



**Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite
des étudiants autochtones à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue**

RAPPORT DE RECHERCHE

Loiselle, Marguerite
En collaboration avec Lyne Legault, collaboratrice de recherche

Février 2010

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

ISBN No. 978-2-923064-46-8

Copyright © : premier semestre 2010

Tous droits réservés

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

Traduit de l'anglais par Doris St.-Pierre,

Titre original : *An Analysis of Determinants of Perseverance and Success of Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue First Nations Students*

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
REMERCIEMENTS	7
DÉFINITION DE TERMES	8
RÉSUMÉ	9
1. INTRODUCTION	10
2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	13
3. RECENSION DES ÉCRITS	17
3.1 Facteurs déterminant la persévérance et la réussite	17
3.2 Recherches auprès des Maoris de Nouvelle-Zélande	20
3.3 Recherches auprès d'Autochtones du Canada	23
3.4 Rapports concernant les obstacles sur le sentier les études postsecondaires pour les Autochtones	25
3.5 Besoins des étudiants autochtones et réponses d'établissements	28
4. QUESTION, PRÉMISSSES, BUT ET OBJECTIFS	31
4.1 La question de recherche	31
4.2 Prémisses et but général de la recherche	31
4.3 Objectifs primaires de la recherche	33
4.4 Objectifs secondaires plus spécifiques	33
5. OUTIL RÉFÉRENTIEL	34
5.1 Modèles de référence	34
5.1.1 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenne (1979)	36
5.1.2 La roue de médecine autochtone	37
5.2 Cadre conceptuel	38
6. MÉTHODOLOGIE	40
6.1 Type de recherche et précautions prises	40
6.2 Ressources humaines et formation des assistants	40
6.3 Population cible, critères de participation et recrutement des participants	42
6.4 Catégories de participants interviewés (28 interviewés)	45
6.5 Instrument de collecte de données	46
6.6 Temps et lieux des entrevues, administration du questionnaire et difficultés rencontrées	47
6.7 Traitement et analyse des données	48
6.8 Communication des résultats	51
6.9 Considérations éthiques	52

7. RÉSULTATS	53
7.1	Recours à des intervieweurs de même culture que les interviewés 53
7.2	Transformation de l'outil référentiel : un <i>Modèle holosystémique</i>
7.2.1	La notion d'interrelation 55
7.2.2	La notion de temps 56
7.2.3	La notion de communauté 57
7.2.4	L'intégration des quatre éléments de la roue de médecine 58
7.3	Résultats de nature positive (des entrevues) 58
7.3.1	Au niveau ontosystémique 59
7.3.2	Au niveau microsystémique 60
7.3.3	Au niveau mésosystémique 64
7.3.4	Au niveau exosystémique 65
7.3.5	Au niveau macrosystémique 65
7.3.6	Au niveau chronosystémique 66
7.4	Résultats de nature négative (des entrevues) 66
7.4.1	Au niveau ontosystémique 67
7.4.2	Au niveau microsystémique 68
7.4.3	Au niveau mésosystémique 69
7.4.4	Au niveau exosystémique 69
7.4.5	Au niveau macrosystémique 70
7.4.6	Au niveau chronosystémique 70
7.5	Résultats complémentaires émergeant du questionnaire 71
7.5.1	En général 71
7.5.2	Au niveau ontosystémique 71
7.5.3	Au niveau microsystémique 72
7.5.4	Aux niveaux mésosystémique et exosystémique 73
7.5.5	Au niveau macrosystémique 74
7.5.6	Au niveau chronosystémique 74
7.5.7	Au niveau chronosystémique 74
8. DISCUSSION DES RÉSULTATS	75
8.1	Résultats relatifs à la question de recherche 75
8.1.1	Facteurs déterminants 76
8.1.2	Facteurs motivants et influents 77
8.1.3	Facteurs de soutien 80
8.1.4	Facteurs facilitants 80
8.2	Résultats relatifs aux objectifs de la recherche 83
8.3	Comparaison des résultats avec les écrits recensés 85
8.3.1	Facteurs déterminants 85
8.3.2	Facteurs motivants et influents 86
8.3.3	Facteurs de soutien 87
8.3.4	Facteurs facilitants 89
8.3.5	Résultats de nature négative 89
8.3.6	Résultats de confirmant pas ou confirmant partiellement ceux d'études antérieures 90
8.4	Résultats relatifs à l'outil référentiel 91
8.5	Ce que disent les résultats 92

9. MÉRITES, LIMITES ET BIAIS DE LA RECHERCHE	94
9.1 Mérites de la recherche	94
9.2 Limites et biais de la recherche	95
10. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	97
10.1 Conclusions	97
10.2 Recommandations	101
BIBLIOGRAPHIE	102

TABLEAUX

Tableau 3.1 – Catégories d’obstacles rencontrés par les étudiants autochtones	26
Tableau 3.2 – Facteurs créant des obstacles à la réussite des étudiants autochtones	27
Tableau 5.1 – Cadre conceptuel	38
Tableau 7.1 – Facteurs contribuant à la persévérance et à la réussite : Réponses au questionnaire	72
Tableau 7.2 – Stratégies stimulantes pour la persévérance et la réussite : Réponses au questionnaire	73
Tableau 10.1 Recommandations	101

FIGURES

Figure 5.1 – Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)	36
Figure 5.2 – La roue de médecine	37
Figure 7.1 – Outil référentiel transformé : <i>Modèle holosystémique</i>	57

ANNEXES

- **A.** Guide d’entrevue des étudiants en cours de programme
(libellé adapté pour les deux autres catégories)
- **B.** Questionnaire
- **C.** Formulaire de consentement
- **D.** Tableau synthèse des entrevues (exemple)

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été rendue possible grâce à l'aide financière du Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Nous remercions le FQRSC pour son appui et sa confiance au cours des trois dernières années.

Nous exprimons toute notre reconnaissance à Laretta McKenzie, notre ancienne collègue algonquine de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, qui a coordonné la collecte des données en langue anglaise au cours de la première année du projet.

Nous remercions aussi notre assistant de recherche, Nicolas Poirier, et toutes nos assistantes qui ont recueilli les données ainsi que celles qui ont transcrit textuellement les entrevues.

Un gros merci à Mélanie Kistabish et Sarah Mark-Stewart, les deux assistantes de recherche autochtones qui ont participé aux séances d'analyse des données, pour leur collaboration et leur connaissance approfondie des aspects culturels de nos données.

Un merci spécial à Alexandre Léonard et à Myriam Léonard pour leurs relectures et leurs révisions linguistiques de la version anglaise de ce rapport ainsi qu'à Anne-Laure Bourdaleix-Manin pour sa relecture et révision linguistique du texte français.

Finalement, non les moindres, nous remercions tous ceux et celles qui ont participé à l'étude en tant qu'interviewés et que répondants au questionnaire et en tant qu'intervieweurs et transpositeurs des verbatim. Sans eux, cette recherche n'aurait simplement pas été possible.

DÉFINITION DE TERMES

Les termes définis apparaissent dans le texte suivis d'un astérisque (*)

- Abitibi** Terme algonquin qui signifie « là où les eaux se séparent ». En effet, sur son axe nord-sud, la région de l'Abitibi voit, à partir de son centre, ses rivières couler en direction sud vers le fleuve Saint-Laurent et l'océan Atlantique d'une part et, du côté nord, vers la baie d'Hudson et la mer Arctique d'autre part.
- Autochtone** Ce terme définit toutes les nations maintenant appelées 'Premières Nations' ainsi que les peuples inuit et métis (voir autres termes plus bas).
- Inuit** Les Inuits étaient autrefois connus sous le nom d'Esquimaux, un terme péjoratif qui signifie 'ceux qui mangent du poisson cru'. Ils se nomment eux-mêmes Inuit, terme qui signifie 'vrais hommes' en comparaison avec les animaux. Ils habitent la région sub-arctique, appelée toundra, ainsi que l'arctique.
- Métis** La nation métisse origine d'allochtones, francophones et autres qui, au début de la colonie, ont marié des femmes autochtones. Cette nation est principalement présente dans les provinces du Manitoba et de la Saskatchewan. Toutefois, dans la présente étude, 'Métis' désigne les étudiants qui n'appartiennent pas à la nation métisse officiellement reconnue mais dont l'un des parents est autochtone et l'autre allochtone et qui s'identifient fortement à leurs origines autochtones.
- Pensionnats indiens** Écoles résidentielles spécifiquement établies pour les enfants autochtones par le gouvernement fédéral et dirigées par des membres de communautés religieuses.
- Premières Nations** Ce terme définit toutes les nations connues précédemment sous le nom d'Indiens ou d'Amérindiens. Au Canada, ces nations préfèrent l'utilisation du terme 'Premières Nations' qui les définit comme les premiers habitants du continent. Dans cette étude, les Algonquins de l'Abitibi et du Témiscamingue et les Cris du Nord-du-Québec font partie des Premières Nations.
- Témiscamingue** Terme algonquin qui signifie 'eaux profondes' et désignant le lac du même nom qui sépare les provinces du Québec et de l'Ontario.

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative exploratoire a été conçue dans une perspective écosystémique et holistique pour répondre à la question suivante : Quels sont les déterminants de persévérance et de réussite scolaire des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et quelles sont les interactions entre ceux-ci? Par cette étude, nous souhaitons contribuer à l'accroissement des connaissances sur les aspects positifs de l'expérience universitaire des étudiants autochtones. Les objectifs et les guides d'entrevue s'inspirent du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979), lequel nous a servi d'outil référentiel. Par l'examen de l'ensemble des dimensions de la vie des étudiants autochtones de l'UQAT, l'étude vise à acquérir des connaissances et à offrir une vue d'ensemble des facteurs qui influencent et soutiennent la persévérance et la réussite ainsi que des interactions entre ces facteurs. Trois catégories d'étudiants en cours de programme et d'anciens étudiants ont participé à la recherche : diplômés, étudiants en cours de programme et ceux qui ont abandonné leurs études. Ils sont ou ont été inscrits dans trois programmes différents : éducation, gestion, et travail social. Parmi les participants, on compte des Cris, des Algonquins et quelques Métis. Les données ont été recueillies de deux façons : d'abord, au moyen de 28 entrevues individuelles, soit en français (avec les étudiants algonquins) ou en anglais (avec les étudiants cris) et, dans un second temps, au moyen d'un questionnaire administré à 13 autres étudiants crie et algonquins. Le questionnaire a examiné certains éléments soulevés dans les entrevues afin de les clarifier et de les valider. Les résultats révèlent quatre types de facteurs qui, à divers degrés, jouent un rôle important dans la persévérance et la réussite scolaire des étudiants autochtones à l'UQAT: 1) facteurs déterminants; 2) facteurs motivants/influent; 3) facteurs de soutien et 4) facteurs facilitants. Bien que ces facteurs aient été catégorisés pour plus de clarté, l'analyse indique qu'ils opèrent en interaction pour influencer et motiver les étudiants autochtones à persévérer et à réussir. Un autre résultat important concerne notre outil référentiel. L'étude a permis l'émergence d'un nouveau « *Modèle holosystémique* » qui représente avec plus de précision la vision autochtone du monde. En conclusion, des recommandations sont adressées à l'Université et à ses professeurs et une s'adresse aux gouvernements.

1. INTRODUCTION

Cette étude qualitative exploratoire a été entreprise en septembre 2006 après réception d'une subvention triennale du Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Elle vise à présenter un point de vue différent de celui d'études antérieures portant majoritairement sur les besoins et les difficultés des étudiants autochtones dans leur cheminement scolaire, aux niveaux secondaire ou post-secondaire. Notre recension des écrits indique que la vaste majorité des recherches effectuées dans ce domaine au Canada ont focalisé soit sur l'identification des besoins et la description des obstacles à la progression scolaire, soit sur les facteurs expliquant les taux d'échec et d'abandon. Certaines études ont aussi décrit les initiatives stratégiques et les mécanismes mis en place par des institutions d'enseignement pour répondre à ces besoins et tenter d'éliminer les obstacles auxquels font face ces étudiants. À notre connaissance, aucune recherche canadienne publiée ne s'est penchée sur les facteurs déterminants qui contribuent à la persévérance et à la réussite des étudiants autochtones ou sur les stratégies conçues par ces mêmes étudiants, leur famille et leur communauté pour atteindre leurs buts.

Ces études antérieures ont été nécessaires pour répondre aux besoins des étudiants autochtones et leur faciliter le plus possible l'accès aux établissements scolaires post-secondaires. Toutefois, l'expérience récente avec les étudiants autochtones de l'UQAT nous a convaincus qu'une approche plus positive démontrerait clairement qu'un certain nombre de ces étudiants, ainsi que leur famille et leur communauté, sont proactifs et conçoivent des façons constructives de favoriser la persévérance et la réussite. La littérature est muette sur les efforts et les réussites de ces étudiants ainsi que sur les facteurs qui les aident à persévérer et à réussir. Voilà pourquoi notre recherche se concentre sur les facteurs qui ont un effet positif sur la vie des étudiants autochtones. Nous inspirant des travaux de Smith (1999), auteure et chercheuse maori, et de son approche 'décolonisatrice' en matière de recherche chez les peuples indigènes, nous avons décidé de donner une voix aux étudiants autochtones de l'UQAT. Nous les avons

divisés en trois groupes : les diplômés, les étudiants en cours de programme et ceux qui ont abandonné leurs études.

Ce rapport de recherche s'ouvre sur une explication du contexte dans lequel l'étude a été menée. Il présente ensuite une vue d'ensemble des écrits recensés, suivie, au chapitre 4, par la question de recherche, les prémisses, le but général et les objectifs de la recherche. Le chapitre 5, intitulé « Outil référentiel », explique le Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et la Roue de médecine autochtone traditionnelle; ces deux outils référentiels combinés ont guidé la collecte et l'analyse des données. Le chapitre sur la méthodologie offre un aperçu des personnes qui ont participé à la recherche, soit à titre d'interviewers, de participants aux entrevues, de répondants au questionnaire ou d'analystes. Il décrit aussi les processus utilisés pour la collecte et l'analyse des données, y compris les difficultés rencontrées et les ajustements effectués en cours de route.

Le chapitre qui présente les résultats respecte le Modèle écosystémique de Bronfenbrenner. Il est toutefois précédé par deux résultats supplémentaires : le premier explique les complications résultant de la sélection d'interviewers issus de la même culture que les sujets interrogés; le second résultat explique et démontre comment notre outil référentiel a été transformé par cette recherche en « *Modèle holosystémique* ». Les résultats obtenus selon le Modèle écosystémique de Bronfenbrenner sont ensuite présentés en trois sections : résultats de nature positive suivi de ceux de nature négative provenant des entrevues et résultats provenant des réponses au questionnaire. La discussion sur les résultats suit au chapitre 8. Celui-ci présente et explique les quatre catégories ou niveaux de facteurs qui contribuent à la persévérance et à la réussite selon le discours des participants et explique les interactions entre ces facteurs. Il démontre aussi que le but et les objectifs de l'étude ont été atteints et indique de quelle façon les résultats confirment certaines études antérieures. Les résultats de nature négative confirment la plupart des rapports de recherche recensés en ce qui a trait aux besoins, aux abandons, aux obstacles et aux échecs et permettent d'ajouter quelques nuances. Finalement, une section intitulée « Ce que disent les résultats » offre une réflexion sur quelques idées plus générales qui émergent des résultats.

La discussion des résultats est suivie d'un court chapitre portant sur les mérites, les limites et les biais de l'étude. En conclusion, nous formulons des recommandations à l'intention de l'Université, ses professeurs et son Service aux étudiants autochtones; une autre recommandation est adressée aux gouvernements et aux instances administratives autochtones soucieuses de l'éducation de leurs populations.

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), la plus jeune université au Québec - elle célèbre ses 25 ans d'existence en 2008-2009 – est située dans le moyen nord de la partie ouest de la province de Québec. La région de l'Abitibi-Témiscamingue* couvre près de 60 000 km²; elle est faiblement peuplée et est séparée des régions plus densément peuplées du sud de la province par près de 300 km de forêt boréale et une réserve faunique (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2007). Immédiatement au nord s'étend la taïga et encore plus au nord, la toundra. La population de l'Abitibi-Témiscamingue est majoritairement francophone, y compris les communautés de la Première Nation* algonquine de l'Abitibi. Quant aux Algonquins du Témiscamingue et aux Autochtones de la Nation Crie, ayant été colonisés dans la langue de Shakespeare, l'anglais est devenue leur langue seconde.

La population générale de l'Abitibi-Témiscamingue totalise près de 150 000 personnes dont 4% sont Algonquins, soit 6 500 personnes de descendance autochtone (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2009). L'Abitibi-Témiscamingue est une région minière (principalement cuivre et or) et forestière. Elle a été ouverte à la colonisation en 1911 avec l'arrivée du chemin de fer Transcontinental. De façon générale, les habitants de la région ont un niveau de scolarité inférieur à la moyenne provinciale (Cazin, Épenda et Sauvageau, 2006; Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2008; Turgeon, 2008). En effet, le recensement de 2006 révèle qu'en Abitibi-Témiscamingue, 35,4% de la population de 15 ans et plus est sans diplôme alors que le Québec en général compte 25% de sa population sans diplôme. Quant aux diplômés du collégial et de l'université, respectivement 13,1% et 12,6% des Témiscabitiens détiennent un diplôme contre 16% et 21,4% dans la province en général. (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2008). À son tour, la population autochtone d'Abitibi-Témiscamingue présente un niveau de scolarité inférieur à celui de la population régionale allochtone et de la population autochtone du Québec : à peine 16% possède un diplôme d'études secondaires, 11% a obtenu un diplôme collégial et 7% détient un certificat, un baccalauréat ou une maîtrise d'études universitaires (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2007).

L'histoire de l'éducation des peuples Algonquins et Cris du territoire desservi par l'UQAT, révèle que dans leur enfance, à part quelques exceptions, tous ceux aujourd'hui âgés de 45 ans et plus ont été forcés de fréquenter les pensionnats indiens.* Leurs perceptions des établissements scolaires allochtones sont influencées par leurs expériences dans ces pensionnats dont le but premier était de les assimiler, de les « civiliser » et de les christianiser. Les nombreuses conséquences désastreuses de ce régime d'éducation sont bien documentées (Archibald, 2006; Brant Castellano, Archibald et DeGagné, 2008; Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones, 1996; Dion-Stout et Kipling, 2003; Jaine, 1995; Loiselle, 2007; Miller 1996; Milloy, 1999; Wesley-Esquimaux et Smoleski, 2004), et ont été reconnues officiellement par le gouvernement fédéral le 11 juin 2008.

Depuis 1985, l'UQAT offre des programmes en éducation, en gestion et en travail social, tant en français qu'en anglais, au campus de Val-d'Or ainsi que dans les communautés afin d'accommoder cette clientèle. La majorité de ces programmes sont développés et offerts en partenariat avec les communautés autochtones se trouvant dans son aire de recrutement. Étant donné la grande étendue de la région géographique qu'elle dessert, le climat rigoureux et les routes souvent glacées, l'Université opère trois campus principaux à Rouyn-Noranda, à Val-d'Or et à Amos, ainsi que des sites secondaires dans des municipalités plus petites et plus éloignées. Pendant l'année académique 2008-2009 le campus de Val-d'Or, où la forte majorité des autochtones poursuivent leurs études, comptait quelque 360 étudiants à temps complet ou partiel. De ce nombre, environ 15% proviennent des Premières Nations: 43 Cris, 8 Algonquins et 3 « autres », soit Métis ou issus de deux Nations autochtones (Statistiques du secrétariat du campus de Val-d'Or). Près de 90% des étudiants autochtones sont des femmes entre 30 et 50 ans, dont plusieurs sont mères et grand-mères. Ces étudiants et étudiantes sont majoritairement admis aux programmes selon un statut d'étudiants matures plutôt qu'en raison de leur niveau de scolarité ou de leurs notes antérieures. Sous la direction de son Conseil d'administration, dont la présidente, madame Édith Cloutier, est une métisse diplômée de cette institution (Pilon, 2008), l'UQAT a inauguré son nouveau Pavillon des Premiers-Peuples le 23 août 2009 au campus de Val-d'Or. Ce pavillon, dont l'architecture est

caractérisée par un tipi, constitue un symbole physique de sa mission qui consiste, entre autre, à développer et offrir des programmes aux étudiants autochtones.

Les membres de la nation crie qui désirent étudier au campus de Val-d'Or doivent y déménager avec leurs familles puisque ses neuf communautés sont dispersées sur un territoire situé entre 500 et 900 km au nord de Val-d'Or. Ils font face à des préjugés en raison de leur appartenance ethnique, à de l'hostilité du fait qu'ils ne parlent pas le français et à de la discrimination au niveau du logement (Cazin, Épenda et Sauvageau, 2006). Obtenir un logement à Val-d'Or constitue pour eux un défi de taille (Cazin, 2005; Dugré, Gagnon, LeBlanc, Sioui et Thomas, 2009). Paradoxalement, les Cris sont également bienvenus et bien accueillis en raison de leurs moyens financiers et de leur contribution au développement économique de la ville (Cazin, Épenda et Sauvageau, 2006). Leur position économique favorable découle d'un accord appelé Convention de la Baie James, signé en 1975 entre la nation crie et le gouvernement du Québec, lequel permettait la construction d'un vaste complexe hydroélectrique qui allait perturber leurs terres ancestrales de chasse, de pêche et de piégeage (Morantz, 2002). Quant aux Algonquins francophones de l'Abitibi, ils sont moins accueillis (voir, par exemple, la pancarte de bienvenue de la ville de Val-d'Or qui indique la bienvenue en français, en anglais et en crie, mais non en algonquin) et ils subissent aussi des préjugés et de la discrimination en raison de leur appartenance ethnique et du fait que leur contribution à l'économie de la région est beaucoup moindre que celle de la Nation crie (Cazin, Épenda et Sauvageau (2006). Les étudiants des trois communautés algonquines d'Abitibi, Kitcisakik, Lac Simon et Pikogan, sont situées à une heure maximum de Val-d'Or. La majorité fait donc quotidiennement la navette entre leur communauté et l'université. Quant aux Algonquins anglophones du Témiscamingue, peu nombreux à Val-d'Or, ils sont victimes de préjugés et de discrimination à la fois en raison de leur ethnicité, de leur langue et de leur contribution minimale à l'économie de la municipalité.

Depuis les années 1990, à partir de son campus de Val-d'Or, l'UQAT offre divers programmes spécifiques à sa clientèle étudiante des Premières Nations, certains d'entre eux étant dispensés directement dans les communautés. Voici quelques exemples : le

baccalauréat en travail social à temps partiel (en anglais) a été offert dans les neuf communautés crie entre 1995 et 2003 et des certificats en gestion sont aussi dispensés dans certaines communautés nordiques. Par ailleurs, un certificat multidisciplinaire a été créé et mis sur pied à la demande d'une communauté algonquine d'Abitibi et offert au campus de Val-d'Or. Une cohorte de quinze étudiantes d'une autre communauté algonquine avoisinante a complété un baccalauréat en éducation au printemps 2007. D'autres étudiants autochtones s'inscrivent dans des programmes réguliers où ils se mêlent aux étudiants non-autochtones. L'UQAT a aussi conçu un Micro-programme d'études autochtones, offert à tous, qui a débuté en septembre 2007.

Le Service aux Premières Nations, mis sur pied en 2004 et coordonné par une employée autochtone, offre des services à l'ensemble des étudiants du campus de Val-d'Or. Les services comprennent des ateliers de formation au métier d'étudiant: gestion du temps, recherche documentaire, rédaction, prise de notes, organisation des travaux scolaires, et autres cours ponctuels. On y offre également des services d'intervention psychosociale, d'aide à la coordination de la vie sociale et académique, d'orientation scolaire ainsi que du mentorat et des services linguistiques. Ce service joue un rôle important sur le campus. Depuis sa création, il organise aussi un colloque annuel des Premières Nations. Le colloque de mai 2008, sous le thème de « *Notre lien avec la terre mère* », a rassemblé plus de 250 participants, Autochtones et non-Autochtones.

On peut affirmer que l'UQAT est un phare en matière de relations interculturelles et d'éducation dans la région. Le regard tourné vers l'avenir, on s'y prépare à accueillir un nombre croissant d'étudiants autochtones (UQAT, Planification stratégique, 2009-2014 et conversation entre la Rectrice, le Vice-recteur et l'auteure du présent rapport) puisque la moitié de la population autochtone actuelle du Québec a moins de 25 ans. Depuis les dix dernières années, cette population a augmenté de 47% au Canada (Gouvernement du Canada, 2006). L'UQAT est également de plus en plus reconnue pour le développement continu de projets de recherche axés sur les populations autochtones ainsi que pour ses connaissances et son respect de l'éthique de la recherche dans les communautés et les institutions autochtones.

3. RECENSION DES ÉCRITS

Quelques chercheurs se sont penchés sur les concepts de persévérance et de réussite dans la population étudiante générale de niveau post-secondaire au Canada. Dans le Rapport de recension des écrits de Sauvé, Debeurne, Fournier, Fontaine et Wright (2006), intitulé *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires: les données récentes de la recherche*, les auteurs indiquent qu'il n'existe pas de consensus quant à une définition claire des facteurs pouvant favoriser la persévérance aux études. Ces auteurs définissent la persévérance de la façon suivante : « [...] nous considérons que la persévérance se définit par la poursuite continue d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme ». Cette définition contient celle de réussite, puisqu'il s'agit de persévérer jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

3.1 Facteurs déterminants la persévérance et la réussite

Sauvé et al (2006) et quelques autres chercheurs ont procédé à une catégorisation des facteurs d'abandon et de persévérance et déterminé un certain nombre d'éléments dans chaque catégorie menant à l'abandon ou favorisant la persévérance. Des facteurs aux plans personnel, des apprentissages, interpersonnel, familial, institutionnel et environnemental constituent cette classification.

- **Au plan personnel**, les motivations, les aspirations, les objectifs et l'engagement face à son choix de programme ainsi que la confiance de l'étudiant en ses propres forces et capacités sont déterminants dans la décision de persévérer. Le niveau scolaire des parents est également perçu comme important et se retrouve dans cette catégorie.

