ne fait donc aucun doute que les communautés autochtones auxquelles s'identifient les étudiantes ont une influence importante sur la perception de leur situation, sur l'éventail de leurs possibilités de choix et sur leur décision du choix des études (université, programme, etc.). Ce choix, influencé par les besoins et l'offre d'emploi des communautés, n'en est pas moins un. Comme l'explique Sen (2007) dans son livre « Identité et violence », un individu peut décider s'il appartient à un groupe, mais surtout il peut décider le degré d'appartenance à ce groupe. Si ce degré est très fort, comme il l'est pour plus de la moitié de nos répondantes au regard de leur communauté autochtone, il peut pousser l'individu à faire des choix pour le bien-être du groupe avant son bien-être personnel. Il (2017) explique : « Dans tout exercice explicatif, il convient de prendre en compte la culture locale, les normes régionales, et

³¹ Pour Brayboy (2005), le concept de pouvoir se comprend : « [...] comme la capacité de survivre enracinée dans la capacité de s'adapter et de s'ajuster à l'évolution du territoire, du temps, des idées, des circonstances et des situations. Le pouvoir comporte également un aspect transformationnel par lequel les individus et les communautés peuvent transformer leur situation économique, éducative, politique et culturelle par l'agentivité » (p. 196) [Traduction libre].

tout particulièrement, les opinions et les valeurs propres à une communauté donnée... Mais cela ne saurait, en aucun cas, restreindre ou éliminer la possibilité de choisir son identité au terme d'un raisonnement construit » (p. 63). En effet, comme nous l'avons expliquée au chapitre deux, influencer n'est pas déterminer.

Certains facteurs de conversion négatifs ont limité les possibilités de choix des répondantes. L'influence de ces facteurs se fait bien sentir lorsque nous savons que seulement trois des 19 répondantes (deux à l'Université A et une à l'Université B) estiment que leur carrière scolaire reflète réellement leurs désirs initiaux. Ainsi, la majorité des étudiantes rencontrées ne fait pas la carrière scolaire rêvée. Deux autres complètent le programme d'études désiré, mais elles auraient aimé mettre moins de temps pour faire leur choix. Six n'ont pas accédé au programme désiré en raison de leurs notes trop faibles. Des attributs personnels (maîtrise de la langue déficiente, timidité, etc.) ont également freiné l'accessibilité au programme d'études souhaité pour trois participantes. D'autres conditions particulières ont limité la possibilité de faire le programme d'études rêvé. Ces conditions peuvent être en lien avec l'accès limité à des services d'orientation scolaire ou l'offre de cours limité en région, mais aussi avec le statut de parent des répondantes, leur genre et des relations problématiques. Par exemple, l'offre de cours limitée a restreint l'éventail de choix accessibles aux étudiantes de l'Université B. Il en va de même pour les programmes contingentés de l'Université A. Certaines de ces participantes ont forcé leur choix d'études à un des programmes qui leur étaient accessibles même si ce n'était pas forcément leur premier choix, car elle ne voulait pas déménager trop loin de leur communauté et/ou dans une trop grande ville. Il en résulte que 16 des 19 participantes auraient souhaité mettre le doigt plus rapidement sur leur choix de carrière, auraient désiré aller à l'université plus tôt dans leur vie et/ou auraient carrément voulu faire un autre choix de programme.

5.4 Fonctionnements effectifs

Les fonctionnements effectifs sont les accomplissements et les réalisations des individus. Contrairement aux possibilités réelles qui renvoient à l'ensemble des possibilités de fonctionnements atteignables, les fonctionnements effectifs reflètent les accomplissements réalisés des individus. Les fonctionnements effectifs couvrent un large spectre comme être heureux, être en bonne santé, aider les autres, avoir un diplôme universitaire, avoir un bon niveau de littératie, etc. Dans le cadre de cette analyse, l'attention a davantage été portée vers les fonctionnements liés à la carrière scolaire des

étudiantes interrogées au moment de l'entretien, et ce, dans le souhait de réponse aux questions de recherche. Par ailleurs, notons que les réalisations peuvent se transformer en ressources que les individus utiliseront vers d'autres possibilités. Par exemple, un diplôme collégial est une ressource qui ouvre vers la possibilité de faire des études universitaires. Les réalisations scolaires et les expériences de travail des répondantes doivent également être interprétées comme des ressources, car les connaissances qu'elles y ont acquises sont très utiles à leurs possibilités réelles de réussir la carrière universitaire souhaitée. Ces connaissances peuvent également être des facteurs de conversion personnels. Par exemple, la maîtrise de la langue française ou anglaise apprise au primaire et au secondaire est un enjeu considérable de la réussite des études universitaires.

Pour cette section, nous avons décidé de seulement énumérer les fonctionnements scolaires des répondantes dans le Tableau 24 dans le souhait d'éviter les répétitions. Il nous semble que toutes les informations pertinentes s'y retrouvent. Nous relevons les tendances générales qui s'en dégagent par la suite.

Tableau 24
Synthèse des fonctionnements scolaires effectifs des étudiantes de l'Université A et de l'Université B

Fonctionnements scolaires effectifs	
Université A	
Abigaël	DES complété dans sa communauté DEC Deuxième année de son baccalauréat
Bianka	DES complété dans une école publique québécoise DEC Doctorat
Carlie	DES complété dans sa communauté DEC Dernière année de son baccalauréat
Dona	DES à la formation générale des adultes DEC Première session de son baccalauréat
Erika	DES complété dans sa communauté DEC Dernière année de son baccalauréat

Université A (suite)	
Fanny	DES dans une école secondaire publique québécoise Programme en Accueil et intégration DEC Quatrième session de son baccalauréat
Gabrielle	DES dans une école secondaire publique québécoise DEC AEC Expérience de travail/retour aux études Première session d'un baccalauréat
Hailye	DES dans une école secondaire publique québécoise DEC Baccalauréat Expérience de travail/retour aux études Dernière session d'une maîtrise
Université B	
Ingrid	DES à la formation générale des adultes DEC Baccalauréat Expérience de travail/retour aux études Dernière année de son baccalauréat
Joane	DES à la formation générale des adultes DEC Expérience de travail/retour aux études Dernière année de son baccalauréat
Kathy	DES complété dans sa communauté Expérience de travail/retour aux études Programme préparatoire universitaire Deuxième année de son baccalauréat
Keyla	DEC Expérience de travail/retour aux études Dernière année de son baccalauréat
Line	DES complété dans sa communauté AEC Expérience de travail/retour aux études Deuxième session de son certificat
Luce	DES à la formation générale des adultes DEC Expérience de travail/retour aux études Deuxième année d'un baccalauréat

Université B (suite)	
Mona	DES dans une école secondaire publique québécoise DEC Expérience de travail/retour aux études Deuxième session de son certificat
Nathalie	DES dans une école secondaire publique québécoise DEC Expérience de travail/retour aux études Baccalauréat Quatrième année de son second baccalauréat
Penelope	DES complété dans sa communauté Programme préparatoire pour les Autochtones DEC Expérience de travail/retour aux études Deuxième année de son baccalauréat
Roxanne	DES dans une école secondaire publique québécoise DEC Certificat Expérience de travail/retour aux études Quatrième session de son baccalauréat
Stephany	DES dans une école secondaire publique québécoise DEC pas terminé Première session de son baccalauréat

Tendances générales concernant les fonctionnements effectifs

La majorité des répondantes ont obtenu leur DES. Six ont obtenu leur DES dans une école de bande, huit dans une école publique québécoise et quatre à l'éducation des adultes. Seulement une répondante n'a pas son DES, car elle a échoué ses cours de français. Quelques répondantes estiment que leur préparation académique dans leur communauté autochtone était inadéquate pour poursuivre des études postsecondaires. Cela a poussé certaines à réajuster leurs plans futurs, car elles n'avaient pas les notes nécessaires pour faire le programme universitaire souhaité. De plus, plusieurs répondantes jugent que leurs études secondaires ont été difficiles, particulièrement celles qui ont suivi leur formation dans le système public québécois. Tout comme les jeunes autochtones d'Abitibi-Est qui ont participé à l'étude de Sioui (2012), les répondantes aimeraient que le système d'éducation québécois devienne plus perméable aux influences des cultures et enjeux relatifs aux peuples autochtones.

Sur les 19 étudiantes interrogées, 17 ont obtenu un diplôme d'études collégiales, une est allée au Cégep sans obtenir un diplôme et seulement une répondante n'a pas étudié au Cégep avant

d'entreprendre ses études universitaires. Cette dernière est d'ailleurs l'une des deux qui a fait un programme préparatoire universitaire avant de débiter son baccalauréat.

Plus de la moitié des répondantes (12) ont travaillé avant d'effectuer un retour aux études universitaires. Ces étudiantes soulignent, pour la plupart, que cette expérience leur est très utile à l'université, que ce soit par les compétences qu'elles y ont développées ou par le renforcement de leur capacité personnelle comme leur confiance.

5.5 Conclusion

Pour conclure ce chapitre, l'analyse des données microsociales du récit de la carrière des participantes à l'aune de l'approche par les capabilités permet de constater l'incidence positive des ressources financières et communautaires sur la carrière scolaire des participantes. Les services en orientation scolaire ont aussi exercé une certaine influence dans la trajectoire des six participantes, mais d'autres en auraient eu besoin sans en avoir eu la chance d'en bénéficier dans leur communauté. Dans un autre ordre d'idées, la majorité des répondantes ont un diplôme d'études secondaires et un diplôme d'études collégiales. Plus de la moitié ont des expériences de travail significatives en lien avec leurs études universitaires. Ces diplômes et expériences sont des ressources et des facteurs de conversion que les participantes mobilisent durant leur carrière, que ce soit en termes de connaissances acquises ou de capacités développées (travail en équipe, lecture, écriture, etc.).

Soulignons également que sans le support des proches (famille, amis, conjoints, collègues, etc.), il aurait été difficile pour les participantes de faire le saut vers les études supérieures et de persévérer dans les moments plus difficiles. Les collègues universitaires autochtones font notamment une différence positive dans la vie de 18 participantes. À l'université, les étudiantes rencontrées notent certains éléments qui ont favorisé leurs possibilités éducationnelles, tels que les locaux et les regroupements autochtones ou des professeurs attentionnés, mais elles relèvent aussi certains éléments plus problématiques tels que les discriminations liées à leur genre, leur âge et leur origine ethnoculturelle ou l'incompréhension du personnel universitaire, des collègues allochtones et de certains membres de leur communauté. D'autant plus que 13 des 14 mères qui ont participé à l'étude notent le défi de devoir concilier famille et école. La recherche et la disponibilité de services de garde dans la ville de Québec semblent être particulièrement problématiques tout comme la

recherche de logements dans la ville de Val-d'Or. Côté personnel, même si les participantes ont dorénavant presque toute une vision précise de leurs aspirations, plusieurs (11/19) ont des problèmes de santé, notamment huit des 11 participantes de l'Université B. Chez les étudiantes de l'Université A, ce sont surtout les problèmes financiers qui heurtent les aspirations de six étudiantes sur huit (et une à l'Université B). Quoi qu'il en soit, ces étudiantes détiennent des possibilités réelles de réussir, et ce, même si leur carrière scolaire ne correspond pas toujours à celle envisagée initialement.

Ce chapitre nous rappelle que la disponibilité des ressources mises en place pour assurer la justice scolaire des étudiants universitaires est importante. Nonobstant, les gouvernements, les organisations et les institutions ont aussi le devoir de s'assurer que tous les étudiants ont les possibilités d'utiliser ces ressources dans l'optique d'ouvrir leurs possibilités et de réaliser la carrière scolaire qu'ils désirent. Pensons, par exemple, au PAENP. Malgré le levier essentiel que constitue l'allocation financière pour les études postsecondaires aux étudiants autochtones, cette mesure entraîne aussi des obstacles dans la réalisation de la carrière scolaire de certains étudiants autochtones en ne prenant pas en compte leurs différences (comme avoir des enfants). Les ressources et mesures en place doivent être assez flexibles pour s'ajuster à la diversité des étudiants. La reconnaissance et le respect de la diversité humaine sont essentiels au développement des possibilités réelles des étudiants issus des minorités de faire la carrière scolaire souhaitée, et ce, dans toutes les sphères de l'université (personnel, curriculum, services, environnement, politique, etc.). Nous verrons d'ailleurs, dans la première partie sur chapitre suivant concernant l'analyse typologique des carrières scolaires des participantes, comment le milieu d'études des répondantes influence leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire désirée.

6. ANALYSE TRANSVERSALE AXÉE SUR LES POSSIBILITÉS ÉDUCATIONNELLES D'ÉTUDIANTES AUTOCHTONES UNIVERSITAIRES

En 2015, la Commission de vérité et réconciliation a émis ses appels à l'action aux gouvernements du Canada afin de remédier aux séquelles laissées par les pensionnats autochtones et de faire avancer le processus de réconciliation entre les populations autochtones et allochtones. La recommandation numéro sept demande au gouvernement fédéral de développer, de concert avec les groupes autochtones : « une stratégie conjointe pour combler les écarts en matière d'éducation et d'emploi entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones ». Cette demande s'ajoute aux nombreux traités historiques et aux conventions internationales concernant le droit à l'éducation des Autochtones. Même si le Canada est signataire de traités historiques reconnus dans la Proclamation royale (1763) et de déclarations internationales comme celle de l'Organisation des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (2007, signée en 2012 par le Canada), les statistiques relatives aux taux de scolarisation des Autochtones révèlent encore plusieurs injustices à tous les niveaux d'études, particulièrement au niveau des études universitaires (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2013; Statistique Canada 2013).

Verhoeven (2011) soutient que l'analyse critique du parcours scolaire des étudiants issus de minorités ethniques dans une perspective d'égalité et de justice sociale nécessite une approche holistique et multidimensionnelle, qui s'attarde aux problèmes de redistribution, de reconnaissance et de renforcement des possibilités réelles. C'est dans cette optique que s'est inscrite cette thèse. Concernant l'approche holistique et multidimensionnelle, nous nous sommes déjà attardée à l'analyse des données macrosociales et des données mésosociales dans le chapitre quatre de même qu'à l'analyse des données microsociales au chapitre cinq. À ce stade de la thèse, la table est maintenant mise pour répondre à notre question de recherche principale par une analyse transversale de ces trois échelles de données.

Dans la première partie de ce chapitre, nous aborderons les différents types de carrière scolaire des répondantes qui sont ressortis de l'analyse typologique en fonction de l'incidence du contexte d'études sur leurs possibilités réelles de faire la carrière scolaire désirée. Dans la seconde

partie, nous nous attarderons aux différentes conceptions de l'égalité à l'intérieur du contexte d'études des répondantes, puis nous expliquerons comment la conception de l'égalité des libertés peut notamment contribuer à la décolonisation des universités. Dans la troisième partie de ce chapitre, nous examinerons l'articulation des multiples injustices liées à l'origine ethnoculturelle et au genre des femmes autochtones par la perspective intersectionnelle. En effet, rappelons que la justice se fonde sur la reconnaissance et le respect des « différences », comme le genre ou l'origine ethnoculturelle, dans la distribution des ressources (Lynch & Baker, 2005; Verhoeven, 2011b; Wilson-Strydom, 2015a). Comme l'expliquent Collins et Bilge (2016) dans leur livre *Intersectionality*, il est nécessaire de contextualiser les groupes sociaux, tels que celui des femmes autochtones, en regard de leurs multiples appartenances afin de rendre compte de façon appropriée et complète de leur situation d'injustice dans un contexte donné. En contexte autochtone, la perspective analytique de l'intersectionnalité est d'autant plus importante en nous poussant à réfléchir sur le rôle du colonialisme patriarcal et du mouvement de résistance des femmes autochtones (Arvin et al., 2013; Barker, 2015; Green, 2007b; Maracle, 1996; Monture & McGuire, 2009; Smith, 2005; Turpel-Lafond, 1993).

6.1 L'incidence du contexte d'études selon le type de carrière scolaire

L'analyse du récit de la carrière scolaire des femmes autochtones à l'aune de l'approche par les capacités a conduit vers des constats intéressants quant aux ressources, aux facteurs de conversion, aux possibilités réelles et aux fonctionnements de la carrière scolaire des femmes autochtones interrogées au chapitre 5. Toutefois, cette division des récits offre une présentation qui peut sembler décousue et difficile à opérationnaliser. Comment, en effet, prendre en compte le côté dynamique et continu de la carrière scolaire de même que l'approche multidimensionnelle que reconnaît Sen? Une telle situation engendre des difficultés sur le plan de l'interprétation des données qui peut facilement se trouver morcelée. Afin de compléter l'analyse, nous avons emprunté la voie de l'analyse typologique qui offre un aperçu multidimensionnelle de la situation étudiée (Schnapper, 2012). Cela a notamment permis de mieux cerner l'impact du contexte d'études des participantes sur le développement de leurs possibilités de faire la carrière scolaire désirée.

Les typologies qui sont ressorties de cette démarche analytique ne sont pas liées à des individus concrets, mais à des expériences sociales (Pilote, Garneau, Vieux-Fort, & Molgat, 2016). De plus, elles ne renvoient pas à des carrières scolaires particulières, mais à des profils types de

carrière qui peuvent servir de grille d'interprétation à partir de laquelle il est possible de comparer des réalités empiriques (Schnapper, 2012). Les profils types de carrière scolaire proposés ne constituent alors pas la représentation exacte des récits des participantes, mais une abstraction de leurs caractéristiques et de leur rapport au contexte social (Pilote & Joncas, 2016). Ces profils types sont utilisés comme un moyen de rendre intelligibles les conduites à l'étude (Schnapper, 2012). Cela veut aussi dire que notre analyse typologique ne tranche pas en profils types fermés les carrières scolaires des étudiantes interrogées. Même si certaines des carrières scolaires se « classent » systématiquement dans tel profil, d'autres se trouvent dans différents profils types à la fois. En effet, les frontières entre les profils types ne sont pas rigides; certaines des carrières scolaires se situent à la limite entre deux profils types alors que d'autres ont évolué dans le temps, passant d'un profil à l'autre. C'est pour cette raison que certaines se retrouvent à la jonction de deux profils. Cette typologie ne constitue alors pas un découpage de la réalité authentique, mais un cadre de référence, une abstraction qui sert d'instrument à l'analyse (Schnapper, 2012).

6.1.1 Quatre profils types des carrières scolaires

Quatre profils types de carrière scolaire ont été définis selon l'impact du contexte d'études des répondantes sur leurs possibilités. Il s'agit de : 1) La carrière scolaire aux capacités préexistantes; 2) La carrière scolaire aux capacités propulsées ; 3) La carrière scolaire aux capacités de rebond; et 4) La carrière scolaire capacités fluctuantes. La partie suivante décrit chacune de ces carrières typifiées associées aux récits des participantes.

La carrière scolaire aux capacités préexistantes

Le profil type de la carrière scolaire aux capacités préexistantes correspond à une carrière scolaire dans laquelle le contexte d'études a une faible incidence sur les possibilités réelles des étudiantes de réaliser la carrière scolaire souhaitée. Les études universitaires sont très organisées et elles vont permettre d'obtenir le diplôme nécessaire pour atteindre la profession désirée. Cette carrière scolaire comprend des étudiantes ayant leur DES et un diplôme d'études collégiales. C'est le cas pour **Abigaël, Bianka, Carlie, Erika, Hailye, Joane, Luce** et **Mona**. Ces étudiantes sont entrées à l'université bien outillées. Elles ont, pour la plupart, développé la majeure partie de leur « coffre à outils d'étudiant » lors de leurs études collégiales. Leur carrière scolaire est généralement linéaire. Ces étudiantes ont donc fait peu d'allers et retours entre les divers programmes d'études. Certaines

ont toutefois mis sur pause leurs études pour travailler (Mona) ou pour s'occuper de leurs enfants (Joane, Luce et Erika).

Les étudiantes qui ont ce profil de carrière scolaire disposent de plusieurs ressources de départ (bourses, centre d'amitié autochtone, revenus autres, voiture, etc.) qu'elles ont pu transformer en possibilités d'être et de faire grâce à des facteurs de conversion positifs. En effet, leurs facteurs de conversion positifs (surtout personnels et socioculturels) sont prépondérants sur leurs facteurs de conversion négatifs. Cela permet de surmonter les épreuves de parcours et de mener à bien leur carrière scolaire. Par exemple, Abigaël et Carlie ont éprouvé des limites quant à leurs connaissances à leur arrivée au Cégep. Elles qui étaient des premières de classe dans leur communauté ont réalisé qu'elles ne possédaient pas les acquis académiques nécessaires pour réussir différents cours. Malgré cette lacune liée à leur formation académique au secondaire (facteur de conversion négatif), elles ont surmonté cette épreuve en usant de plusieurs facteurs de conversion positifs tels que leurs attributs personnels (persévérance, détermination, facilité d'apprentissage, etc.), l'important soutien familial et extrafamilial de même que le soutien de professeurs et d'une aide pédagogique qui avait une connaissance solide de la réalité autochtone. Tout comme Abigaël et Carlie, Bianka, Erika, Joane et Luce ont aussi eu des épreuves académiques au Cégep liées à des facteurs de conversion négatifs. Entre autres, c'est lors de cette période qu'Erika, Luce et Joane ont eu leurs premiers enfants. Grâce à des facteurs de conversion positifs puissants, notamment personnels et socioculturels, elles ont surpassé ces épreuves. Elles ont développé des habiletés utiles pour réussir leurs études postsecondaires. Luce, par exemple, explique qu'elle avait une bonne idée de ce que représentaient les études universitaires lors de sa première session à cause de son passage au Cégep : « Bien, le Cégep, ça m'a déjà donné une bonne idée du *beat* des études [universitaires] ». Cette période parfois de remise en question leur a permis d'acquérir la maturité nécessaire pour les études universitaires en plus de permettre à certaines de mettre en place les ressources nécessaires pour le bien-être de leurs enfants. Dans le cas de Luce, cette période de quatre ans durant laquelle elle a eu deux enfants s'est soldée par une dépression qui lui a fait prendre de conscience de son avenir :

Je ne voulais pas vivre cette vie-là. J'ai dans l'idée que je trouve ça tellement triste de voir quelqu'un qui a le potentiel de se réaliser alors qu'il ne le fait pas, pis qu'il se met des bâtons dans les roues tout seul. Ça, je trouve cela tellement dommage. Tu sais,

je veux utiliser tout le potentiel que j'ai pour me réaliser chaque jour, chaque fois que je peux, mettons (Luce).

Elle a aussi expliqué qu'avant cette prise de conscience, les études postsecondaires lui semblaient inaccessibles : « Tu sais, moi, quand j'étais jeune, jamais je ne me serais vue aller à l'université. Je n'avais pas d'études dans ce temps-là. C'est plus tard que j'ai réalisé, crime, c'est important. Mais pour moi, c'était comme inaccessible ».

Une fois à l'université, les étudiantes qui ont un type de carrière scolaire aux capacités préexistantes possèdent plusieurs ressources et facteurs de conversion positifs personnels et socioculturels. Elles utilisent donc peu les initiatives de soutien qui leur sont adressées à l'université, à l'exception d'Erika. Cette dernière qui a fait ses études collégiales dans un Cégep près de sa communauté explique qu'elle n'avait pas pris le temps de bien s'adapter lors de sa première session universitaire : « Je prenais tout à la légère. Tu sais, juste d'être autonome, j'avais de la misère. Il n'y avait personne pour me diriger dans tout cela, par rapport à mon autonomie surtout là ». Elle avait de la difficulté à concilier l'école, la famille et son travail : « J'avais beaucoup de misère à gérer tout cela ». Elle a décidé de quitter son emploi afin de faciliter la conciliation études-famille. Il semble également important de souligner que Bianka a été admise dans son programme d'études grâce à une mesure spéciale pour les étudiants autochtones (facteur de conversion positif environnemental). À l'exception de ce cas, les facteurs environnementaux de leur contexte d'études universitaires ont un faible impact sur ce profil type. D'ailleurs, la majorité des étudiantes qui s'inscrivent à l'intérieur de ce profil type n'entretiennent pas de relations particulières avec leur milieu d'études, c'est-à-dire qu'elles ne passent pas beaucoup de temps à l'université outre que pour assister à leurs cours.

Les études universitaires des étudiantes qui s'inscrivent dans ce profil type ont une visée claire et ces dernières comprennent le but des efforts qu'elles y engagent. Par exemple, Mona a choisi de faire un certificat même si elle avait un emploi apprécié dans sa communauté dans le souhait de sortir de sa routine, d'approfondir ses connaissances et de montrer l'exemple à ses enfants : « *Well, I wanted to change of... you know, work to university and I wanted to show my teenager son that if mommy could do it, you could do it* ». Cette année d'études est très bien planifiée. Elle retournera à son ancien poste après sa diplomation. Erika explique quant à elle qu'elle a toujours su qu'elle irait à l'université, car : « Mon but c'était d'étudier dans le domaine de [nom du domaine], c'était de soutenir ma communauté et d'apporter un changement dans ma communauté ».

par rapport à [ce domaine], c'est vraiment cela mon but ». Il en va de même pour Bianka qui a souligné que son choix de carrière répond tout à fait à ses aspirations, car cette profession lui permettra de nourrir son appétit pour les sciences et la relation d'aide tout en lui permettant d'œuvrer dans les communautés autochtones.

Il en résulte que la carrière scolaire aux capacités préexistantes se caractérise par le fait que ces étudiantes sont généralement arrivées à l'université bien outillées en termes de ressources et de facteurs de conversion positifs. Elles ont rencontré peu de problématiques majeures (face aux épreuves scolaires, elles sont bien organisées et elles mobilisent leurs ressources) et elles sont conscientes de la visée de leurs études universitaires. Leur carrière scolaire est à la fois performante et bien organisée. Leurs possibilités réelles de réussir la carrière scolaire désirée sont donc élevées.

La carrière scolaire aux capacités propulsées

Le second profil type identifié renvoie à la carrière scolaire dans laquelle les possibilités réelles des étudiantes sont très influencées par leur contexte d'études. Ce profil correspond à une carrière scolaire qui laisse peu présager un passage aux études universitaires tant les facteurs de conversion négatifs (surtout socioculturels) sont prépondérants. Ce profil type se caractérise par des parcours parsemés de pauses, de bifurcations et d'embuches. Le retour aux études universitaires se fait après plusieurs années à l'extérieur des murs de l'école. C'est le cas pour **Kathy, Line, Nathalie** et **Stephany**, toutes les quatre étudiantes à l'Université B. Le motif du retour aux études est principalement propulsé par le désir d'apporter des changements favorables à une situation problématique. Par exemple, Nathalie a pris la décision de faire des études universitaires dans le souhait d'améliorer sa situation qui était difficile tant sur les plans professionnel, relationnel que mental. Elle est donc sortie de sa communauté avec son jeune enfant. Avec l'aide de services communautaires, elle a réussi à réorganiser sa vie. Même si ses premières sessions à l'université ont été pénibles, elle a su s'accrocher grâce aux ressources disponibles, mais aussi au soutien de ses collègues, de ses proches, et de l'université. Il en va de même pour Stephany qui a vécu plusieurs années au sein d'une relation conjugale néfaste. Le début de ses études universitaires en a été marqué :

I can't go studies and take care of another child [ses enfants et son conjoint], you know? He had started his addictions again [...]. That whole year was a struggle [...]. I was depressed and really rock-bottom and I still persevered. I came here [à

l'université], *sometimes, I was just like nobody could talk to me. I was just like "don't bother me", you know?* (Stephany).

Stephany a tout de même réussi sa première année universitaire avec de bonnes notes, notamment avec l'aide du soutien de proches et des services particuliers à l'université (facteurs de conversion positifs).

Généralement, les étudiantes qui ont une carrière scolaire qui s'inscrit dans le profil type de carrière aux capacités propulsées comptent sur plusieurs ressources (surtout communautaires) qu'elles ont utilisées grâce à des facteurs de conversion positifs pour ouvrir leurs possibilités, et ce, même si leur carrière scolaire est marquée par des facteurs de conversion négatifs socioculturels très influant (relations conjugales difficiles, violence familiale, abus, etc.). C'est le cas de Kathy qui explique sa réussite scolaire grâce au support de mesures universitaires (relations humaines, soutien pédagogique, associations étudiantes, etc.), du personnel universitaire, de ses collègues autochtones et d'une mentor qui l'a soutenue lors de sa première année d'études. Elle ajoute que son programme préparatoire l'a beaucoup aidée à apprendre le métier d'étudiant universitaire. Elle a, entre autres, appris à gérer son temps, à établir ses priorités, à avoir une routine, etc. : « *They gave me an agenda, they gave me a schedule. How to manage my time. How to prioritize things. I did not do that at the beginning, well, yeah, I had a routine. I paid my bills and stuff like that, but not like, managing a child and a new born baby. How to work [...]* » (Kathy). De plus, l'esprit communautaire qui règne à l'Université B entre les étudiants autochtones l'aide beaucoup à se sentir moins isolée, car sa famille et sa communauté sont très loin : « *It makes me feel like a family, you know. They help and support and I do not feel as lonely, as alone as before, you know?* » (Kathy). Stephany apprécie aussi spécialement la proximité des gens à son université qu'elle nomme sa « *educational family* ». Elle considère que sans le soutien reçu à l'Université B (groupe de femmes autochtones, relations humaines, soutien pédagogique, etc.), il aurait été difficile de poursuivre ses études dans sa situation : « *I am grateful that it is here [à l'université] because I don't think with what I went through... [...]* *It was so harsh... it was hard for me and my kids. It was very difficult* ». Même chose pour Nathalie qui se sent respectée à l'Université B : « *I feel part of a family [...]* *There is no higher person. They seem to love everybody is at the same level. That is the way I feel when I come here [à l'université]* ». Quant à Line, elle mentionne que les études universitaires représentent pour elle un défi colossal parsemé de périodes difficiles. Elle dit qu'elle a eu beaucoup de support de la part de ses collègues autochtones avec lesquels elle se sent comme dans une grande famille.

