



Les parcours de persévérance scolaire d'étudiants autochtones fréquentant un centre d'éducation des adultes : compréhension de leur cheminement scolaire dans une perspective holosystémique

Par Joanie Lavoie

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi dans le cadre d'un programme en extension de l'Université du Québec en Outaouais, en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.) en travail social, profil recherche

Québec, Canada

RÉSUMÉ

Devant souvent composer avec la société majoritaire allochtone et ses institutions, les jeunes adultes des Premières Nations font face à divers enjeux lors de leur cheminement scolaire. Leurs difficultés dans le système scolaire québécois et leur haut taux de décrochage scolaire ont notamment été évoqués à de nombreuses reprises dans les médias et les écrits scientifiques. Cette réalité, pratiquement perçue comme une fatalité, laisse toutefois dans l'ombre les parcours de ceux qui raccrochent, persévèrent et réussissent jusqu'à l'obtention de leur diplôme (Gauthier, 2005). Qu'en est-il de ces individus ? Quels facteurs contribuent ou contreviennent à leur réussite ?

Ce mémoire est le résultat d'une étude qualitative menée dans le cadre de la maîtrise en travail social de l'Université du Québec à Chicoutimi auprès de 10 étudiants autochtones inscrits dans un Centre d'éducation des adultes (CEA). Ces établissements ont été peu considérés dans les recherches des dernières années et sont pourtant des établissements de la « deuxième chance » permettant à ceux qui ont décroché de poursuivre là où ils ont arrêté. Cette étude visait trois objectifs principaux : 1) Identifier les motivations et les attentes des répondants associées à leur raccrochage scolaire dans un CEA ; 2) Comprendre leur point de vue sur les facteurs qui contribuent et ceux qui contreviennent à leur persévérance scolaire ; 3) Étudier l'influence des différents facteurs particuliers aux réalités autochtones.

Les résultats de cette recherche démontrent l'importance de donner une voix aux étudiants des Premières Nations qui raccrochent et persévèrent dans leurs études. Il est possible d'observer trois principales motivations qui ont amené les répondants à reprendre leurs études et à s'inscrire en CEA : 1) l'inscription par choix personnel ou par obligation ; 2) les buts et les aspirations professionnelles des répondants ; 3) un changement de perception quant à l'importance de l'éducation. De plus, la persévérance et la réussite scolaire de ces étudiants englobent plusieurs facteurs qui peuvent contrevenir ou contribuer à l'avancement de leurs études. Parmi ceux-ci se trouvent les facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires. Enfin, les résultats de cette étude démontrent qu'une forte conscience identitaire et culturelle ainsi qu'une identification de ces jeunes adultes au patrimoine culturel autochtone constituent des facteurs qui contribuent favorablement à leur persévérance scolaire.

TABLES DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	i
TABLES DES MATIÈRES.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES FIGURES	v
REMERCIEMENTS	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Mise en contexte : Premières Nations et communautés autochtones au Québec	3
1.2 Décrochage, raccrochage et persévérance scolaire en contexte autochtone.....	7
1.3 Objet et pertinence sociale de la recherche	10
CHAPITRE 2 ÉTAT DES CONNAISSANCES	13
2.1 Fréquentation scolaire et diplomation chez les Autochtones	13
2.2 Facteurs faisant obstacle à la persévérance scolaire chez les Premières Nations.....	17
2.3 Facteurs facilitant la persévérance scolaire des Autochtones	23
2.4 Persévérance des élèves autochtones raccrocheurs inscrits dans un Centre d'éducation des adultes : pertinence scientifique du mémoire	28
CHAPITRE 3 CADRE DE RÉFÉRENCE.....	32
3.1 Modèle bioécologique de Bronfenbrenner	32
3.2 Modèle holosystémique de Loiselle et al.	36
3.3 Pertinence analytique des deux modèles.....	39
CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE.....	42
4.1 Type de la recherche	42
4.2 But et objectifs de la recherche	43
4.3 Population et méthode de recrutement des participants	43
4.4 Méthode et outils de collecte des données	45
4.5 Analyse des données	49
4.6 Considérations éthiques de la recherche	50
CHAPITRE 5 RÉSULTATS	52
5.1 Caractéristiques sociodémographiques des répondants	52
5.2 Motivations associées au raccrochage en CEA.....	55
5.2.1 La présence ou l'absence de choix dans la décision de raccrocher.....	56
5.2.2 Buts et aspirations des répondants	57