- **Au plan des apprentissages**, les connaissances déjà acquises, le style d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les stratégies de gestion et, encore une fois, la motivation, sont d'importants facteurs de persévérance. Sauvé et al (2006) citent divers auteurs en lien avec cette catégorie. Tinto (1999:6) a constaté que « les étudiants qui apprennent sont ceux qui poursuivent leurs études » (traduction libre). Dans cette veine, Robbins, Lauver, Huy-Le, Davis, Langley et Carlstrom (2004) expliquent que ceux qui désirent véritablement apprendre s'y appliquent et ont du plaisir dans le processus. Ils

persévèrent parce qu'ils apprécient la valeur de l'éducation. De son côté, De Broucker (2005 :35) conclut que « La décision d'acquérir une formation post-secondaire [...] découle d'une réflexion et d'une expérience accumulées et de chacune des années de réussite et d'échec dans le travail scolaire ». Pour sa part, Coulon (2005) recommande des cours préparatoires pour ceux qui ont abandonné leurs études depuis longtemps. En outre, il suggère d'identifier rapidement les étudiants qui ont besoin d'aide afin de mettre en place, de façon diligente, des stratégies permettant d'offrir du soutien à ces étudiants. Pour sa part, Romainville (2000) identifie des stratégies pédagogiques et éducatives que les universités devraient utiliser pour aider les étudiants à persévérer : 1) utiliser les connaissances déjà acquises des étudiants comme source de nouveaux apprentissages; 2) favoriser l'autonomie et la responsabilité des étudiants dans le processus d'apprentissage; 3) susciter chez les étudiants un désir d'apprendre; 4) mettre en place des stratégies d'apprentissage actives et coopératives; 5) développer chez les étudiants la capacité de réfléchir sur leur propre démarche d'apprentissage et d'adapter leurs actions au besoin. Weinstein (1988), cité dans Rugh et Himech (2001), nomme cette capacité « autorégulation ». Finalement, selon Pascarella et Terenzini (2005), le rendement scolaire serait l'un des plus importants facteurs de persévérance.

- **Au plan interpersonnel**, de bonnes relations avec les pairs ainsi que le soutien, l'aide et les encouragements de la famille et des proches contribuent grandement à la persévérance.

- **Au plan familial**, tel que mentionné ci-dessus, au plan interpersonnel, Grant-Vallone, Reid, Umali et Pohlert (2004) affirment qu'un soutien social substantiel de la famille donne de meilleurs résultats scolaires, ce qui, de surcroit, contribue à la persévérance des étudiants. Pour sa part, De Brouckner (2005 :36) affirme que « les enfants provenant des meilleures familles et possédant des niveaux élevés d'habileté obtiennent de meilleurs rendements scolaires ». Quant aux étudiants de première génération ayant atteint un niveau postsecondaire, les études sur cette catégorie d'étudiants sont très récentes. C'est la situation dans laquelle se trouvent la forte majorité des étudiants autochtones de l'UQAT. Selon l'étude de Duggan (2005), différents types de capital (économique,

humain, culturel, communicationnel et social) peuvent influencer l'engagement scolaire d'un étudiant de même que ses résultats, ce qui, en retour, peut influencer sa décision de persévérer. Plus riche est le capital de l'étudiant, plus il a de chances de persévérer et de réussir.

- **Au plan institutionnel**, DeBroucker (2005) recommande fortement que les universités s'attaquent aux problèmes de la préparation scolaire insuffisante et à celui du manque d'acquisition de connaissances adéquates au moment d'entrer à l'université afin de contrer l'abandon des études par leur clientèle. Pour sa part, Tinto (2005) indique trois critères auxquels doivent répondre les universités si elles souhaitent voir leurs étudiants persévérer dans leurs études : 1) un engagement à assurer le bien-être de leurs étudiants; 2) un engagement face à l'éducation de tous leurs étudiants; 3) une attention particulière portée aux aspects sociaux et intellectuels de la communauté universitaire. Sauvé et al (2006) sont d'avis que les services aux étudiants ont un rôle majeur à jouer dans l'améliorer des pratiques académiques, en assurant l'intégration sociale, en surveillant la situation financière des étudiants et en offrant un soutien individuel. Finalement, selon Sauvé et al (2006), les établissements qui adoptent une « approche axée sur le cycle de vie » sont les plus efficaces dans la rétention des étudiants. Cette approche comprend les phases et les tâches suivantes : 1) offrir du counselling et du soutien en pré-admission, plus particulièrement, démystifier les études postsecondaires auprès des étudiants éventuels qui n'ont aucune connaissance de ce milieu et préparer ceux qui décident de faire une demande d'admission à relever les nouveaux défis auxquels ils feront face. À noter que cette proposition rejoint les affirmations de De Brouckner citées aux plans des apprentissages et familial; 2) prévoir une admission et une intégration chaleureuses et adéquates au sein de l'établissement; 3) porter une attention particulière aux étudiants au cours du premier semestre; 4) assurer un suivi afin de favoriser le parachèvement des cours; 5) aider à l'insertion en emploi (Sauvé et al, 2006).

- **Au plan environnemental**, Sauvé et al (2006) affirment que les étudiants membres d'un groupe minoritaire en raison de leur culture et de leur origine sont confrontés à un lieu qu'ils n'avaient pas nécessairement imaginé. Ces étudiants, ressentent le besoin

d'être soutenus et compris et se sentent naturellement attirés vers ceux qui vivent la même expérience qu'eux. Les auteurs insistent sur le fait que c'est ce groupe d'étudiants qui exige de la part des universités le plus d'efforts pour les aider à persévérer et à réussir. Ces étudiants sont aussi souvent aux prises avec des difficultés financières qui doivent être détectées le plus tôt possible.

3.2 Recherches auprès des Maoris de Nouvelle-Zélande

Quant aux données sur l'éducation postsecondaire des membres des Premières Nations, particulièrement en ce qui a trait à la persévérance et à la réussite, elles sont rares et éparses. La grande majorité des études effectuées au Canada à ce jour sur le sujet de l'éducation autochtone portent principalement sur les obstacles, l'abandon et le faible rendement scolaire (Bourke et al, 1996; Hymel et Ford, 2004; Mayes, 2007). Par contre, en Nouvelle-Zélande, les recherches effectuées auprès des Maoris, les indigènes du pays, révèlent des données intéressantes sur la persévérance et la réussite. Une de ces études (Greenwood et Te Aika, novembre 2008, une communication livrée à la NZARE National Conference 2008) présente les facteurs clés menant à la réussite des étudiants maoris au niveau tertiaire (postsecondaire) : 1) un soutien important de la part de la « iwi » (tribu) et des institutions; 2) une concertation avec la tribu et un engagement de celle-ci face au programme; 3) un objectif professionnel ou vocationnel clair; 4) une prise en compte par les institutions académiques des différents niveaux d'entrée des étudiants aux études postsecondaires et de leurs besoins; 5) des exigences de haut niveau; 6) une reconnaissance des besoins affectifs et spirituels des étudiants aussi bien que de leurs besoins académiques; 7) une affirmation du lien entre les étudiants et leur communauté; 8) la création d'espaces d'enseignement appropriés au champ d'études; 9) la mise en oeuvre du « tikanga » (sens culturel) maori ainsi que des concepts et valeurs maoris; 10) un leadership énergique, aidant et doté d'une vision claire; 11) un recours à des modèles de comportement maoris reconnus; 12) un personnel enseignant disposé à apprendre; 13) des enseignants jouissant d'une crédibilité professionnelle dans leur domaine; 14) des relations respectueuses et valorisantes avec les étudiants; 15) des occasions pour les étudiants de remédier à des expériences scolaires antérieures insatisfaisantes; 16) des possibilités pour les étudiants d'élaborer des stratégies d'apprentissage efficaces; 17) des

relations « tuakana-teina » (avec « l'autre ») entre les étudiants, maoris et autres; 18) un accueil personnalisé et de préférence axé sur la tribu; 19) l'importance d'une collation des grades qui implique la « whanau » (famille) et la communauté; 20) une réduction stratégique des obstacles financiers à l'apprentissage.

Une autre source de données sur la réussite des Maoris en matière d'apprentissage, (Durie, 2004) met en lumière cinq thèmes importants pour la réussite de ces étudiants. Ces thèmes confirment un certain nombre d'éléments clés de la persévérance et de la réussite mis en évidence dans la recension des écrits effectuée par Sauvé et al (2006). Ces thèmes sont : 1) l'importance d'entretenir des relations positives avec les enseignants, les pairs et la famille aux fins d'apprentissage. En ce qui a trait aux relations avec les enseignants, on souligne l'engagement personnel de ces derniers face aux apprenants. Par contre, les étudiants interviewés dans l'étude affirment que « en somme, l'engagement et l'énergie personnels pourraient constituer les plus importants déterminants [de la réussite] » (traduction libre) (Durie, 2004:6). 2) Un enthousiasme face à l'apprentissage. Il est à noter que cet enthousiasme se développe chez l'étudiant lorsque l'enseignant est passionné pour sa matière et s'y engage à fond. De plus, une harmonisation des valeurs culturelles dans la classe et dans l'école contribue au développement de l'enthousiasme face à l'apprentissage. 3) Une importance particulière accordée aux attentes positives de la part des enseignants ainsi que de la famille face à la réussite scolaire. Toutefois, il peut y avoir divers indicateurs de réussite. Par exemple, selon les maoris, « la réussite signifie que l'apprenant a été bien préparé à la vie après les études, aux responsabilités civiques et à l'équilibre entre le travail d'une part et les loisirs, les temps libres et une participation positive à la famille et les amis d'autre part » (traduction libre) (p. 7). 4) Être Maori, c'est-à-dire se sentir fort et fier de son identité culturelle et avoir la possibilité de participer à des activités avec les siens est considéré important pour atteindre la réussite. Le soutien et l'encouragement du milieu contribuent à celle-ci. En somme, « la compétence culturelle va de pair avec les réalisations dans les domaines du sport, des études et du développement personnel » (p. 7). 5) En termes de préparation pour l'avenir, les étudiants maoris ont déclaré qu'ils s'attendent à ce que le

milieu d'apprentissage les prépare à participer pleinement à la vie sociale en général ainsi qu'à la vie de leur communauté maorie.

Concernant les recherches menées par Bishop et Berryman (2006), qui ont interrogé des étudiants du secondaire, des membres de leur famille, des directeurs et des enseignants d'écoles secondaires, les auteurs concluent que deux facteurs majeurs résoudraient les problèmes de comportements, d'absentéisme, d'abandon des études et d'échec. Premièrement, ils affirment qu'il est primordial d'entretenir de bonnes relations « humaines », aussi bien interpersonnelles que professionnelles, fondées sur la confiance et le respect entre les enseignants et les étudiants. Deuxièmement, ils insistent sur l'importance d'être reconnu, accepté, apprécié et traité comme être humain « maori » au sens plein et entier de cette identité. En effet, les données recueillies à partir des entrevues avec les étudiants et les membres de leur famille révèlent que la réussite signifie l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage tout en conservant une identité maorie forte. Ces constats confirment ceux de Greenwood et Te Aika (2008) et de Durie (2004) sur l'importance d'entretenir de bonnes relations avec les enseignants et d'être reconnu, respecté et apprécié dans son identité propre. À cet égard, une recherche récente menée en Abitibi (Dugré et al, 2009) indique aussi que 96% des répondants cris et algonquins considèrent comme fondamentale la préservation de leur culture autochtone. Ces répondants incluent des étudiants autochtones de l'UQAT.

Enfin, une autre source de référence sur l'enseignement et l'apprentissage chez les Maoris de la Nouvelle-Zélande, un professeur d'université qui a régulièrement reçu d'«excellentes» évaluations de la part de ses étudiants, indique que le fait qu'un professeur ait « des moments de discussion personnalisée avec chaque étudiant pendant la durée d'un cours » (traduction libre) permet de créer un climat d'apprentissage « humain » (Anderson, 2008:16). Pendant ces moments, le professeur peut en apprendre davantage sur la situation personnelle de chaque étudiant et sur son style d'apprentissage et il est en mesure d'aider chacun en décomposant des problèmes complexes en « petites bouchées digestibles ». Selon Anderson, ces deux facteurs favorisent la persévérance et

la réussite. Cette pratique confirme les constatations de Greenwood et Te Aïka (2008), de Durie (2004) et de Bishop et Berryman (2006).

3.3 Recherches auprès d'autochtones du Canada

Revenons maintenant aux travaux canadiens, particulièrement sur les étudiants autochtones. Dans leur étude, Hymel et Ford (2004) conseillent fortement aux chercheurs de contribuer à l'augmentation des connaissances et de la compréhension des facteurs qui contribuent à la réussite des étudiants autochtones et à considérer ces facteurs d'un point de vue écologique. Selon Cappon (2008) et Rodon (2007), l'absence de telles données rend difficile de mesurer le degré de réussite des étudiants. Certaines études révèlent que, du point de vue des Autochtones canadiens, la réussite se définit davantage en termes de persévérance et de capacité à fournir des efforts pour obtenir une note de passage satisfaisante qu'en termes de notes élevées et d'obtention d'un diplôme. Pour mesurer la réussite, on recommande une approche holistique plutôt que comptable (Commission de l'éducation, 2007; Hymel et Ford, 2004) et une approche globale et concertée, faisant appel à tous les partenaires (établissements scolaires, conseils de bande, communautés, gouvernements); ces approches constituent des conditions de base de la réussite (Ministère de l'Éducation, 2003).

De son côté, la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) affirme qu'afin de motiver les étudiants à réussir, la participation autochtone dans l'administration des institutions est d'une grande importance. La Commission indique aussi qu'un comité d'orientation pour le développement des programmes et des services doit être mis en place. Elle recommande notamment aux établissements postsecondaires: a) un climat accueillant; b) un contenu et des perspectives autochtones dans les cours; c) l'intégration d'études et de programmes autochtones dans les programmes réguliers; d) la nomination d'Autochtones aux conseils d'administration; e) des conseillers autochtones auprès de la direction des institutions; f) un recrutement actif d'étudiants; g) la mise en place de politiques d'inscription; h) des salles de réunion spéciales pour les étudiants autochtones; i) des associations étudiantes autochtones; j) le recrutement de professeurs et de chargés de cours autochtones; k) des services de soutien incluant l'orientation scolaire et le

counselling par des intervenants autochtones; 1) l'organisation de séances de sensibilisation aux différences culturelles pour le personnel et les professeurs.

Dans le cas particulier des étudiants cris de l'UQAT, Cazin (2005) révèle que pour ces derniers, la motivation principale pour persévérer et réussir est leur propre volonté personnelle d'améliorer leur niveau de scolarité et d'obtenir un diplôme afin de pouvoir progresser dans leur milieu de travail et jouer un rôle important dans leur communauté. Cette étude, effectuée uniquement auprès d'étudiants cris, indique que 23% des répondants croient que le personnel de soutien et les professeurs jouent un rôle important dans la persévérance et la réussite des étudiants autochtones. Certains mentionnent que des professeurs autochtones qui enseignent dans une perspective autochtone contribuent aussi à leur persévérance et à leur réussite. Le plus grand obstacle est le sentiment de culpabilité qu'ils éprouvent du fait d'être séparés de leur famille et l'obligation qu'ils ont de gérer à la fois les problèmes familiaux et communautaires d'une part, et leurs études d'autre part. L'autre difficulté que rencontrent les étudiants cris est celle de la langue puisque leur langue maternelle est le cri et leur langue seconde l'anglais alors que le français est la langue d'usage à Val-d'Or et à l'université. Ces étudiants ressentent par conséquent une certaine exclusion et ils réclament plus de livres en anglais à la bibliothèque. Pour eux, s'ajoute aux difficultés liées à langue le problème majeur de trouver un logement à Val-d'Or (Cazin, 2005).

Dans une autre étude, Mendelson (2006) exprime des préoccupations quant à l'écart entre le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires de la population autochtone et celui de l'ensemble de la population du Québec tel que rapporté dans le recensement de 2001. En effet, en 2001, 13% des Algonquins de l'Abitibi-Témiscamingue ont obtenu leur diplôme d'études secondaires comparativement à 22% pour la population régionale et environ 25% pour la population du Québec. Au niveau universitaire, moins de 2% des Algonquins détiennent un diplôme par rapport à 8% pour la population régionale et près de 15% pour la province (Cazin, Épenda et Sauvageau, 2006; Conférence régionale des élus de l'Abitibi-Témiscamingue, 2008; Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2005). En ce qui concerne la population crie du nord du Québec, les données de 2001 de

deux études examinées, ne coïncident pas: selon Papillon (2008), 7,5% de la population crie détenaient un diplôme d'études secondaires et selon Cazin, Épenda et Sauvageau, environ 12% détenaient un tel diplôme. Au niveau universitaire, Cazin, Épenda et Sauvageau (2006) rapportent qu'en 2001, 1,4% de cette population détenait un baccalauréat ou un degré plus élevé.

Notre recension des écrits révèle aussi qu'au cours des vingt-cinq dernières années, le nombre d'Autochtones qui s'inscrivent à l'université a augmenté de façon substantielle en Amérique du Nord (Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Dupuis, 2001; Hull, 2005; Larose et al, 2001; Malatest, 2002 et 2004; St.-Amant, 2002) ainsi qu'ailleurs dans le monde (Verjee, 2003; DiGregorio et al, 2000). Au Canada, entre 1996 et 2001, le nombre d'Autochtones détenant un diplôme postsecondaire a augmenté de 20 à 24% comparativement à la population générale qui, elle, est passée de 35 à 41%. En 2001, 13,5% des Autochtones au Canada avaient complété des études universitaires par rapport à 26,2% pour la population non-autochtone. Un autre fait important rapporté par Hull (2005) est que les Autochtones ont tendance à poursuivre des études supérieures plus tard dans leur vie, une fois qu'ils ont une famille, ce qui signifie que la majorité d'entre eux ont des responsabilités familiales pendant leurs études.

3.4 Rapports concernant les obstacles sur le sentier des études postsecondaires pour les Autochtones

L'Association canadienne des collèges communautaires (the Association of Canadian Community Colleges, ACCC, 2005) identifie sept catégories d'obstacles que rencontrent les étudiants des Premières Nations, dont la plupart confirment les résultats des études précitées. Ces catégories sont d'ordre historique, social, scolaire, financier, géographique, culturel et personnel. Le tableau 3.1 à la page qui suit présente ces catégories.

Tableau 3.1 Catégories d'obstacles rencontrés par les étudiants autochtones

- **Les obstacles historiques** découlent de l'objectif historique du gouvernement fédéral d'assimiler les Autochtones au moyen de l'éducation et ce, tout particulièrement par le système des pensionnats indiens. Les effets négatifs du retrait des enfants de leur famille et de leur communauté pendant une longue période de temps ont mené à une augmentation de la violence et de l'alcoolisme, à une perte de fierté de soi et de sa culture et un abandon des pratiques spirituelles traditionnelles. Ces obstacles à l'éducation ont persisté à travers les générations et ont encore des répercussions sur certains étudiants autochtones d'aujourd'hui (ONSA, 2007:48).
- **Les obstacles sociaux** comprennent les responsabilités familiales, le manque de modèles autochtones, la discrimination sociale, le chômage et la pauvreté.
- **Les obstacles scolaires** constituent la troisième catégorie d'obstacles. Ils consistent en un manque de préparation adéquate au monde académique et de prérequis aux études postsecondaires en mathématiques et en sciences en particulier ou en un manque d'habiletés en gestion du temps et des études. Par conséquent, les étudiants sont moins préparés ou qualifiés pour s'inscrire dans des établissements postsecondaires (voir ONSA, 2008). Selon Malatest & Associates Ltd., (2002:12), cet obstacle contribue au faible taux de rétention dans les collèges et les universités.
- **Les obstacles géographiques** désignent le fait que plusieurs communautés autochtones sont situées loin des centres urbains où se trouvent les établissements d'enseignement supérieur. Le déménagement de la famille et la recherche d'un logement adéquat représentent pour les étudiants un changement majeur et difficile.
- **Les obstacles financiers** pour les membres des Premières Nations qui résident hors des réserves, que l'on nomme généralement « Indiens non inscrits », créent des obstacles majeurs à leur participation aux études postsecondaires tandis que les « Indiens inscrits » peuvent avoir accès à du financement auprès de leur Conseil de bande ou de leur commission scolaire. Cette information est amplement confirmée par Mayes (2007). L'autre problème dans cette catégorie concerne les étudiants adultes ayant une famille à charge et qui doivent quitter leur communauté éloignée pour se rapprocher du collège ou de l'université. Cela implique des coûts élevés et souvent prohibitifs pour ces étudiants potentiels.
- **Les obstacles culturels** consistent en l'absence de perspectives autochtones dans le milieu universitaire, la rareté de modèles autochtones professionnels, l'absence de contrôle par les Autochtones sur l'éducation postsecondaire (Mendelson, 2006) et le fait que les professeurs connaissent généralement peu ou pas les cultures autochtones et les éléments qui les marginalisent dans les institutions de haut savoir.
- **Les obstacles personnels** peuvent être d'ordre multiple : problèmes de santé mentale et physique, manque de support moral, de motivation et de capacité de se projeter dans l'avenir, ainsi qu'une faible estime de soi.

Par ailleurs, un certain nombre d'études relèvent divers facteurs qui créent des obstacles sur la voie de la réussite des étudiants autochtones. Mark, (2008) en a fait une recension et regroupe ces facteurs en quatre catégories telles qu'identifiées dans le tableau 3.2 ci-dessous. Il est à noter que certains de ces facteurs sont également nommés par l'ACCC dans le tableau 3.1.

Tableau 3.2 : Facteurs créant des obstacles à la réussite des étudiants autochtones

- **Facteurs liés à l'éducation et aux systèmes d'éducation :** **1)** le sentiment que leur vision, leurs valeurs et leurs traditions culturelles n'ont pas de place dans les milieux et les programmes universitaires, ou sont à peine reconnues par ceux-ci (Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), 2005; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Holmes, 2006; Malatest et al, 2004); **2)** les méthodes pédagogiques inadaptées et inefficaces (Cazin, 2005; St.-Amant, 2002); **3)** un débit rapide d'explications qui ne laisse pas le temps aux étudiants de traduire dans leur langue et de transposer les informations dans leur culture (Cazin, 2005); **4)** des méthodes d'évaluation non significatives ou culturellement biaisées (BC Ministry of Education, 1995; Cazin, 2005; St.-Amant, 2002; Verjee, 2003); **5)** un manque d'adaptation du contenu des cours aux réalités autochtones (Cazin, 2005; St.-Amant 2002); **6)** l'absence de prérequis ou de préparation aux études universitaires (Malatest, 2004; Bourke et al, 1996; Hull, 2000; Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA), 2008; **7)** des services de soutien inadéquats ou inexistant (Bourke et al, 1996).
- **Facteurs culturels :** **1)** les modes d'apprentissage autochtones, différents des modèles privilégiés par les établissements d'enseignement supérieur (Guider, 1991; St.-Amant, 2002); **2)** le sentiment d'être déchiré entre deux systèmes de valeurs et de 'trahir' sa culture en fréquentant l'université (Barnhardt, 2001; Malatest, 2002).
- **Facteurs économiques :** un manque de soutien financier (Bourke et al, 1996; Malatest, 2004; Mayes, 2007).
- **Facteurs psychosociaux, familiaux et environnementaux :** **1)** des sentiments d'isolement et de solitude lors de l'éloignement du milieu familial et **2)** des expériences difficiles au sein des établissements d'enseignement (Bourke et al, 1996; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Malatest, 2004); **3)** les responsabilités familiales (Malatest, 2002; Brady, 1996); **4)** le racisme et la discrimination dans la société environnante, mais non nécessairement dans le milieu institutionnel, causant de l'embarras et même de graves problèmes lors de la recherche d'un logement (Cazin, 2005; St.-Amant, 2002).

3.5 Besoins des étudiants autochtones et réponses d'établissements

En 2006, l'Université Laval de Québec a entrepris une recherche dans le but de déterminer les besoins des étudiants des Premières Nations, leur motivation à poursuivre des études dans cette institution, leur perception de leur expérience à Laval et les obstacles rencontrés au cours de leurs études. Les données ont été recueillies au moyen d'un sondage écrit et d'entrevues individuelles. Près de 80 individus des nations huron-wendat et innue étudient à cette université; 18 d'entre eux ont participé à la recherche. Les résultats indiquent que les étudiants qui ont participé étaient principalement ceux qui progressaient bien dans leurs études tandis que plusieurs des étudiants qui éprouvaient des difficultés étaient déjà retournés dans leur communauté (Rodon, 2007).

Bien que l'étude de Rodon ne se soit pas attardée sur les déterminants de la persévérance et de la réussite, certains des résultats sont pertinents pour la présente recherche. Ils révèlent que la proximité de l'université, la langue d'enseignement (français) et le type de programmes offerts sont des facteurs qui influencent la fréquentation de l'Université Laval. Lorsqu'on leur a demandé comment améliorer le contenu des cours ou des programmes, la moitié a répondu que les professeurs devraient être davantage sensibilisés à la culture, à l'histoire et aux réalités autochtones ainsi qu'aux besoins pédagogiques. La langue d'enseignement (français) représente une difficulté pour environ la moitié des répondants. En ce qui concerne leur adaptation à la vie urbaine, ceux qui ont grandi dans les communautés avoisinantes, ou dans la ville même, disent ne pas avoir eu de problème alors que ceux provenant de communautés lointaines ont connu des difficultés d'adaptation à l'université et au monde urbain. Dans cette recherche, la discrimination et le racisme n'ont pas été cités comme des problèmes majeurs (Rodon, 2007).

En ce qui concerne les obstacles pour atteindre la réussite, quatorze des répondants mentionnent un manque de soutien matériel et/ou psychologique. La moitié d'entre eux sont des parents. La relation entre la famille et le travail est aussi ressentie comme une difficulté. Les répondants formulent deux recommandations claires par rapport à leurs besoins pour atteindre leurs buts et réussir dans leurs études :

1. Le besoin d'un personnel de soutien autochtone qui offrirait des services de tutorat, d'aide aux devoirs et d'adaptation au monde universitaire. Un plus grand nombre d'étudiants autochtones au sein de l'institution contribuerait également à un sentiment accru de confort et de solidarité. Ils recommandent donc une augmentation du niveau de recrutement des étudiants autochtones.
2. Le besoin d'organiser des cohortes qui suivent le même programme ensemble ainsi que des programmes et des cours conçus spécialement pour les Premières Nations. Ces cohortes pourraient être mises sur pied et maintenues tout au moins pendant la première année des études. Toutefois, la majorité des répondants déclarent que ces groupes pourraient cheminer ensemble pendant toute la durée du programme (Rodon, 2006).

Certains établissements postsecondaires au Québec tentent de répondre au besoin d'accroître des services et des programmes pertinents pour les étudiants des Premières Nations. En 2007, 567 étudiants autochtones et inuits étaient inscrits dans les universités québécoises. L'UQAT a accueilli environ 12% de cette population (Rodon, 2007). Les étudiants autochtones de l'UQAT représentent près du quart de la population étudiante du campus de Val-d'Or où la majorité suivent leurs cours. À titre d'exemple de réponse aux besoins des populations étudiante autochtones, le Service aux Premières Nations de l'UQAT, situé à Val-d'Or, offre une variété de services tels que l'orientation scolaire, l'aide psychosociale, le soutien à la vie étudiante, des tutorats ainsi que des ateliers sur la gestion du temps et du stress, la recherche documentaire, la rédaction des travaux universitaires et l'informatique (Mark, 2008).