Au final, les étudiantes qui se rapprochent de ce type de carrière scolaire qui est très influencé par le contexte d'études ont rencontré de nombreux obstacles principalement liés à des facteurs de conversion socioculturels négatifs. Leur carrière scolaire universitaire et leur réussite pourraient sembler, à première vue, improbables. Leur récit montre toutefois les possibilités réelles de ces étudiantes d'y parvenir, grâce aux ressources utilisées, à leur puissante volonté personnelle, au support de leur entourage et, particulièrement, aux initiatives offertes par leur université pour les étudiants autochtones. Ces femmes sont dorénavant dans une situation favorable pour réussir. Leurs possibilités de réussir la carrière scolaire choisie ont été propulsées et sont dorénavant réelles. Elles ont une vision assez précise de leurs désirs, notamment d'améliorer leur situation et celle de leur famille et de leur communauté. Pour plusieurs des répondantes qui ont ce type de carrière scolaire, elles sont passées d'un statut de victime/dominé à un statut d'actrice de leur vie. Elles ont développé des techniques de résistance (Anderson, 2001) passant notamment par le rôle maternel et le leadership qu'elles prennent à l'université, dans la famille et/ou dans leur communauté.

La carrière scolaire aux capacités de rebond

Le troisième profil type dégagé lors de l'analyse typologique concerne la carrière scolaire où le contexte d'études a une incidence plus ou moins notable sur les possibilités réelles des étudiantes interrogées de faire la carrière scolaire souhaitée. La carrière scolaire aux capacités de rebond se caractérise par le fait que les études postsecondaires semblent être la seule issue possible après les études secondaires tant la pression sociale est forte. Cette pression sociale provient principalement des membres de la famille qui projettent sur les étudiantes des aspirations scolaires élevées. C'est le cas de **Dona**, de **Fanny** et d'**Ingrid** (et dans une moindre mesure, de **Bianka** et d'**Hailye**). Ainsi, les étudiantes qui s'inscrivent dans ce type de carrière ont pris la décision de poursuivre leurs études postsecondaires sans trop connaître leurs intentions de départ. Le but de leurs études s'est construit tout au long de leur carrière scolaire. Désormais à l'université, la plupart de ces étudiantes (sauf Fanny) ont réussi à donner une signification à leurs études. La première phase de leurs études postsecondaires est donc plus exploratoire et fluctuante. Elles ont essayé différents programmes, ont changé d'établissements d'enseignement et ont solidifié leur identité. La deuxième phase de leurs études postsecondaires est survenue à l'université lorsque ces étudiantes ont fait un choix d'études significatif correspondant à leurs envies. Leur carrière scolaire est beaucoup plus stable depuis ce choix.

C'est à propos de la première phase plus exploratoire de la carrière scolaire de ce profil type que le parcours de Bianka et d'Hailye peut, dans une certaine mesure, y correspondre (même si elles se rapprochent davantage de la carrière scolaire aux capacités préexistantes). Bianka qui a deux parents universitaires a toujours su qu'elle irait à l'université. Elle explique l'importance que ses parents accordent à l'éducation : « Cela a toujours été très très important depuis que je suis toute jeune, on m'en parle. J'avais le droit de faire vraiment tout ce que je voulais, mais tant qu'il y avait un certificat ou un diplôme au bout, c'était super important ». Elle ne savait cependant pas en quoi étudier. Elle a donc choisi un programme collégial qui lui a ouvert un éventail de choix. À l'université, cela dit, le choix a été plus difficile à faire. Bianka a essayé cinq programmes dans trois universités différentes. Désormais à la fin de son programme, elle indique : « Et là, tu sais, c'est un peu stressant, mais j'ai vraiment l'espoir et l'impression qu'un moment donné, tout cela va se placer et que ça va faire du sens et que je vais avoir une pratique qui va me ressembler sans être obligée de faire des choses que des fois j'aime moins. Alors ça devrait bien aller ». Hailye a aussi subi très tôt une forte influence de ses parents, mais plus particulièrement de sa mère qui exercé une grande emprise sur sa carrière scolaire. Par exemple, Hailye a modifié ses objectifs d'études pour se conformer aux désirs de sa mère : « Elle [sa mère] m'avait dit: "Sont tous sur le chômage". Fait que je ne suis pas allée là-dedans [dans un certain programme collégial], tu sais. Je me suis vraiment, finalement, conformée à ce que ma mère me disait de moi ».

Malgré le fait que Dona, Fanny et Ingrid proviennent généralement d'une famille assez éduquée et que leur carrière scolaire comporte de nombreux facteurs de conversion positifs, plusieurs facteurs de conversion négatifs ont limité leurs possibilités réelles, notamment les facteurs de conversion personnels associés aux périodes de remise en question, aux aspirations imprécises ou à l'instabilité émotionnelle, entre autres. Ainsi, en plus de ne pas détenir une idée claire du but de leurs études lors de la première phase de leur carrière scolaire, ces étudiantes ont vécu diverses problématiques personnelles qui sont venues brouiller les cartes. Par exemple, Dona explique que son parcours « est plein d'embuches ». Ses problèmes ont débuté au secondaire où elle a doublé plus d'une fois. Elle indique qu'elle était très turbulente. Majeure, elle a dû terminer ses études secondaires à la formation des adultes. Dona a par la suite passé près de huit ans au Cégep. Elle a eu de la difficulté à mettre le doigt sur ce qu'elle désirait faire en plus d'avoir un enfant durant cette période. Elle avait aussi des lacunes avec la langue française et des problèmes de toxicomanie. Ses parents l'ont toujours poussée à persévérer et ils l'ont soutenue de différentes façons (comme en lui

défrayant les coûts relatifs à son logement). Dona explique qu'elle aurait aimé prendre moins de temps dans ses études :

Avoir su au début ce que je voulais faire, je pense que ça l'aurait été, ça l'aurait aidé à ne pas faire beaucoup de temps au cégep. Parce que c'est quand même sept ans et demi de Cégep. Si j'avais su au début quand je suis sortie du secondaire, si j'avais su ce que je voulais faire plus tard, je pense que ça l'aurait pris moins de temps au Cégep. J'aurais déjà fini à 30 ans (Dona).

Il en va de même pour Fanny qui caractérise son cheminement scolaire de « tumultueux ». Au secondaire, Fanny a vécu de la discrimination à l'école en plus de la négligence parentale. Au collégial, elle a changé trois fois de programmes en quatre ans et demi pour finir par obtenir un DEC sans mention. Lors de cette période, elle a eu de grands chamboulements identitaires qui l'ont fait reconnecter avec ses origines autochtones, entre autres. Sa décision de poursuivre des études universitaires a été fortement influencée par sa mère qui lui disait qu'elle allait toujours l'accueillir chez elle et la supporter tant qu'elle était aux études. Quant à Ingrid, elle a dû faire son parcours primaire et secondaire loin de ses parents. Ses problèmes de consommation ont débuté en secondaire 4 et l'ont conduite vers une dépression. Hospitalisée et très malade, elle a mis une pause à ses études durant un an et demi. Elle a terminé son secondaire à l'éducation pour les adultes à la lumière des recommandations de membres de sa famille. Ses parents lui ont aussi fait comprendre très tôt dans sa vie que si elle voulait subvenir à ses besoins, elle ne pourrait plus se fier au territoire comme eux l'ont fait étant donné la dégradation de l'environnement. Cela passerait par une bonne éducation. Soutenue par un membre de sa famille, elle a décidé de faire des études collégiales dans un programme général, car elle ne savait pas quoi faire. Entre ses études collégiales et universitaires, Ingrid a eu un enfant qui n'était pas prévu. Elle a par la suite fait un premier baccalauréat. Ce programme qui lui a pris près de 10 ans a été ponctué de pauses pour diverses raisons personnelles et familiales. Les problèmes personnels de ces étudiantes se sont résolus au fur et à mesure de la première phase plus exploratoire de leur carrière scolaire.

Une fois les aspirations scolaires déterminées (facteur de conversion personnel positif), les étudiantes qui ont ce type de carrière scolaire détiennent la plupart des outils nécessaires pour réussir le programme scolaire désiré. Par exemple, Ingrid exprime qu'elle connaît dorénavant mieux ses priorités : « *I wish I started earlier and, maybe, I would have worked for many years. [...] Now it is time for me to concentrate on my career and now I know what I want* ». C'est probablement ce qui

explique pourquoi elles utilisent de façon sporadique les initiatives (facteurs de conversion environnementaux) qui leur sont adressées à l'université. Par exemple, Ingrid qui fait son deuxième baccalauréat ne ressent pas de besoins particuliers d'aller chercher de l'aide supplémentaire à l'université. Quant à Dona, elle dit ne pas sentir le besoin d'aide et, même si elle en avait besoin, elle dit qu'elle se débrouillerait seule. De son côté, Fanny semble encore être dans la phase exploratoire de sa carrière scolaire. Lors de l'entretien, elle a spécifié être en réflexion à l'idée de changer de programme et d'université. Elle aimerait prendre une pause d'études, mais elle indique « je n'ai pas le choix de rester » afin de ne pas perdre sa seule source de revenus. Même si d'un point de vue général, elle détient toutes les ressources et tous les outils nécessaires pour réussir, elle a échoué certains cours universitaires. Outre les ententes avec des professeurs, l'association des étudiants autochtones qu'elle fréquente et le service en orientation de son université, elle n'utilise pas d'autres mesures pour l'aider. Elle sait qu'elle veut se rendre loin dans ses études, mais elle ne sait pas en quoi précisément.

Il en résulte que le profil type de la carrière scolaire aux capacités de rebond s'est modifié tout au long du parcours des étudiantes pour venir à être cohérent avec leurs désirs et leurs besoins. Pour celles qui ont réussi à faire un choix d'études significatif, ce parcours plus long que la moyenne leur a permis de développer leur maturité et leur connaissance d'elles-mêmes. Malgré les détours empruntés, Dona, Fanny et Ingrid se disent satisfaites de leur carrière scolaire. Elles ne changeraient rien, car elles ont appris de leurs erreurs. Leurs possibilités réelles de réussir la carrière scolaire désirée sont donc passées de faibles à assez fortes selon les périodes. La première période est ponctuée de facteurs de conversion négatifs (surtout personnels en lien avec les aspirations) plus puissants que ceux positifs alors que la seconde période est influencée par des facteurs de conversion positifs qui l'emportent sur les facteurs de conversion négatifs.

La carrière scolaire aux capacités fluctuantes

Dans le profil type de la carrière scolaire aux capacités fluctuantes, le contexte d'études a une incidence assez forte sur les possibilités réelles des répondantes. Les études universitaires y sont comprises comme étant un moyen pour arriver à une autre fin. C'est-à-dire que le diplôme recherché ne semble pas être l'objectif initial des études universitaires. Ce type de carrière scolaire prévaut pour **Gabrielle**, **Keyla**, **Penelope** et **Roxanne**, et, dans une moindre mesure, pour **Dona** et **Stephany**. Par exemple, Gabrielle a décidé de faire des études universitaires, car elle s'ennuyait

dans son emploi. Elle qui n'était d'ailleurs pas certaine d'aller à l'université s'est décidée lorsque des amis lui ont fait remarquer qu'elle avait de la chance d'avoir accès à un soutien financier de sa communauté. Elle explique :

Mes amies m'avaient encouragée aussi à y aller, parce qu'on me disait « Ah, vu que toi t'as quand même une allocation, vous êtes quand même chanceux de pouvoir aller à l'école. Les frais sont payés ». Je me disais : « Ah oui, c'est vrai parce que ce serait comme un gros gaspillage si on n'en profite pas » (Gabrielle).

Elle mentionne également qu'elle a pris la décision de faire des études universitaires pour son enfant, car elle désire devenir indépendante financièrement (elle est mère monoparentale) et lui assurer une bonne vie. Keyla a travaillé plusieurs années dans sa communauté avant de choisir de faire des études universitaires. Elle a décidé de reprendre ses études universitaires au moment où elle a perdu son emploi (elle avait débuté son programme à distance il y a 10 ans dans sa communauté sans l'avoir terminé). Keyla précise que son retour aux études à Val-d'Or a été motivé par ses enfants afin qu'ils puissent bénéficier de la qualité de l'éducation en ville. Roxanne a mis du temps avant de débiter ses études universitaires. D'une part, elle considérait avoir accès à un faible soutien financier de sa communauté de l'époque, et, d'autre part, elle avait des problèmes de santé mentale. Paradoxalement, il semble que ce sont ces problèmes de santé qui la tiennent, dans un certain sens, aux études. C'est-à-dire que les études lui fournissent un ancrage, une stabilité et un rythme de vie qui lui font oublier ses problèmes et la tiennent loin de ses habitudes dommageables. Toutefois, les problèmes de toxicomanie de Roxanne sont revenus à l'université lors du décès d'un membre de sa famille : « Tu sais, quand j'ai coulé tous mes cours, je me présentais moins aux cours, et je consommais aussi. Je sais que ça, ça eut un gros impact dans mes échecs » (Roxanne). Elle a toutefois repris le rythme de ses études et elle se sent désormais à la hauteur pour réussir. Plusieurs raisons ont incité Penelope à faire des études universitaires. Premièrement, son nouveau conjoint étudiait en ville. Il lui a fait découvrir les programmes en anglais de l'Université B. Elle a alors décidé de s'inscrire à l'un de ces programmes afin de vivre auprès de son conjoint. Deuxièmement, le déménagement en ville offre l'opportunité à son enfant de faire des études de qualité à l'extérieur de sa communauté. Troisièmement, elle savait que cela allait rendre son père fier. Comme elle l'indique : « *That is my main goal, it is to make my dad proud from what started* ». La carrière scolaire de Mona peut aussi se situer dans ce profil type. Cette femme qui a travaillé plusieurs années dans sa communauté a décidé de prendre une année sabbatique afin de se perfectionner, mais surtout

pour montrer à ses enfants qu'il est possible d'aller à l'université. Elle souligne notamment avoir eu besoin de nouveauté dans sa vie. Stephany s'inscrit également jusqu'à un certain point dans la carrière scolaire aux capacités fluctuantes, car elle spécifie clairement être venue étudier en ville non pour elle, mais pour l'éducation de ses enfants : « *I didn't come here to study for me, I came here for my kids' education* ».

Les étudiantes qui s'inscrivent dans ce type de carrière scolaire ont une motivation scolaire plus ou moins stable. Cela semble logique lorsque nous nous référons aux raisons externes (motivation extrinsèque) qui les ont poussées à s'inscrire à l'université (Sauvé & et al., 2007). Cela dit, elles détiennent des facteurs de conversion positifs, notamment socioculturels et environnementaux, qui sont d'un grand apport. Par exemple, Penelope rencontre régulièrement l'agente de relations humaines de son université pour lui partager ses états d'âme. Elle fréquente aussi le local de l'association étudiante où elle se sent bien. Elle participe aux activités pour les étudiantes autochtones et les femmes autochtones. Elle utilise le service de soutien pédagogique lorsqu'elle a besoin de soutien dans ses travaux. De son côté, Gabrielle n'hésite pas à faire des cours de dépannage au besoin. Elle va au local de l'association des étudiants autochtones qui lui permet de rencontrer d'autres étudiants autochtones. Gabrielle a aussi indiqué avoir accès à toutes les ressources nécessaires à l'université : « Si t'as besoin d'aide, tu vas voir telle ou telle personne ». Roxanne aime être au local de l'association des étudiants autochtones où elle se sent à sa place. Elle apprécie être avec d'autres étudiants autochtones. Keyla reconnaît l'importance du soutien de ses professeurs qui comprennent les réalités autochtones. Elle participe aux ateliers concernant le travail d'étudiant qui lui donnent les outils nécessaires pour réussir. Elle fréquente le local de l'association des étudiants autochtones où elle se sent confortable et elle participe aux activités de cette association. Ainsi, pour ces étudiantes, leur milieu scolaire (que ce soit les collègues, le personnel, les initiatives pour les étudiants autochtones, etc.) a un impact majeur sur leur expérience, particulièrement sur leur persévérance scolaire lorsqu'elles manquent de motivation.

Même si au départ, ce profil de carrière scolaire n'était pas orienté directement vers un but académique, les étudiantes qui s'y retrouvent ont de fil en aiguille trouvé une raison propre à leurs études. Par exemple, Keyla a décidé qu'elle voulait être entrepreneure au cours de ses études universitaires. Roxanne aimerait travailler dans un centre pour aider les gens qui ont des problèmes de santé mentale. Penelope est dans une nouvelle relation. Son conjoint et elle projettent créer une

entreprise. Quant à Gabrielle, elle doute qu'elle arrête ses études après son baccalauréat, car elle se cherche sans cesse de nouveaux défis. Comme elle le souligne :

Honnêtement, je ne sais pas ce que je veux vraiment faire parce que je suis quelqu'un qui change beaucoup d'idée. Souvent... fait que là, j'essaye de ne pas trop de me mettre de buts même si je me dis que je devrais, [...] c'est parce que j'aurais aimé ça être travailleuse autonome aussi... pour les immigrants, pour aider les immigrants ou soit aller aider les gens de ma communauté ou soit dans une autre communauté autochtone (Gabrielle).

Dans tous les cas, elle précise qu'elle est très heureuse et que « pour l'instant », elle est « zen » (Gabrielle).

Ainsi, le parcours des étudiantes qui s'inscrivent dans la carrière scolaire aux capacités fluctuantes est plus précaire que les autres types de carrière scolaire. Les raisons pour lesquelles elles sont retournées aux études sont souvent pour les autres et non pour elle-même, leurs plans pour le futur se définissent au fur et à mesure de leurs études et leur réussite repose souvent sur une motivation fluctuante soutenue par des facteurs de conversion socioculturels et environnementaux. Leurs possibilités réelles de réussir la carrière scolaire envisagée s'en trouvent alors fragilisées.

6.1.2 Réflexions sur l'analyse typologique selon les cas investigués

La section qui suit illustre comment le contexte d'études a contribué au développement des possibilités des répondantes de réaliser les études choisies en fonction du profil type de leur carrière scolaire. Selon les types de carrières scolaires, l'incidence du contexte d'études varie sur les possibilités d'éducation des étudiantes autochtones rencontrées. L'incidence du contexte scolaire sur les possibilités réelles de faire la carrière souhaitée est faible pour les étudiantes qui s'inscrivent dans une carrière scolaire aux capacités existantes, assez faible pour les étudiantes qui ont une carrière scolaire aux capacités de rebond, assez forte pour les étudiantes qui ont une carrière scolaire aux capacités fluctuantes et très forte pour celles qui ont une carrière scolaire aux capacités propulsées. Le Tableau 25 illustre le type de carrière scolaire selon l'université d'attache.

Tableau 25
Types de carrière scolaire selon l'université d'attache

Types Université	1. aux capabilités préexistantes (incidence <u>faible</u> du contexte d'études sur les possibilités réelles)	2. aux capabilités propulsées (incidence <u>forte</u> du contexte d'études sur les possibilités réelles)	3. aux capacités de rebond (incidence <u>assez faible</u> du contexte d'études sur les possibilités réelles)	4. aux capacités fluctuantes (incidence <u>assez forte</u> du contexte d'études sur les possibilités réelles)	Total
Étudiantes de l'Université A	Abigaël Bianka Carlie Erika Hailye	-	Dona Fanny	Gabrielle	8
Étudiantes de l'Université B	Joane Luce Mona	Line Nathalie Kathy Stephany	Ingrid	Keyla Penelope Roxanne	11
Total	8	4	3	4	19

La majorité des étudiantes rencontrées (8/19) poursuit une carrière scolaire aux capacités préexistantes. Les études universitaires sont le moyen choisi pour les mener vers la profession désirée. Cette carrière scolaire assez linéaire comprend des étudiantes ayant leur DES et un diplôme d'études collégiales. Ces étudiantes sont entrées à l'université généralement après leurs études collégiales. Bien outillées, elles ont vécu la plupart de leurs épreuves scolaires au collège. Les répondantes qui ont ce type de carrière scolaire ont des possibilités de réussir leur programme universitaire élevées et elles utilisent peu les mesures de soutien de leur université. Nous pouvons donc affirmer que leur contexte d'études a une faible incidence sur leurs possibilités de réaliser leur carrière scolaire choisie. Cinq des huit étudiantes interrogées à l'Université A ont une carrière scolaire qui correspond à ce profil type alors que trois étudiantes proviennent des onze qui ont été rencontrées à l'Université B (Tableau 25).

Quatre des 19 participantes ont un type de carrière scolaire aux capacités propulsées, c'est-à-dire que leur carrière scolaire initiale ne laissait pas présager un passage aux études universitaires. Ces quatre femmes étudient à l'Université B (Tableau 25). Elles ont toutes fait un retour aux études après une absence prolongée des bancs d'école. Les études leur permettent généralement d'échapper à une situation épineuse. Leur contexte d'études contribue vivement au développement de leurs possibilités de réalisation de leur carrière scolaire. Leur contexte d'études a

alors une incidence considérable sur leur carrière scolaire, sans quoi leurs possibilités de réussir en seraient compromises. Deux l'ont d'ailleurs affirmé clairement en entretien. Entre autres, ces étudiantes trouvent dans ce contexte les outils nécessaires au métier d'étudiant. Par exemple, trois de ces étudiantes ont comme langue maternelle une langue autochtone. Elles participent donc à des ateliers sur la lecture et l'écriture dans la langue d'enseignement. Ces quatre étudiantes sont aussi originaires d'une communauté autochtone très éloignée de leur université. Loin de leurs proches, ces étudiantes reconnaissent l'apport indéniable de leur « famille-école » qu'elles ont créée à l'Université B.

La carrière scolaire aux capacités de rebond se caractérise par ses deux grandes phases : une première phase plus exploratoire et une seconde plus significative. Au début de leur carrière scolaire, le but de leurs études n'était pas clair. En fait, elles ont fait le choix de poursuivre des études postsecondaires, car cela semblait être la seule option possible après leurs études secondaires. Leurs parents ont d'ailleurs mis beaucoup de pression quant aux études postsecondaires. C'est en partie ce qui explique pourquoi la première partie de leur carrière scolaire est plus problématique, et ce, même si elles possédaient plusieurs capacités liées à la réussite scolaire. Les incertitudes se dissipent avec le temps et leur carrière scolaire s'est stabilisée au fur et à mesure de leurs études. Leur milieu académique a peu d'influence quant à leurs possibilités de réussir. En effet, ce n'est pas qu'elles ne possédaient pas les ressources nécessaires pour réussir, mais plutôt qu'elles avaient des problèmes plus personnels, notamment en lien avec leurs aspirations. Cette carrière rejoint le parcours de trois participantes. Deux sont à l'Université A et une est à l'Université B (Tableau 25).

Quatre étudiantes sur les 19 ont une carrière scolaire aux capacités fluctuantes. Une étudiante à l'Université A et trois à l'Université B (Tableau 25). Ce type de carrière scolaire se comprend par le fait que les études sont le moyen pour arriver à une autre fin qu'un diplôme universitaire. Par exemple, les études sont utilisées pour rejoindre un conjoint en ville. Les étudiantes qui s'inscrivent dans ce type de carrière scolaire détenaient peu d'outils en lien avec le métier d'étudiant au début de leurs études postsecondaires. Cela dit, elles détenaient des facteurs de conversion positifs, notamment socioculturels et environnementaux, qui ont été d'un grand apport. Ces étudiantes ont alors bénéficié du soutien de leur milieu académique pour développer leurs possibilités de réussir

leur carrière scolaire. Elles y ont trouvé, entre autres, un support moral lorsqu'elles manquaient de motivation principalement chez les collègues autochtones.

Le portrait des profils types de la carrière scolaire des étudiantes autochtones proposé montre que le contexte d'études influence avec une intensité variable le développement de leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire qu'elles désirent. Deux grands types de carrières scolaires peuvent alors se dessiner. D'une part, il y a la carrière scolaire qui s'appuie sur des facteurs de conversion environnementaux forts, c'est-à-dire que leur contexte d'études a eu une incidence considérable sur leurs possibilités d'éducation. C'est le cas pour huit des 19 répondantes. Ces huit femmes ont un type de carrière scolaire aux capacités propulsées ou fluctuantes. Sept d'entre elles étudient à l'Université B et une à l'Université A. D'autre part, il y a la carrière scolaire qui se caractérise par des étudiantes qui ont moins besoin des mesures d'équité de leur milieu pour réussir. C'est le cas pour onze des 19 répondantes. Ces dernières détiennent en grande partie les possibilités de réaliser leur programme dès le début de leurs études universitaires. Ces étudiantes qui ont un profil de carrière scolaire aux capacités préexistantes ou de rebond, étudient pour la majorité à l'Université A. En fait, sept d'entre elles sont à l'Université A et quatre à l'Université B. Ces constats nous mènent vers deux grandes réflexions.

Premièrement, nous pouvons faire le constat que l'Université B a mis en place le support et les mesures nécessaires pour permettre aux étudiantes autochtones qui en ont le besoin de développer leur plein potentiel pour réaliser la carrière scolaire envisagée même si, à leur entrée à l'université, leurs possibilités de faire la carrière scolaire choisie semblaient plus limitées. Au-delà du fait que l'Université A offre une panoplie de services à sa communauté étudiante, les femmes autochtones rencontrées semblent peu les utiliser. C'est également le constat que font plusieurs agents institutionnels de cette université. Cela peut s'expliquer parce qu'elles n'en ont pas nécessairement besoin pour réussir. À ce sujet, soulignons que quatre des huit répondantes de l'Université A poursuivent un programme contingenté alors que ce n'est pas le cas pour les étudiantes de l'Université B. Ainsi, la moitié des étudiantes à l'Université A ont eu à passer à travers un filet de sélection basé sur leurs performances au collégial. De plus, c'est lors de leurs études collégiales que les besoins de la plupart des étudiantes de l'Université A se sont fait davantage sentir, et ce, non seulement en lien avec les études, mais aussi en lien avec leur identité autochtone et leur adaptation au milieu urbain. Lavell-Harvard (2011) suggère aussi que les étudiantes

autochtones qui luttent pour s'intégrer (comme c'est le cas pour six de nos répondantes de l'Université A) pourraient avoir une réticence à demander de l'aide, craignant que cela ne confirme les croyances de certains qui accusent les étudiants autochtones de réussir grâce à des « accès spéciaux » relatifs aux mesures d'équité pour les Autochtones et de prendre les places qui seraient autrement occupées par des étudiants allochtones. De son côté, Mihesuah (2004) avance que des étudiants autochtones n'utiliseront pas les services d'un intervenant allochtone à l'université lorsqu'ils ont des problèmes personnels en raison du manque de reconnaissance et de respect de plusieurs intervenants face aux cultures autochtones. Plusieurs étudiants autochtones ne seraient pas préparés à vivre cet inconfort culturel (Mihesuah, 2004). Cette position nous rappelle les propos de Dona qui souligne qu'elle n'utilise pas les services de l'Université A et que même si elle en avait besoin, elle ne les utiliserait pas. Comme l'Université A ne reconnaît pas spécifiquement les savoirs et les spécificités des étudiants autochtones et que cette institution traite comme n'importe quel autre étudiant les étudiants autochtones, ceux qui y persévèrent doivent détenir un fort ancrage identitaire pour circuler dans un monde où ils sont minoritaires (Cummins, 1996; Huffman, 2001; Joncas, 2013). Dans cette perspective, la théorie de l'égalité des libertés réelles peut être éclairante dans le sens où elle nous rappelle qu'il ne suffit pas de donner aux étudiants des droits et l'accès à des ressources, encore faut-il vérifier si ces individus ont les possibilités de les utiliser et si oui, s'ils ouvrent aux étudiants de réelles possibilités et leur permettent de faire des choix qui ont du sens pour eux (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). En complément, nous voyons aussi dans le récit de la carrière scolaire des étudiantes de l'Université A qu'elles se tournent beaucoup vers les proches en cas de besoin (famille, conjoint, amis, collègues).