5.2.3 Changements de perception quant à l'importance de l'éducation.....	59
5.3 Facteurs qui contribuent et qui contreviennent à la persévérance scolaire des élèves	60
5.3.1 Facteurs personnels	60
5.3.2 Facteurs familiaux.....	63
Soutien accordé par la famille.....	63
Importance de l'éducation dans les valeurs familiales	65
5.3.3 Facteurs sociaux.....	67
5.3.4 Facteurs scolaires	68
Relations des élèves avec leurs enseignants.....	69
Présence d'une personne significative dans le parcours scolaire	70
Fréquentation d'une école dans la communauté	71
Pertinence du programme d'étude	73
5.4 Influence des facteurs liés aux réalités autochtones dans la persévérance scolaire	75
5.4.1 Identification au patrimoine culturel autochtone	75
5.4.2 Qualité du soutien de la communauté	77
CHAPITRE 6 DISCUSSION.....	80
6.1 Motivations associées au raccrochage scolaire des élèves autochtones en CEA	80
6.2 Facteurs qui contribuent et contreviennent à la persévérance scolaire	83
6.2.1 Facteurs personnels	84
6.2.2 Facteurs familiaux.....	87
6.2.3 Facteurs sociaux.....	89
6.2.4 Facteurs scolaires	91
6.3 Attachement aux cultures et à l'identité autochtones et persévérance scolaire des jeunes adultes des Premières Nations.....	94
6.4 Forces, limites de l'étude et nouvelles avenues de recherche	97
6.5 Retombées dans le domaine du travail social.....	99
CONCLUSION	102
LISTE DE RÉFÉRENCES	105
ANNEXE 1	115
ANNEXE 2	118
ANNEXE 3	122

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1. THEMES ET SOUS-THEMES	47
TABLEAU 2. CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES DES REpondANTS (N=10) ..	53
TABLEAU 3. CARACTERISTIQUES ASSOCIEES A LA FAMILLE D'ORIGINE DES REpondANTS (N=10).....	55

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1. MODELE BIOECOLOGIQUE DE BRONFENBRENNER	35
FIGURE 2. MODELE HOLOSYSTEMIQUE DE LOISELLE <i>ET AL.</i>	39

REMERCIEMENTS

Ce mémoire représente un travail de longue haleine qui fut tout aussi enrichissant qu'inattendu. Il représente un changement professionnel, mais aussi personnel puisqu'il m'a permis d'en apprendre davantage sur moi-même, sur ce que je suis en mesure d'entreprendre et sur ce qui me passionne. Cette expérience m'a surtout fait comprendre l'importance de l'écoute et de la compréhension des êtres humains et de la résilience sans faille dont ils peuvent faire preuve.

Évidemment, ce mémoire n'aurait pas été possible sans l'expérience et l'aide indispensable de mes deux directeurs de recherche, Eve Pouliot et Mathieu Cook. À Eve, merci pour ta grande disponibilité, ta délicatesse et pour ta rigueur ; à Mathieu, merci pour ton expertise auprès des Premières Nations, pour ton ouverture et pour tes réflexions. À votre contact, j'ai acquis une précieuse expérience intellectuelle, mais aussi professionnelle. Vous avez sans aucun doute fourni autant d'efforts que moi lors de nos nombreux transferts de versions de ce mémoire.

Il me serait impossible de passer sous silence le soutien inconditionnel de mon complice de vie, William, qui a vécu cette expérience d'aussi près que moi. Ses conseils, ses encouragements et sa sagesse ont su me permettre de persévérer et de prendre de bonnes décisions lorsque le découragement se faisait sentir.