En conclusion de cette recension des écrits, les résultats de deux recherches, l'une entreprise au Canada et l'autre en Nouvelle-Zélande, révèlent que le premier déterminant de la persévérance et de la réussite pour les étudiants des Premières Nations est leur propre détermination. D'autres auteurs, dont ceux qui se sont intéressés aux étudiants maoris, soulignent que les étudiants autochtones ont besoin du soutien et de l'encouragement de leur famille, de leur communauté et de différents intervenants au sein

de l'université afin de réussir. Les enseignants en particulier jouent un rôle important non seulement par la reconnaissance et l'acceptation des différences culturelles mais aussi par l'appréciation et l'accueil des étudiants, par leurs attentes élevées et le maintien de bonnes relations avec eux, tant sur le plan personnel que professionnel.

Concernant la persévérance et la réussite es étudiants autochtones, deux études néo-zélandaises indiquent que pour les étudiants maoris, la réussite signifie d'une part, que l'apprenant a été bien préparé à la vie et à tout ce que cela comprend et, d'autre part, d'atteindre ses objectifs tout en conservant son identité culturelle. Notre recension des écrits révèle que les études canadiennes ne précisent pas les sens attribués à la réussite par les Autochtones. Elles s'intéressent peu aux déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones. Par conséquent, aucune n'indique ce que font les étudiants autochtones persévérants pour atteindre leurs objectifs. Nous émettons l'hypothèse que certains d'entre eux, avec le concours de leur famille et de leur communauté, utilisent des stratégies proactives afin de favoriser leur persévérance et leur réussite. Notre recherche tente de combler ce vide de connaissance. Elle vise également à découvrir ce qui motive les étudiants et comment ils procèdent pour atteindre leurs objectifs.

4. QUESTION, PRÉMISSSES, BUT ET OBJECTIFS

4.1 La question de recherche

Quels sont les déterminants de persévérance et de réussite des Autochtones qui poursuivent leurs études à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et quelles sont les interactions entre ceux-ci? Cette question est examinée dans une perspective holistique et écosystémique et du point de vue des étudiants autochtones.

4.2 Prémisses et but général de la recherche

Du point de vue autochtone, la recherche se définit comme étant la « création de connaissances pour le bénéfice de la société » et, les recherches faites auprès de sujets autochtones révèlent que ce bénéfice devrait servir le mieux-être de leurs communautés et de leurs peuples (Castellano, 2004:103). Inspiré de ce qui précède, notre recherche se concentre d'abord, mais sans s'y limiter, sur les aspects positifs de l'expérience universitaire des autochtones à l'UQAT. Elle examine leurs perceptions de l'éducation postsecondaire, leurs motivations et leurs buts, leurs valeurs, leurs stratégies pour persévérer et réussir et l'appui qu'ils reçoivent de leur famille, de leur communauté, des professeurs et du personnel de l'université. Cette orientation nous assure que les résultats de notre étude offriront un regard positif et respectueux sur les étudiants autochtones plutôt que de s'attarder sur les problèmes et les obstacles qui mènent souvent à l'échec et à l'abandon, ce qui risquerait d'accroître les préjugés à leur égard. Comme l'écrit Lorna Williams (2008): « L'histoire qu'on entend le plus souvent pour décrire les communautés des Premières Nations en est une de perte et d'autodestruction [...] Il existe une autre histoire rarement relatée». En matière d'études postsecondaires, cette autre histoire peu connue parle des moyens positifs de réussir dans ce monde, par exemple, en répondant « aux besoins d'apprendre et aux besoins humains » de ces étudiants. Notre recherche offre aussi un point de vue à la fois opposé et complémentaire à deux études récentes menées au Québec ainsi qu'à un rapport des résultats d'un certain nombre de projets de recherche effectués au Canada sur les études supérieures des Autochtones. La première étude porte sur le point de vue des enseignants et sur les leçons qu'ils ont tirées (Malatest

et Associés, 2004). La seconde se concentre sur les besoins des étudiants autochtones de l'Université Laval et les difficultés qu'ils rencontrent (Rodon, 2007). Quant au rapport sur les résultats d'un nombre de projets de recherche (Mark, 2008), il présente principalement les obstacles, les difficultés, les désirs, les besoins et les lacunes des étudiants universitaires autochtones au Canada. Il décrit aussi les programmes et les services mis en place à l'UQAT au fil des ans afin de favoriser la persévérance et la réussite des étudiants autochtones.

À l'instar de Blais (2008), l'auteure du présent rapport de recherche est d'avis que de donner une voix aux peuples marginalisés équivaut à leur donner du pouvoir et l'accès à une véritable citoyenneté ce qui est en soi un avantage majeur pour ces populations. Pour sa part, Zola (1992), cité dans Blais (2008), affirme que les êtres humains doivent être présentés comme des acteurs et des producteurs de sens et d'actions. Voilà un objectif de la présente étude. La chercheuse espère ainsi que les résultats de cette recherche pourront stimuler et encourager d'autres étudiants autochtones, actuels et éventuels, à porter un regard positif sur eux-mêmes, sur leur potentiel et sur leur expérience d'apprentissage. Nous sommes d'accord avec l'auteur maori G. H. Smith (2000: 210) qui propose à tous les peuples autochtones « de concentrer [leurs] énergies et [leurs] ressources limitées sur ce [qu'ils veulent] ». Pour faire suite à cette proposition, nous ajoutons : et d'agir de façon constructive sur ces besoins, de trouver des solutions pour surmonter les obstacles afin de rehausser le courage et la détermination de guérir des souffrances du passé, d'aller de l'avant et de mettre en œuvre des stratégies pour persévérer et réussir. Il s'agit là d'une alternative positive à l'attitude qui consiste à réagir aux problèmes, à investir temps et énergie à ressasser le passé et à chercher comment se fait ou devrait se faire la décolonisation (Berg, 1996; de Shazer, 1988; Furman et Ahola, 1992; Rosenberg, 2005 et 2006; Saleebey, 1992; Walter et Peller, 1992). Toutefois, cette emphase sur la construction de l'avenir ne signifie pas pour autant que la chercheuse est insensible à l'histoire des Autochtones du Canada et qu'elle entend escamoter ou négliger l'importance de cette histoire dans la vie des peuples autochtones. Au contraire, nous convenons avec Rousseau et Mekki-Berrada (2008) qu'il faut se souvenir du passé – ce qu'on appelle le « devoir de mémoire » – et le respecter dans le cas des peuples qui ont

vécu des traumatismes. L'intention de la présente étude est simplement d'apporter une contribution à une réflexion axée sur des solutions d'avenir. Nous souhaitons également contribuer à stimuler la réflexion des professeurs et des autres membres des établissements d'enseignement supérieur sur la façon dont ils peuvent aider les étudiants autochtones à persévérer et à réussir tout en demeurant forts et fiers de leur identité.

4.3 Objectifs primaires de la recherche

4.3.1 Contribuer, d'abord et avant tout, à enrichir les connaissances sur les déterminants de la persévérance et de la réussite des étudiants autochtones à l'UQAT.

4.3.2 Contribuer à enrichir les connaissances sur les besoins des étudiants autochtones de l'UQAT ainsi que sur les facteurs qui les mènent à l'échec et à l'abandon des études.

4.3.3 Faire des recommandations sur l'adaptation et l'amélioration possibles des services, des programmes, des méthodes pédagogiques et des stratégies de communication à l'intention de cette clientèle de l'UQAT.

4.4 Objectifs secondaires plus spécifiques

4.4.1 Recueillir le point de vue d'étudiants autochtones sur les facteurs positifs et moins positifs qui contribuent ou ont contribué à leur persévérance et à leur réussite, ou à leur abandon, à leurs difficultés ou à leurs échecs.

4.4.2 Comparer les résultats de cette recherche sur l'expérience des étudiants autochtones à l'UQAT aux données glanées dans la littérature.

4.4.3 Contribuer à une conscientisation des éléments positifs et constructifs de l'expérience des Autochtones en milieu universitaire.

4.4.4 Comprendre les besoins des étudiants universitaires autochtones ainsi que les défis auxquels ils font face.

4.4.5 Faire valider les résultats de l'étude et leur interprétation par les étudiants autochtones eux-mêmes.

4.4.6 Contribuer à l'amélioration des conditions favorisant les études postsecondaires des étudiants autochtones.

4.4.7 Faire participer le plus d'étudiants autochtones possible aux différentes étapes du processus de la recherche.

5. OUTIL RÉFÉRENTIEL¹

Les peuples autochtones de l'Amérique du Nord perçoivent généralement le monde selon une perspective holistique, écologique et systémique, souvent appelée vision cosmologique (Duran et Duran, 2000), selon laquelle chaque élément de la création, les structures et les processus ainsi que les mondes physique et spirituel sont interreliés et interdépendants. La construction des savoirs ne fait pas exception à cette règle (Hart, 2007; Kenny et al, 2004; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996; Henderson, 2000). Ainsi, Kenny et al (2004), de même que Cajete (1994), Nabigon et al. (1999) et Young (1999) proposent une approche holistique de la recherche en milieu autochtone qui reconnaît et prend en considération l'histoire, la culture, les aspects multidimensionnels et les interrelations entre toutes les formes de vie de même que les dimensions physiques, émotionnelles, mentales et spirituelles des êtres humains. Pour leur part, Hymel et Ford (2004) proposent que la recherche en milieu autochtone soit effectuée selon une perspective écologique.

5.1 Modèles de référence : écosystémique et roue de médecine

Inspirée par les écrits mentionnés ci-dessus, la chercheuse a décidé d'adopter le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) (figure 5.1, page 36) comme outil référentiel de base et point de départ pour notre recherche qualitative ethnographique exploratoire, en nous assurant que les quatre facettes de l'être humain (physique, émotionnelle, mentale et spirituelle) qui composent la roue de médecine traditionnelle autochtone soient prises en compte dans l'analyse des résultats. Ces éléments qui, selon la vision autochtone du monde, sont intimement liés, se voient donc accorder toute l'importance voulue dans la présentation et la discussion des résultats. L'hypothèse est que les quatre composantes de la roue de médecine ressortiront dans les récits de vie de nos participants au cours des entrevues.

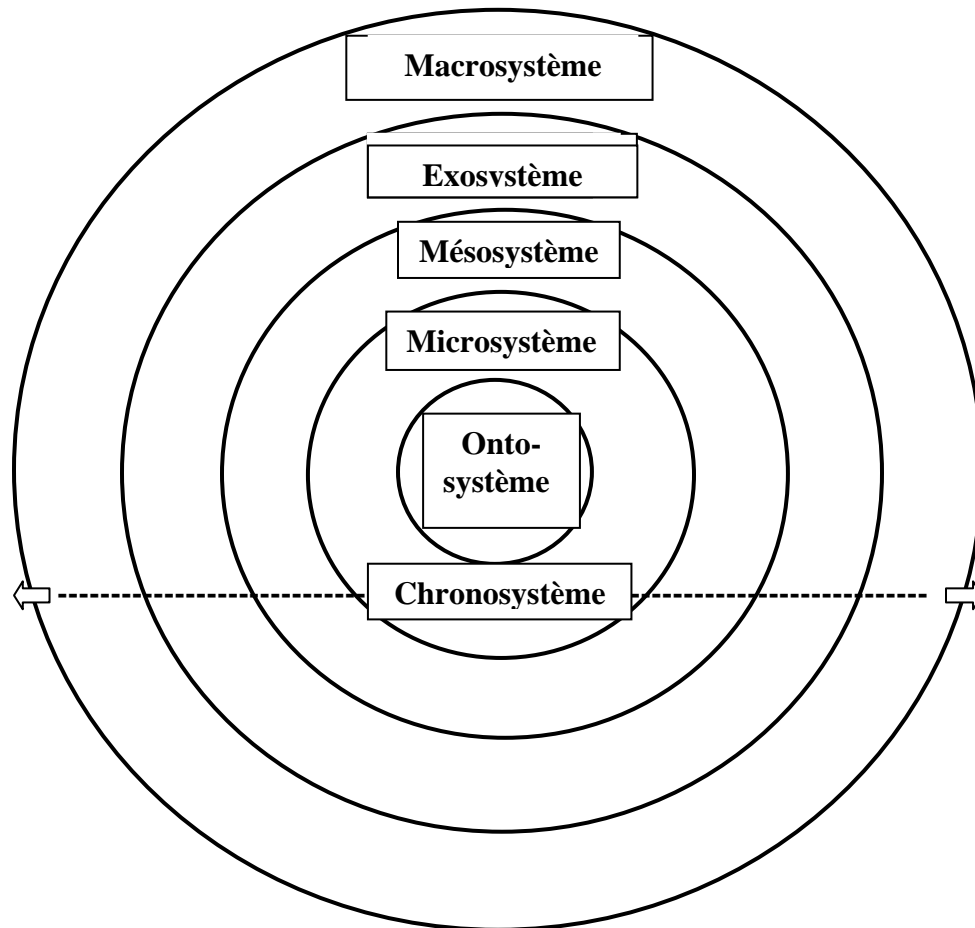
¹ Le terme « outil référentiel » provient de Paillé et Mucchielli (2005).

5.1.1 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner, complété par la roue de médecine, a guidé l'élaboration du guide d'entrevue ainsi que l'analyse des données. Il est composé de six dimensions habituellement présentés en cercles concentriques pour les cinq premiers éléments qui sont traversés par une flèche double indiquant le temps. La figure 5.1, à la page suivante, montre ce modèle dont les éléments sont:

- **L'ontosystème**, qui désigne les caractéristiques particulières de l'individu;
- **Le microsystème**, c'est-à-dire les lieux où l'individu vie et participe de façon régulière. Notre étude examine deux microsystèmes : la famille et l'université;
- **Le mésosystème**, c'est-à-dire les relations entre les deux microsystèmes à l'étude;
- **L'exosystème**, qui comprend les organismes décideurs qui ont des impacts sur la vie de l'individu mais dans lesquels ce dernier demeure généralement sans voix. Dans notre étude, trois institutions sont prises en compte : la Commission scolaire crie, les Conseils de bande et différentes instances décisionnelles de l'UQAT;
- **Le macrosystème**, qui tient compte de la culture, des valeurs, des croyances, des pratiques spirituelles et de l'environnement aussi bien dans la communauté locale que dans la société en général;
- **Le chronosystème**, qui considère les éléments ayant trait à l'âge, au temps, à la durée et à la synchronicité des événements dans la vie des individus et de leur famille.

Figure 5.1 : Modèle écosystémique d'Urie Bronfenbrenner (1979)

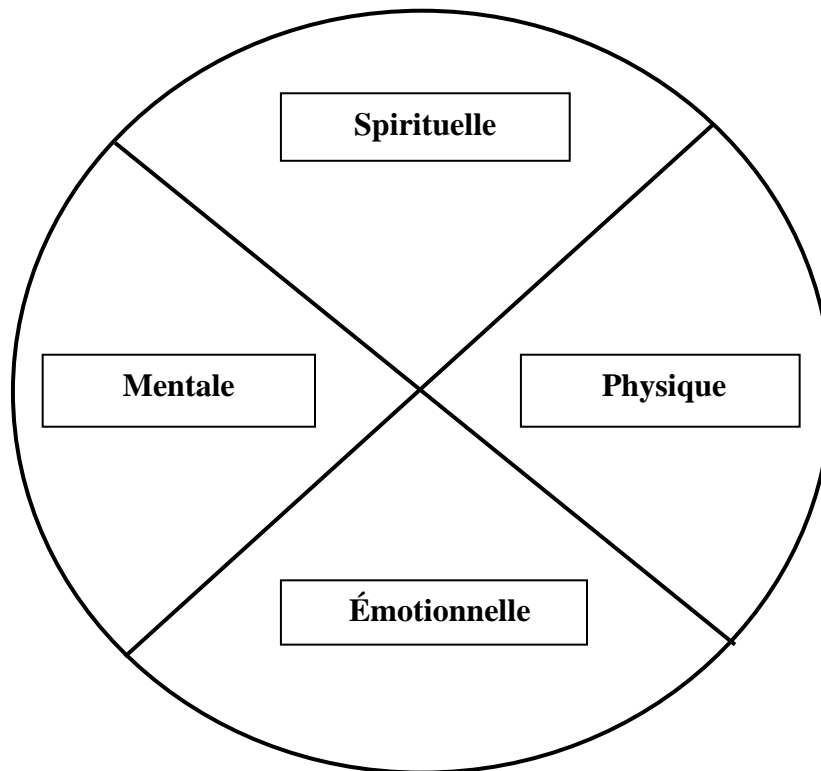


5.1.2 La roue de médecine autochtone

La roue de médecine autochtone a quatre composantes qui représentent les quatre facettes de l'être humain. Selon la pensée autochtone, la roue de médecine constitue une recherche d'équilibre et d'harmonie entre ses quatre composantes que voici :

- **La composante physique** de la personne concerne ses capacités et ses limites, sa santé, son apparence, sa vie et ses besoins sur le plan physique/matériel.
- **La composante émotionnelle** concerne ses relations, ses sentiments, ses besoins de soutien et d'affection, la satisfaction ou la non satisfaction de ses besoins et son bien-être psychologique général.
- **La composante mentale** est celle de sa vie mentale et intellectuelle, son niveau de scolarité, ses talents et aptitudes intellectuels, ses discours intérieurs, sa manière de penser ainsi que ses aspirations générales sur ce plan.
- **La composante spirituelle** comprend les valeurs, les croyances, les visions du monde et les pratiques spirituelles ou religieuses.

Figure 5.2 : La roue de médecine – composantes de l'individu



5.2 Cadre conceptuel

Tableau 5.1 – Cadre conceptuel

CONCEPTS	DIMENSIONS ou « THÈMES »	COMPOSANTES	FACTEURS ou « SOUS-THÈMES »
PRIMAIRE : Déterminants de persévérance et de réussite SECONDAIRE : Facteurs d'abandon et d'échec	Ontosystémique	---Physique	>État de santé physique et financière >Niveau de confort physique/matériel Logement
		---Émotionnelle/ Relationnelle	>État de santé >Perception du soutien et de l'encouragement >Événements de la vie >Niveau d'estime de soi et de confiance en soi
		---Mentale/ intellectuelle	>État de santé >Perception des talents, capacités >Discours intérieur >Motivation >Intérêts et buts >Niveau de scolarité
		---Spirituelle	>Besoins, pratiques, croyances, valeurs
	Microsystémique	---La famille	>Type de famille >Cycle de vie >Responsabilités >Soutien : moral et pratique >Stabilité >Sécurité financière >Relations >Proximité
		---L'université	>Direction >Environnement phys. >Professeurs >Services >Pédagogie >Pertinence du contenu des cours >Perception des études universitaires >Rendement au

			premier semestre >Climat social
	Mésosystémique	---Communication et relations entre famille et université	>Niveau et fréquence des communications >Type de communication et besoins perçus >Degré de compréhension entre les deux systèmes >Perception de l'université par les membres de la famille
	Exosystémique	---Conseils de bande ---Commission scolaire crie ---Direction de l'université	>Degré de satisfaction face à chaque système: -politiques -accessibilité -flexibilité -compréhension
	Macrosystémique	---Communauté autochtone ---Société en général	>Valeurs, croyances >Attitudes >Climat social général >Pratiques trad. >Différences perçues entre la communauté et la société valdo-rienne et impact sur la vie de l'étudiant
	Chronosystémique	---Temps de la vie ---Synchronicité ---Cycle de vie de la famille ---Lien avec le concept de temps	>Âge de l'étudiant >Âge des enfants >Déplacement: étudiant et famille >Temps entre dernières études et entrée à l'université >Temps du cycle de vie: célibataire ou mère/père, grand-parent >Gestion du temps >Priorités re: temps >Saisons (chasse, pêche, etc.)

6. MÉTHODOLOGIE

6.1 Type de recherche et précautions prises

Cette étude qualitative ethnographique et exploratoire de l'expérience scolaire de « peuples colonisés » (Duran et Duran, 2000:86) a été conçue de manière à respecter une approche de décolonisation et d'empowerment (Smith, 1999; Freire, 2000). Elle a donc fait appel à la participation de plusieurs assistants de recherche autochtones au cours des différentes étapes du processus de recherche : entrevues, transcription des verbatim et analyse des données. Préalablement à ces activités, trois étapes importantes ont été franchies : 1) discussions avec des collègues autochtones au sujet de la pertinence du cadre conceptuel écosystémique utilisé pour élaborer le guide d'entrevues; 2) révision approfondie par un professeur autochtone de l'UQAT des thèmes et des questions abordés dans le guide d'entrevues; 3) validation de notre instrument de collecte de données auprès de trois étudiants autochtones.

6.2 Ressources humaines et formation des assistants

La chercheure souhaitait embaucher et former autant d'étudiants autochtones que possible pour cette étude. Au total, treize assistants de recherche, sept Autochtones et six non Autochtones, furent embauchés pour accomplir diverses tâches.

Cinq étudiantes – trois autochtones et deux allochtones – ont été embauchées pour mener les entrevues. Ces étudiantes étaient inscrites à temps plein dans des programmes de premier cycle, certaines ayant une famille à charge, ce qui limitait le temps qu'elles pouvaient consacrer à ces tâches. L'objectif initial de la recherche prévoyait trente-six entrevues. Les étudiantes en ont complété vingt-six et la chercheure en a fait deux de plus pour un total de vingt-huit². Dans un petit milieu comme celui de la population étudiante autochtone de l'UQAT au campus de Val-d'Or, il a fallu nous assurer que ces assistantes de recherche ne connaissent pas, ou à peine, les personnes participantes, afin de garantir la plus grande objectivité possible. Pour ce faire, nous avons assigné aux intervieweuses des interviewés inscrits à un programme différent du leur. Toutefois, en raison du nombre limité d'étudiants, cela n'a pas été possible dans tous les cas. Les

² Voir point 6.6 pour les détails des difficultés rencontrées.

intervieweuses ont elles-mêmes pris contact avec les interviewés potentiels pour leur demander de participer et pour fixer l'heure et le lieu de rencontre. Cette dernière mesure a été prise afin que la chercheuse, qui connaît la plupart des étudiants autochtones à l'UQAT, ignore les noms des participants.

Les intervieweuses ont reçu environ deux heures et demie de formation pendant laquelle les points suivant ont été abordés : 1) Le but, les objectifs, le cadre conceptuel et le processus de la recherche; 2) le formulaire de consentement éclairé³; 3) l'importance de maintenir une conduite éthique par rapport à la confidentialité et à l'anonymat et d'assurer les interviewés du respect de cette éthique. À cet effet, un engagement à la confidentialité a été signée par chaque intervieweuse; 4) l'entière liberté des interviewés de participer ou non et de pouvoir mettre fin à une entrevue sans avoir à se justifier; 5) les renseignements factuels requis des participants : âge, sexe, temps dans leur cycle de vie, nation et communauté d'origine, temps écoulé depuis leur dernière année d'études, niveau de scolarité avant d'entrer à l'université, programme ou champ d'études; 6) le guide d'entrevue et sa structure en lien avec le cadre conceptuel; 7) la manière de poser des questions afin d'inciter l'interviewé à répondre librement tout en demeurant centré sur le thème abordé; 8) les questions d'approfondissement et les demandes de précisions lorsque nécessaire et la façon de les formuler; 9) la permission à demander aux participants d'enregistrer l'entrevue.

En plus des intervieweuses, cinq autres étudiants, deux Autochtones et trois non Autochtones, ont été embauchés pour transcrire les verbatim. Il n'a pas été nécessaire de traduire les textes puisque les entrevues, menées en français ou en anglais, ont été transcrites par des étudiants connaissant les deux langues. La formation des transcripteurs portait simplement sur l'importance de tout écrire fidèlement ce qui avait été dit et de noter les changements dans la voix ou autres signes d'émotions perçus dans les enregistrements. La confidentialité a aussi été exigée des transcripteurs même si les participants s'étaient choisis des noms fictifs.

³ Voir annexe C.

Finalement, pour l'analyse des données, trois assistants de recherche ont été embauchés : deux Autochtones, une algonquine récemment diplômée et une cri inscrite à un second programme de baccalauréat, et un non Autochtone bilingue nouvellement diplômé. Les assistantes autochtones ont participé à l'analyse des données à deux moments différents du processus : une première fois suite à la compilation des résultats présentés en ébauche où les chercheuses leur ont demandé leurs perspectives ainsi que des clarifications sur les données obtenues. Leur deuxième participation a eu lieu après l'analyse et l'interprétation des résultats où elles ont donné leur opinion sur les conclusions. Les chercheuses ont pu alors vérifier et valider leur interprétation des résultats. L'assistant de recherche non Autochtone a contribué au traitement des données, à l'analyse et à la rédaction du chapitre 7 du présent rapport. Ainsi, ces trois assistants de recherche ont acquis des connaissances sur les procédés rigoureux et complexes de l'analyse de données qualitatives.

6.3 Population cible, critères de participation et recrutement des participants

La population ciblée comprenait tous les étudiants autochtones de l'UQAT qui poursuivent ou qui ont poursuivi leurs études principalement au campus de Val-d'Or et, dans quelques cas, à Rouyn-Noranda ou à Amos depuis 1995, l'année où les Autochtones ont commencé à s'inscrire en plus grand nombre, soit 10 ou plus par année. Ceux qui ont suivi leur programme directement dans leur communauté n'ont pas été ciblés pour des raisons logistiques et financières. Deux nations ont été impliquées, soit les Algonquins et les Cris. Quelques étudiants métissés s'identifiant fortement à leur origine autochtone, étaient aussi des participants potentiels. La population cible comprenait 76 étudiants en cours de programme et environ 20 diplômés pouvant être rejoints. Le nombre de ceux qui avaient abandonné a été difficile à évaluer. Notre échantillon de 28 répondants représente environ un quart de la population visée.

Les critères de participation étaient les suivants : être Algonquin ou Cri ou un mélange des deux; être un Métis s'identifiant fortement à son origine autochtone; étudier ou avoir étudié au campus de Val-d'Or ou, dans quelques cas, à ceux de Rouyn-Noranda et d'Amos; être étudiant en cours de programme ou diplômé depuis l'an 2000 ou avoir

abandonné son programme et être disponible pour une entrevue en personne. Les Algonquins d'Abitibi qui vivent à une heure de route de Val-d'Or pouvaient être interviewés dans leur communauté. En ce qui a trait à la population crie, les déplacements dans leurs communautés sont financièrement prohibitifs et, une fois l'intervieweur rendu sur place, il n'est pas assuré que le participant potentiel soit trouvable ou disponible. Les diplômés et les étudiants cris ayant abandonné leurs études et étant retournés sur leur territoire ont donc été exclus de la population cible.