Deuxièmement, il semble important de ne pas passer sous silence l'influence de la provenance et de la langue maternelle des répondantes. Comme le soulignent Tuck et Wang (2017) de même que Battiste (2013), le lieu de provenance des individus joue un grand rôle sur leur identité. Nous pouvons croire que ces caractéristiques peuvent expliquer en partie leurs libertés réelles de choix (Mihesuah, 2004). Par exemple, le choix de l'université de plusieurs répondantes a été motivé par la proximité de l'université avec leur communauté autochtone et le choix du programme d'étude avec la possibilité de travailler dans leur communauté. Également, le choc culturel vécu lors du passage de la communauté à la ville en dépend de même que le sentiment d'isolement en lien avec la distance qui sépare les communautés des universités. La maîtrise de la langue d'enseignement varie considérablement selon la communauté d'origine et la famille des répondantes. De façon

générale, plus la communauté est isolée, moins la langue d'enseignement est maîtrisée et plus le sentiment de solitude et le choc culturel sont forts. Les étudiantes qui ont une langue maternelle autochtone et qui proviennent de communautés plus éloignées des centres universitaires se retrouvent surtout à l'Université B. Cela nous semble logique vu l'emplacement géographique de l'Université B dans une région éloignée du Québec. Nous pouvons aussi penser que cela est dû aux multiples mesures de soutien destinées aux étudiants autochtones. En effet, ces étudiantes qui ont des besoins différents de ceux originaires d'un milieu plus urbain et de groupes sociaux majoritaires trouvent dans cet établissement les leviers nécessaires pour réussir. Nous avons seulement à penser aux mesures de recrutement de cette université directement dans les communautés autochtones qui procurent les informations de base sur les programmes et le processus d'inscription pour les étudiants autochtones. Ce n'est d'ailleurs pas pour rien que plusieurs proches des répondantes leur ont conseillé de poursuivre les études à l'Université B. La préoccupation de cette université quant à la diversité humaine fait que cet établissement d'enseignement considère les besoins diversifiés des individus et leur nécessité d'utiliser différentes ressources pour arriver à un même résultat (Müller, 2014; Otto & Ziegler, 2006; Robeyns, 2005).

Il serait imprudent d'affirmer que chacun de ces grands groupes renvoie soit à l'Université A ou soit à l'Université B en raison du petit nombre de participants, mais aussi en raison des grandes différences entre les parcours des étudiantes. Cela dit, il faut saluer les efforts de l'Université B pour soutenir les étudiants autochtones. Les analyses confirment que cela a des retombées positives, notamment chez les étudiantes avec des possibilités réelles plus précaires, et/ou qui proviennent de communautés plus éloignées, et/ou qui ne possèdent pas l'anglais ou le français comme langue maternelle. Même si au commencement de leurs études universitaires la justice scolaire des participantes n'était pas au même stade, le contexte d'études de l'Université B contribue au développement de leurs possibilités de réussir à différents niveaux. Il en résulte que les mesures émises par l'Université B pour soutenir le cheminement scolaire des étudiants ont une incidence plus forte sur les possibilités réelles des femmes autochtones de réaliser la carrière scolaire choisie que les nombreuses mesures offertes à toute la population étudiante par l'Université A. Étant donné le grand nombre d'étudiants autochtones à l'Université A, mais aussi son emplacement géographique à proximité de plusieurs communautés autochtones, nous jugeons que l'Université A devrait affirmer son rôle pour favoriser la justice scolaire en reconnaissant davantage la place, les savoirs et les spécificités des Premiers peuples.

Nous pouvons aussi affirmer que les effets systémiques et institutionnels des universités ont un rôle important dans la justice scolaire, qui repose sur les possibilités d'éducation des femmes autochtones. Lorsque la volonté institutionnelle est présente et que des actions sont déployées en ce sens, les universités peuvent permettre à des individus ayant une carrière scolaire plus déviante de la norme de réussir le programme scolaire espéré. La reconnaissance en la spécificité des femmes autochtones passe, entre autres, par la reconnaissance des discriminations qu'elles subissent en lien avec les différentes dimensions de l'identité (être une femme, être autochtones, être colonisées, être issue d'un milieu socioéconomique désavantagé, être issue d'un territoire éloigné, etc.), mais aussi par la reconnaissance de la prédominance de la culture et des savoirs occidentaux à l'université. Les constats de nos analyses nous montrent qu'en prenant en compte les spécificités des femmes autochtones, les universités peuvent maximiser le développement de leurs possibilités réelles. Par ailleurs, nous soutenons, tout comme Day, Nakata, Nakata et Martin (2015), qu'il n'existe pas une solution ou une intervention qui peut répondre à tous les besoins des étudiants autochtones. Chacun a des besoins différents qui évoluent tout au long de leur carrière. Il semble aussi important de rappeler que les femmes autochtones, loin de constituer un groupe homogène, n'ont pas toutes les mêmes besoins. Il faut également souligner que la présence de mesures pour favoriser les possibilités éducationnelles des étudiantes autochtones à l'université fait partie de l'équation pour réaliser la carrière scolaire désirée, mais que ces conditions ne sont pas suffisantes en elles-mêmes pour garantir cette réalisation. Soulignons l'importance de la famille dans le développement des possibilités réelles des étudiantes rencontrées, entre autres.

6.2 Des facteurs de conversion en appui à la justice scolaire et à la décolonisation

Tout au long de cette thèse, nous avons présenté plusieurs mesures qui supportent de différentes façons la carrière scolaire des étudiants autochtones à l'université au Canada. Ces mesures, qui se situent à des échelles sociales différentes, se fondent sur une conception particulière de la justice. Cette conception varie selon la variable de l'égalité retenue. Le traitement égalitaire des individus agit sur cette variable (Olympio, 2013). Les mesures de justice scolaire dépendent donc de la variable d'égalité retenue. Dans la section qui suit, nous verrons, dans un premier temps, comment les mesures inscrites dans les différentes conceptions de la justice influencent les possibilités réelles des étudiantes autochtones rencontrées de réaliser la carrière scolaire qu'elles souhaitent. Nous exposerons, dans un deuxième temps, comment la conception de

la justice de l'égalité des libertés peut mener vers le processus de décolonisation des universités grâce aux facteurs de conversion.

6.2.1 Différentes conceptions de la justice et leur incidence sur les possibilités éducationnelles des femmes autochtones

Au niveau international, les mesures de justice concernant l'éducation des peuples autochtones s'appuient principalement sur la conception de la justice de l'égalité de droits. Pensons, entre autres, à la Convention sur la diversité biologique signée en 1992 lors du sommet de la Terre à Rio de Janeiro, à la Déclaration universelle de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture qui concerne la diversité culturelle (2001) et à la Déclaration des Nations unies sur les droits des Peuples autochtones (2007). Ces instruments normatifs relatifs au droit réitèrent tous le droit à l'éducation des peuples autochtones. Ils se fondent ainsi sur la conception de la justice de l'égalité de droit, tel que nous l'avons abordé au chapitre deux. Ces instruments de droit ont des répercussions positives dans les requêtes d'organisations autochtones concernant l'éducation (notamment en ce qui a trait à l'autonomie de gouvernance). Par leur portée symbolique, ces instruments créent un espace des possibles et une emprise pour l'action. En dépit du fait que ces instruments de défense des droits offrent un levier politique considérable à des organisations autochtones pour défendre leurs droits face à la domination exercée par les États colonisateurs, l'égalité de droits réclamée dans ces instruments tend parfois à surestimer la portée réelle des droits qui reste plutôt au niveau de la rhétorique (Robeyns, 2006b). Par exemple, même si le Canada est signataire de ces différentes déclarations internationales depuis plusieurs années, les actions en lien avec le droit à l'éducation postsecondaire des Autochtones sont encore limitées. D'autant plus que l'égalité des droits tient peu compte des différences entre les groupes autochtones et tend vers une conception universaliste du droit (Potvin, 2014), ce qui en revient à une certaine conception postcolonialiste (Kymlicka, 2011). C'est-à-dire qu'en proposant une seule formule de droit, ces instruments ne rendent pas compte de la grande diversité des populations autochtones à travers le monde. Par ailleurs, nos données ne fournissent pas d'exemples observables de l'impact de ces droits dans la carrière scolaire des répondantes si ce n'est que près de la moitié des répondantes ont fréquenté une école dans leur communauté autochtone. Nos données ne nous permettent également pas de savoir si ces droits ont favorisé le développement des possibilités réelles des répondantes de faire la carrière scolaire envisagée. Ce constat est une limite des analyses de notre recherche.

Au niveau national, les mesures d'égalité concernant l'éducation postsecondaire des Autochtones relèvent principalement de la conception de la justice de l'égalité des places et des chances. Ces mesures présentées au chapitre quatre correspondent au programme d'aide aux étudiants autochtones de niveau postsecondaire et au programme de partenariats postsecondaires pour les établissements d'enseignement ou autres organisations qui désirent concevoir et dispenser des cours ou des programmes collégiaux et universitaires adaptés aux étudiants inuits et des Premières Nations. Ces mesures autorisent l'accès aux études postsecondaires aux étudiants autochtones admissibles et assument le développement de leur plein potentiel. Or, malgré les objectifs louables de ces mesures, nous avons vu qu'elles comportent des limites et qu'elles créent, par ricochet, des inégalités. Par exemple, certains étudiants autochtones n'y ont pas droit du tout tel que nous l'avons expliqué au chapitre quatre. Pensons aux étudiants à temps partiel ou aux Métis. D'autres y auraient droit, mais faute de financement, le nombre de bourses disponibles est inférieur au nombre d'étudiants admissibles. Et parmi ceux qui ont accès à cette bourse, la portée réelle de cette mesure sur le développement des possibilités éducationnelles varie selon la situation de chacun. Par exemple, nous avons vu au chapitre cinq que plusieurs de nos répondantes estiment que cette mesure d'aide financière est insuffisante, notamment pour celles qui habitent en milieu urbain et/ou qui ont une famille. Également, le fait de devoir étudier à temps plein ajoute une pression considérable aux étudiantes qui font un retour aux études et/ou qui ont des enfants. Donc, d'un côté, même si les participantes à l'étude qui ont eu accès à cette aide financière du gouvernement fédéral affirment que cette ressource a ouvert leurs possibilités éducationnelles, de l'autre, elles estiment que les conditions d'admissibilité trop strictes et les montants restreints ont nui à leurs possibilités de réussite. Ainsi, les étudiants admissibles n'ont pas les mêmes possibilités d'utiliser cette ressource. Il importe donc de ne pas poser notre regard seulement sur la disponibilité des ressources, car cela occulte les inégalités de base issues de la diversité des étudiants autochtones de même que leur capacité à se servir de ces ressources (Dubet, 2010; Verhoeven et al., 2007; Young, 2006).

Au niveau provincial, nous avons mentionné que le Québec ne possède pas vraiment de politiques concernant les études postsecondaires des étudiants autochtones outre la politique

d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) du MEES³². Cette politique demande aux programmes d'enseignement et de formation continue du personnel scolaire des universités d'intégrer dans leurs programmes des cours sur l'éducation interculturelle. Potvin *et al.* (2015) ont conduit une étude sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement au Québec. Leur analyse fine du référentiel ministériel a montré la faible présence d'éléments de compétences interculturelles dans la formation à l'enseignement. Par ailleurs, le Ministère propose un programme de soutien financier aux membres des communautés autochtones qui désirent adapter et offrir des programmes d'études dans les secteurs que les communautés jugent prioritaires, soit pour apporter une assistance particulière à des étudiants, soit pour la revalorisation des cultures autochtones. Ces mesures qui correspondent à une conception de l'égalité des libertés sont favorables pour augmenter les possibilités réelles des étudiants autochtones. Elles oeuvrent à l'ajustement des ressources en place aux besoins spécifiques des étudiants autochtones. Toutefois, nos données ne nous permettent pas d'en évaluer la portée réelle à l'intérieur de la carrière scolaire de nos répondantes. Peut-être que l'ouverture de certains professeurs universitaires aux besoins spécifiques de répondantes soit en lien avec leur formation universitaire en interculturalité, mais cela reste difficile à confirmer.

Au niveau local, les analyses documentaires des cas universitaires conjuguées aux analyses des entretiens avec les agents institutionnels et des récits des étudiantes ont été éclairantes. Pour ce qui est de l'Université A, les mesures qui y sont privilégiées se concentrent autour de l'égalité des places, des chances et des résultats. Par exemple, en ce qui a trait à l'égalité des places, certains programmes contingentés ont réservé des places spécialement pour les étudiants autochtones. Concernant l'égalité des chances, de multiples ressources sont mises à portée de tous les étudiants, telles qu'un centre d'aide aux étudiants regroupant des services de psychologie et d'orientation ou des services d'aide pédagogique (soutien à la rédaction, consultation statistique, outils d'aide à la réussite, etc.). Les analyses des entretiens avec la plupart des agents institutionnels de cette université exposent que leurs approches/services s'inspirent principalement de la conception de

³² De plus, les commissions scolaires inuite et crie de même que l'école des Naskapis ont le pouvoir de négocier des ententes pour l'éducation postsecondaire de leurs membres avec le Ministère en vertu de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois.

l'égalité des chances. C'est-à-dire qu'ils offrent les mêmes services et adoptent la même approche pour tous les étudiants, peu importe leurs différences. Au sujet des mesures d'égalité des résultats, l'Université A utilise un dispositif de dépistage des étudiants à risque d'échec ou d'abandon³³ qui a comme objectif de soutenir les étudiants en difficulté de manière précoce dans leur cheminement d'études. Cette mesure impose un seul type de parcours scolaire sans reconnaissance d'autres types de parcours.

Les mesures d'égalité documentées à l'Université A peuvent nous laisser croire que tous les outils sont à la disposition des étudiants autochtones pour assurer leurs chances de réaliser la carrière scolaire qu'ils désirent. Cependant, les analyses des entretiens avec les étudiantes autochtones de l'Université A ne reflètent pas ce portrait. Par exemple, peu d'entre elles utilisent les ressources de leur université même si elles vivent certaines difficultés³⁴ (difficultés avec la langue d'enseignement, difficultés d'intégration, etc.). Ainsi, ce n'est pas parce que plusieurs ressources sont en place pour les étudiants, incluant les étudiantes autochtones, qu'ils vont les utiliser ou que les effets escomptés de leur utilisation ouvriront réellement leurs possibilités d'être et de faire. Il ne suffit pas de donner aux étudiants l'accès à un large éventail de ressources, encore faut-il vérifier s'ils ont les possibilités de les utiliser (Sen, 2010; Young, 2006). Par exemple, des étudiantes mères de notre étude ont souligné ne pas avoir le temps d'utiliser les services de leur université dont elles auraient besoin. Également, si les étudiants les utilisent, il faut veiller à ce qu'ils ouvrent aux étudiants de réelles possibilités de faire des choix qui ont du sens pour eux. Par exemple, un superviseur de stage qui ne connaît pas la réalité des communautés autochtones a des chances de moins bien diriger une étudiante qui souhaite y travailler. Concernant le dispositif de dépistage des

³³ Ce dispositif regroupe un ensemble d'outils visant à faciliter le dépistage des étudiants susceptibles d'échec ou d'abandon. Un tableau de bord renseigne l'étudiant, mais aussi les enseignants et les directeurs de programme sur son cheminement selon un parcours de base de réussite.

³⁴ Il se pourrait que des étudiants autochtones préfèrent utiliser des mesures « inclusives » qui ne font pas de distinction entre les différents statuts. Cela fait partie de leurs libertés de choix. Même si cette position est un argument populaire au sein des agents institutionnels interviewés à l'Université A, elle l'est rarement dans les propos des étudiantes autochtones rencontrées. Lors d'une conversation hors collecte avec l'une des participantes, cette dernière nous rappelle que cette position est souvent celle des individus issus de groupes majoritaires en position de pouvoir qui projettent leur idéal sur les peuples dominés. Tel que le mentionnent Lynch et Baker (2005), parce que les valeurs, les perspectives et les perceptions des groupes dominants imprègnent les normes culturelles et institutionnelles, les membres des groupes opprimés voient leur vécu interprété à travers les lunettes des groupes dominants qu'ils définissent comme étant le « bon sens ». Ainsi, ceux d'entre nous qui sont dans des positions privilégiées ne reconnaîtront probablement pas les besoins spécifiques des populations dominées (Battiste, 2013; Sensoy & DiAngelo, 2012).

étudiants à risque d'échec ou d'abandon, la valorisation d'un seul type de parcours au détriment d'autres types peut nuire à certains étudiants en les plaçant en situation d'échec. Comme nous l'avons vu au chapitre cinq, nos répondantes ont des carrières scolaires variées. Il est important de valoriser les différents types de carrières au même titre qu'il existe une diversité de personnes (Conseil supérieur en éducation, 2016).

Tous les étudiants n'ont pas les mêmes capacités à se servir des ressources, car tous n'ont pas les mêmes capacités de jouir des biens distribués équitablement (Dubet, 2010; Sen, 2003, 2010; Young, 2006). Sen (2008) soutient que « si les êtres humains étaient très semblables, cela n'aurait guère d'importance, mais on constate que la conversion des biens en capacités varie considérablement d'une personne à l'autre, et l'égalité des biens est loin de garantir l'égalité des capacités » (p. 211). Comme précisé dans le rapport sur l'équité du Conseil supérieur de l'éducation (2016), à elle seule, la disponibilité d'un ensemble de ressources ne peut garantir aux individus la liberté de choisir la vie qu'ils souhaitent mener, en raison de leurs possibilités différentes de les convertir et de les utiliser, c'est-à-dire en raison des inégalités des situations individuelles et sociales. Ces mesures qui se basent sur l'égalité des places, des chances ou des résultats ne permettent alors pas de reconnaître l'influence de la diversité humaine, que ce soit en termes d'utilisation des ressources, d'ouverture des possibilités de choix que de réalisations effectives (Verhoeven et al., 2007).

Les analyses du cas de l'Université B révèlent que cette institution offre des mesures d'égalité diversifiées aux étudiants. En effet, les variables d'égalité sur lesquelles se centrent ces mesures sont liées à l'égalité des places, des chances et des libertés. Par exemple, les programmes d'études dédiés spécifiquement aux étudiants autochtones emboîtent la conception de l'égalité des places. Les ressources offertes à tous les étudiants comme la bibliothèque ou le service de mentorat s'inscrivent dans la conception de l'égalité des chances en donnant aux étudiants les outils nécessaires pour réussir leur cheminement scolaire. Les mesures ancrées dans la conception de l'égalité des libertés sont davantage centrées sur l'individu et ses besoins (tant d'ordres physique, mental, spirituel qu'affectif). Elles reconnaissent les différences entre les peuples et les individus, ce qui peut rappeler l'approche holistique des Premiers peuples. Ce faisant, cette approche vise à augmenter l'étendue des libertés réelles des étudiants en travaillant sur leurs possibilités d'utiliser les ressources disponibles à tous pour les convertir en réelles possibilités d'être et de faire. Cette

approche permet de s'assurer que tous les étudiants ont les mêmes ressources, mais surtout les mêmes possibilités de les utiliser. Cela fait en sorte qu'à cette université, les ressources disponibles sont ajustées aux besoins spécifiques des étudiants tout en s'assurant de lever les obstacles qui les empêchent d'accéder aux possibilités éducationnelles (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Potvin, 2014). Ces mesures, telles que la formation du personnel quant aux réalités des étudiants autochtones, l'introduction des réalités autochtones dans les cours et les curriculums ou la présence symbolique des cultures autochtones, agissent tant sur les ressources disponibles ainsi que sur la capacité des étudiants de les utiliser. Il s'agit donc de facteurs de conversion (Bonvin, 2014; Verhoeven, 2014). Plus précisément, ces mesures sont des facteurs de conversion positifs, car elles permettent aux étudiants autochtones de réellement utiliser les ressources existantes vers de nouvelles possibilités. Ces facteurs de conversion permettent donc de dépasser une vision de l'égalité des ressources (égalité des places, des chances ou des droits) ou des résultats (égalité des acquis) pour tendre vers une réelle égalité des possibilités d'être et de faire. Cette façon de procéder à l'Université B favorise la réalisation de la carrière scolaire choisie de tous les étudiants, et ce, peu importe leurs différences. Les résultats de l'analyse typologique au chapitre six, notamment ceux de la carrière scolaire du type de très influencé, démontrent bien l'efficacité des mesures d'égalité de l'Université B. Grâce à ces mesures, les étudiantes qui ont une carrière de ce type trouvent le chemin vers la réussite dans le monde universitaire malgré les grands défis qu'elles ont rencontrés.

Au final, les espaces d'action pour favoriser la justice scolaire se concentrent surtout au niveau local dans les établissements d'enseignement. Mais plus spécifiquement, ces espaces se fondent sur les facteurs de conversion environnementaux, tel que le supporte Wilson-Strydom (2015a) dans son livre *University Access and Success; Capabilities, Diversity and Social Justice*. En effet, les établissements d'enseignement peuvent s'appuyer sur des facteurs de conversion positifs (local pour les étudiants autochtones, présence symbolique autochtone, journée d'information pour les étudiants autochtones, etc.) pour augmenter les possibilités réelles des étudiants autochtones et, à l'inverse, lever des facteurs de conversion négatifs (règles ou pratiques discriminatoires, critères de sélection trop stricts, etc.) qui font obstacle aux possibilités réelles de ces étudiants (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Sans une réelle prise en compte de la diversité des étudiants par une attention portée aux facteurs de conversion, la justice scolaire ne peut être atteinte, car un traitement égal pour tous implique nécessairement un traitement inégal en faveur des désavantagés. Ignorer les distinctions entre les individus peut donc en réalité s'avérer très inégalitaire (Conseil

supérieur de l'éducation, 2016; Sen, 2000b; Verhoeven et al., 2007). En d'autres mots, devant le même ensemble de ressources, deux individus n'auront pas les mêmes possibilités ou n'arriveront pas aux mêmes réalisations (Dubet, 2010; Sen 2003, 2010; Verhoeven et al., 2007). Il existe donc une limite à une approche de l'égalité centrée sur la distribution de ressources égales et inclusives à tous les individus sans égard aux différences. En plus de mettre en place des ressources, comme un vaste service aux étudiants ou un droit d'accès à tous, les acteurs universitaires doivent également vérifier si ces ressources sont utilisées par les individus et, dans l'affirmative, s'assurer qu'elles ouvrent aux individus de réelles possibilités éducationnelles (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Ce n'est pas en traitant tout le monde également que la justice peut être atteinte, mais par la reconnaissance des différences et la possibilité qu'ont les individus d'exprimer et de vivre pleinement leurs différences. De ce fait, pour en venir à un système éducatif juste, il ne suffit pas de donner aux élèves et aux étudiants des droits, l'accès à l'école, des ressources et des résultats, encore faut-il vérifier si tout cela leur ouvre de réelles possibilités et leur permet de faire des choix positifs, qui ont du sens pour eux et cela passe par les facteurs de conversion (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Olympio & Germain, 2012). Comme le résume bien Verhoeven (2014) :

Une politique éducative « capacitante » exigerait alors d'agir simultanément sur ces différents leviers : agir sur les ressources octroyées aux individus et aux groupes (l'action sur l'égalisation des ressources restant au fond la base, la condition nécessaire, mais non suffisante d'une justice éducative capacitante); agir aussi sur les « capacités », à savoir sur l'ensemble des possibilités « réellement réalisables » pour un individu; agir sur les réalisations effectives; prendre systématiquement en considération les facteurs de conversion (individuels, sociaux et institutionnels) permettant ou non aux individus ou groupes de convertir des ressources (savoirs, droits, etc.) en apprentissages effectifs, mais aussi en « cours de vie » valorisés [...] (p. 14).

Cela passe non seulement par l'ajout de ressources, mais également par un changement dans les façons de faire (Conseil supérieur de l'éducation, 2016).

6.2.2 L'apport des facteurs de conversion dans le processus de décolonisation des universités

Selon plusieurs auteurs (dont de nombreux sont Autochtones), la décolonisation de l'éducation des Premiers peuples au Canada et au Québec passe par la reconnaissance du gouvernement fédéral que l'éducation postsecondaire est un droit en vertu de traités (Battiste, 2013; Stonechild, 2006). Entre autres, ce droit permettrait aux Premiers peuples de créer des institutions d'enseignement postsecondaire autochtones souveraines et indépendantes financièrement

(Stonechild, 2006). Pour l'instant, ces institutions comme l'Université des Premières Nations en Saskatchewan ou le Collège Kiuna au Québec sont peu nombreuses. Ces établissements d'enseignement sont d'ailleurs soumis à un financement instable du gouvernement fédéral et doivent s'associer à des collèges ou des universités des provinces pour être légitimés et reconnus.

D'ici à ce que ce droit soit effectif, les universités sont responsables de la participation, de la rétention et du succès des étudiants autochtones. Ces raisons s'étendent au-delà des statistiques alarmantes à propos de l'éducation autochtone, et concernent tant les processus psychosociaux et culturels de l'apprentissage et du développement, les relations entre les citoyens et l'État que l'intelligence collective d'une société interculturelle du savoir (Cummins, 1996; Kanu, 2007). Nous croyons que cela peut se faire dans le processus de décolonisation des universités (Battiste et al., 2002; Commission du Canada, 2012; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Dufour, 2015; Stonechild, 2006). Alfred écrivait, en 2004 :

Qu'est-ce que la décolonisation des universités? Pour moi, cela signifie que nous travaillons à changer les universités afin qu'elles deviennent des endroits où les valeurs, les principes et les modes d'organisation et de comportement de notre peuple [autochtone] soient respectés et, espérons-le, même intégrés dans le plus grand système de structures et de procédures qui forment l'université elle-même [Traduction libre] (p. 88).

Ce mouvement de décolonisation doit se faire dans toutes les sphères des établissements d'enseignement universitaires, c'est-à-dire dans les curriculums, dans les politiques, dans les structures et dans la population universitaire. Le défi est de transformer l'éducation « monoculturelle » vers une éducation qui embrasse et accepte la diversité comme étant la norme (Battiste, 2000). Selon différents auteurs, cela ne peut se faire sans la réconciliation des visions autochtones et occidentales, entre autres (Bartlett, Marshall, & Marshall, 2012; Battiste, 2000, 2013; Ermine, 2007).

Nous avançons qu'un travail au niveau des facteurs de conversion peut contribuer grandement au processus de décolonisation des universités. Voici trois exemples issus des résultats de cette recherche qui exposent comment les facteurs de conversion peuvent contribuer à ce mouvement de décolonisation.

Premièrement, selon une recherche récente de Henry *et al.* (2017), le personnel universitaire racialisé et autochtone est moins nombreux et détient moins de pouvoir, de prestige et d'influence que leurs homologues « blancs » dans les universités canadiennes. Tout comme Aseron *et al.* (2013), Battiste (2013) et Lavell-Harvard (2011), nous sommes d'avis qu'une des conditions préalables à la décolonisation des universités est une plus grande participation des Autochtones à la vie universitaire et, surtout, à la gouvernance des universités. Entre autres, les résultats de notre recherche montrent clairement que les collègues autochtones (facteur de conversion positif) ont joué un rôle fondamental dans la carrière scolaire de plusieurs de nos répondantes. Nous pouvons alors croire que plus il y aura de personnel et d'étudiants autochtones, plus ces derniers pourront se soutenir et faire valoir leurs intérêts. Afin d'augmenter leur nombre, les universités pourraient adapter leurs stratégies de recrutement aux réalités autochtones (facteur de conversion positif), soit, par exemple, en allant vers eux, ou en les accompagnant vers l'université. Davantage de liens et de partenariats (facteur de conversion positif) pourraient être établis entre les universités et les organisations et communautés autochtones, ce qui permettrait de reconnaître davantage l'identité autochtone à l'université (facteur de conversion positif) (Stonechild, 2006). Par exemple, les centres de recherche autochtones pourraient être dirigés par des Autochtones, ou du moins, des personnes autochtones (chercheurs, aînés, leaders, etc.) pourraient participer à leur conseil de gestion. Un espace pourrait notamment être accordé aux aînés autochtones dans les universités (facteur de conversion positif) (Stonechild, 2006). Comme l'explique Battiste (2000), les aînés sont le lien critique vers l'épistémologie autochtone à travers les langues autochtones, entre autres.