Il est important de souligner le soutien de deux proches qui m'ont permis d'être la personne que je suis : mes parents. Merci à ma mère, Nathalie, pour son écoute et sa bienveillance qui m'ont permis de vivre certains moments de façon plus rassurante. Merci à mon père, Pierre, qui par son soutien et ses conseils m'a permis d'avoir les outils nécessaires pour atteindre mes buts.

Une mention spéciale doit être faite à ma précieuse amie, confidente et complice, Catherine, qui, en plus des nombreux moments de rire, me connaît mieux que personne et m'a encouragée tout au long de ce processus. Une petite pensée pour mon amie et collègue, Geneviève. Toutes deux en quête d'une nouvelle voie professionnelle, cette maîtrise nous a permis de tisser un lien qui perdurera. Tu as su rendre ce cheminement plus léger et plein de bienveillance.

Je remercie également Mme Joany Gauthier-Laroche qui a contribué à la présentation et à la mise en page de ce mémoire. Merci de votre temps.

Finalement, je remercie les participants, sans qui cette étude n'aurait simplement pas eu lieu. Ils ont su me faire confiance en me livrant ce qu'ils ont de plus personnel : leur témoignage et leur histoire de vie. De plus, j'en profite pour remercier le Pekuakamiulnuatsh Takuhikan et Mme Nathalie Larouche qui ont eu foi en mon projet de recherche et qui m'ont offert soutien, conseils, temps et aide. Merci de votre ouverture qui m'a permis d'être en contact avec une culture particulièrement belle et inspirante.

Tshinashkumitin, mikwetc, merci !

INTRODUCTION

La scolarisation des Autochtones au Québec fait partie du discours gouvernemental depuis des décennies. Historiquement, les projets de scolarisation chez cette population ont débuté en Nouvelle-France. Par la suite, d'autres structures et programmes en éducation, qui correspondent à des périodes distinctes, ont été développés et se sont avérés discutables en ce qui concerne leurs intentions et leurs retombées (Gauthier, 2005 ; Lévesque et Polèse, 2015). Plus récemment, les pensionnats autochtones ont laissé des marques importantes chez cette population qui imprègnent encore aujourd'hui leur parcours éducatif (Gauthier, 2005; Lévesque et Polèse, 2015). En effet, les enfants autochtones subissent les effets intergénérationnels des événements de jadis et doivent composer avec un système scolaire majoritairement eurocentrique, d'importants problèmes sociaux, tels que l'alcoolisme, la pauvreté et le chômage, des disparités linguistiques, sans parler des différences culturelles qui apportent un système de valeurs différent de celui de la société majoritaire (Archambault, 2010).

Les difficultés que peuvent vivre ces jeunes les amènent à des coupures parfois très précoces avec le système éducatif. Malgré le fait que plusieurs de ces élèves se retrouvent dans une situation scolaire difficile, différentes possibilités s'offrent à eux pour reprendre leurs études et obtenir leur diplôme. Les centres d'éducation des adultes (CEA) sont des établissements éducatifs qui peuvent notamment leur permettre de raccrocher et de persévérer. Il est donc primordial de soutenir cet effort de persévérance scolaire que font plusieurs étudiants autochtones en explorant leurs parcours singuliers

et les facteurs qui contribuent à leur persévérance scolaire. Le présent mémoire a pour intention d'apporter un éclairage sur ces parcours de persévérance scolaire. Il tente ainsi de mieux comprendre ce qui contribue et contrevient au retour aux études des Autochtones qui fréquentent un CEA.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier documente la problématique à l'étude. Le chapitre suivant porte, quant à lui, sur les connaissances actuellement disponibles sur les phénomènes du décrochage, du raccrochage et de la persévérance scolaire chez les Autochtones. Ensuite, le cadre de référence choisi, comprenant les modèles bioécologique et holosystémique, est présenté. Le quatrième chapitre consiste à présenter la méthodologie de recherche privilégiée pour cette étude, en précisant la stratégie de recherche utilisée, la population cible, ainsi que la méthode de collecte et d'analyse des données. La présentation des résultats de l'étude ainsi que leur discussion font l'objet des deux derniers chapitres de ce mémoire.