Le bureau du registraire de l'UQAT nous a fourni la liste de tous les étudiants autochtones qui étaient ou qui avaient été inscrits dans un des programmes offerts soit à Val-d'Or, Rouyn-Noranda ou Amos. Cette liste de répondants potentiels a été présentée aux professeurs responsables des programmes dans lesquels s'inscrivent des étudiants autochtones afin de nous assurer que les noms fournis par le bureau du registraire étaient bien ceux d'étudiants autochtones et de vérifier s'il y manquait des noms. Cette vérification était nécessaire puisque quelques étudiants autochtones ayant des noms qui sont communs en français ou en anglais ne s'identifient pas nécessairement comme Autochtones sur le formulaire d'inscription. Il était également nécessaire de confirmer auprès des professeurs responsables de programmes si les étudiants inscrits sur les listes étaient toujours aux études ou s'ils avaient abandonné. Lorsque cette information a été complétée et confirmée, le nom de chaque étudiant a été écrit sur un papier et placé dans une enveloppe selon la langue parlée (français ou anglais) et le programme d'études poursuivi. Ces enveloppes ont été réparties en trois catégories : les étudiants en cours de programme, les diplômés et ceux qui avaient abandonné leurs études. Une collègue autochtone a pigé 36 noms au hasard, 12 dans chacune des catégories lorsque cela était possible. Or, le nombre de diplômés était peu élevé et plusieurs étaient retournés dans leur communauté et difficiles à rejoindre. La somme des participants potentiels dans cette catégorie, ainsi que dans la catégorie de ceux ayant abandonné leurs études, n'a donc pas atteint le nombre de 12.

Vers la fin de la collecte des données, ayant rencontré des difficultés à rejoindre quelques participants et ayant reçu plusieurs refus de la part des étudiants ayant abandonné leur

programme, quelques étudiants de cette catégorie ont été approchés directement plutôt que d'être choisis au hasard. D'autres ont été recrutés au moyen de la méthode « boule de neige ». Un étudiant diplômé et trois ayant abandonné ont été recrutés de cette manière.

Suite aux entrevues, au codage des données et à la présentation synthèse des résultats, quelques questions particulièrement pertinentes nécessitant des clarifications et des précisions culturelles ont été présentées à deux groupes d'étudiants, l'un francophone et l'autre anglophone. Il a été impossible de présenter de nouveau ces questions aux interviewés eux-mêmes, leur année académique ayant pris fin et la plupart étant retournés dans leur communauté. Le groupe de langue anglaise était composé d'une classe de sept étudiants cris inscrits à une session d'été. Leur professeur leur a demandé s'ils accepteraient de participer à l'étude; tous ont accepté. L'assistant de recherche leur a expliqué les objectifs de la recherche ainsi que la nature et les avantages et inconvénients de leur participation. La confidentialité de leurs propos a été protégée du fait que les réponses au questionnaire étaient anonymes. Ils ont également été assurés de leur liberté de participer ou de se désister à tout moment sans conséquence. Le groupe de langue française était composé de six étudiants inscrits à deux programmes différents. Ce groupe était formé de diplômés, d'étudiants en cours de programmes et d'une personne ayant abandonné ses études. Ils appartiennent tous à la même communauté algonquine et ont répondu au questionnaire individuellement à leur domicile. L'assistant de recherche a suivi les procédures mentionnées précédemment. Ces 13 répondants à un questionnaire se sont donc ajoutés aux 28 personnes interviewées en tant que participants.

Un total de 41 étudiants autochtones de l'UQAT, anciens et actuels, ont ainsi participé à la recherche en tant qu'interviewés ou répondants au questionnaire. Cette étape additionnelle dans la collecte de données a permis de valider nos résultats.

6.4 Catégories de participants interviewés (28 interviewés)

6.4.1 *Étudiants en cours de programme*

Francophones : Six participants, cinq femmes et un homme, âgés entre 30 et 55 ans

Une mère, dans la cinquantaine, avec conjoint, inscrite à un certificat
Une mère, dans la cinquantaine, sans conjoint, inscrite à un baccalauréat
Une mère, dans la quarantaine, avec conjoint inscrite à un baccalauréat
Une femme, dans la trentaine, avec conjoint, inscrite à un baccalauréat
Une mère, dans la cinquantaine, sans conjoint, inscrite à une maîtrise
Un père, dans la cinquantaine, avec partenaire, inscrit à un baccalauréat

Anglophones : Dix participantes âgées entre 20 et 45 ans

Une mère, dans la trentaine, sans conjoint, inscrite à un baccalauréat
Trois mères, dans la quarantaine, sans mention de conjoints, inscrites à un baccalauréat
Une mère, dans la quarantaine, avec conjoint, inscrite à un baccalauréat
Trois mères, dans la trentaine, sans mention de conjoint, inscrites à un baccalauréat
Deux femmes seules, dans la vingtaine, inscrites à un baccalauréat

6.4.2 *Diplômés*

Francophones : Quatre participantes âgées entre 30 et 50 ans

Une mère, sans conjoint, diplômée, fin trentaine, certificat
Une mère, avec conjoint, diplômée à 31 ans, baccalauréat
Une femme, avec conjoint, diplômée fin vingtaine, baccalauréat
Une mère, sans conjoint, diplômée dans la quarantaine, maîtrise

Anglophones : Quatre participants, trois femmes et un homme, âges inconnus

Une mère, sans mention de conjoint ni âge, certificat
Deux mères, l'une avec conjoint, l'autre non mentionné, baccalauréat
Un père, avec conjointe, certificat

6.4.3 *Étudiants ayant abandonné leurs études*

Francophones : Trois participantes, deux dans la trentaine et une jeune début quarantaine

Une mère célibataire, enfants placés en famille d'accueil, dans la trentaine, ayant abandonné pour suivre une thérapie de désintoxication, prévoit retourner pour compléter son baccalauréat après sa thérapie.
Une femme, avec conjoint, début quarantaine, enceinte d'un premier enfant, ayant abandonné son programme après plusieurs années d'études dans différentes disciplines, inscrite à un certificat, retour possible aux études lorsque l'enfant entrera à l'école.
Une mère, avec conjoint, dans la trentaine, ayant abandonné pour raison de grossesse, prévoit retourner plus tard pour compléter son baccalauréat.

Anglophone : Une participante

Mère d'un enfant, dans la vingtaine, ayant abandonné en raison de problèmes de santé et de difficultés financières, prévoit retourner aux études plus tard, après avoir épargné suffisamment d'argent.

N.B. Plusieurs mères de 40 ans ou plus sont aussi grand-mères, la plupart actives dans l'éducation de leurs petits-enfants.

6.5 Instruments de collecte de données

6.5.1 Guide d'entrevue et mise à l'essai

Pour la collecte des données, nous avons privilégié les entrevues semi-dirigées sous forme de récits de vie thématiques. Un guide d'entrevue a été élaboré selon notre outil référentiel. Les thèmes et les questions du guide d'entrevue ont ensuite été révisés par une collègue autochtone, professeure à l'UQAT, Laretta McKenzie. Quelques questions ont été ajoutées et d'autres reformulées afin qu'elles soient mieux adaptées à la culture, tandis que d'autres ont été simplifiées afin d'en faciliter la compréhension. Cet instrument de collecte de données a d'abord été développé pour interviewer les étudiants en cours de programme. Puis, les questions ont été adaptées pour les deux autres catégories. Le guide a alors été mis à l'essai auprès de trois étudiants en cours de programme. Les verbatim de ces trois entrevues ont été conservés aux fins d'analyse puisqu'aucun ajustement n'a été nécessaire suite à ce test. Cependant, au fil des entrevues, nous avons noté qu'il fallait préciser la question portant sur le mésosystème (communications et relations entre l'université et la famille), ce qui fut fait. (Voir Annexe D pour le guide d'entrevue)

6.5.2 Questionnaire

Le questionnaire⁴ a été élaboré à la suite des entrevues lorsque nous avons constaté que certaines d'entre elles avaient été menées plutôt rapidement et qu'elles ne révélaient pas leur plein potentiel particulièrement en ce qui concerne les thèmes culturellement pertinents. Il manquait des renseignements importants, mais nous n'étions plus en mesure de rejoindre les intervieweuses, ces dernières étant retournées dans leur

⁴ Voir annexe

communauté à la fin de l'année académique. Les questions posées compensent ainsi pour les imprécisions ou les renseignements manquants dans les entrevues et servent de compléments d'information. Le questionnaire a aussi été utilisé pour valider les données des entrevues.

6.6 Temps et lieux des entrevues, administration du questionnaire et difficultés rencontrées

La plupart des entrevues ont eu lieu entre les mois de janvier et décembre 2007, avec un temps d'arrêt à l'été 2007. Les dernières entrevues, menées auprès des quatre répondants invités directement à participer, ont eu lieu en janvier 2008, certaines à l'université, d'autres dans les communautés des répondants à un endroit de leur choix et une dernière dans un restaurant de Val-d'Or. La durée des entrevues variait entre une demi-heure et deux heures. Les entrevues ont toutes été enregistrées sur bande sonore et une a été filmée à la demande du participant.

Trois types de difficultés ont été rencontrées lors de la collecte des données : 1) un nombre de participants potentiels qui avaient accepté d'être interviewés à une date précise ne se sont pas présentés pour diverses raisons telles que la consommation d'alcool, des problèmes familiaux, le simple oubli ou un désintéressement ; 2) la majorité des étudiants qui avaient abandonné leurs études ne pouvaient pas être rejoints ou ont refusé de participer. Cette difficulté a été contournée en janvier 2008 alors que trois personnes qui venaient d'abandonner ou qui laissaient temporairement leurs études ont été approchées directement et ont accepté de participer à l'étude; 3) nous avons perdu la trace d'une des intervieweure pendant environ quatre mois, période au cours de laquelle les entrevues devaient être faites. Finalement, cette assistante de recherche s'est désistée et a été remplacée. Ces difficultés ont causé un retard de plus de cinq mois dans la collecte des données et ont eu des répercussions sur le nombre total d'entrevues réalisées.

Quant aux questionnaires, ceux en langue anglaise, au nombre de sept, ont été administrés en classe lors d'un cours d'été en juin 2008. Les six questionnaires en français ont été complétés en décembre 2008 et janvier 2009 dans une communauté.

6.7 Traitement et analyse des données

Les données des entrevues ont été traitées de la façon suivante : le codage des thèmes et des sous-thèmes a été fait à partir des verbatim. Les thèmes suivaient notre outil référentiel, à savoir : Onto, Micro-U (pour université) et Micro-F (pour famille), Méso (entre U et F), Exo, de trois institutions (Université, Conseil de bande et Commission scolaire crie) Macro, aux plans communautaire et social, et Chrono. Un nombre substantiel de sous-thèmes ont aussi été identifiés et codés, certains selon les sous-thèmes inscrits dans notre outil référentiel, d'autres ayant émergés des entrevues. D'autres encore ont été formulés selon certaines réponses uniques de participants ayant des fonctions particulières rendant leurs réponses importantes et pertinentes.

Dans un premier temps, après avoir consulté une collègue, nous avons conçu un système de codage simple et logique, dans la mesure du possible, pouvant être appliqué manuellement à tous les verbatim. Par la suite, une liste de codes et de sous-codes choisis par l'équipe d'analyse fut remise à l'assistant de recherche afin qu'il complète l'ensemble du codage des verbatim. Une fois le codage terminé, une synthèse de chaque verbatim a été écrite en format Excel pour chaque catégorie d'étudiants : les diplômés, les étudiants en cours de programme et ceux qui avaient abandonné leurs études. La synthèse a aussi été divisée selon la langue des participants.⁵

Aux fins de comparaison, les synthèses ont été rédigées selon la logique séquentielle du guide d'entrevue, directement sous forme de matrices de contrôle. Elles ont été divisées selon la langue et les catégories d'étudiants. Ces tableaux sont répartis en six colonnes comme suit: la première colonne indique le nom fictif choisi par chaque personne ainsi que les données nominales; les deuxième et troisième colonnes indiquent respectivement les thèmes et les sous-thèmes; les quatrième et cinquième colonnes indiquent si l'interviewé a fait un commentaire positif ou négatif au sujet du sous-thème discuté; la sixième colonne présente les résultats accompagnés de citations faisant ressortir certains points saillants des récits.

5

Étant donné la complexité de traiter des données provenant de deux langues secondes, parlées à divers degrés de compétences, nous n'avons pas utilisé le logiciel de saisie de données Nvivo tel que nous l'avions envisagé au départ. Il nous a paru plus simple, plus rapide et plus approprié dans cette étude ethnographique de traiter les données manuellement. De plus, cette façon de faire a été privilégiée aux fins de formation d'un assistant de recherche.

Quant au questionnaire, les réponses ont été compilées et les énoncés ont été classés selon les scores obtenus là où il était possible d'effectuer un décompte. Pour les questions 2 à 5, une valeur a été assignée à chaque échelle: 4 points pour « essentiel », 3 points pour « très important », 2 points pour « plus ou moins important » et un point pour « pas important ». Nous avons suivi un procédé similaire pour les autres questions concernant le classement des énoncés par ordre de préférence ou de choix. Une plus grande valeur a été attribuée aux réponses de premier choix et une valeur d'un point aux derniers choix. Quant aux questions à réponses courtes, elles ont été compilées et catégorisées en fonction des réponses données et des thèmes codés dans les verbatim.

En juin 2008, un groupe d'analystes composé de la chercheure, d'une collègue collaboratrice à la recherche, Lyne Legault, et de deux des trois assistants de recherche (à la dernière minute, une assistante autochtone qui avait accepté de participer à l'analyse fut dans l'impossibilité de se présenter au moment prévu) s'est réuni une première fois pour entreprendre l'examen et l'analyse des données. De manière itérative, les verbatim et les synthèses ont été vérifiés attentivement pour déceler les variations, les nuances, les précisions ou explications qui auraient pu nous échapper lors de la rédaction des synthèses. Les données provenant des questionnaires anglais ont aussi permis d'obtenir des précisions par rapport aux premières données recueillies. Quant aux questionnaires français, ils ont été analysés ultérieurement et inclus dans les résultats du présent rapport. En plus des précisions, des nuances et des explications d'ordre culturel fournies par les assistantes de recherche autochtones membres du groupe d'analystes, les réponses aux questionnaires ont permis l'émergence d'une compréhension plus fine du contenu des entrevues et de leurs significations. Après avoir identifié un certain nombre de ce que

nous appelions encore à ce moment-là des « déterminants » de persévérance et de réussite, le chapitre de la présentation des résultats a été rédigé.

À la fin du mois d'août 2008, une réunion de deux jours a eu lieu au cours de laquelle tous les membres du groupe d'analystes ont été présents pour la majeure partie du temps. Cette réunion visait cinq objectifs : 1) expliquer aux assistantes de recherche/analystes autochtones notre outil référentiel et la méthodologie utilisée afin de les situer dans le processus de recherche; 2) vérifier auprès d'elles si les chercheurs non-autochtones comprenaient les données correctement et avec la sensibilité culturelle nécessaire; 3) recevoir leurs commentaires à propos de ce que nous considérions comme étant des énoncés importants. Des détails supplémentaires et de plus amples explications ont été apportés et discutés et certaines questions précisées; 4) déterminer si les concepts identifiés étaient vraiment des « déterminants » de la persévérance et de la réussite, ou si certains pouvaient être dits « facteurs influents » ou « facilitants » de la persévérance et de la réussite; 5) approfondir notre compréhension des données.

Plus tard, il a été possible de rejoindre un groupe francophone de répondants au questionnaire afin de valider les données francophones. Cette deuxième ronde de réponses au questionnaire a très largement confirmé, à quelques nuances près, les résultats des entrevues et la première ronde de questionnaires, validant ainsi notre interprétation. Ce processus de triangulation (entrevues, questionnaires et discussion des résultats par un groupe d'analystes incluant deux étudiantes autochtones) nous a apporté un degré plus élevé de certitude par rapport aux résultats de l'étude. Une fois la triangulation terminée, le chapitre 8, « Discussion des résultats » a été rédigé. Celui-ci a ensuite été soumis à chacun des membres du groupe d'analystes et une troisième rencontre a été convoquée en novembre 2008 pour une dernière révision de la discussion des résultats. Lors de cette réunion, des recommandations pour améliorer les chances de persévérance et de réussite des étudiants autochtones ont été formulées. Le rapport de recherche en anglais a été complété au début de juin 2009 puis traduit vers le français au cours de l'été 2009, révisé au cours de l'automne et finalisé en février 2010.

6.8 Communication des résultats

Le rapport de recherche a d'abord été rédigé en anglais parce qu'il devait faire l'objet d'un exposé scientifique lors d'une conférence en Nouvelle-Zélande organisée par la *New Zealand Association for Research in Education* sous le thème *Education in Change: Policies, research and practice to improve student outcomes*. La conférence s'est tenue du 24 au 27 novembre 2008. Un article a été soumis aux organisateurs de la conférence en décembre 2008 pour publication dans les Actes de la conférence. Le rapport a par la suite été peaufiné entre janvier et mai 2009 afin d'y ajouter les données tirées des questionnaires français ainsi que les données bibliographiques de la Nouvelle-Zélande. Certains résultats des recherches néozélandaises ont alors été ajoutés à notre recension des écrits, permettant de souligner plusieurs concordances entre les résultats néozélandais et ceux de la présente recherche. Notre rapport sera remis à la Commission scolaire crie et à d'autres institutions autochtones qui en feront la demande. Des copies seront déposées à la bibliothèque de l'UQAT en version anglaise et française; il sera aussi publié sur le site Internet du Réseau DIALOG (une association internationale de chercheurs en milieu autochtone).

Les résultats ont aussi été présentés au congrès annuel de l'Association canadienne française pour l'avancement de la science (ACFAS) le 15 mai 2009, ainsi que par affiche lors de l'Université nomade de Réseau DIALOG qui a eu lieu à l'UQAT du 17 au 21 août 2009. Deux articles scientifiques seront rédigés au cours de l'hiver et du printemps 2010, l'un en français et l'autre en anglais et seront soumis à des revues avec comité de lecture pour publication. Une communication à l'ACFAS 2010, dans le cadre de l'atelier du Réseau DIALOG est également prévue.

6.9 Considérations éthiques

Cette recherche ethnographique qualitative a été menée en respectant les lignes directrices provisoires en matière de recherche auprès des peuples autochtones des trois Conseils de recherche du Canada (2005), les lignes directrices du FQRSC sur la recherche en santé humaine et l'intégrité scientifique datées de mai 2008 et le *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador* (APNQL) daté de juin

2005. En accord avec Smith (1999) et Freire (2000), nous avons veillé, durant tout le processus de cueillette des données et de prise de décisions de cette recherche, à ce que celle-ci se déroule dans un esprit de décolonisation et d'empowerment et dans le respect des cultures autochtones. La chercheuse et son équipe ont également suivi la recommandation de Castellano (2004) à l'effet de prendre le temps de consulter amplement les Autochtones avant d'interpréter les résultats d'une recherche.

L'étude a été présentée et expliquée à chaque participant qui a accepté librement de signer le formulaire de consentement après avoir compris les objectifs de l'étude, la confidentialité de sa participation, les avantages et les inconvénients ainsi que son rôle et sa place dans le processus de recherche. Les entrevues n'ont débuté qu'une fois cette étape franchie. Tel que mentionné au point 6.2, l'importance de la confidentialité a été expliquée à toutes les intervieweuses qui devaient adhérer à ce principe éthique. Quant aux questionnaires, les étudiants n'ont pas cru nécessaire de signer un formulaire de consentement étant donné que leur identité n'était pas révélée. Ils ont répondu librement et avec enthousiasme. Les enregistrements et les verbatim seront détruits immédiatement après la rédaction de ce rapport. Tous les autres documents (synthèses et réponses au questionnaire en particulier) seront conservés dans les dossiers de la chercheuse pendant les deux années suivant la recherche au cas où elle en aurait besoin pour une recherche future.

7. RÉSULTATS

Les résultats seront présentés selon les dimensions et les éléments décrits dans notre outil référentiel, en commençant par le niveau ontologique et en poursuivant avec les systèmes micro, méso, exo, macro et chrono. Certains résultats peuvent se rapporter à deux systèmes d'une manière interreliée mais exprimés sous différents angles. Ces résultats sont présentés sous leur angle particulier dans chacun des systèmes, les variations et les nuances étant importantes dans certains cas. Puisque l'emphase de cette recherche est placée sur les 'déterminants de la persévérance et de la réussite', les résultats de nature positive, seront présentés en premier dans l'ordre des systèmes. Puis les résultats en lien avec les obstacles et les problèmes relevés dans les témoignages suivront sous le titre de « résultats de nature négative ».

Avant de présenter les résultats en fonction de notre guide d'entrevue, deux importants constats s'imposent.

7.1 Recours à des intervieweuses de même culture que les interviewés

Dans la présente recherche ethnographique, nous avons tiré une leçon importante, laquelle constitue un résultat en soi. Comme nous l'avons dit dans le chapitre sur la méthodologie, nous avons demandé aux assistantes de recherche, autochtones et non-autochtones, de mener des entrevues. Il est devenu évident lors de l'analyse que, dans plusieurs cas, les entrevues menées par les assistantes autochtones manquaient souvent de précisions. Des réponses qui paraissaient claires à l'intervieweuse de même culture que l'interviewé ne l'étaient pas pour les analystes non-autochtones. Les intervieweuses non-autochtones ont posé beaucoup plus de questions de clarification que les autochtones, particulièrement en ce qui a trait aux questions d'ordre culturel. En effet, certains verbatim ne permettaient pas de comprendre le sujet discuté pour la simple raison que l'intervieweuse autochtone n'a pas senti le besoin de demander des précisions additionnelles parce qu'elle comprenait, ou croyait comprendre, ce que la personne voulait dire. Dans certains cas, on avait des phrases incomplètes et l'intervieweuse passait à une autre question, laissant ainsi la réponse sujette à interprétation. Pour cette raison, nous avons décidé d'ajouter un autre moyen de recueillir les données, i.e. un

questionnaire, pour nous assurer que les éléments culturellement importants puissent être précisés. La leçon apprise est que lorsqu'un chercheur souhaite utiliser des intervieweurs de même culture que les interviewés dans une recherche ethnographique, il doit préciser avec insistance, lors de la séance de formation des intervieweurs éventuels, que ces derniers doivent poser des questions de clarification même s'ils croient comprendre ce que l'interviewé veut dire.

7.2 Transformation de l'outil référentiel : un *Modèle holosystémique*

Notre deuxième constat concerne la transformation de notre outil référentiel. Comme l'affirment Paillé et Mucchielli (2005:45), dans une étude qualitative, un cadre conceptuel ou, selon les termes utilisés par ces auteurs, un « outil référentiel », loin d'être un produit fini et rigide, se transforme souvent lors d'une analyse inductive. Selon Paillé et Mucchielli (2005), la théorie doit être perçue comme un outil vivant plutôt que comme un cadre immuable. Un tel outil, affirment-ils, doit être au service de la recherche et non le contraire. Il doit donc être utilisé comme un guide par les chercheurs qui sont ouverts à cette transformation.

Notre étude confirme le point de vue de Paillé et Mucchielli (2005). Notre outil référentiel a été transformé de quatre façons importantes au cours de l'étude pour représenter avec plus de précision la vision du monde des Autochtones telle que véhiculée par les participants. Ce nouveau modèle visuel, qui illustre les visions du monde de la majorité des Autochtones d'Amérique, telle que nous la percevons au terme de notre recherche, se nomme « *Modèle Holosystémique* ». Le terme grec *holos* signifie « complet » ou « entier ». Dans ce modèle, nous conservons le concept de système étant donné qu'il apparaît clairement dans le discours des participants que les différentes notions inhérentes à la théorie des systèmes sont présentes dans leur vision du monde, principalement la notion d'interrelation entre les systèmes. Par exemple, lorsqu'il se produit un changement dans un système ou dans une partie d'un système, toutes les autres dimensions ou éléments en sont affectés. Les quatre aspects transformés de notre outil référentiel, tels que relevés dans les verbatim, sont les suivants :

7.2.1 *La notion d'interrelation*

Le terme *holos* indique que la vision autochtone du monde est globale, qu'elle considère tous les systèmes comme interdépendants et se prolonge même au-delà de l'environnement terrestre pour englober l'interrelation avec les mondes spirituel et cosmique. Dans ce modèle, les cercles concentriques en pointillé illustrent la perméabilité, l'interrelation et l'interdépendance entre tous les systèmes ainsi qu'entre les systèmes terrestres et le « monde spirituel » (Spirit World), (Bopp, Bopp, Brown et Lane, 1984) (voir figure 7.1 p. 56). Ce « Modèle Holosystémique » représente les cultures autochtones en général, lesquelles ont tendance à être davantage collectivistes qu'individualistes. Cette vision est omniprésente dans le discours des participants à notre recherche comme on le verra dans la présentation des résultats.

7.2.1 *La notion de temps*

Dans ce nouveau modèle, le chronosystème, qui renvoie au temps et à ses composantes, apparaît de façon circulaire et cyclique plutôt que linéaire comme dans le Modèle Écosystémique de Bronfenbrenner. Son aspect circulaire et cyclique est représenté par les flèches qui entourent tous les autres systèmes. Cette relation au temps est évidente dans le discours de nos participants comme nous le verrons au chapitre 8. Dans la perspective des Autochtones du Canada en général, on peut dire que le concept du temps est rattaché à la nature. En effet, le temps est aligné sur des processus tels que la ronde annuelle des saisons et les activités comme la chasse, la pêche et la cueillette, et tous les événements ou passages de la vie aux plans physique, affectif, mental et spirituel. Ces événements sont cycliques, non linéaires. On fait les choses quand « c'est le temps ou le bon moment » de le faire. En comparaison, dans les cultures occidentales, le concept de temps est rattaché à l'horloge: dans ce monde qui a inventé l'horloge, le temps est contrôlé par les activités humaines dans le monde urbain industriel qui repose sur des horaires fixes, des agendas, des dates butoires et des échéanciers ordonnant la vie des travailleurs et synchronisant les événements. Être ponctuel, i.e. être à l'heure de l'horloge et respecter les échéanciers est une affaire sérieuse. La notion de temps de nos participants est significativement différente à divers égards.

Dans cette idée du temps selon la nature, il appert, par exemple, que la grande majorité de nos participants entreprennent des études postsecondaires après être devenus parents. Lorsque le corps est prêt à procréer et que la personne se sent émotionnellement et mentalement prête pour cette phase de la vie, le temps est venu d'avoir une famille. Puis, plus tard dans la vie, lorsque les enfants sont suffisamment grands et peuvent observer et imiter leurs parents, les adultes qui souhaitent poursuivent leurs études entrent à l'université. De cette façon, ils servent de modèles à la génération montante. Ainsi s'amorce un cycle continu en spirale, lequel tend à perpétuer d'une génération à l'autre un système de modelage contribuant au développement d'une population de plus en plus largement instruite et au mieux-être de la collectivité.