Deuxièmement, l'examen de nos données exprime bien l'importance d'un lieu rassembleur (facteur de conversion positif) pour les étudiants autochtones dans leur établissement d'études. Presque toutes les répondantes de notre recherche apprécient le local de leur association étudiante autochtone qui leur permet de se créer une famille universitaire, de se sentir reconnue dans leur culture et leurs savoirs autochtones sans crainte d'être jugées, de parler leur langue autochtone et de préserver leur culture et leurs pratiques traditionnelles. Cela semble essentiel lorsque nous savons que plusieurs des étudiantes autochtones rencontrées demeurent à des kilomètres de leur famille et de leur territoire. De plus, certaines sont victimes de discriminations à l'université. Chez des répondantes, l'appartenance au milieu universitaire passe parfois essentiellement par ce local, notamment en raison des relations limitées avec leurs homologues allochtones (Bailey, 2015; Lavell Harvard, 2011). La pertinence de cet espace physique est d'ailleurs soulignée dans de nombreux

écrits (Bailey, 2015; Bunda et al., 2011; Dufour, 2015; Lavell Harvard, 2011; Mihesuah, 2004). La recherche de Radelli et Dufour (2016) dans des universités montréalaises relève qu'un des principaux besoins des étudiants autochtones est une zone de confort, *a home away from home*, un point d'ancrage à l'université où ils y développent un sentiment communautaire. D'ailleurs, dans son mémoire de maîtrise portant sur la sécurité culturelle³⁵ en tant que moteur de réussite postsecondaire, Dufour (2015) démontre que la consécration d'espaces physiques et idéologiques à l'intérieur du système scolaire postsecondaire contribue à la rétention et à la réussite de persévérants des Premières Nations. Sonn *et al.* (2000) exposent comment le centre des Premières Nations du milieu universitaire investigué agit comme un pont entre la communauté autochtone des participants et l'université. Nous croyons même que ces lieux devraient aussi être ouverts à la famille des étudiants autochtones tout comme Lavell-Harvard (2011). Cette chercheuse autochtone et présidente de l'Association des femmes autochtones au Canada avance également que les espaces spécifiques pour les Autochtones, comme les associations étudiantes autochtones des deux cas investigués, seraient des espaces à privilégier pour offrir des mesures aux Autochtones, car ils procurent l'aisance nécessaire pour demander de l'aide sans crainte d'être jugé. Ces lieux dédiés aux étudiants autochtones leur procurent une certaine sécurité culturelle et leur permettent de se sentir reconnus dans leurs liens de filiation et d'appartenance, d'être assurés que leurs savoirs et leurs cultures sont reconnus et d'être entourés de gens qui comprennent et vivent les rapports de pouvoir issus de la colonisation. Loin de promouvoir la victimisation, ce lieu de sécurité culturelle vise plutôt à stimuler la capacité d'agir des individus et leur résilience. Par ailleurs, la sécurisation

³⁵ L'importance de la sécurisation culturelle (de l'anglais *cultural safety*) est de plus en plus reconnue dans les recherches en santé et en éducation autochtone au Québec (Blanchet Garneau & Pépin, 2012; Dufour, 2015; Lévesque, 2015), mais elle l'est depuis longtemps ailleurs dans le monde (Lévesque & Polèse, 2015; Warren, 2003). Ce concept a pris racine vers la fin des années 1980 en Nouvelle-Zélande en réponse à la marginalisation et à la discrimination vécues par les peuples autochtones au sein des systèmes de santé allochtones. Les soins étaient jugés non sécuritaires pour les patients autochtones parce qu'ils ne respectaient pas les valeurs et principes maoris et niaient les rapports de pouvoir et d'oppression (passés et présents) entre la population maorie et l'État central néozélandais (Blanchet Garneau & Pépin, 2012; Dufour, 2015; Lévesque, 2015). L'une des principales investigatrices est l'infirmière et éducatrice maorie Irihapeti Ramsden. Tel que précisé par Lévesque (2015) : Conçue au départ comme un outil de justice sociale, la sécurisation culturelle a l'avantage de combiner dans sa définition même l'expérience individuelle et l'expérience collective puisqu'elle tient compte des liens de filiation et d'appartenance de la personne avec ses héritages et sa culture. Sa qualité première est de démontrer l'importance de l'identité autochtone et de la différence culturelle dans la capacité des personnes à améliorer leurs conditions d'existence et celles de leurs proches. De plus, par sa lecture intégrée de la contemporanéité et de l'histoire, la sécurisation culturelle reconnaît la portée transgénérationnelle des séquelles consécutives aux politiques d'effacement des États coloniaux (p. 18).

culturelle ne devrait pas s'appliquer qu'à un lieu physique, soit le local autochtone, mais à toute l'université tant dans ses lieux physiques que dans ses pratiques et ses politiques (Bunda, Zipin et Brennan, 2011). Tout cela ne peut se mettre en branle sans une véritable volonté institutionnelle des décideurs (Goerke, Taylor et Kickett, 2015).

Troisièmement, les constats de cette recherche permettent de conclure que les carrières scolaires des femmes autochtones ne sont pas identiques, mais qu'elles se constituent au sein d'un contexte sociohistorique sur lequel il est impératif de s'attarder. Le besoin de décoloniser l'université pour en venir à la réconciliation concerne tant la justice entre les cultures qu'entre les genres, car la colonisation s'est aussi faite par l'imposition du patriarcat sur plusieurs nations autochtones (Battiste, 2000; Green, 2007a, 2007b; Lavell Harvard, 2011; Smith, 2005, 2007; St-Denis, 2007b). Les problématiques vécues par les femmes autochtones demeurent indissociables des rapports coloniaux qui ont marqué l'histoire des peuples autochtones (Chbat, Damant, & Flynn, 2014; Weaver, 2003). Comme l'explique Perrault (2015), les discriminations liées au genre dans le cas des femmes autochtones constituent un outil du colonialisme d'État. Ainsi, les actions de décolonisation ne peuvent faire fi des injustices de genre vécues par ces femmes. Une décolonisation qui ne s'attaque pas aux problèmes liés aux injustices des genres omet une partie importante de la colonisation. Smith (2005) ajoute que la décolonisation ne peut se faire sans la lutte contre le sexisme, car c'est entre autres par la violence sexuelle que les peuples autochtones ont perdu leurs territoires. Ainsi, les universités pourraient supporter les enjeux plus spécifiques qui concernent les femmes tels que le besoin de services de garde (facteur de conversion positif) ou les besoins de se retrouver entre elles comme, par exemple, par l'interim d'un groupe de femmes autochtones (facteur de conversion positif) (Lavell Harvard, 2011; Malatest et al., 2002; Waterman & Lindley, 2013). Nous reviendrons sur ce sujet plus en profondeur dans la prochaine section de ce chapitre.

Dans l'ensemble, les facteurs de conversion, notamment environnementaux, jouent un rôle essentiel dans l'augmentation des possibilités réelles des individus et dans le processus de décolonisation des universités. Tout comme le stipule Wilson-Strydom (2015a) dans son livre *University Access and Success; Capabilities, Diversity and Social Justice*, nous croyons que les initiatives qui s'intéressent à l'accès et au succès universitaire devraient porter attention aux facteurs de conversion qui facilitent ou limitent le bien-être et la performance des étudiants, car l'intérêt accordé aux facteurs de conversion permet de mettre en évidence les possibilités inégales de

conversion des ressources en libertés de faire et d'agir (Wilson-Strydom, 2015a). De ce fait, les facteurs de conversion constituent la pierre angulaire de la justice scolaire, et, indirectement, du processus de décolonisation des universités.

6.3 La reconnaissance de la diversité humaine dans la perspective analytique intersectionnelle

L'analyse transversale des différentes échelles de données nous a permis d'obtenir un portrait plus global des structures d'opportunités s'ouvrant ou se fermant aux étudiants autochtones universitaires. La troisième partie de ce chapitre pousse plus loin notre réflexion grâce à la perspective intersectionnelle qui s'intéresse aux multiples systèmes d'oppression qui impactent simultanément la situation des femmes autochtones (Collins & Bilge, 2016). Nous verrons que les femmes autochtones doivent faire des efforts supplémentaires aux hommes autochtones ou aux femmes allochtones pour réaliser la carrière scolaire qu'elles désirent dans les systèmes éducatifs canadiens en raison de leurs différentes appartenances sociales inscrites dans le contexte postcolonial. Cette situation les mène d'ailleurs vers un activisme de résistance.

Mais avant tout, il importe de rappeler que les participantes de cette recherche proviennent toutes d'un milieu unique avec ses caractéristiques socioéconomiques propres même si cette thèse se centre sur les vecteurs identitaires de l'origine ethnoculturelle et du genre. D'autant plus que l'origine ethnoculturelle autochtone est diverse et varie d'individu en individu selon sa famille, sa communauté, sa nation et sa langue maternelle, entre autres. Il faut donc comprendre que l'origine ethnoculturelle autochtone et le genre ont influencé la carrière scolaire des participantes au même titre que leur origine sociale, leur communauté, leur nation, leur famille, leurs conditions socioéconomiques, leurs croyances, leur âge, leur orientation sexuelle, etc. D'ailleurs, à quelques reprises lors de l'analyse et de l'interprétation des données, nous avons pu reconnaître les effets de ces diverses appartenances sociales. Par exemple, des participantes qui ont vécu plusieurs embuches durant leur carrière scolaire viennent souvent de familles et/ou de communautés où le statut socioéconomique est relativement bas et/ou de communautés éloignées. L'éducation y serait d'ailleurs moins valorisée selon nos répondantes. Cet exemple montre que la situation socioéconomique des participantes opère en interaction avec leur genre et leur origine ethnoculturelle dans la (re)production des injustices vécues à l'université. Nous souhaiterions aller plus loin que la simple reconnaissance de la multiplicité des systèmes d'oppression qui opèrent dans

la carrière scolaire des répondantes à l'intérieur de cette thèse, comme le recommande Bilge (2009). Loin de nous l'idée de hiérarchiser les identités des répondantes en privilégiant les effets de l'origine ethnoculturelle et du genre sur les injustices qu'elles ont vécues durant leur carrière scolaire. D'ailleurs, l'influence de chaque système d'appartenance varie selon les situations. Toutefois, puisque les répondantes détiennent leurs propres appartenances sociales qui diffèrent des unes aux autres, nous aurions été obligée d'analyser spécifiquement leur récit personnel. Or, l'analyse fine du récit des répondantes aurait permis de les identifier. Dans le souhait de conserver leur confidentialité, nous avons préféré ne pas prendre un tel risque. Nous nous en sommes tenue à une analyse thématique des récits.

6.3.1 L'intersectionnalité des oppressions liées à l'origine ethnoculturelle et au genre

Dans son livre *Decolonizing Methodologies*, Smith (2012) décrit bien l'héritage impérialiste ancré dans les connaissances occidentales qui prédominent les institutions d'enseignement laissant peu de place aux connaissances des peuples autochtones. Le rejet des savoirs, des cultures et des approches autochtones à l'université a d'ailleurs eu des impacts négatifs sur la carrière scolaire de certaines de nos répondantes. C'est le cas de Bianka qui explique qu'elle a hâte de terminer sa formation pour avoir une pratique qui lui ressemble :

Oui, j'ai eu peur et j'ai encore peur [...]. Mais tu sais, je pense que quand je vais terminer mes études, on a aussi encore un mur à traverser, tu sais, on termine et on se ramasse tout seul. Et là, tu sais, c'est un peu stressant, mais j'ai vraiment l'espoir et l'impression qu'un moment donné tout cela va se placer et que ça va faire du sens et que je vais avoir une pratique qui va me ressembler sans être obligée de faire des choses que des fois j'aime moins. Alors ça devrait bien aller.

L'apport positif de la reconnaissance des savoirs et des réalités autochtones par les établissements d'enseignement est d'ailleurs identifié dans plusieurs études (Aikenhead, 2001; Battiste, 2000, 2010; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Friesen & Friesen, 2002; Kanu, 2007, 2011; Metallic, 2009; Sterenberg & Hogue, 2011; Tuck & Gaztambide-Fernández, 2013). Les initiatives mises en place par les universités pour les étudiants autochtones doivent donc considérer l'influence de la colonisation occidentale (facteur de conversion positif) et la reconnaissance de leurs spécificités ethnoculturelles (facteur de conversion positif).

La reconnaissance de la diversité humaine passe non seulement dans la reconnaissance des différences ethnoculturelles (facteur de conversion positif), mais elle passe aussi par la

reconnaissance des différences de genre (facteur de conversion positif). En effet, il est important de ne pas se centrer uniquement sur la culture au risque de tomber dans un certain culturalisme qui essentialise la culture des individus au détriment des autres axes de différenciation sociale. En ce qui a trait particulièrement au genre des femmes autochtones, ces dernières doivent composer avec les différentes injustices liées au patriarcat colonial (Green, 2007b; Smith, 2005; Soroka, 2007; St-Denis, 2007b). Traditionnellement, les communautés autochtones (principalement les Premières Nations) basaient leur organisation sociale sur la vision holistique. Cette vision prend appui sur la complémentarité des différents éléments qui s'observe dans la division sociale traditionnelle du rôle des femmes et des hommes (Basile, 2017; Green, 2007b; Joncas & Larivière, 2017). Ces rapports femmes-hommes étaient égalitaires et n'étaient pas basés sur le sexe, mais sur la valeur sociale des individus. Cette vision circulaire ne cadre pas avec celle hiérarchique de la division sociale occidentale patriarcale imposée lors de la colonisation européenne (Neeganagwedgin, 2011). Dans ce dernier modèle, les rapports de genre sont figés dans un rôle social masculin qui impose sa dominance sur le rôle social féminin créant certaines situations d'oppression envers les femmes. La confrontation de ces deux visions des rôles sociaux, dans un contexte colonial, a notamment causé la dévalorisation des femmes autochtones (Femmes autochtones du Québec, 2012; Maracle, 1996). En retour, les réalités de celles-ci sont souvent mises de côté ou dissipées dans les réalités masculines (Basile, 2017). Les rôles sociaux occidentaux priment sur les peuples autochtones depuis bien des générations maintenant (Dupuis, 2014; Stonechild, 2006).

À l'université, différents éléments du récit des participantes laissent miroiter cette articulation entre les différentes injustices liées au genre et au patriarcat colonial étatique durant leur carrière scolaire. Nommons, entre autres, le défi de la conciliation études-famille. Nos répondantes de même que les auteurs d'autres études expliquent que le soin des enfants et de la maison est souvent entre les mains des mères de famille, tel que prescrit dans les rôles sociaux paternalistes (Malatest et al., 2002; Sankhulani, 2007). Par exemple, Haily explique :

Je ne sais pas si c'est qu'elles [les femmes autochtones] sont plus responsables, à leur affaire que les hommes. C'est plus elles qui prennent en charge, admettons, la maison et aussi les enfants, tu sais. Alors que les gars, on dirait sont souvent, ben... sont un peu plus frivoles là, je dirais, tu sais, libres là. [...] Tu sais, quand il y a un couple qui ne marche pas, bien souvent c'est le gars qui s'en va, qui part avec une autre femme, puis il abandonne l'autre tu sais. [...] Alors que les femmes sont plus ancrées ou plus stables [...].

Lavell-Havard (2011) qui s'est intéressée à l'expérience scolaire d'étudiantes autochtones dans une université ontarienne montre que plusieurs d'entre elles ont jugé presque impossible d'être une « bonne étudiante », une « bonne femme » et une « bonne mère » en même temps dans un contexte socioinstitutionnel patriarcal. Le fardeau de cette « triple journée » a des impacts négatifs sur le temps et l'énergie que ces étudiantes peuvent consacrer à leur carrière ou aux tâches domestiques. Les participantes de l'étude de Lavell-Havard (2011) ont aussi indiqué que pour maintenir l'harmonie dans leur famille, elles sacrifient souvent leur propre sommeil et le temps pour leurs soins personnels, ce qui engendre un stress considérable. Cela rejoint les propos de plusieurs de nos répondantes qui doivent concilier les études et la famille. Les propos de Stephany à ce sujet sont éloquentes :

I was still running around. I had a schedule, a synoptic schedule, where you schedule everything in the day. Somebody asked me, "Do you pee during the day?" You know? It's like, it was... it was crazy. Because at 3 o'clock, I had to run to pick up my daughter at school. I only had 5-10 minutes to pick her up, and then I would go home. And then, I would come, pick up my son to take him to his hockey, to his jujitsu... And then my daughter has figure skating and my other son had hockey. [...] Self-care for me is important also to function as a woman. I have been neglecting that a lot. I look at myself and I am exhausted. I don't even put make-up on myself, I don't even fix my hair, I don't... you know? And I am not that type of person, I am very proud of how I display myself... but, then again, you have priorities, right?

Les universités, mais aussi les grands organismes subventionnaires et les gouvernements, doivent être à l'affût des situations engendrées par l'interinfluence de ces multiples axes d'oppression (Collins & Bilge, 2016) et, dans leur rôle d'agent de justice sociale (Sen, 2010), mettre en œuvre des initiatives (ajout de facteurs de conversion positifs ou retrait de facteurs de conversion négatifs) pour les femmes autochtones, particulièrement pour celles qui ont des enfants. Le rapport de Malatest *et al.* (2002) concernant les meilleures pratiques pour favoriser les étudiants autochtones aux études supérieures indique :

Alors que la plupart des Autochtones font face à des obstacles importants relatifs à leurs études postsecondaires, un support particulier devrait être accordé aux groupes avec des besoins financiers et spéciaux particuliers comme les femmes autochtones, qui représentent un pourcentage plus élevé d'étudiants autochtones universitaires ayant des responsabilités familiales [Traduction libre] (p. 2).

Une de ces initiatives pourrait être l'implantation de services de garde universitaires (ou de places réservées) pour les enfants des étudiantes autochtones ou l'offre de résidences universitaires

familiales (incluant la famille élargie) qui permettraient aux familles autochtones de s'entraider, ce qui recomposerait, d'une certaine façon, le soutien social dans les communautés (Lavell Harvard, 2011; Malatest et al., 2002; Waterman & Lindley, 2013). Les universités pourraient également aider la recherche de milieux de garde pour les étudiantes qui ont des enfants. Si cela n'est pas possible, les universités pourraient envisager de supporter les coûts et d'offrir le temps nécessaire pour effectuer le transport entre l'université et la communauté, notamment pour les étudiantes qui laissent leurs enfants derrière (Stonechild, 2006). En effet, il n'est pas rare que des étudiantes autochtones doivent laisser leurs enfants sous la garde de membres de la famille pour poursuivre leurs études à des kilomètres de distance de leur famille (Waterman et Lindley, 2013). Les universités pourraient également miser davantage sur la création de cours à distance destinés aux communautés autochtones (Stonechild, 2006), à la manière de la formation des enseignants inuits offerte par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue dans deux communautés inuites au Nunavik (Puvirnituq et Ivujivik) depuis plus de 35 ans (Maheux et Gauthier, 2013).

6.3.2 La résistance des femmes autochtones

Comme l'évoquent plusieurs auteures autochtones, les situations d'injustices des femmes autochtones les ont poussées à se mobiliser et à résister contre la colonisation patriarcale (Arvin et al., 2013; Barker, 2015; Maracle, 1996; Monture & McGuire, 2009; Smith, 2005; Turpel-Lafond, 1993). Monture et McGuire (2009) rappellent : « Nous ne sommes pas [les femmes autochtones] des personnes passives qui ont été colonisées. Plutôt, nous sommes des agentes actives. Les femmes autochtones sont des sujets et non des objets de l'oppression » [Traduction libre] (p. 3). L'université, terreau d'injustices, est aussi un terreau fertile pour la mobilisation des femmes autochtones. D'ailleurs, Gagné (2009) constate que l'université apparaît comme un site important de résistance pour des étudiants maaori, mais aussi d'affirmation et de négociation des rapports aux autres. Elle précise : « L'université est le lieu où s'acquièrent des habiletés importantes comme celles d'organiseurs ou de négociateurs puisque plusieurs s'engagent dans les différentes associations étudiantes, maaori ou non, tiennent des positions de leadership dans des campagnes de financement, sont bénévoles ou organisateurs » (2009, p. 117). Martin (2001) en vient au même constat lorsqu'elle affirme que les femmes autochtones universitaires de son étude ont développé leur identité et leur culture autochtones lors de leur expérience universitaire, notamment grâce aux collègues autochtones sur le campus. Cela les a poussées à se mobiliser pour défendre leur identité.

Au sujet du mouvement de résistance, Lavell-Harvard (2011) s'est questionnée à savoir comment les femmes autochtones surmontent les barrières du système scolaire oppresseur pour persévérer et réussir. Ses résultats de recherche la poussent à croire que les discriminations du système éducationnel ont eu un effet motivateur sur ces femmes qui souhaitent une vie meilleure pour elles et leurs communautés. Les participantes de son étude ont usé de différentes stratégies pour réussir. Par exemple, certaines se sont fait passer pour des étudiantes allochtones alors que d'autres ont adopté une attitude « masculine » pour se faire prendre au sérieux. Cette chercheuse en vient à dire que la réussite éducative des femmes autochtones est une forme de résistance en soi en raison des injustices systémiques auxquelles elles font face et de leur désir d'aider leur peuple (Lavell-Harvard, 2011). C'est aussi à ce constat qu'en vient Brayboy (2005) qui explique que les étudiants autochtones qu'il a interrogés dans de prestigieuses universités américaines (*Ivy league*) ont développé des stratégies de résistance à travers leur scolarisation. Leur persévérance scolaire est en soi une forme de résistance face à l'assimilation selon ce dernier (Brayboy, 2005). De son côté, Stonechild (2006) souligne que les niveaux de scolarité supérieurs des femmes autochtones s'expliqueraient en partie par la force de ces femmes de même que par leur détermination à vaincre les multiples obstacles découlant du racisme et du sexisme (comme les responsabilités familiales, les revenus inférieurs ou l'exposition à la violence). Elles auraient plus à y gagner que les hommes autochtones (Andrade, 2014; Lavell Harvard, 2011; Sankhulani, 2007; Stonechild, 2006).

Certaines des participantes de notre étude démontrent un sentiment de mobilisation et de résistance. Il s'agit principalement d'étudiantes issues de l'Université B. Des mesures comme un groupe des femmes autochtones (facteur de conversion positif) offrent des espaces de mobilisation et d'alliance entre les étudiantes autochtones, ce qui ouvre la porte vers la décolonisation. Quelques-unes affirment d'ailleurs qu'il est bien d'avoir un lieu à l'université (facteur de conversion positif) comme le local pour les étudiants autochtones où peuvent se rencontrer et discuter des membres de différentes nations et communautés autochtones, car en dehors du contexte scolaire, ces moments de rencontre sont plus sporadiques. Cela leur permet de savoir ce qui se passe dans d'autres communautés, de mettre en commun leurs perspectives et de développer des projets. Au lieu d'être en compétition, elles travaillent plutôt en collaboration. Par exemple, Keyla précise :

I am glad because my classmates are First nations and we got to share a lot because we are from different communities, you know. When we share, we know what is going on and, you know, just sharing and knowing that goes on in the [others] communities,

but also knowing that, you know, that our communities are competing each other. And then here, we try to work together, you know. I think, hopefully, when all of us are out working in different communities, we will be able to work in a collaborative way (Keyla).

Nous avons moins noté ce sentiment de mobilisation et de résistance à l'Université A, si ce n'est le cas que pour une répondante qui s'implique dans différents comités et événements pour faire valoir les droits des femmes et des étudiants autochtones. Les étudiantes de cette université ont plutôt adopté une attitude de caméléon (Bailey, 2015). Elles mettent beaucoup d'énergie à leur intégration et à leur réussite, ce qui leur laisse peu d'énergie pour la mobilisation et la résistance face aux systèmes de domination. Nous pouvons alors croire que lorsqu'il y a une volonté institutionnelle, les universités peuvent devenir un lieu rassembleur créant des noyaux de collègues issus de différentes nations, et ainsi, de futures leadeuses. Les universités qui misent sur la justice sont ainsi des acteurs de changement positif qui contribuent à l'agentivité (capacité d'agir) des femmes autochtones et à la décolonisation (Ortner, 2006).

Dans un autre ordre d'idées, Neeganagwedgin (2011) avance que les études universitaires permettent aux femmes autochtones de retrouver leur leadership traditionnel dans la gouvernance de leur communauté. À ce sujet, soulignons que toutes les femmes que nous avons interrogées partagent un sentiment de responsabilité envers les communautés autochtones et les générations futures. Par exemple, Stephany est d'avis que les femmes veulent plus pour leurs enfants que les hommes :

Because, to be honest there, seriously, I do not see men coming to school with their children at all. You know, there are women that leave the community, leave their husband alone at the house in their community and they come here with their children. You know? Why is not the man say, "You know what, focus on your education. I want you to focus on your education, I will keep the kids." Why is that? [...] The value of education, but the value of taking care. The care-taking part is not diminished. Still the women will say, "Ok, I will take care of the kids. I will take them to Val-d'Or, Montreal or Ottawa and I will provide that education for them and I will provide the hockey and [...]" (Stephany).

Elle ajoute :

I always wanted to have my bachelors. I wanted to have my bachelors... mainly it is for my kids... and for myself. I could not move forward. I could not have applied at management positions. I think women have that drive, you know? I want to change something for my kids and the community. I want to make a difference. I can do this. You know? I think we have our children at heart, our communities at heart. I am not

saying men do not, but I find that women today have that drive for improvement. Either it is... a better community, a better lifestyle, a better... that is what drive them. It is their kids. Like: "I want more for my kids. I want that playground to be built, I want this to be built. I want this for my kids! You know?" The men, it seems like they sit back and say: "There is an administration that will do that" (Stephany).

Pour nos participantes, les études universitaires sont perçues comme le gage d'une vie meilleure pour elles et leurs enfants, que ce soit pour avoir une indépendance financière, pour être un modèle pour les enfants ou pour procurer une meilleure scolarisation pour les enfants à l'extérieur de la communauté. Le désir de la diplomation universitaire est ainsi nourri par l'idée d'une indépendance économique, du développement personnel et de l'épanouissement des enfants. C'est aussi les constats que font différentes études (Andrade, 2014; Lavell Harvard, 2011; Sankhulani, 2007; Stonechild, 2006). Par ailleurs, la plupart des répondantes souligne avoir des modèles féminins forts dans leur famille (mère, grand-mère, tante, sœur et mentore), tel que constaté dans d'autres études (Andrade, 2014; Neeganagwedgin, 2011; Waterman et Lindley, 2013). Aux États-Unis, Waterman et Lindley (2013) sont d'avis que les femmes autochtones aux études supérieures sont grandement inspirées par des modèles féminins autochtones scolarisés. Ces femmes qui sont allées à l'université veulent montrer, entre autres, à leurs enfants que cela est possible (Waterman et Lindley, 2013). Ces femmes savent que leur communauté et leur culture bénéficient de leur éducation, incluant leur propre famille (Waterman et Lindley, 2013), tout comme c'est le cas pour la majorité de nos répondantes.

Quelques répondantes précisent toutefois que le fait d'avoir un diplôme universitaire en poche n'est pas le gage d'un emploi dans une communauté autochtone. Par exemple, même si elles possèdent le diplôme universitaire nécessaire pour occuper des postes de gestionnaires, ces postes seraient généralement réservés aux hommes (scolarisés ou non). De plus, certaines familles se partageraient ces postes, ne laissant donc pas l'opportunité aux diplômées de les occuper. Même si la situation est différente selon les communautés, des auteures autochtones expliquent que désormais, les femmes autochtones souffrent de la marginalisation et de l'oppression dans leurs propres communautés en raison principalement (et non exclusivement) des effets de la colonisation patriarcale (Green, 2007b; St-Denis, 2007b). Sankhulani (2007) souligne que même si les femmes et les hommes autochtones sont tous les deux préoccupés par le racisme, les hommes peuvent trouver de l'emploi et obtenir des promotions plus facilement que les femmes. Ils ont aussi un revenu médian plus élevé, bien qu'ils soient moins éduqués (Statistique Canada, 2016). Certaines des femmes

autochtones rencontrées durant l'étude d'Andrade (2014) ont confié que les femmes ont besoin de diplômes pour prouver qu'elles sont égales aux hommes et elles ont besoin d'aller à l'école pour être valorisées dans leur milieu de travail. Les postes intéressants seraient généralement pourvus par des individus (souvent des hommes) non qualifiés alors que les femmes auraient besoin de diplômes pour décrocher ces postes (Andrade, 2014).

Il en résulte que les femmes autochtones à l'université sont une source incroyable d'exemples de réussite, mais aussi de résistance lorsque nous considérons l'effet de l'interconnexion des différents axes d'oppressions sur leur carrière scolaire. Mais loin d'être des victimes, ces femmes ont développé des stratégies pour réussir dans les systèmes scolaires canadiens parfois oppressants. Que ce soit celles qui ont une carrière plus linéaire, celles qui font un retour aux études, celles qui sont mères monoparentales et/ou celles qui sont des étudiantes de première génération, elles font la preuve d'une grande détermination pour s'intégrer à leur milieu d'études et pour développer leurs capacités d'agir pour elle, leurs enfants, et leurs communautés. Dans les universités, les espaces de mobilisation et de changement ouvrent la voie aux femmes autochtones vers une plateforme de démocratisation, de libération et de nouvelles opportunités pour elles et leur famille. Chez les femmes particulièrement, Sen (2003) indique que l'éducation renforce leurs libertés d'agir en bénéficiant d'une plus grande autonomie et en faisant davantage valoir leurs droits, ce qui permet, par ricochet, d'accroître la capacité d'être et d'agir de leurs enfants. L'éducation contribue aussi à rendre audible la voix des femmes et leur confère une certaine indépendance (Sen, 2003).

Cette dernière partie confirme l'importance de ne pas évacuer des lois, politiques, mesures et programmes en lien avec l'éducation postsecondaire des femmes autochtones l'intersectionnalité de leurs axes de discrimination (Sankhulani, 2007). Collins et Bilge (2016) expliquent que les programmes spéciaux pour les Autochtones laissent souvent de côté le fait que ces individus ont de multiples identités, comme être une femme, un étudiant de première génération, un transgenre ou un ancien combattant. Il est utopique de penser à la création de mesures spécifiques pour toutes les « identités » d'étudiants étant donné qu'un individu a plusieurs identités. Cependant, les mesures en place devraient s'assurer de donner à tous des opportunités égales et cela passe, selon nous, par les facteurs de conversion comme nous l'avons expliqué dans la section précédente de ce chapitre. Disons aussi et surtout que cela devrait viser au premier chef les groupes qui sont les plus nettement désavantagés et auprès desquels nous pouvons reconnaître collectivement une responsabilité.