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE

Cette première section vise à présenter sommairement quelques phénomènes liés à l'éducation en contexte autochtone, notamment le décrochage, le raccrochage et la persévérance scolaire. Pour mieux comprendre l'ampleur et l'incidence de ces phénomènes au Québec, il importe de débiter par une mise en contexte qui précise certains termes utilisés pour faire référence aux Premières Nations ainsi que les principaux éléments historiques qui ont grandement teinté le rapport qu'entretient cette population avec le système éducatif. Dans un deuxième temps, quelques définitions et statistiques sont présentées. Finalement, la pertinence sociale de cette étude est justifiée.

1.1 Mise en contexte : Premières Nations et communautés autochtones au Québec

Afin de bien comprendre les enjeux éducatifs auxquels sont confrontés les étudiants autochtones, il importe de connaître et d'appréhender ce qui distingue cette population sur les plans historique et culturel et d'éclaircir brièvement certains concepts. En effet, plusieurs termes sont utilisés pour faire référence aux Autochtones. Quelques-uns de ces termes sont issus du colonialisme et peuvent avoir une connotation péjorative, tels que Indiens et Amérindiens. Du côté anglophone, les termes Aboriginal et Indian ne sont plus utilisés, alors que l'expression Indigenous est conservée et utilisée par les Nations Unies.

L'Atlas des peuples autochtones du Canada définit le terme Indigenous comme faisant référence à :

Un groupe de personne qui ont une continuité historique avec les sociétés précoloniales et qui se considèrent comme distinctes des autres sociétés devenues dominantes par la conquête, l'occupation, la colonisation ou d'autres moyens. Au Canada, le terme est utilisé pour décrire collectivement les Inuits, les Premières Nations et les Métis [traduction libre]. (Atlas des peuples autochtones du Canada, 2018, p.87)

Ces dénominations dépréciatives prennent racine dans des contextes historiques bien spécifiques (Lepage, 2019). Issues de cette période de l'histoire, les représentations sociales stéréotypées des peuples autochtones subsistent toujours dans la société québécoise et sont souvent très loin de la réalité. Au Québec, ces dernières sont nourries, notamment, par les événements d'Oka qui se sont déroulés à l'été 1990 (Lepage, 2019). Comme l'explique Lepage (2019), depuis cet événement, l'idée que les Autochtones sont des privilégiés de la société ayant des droits que les allochtones n'ont pas, fait partie des croyances populaires au Québec et demeure difficile à changer.

D'autre part, l'idée que les Autochtones sont tous semblables est également une fausse croyance. Dans les faits, leur riche héritage culturel est très hétérogène et comprend plusieurs particularités. D'abord, la Constitution canadienne reconnaît au pays trois catégories de populations autochtones : les Premières Nations, les Inuits et les Métis (Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada, 2017). Les Premières Nations sont composées de personnes qui ont un statut d'autochtone aux termes de la Loi sur les Indiens et qui peuvent vivre à l'intérieur ou à l'extérieur d'une

réserve autochtone (Encyclopédie Canadienne, 2019). Au Québec, les onze Premières Nations qui vivent dans la province appartiennent aux trois familles linguistiques et culturelles connues : Algonquienne, Iroquoienne et Eskaléoute (Lepage, 2019). Les communautés inuites sont davantage présentes dans le Nord-du-Québec, alors qu'aucune communauté métisse n'est officiellement reconnue dans la province.