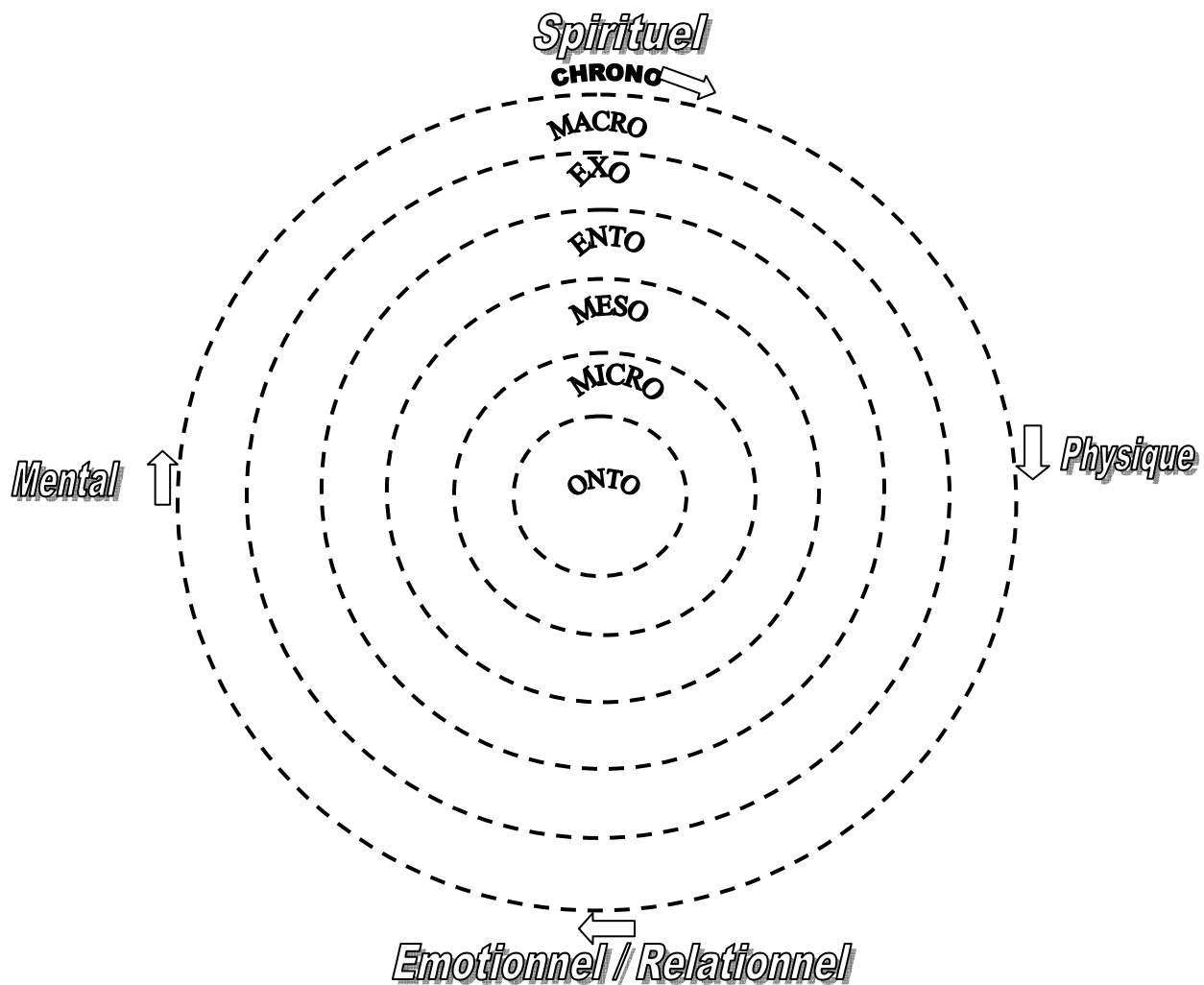
7.2.3 La notion de communauté

Dans les cultures autochtones, la communauté représente une forte unité collective qui entoure et influence les individus, les familles et les relations. Nos données indiquent qu'elle donne le ton à leur vie et motive leurs décisions et leurs actions. Elle peut même exercer des pressions sur les individus et les familles pour qu'ils se conforment à une certaine vision du monde et à un mode de vie. Le sentiment d'appartenance et d'identité à sa communauté est puissant. En effet, les communautés respectives de nos participants exercent une forte influence sur leur vie et les imprègnent, dans certains cas avec insistance, de leurs points de vue et orientations. Du côté positif, la communauté agit aussi comme un havre confortable au sein duquel la sécurité, la solidarité, le partage, la compassion, l'entraide et le soutien sont perçus comme nécessaires et sont recherchés. Par contre, du côté négatif, si la communauté et ses aînés désapprouvent l'intention d'un des leurs de poursuivre des études universitaires, cette personne pourra faire l'objet de pressions communautaires pour qu'elle abandonne ses études, ce qui se produit dans certains cas. Nous avons donc ajouté un cercle concentrique au-delà du cercle du mésosystème pour représenter la communauté dans son ensemble. Le terme « entosystème », issu des mots français 'entourage' et 'entonner', a été choisi pour représenter ce nouveau système.

7.2.4 L'intégration des quatre dimensions de la roue de médecine

La grande majorité des participants à cette recherche expriment des besoins, des désirs et des pratiques aux plans physique, émotionnel/relationnel, mental et spirituel. Ces éléments renvoient aux quatre composantes de la roue de médecine : la composante physique, située à la droite de la roue, représente l'est du monde; la composante émotionnelle/relationnelle située au sud; la composante du mental, qui comprend les besoins psychologiques et les pratiques intellectuelles se situe à l'ouest et, finalement, au nord on retrouve la dimension spirituelle qui inclut les valeurs et les dimensions philosophiques, politiques et sociétales du monde..

Figure 7.1 – L'outil référentiel transformé : le *MODÈLE HOLOSYSTÉMIQUE*



© M. Loïsselle, 2009
Tous droits réservés

7.3 Résultats de nature positive (des entrevues)⁶

7.3.1 Au niveau ontosystémique

La détermination, c'est-à-dire la volonté de réaliser ses buts et ses rêves, de prendre sa vie en main, d'accéder à l'indépendance économique et à la liberté de penser, constitue le déterminant le plus important de la persévérance et de la réussite. Avoir appris et avoir terminé son programme sont perçus comme une réussite et un pas vers une certaine autonomie. Le concept d'indépendance n'est pas nécessairement mercantile aux yeux des participants. Bien que pour certains, un diplôme universitaire signifie sortir de l'aide sociale, pour plusieurs autres, l'acquisition de connaissances et le développement de la pensée critique mènent à l'autonomie de pensée et à la capacité de contribuer à la résolution de problèmes.

« Je veux apprendre des choses pour moi, qui sont concrètes, qui vont m'emmener des solutions. » (Charlotte, diplômée).

« Le but de la réussite, c'est qu'il faut aimer aller aux cours, j'aime beaucoup apprendre, terminer ce que j'ai commencé » (un diplômé).

Un autre thème récurrent dans le discours des participants est leur grand désir de contribuer au développement et au mieux-être de leur communauté et de leur peuple. Ce désir les motive fortement à s'inscrire à l'université et à persévérer dans leurs études. Plusieurs indiquent qu'ils perçoivent l'université comme un moyen nécessaire pour devenir des agents de changement au service de leur communauté. Certains parlent de redonner à leur communauté ce qu'ils ont reçu sous forme de conseils ou de soutien, complétant ainsi le cycle du « donner/recevoir » selon une spirale ascendante.

« I found it very important for me to have a proper education in order to help my community and my people » [traduction] *« Je trouvais très important d'acquérir une bonne éducation afin d'aider ma communauté et mon peuple »* (Chewag, étudiante diplômée)

« J'ai toujours reçu une allocation scolaire, je veux maintenant redonner et être au service de ma communauté ». (Rosalie, en cours de programme).

« Je perçois l'université comme un tremplin pour servir ma communauté ». (Cécile, en cours de programme).

⁶ Les résultats sont accompagnés d'exemples de discours des répondants présentés dans des encadrés.

Servir de modèle à la jeune génération, particulièrement ses propres enfants, est également un important facteur de motivation pour la majorité des répondants qui souhaitent inspirer les jeunes et les inciter à persévérer dans leurs études, à réaliser leurs rêves et à atteindre leurs buts. Les participants sont fiers de devenir des exemples de persévérance et de réussite.

« *Je veux devenir un modèle pour les enfants qui manquent de repères.* » (Manon, en cours de programme).

7.3.2 Au niveau microsystemique

7.3.2.1 Le système familial

Au niveau de la famille, les mères et les pères (24 des 28 participants à cette recherche) ont affirmé clairement que la famille a la priorité sur les études. Cette valeur peut soutenir ou entraver leur persévérance et leur réussite, selon les événements familiaux.

Les thèmes positifs récurrents concernant ce système sont: 1) être un modèle pour leurs enfants; 2) recevoir un soutien moral, pratique et financier des membres de la famille.

La priorité accordée à la famille sur les études est particulièrement forte lorsque les enfants sont en bas âge. Nos résultats révèlent que l'idée d'avoir des enfants et de prendre le temps de s'en occuper et de les éduquer a préséance sur la poursuite des études supérieures. Toutefois, avoir des enfants motive plusieurs parents, surtout les mères, à entreprendre des études supérieures à un moment propice de leur vie, à persévérer, à réussir et à devenir ainsi de bons modèles pour leurs enfants.

« *My influence was my children: I want to make a better life for them and I also want to have them watch me go to school and further my education...* » [traduction] (Ce sont mes enfants qui m'ont influencée: je veux leur donner une meilleure vie et je veux aussi qu'ils me voient aller à l'école et poursuivre mes études ...) (Dawn, étudiante en cours de programme)

« *Setting an example to my kids, that to stay in school, to always be on time, to finish your homework and so on* » [traduction] (Donner l'exemple à mes enfants, c'est-à-dire aller à l'école, être toujours ponctuel, terminer mes travaux scolaires et ainsi de suite) (John, étudiant diplômé)

Tous les participants qui ont obtenu leur diplôme ou qui sont en cours de programme ont reçu ou reçoivent le support de leur famille immédiate ou élargie et de leurs amis tout au long de leurs études. Les données indiquent que le support moral de la famille, que ce soit des parents, des frères et des soeurs, du conjoint ou des enfants, est de la plus haute importance. L'aide pratique (telle que le gardiennage, la préparation des repas et autres formes d'aide) et l'aide financière, qui accompagnent souvent le support moral, contribuent aussi de façon importante à la persévérance et à la réussite. Lorsque les membres de la famille sont disposés à faire des sacrifices en faveur de l'étudiant, cet effort collectif motive de façon majeure à la poursuite et à l'atteinte des buts de l'étudiant.

« *J'ai eu du support de ma famille...on parlait chaque matin... mes parents étaient là pour s'occuper de ma famille* » (Johanne, étudiante diplômée)

« *The good relationship of family and friends contributes to my studies, keeps me motivated. It is important to get family support at home* » [traduction] (Les bonnes relations avec la famille et les amis m'aident dans mes études, me gardent motivée. Il est important d'avoir le support de la famille à la maison.) (Stephanie, étudiante en cours de programme)

« *Toute la famille a dû faire des sacrifices, je disais à mes enfants : r'gardez, c'est temporaire là. On vit de cette façon un certain temps...* » (Annie, étudiante diplômée)

7.3.2.2 Le système universitaire

À ce niveau, cinq thèmes majeurs contribuent à la persévérance et à la réussite des étudiants autochtones. D'abord, la proximité physique est le facteur le plus déterminant de l'inscription à l'UQAT et, par la suite, de la persévérance et de la réussite dans cet établissement. L'importance de la proximité de la famille et des proches est mentionnée à plusieurs reprises par les interviewés. Dans le cas des étudiants cris, le fait de pouvoir retourner à la maison au cours des longs week-ends et des semaines de relâche les motive à étudier lorsqu'ils sont à Val-d'Or. Quant aux étudiants algonquins, la proximité de leur communauté permet à la majorité d'entre eux d'y demeurer et de se déplacer quotidiennement. La ville de Val-d'Or est entourée de forêts et de lacs. Cela répond à un besoin exprimé de se ressourcer et d'être fréquemment près de la nature, ce qui leur donne la force de poursuivre leur cheminement (voir section 7.7).

« *I chose this place because it is more centralized and closer to my home town.* » [traduction] (J'ai choisi cet endroit parce qu'il est plus central et plus près de chez moi.) (Anna, en cours de programme)

« *Mostly the location of the university influences my decision for attending...* » [traduction] (C'est surtout la situation géographique de l'université qui a influencé mon choix...) (Stephanie, en cours de programme)

N.B. Voir plus loin, sous « macrosystème », la citation concernant la proximité à la nature comme incitatif à la persévérance.

Deuxièmement, le fait d'y trouver une « zone de confort », c'est-à-dire : a) faire partie d'une cohorte autochtone issue d'une même communauté ou d'une même nation; b) avoir des programmes spécialement conçus, ou pertinents pour les Autochtones et leurs réalités; c) avoir la possibilité d'atteindre ses buts à petits pas, c'est-à-dire s'inscrire à un programme court (certificat) et ensuite, lorsque l'étudiant se sent prêt, passer progressivement à un programme plus long tel qu'un baccalauréat; d) avoir la possibilité de parler sa propre langue avec ses amis et ses collègues à l'université.

Nos résultats indiquent aussi que, pour certains étudiants, la « zone de confort », un terme identifié par le groupe d'analystes de cette recherche, s'élargit graduellement, c'est-à-dire qu'ils se sentent éventuellement assez à l'aise pour désirer suivre des cours dans des classes à majorité de non-Autochtones.

« *I felt really comfortable there as a student because I was in a class with Native students and I felt really welcome and I felt I belonged there* » [traduction] (Je me sentais vraiment à l'aise comme étudiante parce que j'étais dans une classe avec des étudiants autochtones et je me sentais vraiment acceptée et je sentais que j'étais à ma place.) (Emily, diplômée)

« *Quand qu'y avait eu un cours pour les Autochtones les premiers temps, ça m'a comme encouragée, mais là ça serait bon de mélanger tout ça, les Autochtones avec les Blancs...* » (Rose, en cours de programme).

« *J'ai terminé mon certificat et je pense maintenant au bac.* » (Johanne, diplômée)

Troisièmement, les « qualités humaines » des professeurs et des chargés sont appréciées et contribuent de façon importante à la persévérance et à la réussite des participants. Ils apprécient les professeurs qui font preuve de disponibilité et d'authenticité, c'est-à-dire qui sont simples, vrais et dignes de confiance, qui démontrent une bonne capacité

d'écoute, qui sont ouverts, souples et respectueux de la culture de leurs étudiants. Ces derniers apprécient les professeurs allochtones qui ont une certaine connaissance et une compréhension de l'histoire et de la culture autochtones. Selon une grande majorité des personnes interviewées, l'idéal est d'avoir un équilibre entre les professeurs autochtones et non-autochtones.

« *The professors that we had so far, they were all flexible, they did have culture awareness...* » [traduction] (Les professeurs que nous avons eus à ce jour avaient tous une souplesse, ils étaient sensibilisés à notre culture...) (Simone, en cours de programme)

« *They (the professors) did a lot of Aboriginal learning with Aboriginal content. I learned about my history lots* » [traduction] (Ils (les professeurs) ont fait beaucoup d'enseignement avec un contenu autochtone. J'ai beaucoup appris sur ma propre histoire.) (Chewag, diplômée)

Quatrièmement, la pédagogie expérientielle, appelée aussi « pédagogie émotionnelle » (Chabot et Chabot, 2005) est le mode d'apprentissage préféré des étudiants autochtones. Un nombre substantiel de participants mentionnent leur appréciation des professeurs et des chargés de cours qui sont sensibles à leur façon d'apprendre. Les ateliers, les exercices en équipe, les jeux de rôle et le modelage constituent leurs méthodes d'apprentissage les plus appréciées. Certains participants disent apprécier des conférenciers invités qui travaillent dans leur domaine d'études et qui apportent des exemples concrets.

... « *Learning is different as we, Aboriginals, learn more hands on method.* » [traduction] (... L'apprentissage est différent parce que nous, les Autochtones, nous apprenons davantage dans le concret) (Simone, en cours de programme)

« *Je trouve ça intéressant quand même quand on fait des ateliers de groupe, on présente des simulations qu'on fait.* » (Claude, en cours de programme).

Et finalement, le cinquième thème majeur qui contribue à la persévérance et à la réussite concerne les nombreux services offerts par le Service aux Premières Nations et le secrétariat du campus de Val-d'Or. L'orientation scolaire, le support académique et moral, les séances de formation, le soutien administratif, l'aide psychosociale, la coordination de la vie étudiante, le tutorat, l'aide financière, la reconnaissance des efforts par l'octroi de bourses et avoir un local propre aux Autochtones font partie des services que les participants considèrent utiles et encourageants.

« *They have financial assistance if you need it, they have a computer lab, there's always support somewhere and that's what I really appreciate around here...* » [traduction] (Ils offrent de l'aide financière au besoin, ils ont un labo informatique, il y a toujours du soutien offert et c'est ce que j'apprécie vraiment ici...) (Dawn, en cours de programme)

« *C'est sûr que le Salon des Premières Nations, ça c'est un must qui fait que les étudiants réussissent* » (Charlotte, diplômée).

« *The orientation that we had the first year... the workshops were very helpful as well as the tutors that we have.* » [traduction] (L'orientation dont nous avons bénéficié la première année... les ateliers ont été très utiles ainsi que les tuteurs que nous avons.) (Goose, en cours de programme).

7.3.3 Au niveau mésosystémique

Alors que les questions relatives à ce système dans le guide d'entrevue portent sur les relations entre l'université et la famille, la majorité des participants disent que des communications et des relations régulières et plus fréquentes entre l'université et la communauté, particulièrement le Conseil de bande et les Aînés, favoriseraient davantage la persévérance et la réussite. Les communications entre l'université et la famille, qui n'existent pas présentement, seraient les bienvenues afin de démystifier l'établissement d'enseignement supérieur.

Les relations entre l'université et les Conseils de bande diffèrent grandement d'une communauté à l'autre. Selon les participants, là où existe un partenariat entre ces deux entités, un nombre plus élevé d'étudiants persévèrent et atteignent leurs buts. L'organisation de cohortes par le Conseil de bande, en partenariat avec l'université, encourage substantiellement les étudiants à s'inscrire à un programme. Ce support les stimule à poursuivre leurs études. Des visites dans les écoles primaires et secondaires par des représentants du Service aux étudiants autochtones et des professeurs de l'université sont également perçus comme nécessaires pour démystifier l'université auprès des jeunes générations et pour les préparer mentalement, à long terme, à envisager la poursuite d'études postsecondaires. Les étudiants universitaires sont aussi considérés comme étant des modèles, ce qui influence positivement la persévérance et la réussite.

« *J'ai pris la décision spontanée de m'inscrire parce que c'était un groupe qui était formé à même la communauté.* » (Manon, en cours de programme)

« *As far as my Band Council is concerned, they were pretty supportive of me going back to school.* » [traduction] (En ce qui concerne mon Conseil de bande, ils m'ont assez bien soutenu quand je suis retourné à l'école.) (John, étudiant diplômé)

7.3.4 Au niveau exosystémique

Sauf concernant l'aide financière reçue de certaines instances politiques, les participants à l'étude n'ont rien exprimé de particulièrement positif sur ce niveau systémique, comme si tout est simplement correct. Quelques commentaires négatifs sont révélés au point 7.4.4. Les 28 personnes interviewées reçoivent ou ont reçu une aide financière, soit de la Commission scolaire crie ou de leur Conseil de bande. Cette aide financière, jumelée à d'autres facteurs de différents niveaux, agit comme stimulus important pour l'inscription à l'université et comme facteur déterminant de la persévérance et de la réussite. La grande majorité des participants affirme que sans cette aide financière, il serait impensable d'aller à l'université. Vingt-trois participants sur 28 mentionnent que si jamais cette aide leur était retirée, leur niveau de motivation à poursuivre leurs études diminuerait énormément puisqu'ils doivent s'occuper de leur famille. Quelques étudiants diplômés et en cours de programme indiquent aussi que leurs propres économies ou l'aide que leurs parents ou conjoint sont prêts à leur offrir contribuent à leur persévérance.

« *C'est certain que je ne serais pas retournée aux études si je n'avais pas eu l'aide financière.* » (Annie, diplômée).

« *J'ai pu compter sur le soutien financier de mes parents pour payer les frais reliés à la voiture et autres besoins occasionnels.* » (Manon, en cours de programme).

« *J'ai des économies personnelles, je reçois l'aide du Conseil pour les études et mon mari travaille... c'est comme ça que je peux poursuivre...* » (Cécile, en cours de programme).

7.7.5 Au niveau macrosystémique

Pour certains interviewés, l'accès relativement facile à la nature dans les environs de Val-d'Or ou le fait d'être à proximité de leur foyer et de la forêt, les stimule à poursuivre leurs études puisque les sorties en forêt sont mentionnées comme étant un besoin par la majorité des interviewés. Pour certains, cela signifie d'aller à la pêche et à la chasse; pour d'autres, un temps de repos dans la forêt leur suffit. Cela leur procure un moment de relaxation, l'occasion de prier et de méditer et la possibilité d'éduquer leurs enfants dans les activités traditionnelles, tant spirituelles que pratiques. Le sentiment de bien-être que procurent ces séjours en forêt peut donc contribuer à la persévérance et à la réussite mais sans être essentiel. Un nombre de participants disent aller en forêt pour leur bien-être, mais sans nécessairement faire le lien entre cette activité et la persévérance dans leurs études. Il s'agit là simplement d'un besoin de ressourcement à combler.

« *Je vais prier dans le bois, pour demander au Créateur de la force pis de l'aide* » (Christine, étudiante ayant arrêté ces études pour un temps).

« *C'est très important pour moi d'aller dans le bois quatre à cinq mois par année* » (Mathilde, en cours de programme).

7.3.6 Au niveau chronosystémique

Une forte majorité des étudiants autochtones de l'UQAT sont plus âgés que les étudiants non-autochtones en général et sont responsables d'une famille. Les résultats à ce niveau indiquent que, selon nos participants, l'âge et la maturité contribuent à la persévérance et à la réussite. L'instruction est perçue comme un processus continu et il n'est jamais trop tard pour poursuivre des études. Selon certains interviewés, la fréquentation universitaire à un âge plus avancé leur permet d'apprécier pleinement la valeur de l'éducation. Ils deviennent aussi des modèles pour leurs enfants. Servir de modèle est une puissante motivation à travailler fort, à persévérer et à réussir (voir encadré sur le rôle de modèle à la section 7.3.1). En ce sens, le temps est perçu de façon cyclique étant donné que le modelage aide à donner le goût des études aux enfants qui, eux aussi, espère-t-on, poursuivront des études postsecondaires, perpétuant ainsi un cycle de développement et d'amélioration du mieux-être.

Par ailleurs, on remarque que les participants qui ont quitté leurs études et qui ont accepté de collaborer à cette recherche disent qu'ils ont l'intention de retourner à l'université après un temps d'arrêt pour s'occuper de questions familiales. À titre d'exemple, trois participantes ont quitté leurs études en raison de grossesses ou de santé et une autre pour traiter une dépendance à l'alcool. En somme, nos résultats révèlent que ce ne sont pas tous les étudiants qui quittent l'université qui devraient être catégorisés comme « ayant abandonné leurs études ». Dans certains cas, il s'agit simplement d'un temps d'arrêt pour diverses raisons.

« *I'm 43 years old, I have six children, so I still believe that you're never too old to go back to school.* » [traduction] (J'ai 43 ans, j'ai six enfants, alors je crois toujours qu'on n'est jamais trop âgé pour retourner à l'école.) (Mandy, en cours de programme)

« *J'ai commencé mes études universitaires j'avais 27 ans (...) c'était parfait pour moi (...) j'ai entamé mes études avec une maturité.* » (Manon, en cours de programme)

« *J'ai arrêté mes études à deux reprises pour donner naissance. Ça faisait quatre ans que j'étais en dehors du système scolaire quand je suis retournée, à 26 ans.* » (Marie, diplômée).

« *J'ai comme pris mes distances... mes deux frères ils ne travaillent pas. Le plus jeune il consomme beaucoup, il vient de sortir de prison.* » (Charlotte, diplômée).

« *Mon but dans la vie c'est d'enseigner la langue algonquine et de repartir à zéro.* » (Carole).

7.4 Résultats de nature négative (des entrevues)

7.4.1 Au niveau ontosystémique

Le facteur personnel qui empêche le plus souvent de réussir des études universitaires est la dépendance à la drogue, à l'alcool et au jeu. Alors que certains étudiants ont eux-mêmes des problèmes de consommation, d'autres sont affectés par des membres de la famille, des proches ou des amis souffrant de dépendance. Deux intervieweuses autochtones ont rapporté qu'un nombre important de répondants potentiels de la catégorie « abandon » étaient soit dans un centre de traitement ou avaient simplement recommencé à consommer régulièrement de l'alcool ou de la drogue et ne voulaient pas participer à l'étude.

N.B. aucune citation de personnes interviewées n'est disponible à cet égard puisque les questions étaient plutôt de nature positive et que les ex-étudiants souffrant de ces

dépendances n'ont pas accepté de participer. Il s'agit ici d'informations reçues des intervieweurs autochtones.

7.4.2 Au niveau microsystémique

7.4.2.1 Le système familial

Deux types d'obstacles sont mentionnés au plan familial :

1) Les étudiants autochtones doivent souvent vivre dans des maisons ou des appartements surpeuplés. Ils habitent avec la famille élargie ou doivent héberger des membres de la famille qui arrivent sans prévenir, demeurent longtemps et s'adonnent à la consommation. De telles situations ne favorisent pas l'étude et découragent souvent les étudiants dans l'atteinte de leurs buts. Certains étudiants, déterminés à poursuivre leurs études, trouvent des façons d'organiser leur vie différemment afin d'atteindre leurs buts, comme en témoigne l'étudiante citée au deuxième paragraphe de l'encadré ci-dessous.

« L'habitation, même en ville, les logements sont surpeuplés pis la maison est pas pour étudier. » (Charlotte, diplômée)

« L'environnement dans lequel je me suis retrouvée pendant que j'étais dans les études, c'est-à-dire mon appartement, il était aménagé pour les études. Je pense que ça c'est quelque chose de super important; si t'as pas de lieu pour étudier pis pour être dans ta bulle pis pour penser à tout ce que t'apprends, ben je pense que tu ne peux pas réussir, tu ne peux pas continuer. » (Charlotte, diplômée)

1. Les Autochtones vivent dans de petites communautés tricotées serrées et dans lesquelles la famille passe avant tout. Le décès d'un membre de la famille ou de la communauté peut interférer sérieusement dans la vie de l'étudiant et compromettre sa capacité de persévérer et de réussir. Cela peut même l'amener à abandonner ses études.