6.4 Conclusion

En conclusion, le rapport de la Commission canadienne de vérité et réconciliation (2015) a clairement indiqué que les universités canadiennes ont un rôle fondamental à jouer dans la lutte aux inégalités auprès des prochaines générations de Canadiens. N'oublions pas que les universités exercent une puissante influence sur l'opinion publique en plus de jouer un rôle important dans les recherches qui servent de base aux politiques publiques (Stonechild, 2006). Les études universitaires ont aussi le devoir d'assurer un futur prospère pour les Premiers peuples, tel que proclamé à l'intérieur de traités (Stonechild, 2006). Plusieurs universités (Université Brock, Université de la Saskatchewan, Université de Regina, Université de Winnipeg, Université Lakehead, Université de la vallée du Fraser, Université de Guelph, Université York, Université de Victoria, Université de la Colombie-Britannique, Université McGill, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec à Chicoutimi, Université Concordia, Université du Manitoba, Université de Montréal, Université Laurentienne, Université d'Alberta, Université du Cap Breton, etc.) ont amorcé ce rôle bien avant la publication du rapport de la Commission canadienne de vérité et réconciliation (2015) en engageant des actions en ce sens. Le site internet d'Universités Canada relève plus de 300 ressources et programmes spécialement conçus pour les étudiants autochtones au pays (Universités Canada, 2017). En juin 2015, les universités canadiennes ont adopté un ensemble de 13 principes décrivant leur engagement commun à améliorer les possibilités d'éducation offertes aux étudiants autochtones et à favoriser la réconciliation partout au Canada. Tel que nous pouvons le lire sur le site d'Universités Canada :

L'éducation postsecondaire a le potentiel de favoriser la réconciliation et de renouveler les relations entre les Autochtones et les non-autochtones au Canada. Les universités profitent également de la présence d'étudiants autochtones et de leurs cultures, ce qui favorise l'ouverture et diversifie les sources de découverte et de savoir sur les campus. Le respect mutuel des différentes formes de savoir des Autochtones et la reconnaissance de leur apport intellectuel sont essentiels à l'instauration d'un climat de confiance, de compréhension et de partage. La coexistence de la science occidentale et des savoirs autochtones sur les campus a le pouvoir d'ouvrir un dialogue entre les cultures et d'améliorer nos connaissances communes (n.d.).

Ces principes reconnaissent donc le rôle central que l'éducation postsecondaire doit jouer dans le processus de réconciliation à l'instar du rapport de la Commission de vérité et réconciliation (2015). Afin de mettre en œuvre ces principes, les dirigeants des universités canadiennes signataires s'engagent à prendre les mesures suivantes :

- Promouvoir l'importance (au sein des établissements) de faciliter l'accès aux études et la réussite des étudiants autochtones;
- Sensibiliser les intervenants et les partenaires gouvernementaux à ces engagements et à l'importance d'investir dans des initiatives durables qui favorisent les possibilités en matière d'enseignement supérieur pour les jeunes Autochtones;
- Sensibiliser le grand public à l'expérience positive des étudiants autochtones dans les universités et à leur apport à la société canadienne;
- Conclure des partenariats avec le secteur privé afin d'améliorer les perspectives de carrière pour les Autochtones; et
- Continuer à communiquer et à collaborer avec les collectivités autochtones.

Ainsi, les universités canadiennes prennent au sérieux leur rôle social dans le processus de réconciliation avec les Premiers peuples. À propos des cas étudiés, nos résultats nous laissent croire que l'Université B embrasse ce rôle depuis plusieurs années déjà et ne cesse d'innover dans le processus de réconciliation. Nous avons aussi vu que les initiatives de l'Université B en ce sens favorisent l'ouverture de l'éventail des possibilités éducationnelles des étudiantes autochtones et assure donc, une plus grande justice. L'Université A n'a pas encore emboité d'un pas ferme son engagement vers le processus de décolonisation prescrit par le gouvernement fédéral, entre autres. Est-ce en lien avec l'historique de cette université qui était initialement le Séminaire de Québec, porte-étendard de la francophonie en Amérique du Nord? Comme l'expliquent Lefevre-Radelli et Dufour (2016) : « Le nationalisme québécois a créé des relations conflictuelles avec les nationalismes autochtones, et peut expliquer l'absence historique d'intérêt porté aux questions autochtones par la direction des universités [francophones] [...] eux-mêmes en lutte pour leur reconnaissance linguistique et culturelle au sein du Canada anglophone » (p. 8). N'oublions pas que nos résultats ne nous permettent pas d'établir avec certitude si la différence des engagements institutionnels pour la réconciliation entre les cas investigués tient à l'approche adoptée par chacune et/ou si cela tient de leur taille, de leur emplacement géographique et/ou de leur proportion d'étudiants autochtones qui serait en cause. N'empêche, l'Université A tout comme l'Université B ont un devoir social envers les Premiers peuples, et ce, malgré leur position face à la relation minorité francophone/majorité anglophone au Canada. Ceci étant dit, il ne faut pas oublier que la décolonisation ne se fait pas en cochant une série de cases. Il n'y a pas de mode d'emploi. Il s'agit d'un processus dont le rythme varie selon chaque institution qui détient sa propre ligne de départ et vitesse (MacDonald, 2016). Plus le bateau est lourd, plus son allure est lente. Rappelons qu'au

moment de terminer cette thèse, le rectorat de l'Université A était en train de mettre sur pied un comité de réconciliation.

CONCLUSION

Malgré les décennies de travail pour atteindre la justice scolaire au Canada, des injustices persistent (Conseil supérieur de l'éducation, 2016; Henry & Tator, 2009; Paquette & Fallon, 2010; Wotherspoon, 2009). En effet, les statistiques indiquent encore des injustices à tous les niveaux d'études. Ces indicateurs sont d'ailleurs alarmants en ce qui concerne les taux de scolarisation des Premiers peuples (Statistique Canada, 2013). En plus d'être marqués par le passé colonial (qui utilisait notamment l'éducation comme instrument d'assimilation), ces Peuples font face à différentes formes de discriminations dans les systèmes éducatifs canadiens (Battiste, 2013).

Des études se sont intéressées à la problématique de la faible scolarisation des étudiants autochtones au Canada. Au niveau des études universitaires, niveau le plus marqué par les écarts de scolarisation entre les peuples autochtones et allochtones, plusieurs recherches ont expliqué les inégalités en raison des facteurs d'abandon et de persévérance scolaires chez les étudiants autochtones (Adelman et al., 2010; Aragon, 2002; Hards, 2006; Larimore & McClellan 2005; McMullen & Rohrbach, 2003; Mendelson, 2006; Montgomery et al., 2000; Mosholder et al., 2011; Shields et al., 2005; Whitley, 2014). D'autres études se sont plutôt tournées vers l'expérience scolaire des étudiants autochtones et au sens que ces derniers lui attribuent afin de comprendre les inégalités quant à la réussite scolaire (Joncas, 2013; Malatest et al., 2002; Ratel, 2017; Rodon, 2008; Timmons, 2009). Des études ont aussi tenté d'expliquer les écarts de scolarisation en s'appuyant sur la contribution de l'histoire, des politiques et des systèmes éducatifs dans la reproduction des inégalités (Fox, 2013; Garakani, 2014; Hare & Pidgeon, 2011; Holmes, 2006; Kerr, 2014; Paquette & Fallon, 2010; Rasmussen, 2001; Richardson & Blanchet-Cohen, 2000; Takayanagi & Shimomura, 2013; Usher, 2009). Toutes ces approches offrent un éclairage spécifique à la problématique. Malgré cela, ces études comportent des limites. Par exemple, les recherches qui se concentrent essentiellement sur l'approche du déficit culturel pour expliquer les inégalités scolaires individualisent le problème, en le faisant reposer sur les épaules des étudiants. En focalisant sur les caractéristiques individuelles ou sur la culture autochtone (échelle microsociale) comme étant la source de l'échec scolaire, la majorité de ces études ne rendent pas compte de la contribution des systèmes pour

expliquer les échecs. Or, il importe d'avoir un point de vue analytique sur le contexte historique et sociopolitique et les structures sans quoi les chercheurs contribuent au problème en reproduisant les rapports de domination et en renforçant l'internalisation du problème (Bhabha, 2001; Duran & Duran, 1995). Quant à elles, les études plus critiques qui se penchent exclusivement sur l'histoire coloniale et l'hégémonie de la culture occidentale dans les structures scolaires (échelle macrosociale) pour saisir le problème omettent de se pencher également sur l'expérience vécue des individus qui offre une lecture tout aussi intéressante du problème. Il en résulte que peu de ces études privilégient une analyse multidimensionnelle des différentes échelles sociales dans leur compréhension du problème. Elles détiennent donc une faible capacité de prise en compte des variables tant macrosociales, mésosociales que microsociales pour expliquer les injustices. Conséquemment, cette recherche se positionne dans une approche critique multidimensionnelle qui ouvre vers un spectre d'analyse plus complet des phénomènes sociaux en analysant les différentes dimensions des systèmes éducatifs (Mutanga, 2014; Young, 2001).

De surcroît, les injustices qui varient selon les contextes et les appartenances sociales des individus doivent être étudiées à la lumière de la perspective intersectionnelle (Collins & Bilge, 2016). Néanmoins, peu d'études s'intéressant aux injustices éducationnelles chez les Premiers peuples embrassent cet outil analytique, ce que regrettent des auteures autochtones (Arvin et al., 2013; Barker, 2015; Green, 2007b; Maracle, 1996; Monture & McGuire, 2009; Smith, 2005; Turpel-Lafond, 1993). À titre d'exemple, quelques recherches seulement se penchent spécialement sur les injustices vécues par les femmes autochtones aux études supérieures au Canada (Lavell Harvard, 2011; Lévesque & Labrecque, 2007; Martin, 2001; Neeganagwedgin, 2011) et aux États-Unis (Andrade, 2014; Arbor, 2008; Bamdas, 2009; Castagno, 2005; Fox, 2013; Jaime 2003; Sankhulani, 2007; Waterman & Lindley, 2013) (aucune au Québec). Partant du postulat que les individus ont de multiples appartenances sociales, cette recherche s'inscrit donc dans la perspective d'analyse intersectionnelle par sa prise en compte des différentes dimensions de l'identité des individus. Nous avons décidé de travailler avec des femmes autochtones universitaires dans la visée de mieux comprendre les injustices éducationnelles auxquelles elles font face.

Plusieurs recherches en éducation adoptent une position de justice sociale (Müller, 2014; Olympio, 2013; Saito, 2003; Verhoeven, 2011a; Willems & Leyens, 2010). Depuis le début des années 2000, une approche théorique perce de plus en plus ce champ d'investigation. Il s'agit de

l'approche par les capacités³⁶ d'Amartya Sen (Sen, 2010). Cette approche est notamment utilisée dans l'analyse et la comparaison des systèmes scolaires. Cette théorie s'intéresse à ce qu'un individu peut réaliser avec ses ressources et droits formels compte tenu de la situation dans laquelle il se trouve (Bonvin & Farvaque, 2008). Nous avons donc inscrit notre thèse dans les cadres de l'approche par les capacités qui se concentre sur les possibilités réelles des individus d'être et de faire ce qu'ils désirent. Selon cette théorie, les institutions, comme les établissements universitaires, doivent avoir comme principale mission d'ouvrir l'éventail des possibilités aux individus (Bonvin et Farvaque 2008). Les mesures éducatives qui adoptent cette conception de la justice se concentrent sur les besoins des élèves et des étudiants pour ajuster les services ou pratiques et pour repérer les obstacles qui les empêchent d'accéder aux possibilités éducationnelles (Potvin 2014). Cette théorie antipaternaliste place la diversité et la réflexivité des acteurs à l'avant-plan en considérant l'individu comme un acteur qui est à même de savoir ce qui est bon pour lui, de poursuivre des objectifs spécifiques, de concevoir des buts et d'opérer des choix (De Munck et Zimmermann 2008). En ce sens, au lieu d'obéir à une définition préformatée du « bon parcours scolaire », cette théorie nous invite à centrer l'analyse sur les besoins et les objectifs des étudiants concernés et à embrasser la diversité des parcours. Conséquemment, elle nous convie à considérer véritablement différentes formes de réussite éducative qui devraient pouvoir se réaliser dans des contextes d'apprentissage variés (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). En lien avec cette théorie, l'objectif central de cette recherche est de comprendre comment le contexte d'études d'étudiantes autochtones universitaires a contribué au développement de leurs possibilités de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser.

La méthodologie utilisée doit s'harmoniser et servir la communauté autochtone concernée (Wilson, 2008). Les choix méthodologiques de cette recherche ont donc été faits en fonction des besoins et des intérêts des femmes autochtones tout en étant cohérents avec les ancrages théoriques de la recherche (Femmes autochtones du Québec, 2012). Il est important de souligner que ces choix ont été faits avec le soutien d'une partenaire de recherche qui était une étudiante autochtone de premier cycle universitaire en sciences sociales et humaines³⁷. Celle-ci a participé à

³⁶ Le mot capacité a été choisi pour traduire le mot anglais *capability*.

³⁷ Nous avons lancé un appel sur la page Facebook de l'association des étudiants autochtones de l'Université Laval et cette partenaire avait répondu positivement. Son implication lui a valu un salaire, des crédits de cours universitaires, et

l'élaboration des outils de collecte de données, à la collecte des données, à l'analyse du matériel empirique et à la révision de la thèse. La collaboration de cette partenaire autochtone a favorisé la (ré)conciliation des paradigmes autochtones et occidentaux par la création de ponts entre ces paradigmes de recherche (Joncas et Larivière, 2017). Nous avons donc créé dans notre relation un espace éthique de dialogue et de compréhension des visions du monde (autochtones et occidentales). Bien entendu, nous comprenons que nous ne représentons pas à nous seules tout notre « monde ». Nous possédons nos savoirs propres à notre culture de même que nos expériences personnelles, et nous comprenons que les différentes visions du monde sont forgées dans le territoire, l'histoire, la situation socioéconomique, etc. Cela nous a apporté l'ouverture nécessaire à la création de cet espace de collaboration. C'est à l'intérieur de cet espace réciproque d'ouverture, de respect et de compréhension mutuelle que nous avons aussi adapté les lignes directrices de la recherche de Femmes autochtones du Québec (FAQ) (2012) (Annexe 3) au contexte spécifique de cette recherche doctorale. Cela dit, nous ne pouvons pas affirmer que nous avons respecté entièrement les principes proposés par FAQ (2012). Par exemple, nous n'avons pas consulté les participantes autochtones avant d'entreprendre la recherche. Ces dernières n'ont également pas participé à la vérification et à la validation des résultats de la recherche. Il aurait aussi été pertinent d'élaborer la certification éthique de concert avec les participantes à la façon d'un contrat social, tel qu'expliqué par Basile (2017). D'autant plus que ce projet (initié dans le cadre du doctorat d'une chercheuse allochtone dans une institution occidentale) devait opérer dans les limites imposées par son cadre institutionnel. Les établissements d'enseignement canadiens francophones reconnaissent tranquillement les principes de la recherche en contexte autochtone. Cette recherche qui s'intéresse à la contribution des universités dans la justice scolaire des étudiantes autochtones incitera peut-être des universités à mettre en place des instances de gouvernance pour faciliter le respect de la recherche autochtone. Par exemple, comme le font certaines universités dont Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, il pourrait s'agir de la création d'un ou des sièges au comité d'éthique de la recherche des universités pour des Autochtones ou encore de modifier la politique des comités éthiques de la recherche des universités en fonction de la recherche en

une expérience en recherche incluant la rédaction d'un article avec révision par les pairs et deux communications scientifiques. Comme cette étudiante désire poursuivre ses études au 2^e et 3^e cycle universitaire, ces expériences lui seront très utiles. Pour nous, cette expérience a été très riche par les mises au point, les explications et les réflexions de cette partenaire.

contexte autochtone. Il serait aussi pertinent que les universités reconnaissent les différents registres de production de connaissances (Martin, 2013).

L'étude multicas est la stratégie de recherche qui a été retenue pour ce projet (Yin, 2009). Les cas sont deux établissements d'enseignement supérieur québécois (Université A et Université B). Un cadre comparatif, permis ici par l'étude de deux établissements universitaires différents, est suffisant pour aider à comprendre davantage un problème d'injustice (Mutanga, 2014). Comme Sen (2012) l'indique, une théorie de la justice sociale doit s'intéresser à la façon dont les institutions fonctionnent réellement en augmentant ou diminuant les possibilités réelles des individus. Deux critères de sélection ont permis de délimiter le choix des universités. Il s'agissait d'avoir une université qui détenait plusieurs mesures pour favoriser l'intégration, la persévérance et la réussite des étudiants autochtones, l'Université B, et une autre qui en offrait peu ou pas, l'Université A.

Les chercheurs qui utilisent l'étude de cas comptent généralement sur différentes sources et méthodes pour collecter les données afin d'assurer sa fiabilité (Yin, 2009). De plus, afin d'opérationnaliser la théorie de Sen qui privilégie une analyse multidimensionnelle, il a été impératif de collecter des données issues de différents niveaux d'analyse (microsocial, mésosocial et macrosocial). Les données ont donc été collectées avec quatre méthodes de collecte différentes issues de quatre sources. Premièrement, nous avons tenu un journal de bord qui servait à noter les observations, les notes théoriques, les intuitions, les hypothèses, bref, tous les éléments pertinents à la recherche. Deuxièmement, nous avons fait une analyse documentaire du contexte d'études des femmes autochtones à l'université qui identifiait les ressources juridiques, gouvernementales et institutionnelles qui pouvaient affecter leur carrière scolaire. Troisièmement, pour répondre à notre question de recherche, il a été nécessaire de documenter l'expérience professionnelle entre les agents institutionnels et les étudiants autochtones par le biais d'entretien individuel semi-dirigé. Quatrièmement, des entretiens individuels ont aussi été réalisés avec les étudiantes autochtones afin de documenter le récit de leur carrière scolaire. Ces entretiens se divisaient en deux parties. La première partie s'inscrivait dans l'approche sociobiographique du récit de vie. La seconde partie se composait d'un court entretien semi-directif sur des thèmes importants pour la recherche qui n'avaient pas été abordés lors du récit de vie.

L'épistémologie qualitative a guidé la démarche d'analyse des données. Cette démarche était donc continue et itérative tout au long du projet. L'analyse s'est divisée en quatre étapes.

Premièrement, nous avons fait une analyse documentaire portant sur les lois et politiques liées aux études postsecondaires des Autochtones (internationales, nationales, provinciales et locales) et la particularité de chacune des universités investiguées (chapitre 4). Deuxièmement, les données issues des entretiens avec le personnel universitaire ont été soumises à une analyse thématique (chapitre 4). Troisièmement, les données des récits de vie avec les étudiantes autochtones ont été soumises à une analyse thématique en lien avec les concepts de l'approche par les capacités (ressources, facteurs de conversion, possibilités réelles et fonctionnements) (chapitre 5). Ces trois premiers niveaux d'analyse ont permis de répondre à nos quatre sous-questions de recherche qui sont :

- a. Quelles sont les ressources mobilisées par ces femmes pour réaliser leur carrière scolaire?
- b. Comment leurs facteurs de conversion –individuels, socioculturels et environnementaux– ont facilité ou limité l'utilisation de ces ressources dans la finalité de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser?
- c. Quelles sont leurs possibilités réelles de faire la carrière scolaire désirée?
- d. Quels sont leurs fonctionnements effectifs reliés à leur carrière scolaire?

Les éléments de réponse de ces questions étaient nécessaires dans le souhait de répondre à la question principale de la recherche qui est : Comment le contexte d'études de femmes autochtones universitaires a contribué au développement de leurs possibilités réelles de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser? Pour y répondre, nous avons fait une analyse transversale de ces trois différents niveaux d'analyse (échelles macrosociales, mésosociales et microsociales) (chapitre 6). Cette analyse transversale a été réalisée pour chaque cas auquel les données étaient rattachées par le biais d'une analyse typologique et d'une analyse inter-site. Chaque site universitaire investigué a donc été compris dans sa réalité, même si une analyse comparative a été réalisée dans le but de répondre à notre objectif principal de recherche et non dans une visée de comparer les performances de chacun.

L'analyse et l'interprétation des données ont mené vers des résultats riches pour chacun des niveaux d'analyse. En ce qui concerne l'analyse des lois et des politiques en matière d'éducation postsecondaire autochtone, nous avons vu que ces instruments normatifs constituent, en principe, un levier politique considérable à des organisations autochtones pour défendre leurs droits face à la domination exercée par les États colonisateurs. Cela dit, l'égalité de droits réclamée dans ces

instruments tend parfois à surestimer la portée réelle des droits qui reste plutôt au niveau de la rhétorique (Robeyns, 2006b). D'autant plus que l'égalité des droits tient peu compte des différences entre les groupes autochtones et tend vers une conception universaliste du droit (Potvin, 2014), ce qui en revient à une certaine approche postcoloniale (Kymlicka, 2011). Au niveau national, les mesures d'égalité concernant l'éducation postsecondaire des Autochtones relèvent principalement de la conception de la justice de l'égalité des places et des chances. Ces mesures présentées au chapitre quatre correspondent principalement au programme d'aide aux étudiants autochtones de niveau postsecondaire et au programme de partenariats postsecondaires pour les établissements d'enseignement ou autres organisations qui désirent concevoir et dispenser des cours ou des programmes collégiaux et universitaires adaptés aux étudiants inuits et des Premières Nations. Ces mesures autorisent l'accès aux études postsecondaires aux étudiants autochtones admissibles et assument le développement de leur plein potentiel. Or, malgré les objectifs louables de ces mesures, nous avons vu qu'elles comportent des limites et qu'elles créent, par ricochet, certaines inégalités, spécialement pour les étudiantes autochtones mères monoparentales. Au niveau provincial, nous avons mentionné que le Québec ne possède pas vraiment de politiques concernant les études postsecondaires des étudiants autochtones outre la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) et le programme d'aide aux institutions postsecondaires du MEES. Toutefois, nos données ne nous permettent pas d'en évaluer la portée réelle à l'intérieur de la carrière scolaire de nos répondantes.

Au niveau local, l'étude des cas de l'Université A et de l'Université B conjuguées aux analyses des entretiens avec les agents institutionnels et des récits des étudiantes ont été éclairantes. Pour ce qui est de l'Université A, les mesures qui y sont privilégiées se concentrent autour de l'égalité des places, des chances et des résultats. Les analyses des entretiens avec la plupart des agents institutionnels exposent que leurs approches/services s'inspirent principalement de la conception de l'égalité des chances. C'est-à-dire qu'ils offrent les mêmes services et adoptent la même approche pour tous les étudiants, peu importe leurs différences. Les nombreuses mesures d'égalité documentées à l'Université A peuvent nous laisser croire que tous les outils sont à disposition des étudiants autochtones pour assurer leurs chances de réaliser la carrière scolaire qu'ils désirent. Or, les analyses des entretiens avec les étudiantes autochtones de l'Université A ne reflètent pas ce portrait. Par exemple, peu d'entre elles utilisent les ressources de leur université même si elles en ont parfois besoin. Ainsi, ce n'est pas parce que plusieurs ressources sont en place

pour les étudiants qu'ils vont les utiliser ou que les effets escomptés de leur utilisation ouvriront réellement leurs possibilités d'être et de faire. Il ne suffit pas de donner aux étudiants l'accès à un large éventail de ressources, encore faut-il vérifier s'ils ont les possibilités de les utiliser (Sen, 2010; Young, 2006). Les analyses du cas de l'Université B révèlent qu'elle offre des mesures d'égalité diversifiées aux étudiants. En effet, les variables d'égalité sur lesquelles se centrent ces mesures sont liées à l'égalité des places, des chances et des libertés. Les mesures ancrées dans l'égalité des libertés reconnaissent les différences entre les individus et les peuples. Ce faisant, elles augmentent réellement l'étendue des libertés de choix des étudiants en travaillant sur leurs possibilités d'utiliser les ressources disponibles pour les convertir en réelles possibilités. Cette conception de l'égalité des libertés permet donc de s'assurer que tous les étudiants ont les mêmes ressources, mais surtout les mêmes possibilités de les utiliser, ce qui favorise la réalisation de la carrière scolaire choisie de tous les étudiants, et ce, peu importe leurs différences. Il en résulte que l'Université B offre vraiment un environnement capacitant pour les étudiantes autochtones, mais aussi pour le personnel universitaire interrogé en lui permettant d'adapter ses pratiques, entre autres.

Ces résultats concordent avec l'analyse typologique de la carrière scolaire des participantes. Quatre profils types de carrière scolaire ont été définis selon l'incidence du contexte d'études sur les possibilités d'éducation des étudiantes autochtones rencontrées. Il s'agit de : 1) La carrière scolaire aux capacités préexistantes; 2) La carrière scolaire aux capacités propulsées; 3) La carrière scolaire aux capacités de rebond; et 4) La carrière scolaire aux capacités fluctuantes. L'incidence du contexte scolaire sur les possibilités réelles de faire la carrière souhaitée est faible pour les étudiantes qui s'inscrivent dans une carrière scolaire aux capacités préexistantes, assez faible pour les étudiantes qui ont une carrière scolaire aux capacités de rebond, assez forte pour les étudiantes qui ont une carrière scolaire aux capacités fluctuantes et très forte pour celles qui ont une carrière scolaire aux capacités propulsées. En se référant à l'université d'attache des répondantes, nous avons fait la réflexion que lorsque la volonté institutionnelle est présente et que des actions sont déployées en ce sens, comme c'est le cas pour l'Université B, les universités peuvent permettre à des individus ayant une carrière scolaire plus déviante de la norme de réussir le programme scolaire espéré.

Au final, trois grands constats ancrés dans la visée de la justice scolaire des étudiantes autochtones à l'université peuvent être tirés de cette thèse. Dans un premier temps, les espaces

d'action pour favoriser la justice scolaire se concentrent surtout au niveau local dans les établissements d'enseignement universitaires. Mais plus spécifiquement, ces espaces se fondent sur les facteurs de conversion environnementaux (Wilson-Strydom, 2015a). En effet, les établissements d'enseignement peuvent s'appuyer sur les facteurs de conversion positifs (local pour les étudiants autochtones, présence symbolique autochtone, journée d'information pour les étudiants autochtones, etc.) pour augmenter les possibilités réelles des étudiants autochtones et, à l'inverse, lever les facteurs de conversion négatifs (règles ou pratiques discriminatoires, critères de sélection trop stricts, etc.) qui font obstacle aux possibilités réelles de ces étudiants (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Sans une réelle prise en compte de la diversité des étudiants par une attention portée aux facteurs de conversion, la justice scolaire ne peut être atteinte, car un traitement égal pour tous implique nécessairement un traitement inégal en faveur des désavantagés. En plus de mettre en place des ressources, comme un vaste ensemble de services aux étudiants ou un droit d'accès à tous, les acteurs universitaires doivent également vérifier si ces ressources sont utilisées par les individus et, dans l'affirmative, s'assurer qu'elles ouvrent aux individus de réelles possibilités éducationnelles (Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Ce n'est pas en traitant tout le monde également que la justice peut être atteinte, mais par la reconnaissance des différences et la possibilité qu'ont les individus d'exprimer et de vivre pleinement leurs différences.

Dans un deuxième temps, les universités sont responsables de la participation, de la rétention et du succès des étudiants autochtones. Ces raisons s'étendent au-delà des statistiques alarmantes à propos de l'éducation autochtone, et concernent tant les processus psychosociaux et culturels de l'apprentissage et du développement, les relations entre les citoyens et l'État que l'intelligence collective d'une société interculturelle du savoir (Cummins, 1996; Kanu, 2007). Selon nous, tout cela ne peut prendre réellement forme sans un processus de décolonisation des universités (Battiste et al., 2002; Commission du Canada, 2012; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Dufour, 2015; Stonechild, 2006). Ce mouvement de décolonisation doit se faire dans toutes les sphères des établissements d'enseignement universitaires, c'est-à-dire dans les curriculums, dans les politiques, dans les structures et dans toute la population universitaire. Trois mesures issues des résultats de cette recherche nous font croire qu'un travail au niveau des facteurs de conversion peut contribuer grandement au processus de décolonisation des universités. Ces exemples sont l'augmentation et l'inclusion de personnel et d'étudiants autochtones dans les établissements d'enseignement universitaire, la création d'espaces de sécurisation culturelle de

même que la reconnaissance des multiples dimensions identitaires des étudiants (comme, par exemple, être une femme, un parent, un autochtone et un travailleur). Cette reconnaissance passe, à notre avis, par la prise en compte de l'intersectionnalité des oppressions subies par certaines catégories d'étudiants, dont les femmes autochtones. À cet effet, les universités, mais aussi les grands organismes subventionnaires et les gouvernements, doivent être à l'affut des situations engendrées par l'interinfluence de ces multiples axes d'oppression (Collins & Bilge, 2016) et, dans leur rôle d'agent de justice sociale, mettre en œuvre des initiatives (ajout de facteurs de conversion positifs ou retrait de facteurs de conversion négatifs) pour les femmes autochtones, particulièrement pour celles qui ont des enfants.