Même lorsqu'elles appartiennent à une seule et même nation autochtone, chacune des communautés comporte aussi des particularités culturelles et sociales. La plupart des communautés se définissent avant tout par la nation à laquelle elles appartiennent et s'identifieront comme des Innus, des Attikameks ou des Cris avant de se représenter comme étant Autochtones (Lepage, 2019). Les nations autochtones au Québec sont réparties en 55 communautés, établissements et villages qui diffèrent les uns des autres, notamment en ce qui concerne l'adoption des modes de vie traditionnels, la situation socioéconomique des membres et le niveau d'utilisation de la langue maternelle. Le développement socioéconomique pour les communautés diffère aussi selon trois facteurs, soit le lien avec le réseau routier, la proximité des marchés et le niveau de scolarisation (Atlas des peuples autochtones, 2018 ; Secrétariat aux affaires autochtones, 2019). C'est ce qui explique les disparités sociales et communautaires qui existent entre les différentes communautés autochtones du Québec.

Au plan éducatif, les Premières Nations ont un passé sociohistorique marqué par la marginalisation, la stigmatisation et l'assujettissement, qui nécessite d'être souligné et repris pour mieux comprendre la faible fréquentation de ceux-ci dans les programmes d'études postsecondaires, les écarts dans les taux de diplomation et les barrières culturelles. Comme l'a indiqué le Consortium d'animation sur la persévérance

et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES, 2018), ces éléments ont des racines structurelles qui perdurent depuis des décennies. Dufour (2013) l'a d'ailleurs bien explicité; les programmes scolaires tendent à prioriser une perspective occidentale et à exclure, par la même occasion, celles attribuées à l'épistémologie culturelle et historique des Premières Nations (Bastien, 2008 ; Bourque et Larose, 2006). Par ailleurs, le système des pensionnats indiens, dont les derniers au Québec ont fermé leurs portes dans les années 1980, a été reconnu comme ayant créé des traumatismes importants qui se sont transmis au fil des générations (CVR, 2015). À la suite de ces événements, en 2015, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) mentionnait que la réconciliation entre les Canadiens et les Premières Nations est un phénomène sociétal dans lequel tous les acteurs de la société ont un rôle à jouer, dont les établissements d'éducation postsecondaire (CAPRES, 2018 ; CVR, 2015). Au terme de la CVR, des appels à l'action ont été lancés dont certains concernent l'éducation. Au Québec, ces recommandations ont été entendues par le Secrétariat aux affaires autochtones qui, en 2017, lança le Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations et des Inuits. Ce Plan d'action donnait des responsabilités précises au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) en matière de réussite et de persévérance éducative. Force est de constater que ces démarches récentes entreprises par le gouvernement font écho à des constats préoccupants qui sont toujours d'actualité.

En outre, une méconnaissance existe au sein de la population québécoise et même canadienne en ce qui concerne les réalités autochtones. Cette ignorance entraîne, entre autres, des stéréotypes qui perdurent dans le temps et minent la compréhension des

allochtones en ce qui concerne cette population. Ce constat a d'ailleurs été fait dans deux études canadiennes qui ont investigué le niveau de connaissance des étudiants universitaires de première année envers les réalités autochtones (Godlewska et al., 2017 ; Schaepli et al., 2018). Les résultats de ces études démontrent que les étudiants universitaires en connaissent très peu sur les peuples autochtones, sur leur histoire, leur présence géographique, ainsi que sur les principales lois qui influencent leurs conditions de vie (Godlewska et al., 2017). Plus précisément, selon les résultats obtenus dans l'étude de Schaepli et al. (2018), l'ignorance de ces étudiants allochtones pourrait s'expliquer par le manque de sensibilisation aux cultures autochtones dans les programmes scolaires de l'Ontario. Bien que ce ne soit le but de la présente étude, à la lecture de cette constatation, il semble pertinent de se questionner sur la congruence des programmes donnés dans le système scolaire majoritaire et leur concordance avec les réalités autochtones. Il n'est pas étonnant que ces préjugés persistent, encore aujourd'hui, menant ainsi au manque de sensibilité culturelle de notre système éducatif. Dufour (2013) l'a d'ailleurs bien démontré dans son article portant sur la provenance de ces stéréotypes :