« S'il y avait un mort dans la famille, j'abandonnerais mes études. » (Cécile, en cours de programme)

7.4.2.2 Le système universitaire

Deux types d'obstacles sont mentionnés au plan universitaire :

1. Le manque de maîtrise de la langue française ou anglaise constitue souvent un facteur de découragement et de dissuasion par rapport à la réussite, particulièrement en ce qui concerne les travaux écrits. Les étudiants cris, dont la langue seconde est l'anglais et qui ne parlent pas le français, ont exprimé leur frustration à l'effet que le site Internet et les communications officielles de l'université sont généralement en français seulement.

« *La politique du français c'est 15% [dans le programme d'éducation] ça veut dire que si t'es pas bon en français, tu pars à 85%* » (Charlotte, diplômée).

« *I get the e-mail all the time from UQAT and it's all in French. Everything is in French and we don't have somebody to help us* ». (Je reçois souvent des courriels de l'UQAT et ils sont tous en français. Tout est en français et nous n'avons personne pour nous aider.) (Jay Kay, en cours de programme).

2. La gestion du temps est un autre facteur qui rend difficile l'adaptation au système universitaire pour les étudiants autochtones. La notion du temps est différente dans le mode de vie autochtone, étant lié à la nature plutôt qu'à l'horloge. Apprendre à respecter un horaire précis avec des délais et des échéanciers représente un défi pour plusieurs participants à l'étude. Ainsi, la nécessité de gérer son temps, qui constitue un facteur de stress, et de se discipliner devient source de découragement pour plusieurs d'entre eux.

« *La notion du temps en communauté n'est pas la même. Quand j'avais faim, je mangeais, quand j'étais fatiguée, je dormais...* » (Cécile, en cours de programme)

« *Je trouve que le niveau de stress est différent que dans les communautés. Je trouve ça plus stressant ici.* » (Annie, diplômée).

7.4.3 Au niveau mésosystémique

Certains Conseils de bande sont moins coopératifs que d'autres. De plus, certains participants parlent de jalousie et de crainte de la part d'employés dans la communauté, à l'effet qu'ils risquent de perdre leur poste aux mains de ces nouveaux diplômés d'une institution postsecondaire « blanche ». Certains aînés influents dans les communautés

manifestent aussi de la méfiance envers tous les établissements d'enseignement non-autochtones. Certains de ces aînés sont des parents de nos participants et plusieurs d'entre eux ont fréquenté les pensionnats pour enfants autochtones dans leur enfance. Les participants qui ont fait des commentaires à ce sujet recommandent que l'université établisse des liens plus fréquents et plus réguliers avec les Conseils de bande, les aînés et les familles afin d'établir de véritables relations de confiance.

« Des fois j'ai l'impression que les membres du Conseil de bande ils ne veulent pas qu'on réussisse » (Cécile, en cours de programme).

« Elle (la famille) a perçu ça (l'université) comme un lieu d'assimilation à la culture dominante... ils vont finir par t'assimiler qu'ils disaient. » (Charlotte, diplômée).

7.4.4 Au niveau exosystémique

À ce niveau, on rencontre trois types de problèmes :

1) Le fait d'avoir deux paliers de gouvernement au Canada, le fédéral et le provincial, est une cause de difficultés et d'obstacles. Les Premières Nations sont sous juridiction fédérale et les universités relèvent de la province. Selon un participant, cela crée des complications pour obtenir de l'aide financière ou une bourse dans certains cas.

« Les Premières Nations, on est dans le groupe fédéral du gouvernement pis l'université c'est provincial. Ça crée des problèmes parfois. » (Rosalie, en cours de programme)

2) Une autre préoccupation des étudiants autochtones a trait aux politiques de l'université sur la légitimité des stages en milieu autochtone, spécialement en éducation. Plusieurs personnes interviewées se plaignent que le département de l'éducation ne reconnaisse pas les écoles des communautés autochtones comme lieux acceptables pour réaliser des stages. Cela est une source de frustration pour plusieurs étudiants inscrits en éducation préscolaire et primaire.

« Je considère primordial qu'on reconnaisse les stages dans les communautés... les étudiants de bac devraient expérimenter les deux côtés en stage » (Rosalie, en cours de programme)

« L'agente de stage de l'UQAT m'a dit que je n'avais pas le droit d'aller faire de stages dans les communautés parce que le programme n'y était pas appliqué » (Charlotte, diplômée).

3) La majorité des participants à l'étude déclarent pouvoir profiter des semaines de relâche pour aller à la chasse du printemps et de l'automne. Toutefois, la plupart comprennent l'impossibilité de concilier ces semaines culturelles avec la « semaine d'étude de l'université » puisque les temps de chasse (telle la chasse à l'oie sauvage) n'ont pas lieu en même temps dans les différentes communautés en raison du moment de l'arrivée des oies. De plus, les participants ressentent fortement le besoin d'amener les enfants en forêt au printemps et à l'automne. Bien qu'ils acceptent de se soumettre aux règles de l'université, quand vient le temps de la chasse dans leur communauté, les étudiants autochtones trouvent difficile de se concentrer sur les travaux scolaires.

« We need to take our children in the bush. If we had a week off for cultural break here, that would be great. ». (Il nous faut amener nos enfants en forêt. Si nous avions une semaine de congé pour nos activités culturelles, ce serait fantastique) (Mandy, en cours de programme).

7.4.5 Au niveau macrosystémique

Le racisme et la discrimination créent des obstacles majeurs pour les étudiants à Val-d'Or. Le plus gros problème de ceux et celles qui doivent quitter leur communauté éloignée pour s'installer en ville est de trouver un logement adéquat.

« On a de la difficulté à trouver un appartement ici, en ville... Y catégorisent tous les Indiens comme des soûlons... » (Johanne, diplômée).

7.5 Résultats complémentaires émergeant du questionnaire

Tel que mentionné dans la méthodologie, treize étudiants (huit en cours de programme, quatre diplômés et une qui a quitté en raison d'une grossesse) ont répondu au questionnaire (voir Annexe C).

Les réponses confirment les résultats suivants des entrevues :

7.5.1 En général

La détermination personnelle est le déterminant le plus important de la persévérance et de la réussite, suivie du soutien affectif et du support financier. Certains répondants mentionnent leur discours intérieur (*self-talk*) comme stratégie pour s'encourager à persévérer. Une répondante écrit que sa motivation consiste à suivre ses rêves. Quand on leur demande de définir la persévérance et la réussite dans leurs propres mots, les répondants utilisent des termes tels que : « aller de l'avant sans baisser les bras », « on commence et on termine en investissant toutes nos ressources personnelles », « on ne doit pas renoncer, même si c'est parfois difficile, et on doit s'encourager soi-même à continuer », « réaliser son but personnel ».

7.5.2 Au niveau ontosystémique

Les répondants ne se sont pas nécessairement inscrits à l'UQAT en raison d'un programme ou d'une cohorte spécifiquement autochtone. Les réponses sont mitigées, allant de « pas important » à « très important » en passant par « plus ou moins important » dans des proportions similaires.

Quant à l'aide financière et à la proximité de l'UQAT, la grande majorité des réponses varient de « très important » à « essentiel », cette dernière étant la plus fréquente.

Le désir de contribuer au développement de sa communauté et, en second lieu, le désir d'agir comme modèle pour les enfants, sont considérés comme des buts importants et une motivation à la réussite par la grande majorité de ces répondants.

7.5.3 Au niveau microsystemique

7.5.3.1 la famille

En ce qui a trait à la priorité entre la famille et les études, une majorité, quoique faible, de ces répondants, disent que la famille vient en premier. Quant au soutien et à la proximité de la famille, le soutien du conjoint est considéré comme le plus important, suivi du soutien et de la proximité de la famille.

7.5.3.2 l'université

La disponibilité et l'ouverture des professeurs apparaissent comme les premiers facteurs contribuant à la persévérance et à la réussite, suivi, en ordre de priorité, par la méthode d'enseignement, les services offerts par le Service aux Premières Nations, ceux offerts par le secrétariat et, enfin, l'environnement social général de l'UQAT. Voici, sous forme de tableau, les détails de ces résultats :

Tableau 7.1 Facteurs contribuant à la persévérance et à la réussite : Réponses au questionnaire

Le questionnaire posait une question de clarification et de classement au sujet des facteurs contribuant à la persévérance et à la réussite à l'université. Sur une échelle de 1 à 5, les choix ont été comme suit:

1. **La disponibilité et l'ouverture des professeurs et des chargés de cours** se classent aux deux premiers rangs : 10/13 = premier et deuxième choix; 2/13 = troisième choix; 1/13 quatrième choix.
2. **L'approche pédagogique** vient en deuxième : 8/13 = premier et deuxième choix; 4/13 = troisième et quatrième choix. Une personne n'a rien identifié ici.
3. **Les services du Service aux Premières Nations** se classent au troisième rang : 5/13 = premier et deuxième choix; 6/13 = troisième et quatrième choix; 2/13 = cinquième choix.
4. **Les services du secrétariat** se classent au quatrième rang : 3/13 = deuxième choix; 6/13 = troisième et quatrième choix; 4/13 : cinquième choix.
5. **L'environnement et l'atmosphère** de l'université en général se retrouvent au cinquième rang : 2/13 = deuxième choix; 6/13 = troisième et quatrième choix; 5/13 = cinquième choix.

N.B. : Les réponses à ces questions de clarification confirment le haut degré d'appréciation des professeurs, qu'ils soient autochtones ou allochtones, et de leur pédagogie, laquelle favorise la persévérance et la réussite.

En ce qui a trait à diverses stratégies visant à stimuler la persévérance et la réussite, telles que faire partie d'une cohorte strictement autochtone, des cours dispensés dans les communautés, l'offre de programmes courts et la possibilité de faire un baccalauréat par cumul de certificats, faire un semestre ou une année préparatoire aux études universitaires, n'avoir que des professeurs autochtones et avoir accès à du tutorat ou mentorat ou autre forme d'aide, les réponses sont présentées au tableau 7.2 ci-dessous:

Tableau 7.2 Stratégies stimulantes pour la persévérance et la réussite : Réponses au questionnaire

<p>1) Faire partie d'une cohorte autochtone : la majorité (4/6) des répondants francophones préfèrent faire partie d'une cohorte autochtone pour la première année seulement; la majorité (5/7) des répondants anglophones préfèrent une seule et même cohorte pour toute la durée de leur programme.</p> <p>2) Enseignement dans les communautés : une forte majorité des répondants francophones (5/6) et une faible majorité des répondants anglophones (4/7) ont répondu « oui ». Un répondant a suggéré que l'on fasse appel à la participation des aînés dans la transmission de l'histoire et des valeurs culturelles à l'université.</p> <p>3) Offre de programmes courts : à ce chapitre les réponses sont mitigées et ne permettent pas de conclure que cela favoriserait la persévérance et la réussite : 3/6 répondants francophones et 3/7 répondants anglophones ont répondu « oui ».</p> <p>4) Année de préparation aux études universitaires : Une faible majorité (4/6 francophone et 4/7 anglophone) a répondu par l'affirmative</p> <p>5) Ethnicité des professeurs : À la question portant sur la préférence des étudiants entre avoir uniquement des professeurs autochtones ou être enseigné par des professeurs autochtones et non-autochtones, les répondants sont unanimes: tous préfèrent avoir des professeurs tant non-autochtones qu'autochtones.</p> <p>6) Tutorat et accès à un coordonnateur de programme : En ce qui a trait au tutorat ou mentorat ainsi qu'à la disponibilité d'un coordonnateur de programmes, la grande majorité des répondants (5/6 francophones et 6/7 anglophones) expriment le besoin d'obtenir ces services.</p>
--

7.5.4 Aux niveaux méso et exosystémique

La majorité des répondants (80%) souhaitent davantage de communication et de relations entre l'université d'une part et la famille, la communauté et les Conseils de bande d'autre part. La majorité des étudiants ont ajouté des commentaires et des suggestions à la question 11 du questionnaire, exprimant un grand besoin de communication régulière

entre l'université et les décideurs de la communauté concernés par l'éducation (Conseils de bande et gestionnaires de l'éducation de la communauté).

Certains répondants ont aussi affirmé clairement la nécessité d'un soutien et d'une compréhension dans le cadre d'un véritable partenariat entre l'université et la communauté.

7.5.5 Au niveau macrosystémique

En ce qui touche le maintien des valeurs et pratiques culturelles telles des retraites en forêt, le « goose break » (pause saisonnière de chasse à l'oie sauvage) pour les cris, comme facteur contribuant à la persévérance et à la réussite, les réponses varient et révèlent que cela n'est pas considéré comme une priorité. Selon nos données d'entrevue nous nous demandons si cette question a été clairement articulée dans le questionnaire. Il y aurait lieu de poursuivre des recherches pour clarifier ce point.

7.5.6 Au niveau chronosystémique

Les résultats confirment sans équivoque que la grande majorité des étudiants autochtones s'inscrivent à l'université à un âge mûr, au moment où ils ont des responsabilités familiales et professionnelles. Un répondant cite comme facteur de persévérance et de réussite le fait de fréquenter l'université à « l'âge de raison », après avoir réglé ses problèmes de consommation de drogue et d'alcool depuis un bon moment.

8. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés en lien avec la question et les objectifs généraux de la recherche, avec la recension des écrits et avec l'outil référentiel. Les résultats sont également comparés entre eux. Une section concluante porte sur ce que les résultats révèlent de façon globale.

8.1 Résultats relatifs à la question de recherche

La question posée au début de l'étude était : Quels sont les déterminants de la persévérance et de la réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) et quelles sont les interactions entre ceux-ci?

Il faut d'abord mentionner que les résultats de la présente étude indiquent que la question de recherche n'a pas été formulée de façon adéquate. Elle aurait dû utiliser le terme « facteurs qui contribuent à » la persévérance et la réussite et les interactions entre ces facteurs plutôt que le terme « déterminants ». En effet, les résultats révèlent que les « déterminants », c'est-à-dire les éléments essentiels qui amènent les étudiants autochtones à persévérer et de réussir à l'université, ne constituent que la première catégorie des facteurs qui jouent un rôle positif dans leur persévérance et leur réussite.

Voici comment les participants ont répondu à la question et comment le groupe d'analyste a interprété les résultats : le groupe d'analystes a classé les facteurs qui contribuent à la persévérance et à la réussite en quatre catégories en fonction du degré d'influence sur la persévérance et la réussite à partir des récits de vie des participants aux entrevues et des répondants au questionnaire. Ces catégories sont les suivantes : 1. Facteurs déterminants; 2. Facteurs motivants et influents; 3. Facteurs de soutien; 4. Facteurs facilitants.

8.1.1 – Facteurs déterminants

Cette catégorie inclut trois facteurs qui ne tiennent compte que des éléments qui sont absolument nécessaires à la poursuite d'études universitaires et à la réussite. L'un est de nature intrinsèque et les deux autres, de nature extrinsèque.

La détermination personnelle, un déterminant intrinsèque, vient au premier rang. La grande majorité de nos participants qui persévèrent et réussissent (diplômés ou près de l'être), interviewés et répondants confondus, parlent de leur détermination absolue à réaliser leur but ou leur rêve. Certains ont émis des commentaires sur leurs stratégies pour persévérer et réussir, par exemple : 1) aménager son appartement pour en faire un lieu propice à l'étude; 2) s'assurer d'avoir un discours intérieur encourageant; 3) rester à l'université pour étudier; 4) utiliser le plus de services possibles offerts par l'université tels que le tutorat, les ateliers sur la gestion du temps et du stress, la recherche documentaire et les compétences informatiques en particulier; 5) discuter avec ses enfants des sacrifices qu'ils doivent consentir étant donné que ces sacrifices amélioreront le mieux-être de toute la famille après une période de temps relativement courte; 6) faire des sorties occasionnelles en forêt pour se recueillir et se ressourcer; 7) éviter les lieux de dépendances (alcool, drogue et jeu). Cependant, il est également évident dans les réponses des interviewés et des répondants au questionnaire, que le soutien et l'encouragement de diverses institutions et personnes clés dans leur vie sont importants pour maintenir leur détermination. Ils ne le perçoivent toutefois pas comme une nécessité absolue. Ces facteurs de soutien, d'encouragement et de facilitation sont présentés plus loin dans les catégories 3 et 4.

Les deux piliers les plus importants qui soutiennent leur détermination personnelle sont également intrinsèques, à savoir un grand désir, exprimé par la forte majorité des participants, de contribuer au développement et au mieux-être de leur communauté et de leur nation et de devenir des modèles pour la génération montante. Ces deux « piliers » de la détermination personnelle constituent une partie de notre deuxième catégorie, c'est-à-dire les « facteurs motivants et influents ». Pour un certain nombre d'interviewés et de répondants persévérants, des femmes pour la plupart, la détermination personnelle est aussi reliée à une double autonomie à conquérir : autonomie financière et autonomie de

pensée. Cette dernière est considérée importante afin de devenir une personne affirmative et confiante en elle dans la recherche de solutions pour aider sa nation et sa communauté. Ces facteurs seront discutés particulièrement au point 8.1.2.

Parmi les déterminants extrinsèques, l'aide financière est de première importance selon la grande majorité des interviewés et des répondants au questionnaire. L'aide financière provient généralement des gouvernements et elle est gérée par les Conseils de bande ou, dans le cas des étudiants cris, par la Commission scolaire crie. Il appert que cette aide est un déterminant absolu de l'inscription à l'université et, ultérieurement, de la persévérance et de la réussite. Sans elle, l'inscription à l'université n'est simplement pas considérée possible selon la vaste majorité des participants; tous bénéficient ou ont bénéficié d'une aide financière.

Le deuxième déterminant extrinsèque est le logement. Pour ceux qui doivent déménager à Val-d'Or, ne pas pouvoir trouver à se loger rend la fréquentation de l'université impossible. Un certain nombre potentiel d'étudiants cris sont aux prises avec cet obstacle. Deux raisons contribuent à ce problème : une pénurie généralisée de logement à Val-d'Or et une certaine discrimination à l'égard des Autochtones. Bien que la discrimination puisse être décourageante, elle ne constitue pas un facteur de non poursuite des études. Elle devient un obstacle absolu lorsqu'elle empêche l'accès à un logement adéquat.

8.1.2 – Facteurs motivants et influents

Le grand désir de contribuer au développement et au mieux-être de sa nation et de sa communauté agit comme élément moteur de la persévérance et de la réussite. Ce désir est en lien avec les quatre composantes de la roue de médecine : le physique, en ce sens que le développement et le mieux-être représentent l'amélioration de la santé et des conditions de vie. L'émotionnel/relationnel, puisqu'un sentiment d'autonomie et d'empowerment rehaussent l'estime de soi et l'identité culturelle, améliorant ainsi les relations interpersonnelles. Quant à la dimension mentale de l'être, l'augmentation des connaissances améliore la capacité de trouver des solutions et de contribuer au

développement et au mieux-être de sa communauté. L'aspect spirituel est en lien avec l'objectif altruiste de servir sa nation et sa communauté en améliorant son bien-être et en redonnant ce que l'on a reçu, plutôt que de servir d'abord ses propres intérêts.

Cette catégorie de facteurs motivants et influents comporte un autre thème récurrent qui contribue à la persévérance et à la réussite, à savoir, le grand désir exprimé par la plupart des participants, particulièrement les diplômés et ceux qui sont près de l'être, de servir de modèles et d'exemples à leurs enfants et aux autres jeunes de leur communauté. Le triple fait conjoint d'avoir des enfants et des petits-enfants, de vouloir leur servir de modèle et de désirer servir sa communauté constitue une importante force motrice pour persévérer afin de montrer le chemin et ouvrir la voie vers la réussite. Cependant, ce désir d'être un étudiant modèle ne signifie pas nécessairement que ceux qui agissent comme modèles persévèrent jusqu'à la fin de leurs études, du moins pas toujours dans un cheminement continu. Quatre participants à l'étude, qui ont été de ces modèles, ont abandonné leur programme avant la fin et n'ont donc pas reçu de diplôme. En certains cas, cela s'explique par les pressions de la communauté qui avaient besoin de leurs services à un moment précis, services que les connaissances déjà acquises leur permettaient d'offrir. Ces individus ont l'intention de revenir plus tard à l'université pour compléter leur programme. Quant à ceux qui ont interrompu leurs études peu de temps avant la fin, une recherche subséquente serait nécessaire pour en déterminer les raisons. Néanmoins, selon nos résultats, le groupe d'analystes juge la notion de modèle pour la génération montante comme un facteur important de motivation à persévérer et à réussir.

Pour la plupart des répondants, la relative proximité physique de l'UQAT à la communauté d'origine constitue un facteur d'influence important sur leur décision de s'inscrire à l'université et, par la suite, de persévérer. Pour les étudiants cris, cette relative proximité signifie qu'ils peuvent retourner dans leur communauté lors des longs week-ends et des semaines de relâche. Ce retour leur permet de voir leur famille élargie et leurs amis, d'aller en forêt et de se ressourcer au plan culturel. Pour les Algonquins d'Abitibi, cette proximité leur permet de faire la navette quotidiennement entre leur foyer et l'université et s'occuper de leur famille tout en poursuivant leurs études. Selon la

majorité des participants et des membres autochtones de notre groupe d'analystes, le fait de pouvoir maintenir des liens réguliers avec la famille, la communauté et la culture constitue un puissant élément moteur qui leur donne la force de poursuivre leurs efforts.

Un constat inattendu concerne les communications entre l'université et les familles des étudiants. Nos résultats indiquent que la communication entre ces deux entités serait souhaitable et pourrait jouer un rôle important dans l'amélioration du soutien de la part des familles. Toutefois, selon une majorité de participants à la recherche, des communications et des relations régulières entre l'université et la communauté, son Conseil de bande et ses aînés en particulier, auraient une influence plus grande sur les inscriptions et la motivation des étudiants à persévérer et à réussir. Là où existe un partenariat de collaboration entre l'université et le Conseil de bande pour la création de cohortes d'étudiants et de programmes spécialement conçus pour répondre aux besoins de la communauté, ce partenariat motive fortement les étudiants potentiels à s'inscrire, à persévérer et à réussir grâce au soutien du Conseil de bande et des aînés. Il faut dire aussi qu'en certains cas, des Conseils de bande ou d'autres organismes autochtones, exercent des pressions sur leurs employés et les obligent à poursuivre des études s'ils veulent conserver leur emploi. Certains de ces étudiants deviennent motivés à apprendre et à persévérer jusqu'au bout mais ne se seraient probablement pas inscrits à l'université d'eux-mêmes. Chaque cas est différent. Une recherche plus approfondi sur ce point nous renseignerait davantage sur le degré et le type d'influence exercée par l'établissement de communications régulières et la création de partenariats soutenus avec les communautés.

Un interviewé a aussi recommandé que les professeurs et les professionnels de l'université se rendent dans les écoles primaires et secondaires des communautés à titre « d'ambassadeurs » afin de démystifier ce que fait et ce que représente une université. Cette suggestion a été fortement corroborée par les membres autochtones de notre groupe d'analystes. Selon ces témoignages, de telles initiatives contribueraient grandement à motiver les jeunes élèves à obtenir de bonnes notes et de songer sérieusement, à long terme, à poursuivre des études postsecondaires. Cela les aiderait peut-être aussi à se projeter dans l'avenir.

8.1.3 – Facteurs de soutien

Le soutien de la famille et des amis font partie de cette catégorie. Nos résultats révèlent que ce soutien peut se subdiviser en trois types, par ordre d'importance : premièrement, le soutien moral, deuxièmement, le support pratique et, troisièmement, l'aide financière dans la mesure du possible. Le maintien de bonnes relations avec les proches et au sein de la famille est aussi considéré comme une importante forme de soutien. En effet, il s'agit d'une source de support moral. De plus, tel que mentionné plus haut, si l'université établissait des communications informatives avec la famille, particulièrement en début d'année scolaire, cela aiderait à démystifier ce que fait un étudiant à l'université et permettrait aux étudiants de se créer un meilleur réseau de soutien. Un interviewé a aussi mentionné que de telles communications seraient perçues comme un honneur par certains parents. Comme la majorité des répondants indiquent que l'établissement de communications, de relations et de partenariats avec la communauté importerait plus que la communication avec la famille, le groupe d'analystes a décidé de placer le soutien des proches et de la famille dans une catégorie distincte.

8.1.4 – Facteurs facilitants

Cette quatrième catégorie porte sur le milieu universitaire, ses professeurs et son personnel. Le fait de se trouver une « zone de confort » à l'université, apparaît comme un facteur facilitant la persévérance et la réussite. Selon les récits de vie des participants, cette « zone de confort » peut se créer de différentes façons. Les réponses au questionnaire confirment partiellement le discours des interviewés sur cette « zone de confort » qui comporte les éléments suivants :

- 1) Avoir un nombre important d'étudiants autochtones sur le campus, ce qui leur procure le sentiment d'être dans un endroit pertinent étant donné qu'ils ne sont pas isolés des leurs. Ce facteur leur permet aussi de converser dans leur propre langue.

- 2) Avoir la possibilité de progresser à petits pas, par exemple procéder par certificats, un à la fois, plutôt que d'être tenu à s'engager dans un programme à long terme comme un baccalauréat. Toutefois, alors que bon nombre d'interviewés

mentionnent que cette possibilité est un facteur facilitant, la moitié seulement des répondants au questionnaire recommanderaient des programmes plus courts comme moyen d'accroître la persévérance et la réussite. Ainsi, des programmes plus courts peuvent faciliter la persévérance et la réussite pour un nombre substantiel d'étudiants autochtones, mais tous ne seraient pas intéressés par cette possibilité.

3) Avoir des programmes spécialement conçus pour les étudiants autochtones dans lesquels une cohorte issue de la même communauté poursuit le même programme. En plus de créer un sentiment réconfortant de solidarité et de proximité, selon les discours des interviewés, la possibilité de discuter ensemble des connaissances acquises en classe facilite la transposition des théories et des concepts dans leur réalité culturelle et communautaire. Toutefois, sur la question portant sur le fait de fréquenter l'UQAT en tant que membre d'un groupe ou d'une cohorte autochtone, les répondants au questionnaire ne font pas consensus. Sur la question portant l'idée de venir à l'UQAT parce qu'on y offre un programme autochtone, la grande majorité des répondants anglophones répondent que cela est « essentiel » ou « très important » alors que les réponses des francophones varient de « très important » à « pas important ».