Dans un dernier temps, les situations d'injustices vécues par des femmes autochtones les ont poussées à résister contre la colonisation patriarcale (Arvin et al., 2013; Barker, 2015; Maracle, 1996; Monture & McGuire, 2009; Smith, 2005; Turpel-Lafond, 1993). L'université, terreau d'injustices, est aussi un terreau fertile pour la mobilisation des femmes autochtones. Les universités qui misent sur la justice scolaire sont des acteurs de changement positif qui contribuent à l'agentivité (capacité d'agir) des femmes autochtones et à la décolonisation (Ortner, 2006). Ce lieu rassembleur créant des noyaux de collègues issus de différentes nations et communautés est un tremplin pour de futures leadeuses. À ce sujet, soulignons que toutes les femmes que nous avons interrogées partagent un sentiment de responsabilité envers les communautés autochtones et les générations futures. Elles perçoivent les études universitaires comme le gage d'une vie meilleure pour elles, leurs enfants et leurs communautés. Il en résulte que les femmes autochtones à l'université sont une source incroyable d'exemples de réussite, mais aussi de résistance lorsque nous considérons l'effet de l'interconnexion des différents axes d'oppressions sur leur carrière scolaire. Mais loin d'être des victimes, ces femmes ont développé des stratégies pour réussir dans les systèmes scolaires canadiens parfois oppressants. Que ce soit celles qui ont une carrière plus linéaire, celles qui font un retour aux études, celles qui sont mères monoparentales et/ou celles qui sont des étudiantes de première génération, elles sont la manifestation d'une grande détermination pour s'intégrer à leur milieu d'études et pour développer leurs capacités d'agir pour elle, leurs enfants et leurs communautés. Dans les universités, les espaces de mobilisation et de changement ouvrent la voie aux femmes autochtones vers une plateforme de démocratisation, d'indépendance, de libération, d'autonomie et de nouvelles opportunités pour elles et leurs proches (Sen, 2003).

Pour terminer, malgré la richesse des données et les éclaircissements quant à la justice scolaire de femmes autochtones à l'université, cette recherche comporte des limites. Concernant le cadre théorique, le choix de l'approche par les capacités s'est avéré pertinent et cohérent dans le sens où nous souhaitons évaluer la justice sociale d'institutions tout en reconnaissant la diversité humaine, notamment lié au fait que nous travaillions uniquement avec des femmes. Toutefois, même si cette approche a été élaborée dans un contexte de décolonisation en Inde et dans une perspective de développement humain, cette théorie n'a pas été spécialement conçue par et pour les Premiers peuples, au même titre, par exemple, que la *Tribal Critical Race Theory in Education* de McKinley et Brayboy (2006). Une autre limite importante de l'approche par les capacités concerne le flou théorique du poids des déterminismes sociaux sur les possibilités de choix des individus (Ménard, 2017). Dans la vision de Sen, les individus effectuent leurs choix à l'intérieur de l'éventail des possibilités à sa disposition dans le souhait d'atteindre les réalisations désirées. Dans ce contexte théorique, la raison individuelle détient un poids décisionnel plus important que le contexte dans lequel ces choix se matérialisent. Comme le soutient Ménard (2017), même si Sen reconnaît la nature socialement construite du choix, le contexte dans lequel ces choix s'élaborent n'est pas un objet qui retient particulièrement son attention (Bonvin & Farvaque, 2008). Il en résulte que « l'approche par les capacités souffre d'un déficit d'ancrage sociologique qui donnerait une esquisse de l'importance de l'environnement et du contexte social sans pour autant chercher à établir des causalités » (Martin, 2017, p. 61). Donc Sen explique bien comment les individus effectuent leurs choix au regard de leurs possibilités réelles, de leurs facteurs de conversion et de leurs ressources, mais il fait peu allusion aux déterminismes des structures sociales objectives. Dans notre compréhension, ces facteurs d'influence ne semblent que jouer sur les contraintes contextuelles de l'action. Nous les avons ainsi incorporés aux facteurs de conversion. Cependant, cette façon de procéder a limité l'analyse de certaines variables de la carrière scolaire des participantes, telles que les choix contraints versus les choix réels.

En ce qui a trait aux objectifs de la recherche en lien avec l'approche par les capacités, il aurait été intéressant de documenter le choix d'individus autochtones de ne pas entreprendre d'études universitaires. Cette possibilité de choix est une liberté réelle pour laquelle certains individus ont pu opter. Ainsi, la dimension « choix » de poursuivre ou non des études longues en fonction de ses intérêts ou de ses aptitudes a été évacuée de la recherche. De plus, il aurait été pertinent de

documenter les ressources non-utilisées du contexte d'études des répondantes. Cela aurait été particulièrement éclairant quant aux facteurs de conversion négatifs.

En ce qui concerne les participants, plusieurs limites se font sentir. D'abord, nous pouvons relever une limite au niveau de notre technique de recrutement des étudiantes autochtones. Il semble que ce soit surtout des étudiantes qui ont une expérience scolaire « assez positive » qui ont participé à la recherche, notamment à l'Université A. Nous pouvons alors nous questionner à savoir si celles qui ont participé sont celles qui réussissent bien, les autres ayant préféré ne pas participer. Il en va de même pour le recrutement des agents institutionnels. Ceux qui ont accepté de participer sont plus susceptibles que les autres d'être sensibles à la situation des Premiers peuples. Puis, il aurait été éclairant d'avoir aussi des étudiantes autochtones pour qui le passage à l'université n'a pas été une expérience concluante. Il aurait aussi été intéressant de comparer la carrière scolaire de femmes autochtones avec celles d'hommes autochtones et avec des étudiantes allochtones (notamment ayant des enfants). Ceci aurait permis de mettre en évidence la spécificité des problèmes rencontrés par les femmes autochtones. Ces comparaisons auraient alimenté les réflexions, notamment en lien à l'analyse intersectionnelle. Ensuite, le faible nombre de participants ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population (et ce n'était pas l'objectif de cette recherche). Toutefois, grâce aux critères de sélection établis, cet échantillon autorise une certaine représentativité théorique. Il s'agit alors d'un échantillon intentionnel non probabiliste rassemblant des participants qui partagent certaines caractéristiques. Enfin, il aurait été judicieux d'avoir un nombre de participants (étudiantes autochtones et agents institutionnels) proportionnel à la population étudiante et au personnel de chacun des cas universitaires.

Au sujet des cas investigués, l'une des principales limites de l'étude est les grandes différences situationnelles entre les universités; l'une est une université de petite taille dans une petite ville d'une région ressource du Québec, avec une offre de programmes plus limitée, et avec une proportion relativement grande d'étudiants autochtones, et l'autre est une grande université, offrant plusieurs programmes, en milieu urbain, et qui compte une faible proportion d'étudiant autochtone. Nos résultats de recherche nous montrent également de nombreuses différences entre les deux cas quant au traitement des étudiants autochtones. Il n'est pas évident de nous prononcer clairement à savoir si les différences observées tiennent à l'approche institutionnelle à l'égard des étudiants autochtones ou si elles ne tiennent pas d'abord aux différences situationnelles (taille,

proportion d'étudiants autochtones, etc.) ou des deux. Il aurait été possible de le faire avec un nombre plus élevé de cas représentant ces deux situations.

À propos de la collecte de données, Battiste (2008) et Weber-Pillwax (1999) soulignent l'importance d'utiliser les langues autochtones lors de recherches avec les Premiers peuples. Cela facilite la transmission et la compréhension de la réalité des participants autochtones. Cependant, cette recherche s'est déroulée dans la langue seconde de la plupart des participantes, soit le français ou l'anglais, puisque nous ne parlons pas de langues autochtones. Également, les différences culturelles entre les répondants et nous-mêmes ont pu mener vers une mauvaise interprétation des données. Pour minimiser ces biais d'interprétation, la validité scientifique de la recherche est notamment assurée par la triangulation des données. De plus, nous nous sommes dotée d'un cadre d'analyse et d'interprétation solide afin de laisser le moins de place possible à notre subjectivité. Nous avons aussi adopté une approche culturellement sensible en entrant en relation avec des communautés et des personnes autochtones bien avant la recherche, mais surtout en nous entourant d'une partenaire de recherche qui était étudiante universitaire autochtone. Une autre limite que nous pouvons qualifier de « culturelle » est aussi apparue au terme de la collecte. Le silence chez les Premiers peuples est très important (notamment lorsque nous savons que les entretiens ont été menés dans langue seconde de plusieurs participantes). Or, la transcription des enregistrements en verbatim nous porte à croire que nous n'avons pas laissé suffisamment d'espace au silence durant les entretiens. Nous pouvons donc croire que des éléments importants de la carrière scolaire des femmes autochtones rencontrées ont pu être escamotés. Par ailleurs, l'inclusion d'une partenaire de recherche autochtone a pu provoquer certains biais, tant dans le recrutement que dans la collecte des données avec les étudiantes autochtones. Selon cette partenaire, le fait qu'elle connaissait des participantes personnellement et/ou des membres de leur famille a motivé certaines à participer... mais en a démotivé d'autres. Elle croit aussi que les propos de certaines participantes ont pu être déformés de la réalité afin de ne pas révéler certaines choses devant elle. Malgré cela, nous sommes persuadée que cette collaboration a engendré beaucoup plus d'avantages que d'inconvénients.

En conclusion, cette thèse a atteint ses objectifs menant ainsi vers une meilleure compréhension de la justice scolaire des femmes autochtones universitaires. Les retombées attendues serviront à la communauté scientifique, aux organismes veillant à l'éducation des Premiers

peuples et aux établissements d'enseignement supérieur. La portée éventuelle de cette recherche est de permettre la mise en place de services éducatifs et de soutien mieux adaptés aux réalités des étudiantes autochtones dans les milieux universitaires qui leur permettront d'ouvrir leur éventail de possibilités d'être et de faire ce qu'elles désirent en plus d'encourager le processus de décolonisation de la société canadienne.

Afin d'obtenir une meilleure compréhension de la carrière scolaire des étudiantes autochtones universitaires, il serait intéressant que des recherches se penchent spécifiquement sur les étudiantes autochtones aux études collégiales. Il semble, en effet, que c'est particulièrement à ce moment de leur carrière que se développent leurs possibilités éducationnelles. De plus, il serait judicieux que des recherches en sciences de l'orientation se concentrent sur les besoins des Autochtones au Québec. Il existe peu de ressources en orientation dans les communautés et plusieurs de nos répondantes ont noté avoir vécu des difficultés quant à leurs choix académiques et professionnels. D'autant plus que les ressources existantes sont peu adaptées à la réalité autochtone, passant par l'offre de programmes d'études aux outils en place. Il serait également judicieux de comparer les possibilités réelles de femmes autochtones universitaires à celles des hommes autochtones, notamment lors de leur parcours scolaire, mais aussi une fois diplômés. Chose certaine, les études universitaires chez les Premiers peuples sont importantes et leur pertinence sociale n'est plus à démontrer. Il importe de soutenir les étudiantes autochtones universitaires, car les impacts positifs qu'auront ces personnes dans leur communauté et la société sont grands. En effet, ces femmes représentent des agentes de changements très importants pour la société d'aujourd'hui et de demain. Encore trop peu nombreuses, les universités doivent minimalement s'efforcer d'assurer la réussite de celles qui y parviennent.

BIBLIOGRAPHIE

- Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (2010). Native american students going to and staying in postsecondary education: An intervention perspective. *American Indian culture and research journal*, 37(3), 29-56.
- Affaires autochtones et développement du Nord Canada. (2015). *Éducation*. Repéré le 22 juillet, 2015, à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033676/1100100033677>
- Affaires autochtones et développement du Nord Canada. (2017). *Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire et Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université : Lignes directrices nationales 2017-2018*. Repéré le 5 septembre, 2017, à <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1488222703795/1488294556612 - chp4>
- Affaires indiennes et du Nord Canada. (1996). *À l'aube d'un rapprochement: Points saillants du Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa, Canada: Gouvernement du Canada.
- Aikenhead, G. S. (2001). Integrating western and aboriginal sciences: cross-cultural science teaching. *Research in science education*, 31, 337-355.
- Alfred, T. (2004). Warrior scholarship. Dans D. A. Mihesuah & A. C. Wilson (Éds.), *Indigening the Academy. Transforming scholarship and empowering communities* (pp. 88-100). Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Ambler, S., & et al. (2014). *Femmes invisibles : un appel à l'action. Un rapport sur les femmes autochtones portées disparues ou assassinées au Canada*. Ottawa, Ontario: Parlement du Canada, Chambre des communes.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anaya, J. (2014). *Report of the Special Rapporteur on the rights of Indigenous peoples*. New York, New York: Nations unies.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities*. New York, New York: Verso.
- Anderson, K. (2002). *Tenuous connections: Urban Aboriginal youth sexual health & pregnancy*. Toronto, Ontario: Ontario Federation of Indian Friendship Centres.
- Andrade, M. S. (2013). I can do everything: Family influence on American Indian women's educational aspirations. *Journal of Indian education*, 52(1), 3-25.
- Andrade, M. S. (2014). Not what every other girl wants: American Indian women's educational aspirations. *Religion & Education*, 41, 290-309.

- Aragon, S. R. (2002). An investigation of factors influencing classroom motivation for postsecondary American Indian/Alaska native students. *Journal of American Indian Education*, 41(1), 1-18.
- Arbor, A. (2008). *Pathway to the Ph.D.: Experiences of high-achieving American Indian females*. (Thèse de doctorat inédite). The University of Oklahoma.
- Archibald, J.-A. (2008). *Indigenous Storywork. Educating the heart, mind, body, and spirit*. Vancouver, Colombie-Britannique: UBC Press.
- Archibald, J.-A., Davis, L., & Haig-Brown, C. (2008). Indigenous knowledges and the university. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1), 1-9.
- Arvin, M., Tuck, E., & Morrill, A. (2013). Decolonizing feminism: Challenging connections between settler colonialism and heteropatriarchy. *Feminist Formations*, 25(1), 8-34.
- Assemblée des Premières Nations. (2010a). *Fiche de renseignements*. Repéré le 9 février, 2015, à <http://www.afn.ca/index.php/fr/secteurs-de-politique/education/autres/fiches-de-renseignements>
- Assemblée des Premières Nations. (2010b). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations, c'est notre vision, notre heure est venue*. Ottawa, Ontario: Assemblée des Premières Nations.
- Assemblée des Premières Nations. (2017). *Éducation*. Repéré le 12 janvier, 2018, à <http://www.afn.ca/fr/secteurs-de-politique/education>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador*. Wendake, Québec: Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador.
- Association des femmes autochtones du Canada. (2011). *Un protocole d'application culturellement pertinent selon les sexes*. Ottawa, Ontario: Association des femmes autochtones du Canada.
- Bailey, K. A. (2015). Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1261-1279.
- Bamdas, J. A. (2009). *Emerging narratives of native american, asian american, and african american women in middle adulthood with an education doctorate degree* (Thèse de doctorat inédite). Florida Atlantic University.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives-Hors série*(2), 98-114.
- Barker, J. (2015). Indigenous Feminisms. Dans J. A. Lucero, D. Turner & D. Lee VanCott (Dir.), *Handbook on Indigenous People's Politics* (p. 1-17). New York, New York: Oxford University Press.
- Barrère, A., & Sembel, N. (2005). *Sociologie de l'éducation*. Paris, France: Nathan.

- Bartlett, C., Marshall, M., & Marshall, A. (2012). Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 2, 331-340.
- Basile, S. (2017). *Le rôle et la place des femmes atikamekw dans la gouvernance du territoire et des ressources naturelles*. (Thèse de doctorat inédite), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Battiste, M. (2000). *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver, Colombie-Britannique: UBC Press.
- Battiste, M. (2008). Research Ethics for Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: Institutional and Researcher Responsibilities. Dans N. K. Denzin, Y. S. Lincoln & L. T. Smith-Mohamed (Dir.), *Handbook of Critical Indigenous Methodologies* (p. 497-510). London, Ontario: Sage.
- Battiste, M. (2010). Nourishing the learning spirit. *Education Canada*, 50(1), 14-18.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, Saskatchewan: Purich Publishing.
- Battiste, M., Bell L., & Findlay, L. M. (2002). Decolonizing education in canadian universities: an interdisciplinary, international, indigenous research project. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 82-95.
- Becker, H. S. (1952). The career of the Chicago public schoolteacher. *American Journal of Sociology*, 57(5), 470-477.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York, New York: The free press.
- Becker, H. S. (2006). *Le travail sociologique*. Fribourg, Suisse: Academic Press Fribourg.
- Bénicourt, E. (2006). Amartya Sen : une nouvelle ère pour le développement? *Persee*, 47(186), 433-447.
- Bertaux, D. (2010a). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. Paris, France: Armand Colin.
- Bertaux, D. (2010b). *Les récits de vie (3e éd.)*. Paris, France: Nathan.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Bhabha, H. K. (2001). Unsatisfied : Notes on vernacular cosmopolitanism. Dans G. Castle (Éd.), *Postcolonial discourses : An anthology* (p. 38-52). Malden, Massachusetts: Blackwell.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène*, 1(225), 70-88.

- Bilge, S., & Denis, A. (2010). Introduction: Women, intersectionality and diasporas. *Journal of intercultural studies*, 31(1), 1-8.
- Bishop, R. & Berryman, M. (2010). Te Kotahitanga: culturally responsive professional development for teachers. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 14(2), 173-187.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet Garneau, A. I., & Pépin, J. (2012). La sécurité culturelle : une analyse du concept. *Association de recherche en soins infirmiers*, 4(111), 22-35.
- Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000a). The complexity and unpredictability of young people's learning careers. *Education & Training*, 42(2), 68-74.
- Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000b). Learning Careers: continuity and change in young peoples's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Bonvin, J.-M. (2014). *L'approche par les capacités au service de l'analyse des politiques sociales. Enjeux théoriques, normatifs et méthodologiques*. Québec, Québec: CRIEVAT, Université Laval.
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi*, 98(avril-juin), 9-22.
- Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2008). *Une politique de la liberté*. Paris, France: Éditions Michalon.
- Bonvin, P. (2011). Développement d'un modèle d'évaluation d'un dispositif de soutien à l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 250-271.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris, France: Armand Colin.
- Bougie, E., Kelly-Scott, K., & Arriagada, P. (2013). *Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuit et des Métis : certains résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*. Ottawa, Ontario: Statistique Canada.
- Boujot, R., & Kerr, D. (2007). *Nouvelles tendances dans les transitions chez les jeunes du Canada*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Bourassa, B., & Boudjaoui, B. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, France: Éditions de Minuit.

- Brayboy, B. (2006). Toward a Tribal Critical Race Theory in Education. *The urban review*, 37(5), 425-446.
- Brayboy, J. B. M. (2005). Transformational Resistance and Social Justice: American Indians in Ivy League Universities. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(3), 193-211.
- Brossard Børhaug, F. (2012). Rethinking antiracist education in the light of the capability approach. *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 397-413.
- Bunda, T., Zipin, L., & Brennan, M. (2011). Negotiating university equity from indigenous standpoints: a shaky bridge. *International Journal of inclusive Education*, 16(9), 941-957.
- Cacouault, M., & Ouevrard, F. (2009). *Sociologie de l'éducation* (1 éd.). Paris, France: Éditions La Découverte.
- Canada Millennium Scholarship Foundation. (2005). *Improving aboriginal access to post-secondary education in Canada*. Ottawa, Ontario: Millennium scholarships.
- Castagno, A. (2006). Extending the Bounds of Race and Racism: Indigenous Women and the Persistence of the Black-White Paradigm of Race. *The urban review*, 37(5), 447-486.
- Castagno, A. E. (2005). Extending the bounds of race and racism: Indigenous women and the persistence of the black-white paradigm of race. *The urban review*, 37(5), 447-468.
- Castellano, M. (2004). Ethics of aboriginal research. *Journal of Aboriginal Health*, 1(1), 98-114.
- Castellano, M., Davis, L., & Lahache, L. (2000). *Aboriginal education: Fulfilling the promise*. Vancouver, Colombie-Britannique: UBC Press.
- Centre d'amitié autochtone. (2017). *Accueil*. Repéré le 17 août, 2017, à <http://www.caaq.net/>
- Chbat, M., Damant, D., & Flynn, C. (2014). Analyse intersectionnelle de l'oppression de mères racisées en contexte de violence conjugale. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 97-110.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, Hors Série(3), 126-139.
- Chiappero-Martinetti, E., & Sabadash, A. (2014). Integrating human capital and human capabilities in understanding the value of education. Dans S. Ibrahim & M. Tiwari (Dir.), *The Capability Approach: From Theory to Practice* (p. 206-230). London, Angleterre: Palgrave Macmillan.
- Clark, D. A., Kleiman, S., Spanierman, L. B., Isaac, P., & Poolokasingham, G. (2014). "Do You Live in a Teepee?" Aboriginal Students' Experiences With Racial Microaggressions in Canada. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2), 112-125.
- Collins, P. H. (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment* (2e éd.). New York, New York: Routledge.

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge, Angleterre: Polity Press.
- Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord. (2006). *Une priorité absolue : l'éducation postsecondaire des autochtones au Canada*. Repéré le 8 novembre, 2010, à <http://cmte.parl.gc.ca/Content/HOC/committee/391/aano/reports/rp2683969/aanorp02/08-rep-f.htm>
- Commission de l'éducation. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative : Rapport et recommandations*. Québec, Québec: Assemblée nationale du Québec.
- Commission des affaires étudiantes de l'Université Laval. (2016). *Comment la culture à l'Université Laval peut-elle contribuer à la réussite de l'étudiant tout au long de sa formation?* Québec, Québec: Université Laval.
- Commission des droits de l'homme. (2007). *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. New York, New York: Organisations des Nations unies.
- Commission du Canada. (2015). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*. Winnipeg, Manitoba.
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). *Points saillants du rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2006). *What factors facilitate Aboriginal post-secondary success?* Ottawa, Ontario: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa, Ontario: Conseil Canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010a). *État de l'apprentissage au Canada : Revue de l'année 2009-2010*. Ottawa, Ontario: Conseil Canadien sur l'apprentissage.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010b). *Les modèles holistiques d'apprentissage tout au long de la vie*. Repéré le 10 février, 2015, à <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/RedefiningSuccessInAboriginalLearning/RedefiningSuccessModels-2.html>
- Conseil des ministres de l'Éducation. (2009). *Renforcer la réussite des Autochtones : pour l'éducation au Canada-Horizon 2020*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Conseil en éducation des Premières Nations. (2002). *La destinée de l'éducation pour les enfants des Premières Nations*. Wendake, Québec: CEPN.

- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2009). Mémoire sur le financement de l'éducation des Premières Nations. *Journal du CEPN*, 29.
- Conseil national du bien-être social. (2007). *Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes Métis, Inuits et des Premières Nations*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016. Remettre le cap sur l'équité*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Cooper, A.-J. (1892). *A Voice from the South*. New York, New York: Oxford University Press.
- Cornellier, F. (2013). *Kitakinan...Parce que la ville est aussi autochtone*. Montréal, Québec: Quartz.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Crépeau, N. (2011). *Une étude descriptive et exploratoire des stratégies de lecture d'étudiants autochtones en première année d'université*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J., & Merrill, B. (2003). Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: Learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 55-67.
- Cruikshank, D. A. (2017). *Affaire Calder*. Repéré le 15 août, 2017, à <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/calder-affaire/>
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario, California: California Association for Bilingual Education.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont & Y. Martin (Dir.), *L'Éducation 25 ans plus tard! et après*. (p. 37-60). Québec, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Day, A., Nakata, V., Nakata, M., & Martin, G. (2015). Indigenous students' persistence in higher education in Australia: contextualising model of change from psychology to understand and aid students' practices at a cultural interface. *Higher Education Research & Development*, 34(3), 501-512.
- De Munck, J., & Zimmermann, B. (2008). *La liberté au prisme des capacités*. Paris, France: Éditions EHESS.

- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4 éd.). Thousand Oaks, Californie: SAGE Publications.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal, Québec: McGraw-Hill, Éditeurs.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart & Col (Dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 293-308). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin éditeur.
- Donovan, M. J. (2015). Aboriginal student stories, the missing voice to guide us toward change. *Australian Educational Research*, 42, 613-625.
- Dorais, L.-J. (2011). Être jeune à Quaqtaq après l'an 2000. *Inuit Studies*, 35(1-2), 245-263.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(74-86), 79-86.
- Drèze, J., & Sen, A. (2002). *India, development and participation*. New York, New York: Oxford University press.
- Du Bois, W. E. B. (1903). *The Soul of Black Folk*. New York, New York: Barnes & Noble Classics.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2007). *L'expérience sociologique*. Paris, France: La Découverte.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances*. Paris, France: Éditions du Seuil et La Républiques des Idées.
- Dufour, E. (2015). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire: Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissement allochtones*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université de Montréal.
- Dufour, S., Fortin, D., & Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Montréal, Québec: Les Éditions Saint-Martin.
- Dugré, S., Gagnon, A., LeBlanc, P., Sioui, B., & Thomas, D. (n.d.). *Autochtones et Non-autochtones à Val-d'Or, bons voisins?* Val-d'Or, Québec: UQAT.
- Dupuis, R. (2014). La violence envers les femmes autochtones : une question de droits de la personne. *Les Cahiers du CIERA*, 12(novembre), 133-139.

- Duran, E., & Duran, B. (1995). *Native American postcolonial psychology*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Durand, J.-P., & Weil, R. (2006). *Sociologie contemporaine* (3 éd.). Paris, France: Vigot.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris, France: UNESCO.
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école* (4 éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris, France: Fayard.
- Ermine, W. (2007). The ethical space of engagement. *Indigenous Law Journal*, 6(1), 193-203.
- Exley, B., & Chan, M. Y. (2014). Tensions between policy and practice: Reconciliation agendas in the Australian curriculum English. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(1), 55-75.
- Fédération canadienne des étudiantes et étudiants. (2017). *Passer de réformes fragmentaires à un accès universel. Une vision pour transformer l'éducation postsecondaire*. Ottawa, Ontario: Fédération canadienne des étudiantes et étudiants.
- Femmes autochtones du Québec. (2012). *Lignes directrices en matière de recherche avec les femmes autochtones*. Kahnawake, Québec: Femmes autochtones du Québec.
- Fitzgerald, T. (2012). Documents and documentary analysis: reading between the lines. Dans A. R. J. Briggs, M. Coleman & M. Morrison (Dir.), *Research methods in educational leadership and management* (3 éd.) (p. 278-294). Croydon, Angleterre: CPI Group.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. London, Angleterre: Sage publications.
- Flick, U. (2007). *Managing quality in qualitative research*. London, Angleterre: Sage publications.
- Flore, C. L., & Chaney, J. M. (1998). Factors influencing the pursuit of educational opportunities in American Indian Students. *The Journal of the National Center American Indian and Alaska Native Programs*, 8(2), 50-59.
- Fox, M. J. T. (2013). American Indian/Alaska Native women: The path to the doctorate. *Journal of American Indian Education*, 52(1), 26-44.
- Friesen, J. W., & Friesen, V. L. (2002). *Aboriginal education in Canada: A plea for integration*. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises.
- Gagné, N. (2009). L'Université: Un site d'affirmation et de négociation de la coexistence pour les jeunes Maaori de Nouvelle-Zélande. Dans N. Gagné & L. Jérôme (Dir.), *Jeunes autochtones* (p. 97-122). Québec, Québec: PUL/Mondes Autochtones.
- Gagné, N., Martin, T., & Salaün, M. (2009). *Autochtonies, vues de France et du Québec*. Québec, Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Garakani, T. (2014). Young People Have a Lot to Say... With Trust, Time, and Tools: The Voices of Inuit Youth in Nunavik. *Revue Canadienne de l'éducation*, 37(1), 233-257.
- Geoffrion, P. (2016). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6e édition) (p. 401-427). Québec, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Vendôme, France: Presses Universitaires de France.
- Goffman, E. (1959). The moral career of the mental patient. *Psychiatry*, 22(2), 123-142.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York, New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1973). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris, France: Minuit.
- Gouvernement du Canada (1985). *Loi sur les Indiens*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Gouvernement du Canada. (2015). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, La recherche visant les Premières Nations, les Inuits ou les Métis du Canada*. Ottawa, Ontario: Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche.
- Green, J. (2007a). Le féminisme autochtone : un mouvement indigène qui prône la justice sociale. Dans Dialog (Éd.), *Itinéraires d'égalité. Trajectoires des femmes autochtones du Québec et du Canada* (p. 45-48). Montréal, Québec: Actes de colloque (Publication originale).
- Green, J. (2007b). *Making Space for Indigenous feminism*. Wininipeg, Canada: Fernwood et Zed books.
- Grey, A. (2013). La politique sociale, l'amélioration des capacités et la perspective du parcours de vie. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 149-177.
- Guimond, E., Fonda, M., Jetté, D., & Sirois, L. (2012). *Les femmes autochtones. Éducation et principaux domaines d'études*. Ottawa, Ontario: Affaires autochtones et Développement du Nord Canada.
- Haig-Brown, C. (2010). Indigenous thought, appropriation and non-aboriginal people. *Canadian Journal of Education*, 33(4), 925-950.
- Hardes, J. (2006). Retention of aboriginal students in postsecondary education. *Alberta Counsellor*, 29(1), 28-33.
- Hare, J., & Pidgeon, M. (2011). The way of the warrior: Indigenous youth navigating the challenges of schooling. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 93-111.