Si, aujourd'hui, certains de ces préjugés réussissent encore aujourd'hui à s'incruster dans l'imaginaire allochtone sur le plan intergénérationnel, force est de penser que le cursus éducationnel québécois a vraisemblablement laissé vacant le fossé culturel creusé par l'incompréhension, la désinformation et la stigmatisation de l'Autre. (Dufour, 2013, p.100)

1.2 Décrochage, raccrochage et persévérance scolaire en contexte autochtone

Lors du plus récent recensement canadien (2016), Statistique Canada dénombrait 1 673 785 personnes s'étant identifiées comme membres des Premières Nations, dont

182 890 vivaient au Québec. À ce moment-là, la population autochtone connaissait une croissance démographique importante depuis les dix dernières années. Par ailleurs, il s'agit d'une population qui présente une moyenne d'âge nettement plus jeune (36,4 ans) que ce qui est observé dans l'ensemble du Québec (41,2 ans). Selon le bulletin statistique de l'éducation publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013) et selon des prédictions populationnelles de Statistique Canada (2015), la population des Premières Nations est susceptible de constituer une part encore plus importante de la population des jeunes adultes et de l'effectif scolaire du Québec dans les prochaines années. Ces prédictions confirment l'importance de s'intéresser à la situation éducative des jeunes adultes autochtones.

Tout d'abord, le décrochage et l'abandon, de même que le raccrochage et la persévérance scolaires sont des phénomènes complexes influencés par de nombreux facteurs personnels, familiaux et sociétaux qui seront approfondis dans la recension des écrits (chapitre 2). Dans le cadre de ce mémoire, les termes « décrochage » et « abandon » seront utilisés. En effet, selon le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS), ces deux termes désignent une interruption temporaire ou définitive des études, et ce, avant l'obtention d'un document attestant la reconnaissance des acquis de l'établissement dans lequel se sont déroulées lesdites études. Ce qui distingue ces deux termes concerne plutôt le niveau d'étude lors duquel la personne a mis fin à son parcours. On parle de décrochage scolaire dans un contexte d'abandon des études secondaires, alors que le terme abandon scolaire est un terme plus général qui peut être utilisé peu importe que l'élève soit au secondaire, au collégial ou à l'université. Le taux de décrochage scolaire des

Autochtones âgés de 20 à 24 ans et vivant à l'extérieur des réserves était de 22,6 %, entre 2007 et 2010, comparativement à 8,5 % pour les non-autochtones (Gilmore, 2010). Dans le même sens, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (2005) et Archambault (2010) soulèvent que les élèves autochtones accusent un retard significatif d'instruction en comparaison avec les élèves allochtones, ce qui contribue à augmenter les probabilités d'abandon précoce des études et un manque d'assiduité dans celles-ci. D'autres statistiques nationales et provinciales démontrent que le taux de scolarisation s'avère aussi moins élevé chez les Premières Nations que chez les allochtones, principalement lors des études postsecondaires (Blackburn, 2018 ; Joncas, 2018 ; Statistique Canada, 2016). Ils sont donc moins nombreux à obtenir un diplôme d'études collégiales ou universitaires.

Plusieurs facteurs de risque peuvent entraver la réussite scolaire des jeunes des Premières Nations, ce qui augmente la probabilité d'un avenir plus difficile, notamment aux plans professionnel et financier. Ainsi, les différences linguistiques entre la langue maternelle et la langue d'enseignement, la qualification et la provenance des enseignants et la présence de problèmes sociaux dans les communautés en sont des exemples (Archambault, 2010). Ces facteurs sont aussi reconnus comme des conséquences sociales importantes de l'abandon scolaire. En effet, selon l'Organisation de coopération et de développement économique (2013), les décrocheurs sont deux fois plus à risque de se retrouver au chômage. De plus, le décrochage aurait un aspect intergénérationnel soulevé par plusieurs auteurs (Archambault, 2010 ; Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches, 2016), amenant les jeunes de parents ayant décroché à le faire à leur tour. Cet élément prend un sens considérable chez les

Premières Nations puisque la famille a, pour elles, une grande importance. Selon certains auteurs, si l'environnement familial valorise ou non les études du jeune, il est en outre susceptible d'agir positivement ou négativement sur la persévérance (Joncas et Lavoie, 2015 ; Lopez, 2018). Malgré l'ampleur du décrochage scolaire chez les Autochtones, certains vont raccrocher et persévérer après avoir abandonné leurs études, et ce, jusqu'à l'obtention d'un diplôme.