Ces réponses indiquent que les étudiants autochtones anglophones de l'UQAT se sentent plus à l'aise à l'intérieur d'un programme et d'une cohorte qui leur est propre, alors que les étudiants autochtones francophones n'expriment pas ce besoin en si grand nombre et avec une telle intensité. Ce constat s'explique en partie du fait que l'UQAT est une université francophone où les étudiants autochtones francophones ne se sentent pas aussi étrangers comme c'est le cas des étudiants anglophones. Cette divergence dans les réponses entre les deux groupes s'explique aussi peut-être par la possibilité que les membres de la nation crie, étant plus isolés des populations allochtones, ont conservé leur langue plus vivante que les Algonquins francophones d'Abitibi et qu'ils sentent le besoin de la parler ensemble pendant leur éloignement. Une autre explication serait peut-être que les programmes réguliers ou destinés à l'ensemble de la population offerts à l'UQAT sont accessibles aux étudiants autochtones francophones, alors qu'aucun programme régulier n'est offert en anglais.

Une majorité d'interviewés et de répondants au questionnaire mentionnent un besoin de sentir la présence d'un nombre important d'étudiants autochtones autour d'eux et de passer un certain temps en groupe. Quant aux répondants au questionnaire anglophone, quatre d'entre eux considèrent « essentiel » de faire partie d'un groupe homogène. Toutefois, le groupe anglophone admet que dans cette université francophone, il ne peut en être autrement pour eux. Il appert donc que de se sentir entouré d'autres Autochtones parlant la même langue facilite leur persévérance et leur réussite.

4) Avoir un lieu où se rassembler, par exemple, un salon des Premières Nations, ainsi que l'accès à des services spécialisés dans une atmosphère chaleureuse constituent autant de moyens permettant de se sentir à l'aise psychologiquement, ce qui facilite la persévérance et la réussite. Par contre, les interviewés et les répondants n'ont en aucune façon exprimé le souhait d'être isolés de la population étudiante générale. Une « zone de confort » désigne simplement un lieu et des moments où ils peuvent sentir que leur culture est présente, reconnue et respectée et où ils peuvent se rassembler et communiquer entre eux. Aucun désir de ghettoïsation n'a été exprimé par les interviewés et les répondants participant à la présente recherche.

Dans un autre ordre d'idée, la majorité des interviewés apprécie la disponibilité, l'authenticité et les qualités humaines des professeurs et des chargés de cours. Ces caractéristiques facilitent leur persévérance et leur réussite. Les enseignants qui démontrent un réel intérêt à se renseigner sur l'histoire, la culture et les réalités des étudiants et qui tiennent compte de ces éléments dans leur pédagogie et leurs évaluations sont appréciés et ils facilitent grandement leur persévérance.

Quant aux professeurs et aux chargés de cours autochtones, ils contribuent à mettre les étudiants à l'aise et leur servent de modèles dans la poursuite de leurs études. En ce qui concerne la question des professeurs autochtones et/ou allochtones, une forte majorité de participants à l'étude, les interviewés aussi bien que les répondants au questionnaire, indiquent clairement une préférence pour un dosage équilibré entre les professeurs autochtones et non-autochtones. Lorsque la pédagogie utilisée en classe tient compte du

mode traditionnel d'apprentissage des étudiants autochtones, i.e. un mode fondé sur l'expérimentation, le partage, la réflexion et le modelage, cela facilite aussi leur persévérance parce qu'ils se sentent respectés et encouragés et ils comprennent mieux la matière enseignée. Les résultats indiquent aussi que les divers services offerts par le Service aux Premières Nations, ainsi que ceux du secrétariat, facilitent effectivement la persévérance et la réussite des étudiants autochtones, bien que dans une mesure moindre que les professeurs et la pédagogie qu'ils utilisent.

8.2 Résultats relatifs aux objectifs de la recherche

Les objectifs premiers de cette recherche étaient les suivants :

- D'abord et avant tout, contribuer à enrichir les connaissances concernant les déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'UQAT,
- En second lieu, contribuer à enrichir les connaissances sur les besoins des étudiants autochtones de l'UQAT ainsi que sur les facteurs qui les mènent à l'échec et à l'abandon des études,
- Enfin, faire des recommandations quant à l'adaptation et l'amélioration possibles des services, des programmes, des méthodes pédagogiques et des stratégies de communication à l'intention de cette clientèle de l'UQAT.

Le premier objectif de l'étude, discuté à la section 8.1 du présent rapport, a été atteint. Certains des résultats de cette recherche confirment les conclusions d'études antérieures, particulièrement les documents néozélandais analysés, alors que d'autres résultats sont nouveaux et originaux. Cette recherche a non seulement permis d'identifier les déterminants de persévérance et de réussite, mais également de démontrer que certains d'entre eux sont 'intrinsèques' et d'autres sont 'extrinsèques'. Les résultats indiquent aussi que certains facteurs agissent comme piliers de la détermination personnelle des étudiants autochtones à l'UQAT selon leur importance relative telle qu'observée dans les réponses des participants. Les répondants au questionnaire ont confirmé les réponses des interviewés pour la plupart des questions posées. En ce qui a trait aux facteurs déterminants extrinsèques, l'aide financière et le logement, notons que les deux membres autochtones du groupe d'analystes étaient catégoriques : « *si un étudiant est vraiment*

déterminé à poursuivre ses études, rien ne peut l'arrêter dans la poursuite de son but ». La décision de classer l'aide financière et le logement dans la catégorie des 'facteurs déterminants' a néanmoins été maintenue par le groupe d'analystes, étant donné que ces facteurs ont été mentionnés par 38 répondants sur 41 comme facteurs déterminants dans la décision de s'inscrire et de persévérer à l'université, mais ils sont considérés de moindre importance dans la catégorie des déterminants.

Quant aux autres catégories contribuant à la persévérance et à la réussite, cette recherche révèle que les motivations altruistes intrinsèques ont une très grande influence, à savoir : servir sa communauté et agir comme modèle pour la génération montante. Selon les interviewés de toutes catégories, ces buts sont très importants pour eux. Ensemble, et conjointement avec les facteurs de soutien et les facteurs facilitants, ils agissent comme les piliers de la détermination personnelle des étudiants. Il faut rappeler ici que dans la catégorie des étudiants qui prennent un temps d'arrêt, ces participants ont exprimé le désir de poursuivre leurs études jusqu'à la fin lorsqu'ils reviendront à l'université.

Un autre nouveau constat de cette recherche sur la persévérance et la réussite est le degré d'influence que les participants accordent aux opinions des aînés et des dirigeants de leur communauté sur les études universitaires. Si cette opinion est positive, les étudiants se sentent supportés; sinon, le risque d'abandon est élevé.

Quant à la catégorie des 'facteurs facilitants', un certain nombre de points ressort et confirme plusieurs des études recensées : l'importance de trouver une 'zone de confort' à l'intérieur de l'établissement d'enseignement et d'entretenir des relations 'humaines' avec les professeurs en particulier. Ces points, expliqués à la section 8.1.4, sont discutés particulièrement à la section 8.3 ci-après.

8.3 Comparaison des résultats avec les écrits recensés

8.3.1 – Facteurs déterminants :

Dans cette catégorie, le facteur intrinsèque de la « détermination personnelle » confirme la recherche de Cazin (2005) qui indique que la volonté et la détermination de persévérer et de réussir sont des facteurs déterminants. La présente recherche confirme aussi l'étude de Durie (2004) de la Nouvelle-Zélande qui révèle que l'engagement et l'énergie personnels seraient les déterminants les plus importants de la persévérance. De plus, Sauvé et al. (2006) indiquent que les stratégies d'apprentissage et les stratégies de gestion constituent aussi des facteurs cruciaux de persévérance. Dans la présente étude, sept stratégies utilisées pour persévérer et réussir ont été mentionnées par un certain nombre d'étudiants diplômés ou près de l'être et ont été incluses dans les 'facteurs déterminants' en tant que manifestations de cette détermination, point décrit à la section 8.1.1. Finalement, deux participants diplômés, soit un interviewé et un répondant au questionnaire, ont émis des commentaires enthousiastes sur la réussite parce qu'ils aiment apprendre. Avec deux seuls participants ayant mentionné leur goût pour les études, nous ne pouvons affirmer que cela confirme vraiment les affirmations de Tinto (1999) et de Robbins et al. (2004) à l'effet que les étudiants qui apprennent sont des étudiants qui persévèrent et qu'un étudiant doit prendre plaisir au processus d'apprentissage s'il veut réussir. Il appert toutefois que ces diplômés se font l'écho des constats de Tinto et de Robbins et al. Comme aucune question portant spécifiquement sur la notion de 'prendre plaisir' au processus d'apprentissage n'a été posée dans l'étude, une recherche subséquente permettrait de vérifier ce point.

Nos résultats confirment aussi que l'aide financière est d'une 'haute priorité' comme l'ont indiqué DeBroucker (2005), Mayes (2007) et Greenwood et Te Aika (2008). Finalement, l'étude confirme aussi le problème de la discrimination en matière de logement, lequel détermine le nombre d'étudiants cris en mesure, ou non, de fréquenter l'UQAT, comme l'a révélé Cazin (2005).

8.3.2 – Facteurs motivants et influents :

En ce qui concerne les ‘facteurs motivants/influents’, cette recherche confirme les résultats de la méta-analyse de Sauvé et al (2006) qui révèle que les motivations, les aspirations et les objectifs sont des facteurs clés dans la décision de persévérer. En effet, les motivations, les aspirations et les objectifs de servir sa communauté et sa nation, d’être un modèle pour la jeune génération et de devenir des personnes autonomes, bien informées et capables de trouver des solutions pour leur communauté, ressortent clairement comme des éléments de persévérance et de réussite. Ces motivations et objectifs renvoient aussi aux résultats de Durie (2004) à l’effet que les étudiants maoris s’attendent à ce que le milieu d’apprentissage les prépare à participer pleinement [...] à la société maorie.

Bien que ces trois constats particuliers liés à la motivation confirment les études précitées, ils sont aussi nouveaux et originaux dans cette recherche canadienne. Nous n’avons trouvé aucune autre étude menée au Canada qui révèle la motivation des Autochtones à poursuivre des études universitaires, à persévérer et à réussir dans le but de servir leur communauté et de devenir des modèles pour les générations futures. Il est intéressant de constater que les étudiants maoris de la Nouvelle-Zélande ont aussi fait état de ce but, bien que de manière différente.

Le troisième résultat dans cette catégorie concerne la proximité physique de l’université comme élément moteur de leur inscription à l’UQAT et de leur persévérance. Cette donnée confirme les résultats de Rodon (2007). Notre dernier résultat dans cette catégorie, à savoir la nécessité pour l’université de communiquer plus régulièrement avec les communautés, leurs aînés en particulier, d’entretenir des relations et d’établir des partenariats avec les Conseils de bande confirme en partie ce que le ministère de l’Éducation (2003) mentionne comme étant une ‘condition de base de la réussite’ : l’établissement de relations et de partenariats soutenus et solides avec les Conseils de bande et les communautés. Ce constat fait aussi écho à l’affirmation de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) à l’effet que, pour motiver les étudiants à réussir, la participation autochtone à la gestion des établissements d’enseignement est de

la plus haute importance. Les étudiants maoris de la Nouvelle-Zélande ont aussi exprimé la nécessité d'une participation de leur « iwi » dans les affaires de l'école, tel que rapporté dans l'étude de Greenwood et Te Aika (2008), laquelle mentionne « le nécessaire engagement de la tribu par rapport au programme et « l'affirmation du lien des étudiants avec leur communauté » (notre traduction).

De plus, ce que la présente étude apporte de nouveau et d'original, est la suggestion faite par un participant et fortement corroborée par les membres autochtones du groupe d'analystes, à savoir que des professeurs et des professionnels de l'université devraient agir comme ambassadeurs de l'établissement, en visitant régulièrement les écoles primaires et secondaires afin de démystifier l'institution universitaire auprès des enfants et des adolescents, leur laissant ainsi amplement le temps de réfléchir, de rêver et de se préparer dès leur enfance à la poursuite d'études postsecondaires.

8.3.3 – Facteurs de soutien

L'importance du soutien de la famille et des proches révélée dans cette étude confirme la méta-analyse de Sauvé et al (2006) qui conclut que le maintien de bonnes relations avec les pairs, la famille et les proches, et le fait d'être soutenu par eux, sont de puissants facteurs contribuant à la persévérance. Le soutien des pairs est confirmé en ce sens que les participants à l'étude mentionnent un besoin de disposer d'un endroit de rencontre, afin qu'ils puissent se sentir dans un lieu pertinent, converser dans leur propre langue et discuter ensemble de leur expérience d'apprentissage.

Un élément nouveau révélé par notre recherche est la hiérarchie accordée par les participants aux formes de soutien des membres de la famille et des proches : 1) le soutien moral, 2) le support pratique (aider au soin des enfants et aux tâches domestiques) et 3) l'aide financière. De plus, bien que des études canadiennes antérieures mentionnent la primauté de la famille pour les étudiants autochtones, elles portent principalement sur la question des responsabilités familiales pouvant créer des obstacles à la poursuite des études universitaires (ACCC, 2005; Brady, 1996; Malatest, 2002). Bien que notre recherche confirme certains de ces obstacles, en raison de l'attention portée dans notre

étude sur les aspects positifs de la vie des étudiants autochtones, le côté positif des relations familiales y est principalement révélé. Par ailleurs, le fait que la plupart des participants qui persévèrent et réussissent se perçoivent comme modèles pour leurs enfants démontre que la famille a un effet positif sur la motivation des étudiants universitaires autochtones à persévérer et à réussir.

8.3.4 – Facteurs facilitants

Dans cette catégorie, le concept de ‘zone de confort’ qui inclut la présence d’un nombre substantiel de pairs à l’université permettant de se sentir « dans un endroit pertinent » et l’accès à un lieu de rassemblement confirme l’analyse de Sauvé et al (2006) sur les besoins des étudiants issus de groupes minoritaires. Quant aux deux autres éléments de cette zone de confort (faire partie d’une cohorte autochtone et être inscrit à un programme autochtone), on les retrouve dans Rodon (2007) sous forme de recommandations, à savoir la nécessité d’organiser des cohortes particulières qui suivront le même programme et de concevoir des programmes et des cours spécialement pour les étudiants des Premières Nations.

En ce qui a trait aux qualités appréciées chez les professeurs et les chargés de cours (disponibilité, qualités humaines, authenticité, volonté de s’ouvrir à la culture et à l’histoire autochtones, bonne capacité d’écoute et sensibilité au mode d’apprentissage autochtone et être digne de confiance), ces résultats confirment amplement ceux de Tinto (2005) qui affirme que les professeurs doivent s’engager au mieux-être holistique de leurs étudiants. Ces résultats confirment aussi les études néozélandaises de Greenwood et Te Aika (2008) ainsi que celle de Bishop et Berryman (2006).

8.3.5 – Résultats de nature négative

Ces résultats confirment tous les obstacles révélés dans les écrits recensés. Bien que certains obstacles mentionnés dans les documents que nous avons recensés n’aient pas été abordés par les participants à l’étude en raison de notre emphase sur les éléments positifs contribuant à la persévérance et à la réussite, on peut extrapoler à partir de leurs réponses que plusieurs facteurs pouvant créer des obstacles à leur cheminement, tel que cité dans

la littérature, leur seraient aussi cause de découragement et d'abandon. En ce sens, notre recherche confirme les études portant sur ces difficultés.

La présente étude révèle aussi trois nouveaux résultats qui bénéficieraient de recherches plus poussées : 1) Les préoccupations exprimées par certains participants au sujet de jalousies qu'ils subissent et de craintes qu'ils affrontent dans leur communauté à l'effet que des diplômés ou futurs diplômés d'un établissement « blanc » pourraient usurper des emplois et que des membres de la communauté, les aînés en particulier, pourraient les percevoir comme des « pommes : rouges à l'extérieur mais blanches à l'intérieur ». Ces préoccupations sont perçues comme des obstacles à leur cheminement académique. Il n'est cependant pas clair que ces préoccupations conduisent nécessairement à l'abandon. 2) Les plaintes exprimées par certains étudiants en éducation face au refus de pouvoir effectuer leurs stages dans des communautés autochtones. Cela est mentionné comme décourageant et discriminatoire, mais sans nécessairement conduire à l'abandon de leurs études. 3) La nécessité pour certains étudiants d'éviter courageusement les lieux de dépendances (à l'alcool, aux drogues et au jeu) du milieu urbain et les stratégies qu'ils utilisent à cette fin pour pouvoir persévérer dans leurs études.

8.3.6 – Résultats ne confirmant pas, ou confirmant partiellement, non clairement ceux d'études antérieures

Sauvé et al (2006) affirment que le rendement scolaire serait l'un des facteurs de persévérance les plus importants. Aucun de nos participants n'a émis de commentaires sur ce point. Cela signifie peut-être que les notes importent moins pour les étudiants des Premières Nations que pour ceux d'autres groupes ethniques. Dans la présente étude, les participants définissent la réussite comme le fait de « réaliser son but ou son rêve », ce rêve étant principalement de servir sa communauté à titre de personne autonome pouvant concevoir des solutions, d'agir comme modèle pour les générations montantes et d'être reconnue comme une personne qui a persévéré jusqu'au bout et possiblement reçu un certificat ou un diplôme.

Cependant, une autre étude menée par la Commission de l'éducation (2007), portant spécifiquement sur les étudiants autochtones, souligne que la définition de « succès » peut se lire en termes de persévérance et d'effort plutôt qu'en termes d'atteinte de fortes notes et d'un diplôme. Quatre de nos participants ont en effet persévéré presque jusqu'à la fin de leur programme, puis ils ont quitté l'université avant la toute fin et l'obtention de leur diplôme, soit momentanément ou de façon permanente, afin de servir leur communauté. Les connaissances acquises leur permettent de contribuer de façon significative au développement de leur communauté et cela leur procure une grande satisfaction. Pour eux, la réussite peut équivaloir à l'effort déployé et aux capacités fraîchement acquises pour aider leur communauté plutôt qu'à l'obtention du diplôme. Par contre, certains participants mentionnent aussi qu'un de leurs rêves est de décrocher un diplôme et d'être fiers de cette réussite. Nos données à ce sujet sont donc mitigées.

Dans son étude néozélandaise, Durie (2004) donne la définition suivante de la réussite : « être préparé à la vie une fois les études terminées et être prêt à assumer ses responsabilités comme citoyen ». Les buts souvent exprimés par les participants à notre étude, de servir leur communauté et de trouver des solutions pour leur mieux-être démontrent un désir de se préparer à la vie après les études et d'assumer ses responsabilités citoyennes. La présente recherche pointe donc en direction d'une telle définition de la persévérance et de la réussite, sans toutefois confirmer entièrement les résultats de Durie dans son étude auprès des Maoris. Une recherche canadienne, subséquente à la présente étude exploratoire, contribuerait des connaissances plus précis quant au sens accordé au rendement, à la persévérance et à la réussite scolaire du point de vue des Autochtones du Canada.

8.4 Résultats relatifs à l'outil référentiel

Comme nous l'avons expliqué et illustré au point 7.2 du chapitre 7, notre outil référentiel de base a été transformé à la lumière de l'analyse des résultats de cette recherche, de façon à mieux représenter les visions du monde autochtone. En effet, les descriptions faites par les participants à notre recherche au sujet des relations entretenues au sein de leur communauté, de l'interrelation nécessaire entre tous les systèmes et entre l'individu

et son environnement ainsi que leurs perceptions des différences entre les notions autochtones et non-autochtones du temps ont mené à la transformation de notre outil. Cet outil référentiel transformé, maintenant appelé « *Modèle Hologiciel* », inclut certains éléments fondamentaux additionnels de la roue de médecine autochtone, ce qui rend ce nouvel instrument d'analyse holistique conforme aux recommandations de la Commission de l'éducation (2003), de Hymel et Ford (2004) et de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996). Il correspond aussi à la description de la vision du monde des Autochtones selon Bopp, Bopp, Brown et Lane (1984).

8.5 Ce que disent les résultats

Le désir exprimé par la majorité de nos participants d'être des modèles pour les jeunes générations, combiné à la proposition faite par certains participants d'organiser des visites officielles de professeurs et de professionnels de l'université dans les écoles primaires et secondaires autochtones, nous dit qu'il faudrait sérieusement envisager une approche à long terme pour la promotion de l'éducation postsecondaire des Autochtones. Si l'on ajoute à ces résultats combinés la demande faite par un certain nombre de participants à l'étude, à l'effet que l'université établisse des partenariats étroits avec les Conseils de bande et des communications régulières avec les aînés des communautés, cela signifie, outre une approche à long terme, le besoin d'une méthode holistique et polyvalente, impliquant de multiples intervenants, dans le but de promouvoir l'éducation postsecondaire dans les communautés autochtones.

Nos résultats nous parlent aussi d'un besoin exprimé par un nombre substantiel de participants de cheminer progressivement, à petits pas, dans les études universitaires. En effet, eu égard à la « zone de confort », plusieurs participants disent souhaiter avoir l'occasion d'obtenir un diplôme par le cumul de certificats. Ils mentionnent aussi le besoin d'adhérer progressivement, à leur propre rythme, aux programmes réguliers, par exemple en passant la première année dans une cohorte autochtone et, par la suite, en se joignant aux classes d'étudiants non-autochtones. Aucun de nos participants n'a mentionné le désir de rester à l'écart de la population étudiante générale à l'UQAT, en d'autres termes, d'être « ghettoisés ». Certains ont précisé qu'ils souhaitent être traités

comme tous les autres étudiants, sans considération particulière; l'inverse leur donne le sentiment d'être 'paternalisés'. Par contre, une majorité exprime le besoin de certaines formes d'aide telles, entre autres, des ateliers de gestion du temps, du stress et du budget, de recherche documentaire, d'écriture académique et d'informatique, des tutorats ou autres types de « coaching » ainsi que la disponibilité d'aide psychosociale, financière et de recherche de logement. Notons que ces types d'aide aux étudiants, surtout ceux qui, de toutes origines ethniques, font office de « pionniers » de leur famille et de leur communauté dans les études supérieures, sont également fortement recommandés par DeBroucker (2005), Tinto (2005) et Sauvé et al (2006).

Il est également évident que certains étudiants autochtones quittent leurs études pour un certain temps afin de contribuer au mieux-être de leur communauté à un moment crucial de son développement. Bon nombre de ces étudiants comptent retourner à l'université pour compléter leurs études. Le passage de l'intention à la décision et à l'action concrète n'est toutefois pas nécessairement assuré. La plupart des communautés autochtones du Québec sont petites (populations variant entre 400 et 2 000 personnes, dont près de la moitié est âgée de moins de 18 ans) et elles disposent de peu de ressources, ce qui explique la nécessité ressentie par certains étudiants de suspendre leurs études pour un temps lorsqu'ils ont atteint un certain niveau de connaissances et de compétences, afin d'aider leur communauté en mettant à profit leurs acquis. Pour d'autres, les réalités familiales telles que la grossesse, les problèmes de santé physique ou mentale, les dépendances, les décès ou la nécessité de suivre une thérapie peuvent les obliger à « prendre un temps d'arrêt ». Cela nous indique que les étudiants autochtones ayant laissé leurs études ne peuvent pas tous être inclus dans la catégorie « abandon ». Certains laissent simplement leurs études pour un certain temps, ce qui est le cas pour les quatre interviewés de notre catégorie « abandon ». Le groupe d'analystes a donc renommé cette catégorie: « temps d'arrêt ».

Le moment où ils entrent à l'université nous indique que le désir de devenir un modèle pour la génération montante signifie que la perception du temps est différente de celle des Canadiens en général qui suivent un mode plus linéaire de pensée et d'action quant au

temps. En effet, de façon générale, les canadiens tendent à poursuivre leurs études jusqu'à la fin ou, tout au moins, l'obtention de leur diplôme de premier cycle universitaire, pour ensuite s'installer dans une profession et fonder une famille. Pour la majorité des étudiants autochtones inscrits à l'UQAT et dans d'autres établissements postsecondaires tel que l'Université Laval (voir Rodon, 2007), le fait d'interrompre leurs études au moment où il est jugé « naturel » de le faire, c'est-à-dire lorsque le corps est prêt pour la procréation, et d'y retourner lorsqu'ils sont en mesure d'être des modèles pour leurs enfants, indique une vision cyclique du temps et une dimension intergénérationnelle en spirale évolutive du temps et du développement de la personne.

Finalement, les résultats révèlent qu'un certain nombre de constats ne sont pas exclusifs aux étudiants autochtones de l'UQAT. Certaines préoccupations ou appréciations exprimées dans l'étude trouvent écho chez les étudiants maoris; par exemple, entretenir de bonnes relations humaines au plan personnel avec la famille, les proches et la communauté ainsi qu'au plan professionnel avec les enseignants, est un facteur clé de soutien qui facilite la persévérance et la réussite. Ce résultat nous dit que les autochtones de diverses parties du monde expriment le même besoin d'être perçus, considérés et traités de manière holistique, comme des êtres humains recherchant des relations positives et un enseignement compétent afin d'atteindre leur but et de réussir.

D'autres constats, tels que le fait d'être motivé, d'avoir des aspirations et des objectifs dans la vie, sont des déterminants de persévérance que partagent l'ensemble de la population étudiante de quelque origine ethnique ou culturelle que ce soit (Greenwood et Te Aīka, 2008; Sauvé et al, 2006).

En conclusion de ce chapitre, notons que des comparaisons spécifiques entre les étudiants autochtones et non-autochtones quant à leurs motivations à l'effort académique, à la persévérance et à la réussite seraient intéressantes. Elles dépassent toutefois le cadre de la présente recherche. Elles pourraient faire l'objet d'études subséquentes.

9. MÉRITES, LIMITES ET BIAIS DE LA RECHERCHE

9.1 Mérites de la recherche

Comme nous l'avons vu dans la discussion des résultats, la présente étude a le mérite spécifique de jeter un éclairage sur les aspects positifs de l'expérience des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Elle révèle diverses stratégies positives mises en œuvre par certains étudiants afin de persévérer, d'avoir un bon rendement et de réussir à compléter des études postsecondaires. Elle indique comment les familles et les proches les soutiennent et les encouragent, et elle démontre le degré d'influence de la communauté sur leur décision de fréquenter l'université et d'y persévérer. Ces résultats constituent une nouvelle contribution à la connaissance et à la compréhension de l'expérience des étudiants autochtones dans une université canadienne.

Cette étude a donné la parole à 41 étudiants de trois catégories distinctes : 1) diplômés, 2) en cours de programme et 3) en arrêt d'études de façon temporaire ou permanente. Ces étudiants se sont exprimés librement, ont partagé leur expérience universitaire, et l'étude leur a donné l'occasion d'identifier des sujets de satisfaction ainsi que des secteurs nécessitant des améliorations. L'étude a donc permis à la communauté universitaire de se faire une image plus claire et d'avoir une meilleure compréhension des satisfactions, des besoins et de l'expérience de vie des étudiants des Premières Nations qui fréquentent l'université.