- Harreveld, R., Singh, M., & Li, B. (2013). A capability approach to cultural diversity in school-to-work transitions: Amartya Sen and young adults' diversely different education and work communities. Dans G. Tchibozo (Éd.), *Cultural and social diversity and the transition from education 113 to work* (p. 113-127). Sydney, Australia: Springer ScienceCBusiness Media Dordrecht.
- Henry, F., & Tator, C. (2009). *Racism in the Canadian university. Demanding social justice, inclusion, and equity*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Hinton, T. (2006). Capability and gender inequality. Dans A. Kaufman (Éd.), *Capabilities equality: Basic issues and problems* (p. 93-116). New York, New York: Routledge.
- Holmes, D. (2006). *Redressing the balance : Canadian University programs in support of Aboriginal students*. Ottawa, Ontario: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Hooks, b. (1981). *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. Boston, Massachusetts: South End Press.
- Hot, A. (2010). *L'école des Premières Nations au Québec*. Montréal, Québec: Dialog.
- Huffman, T. (2001). Resistance theory and the transculturation hypothesis as explanations of college attrition and persistence among culturally traditional american indian students. *Journal of American Indian Education*, 40(3), 1-39.
- Hughes, E. C. (1937). Institutional office and the person. *American Journal of Sociology*, 43, 404-413.
- Hull, J. (2009). Aboriginal Youth, Education, and Labour Market Outcomes. Dans J. P. White, D. Beavon, J. Peters & N. Spence (Dir.), *Aboriginal education, current crisis and future alternatives* (p. 309-321). Toronto, Ontario: Thompson educational publishing, inc.
- Indspire. (2017). *Rapport annuel 2015-2016*. Ohsweken, Ontario: Indspire.
- Institut de la statistique du Québec. (2015). *08 - L'Abitibi-Témiscamingue ainsi que ses municipalités régionales de comté (MRC)*. Repéré le 7 décembre, 2016, à http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_08/region_08_00.htm
- Jaime , A. M. (2003). A room without a view from within the ivory tower. *American Indian Quarterly*, 27(1-2), 252-263.
- Joncas, J.-A., & Riel-Roberge, D. (2016). *Study Report on the Aspirations of Nunavik Inuit Youth*. Kuujuaq, Québec: Esuma Nunavik Table on School Perseverance, Kativik Regional Government.
- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Chicoutimi.

- Joncas, J.-A., & Larivière, T. (2017). Miichiwap ou la construction d'espaces de recherche plus inclusifs à l'université. *Cahiers du CIÉRA*, 15(20), 64-88.
- Kanu, Y. (2007). Increasing school success among Aboriginal students: Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 1(1), 21-41.
- Kanu, Y. (2011). *Integrating Aboriginal perspectives into the school curriculum: Purposes, possibilities and challenges*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-235). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Kendall, E., Sunderland, N., Barnett, L., Nalder, G., & Matthews, C. (2011). Beyond the rhetoric of participatory research in Indigenous communities: Advances in Australia over the last decade. *Qualitative Health Research*, 21(12), 1719-1728.
- Kerka, S. (2003). Learning careers/Learning trajectories. *Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education*, 45, 1-2.
- Kerr, J. (2014). Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonizing: Indigeneity, Education & Society*, 3(2), 83-104.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Kovach, M. (2013). Treaties, truths, and transgressive pedagogies: re-imaging indigenous presence in the classroom. *Études socialistes/Socialist Studies*, 9(1), 109-127.
- Kroes, G. (2008). *Les jeunes Autochtones du Canada : Nouveaux enjeux, priorités de recherche et incidences politiques*. Ottawa, Ontario: Affaires autochtones et du Nord Canada.
- Kymlicka, W. (2011). Beyond the Indigenous/Minority dichotomy? Dans S. Allen & A. Xanthaki (Dir.), *Reflections on the UN Declaration on the Rights of Indigenous Peoples* (p. 183-208). Oxford, Angleterre: Hart Publishing.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*. Paris, France: Nathan.
- Larimore, J. A., & McClellan, G. S. (2005). Native american student retention in U.S. postsecondary education. *New Directions for Student Services*, 109, 17-32.

- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B., & Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.
- Lavell Harvard, D. M. (2011). *The power of silence and the price of success: Academic achievement as transformational resistance for aboriginal women*. (Thèse de doctorat inédite), The University of Western Ontario.
- Lefevre-Radelli, L., & Dufour, E. (2016). Entre revendications nationales et expériences locales : la reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 169-192.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3 éd.). Montréal, Québec: Guérin.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.
- Lemieux, A. (2011). *L'organisation de l'éducation au Québec*. Québec, Québec: Éditions Nouvelles.
- Lévesque, C. (2015). Promouvoir la sécurisation culturelle pour améliorer la qualité de vie et les conditions de santé de la population autochtone. *Revue Droits et Libertés (numéro spécial Décolonisation et droits des peuples autochtones)*, 34(2), 16-19.
- Lévesque, C., & Labrecque, F. (2007). Itinéraires d'égalité. Trajectoires des femmes autochtones du Québec et du Canada. *Cahiers DIALOG, Actes de colloque*, 2007(3).
- Lévesque, C., & Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Montréal, Québec: DIALOG.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Berverly Hills, Californie: Sage.
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn-Noranda, Québec: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Luong, M. (2009). *L'emploi et le revenu en perspective : Que sont devenues les mères adolescentes?* Ottawa, Ontario: Statistique Canada.
- Lynch, K., & Baker, J. (2005). Equality in education : an equality of condition perspective. *Theory and Research in education: an equality of condition perspective*, 3(2), 131-164.
- MacDonald, M. (2016). Intégrer une culture autochtone à l'université. *Affaires Universitaires*, Avril, 1-7.
- Maheux, G., & Gauthier, R. (2013). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations*. Boisbriand, Québec: PUQ.

- Malatest et al. (2002). *Best practices in increasing aboriginal postsecondary enrolment rates*. Ottawa, Ontario: Council of Ministers of Education.
- Manigrand, A. (1993). La problématique de l'enfant d'origine étrangère : nécessité de changer d'approche. *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre(104), 41-53.
- Maracle, L. (1996). *I am woman. Native perspective on sociology and feminism*. Vancouver, Colombie-Britannique: Press Gang Publishers.
- Martin, J. V. (2001). *Voices from the heart of the circle: Eight Aboriginal women reflect on their experiences at university*. (Thèse de doctorat inédite), University of Alberta.
- Martucelli, D. (2009). Qu'est-ce qu'une sociologie de l'individu moderne? pour quoi, pour qui, comment? *Sociologie et sociétés*, 41(1), 15-33.
- McCowan, T. (2011). Human rights, capabilities and the normative basis of 'Education for All'. *Theory and research in education*, 9(3), 283-298.
- McDonough, P. M., & Fann, A. J. (2007). The study of inequality. Dans P. J. Gumport (Éd.), *Sociology of Higher Education* (p. 53-94). Maryland, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- McLaughlin, J., & Whatman, S. L. (2014). Recognising change and seeking affirmation: themes for embedding Indigenous knowledges on teaching practicum. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(2), 113-124.
- McMullen, B., & Rohrbach, A. (2003). *Distance education in remote aboriginal communities : Barriers, learning styles and best practices*. Prince Georges, Colombie-Britannique: College of New Caledonai Press.
- Memmi, A. (2004). *Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres*. Paris, France: Gallimard.
- Ménard, B. (2017). *Parcours des étudiants à l'université : les files d'attente pour l'éducation et l'emploi à l'aune de Sen et de Bourdieu*. (Thèse de doctorat inédite), Université de Toulouse.
- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal peoples and postsecondary education in Canada*. Ottawa, Ontario: Caledon institute of social policy.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco, Californie: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Californie: Jossey-Bass.

- Metallic, J. (2009). Exploring indigenous ways of knowing, being, and doing in developing a cross-cultural science curriculum. Dans J. Langdon (Éd.), *Indigenous knowledges, Development and Education* (p. 97-108). Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.
- Mihesuah, D. A., & Wilson, A. C. (2004). *Indigening the Academy. Transforming scholarship and empowering communities*. Lincoln et London: University of Nebraska Press.
- Mihesuah, J. K. (2004). Graduating Indigenous Students by Confronting the Academic Environment. Dans D. A. Mihesuah & A. C. Wilson (Dir.), *Indigening the Academy. Transforming scholarship and empowering communities* (p. 191-199). Lincoln et London: University of Nebraska Press.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1998). *Un école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (1998). Un portrait statistique de l'évolution de la situation scolaire de la population autochtone du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, 7.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones. *Bulletin statistique de l'éducation*, 39.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones. *Bulletin statistique de l'éducation*, 42.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Programme de soutien financier aux membres des communautés autochtones – Universitaire*. Repéré le 7 décembre, 2016, à <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/programmes-de-soutien-financier/programme-de-soutien-financier-aux-membres-des-communautes-autochtones-universitaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Effectif étudiant à l'enseignement collégial selon le statut légal au Canada, au trimestre d'automne, de 2000-2001 à 2016-2017*. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Ministère de la Justice. (1982). *Charte canadienne des droits et des libertés*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada. (2012). *Les femmes autochtones au Canada : profil statistique d'après le Recensement de 2006*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Ministère des Affaires municipales et de l'Occupation du territoire. (2017). *Communauté métropolitaine de Québec*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.

- Montgomery, D., Minville, M. L., Winterowd, C., Jeffries, B., & Baysden, M. F. (2000). American indian college students : An exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 6(4), 387-398.
- Monture, P. (2009). Doing academia differently: Confronting whiteness in the university. Dans F. Henry & C. Tator (Dir.), *Racism in the Canadian University. Demanding Social Justice, Inclusion, and Equity* (p. 76-106). Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Monture, P. A., & McGuire, P. D. (2009). *First voices, an aboriginal women's reader*. Toronto, Ontario: INANNA Publications and Education Inc.
- Mosholder, R., Waite, B., & Chris, G. (2011). *Encouraging post-secondary Native American student persistence*. Utah Valley, Utah: Utah Valley University.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Müller, W. (2014). Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. *International journal of educational and vocational guidance*, 14(1), 21-23.
- Mutanga, O. (2014). The Role of Basic Education, Higher Education and Capability Lists. *Journal of Human Development and Capabilities*, 15(4), 448-451.
- Nanipou, M.-L. (2011). *Centre de ressources des Premières Nations et des Inuits. Plan directeur 2011-2014*. Québec, Québec: Université Laval.
- Nations unies. (1992). *Convention sur la diversité biologique*. Rio de Janeiro, Brésil: Organisation des Nations unies.
- Nations unies. (2007). *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. New York, New York: Organisations des Nations unies.
- Nations Unies. (2016). *Human Development Report 2016*. New York, New York: Organisation des Nations Unies.
- Neeganagwedgin, E. (2011). A critical review of Aboriginal education in Canada: Eurocentric dominance impact and everyday denial. *International Journal of inclusive Education*, 17(1), 15-31.
- Ng-A-Fook, N. (2007). *An indigenous curriculum of place: the United Houma Nation's contentious relationship with Louisiana's educational institutions*. New York, New York: Peter Lang.
- Ng-A-Fook, N., & Rottman, J. (2012). *Reconsidering canadian curriculum studies: provoking historical, present, and future perspectives*. New York, New York: Palgrave Macmillan.

- Ng-A-Fook, N., Ingham, M., & Burrows, T. (2017). Reconciling 170 Years of Settler Curriculum Policies: Teacher Education in Ontario. Dans T. Christou. (Ed.). *Curriculum History of Teacher Education*, (chapitre 9). New York, New York: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development and Capabilities*, 7(3), 385-395.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* Paris, France: Flammarion.
- O'Donnell, V., & Wallace, S. (2011). *Les femmes des Premières Nations, les Métisses et les Inuites*. Ottawa, Ontario: Statistique Canada.
- Office québécois de la langue française. (1977). *Charte de la langue française*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ogbu, J. U., & Simons, H., D. (1998). Voluntary and involuntary minorities : A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Olympio, N. (2013). *Parcours de formation et d'insertion: une comparaison des systèmes éducatifs Français et Suisse à l'aune de la théorie des Capabilités*. (Thèse de doctorat inédite), Aix-Marseille Université.
- Olympio, N. (2014). *Opérationnaliser la théorie des capabilités en Economie de l'Education : quels apports ? Quels enjeux?* Québec, Québec: CRIEVAT, Université Laval.
- Olympio, N., & Germain, V. (2012). Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capabilités de Sen. *Formation emploi*, 120(octobre-décembre).
- Organisation nationale de la santé autochtone. (2007). *PCAP: Propriété, contrôle, accès et possession - Approuvé par le Comité de gouvernance sur l'information des Premières Nations*. Ottawa, Canada: Organisation nationale de la santé autochtone.
- Ortner, S. B. (2006). *Anthropology and social theory. Culture, power, and the acting subject*. Durham et London: Duke University Press.
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2006). Capabilities and education. *Social work and society*, 4(2), 269-286.
- Ouellet, F., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). Les techniques d'échantillonnage. Dans R. Mayer, F. Ouellet & M.-C. Saint-Jacques (Dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 71-90). Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur.

- Paquette, J., & Fallon, G. (2010). *First Nations education policy in Canada. Progress or gridlock?* Toronto, Ontario: University of Toronto Press.
- Paul, V., Crépeau, N., Legault, L., & Maheux, G. (2013). La contribution de UQAT à la formation des enseignants inuit et des premières nations. Dans G. Maheux & R. Gauthier (Dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (p. 227-263). Boisbriand, Québec: PUQ.
- Pellerin, G. (2013). La mise en place d'une approche de soutien à la formation des enseignants inuit de Puvirnituk et d'Ivujivik à l'aide des TIC. Dans G. Maheux & R. Gauthier (Dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (p. 163-220). Boisbriand, Québec: PUQ.
- Perreault, J. (2015). La violence intersectionnelle dans la pensée féministe autochtone contemporaine. *Recherches féministes*, 28(2), 33-52.
- Picard, F. (2014). *Jeunes vulnérables en transition vers l'enseignement supérieur: une analyse comparative des dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle selon l'approche par les capacités d'Amartya Sen*. Québec, Québec: CRIEVAT, Université Laval.
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire: l'éclairage de l'approche par les "capacités" d'Amartya Sen. *Justice sociale et orientation scolaire*, 44(1), 23-45.
- Picard, F., Pilote, A., Goastellec, G., Turcotte, M., & Olympio, N. (2015). Opérationnaliser la théorie de la justice sociale d'Amartya Sen au champ de l'orientation: Les apports d'une étude multicas qualitative et comparative. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 5-37.
- Picard, F., Trottier, C., & Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), 343-365.
- Picard, G. (2017). *Table ronde sur la mise en œuvre de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. Québec, Québec: Chaire de recherche sur le développement nordique, Université Laval.
- Pidgeon, M., Archibald, J.-a., & Hawkey, C. (2014). Relationships matter: Supporting Aboriginal graduate students in British Columbia, Canada. *Canadian Journal of Higher Education*, 44(1), 1-21.
- Pilote, A., & Garneau, S. (2011). La contribution de l'entretien biographique à l'étude de l'hétérogénéité de l'expérience étudiante et de son évolution dans le temps. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 11-30.
- Pilote, A., Garneau, S., Vieux-Fort, K. et Molgat, M. (2016). Les carrières étudiantes sous l'angle du double rapport au temps et aux études. Dans N. Labrie et S. A. Lamoureux (dir.), *L'accès des francophones aux études postsecondaires en Ontario. Perspectives étudiantes et institutionnelles* (p. 101-123). Sudbury, Ontario: Prise de Parole.

- Pilote, A., & Joncas, J.-A. (2016). La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire : le cas de cinq étudiants fransaskois. *Minorités linguistiques et société*, 7, 142-169.
- Piotte, J.-M. (1999). *Les grands penseurs du monde occidental : l'éthique et la politique de Platon à nos jours*. Québec, Québec: Éditions Fides.
- Poirot, J. (2005). Le rôle de l'éducation dans le développement chez J. Rawls et A. Sen, entre équité et efficacité. *Mondes en développement*, 4(33), 29-38.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185-202.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin.
- Quinless, J. M. (2013). First nations teenaged female lone parent families in Canada: Recognizing family diversity and the importance of networks of care. *The International Indigenous Policy Journal*, 4(1), 1-15.
- Rasmussen, D. (2001). Qallunology: A Pedagogy for the Oppressor. *Canadian Journal of Native Education*, 25(2), 105-116.
- Ratel, J.-L. (2017). Des projets d'études aux projets de vie. Une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations au Québec. *Cahiers du CIÉRA*, 14, 84-104.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, Angleterre: Harvard University Press.
- Richardson, C., & Blanchet-Cohen, N. (2000). Postsecondary education programs for aboriginal peoples : Achievements and issues. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 169-184.
- Riverin-Simard, D. (1992). Career Paths and Socio-Economic Status. *Canadian Journal of Counselling*, 26(1), 15-28.
- Robeyns, I. (2005). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. Dans B. Agarwal, J. Humphries & I. Robeyns (Dir.), *Amartya Sen's work and ideas* (p. 63-95). New York, New York: Routledge.
- Robeyns, I. (2006a). The capability approach in practice. *The journal of political philosophy*, 14(3), 2006.
- Robeyns, I. (2006b). Three models of education: rights, capabilities and human capital. *Theory and research in education*, 4(1), 69-84.
- Robson, K. L. (2013). Structural and social inequalities in schooling. Dans K. L. Robson (Éd.), *Sociology of Education in Canada* (p. 192- 228). Don Mills, Ontario: Pearson Canada Inc.

- Rochex, J.-Y. (2000). La théorie du handicap socioculturel : une explication ethnocentriste qui n'explique rien. *Dialogue*, 96-97(printemps-été), 6-10.
- Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'Université Laval: enquête sur les besoins et les problématiques. *Les cahiers du CIÉRA*, 1, 5-13.
- Rodon, T., Lévesque, F., & Kennedy-Dalseg, S. (2015). Qallunaaliaqtut: Inuit Students' Experiences of Postsecondary Education in the South. *McGill Journal of Education*, 50(1).
- Rodon, T., & Tremblay, M.-L. (2007). *Les étudiants autochtones à l'Université Laval. Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*. Québec, Québec: Université Laval.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of philosophy of Education*, 37(1), 17-33.
- Sankhulani, L. (2007). *Gender issues in aboriginal learning*. Ottawa, Ontario: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Santiago-Delefosse. (2004). Évaluer la qualité des publication. Quelles spécificités pour la recherche qualitative? *Pratiques psychologiques*, 10, 243-254.
- Saul, J. R. (2014). *The comeback*. Toronto, Ontario: Penguin Group.
- Sauvé, L., & et al. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires*. Québec, Québec: Sami-persévérance.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An Integrative Construct for Life-Span, Life-Space Theory. *Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory*, 45(3), 247-259.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche en sciences sociales: de la problématique à la collecte des données* (4 éd.), (p. 293-316). Québec, Québec: Presse de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-151). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifique valable? *Recherches qualitatives, Hors Série*(5), 99-111.
- Schick, C. (2014). White resentment in settler society. *Race Ethnicity and Education*, 17(1), 88-102.
- Schnapper, D. (2012). *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique* (3 éd.). Paris, France: PUF.

- Scott, J. (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Cambridge, Angleterre: Polity Press.
- Scully, A. (2012). Decolonization, Reinhabitation and Reconciliation: Aboriginal and Place-Based Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 17, 148-158.
- Secrétariat aux affaires autochtones. (1998). *Convention de la Baie-James et du Nord Québécois et conventions complémentaires*. Québec, Québec: Les Publications du Québec.
- Secrétariat aux affaires autochtones. (2016). *Statistiques des populations autochtones du Québec 2015*. Repéré le, 9 décembre 2016, à <http://www.saa.gouv.qc.ca/nations/population.htm> - [algonquins](#)
- Sen, A. (2000a). *Inequality reexamined*. Oxford, Angleterre: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000b). *Repenser l'inégalité*. Paris, France: Éditions du seuil.
- Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique*. Paris, France: Odile Jacob.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10, 70-80.
- Sen, A. (2008). *Éthique et économie* (3 éd.). Paris, France: PUF.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris, France: Flammarion.
- Sen, A. (2012). A Reply to Robeyns, Peter and Davis. *Journal of Economic Methodology*, 19(2), 173-176.
- Sensoy, Ö., & DiAngelo, R. (2012). *Is everyone really equal?* New York, New York: Teachers College Press.
- Service Premières Nations. (2008). *Résultats de l'analyse des besoins de formation chez les Premières Nations*. Val-d'Or, Québec: UQAT.
- Shields, C., Bishop, R., & Mazawi, A. E. (2005). *Pathologizing practices: The impact of deficit thinking on education*. New York, New York: Peter Lang.
- Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectionality perspective. *Sex Roles*, 59, 301-311.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris, France: Presses des Universités de France.
- Sioui, B. (2012). Le regard critique des jeunes Autochtones d'Abitibi-Est sur les conditions favorables à leur persévérance scolaire et leur réussite éducative. *Inditerra. Revue internationale sur l'Autochtonie*, 4, 1-13.

- Smith, A. (2005). *Sexual Violence and American Indian Genocide*. New York, New York: South End Press.
- Smith, A. (2007). Native American feminism, Sovereignty and Social Change. Dans J. Green (Éd.), *Making space for Indigenous feminism* (p. 93-107). Black Point, Nouvelle-Écosse: Fernwood Publishing.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies : Research and indigenous peoples* (2 éd.). New York, New York: Zed books Ltd.
- Sonn, C., Bishop, B., & Humphries, R. (2000). Encounters with the dominant culture: Voices of indigenous students in mainstream higher education. *Australian psychologist*, 35(2), 128-135.
- Soroka, D. (2007). Le contexte historique du projet de loi C-31 : les tentatives d'extinction d'un peuple *Itinéraires d'égalité. Trajectoires des femmes autochtones du Québec et du Canada* (Vol. 2007, p. 13-18). Montréal, New York: Cahiers DIALOG, Actes de colloque.
- St-Denis, V. (2007a). Aboriginal education and anti-racist education: Building alliances across cultural and racial identity. *Canadian Journal of Education*, 30(4), 1068-1092.
- St-Denis, V. (2007b). Feminism is for everybody. Aboriginal Women, Feminism and Diversity. Dans J. Green (Éd.), *Making space for Indigenous feminism* (p. 33-52). Black Point, Nouvelle-Écosse: Fernwood Publishing.
- St-Denis, V. (2011). Silencing aboriginal content and perspectives through multiculturalisme: "There are other children here". *Review of education, pedagogy and cultural study*, 33(4), 306-317.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 236-246). Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Californie: Sage publications.
- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & society*, 43(3), 1066-1109.
- Statistique Canada. (2008). *Portrait de la scolarité au Canada, Recensement de 2006*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2011). *Les peuples autochtones au Canada : Premières Nations, Métis et Inuits, Enquête nationale auprès des ménages, 2011*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Statistique Canada. (2013). *Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada. Enquête nationale auprès des ménages, 2011*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.

- Statistique Canada. (2016). *Les femmes des Premières Nations, les Métisses et les Inuites*. Ottawa, Ontario: Gouvernement du Canada.
- Steinhauer, E. (2002). Thoughts on an indigenous research methodology. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 69-81.
- Sterenbergh, G., & Hogue, M. (2011). Reconsidering approaches to aboriginal science and mathematics education. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 1-15.
- Stocek, C., & Mark, R. (2009). Indigenous research and decolonizing methodologies: Possibilities and opportunities. Dans J. Langdon (Éd.), *Indigenous knowledges, development and education* (p. 73-96). Rotterdam, Pays-Bas: Sense Publishers.
- Stock, C., Mares, S., & Robinson, G. (2012). Telling and re-telling stories: The use of narrative and drawing in a group intervention with parents and children in a remote aboriginal community. *The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 33(2), 157-170.
- Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo: The struggle for aboriginal post-secondary education in Canada*. Winnipeg, Manitoba: University of Manitoba Press.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Takayanagi, T., & Shimomura, T. (2013). Indigenous women facing educational disadvantages: The case of the Ainu in Japan. *Prospects*, 43, 347-360.
- The National Indian Brotherhood. (1972). *Indian control of education*. Ottawa, Ontario: The National Indian Brotherhood.
- Timmons, V. (2009). *Retention of aboriginal students in post-secondary institutions in Atlantic Canada: An analysis of the supports available to aboriginal students*. Ottawa, Ontario: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris, France: Fayard.
- Tuck, E., & Gaztambide-Fernández, R. (2013). Curriculum, Replacement, and Settler Futurity. *Journal of curriculum theorizing*, 29(1), 72-89.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2017). Late Identity. *Critical Ethnic Studies*, 3(1), 1-19.
- Turpel-Lafond, M. E. (1993). Patriarchy and Paternalism: The legacy of the Canadian State for First Nations Women. *Canadian Journal of Women and Law*, 6, 174-192.
- UNESCO. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Genève, Suisse: Organisation des Nations Unies.

- UNESCO. (2012). *Atlas mondial des inégalités de genre dans l'éducation*. Genève, Suisse: Organisation des Nations Unies.
- Université du Québec. (2008). *Création de l'Université du Québec*. Repéré le 14 octobre, 2016, à <https://www.uquebec.ca/webuq/a-propos/40ans.php>
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2005). *Politique linguistique*. Rouyn-Noranda, Québec: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Université Laval. (1996). *Politique sur l'internationalisation de la formation*. Québec, Québec: Université Laval.
- Université Laval. (2001). *Politique d'accueil, d'encadrement et d'intégration des étudiants*. Québec, Québec: Université Laval.
- Université Laval. (2010). *Déclaration des droits des étudiants et des étudiantes à l'Université Laval*. Québec, Québec: Université Laval.
- Université Laval. (2012). *Orientations de développement de l'Université Laval*. Québec, Québec: Université Laval.
- Université Laval. (2014). *Plan de développement de la recherche. Stratégie institutionnelle*. Québec, Québec: Université Laval.
- Université Laval. (2015a). *Notre université*. Repéré le 16 septembre, 2015, à <http://www2.ulaval.ca/notre-universite.html>
- Université Laval. (2015b). *Une innovation technologique unique en éducation*. Repéré le 12 septembre, 2017, à <https://www.lefil.ulaval.ca/une-innovation-technologique-unique-education-37418/>
- Université Laval. (2016). *L'origine et l'histoire*. Repéré le 12 octobre, 2016, à <http://www2.ulaval.ca/notre-universite/a-propos-de-lul/lorigine-et-lhistoire.html>
- Université Laval. (2015). *Accommodement étudiants autochtones*. Communication personnelle.
- Université Laval (2017). *Statistique étudiants autochtones Université Laval*. Communication personnelle.
- Universités Canada. (2017). *Programmes et services pour les étudiants autochtones*. Repéré le 21 juillet, 2017, à <http://www.etudesuniversitaires.ca/programmes-et-services-pour-etudiants-autochtones/>
- Unterhalter, E. (2003). The capabilities approach and gendered education: An examination of South African complexities. *Sage publications*, 1(1), 7-22.
- UQAT (2015a). *Plan de développement 2015-2020*. Rouyn-Noranda, Québec: UQAT.

- UQAT (2015b). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Rouyn-Noranda, Québec: UQAT.
- UQAT (2015c). *Politique de civilité*. Rouyn-Noranda, Québec: UQAT.
- UQAT (2017). *Études autochtones*. Repéré le 12 janvier, 2018, à <http://www.uqat.ca/etudes/etudes-autochtones/>
- Usher, A. (2009). *The post-secondary student support program : An examination of alternative delivery mechanisms*. Toronto, Ontario: Educational Policy Institute.
- Verhoeven, M. (2011a). Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable. *Éducation et sociétés*, 27, 101-115.
- Verhoeven, M. (2011b). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: a theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*, 10(189-203).
- Verhoeven, M. (2014). *Construire une base d'évaluation centrée sur les capacités en éducation : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Québec, Québec: CRIEVAT, Université Laval.
- Verhoeven, M., Orianne, J.-F., & Dupriez, V. (2007). Vers des politiques d'éducation "capacitantes"? *Formation emploi*, 98(Numéro spécial), 93-105.
- Vice-recteur aux études et aux activités internationales. (1994). *Règlement relatif à la reconnaissance des associations étudiantes parascolaires de l'Université Laval*. Québec, Québec: Université Laval.
- Walker, M., & Mkwanzani, F. (2015). Challenges in accessing higher education: A case study of marginalised young people in one South African informal settlement. *International Journal of Educational Development*, 40, 40-49.
- Warren, S. (2003). How students understand cultural safety. *Kai Tiaki Nursing New Zealand*, 9(5), 26-28.
- Waterman, S. J., & Lindley, L. S. (2013). Cultural strengths to persevere: Native american women in higher education. *Journal about women in higher education*, 6(2), 139-165.
- Weaver, H. N. (2003). The colonial context of violence: Reflections on violence in the lives of Native American Women. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1552-1563.
- Weber-Pillwax, C. (1999). Indigenous research methodology: exploratory discussion of an elusive subject. *Journal of Educational Thought*, 33(1), 14.
- Wesley-Esquimaux, C. (2004). *Report on First Nations' governance over education : Reclaiming the circle of learning*. Ottawa, Ontario: Chiefs of Ontario Education manifesto project.