L'étude a aussi le mérite d'avoir examiné l'expérience universitaire des étudiants autochtones à partir d'un cadre de référence holistique (l'outil référentiel), ce qui a permis le développement d'un nouveau modèle, plus pertinent, pour l'analyse de l'expérience globale de ces étudiants: le *Modèle Holosystémique*. Cette recherche révèle aussi des catégories hiérarchisées de facteurs interreliés de persévérance et de réussite. Ainsi, si la présente étude exploratoire n'a pas approfondi et précisé certains concepts et leur importance pour les étudiants autochtones, elle a aussi le mérite d'indiquer un certain nombre de pistes de recherche.

Un autre mérite de cette recherche réside dans sa méthodologie à plusieurs niveaux : le fait d'avoir obtenu la contribution d'une professeure autochtone dans le développement du guide d'entrevue et de la sélection des participants; le fait d'avoir formé plusieurs étudiants autochtones à la recherche; le fait d'avoir impliqué deux assistantes de recherche autochtones dans l'analyse des résultats et, finalement, le fait d'avoir utilisé une méthode de triangulation entre des entrevues, un questionnaire et les consultations mutuelles au sein du groupe d'analystes impliquant deux étudiantes autochtones.

Certains résultats importants de cette recherche confirment ceux d'études antérieures sur la persévérance et la réussite auprès de la population en général, ceux de recherches menées en Nouvelle-Zélande auprès de la population maorie et ceux d'études canadiennes portant spécifiquement sur l'expérience académique des Autochtones. Une parenthèse ici s'impose : tel que mentionné au paragraphe concluant le chapitre 8, quoique la présente étude confirme certains écrits généraux sur la persévérance et la réussite, des recherches subséquentes comparant les motivations aux études entre autochtones et non-autochtones contribueraient un éclairage plus précis en ce domaine. Les résultats particuliers de cette étude sont : la détermination personnelle comme étant le déterminant majeur de persévérance et de réussite; les facteurs motivants/influents, les facteurs de soutien et les facteurs facilitant agissant comme piliers à la détermination personnelle; l'importance d'entretenir de bonnes relations humaines avec les professeurs, la famille et les proches; le désir d'être utile à sa nation et à sa communauté commentée par les étudiants maoris et les participants à notre recherche; et la nécessité d'obtenir une aide financière adéquate. Ces résultats confirmés peuvent être extrapolés, quoique de façon prudente et nuancée, à d'autres étudiants autochtones alors que les résultats nouveaux et originaux de l'étude ouvrent la voie à de nouveaux projets de recherche.

9.2 Limites et biais de l'étude

Cette étude exploratoire et qualitative a porté principalement sur les facteurs favorisant la persévérance et la réussite des étudiants autochtones dans le monde universitaire, tout en recueillant des données sur leurs besoins et leurs difficultés. Cette orientation a donné lieu à un biais intentionnel (tel que mentionné au chapitre 4), de favoriser l'émergence

des facteurs positifs de persévérance et de réussite. Un autre biais provient du fait que dans la catégorie « abandon » ou « temps d'arrêt », seulement quatre personnes ont contribué à l'étude. La recherche comporte aussi des limites du fait qu'elle a été menée dans une seule université, auprès de deux nations autochtones du Québec : les Algonquins et les Cris, incluant quelques Métis. Elle ne porte donc pas un regard global sur les Autochtones dans les universités du Québec. De plus, des recherches subséquentes seront nécessaires pour définir et clarifier un certain nombre de points soulevés dans cette étude exploratoire pour en vérifier les résultats. Enfin, ce type de recherche ne permet pas la généralisation des résultats.

10. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

10.1 Conclusions

Cette étude a répondu à la double question : Quels sont les déterminants de persévérance et de réussite des Autochtones qui poursuivent des études à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et quelles sont les interactions entre ceux-ci? La recherche a révélé que la question d'origine n'était pas tout à fait bien énoncée. Il aurait fallu demander : Quels sont les « facteurs » qui contribuent à la persévérance et à la réussite des étudiants autochtones à l'UQAT, ainsi que les interactions entre ces facteurs? En effet, l'analyse des résultats a permis d'identifier quatre catégories ou niveaux de facteurs interreliés contribuant à la persévérance et à la réussite selon l'importance accordée aux divers éléments commentés dans le discours et les réponses des participants. L'analyse a aussi démontré que, bien que ces facteurs soient divisés en catégories, ils constituent en réalité un seul environnement, les catégories deux, trois et quatre agissant comme éléments moteurs et piliers de la détermination personnelle de l'individu dans son cheminement vers la réussite.

Le but général de l'étude, qui consiste en l'apport d'un point de vue positif sur l'expérience universitaire des étudiants autochtones, a été atteint. L'outil référentiel initial a été transformé afin de représenter avec plus de précision les visions du monde autochtones. Le « *Modèle Hologiciel* » qui a résulté de cette transformation a été vérifié par des praticiens autochtones du travail social et d'autres professionnels autochtones, y compris les étudiants autochtones membres de notre groupe d'analyses. Tous ont affirmé que ce modèle reflète effectivement les visions autochtones du monde. Le modèle confirme aussi les écrits de Bopp, Bopp, Brown et Lane (1984) à l'effet que les quatre dimensions de la roue de médecine constituent des aspects importants de ces visions du monde.

Certains résultats de la recherche confirment ceux d'études antérieures menées au Canada, d'autres confirment les résultats de recherches néozélandaises mais ils sont

nouveaux par rapport aux études canadiennes; d'autres encore constituent de nouveaux résultats révélés dans cette étude.

10.1.1 Résultats qui confirment ceux d'études antérieures

- La détermination personnelle étant le déterminant majeur de persévérance et de réussite.
- Le besoin ressenti de se retrouver avec d'autres étudiants autochtones dans un lieu de rencontre qui leur est propre afin de « se sentir dans un endroit pertinent », de socialiser dans leur propre langue et de s'encourager mutuellement. Cela renvoie à ce qui est appelé dans cette étude la « zone de confort ».
- L'importance de la proximité de l'université par rapport à la communauté d'origine.
- Le besoin absolu d'aide financière pour ces étudiants et les problèmes de discrimination au niveau du logement.

10.1.2 Résultats qui confirment ceux des études néozélandaises, mais nouveaux au Canada

- La nécessité d'entretenir des communications, des relations et des partenariats entre l'université et les communautés ('iwi' ou 'tribu' selon les termes maoris).
- L'importance accordée aux relations humaines aux plans personnel et professionnel.
- La motivation qui consiste à devenir un 'citoyen responsable', ayant la compétence d'aider au développement de sa communauté et de sa nation par la recherche de solutions.
- Le besoin de voir sa culture reconnue et appréciée par les professeurs dans leurs relations avec les étudiants et dans leur pédagogie.

10.1.3 Résultats nouveaux et originaux révélés par cette étude

- Cette recherche révèle sept stratégies utilisées par les étudiants déterminés afin de poursuivre leurs études avec persévérance et succès (voir section 8.1.1 pour la liste des stratégies).
- La motivation de servir de modèle pour la jeune génération.
- Quatre catégories de facteurs contribuant à la persévérance et à la réussite par ordre d'importance, ie : facteurs déterminants, facteurs motivants/influent, facteurs de soutien

et facteurs facilitants. Tel que mentionné plus haut, les trois dernières catégories agissant comme piliers de la détermination personnelle.

- Le désir d'un nombre équilibré de professeurs autochtones et non-autochtones.
- Une perception de l'université comme étant un moyen de devenir un penseur autonome et un concepteur de solutions.
- La suggestion de visites, à titre 'd'ambassadeurs', effectuées par des professeurs et des professionnels de l'université dans les écoles primaires et secondaires des communautés autochtones afin de démystifier le rôle et la raison d'être de l'université et de susciter, chez les enfants, la réflexion et le rêve à long terme de poursuivre des études postsecondaires.
- L'influence importante exercée par les Aînés dans les communautés par rapport à la persévérance et à la réussite des étudiants universitaires autochtones ainsi que le besoin ressenti des étudiants que l'université établisse et maintienne des relations partenariales soutenues avec les dirigeants et les Aînés dans les communautés.
- Le fait que la famille soit perçue à la fois comme facteur de soutien et d'encouragement et, pour d'autres, comme responsabilité additionnelle créant des difficultés pour les étudiants. De plus, cette recherche indique que ce soutien comporte une hiérarchie, i.e. : 1) soutien moral, 2) support pratique et 3) aide financière.
- Les préoccupations exprimées par certains étudiants au sujet des jalousies et des peurs qu'ils affrontent dans leur communauté, ce qui ajoute de la pression et du stress dans leur vie d'étudiant.
- L'importance de fréquenter une université à proximité de la nature.

Quelques résultats de la présente étude exploratoire devraient être vérifiés et validés au moyen de nouvelles recherches. Premièrement, les quatre catégories de facteurs favorisant la persévérance et la réussite selon la portée de leur influence et du rôle qu'ils jouent par rapport à la persévérance et à la réussite des étudiants autochtones à l'université. Deuxièmement, la hiérarchie des formes de soutien familial mentionnée dans l'étude, i.e. soutien moral, support pratique et aide financière. Troisièmement, les stratégies utilisées par les étudiants pour persévérer, par exemple : dans quelle mesure les sept stratégies mentionnées dans l'étude sont-elles utilisées par les étudiants autochtones?

Selon quel ordre d'importance sont-elles utilisées? Existe-t-il d'autres stratégies utilisées et quelle est leur efficacité?

D'autres résultats demandent à être clarifiés et précisés. Par exemple, comment les étudiants autochtones du Canada définissent-ils les concepts de persévérance et de réussite et quelle importance leur accordent-ils? Les notes, particulièrement celles obtenues au cours du premier semestre, jouent-elles un rôle important dans leur décision de poursuivre leurs études? Que signifie pour eux l'apprentissage? Prennent-ils plaisir au processus d'apprentissage et ce plaisir fait-il partie de leur motivation à s'inscrire à l'université, à persévérer et à réussir? Dans le milieu universitaire, qu'est-ce qui stimulerait le plaisir d'apprendre? Quels sont les effets des 'bonnes relations' avec la famille et les proches? Comment les familles autochtones organisent-elles leur vie et leur foyer pour soutenir et encourager le(s) étudiant(s) qui vivent avec elles et comment assument-elles cette responsabilité? Dans quelle mesure le soutien favorise-t-il la persévérance et la réussite par opposition aux responsabilités et aux événements pouvant créer des obstacles à leur cheminement? Concernant les communications à instaurer et entretenir avec les dirigeants et les Aînés de la communauté, quelle seraient les meilleures façons d'y parvenir? Sous quelle forme et dans quelle mesure les « relations humaines » avec les professeurs existent-elles et de quelle façon contribuent-elles à la poursuite des études? Quelles comparaisons peut-on faire entre les besoins des étudiants autochtones et non-autochtones?

Cette liste de questions devant faire l'objet de nouvelles recherches n'est certes pas exhaustive. De nouvelles recherches, tant quantitatives que qualitatives, devront être menées afin de présenter une image plus claire de la mobilisation des étudiants autochtones, des familles, des communautés et du milieu universitaire afin d'augmenter leur taux de fréquentation, de persévérance et de réussite dans les établissements postsecondaires. De nouvelles recherches faisant appel au « *Modèle Holosystémique* » élaboré dans le cadre de la présente étude, en posant des questions plus précises permettraient d'augmenter les connaissances ainsi que de nuancer et clarifier certains résultats obtenus dans cette recherche.

10.2 Recommandations

La présente recherche nous permet de faire des recommandations qui proviennent directement des étudiants et des anciens étudiants ayant participé à l'étude. Certaines de ces recommandations sont aussi fondées sur des études antérieures que nous avons recensées :

Tableau 10.1 : Recommandations

1. Que les instances administratives concernées des universités entament une réflexion sur l'idée exprimée dans cette étude, d'établir des communications et des relations soutenues avec les Aînés autochtones afin que ceux-ci puissent percevoir et mieux comprendre l'importance des études postsecondaires et augmenter leur degré de confiance envers ces institutions.
2. Que les instances administratives concernées des universités examinent l'idée de nommer des ambassadeurs qui visiteraient les écoles primaires et secondaires des communautés autochtones afin de démystifier le rôle et la nature de l'université et d'inciter les enfants, dès leur jeune âge, à réfléchir, à rêver et à se préparer à entreprendre des études universitaires.
3. Que les universités établissent une forme de communication avec les familles des étudiants afin qu'elles puissent comprendre et ressentir l'importance de s'engager à soutenir l'étudiant membre de la famille pour qu'il persévère et réussisse.
4. Que des programmes préparatoires soient élaborés afin d'aider les étudiants autochtones, pour la plupart 'étudiants pionniers dans leur famille', à acquérir les compétences nécessaires pour poursuivre avec confiance leur carrière académique et que des réflexions avec les étudiants sur des formes d'aide (ateliers, tutorats ou autres types de « coaching ») soient entreprises afin de répondre à leurs besoins.
5. Que l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue maintienne et développe davantage ses initiatives pour informer la population de la région sur l'histoire, la culture et les réalités de la population autochtone, qu'elle devienne de plus en plus proactive pour contrer les préjugés et la discrimination de la population régionale et qu'elle poursuive ses efforts pour offrir de l'aide financière et des logements à ses étudiants.
6. Que les gouvernements augmentent l'aide financière aux étudiants autochtones du Canada, de sorte qu'un plus grand nombre d'entre eux soient en mesure de fréquenter l'université et, en retour, d'investir les connaissances et les capacités acquises dans le mieux-être de leurs nations et de leurs communautés.

RÉFÉRENCES

- APNQL – Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Wendake : APNQL.
- Archibald, L. (2006). *Décolonisation et guérison : Expériences des peuples autochtones aux Etats-Unis, en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Groenland*. Ottawa : Collection recherche de la Fondation autochtone de guérison.
- ACCC – Association of Canadian Community Colleges (the), (2005). *Meeting the Needs of Aboriginal Learners*. Final Report, June.
- Barnhardt, R. (2001). “Domestication of the Ivory Tower: Institutional Adaptation to Cultural Distance”. *Anthropology and Education Quarterly*, 33(2): 238-249.
- B.C. Ministry of Education, Skills and Training (1995). *Aboriginal Post-Secondary Education and Training Policy Framework*. Victoria, B.C.: The Ministry.
- Berg, I. K. (1996). *Services axés sur la famille. Une approche centrée sur la solution*. Bruxelles : SATAS et Montréal : EDISEM.
- Bopp, J., Bopp, M., Brown, L. & Lane, P. (1984). *The Sacred Tree*. Lethbridge, Alberta: Four Worlds Development Press.
- Bourke, C. J., Burden, J., & Moore, S. (1996). *Factors Affecting Performance of Aboriginal and Torres Strait Islander Students at Australian Universities: A case study*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.
- Brady, P. (1996). “Native Dropouts and Non-Native Dropouts in Canada; Two Solitudes or a Solitude Shared?” *Journal of American Indian Education* 35(2).
URL: <http://jaie.asu.edu/v35/V35S2nat.htm>
- Brant Castellano, M., Archibald, L. & DeGagné, M. (2008). *De la vérité à la réconciliation : Transformer l’héritage des pensionnats*. Ottawa : Fondation autochtone de guérison.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cajete, G. A. (1994). *Look to the Mountains: An Ecology of Indigenous Education*. Colorado : Kivaki Press.
- Cappon, Paul (2008). *Measuring Success in First Nations, Inuit and Métis Learning Policy Options Report*. Conseil canadien sur l’apprentissage, Mai.
URL: www.ccl-cca/

- Castellano, M. B. (2004). « Ethics of Aboriginal Research ». *Journal of Aboriginal Health*, January.
- Cazin, A., Épenda, A. et Sauvageau, A. (2006). *Survey on the Economic Relations between Aboriginal People and the Businesses of Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn-Noranda: UQAT, LARESCO et Chaire Desjardins en Développement des petites collectivités.
- Cazin, A. (2005). *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*. Rouyn-Noranda: UQAT, LARESCO.
- Commission de l'éducation (2007). *La réussite scolaire des Autochtones [Rapport]*. Québec : Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec.
- Commission royale sur les peuples autochtones (1996). *Vers un ressourcement, [vol. 3]*. Ottawa : Groupe communication Canada.
URL : http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm_e.html.
- Commission royale sur les peuples autochtones (1996). *Code d'éthique en matière de recherche*. In Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, vol. 5, Annexe E : Vingt ans d'action soutenue pour le renouveau.
URL : http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm_e.html.
- Conférence régionale des élus de l'Abitibi-Témiscamingue (2008). *Réalités des Premières Nations Anishnabeg (Algonquines) de l'Abitibi-Témiscamingue*. Val-d'Or, conférence 23-24 août.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada (2003). *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*. Toronto et Ottawa : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- Coulon, A. (2005). *Métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- De Broucker, P. (2005). *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- De Shazer, S. (1988). *Clues : Investigating solutions in brief therapy*. N.Y. : W.W. Norton.
- DiGregorio, K. D., Farrington, S. & Page, S. (2000). "Listening to our Students: Understanding the Factors that Affect Aboriginal and Torres Strait Islander Students' Academic Success". *Higher Education Research and Development* 19(3), 297-309.

- Dion-Stout, M. et Kipling, G. (2003). *Peuples autochtones, résilience et séquelles du régime des pensionnats*. Ottawa : Collection recherche de la Fondation autochtone de guérison.
- Duggan, M. B. (2005). E-Mail as Social Capital and Its Impact on First-Year Persistence of 4-Year College Students. *Journal of College Student Retention Research Theory and Practice* 6(2), 169-190.
- Dugré, S., Gagnon A., LeBlanc, P., Sioui, B. et Thomas, D. (2009). *Autochtones et Non-autochtones à Val-d'Or, bons voisins?* Rouyn-Noranda : UQAT, LARESCO.
- Dupuis, R. (2001). *Quel Canada pour les Autochtones? La fin de l'exclusion*. Montréal: Boréal.
- Duran, B., and Duran, E. (2000). Applied Postcolonial Clinical and Research Strategies. In M. Battiste, ed., *Reclaiming Indigenous Voice and Vision* (86-100). Vancouver: UBC Press.
- Durie, M. (5 sept. 2004). *Maorie Achievement: Anticipating the Learning Environment*. Communication made in Massey University, Palmerston North, N.Z.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* [30th Anniversary Edition]. New York : Continuum.
- Furman, B., and Ahola, T. (1992). *Solution Talk*. N.Y.: W.W. Norton.
- Gouvernement du Québec (2005). *Portrait de santé. Région de l'Abitibi-Témiscamingue*. Rouyn-Noranda : Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue.
- Gouvernement du Québec (2006). Tableau statistiques – éducation – état de la scolarisation. URL : www.bdso.gouv.qc.ca,
- Gouvernement du Canada (2006). Recensement 2006. URL: www.statcan.gc.ca.
- Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C., Pohlert, E. (2004). An Analysis of the Effect of Self-Esteem, Social Support, and Participation in Student Support Services on Students' Adjustments and Commitment to College. *Journal of College Student Retention* 5(3), 255-274.
- Greenwood, J. & Te Aika, L.-H. (26 nov. 2008). What makes for success for Maori in tertiary settings. A communication given in Massey University College of Education, Palmerston North: NZARE National Conference [Nov.24-27 2008].
- Guider, J. (1991). "Why are so many Aboriginal Children not Achieving at School?" *Aboriginal Child at School* 19, 42-53.

- Hart, M. (2007). "Indigenous knowledge and research : The mikiwahp as a symbol for reclaiming our knowledge and ways of knowing". *First Peoples Child and Family Review* 3(1), 83-90.
- Henderson, J. (Sakéj) Y. (2000). The Context of the State of Nature. In M. Battiste, ed., *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*, 11-38. Vancouver: UBC Press.
- Holmes, D. (2006). *Redressing the Balance : Canadian University Programs in support of Aboriginal Students* [Report]. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC).
- Hull, J. (2000). *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des autochtones*. Winnipeg : Prologica Research Inc.
- Hull, J. (2005). *Post-secondary Education and Labour Market Outcomes Canada, 2001*. Winnipeg : Prologica Research Inc.
- Hymel, S. & Ford, L. (2004). Diplômation et succès scolaire: l'impact de la compétence sociomotrice précoce. In R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. V. Peters (sous la direction de), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (site internet). Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants.
- Instituts canadiens de recherche en santé (2005). *Lignes directrices des IRSC sur l'éthique de la recherche en santé chez les peuples autochtones*. [Version provisoire pour consultation]. Ottawa : Bureau de l'éthique des IRSC.
- Jaine, L. (1995). *Residential Schools: The Stolen Years*. Saskatoon: University Extension Press, University of Saskatchewan.
- Kenny, C., Faries, E., Fiske, J.-A. and Voyageur, C. (2004). *A Holistic Framework for Aboriginal Policy Research*. Ottawa : Status of Woman Canada.
- Larose, F. et al (2001). « La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus ». *Revue des sciences de l'éducation* 26(1), 151-180.
- Loiselle, M. en collaboration avec C. Roy (2007). *Un portrait: le pensionnat pour enfants autochtones de Saint-Marc-de-Figuery*. Rapport de recherche. Rouyn-Noranda : UQAT- site Web des professeurs.
- Malatest, R.A. & Associates Ltd. (2002). *Best practices in increasing Aboriginal post-secondary enrolment rates*. Victoria: Malatest and Associates.
- Malatest, R.A. & Associates Ltd. (2004). *La Population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*. Montréal : La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- Mark, J. (2008). *Rapport d'activités 2006-2007. Formation et services offerts aux communautés des Premières Nations et aux Inuits, présenté au Ministère de l'éducation, du loisir et du sport*. Val-d'Or : UQAT, Services aux Premières Nations.
- Mayes, C. (2007). *Notre priorité la plus haute : L'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*, [Rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord]. Ottawa : Chambres des communes, Canada, Février, 39^e législature, Première session.
- Miller, J.R. (1996). *Shingwauk's Vision: A History of Native Residential Schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- Milloy, J. S. (1999). *A National Crime: the Canadian Government and the Residential School System, 1879-1986*. Winnipeg: The University of Manitoba Press.
- Ministère de l'éducation (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morantz, T. (2002). *The White Man's gonna getcha. The Colonial Challenge of the Crees in Quebec*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Nabigon, H., Hagey, R., Webster, S., and MacKay, R. (1999). "The Learning Circle as a Research Method : The Trickster and Windigo in Research". *Native Social Work Journal* 2(1),113-137.
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2008). Recensement 2006 : le portrait de la scolarité. *Le Bulletin de l'Observatoire*, Mai 2008.
URL: http://www.observat.qc.ca/Pdf/2008/Observatoire_mai_2008.pdf
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue (2007). *Statistiques/Autochtones*.
URL: <http://observat.qc.ca/Statistiques/autochtones.htm>
- ONSA (Organisation nationale de la santé autochtone) (2008). *First Nations, Inuit and Metis Education History from a Health Human Resources Perspective*. Ottawa: ONSA.
- Paillé, P. & Muchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin éditeur.
- Papillon, M. (2008). Aboriginal Quality of Life under a Modern Treaty. Lessons from the Experience of the Cree Nation of Eeyou Istchee and the Inuit of Nunavik. *Choices, IRPP*, 14(9), August. URL : www.irpp.org
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students, Vol. 2, A Third Decade of Research*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.

- Pilon, J. (2008). « Bienvenue dans la famille des diplômés de l'UQAT ». Rouyn-Noranda : *Info Campus* 5(1) :14-15.
- Robbins, S.-B., Lauver, K., Huy-Le, Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). "Do psychosocial and study skill factors predict college outcome? A meta analysis". *Psychological Bulletin* 130(2), 261-288.
- Rodon, T. avec la collaboration de M.-L. Tremblay (2007). *Les étudiants autochtones à l'Université Laval : Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*. Québec : Université Laval.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de mass*. Paris : l'Harmattan.
- Rosenberg, M. B. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou des murs). Introduction à la Communication Non Violente*. Genève-Bernex : Éditions Jouvence.
- Rosenberg, M. B. (2006). *Dénouer les conflits par la Communication non violente*. Genève-Bernex : Éditions Jouvence.
- Rousseau, C., & Mekki-Berrada, A. (2008). La transmission traumatique au cœur des processus de reconstruction. In L. Blais, *Vivre à la marge. Réflexions autour de la souffrance sociale*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Ruph, F., & Hrimech, M. (2001). *Retour aux études et réussite scolaire en milieu autochtone. Pour une pédagogie de l'autonomie*. Québec : Centre de développement de la formation et de la mains-d'œuvre Huron-Wedat.
- Saint-Amant, J.-C. (2002). *Retour aux études et réussite scolaire en milieu autochtone. Pour une pédagogie de l'autonomie*. Québec : Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat.
- Saleebey, D. (Ed.) (1992). *The strengths perspective in social work practice*. N.Y. : Longman.
- Sauvé, L., Debeurne, G., Wright, A., Fournier, J., Fontaine, É., (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires: les données récentes de la recherche [Rapport de recension]*. Québec, Fonds québécois de Recherche sur la Société et la Culture. URL : www.savie.qc.ca
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. London and New York : Zed Books and Dunedin : University of Otago Press.
- Smith, G. H. (2000). Protecting and Respecting Indigenous Knowledge. In M. Battiste, ed., *Reclaiming Indigenous Voice and Vision*. Vancouver : UBC Press.

- Tinto, V., (1999). "Taking retention seriously: rethinking the first year of college". *NACADA Journal* 19(2), 5-9.
- Tinto, V., (2005). Moving From Theory to Action. In A. Seidman, *College Student Retention : Formula for Student Success*. Praeger: American Council on Education, Series on Higher Education.
- Turgeon, J. (2008). *25/2008 Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue: Une aventure de coeur et de raison. Recherche documentaire sur l'histoire de l'UQAT – 1970-2006*. Rouyn-Noranda: UQAT.
- Verjee, B. (2003). *Towards an Aboriginal Approach to Culturally Appropriate Assessment methodologies*. Vancouver : Kwantlen University College.
- Walter, J., & Peller, J. (1992). *Becoming solution-focussed in brief therapy*. N.Y. : Brunner/Mazel.
- Wesley-Esquimaux, C. C., et Smolewski, M. (2004). *Traumatisme historique et guérison autochtone*. Ottawa : Collection recherche de la Fondation autochtone de guérison.
- Williams, L. (18 mars 2008). Tisser des liens : améliorer la réussite scolaire chez les étudiants autochtones. *Série d'exposés Minerva*.
URL : <http://www.ccl-cca.ca/sérieminerva>.
- Young, W. (1999). "Aboriginal Students Speak About Acceptance, Sharing, Awareness and Support : A Participatory Approach to Change at a University and Community College". *Native Social Work Journal* 2(1), 21-58.