- White, P. J., Beavon, D., & Peters, J. (2009). *Aboriginal education: current crisis and future alternatives*. Toronto, Ontario: Thompson educational publishing, inc.
- Whitley, J. (2014). Supporting educational success for aboriginal students: identifying key influences. *McGill Journal of Education*, 49(1), 155-182.
- Wilkinson, L. (2003). Advancing a perspective on the intersections of diversity: challenges for research and social policy. *Canadian Ethnic Studies*, 35(3), 26-38.
- Willems, T., & Leyens, S. (2010). *Penser la justice sociale dans l'enseignement secondaire. Parcours scolaires et "capabilités"*. Bruxelles, Belgique: Centre interfaces.
- Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Halifax, Nouvelle-Écosse: Fernwood Publishing.
- Wilson-Strydom, M. (2015a). *University Access and Success. Capabilities, diversity and social justice*. New York, États-Unis: Routledge.
- Wilson-Strydom, M. (2015b). University access and theories of social justice: contributions of the capabilities approach. *Higher Education*, 69, 143-155.
- Wotherspoon, T. (2009). *The sociology of education in Canada* (3 éd.). Don Mills, Ontario: Oxford University Press.
- Wotherspoon, T., & Satzewich, V. (2000). *First Nations, race, class, and gender relations*. Saskatoon, Saskatchewan: Houghton Boston.
- Wotherspoon, T., & Schissel, B. (1998). *Marginalization, decolonization and voice: prospects for aboriginal education in Canada*. Communication présentée à la Pan-Canadian Education Research Agenda, Canada.
- Yamamoto, K. K., & Black, R. S. (2015). Standing Behind and Listening to native Hawaiian Students in the Transition Process. *Career, Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38(1), 50-60.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Californie: Sage.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, Californie: Thousand Oaks.
- Young, M. I. (2001). Equality of whom? Social groups and judgements of injustice. *The journal of political philosophy*, 9(1), 1-18.
- Young, M. I. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational philosophy and theory*, 38(1), 93-103.
- Zimmermann, B. (2008). Capacités et enquête sociologique. Dans J. De Munck & B. Zimmermann (Dir.), *La liberté au prisme des capacités* (pp. 113-137). Paris, France: Éditions de l'EHESS

ANNEXES

Annexe 1 : Outils de collecte

1.1 Schéma d'entretien individuel semi-dirigé avec les agents institutionnels

Visée : Documenter les ressources institutionnelles, les facteurs de conversion environnementaux et socioculturels et les relations des agents institutionnels avec les étudiantes autochtones

Introduction de l'entretien : remerciement, présentation, insister sur le caractère confidentiel des informations recueillies, rappel de la durée de la rencontre (60 minutes), de la visée de l'entretien, des objectifs de la recherche, qu'il ne s'agit pas d'une évaluation et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, signature du formulaire de consentement et obtention de l'accord d'enregistrement de l'entretien

1. Que savez-vous de la population étudiante autochtone à votre université?
2. Décrivez-moi votre expérience avec les étudiantes autochtones à l'université?
3. Dans quel contexte êtes-vous en lien avec des étudiantes autochtones à l'université?
 - a. Globalement, comment qualifiez-vous vos relations avec les étudiantes autochtones? Expliquez.
4. Dans votre travail, percevez-vous des différences entre les étudiantes autochtones et les étudiantes non-autochtones? Entre les étudiantes autochtones et les étudiants autochtones? Si oui, lesquelles?
5. Lors de vos discussions avec les étudiantes autochtones, avez-vous perçu qu'elles ont des enjeux/besoins particuliers? Si oui, lesquels?
6. Prenez-vous en compte leurs spécificités de femme et d'autochtone dans votre travail auprès d'elles? Si oui, avez-vous des exemples?
7. Croyez-vous que vos services sont efficaces/adaptés pour elles? Pourquoi?
8. Selon vous, comment contribue votre travail au cheminement scolaire des étudiantes autochtones?
 - a. Avez-vous des exemples de retombées de votre travail pour les femmes autochtones?
9. Selon vous, est-ce que les étudiantes autochtones utilisent suffisamment les services que vous dispensez? Si non, pourquoi?
 - a. Croyez-vous que vos services leur sont accessibles? Comment arrivent-elles à recourir à vos services?
10. Dans vos discussions avec les étudiantes autochtones, avez-vous perçu qu'elles disposent de ressources (par exemple, soutien familial, soutien financier, garderie, etc.) suffisantes leur permettant de réussir leur cheminement scolaire?
 - a. Quelles ressources semblent être les plus importantes?
 - b. Quelles ressources semblent être les plus manquantes?
11. Selon vous, est-ce que votre établissement universitaire contribue à la réalisation du cheminement scolaire des étudiantes autochtones? Expliquez.
12. Aimerez-vous ajouter quelque chose?
13. Comment s'est déroulée l'entrevue? Avez-vous trouvé cela intéressant?

Remerciement

1.2 Schéma d'entretien individuel semi-dirigé avec les étudiantes autochtones (Version française)

Visée : Documenter la carrière scolaire des participantes et leurs capacités à réaliser leur carrière scolaire

Introduction de l'entretien : remerciement, présentation, insister sur le caractère confidentiel des informations recueillies, rappel de la durée de la rencontre (90 minutes), de la visée de l'entretien et des objectifs de la recherche, qu'il ne s'agit pas d'une évaluation et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, signature du formulaire de consentement et obtention de l'accord d'enregistrement de l'entretien

Rôle du chercheur : durant la première partie, laisser les participantes raconter leur cheminement scolaire tout en dirigeant avec précaution l'entretien (c'est-à-dire écouter, poser quelques questions pour stimuler la discussion si nécessaire et à la fin de la rencontre, demander des précisions au besoin); durant la deuxième partie, procéder à un entretien semi-dirigé si les questions n'ont pas été répondues lors du récit scolaire

Partie 1 : Questions sociodémographiques

1. Quel est votre âge?
2. Vous identifiez-vous en tant que membre des Premières Nations, de Métis ou d'Inuit? Quelle est votre nation? Votre communauté d'attachement? Où avez-vous vécu principalement?
3. Quelle est votre langue maternelle (parlée à la maison)?
4. Quel est votre plus haut niveau de scolarité?
5. Quel est votre état matrimonial (célibataire, en couple, marié, etc.)?
6. Avez-vous des enfants? Si oui, ils ont quel âge?
7. Quelle est votre fréquentation scolaire (temps plein ou partiel)?
8. Comment subvenez-vous à vos besoins? Comment financez-vous vos études?
9. Quel est le plus haut niveau de scolarité de vos parents? Et dans votre famille?
10. Quelle est l'occupation principale de vos parents?
11. Quelle est la valeur attachée à l'éducation dans votre famille?

Partie 2 : Récit de la carrière scolaire

12. Pouvez-vous me raconter votre cheminement scolaire, ou plus largement, votre processus d'apprentissage?

Partie 3 : Questions complémentaires si la participante n'a pas répondu aux questions suivantes durant son récit scolaire.

13. Quels étaient vos rêves et aspirations au début de vos études universitaires?
 - a. Est-ce que vos rêves et aspirations ont changé depuis? Si oui, comment? Pourquoi?
14. Pourquoi avez-vous choisi votre programme d'études?
 - a. Qu'est-ce qui a influencé vos choix (par exemple, ressources et contraintes, facilités/difficultés scolaires, accès à l'information, proximité ou éloignement géographique de la formation considérée, ressources financières, normes du groupe des pairs, etc.)?
15. Est-ce que ces choix répondent véritablement à vos envies? Si non, de quoi auriez-vous eu besoin pour réaliser véritablement vos envies? Expliquez.
 - a. Est-ce qu'ils répondent à vos attentes sur le plan du niveau d'effort, de contenu et de travail?
16. En matière de soutien, pouvez-vous m'énumérer les ressources à votre disposition pour vous aider à réaliser votre cheminement scolaire (par exemple, le soutien financier de votre Conseil de bande, l'encouragement de vos parents, des personnes ressources (officier des études postsecondaires), etc.)?
 - a. Est-ce que ces ressources sont suffisantes? Si non, comment réussissez-vous à subvenir à vos besoins?
 - b. Qu'est-ce qui pourrait faciliter davantage votre cheminement scolaire?

17. Quels sont les personnes ou les évènements qui ont eu une influence sur votre cheminement scolaire. Quand et comment (expliquer en quoi consiste cette influence positive ou négative)?
 - a. Avez-vous des modèles qui vous inspirent?
18. Y a-t-il des choses qui ont nui à la réalisation de votre cheminement scolaire? Expliquez.
19. À l'université, comment vous sentez-vous?
 - a. Est-ce que vous sentez être reconnu en tant qu'Autochtone? Si oui, pourquoi?
 - b. Sentez-vous que votre université vous soutient dans votre cheminement scolaire? Est-ce que votre université répond à vos besoins? Expliquez.
20. À ce jour, êtes-vous satisfait de votre cheminement scolaire? Auriez-vous fait autrement? Si oui, comment?
21. Quel est le meilleur moment de votre cheminement scolaire?
 - a. Celui que vous auriez aimé éviter?
22. Avant votre arrivée à l'université, comment vous représentiez-vous l'université?
 - a. Comment votre perception a changé depuis?
 - b. Comment est perçue l'université dans votre communauté?
23. Aimerez-vous ajouter quelque chose?
24. Comment s'est déroulée l'entrevue? Avez-vous trouvé cela intéressant

Remerciement

1.3 Schéma d'entretien individuel semi-dirigé avec les étudiantes autochtones (Version anglaise)

Part 1: Sociodemographic questions

1. What is your current age?
2. To which of these do you identify: Métis, Inuit or First Nations?
3. To which nation do you identify? From which community? Where have you lived most of your life?
4. Which language is most commonly used in your household?
5. What is the highest level of education you've completed so far?
6. What is your current marital status? (Single, common law, married, etc.)
7. Do you have any children? If so, how old?
8. Do you attend this establishment as a full or part time student?
9. How do you tend to your financial needs as a student? Do you finance them yourself
10. What is the highest level of education you have reached and/or completed? In your family?
11. What do/did your parents do for a living?
12. What are the values associated to education in your family? In your community?

Part 2: Academic career story

13. Can you tell us about your academic experience as well as the learning process you've followed until now?

Part 3 : Complementary questions only if needed.

14. What were your dreams, goals and aspirations when you started university?
 - a. Have they changed since then? If so, for which reasons and in what way?
15. For which reasons did you decide to choose your current field of study?
 - a. Which reasons influenced your decision to study at UQAT? (ex. resources, programs, location, etc.)
16. Are these choices representative of your goals or your desires? If not, can you tell us what would be necessary to fulfill your actual desires?
 - a. Do your choices live up to your expectations concerning effort, content and workload?

17. Regarding the support you receive as a student, can you name the resources you have access to in order to encourage your academic success? (ex. financial support, family and peers, support staff, cultural traditions, etc.)
 - a. Do you believe these resources are plentiful and accessible? If not, how do you tend to your needs without them?
 - b. Can you think of something that could make your life easier as a student here?
18. Can you name a person or an event that has had a considerable impact on your academic career? How and when (and what type of influence did it have)?
 - a. Do you have any role models? Who?
19. Have there been any obstacles on your path to academic achievement?
20. When in university, how do you feel?
 - a. Do you feel that the First People are well represented in this establishment? If so, in which way?
 - b. Do you feel that your university offers the proper support toward your academic achievement? Does this university meet your needs?
21. To this day, do you feel satisfied with your learning experience? Would you have done anything differently?
22. Can you tell us an highlight in your academic career?
 - a. Can you tell us a moment you would have liked to avoid?
23. Before attending university, what was your perception of this level of post-secondary studies?
 - a. Has your perception changed since then?
 - b. How is university perceived in your community?
24. The interview is done. Would you like to add something?
25. Did you find interesting this interview?

Thank you.

Annexe 2 : Formulaires de consentement

2.1 Formulaire de consentement pour les agents institutionnels

Formulaire de consentement

Présentation de la chercheuse

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Jo-Anni Joncas, dirigé par Annie Pilote, professeure au département des Fondements et pratiques en éducation, et codirigé par Thierry Rodon, professeur au département de Science politique de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages, ses risques et ses inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour objectifs d'analyser de façon multidimensionnelle les possibilités réelles (capabilités) des femmes autochtones universitaires de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser et de comprendre comment le milieu scolaire contribue au développement de leurs possibilités réelles.

Déroulement de la participation

Votre implication à cette recherche consiste à participer à un entretien individuel d'une durée d'environ 45 minutes qui se tiendra à votre université. La rencontre sera enregistrée (audio) et l'heure sera choisie selon vos préférences. Cet entretien portera sur les éléments suivants :

- votre expérience professionnelle avec les étudiantes autochtones;
- les services que vous dispensez et leur utilisation par les étudiantes autochtones;
- vos besoins concernant votre rôle professionnel avec les étudiants autochtones.

Si, en cours de route, des renseignements supplémentaires sont nécessaires, une nouvelle invitation et demande d'autorisation vous seront acheminées.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Cette recherche entraîne peu de risques ou d'inconvénients prévisibles concernant votre participation, hors d'avoir à y consacrer le temps nécessaire et la remémoration d'événements désagréables que les discussions peuvent provoquer. De plus, il n'y a pas d'avantages directs pouvant découler de votre participation, mais il se peut que vous retiriez certains bénéfices personnels et sociaux. Par exemple, votre participation peut :

- Vous donner une occasion de parler de votre expérience professionnelle et de vous faire écouter;
- Vous permettre de porter une réflexion sur votre expérience professionnelle avec les étudiantes autochtones;
- À plus long terme, permettre la mise en place de services éducatifs adaptés aux étudiantes autochtones;
- Par ailleurs, à votre demande, lorsque le projet sera terminé, un court résumé des résultats de la recherche vous sera expédié (en faire la demande en indiquant l'adresse où vous aimeriez recevoir le document, juste après l'espace prévu pour votre signature).

Il est possible que le fait de discuter de votre expérience professionnelle suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène la rencontre. Au besoin, celle-ci pourra vous suggérer le nom d'une ressource en mesure de vous aider.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est tout à fait **volontaire**. Vous êtes donc **libre d'accepter ou de refuser** d'y participer, et de mettre fin à votre participation à tout moment sans donner de raisons, en faisant connaître votre décision au responsable du projet (Jo-Anni Joncas), et ce, sans qu'il y ait de préjudices ou de conséquences négatives. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits. La responsable du projet peut également vous demander de vous retirer du projet si elle le juge nécessaire.

Confidentialité et gestion des données

Prenez note que les renseignements et les données vous concernant seront recueillis et consignés par la chercheuse responsable du projet. Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participant(e)s :

- le nom des participant(e)s ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche (matériel et données) seront codifiés et seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;
- les « formulaires de consentement » seront conservés séparément de la clé de code et des données, dans un lieu sous clé;
- la clé de codes sera conservée séparément des données, sur un ordinateur protégé par un mot de passe;
- les résultats individuels des participant(e)s ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche (liste des noms des participant(e)s, enregistrements et tous les documents permettant de réidentifier les participants ayant fourni les renseignements traités sous forme de données) seront conservés dans un tiroir sous clé d'un bureau sous clé et les données sur ordinateur protégées par un mot de passe. Ils seront détruits deux ans après la fin de la recherche, soit en mai 2019. Les données codées de manière définitivement irréversible seront conservées pour utilisation ultérieure dans une base de données confidentielle;
- la recherche fera l'objet de communications et de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant(e) ne pourra y être identifié;
- l'accès au matériel brut et aux données non anonymisées sera contrôlé par le responsable du projet. Seules les personnes signataires d'un formulaire d'engagement à la confidentialité (auxiliaire de recherche) et les directions de doctorat pourront y avoir accès.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer. Nous sommes reconnaissants du temps et de l'attention que vous nous accordez.

Signatures

Je, soussigné(e) _____, consens librement à participer à la recherche intitulée : « Les capacités des femmes autochtones durant leur carrière scolaire universitaire ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature de la participante ou du participant

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participant(e)s qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant mai 2019. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant(e). J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant(e).

Signature de la chercheuse

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Jo-Anni Joncas responsable du projet de recherche, au numéro de téléphone suivant : (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse courriel suivante : jo-anni.joncas.1@ulaval.ca.

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Copie du participant

Sources d'information

— *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, édition 2010.

2.2 Formulaire de consentement pour les étudiantes autochtones (version française)

Formulaire de consentement

Présentation de la chercheuse

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Jo-Anni Joncas, dirigé par Annie Pilote, professeure au département des Fondements et pratiques en éducation, et codirigé par Thierry Rodon, professeur au département de Science politique à l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages, ses risques et ses inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour objectifs d'analyser de façon multidimensionnelle les possibilités réelles (capabilités) des femmes autochtones universitaires de réaliser la carrière scolaire qu'elles ont des raisons de valoriser et de comprendre comment le milieu scolaire contribue au développement de leurs possibilités réelles.

Déroulement de la participation

Votre implication à cette recherche consiste à un entretien individuel d'une durée d'environ une heure et demie. Cet entretien se déroulera à votre université (ou dans un lieu qui vous convient davantage) au moment que vous le désirez. Il sera enregistré (audio). Il portera sur les éléments suivants :

- le récit de votre cheminement scolaire;
- vos choix scolaires;
- les opportunités et les obstacles de votre cheminement scolaire;
- les ressources et services que vous avez utilisés ou non durant votre cheminement scolaire;
- vos attentes et votre satisfaction à l'égard de votre cheminement scolaire;
- et vos rêves et aspirations.

Si, en cours de route, des renseignements supplémentaires sont nécessaires, une nouvelle invitation et demande d'autorisation vous seront acheminées.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation et compensations

Cette recherche entraîne peu de risques ou d'inconvénients prévisibles concernant votre participation, hors d'avoir à y consacrer le temps nécessaire et la remémoration d'événements désagréables que les discussions peuvent provoquer. De plus, il n'y a pas d'avantages directs pouvant découler de votre participation, mais il se peut que vous retiriez certains bénéfices personnels et sociaux. Par exemple, votre participation peut :

- Vous donner une occasion de partager votre expérience et de vous faire écouter;
- Vous permettre de porter une réflexion sur votre cheminement scolaire;
- Faire entendre votre opinion à un niveau institutionnel;
- À plus long terme, permettre la mise en place de services éducatifs adaptés aux étudiantes autochtones;
- Par ailleurs, à votre demande, lorsque le projet sera terminé, un court résumé des résultats de la recherche vous sera expédié (en faire la demande en indiquant l'adresse où vous aimeriez recevoir le document, juste après l'espace prévu pour votre signature).

Il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène la rencontre. Au besoin, celle-ci pourra vous suggérer le nom d'une ressource en mesure de vous aider.

Compensations

Un service de garderie sera disponible pour les participantes qui ont des enfants de un an et plus lors de l'entretien. Après la rencontre, la chercheuse remettra une carte-cadeau de la coop de votre université.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est tout à fait **volontaire**. Vous êtes donc **libre d'accepter ou de refuser** d'y participer, et de mettre fin à votre participation à tout moment sans donner de raisons, en faisant connaître votre décision au responsable du projet (Jo-Anni Joncas), et ce, sans qu'il y ait de préjudices ou de conséquences négatives. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir la responsable dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits. Vous aurez tout de même droit à la carte-cadeau de la coop de votre université. La responsable du projet peut également vous demander de vous retirer du projet si elle le juge nécessaire.

Confidentialité et gestion des données

Prenez note que les renseignements et les données vous concernant seront recueillis et consignés par la chercheuse responsable du projet. Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participant(e)s :

- le nom des participant(e)s ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche (matériel et données) seront codifiés et seule la chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;
- les « formulaires de consentement » seront conservés séparément de la clé de code et des données, dans un lieu sous clé;
- la clé de codes sera conservée séparément des données, sur un ordinateur protégé par un mot de passe;
- les résultats individuels des participant(e)s ne seront jamais communiqués;
- les matériaux de la recherche (liste des noms des participant(e)s, enregistrements et tous les documents permettant de réidentifier les participants ayant fourni les renseignements traités sous forme de données) seront conservés dans un tiroir sous clé d'un bureau sous clé et les données sur ordinateur protégées par un mot de passe. Ils seront détruits deux ans après la fin de la recherche, soit en mai 2019. Les données codées de manière définitivement irréversible seront conservées pour utilisation ultérieure dans une base de données confidentielle;
- la recherche fera l'objet de communications et de publications dans des revues scientifiques, et aucun participant(e) ne pourra y être identifié;
- l'accès au matériel brut et aux données non anonymisées sera contrôlé par le responsable du projet. Seules les personnes signataires d'un formulaire d'engagement à la confidentialité (auxiliaire de recherche) et les directions de doctorat pourront y avoir accès.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer. Nous sommes reconnaissants du temps et de l'attention que vous nous accordez.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : « Les capacités des femmes autochtones durant leur carrière scolaire universitaire ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature de la participante ou du participant

Date

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participant(e)s qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant mai 2019. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer la chercheuse de la nouvelle adresse où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche à la participante. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension de la participante.

Signature de la chercheuse

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Jo-Anni Joncas responsable du projet de recherche, au numéro de téléphone suivant : (XXX) XXX-XXXX ou à l'adresse courriel suivante : jo-anni.joncas.1@ulaval.ca.

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Sources d'information

— *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, édition 2010.

2.3 Formulaire de consentement pour les étudiantes autochtones (version anglaise)

Consent Form

Researcher Presentation

This research project was initiated during the thesis project of Jo-Anni Joncas, PhD student directed by Annie Pilote, professor at Fondements et pratiques en éducation department, and co-directed by Thierry Rodon, professor at Science Politique department in Laval University.

Before participating in this project, please take the time to read and understand this document. It explains the purposes of this project, the procedure, and the benefits and risks. Be free to ask any questions to the person who presents you this document.

Study Purpose

This research has two major purposes : 1) analyze the capabilities of aboriginal women to achieve their university school career, and 2) understand how the school system helps to develop their capabilities.

Procedure to participate

Your implication in this research is a one-hour individual interview. This interview will be held at your university (or in a place you prefer) when you want it. This interview will be recorded. The interview thematics are :

- The story of your school trajectory;
- Your school choices;
- The opportunities and barriers during your school trajectory;
- The ressources and services during your school trajectory;
- Your expectations and satisfaction about your school trajectory;
- And your dreams and aspirations.

If after the interview, the researcher needs more information, she will send you a new invitation and authorization.

Benefits, risks and possible disadvantages related to your participation and compensations

This research conducts to little previsible risks concerning your participation: to take the time to participate to the interview, but also, remembering unpleasant events that discussions can cause. On the other side, the advantage that this interview offers is that your experience might be beneficial because you are:

- Sharing your experience;
- Reflecting about your school trajectory;
- Expressing your point of view to the institution;
- Helping to create more efficient services for aboriginal students;
- At the end of the project, you could receive a summary of the research (see below).

It is possible that sharing your personal experience might bring back difficult memories or feelings. If so, do not hesitate to talk about this with the researcher. She can help, or can refer you to the Human Relations Agent at UQAT.

Compensations

During the interview, you can ask for childcare services if you have kids (1+years). After the interview, you will receive a gift-card from the UQATS's bookstore.

Voluntary participation and right of withdrawal

Your participation in this project is completely voluntary. So you are free to accept or refuse to participate, and stop your participation at any time without giving reasons. You only need to share your decision to the researcher (Jo-Anni Joncas). The withdrawal has no negative consequences. All personal information about you will be destroyed. You would be authorized to keep the gift-card. The researcher may also ask you to withdraw from the project if necessary.

Privacy and Data Management

The information and data collected and recorded will be held by the researcher of the project. The following measures will be implemented to ensure the confidentiality of information provided by the participant:

- the name of the participant will not appear in any report;
- various research documents (material and data) will be codified and only the researcher will have access to the list of names and key code;
- "Consent Forms" will be kept separately from the key code and data, in a place safe and locked;
- the key codes will be stored separately from the data on a computer protected by a password;
- individual results of the participant will never be communicated;
- material documents (names of participant, records and documents linked to the participants) will be stored in a desk drawer locked and data on computer protected by a password. They will be destroyed two years after the end of the research, in May 2019. Permanently coded data will be stored for future use in a confidential database;
- research results will be communicated in scientific journals papers and conferences, and it won't be possible to identify any participant;
- access to raw materials and non-identified data will be controlled by the researcher. Only people signed a confidentiality agreement form (research assistant) and doctoral directions could have access.

Acknowledgments

Your cooperation is valuable for us to conduct this study and we thank you for participating. We appreciate the time and attention you give us.

Signatures

I, _____ freely consent to participate in research entitled "The capabilities of aboriginal women during their university academic career." I have read the consent form and I understand the purpose, nature, benefits, risks and inconveniences of the research project. I am satisfied with the explanations, clarifications and answers provided me by the researcher regarding my participation in this project.

Participant signature

Date

A summary of the research results will be sent to the participant who want it. To request, indicate the address where you would like to receive the document. The results will not be available before May 2019. If this address changes by this date, you are prompted to inform the researcher of the new address where you wish to receive this document.

Please, send the summary of the research results at this address:

I explained the purpose, nature, benefits, risks and disadvantages the research project to the participant. I answered to the best of my knowledge to questions asked and I checked the understanding of the participant.

Researcher signature

Date

Additional Information

If you have questions about the research, the implications of your participation or if you wish to withdraw from the research, please contact Jo-Anni Joncas head of the research project, at the following telephone number: (XXX) XXX-XXXX or at the following email address: jo-anni.joncas.1@ulaval.ca

Any complaints or reviews research project may be addressed to the Ombudsman's Office of Laval University:

Pavillon Alphonse-Desjardins, office 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Informations: (418) 656-3081
Free phone number: 1-866-323-2271
Email adress: info@ombudsman.ulaval.ca

Reference

— *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*, édition 2010.

Annexe 3 : Douze principes éthiques de la recherche avec les femmes autochtones de Femmes autochtones du Québec (2012)

1. La présence des femmes lors des premiers contacts avant d'entreprendre une recherche, ce qui comprend les demandes de permissions auprès des instances ou organismes autochtones en tenant compte du milieu de vie, de la nation d'origine, de l'âge et du statut particulier attribué aux aînées;
2. La tenue d'une vaste consultation auprès de la communauté ou de l'organisme impliqué qui interpelle particulièrement les femmes par la tenue de rencontres spéciales avec elles, à un moment et dans un lieu propice à la discussion (ex. tenir les rencontres sur le territoire, lorsque possible). Cette consultation devrait mener à l'obtention d'un consentement éclairé, collectif d'abord et individuel par la suite, ainsi qu'à l'établissement d'un protocole de recherche qui respecte la culture locale des femmes;
3. L'implication des femmes autochtones dans la définition du sujet de la recherche, dans le choix de la méthodologie à appliquer, dans le développement du matériel à utiliser (ex. questionnaire) ainsi que dans toutes les autres étapes de la recherche. L'usage des langues autochtones doit aussi être assuré lors de la collecte et l'analyse des données;
4. La recherche doit être basée sur des besoins et des priorités locales identifiés par les femmes elles-mêmes, en plus de proposer des stratégies de transfert de connaissances, de la formation pour permettre aux femmes impliquées de participer au processus de recherche et même d'initier d'autres activités de recherche pour le bien-être de leur communauté;
5. Le respect des savoirs autochtones (par ex. connaissances écologiques traditionnelles) au même titre que les savoirs scientifiques occidentaux. Ils doivent être considérés comme des savoirs uniques et valables, qui possèdent leurs propres fonctions et processus de validation. Les savoirs spécifiques des femmes autochtones, longtemps considérés comme inférieurs, moins prestigieux que ceux des hommes, doivent faire l'objet d'une attention particulière (par ex. santé, alimentation, l'organisation sociale);
6. Choisir une méthodologie de recherche respectueuse des conditions prescrites par la communauté autochtone en tenant compte des valeurs et des savoirs des femmes autochtones;
7. Redonner une voix aux femmes autochtones afin de restaurer un équilibre dans le discours de la société en général ainsi que dans celui de la communauté, ce qui devrait permettre de mettre à jour les principes présentés ici;
8. Le respect de la vision holistique, qui caractérise la majorité des peuples autochtones du monde. Cette vision englobe tous les éléments du monde terrestre et de la cosmologie avec les composantes physiques, spirituelles, mentales et émotives des êtres humains, étant tous reliés et interdépendants. Cette approche est généralement enseignée par les femmes autochtones aux générations suivantes;
9. L'établissement de la réciprocité dans toutes les relations avec les peuples autochtones. Les chercheurs doivent donner quelque chose en retour (en dehors du strict aspect financier) du savoir qu'ils obtiennent des femmes autochtones qui participent à la recherche. Les détails sont à définir avec les femmes ou l'organisme impliqué dans la recherche;
10. Le retour des résultats auprès des femmes concernées et leurs retombées dans le milieu ou la communauté autochtone. L'interprétation des résultats de la recherche doit être vérifiée et validée avec les participantes et l'organisme mandaté pour assurer le suivi de la recherche, et ce, avant leur publication;
11. Le respect des valeurs fondamentales tout au long de la recherche telles que le respect, la confiance, la connaissance, l'équilibre, l'équité et le pouvoir décisionnel. Elles doivent s'appliquer en tout temps et être perpétuées au-delà du calendrier de la recherche;
12. L'adoption d'une attitude et d'une démarche inclusive et l'entretien d'un dialogue continu et d'un partenariat efficace et sincère entre les chercheurs et les femmes autochtones.