Selon le CREPAS (2018), le « raccrochage scolaire » est défini comme étant le processus de réinscription à un programme d'étude, après une période d'absence, dans le but d'obtenir un diplôme, une certification ou toute autre forme de diplomation. Ce terme réfère à la poursuite d'un programme d'études en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (CREPAS, 2018). Comme le relève Côté (2009), dans son étude sur les raccrocheurs autochtones, très peu de recherches s'intéressent à ce groupe qui s'avère particulièrement à risque de décrocher à nouveau, alors que le nombre de raccrocheurs dans la population autochtone est plus élevé que chez les allochtones. Dans le même sens, plusieurs études ont révélé que dresser un portrait complet de la population scolaire autochtone s'avère difficile (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017 ; Lévesque et Polèse, 2015). Il est ainsi complexe d'établir précisément la proportion d'élèves autochtones qui raccrochent dans un CEA.

1.3 Objet et pertinence sociale de la recherche

Le décrochage scolaire et le faible taux de diplomation chez les apprenants autochtones demeurent d'actualité. Cette étude vise donc à documenter les réalités des jeunes adultes autochtones raccrocheurs inscrits dans un centre d'éducation pour

adultes (CEA). Elle est susceptible de contribuer favorablement à l'amélioration de la situation grâce à une meilleure connaissance des parcours de ceux qui ont persévéré. Peu d'études s'intéressent d'ailleurs aux jeunes adultes autochtones. En effet, plusieurs niveaux scolaires ont été investigués dans les écrits scientifiques, du primaire jusqu'à l'université. Cependant, les CEA semblent, pour l'instant, peu considérés dans les recherches. Il importe de documenter les parcours de réussite dans ces centres si l'on veut donner de meilleurs outils aux apprenants, aux enseignants ainsi qu'aux établissements scolaires qui accueillent des raccrocheurs. La pertinence sociale de ce mémoire relève de cette nécessité. La compréhension d'un phénomène est à la base de toute chose et c'est en connaissant mieux leurs réalités que les centres de services scolaires seront en mesure de développer des interventions de prévention et de promotion pour soutenir la persévérance scolaire des Autochtones.

D'autre part, peu d'études ont été réalisées sur cette question dans le champ du travail social. Pourtant, cette discipline remet actuellement en question son héritage passé en ce qui a trait aux interventions sociales coloniales, en plus de mener une réflexion de fond sur l'adoption de pratiques anti-oppressives. En effet, la profession a contribué à opprimer les Autochtones par le biais des écoles résidentielles, des services sociaux et des services à l'enfance, qui sont des systèmes perçus comme oppressifs (Baskin et Sinclair, 2015). Ainsi, les pratiques d'intervention sociale en contexte autochtone doivent être renouvelées. Promouvoir la justice sociale, la défense des droits et la dignité des personnes et des communautés sont des valeurs adoptées par la profession et qui doivent être plus présentes que jamais lorsque les travailleurs sociaux œuvrent auprès de cette population, en plus de contribuer au développement de

pratiques de sécurisation culturelle dans leur milieu (CAPRES, 2018; Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2012). Cette réflexion doit être particulièrement centrale chez les travailleurs sociaux, qui sont amenés à travailler dans les milieux éducatifs et peuvent contribuer à soutenir et susciter la persévérance scolaire chez les élèves des Premières Nations.

CHAPITRE 2 ÉTAT DES CONNAISSANCES

Cette section présente l'état des connaissances actuellement disponibles sur le thème à l'étude. La première partie traite de la fréquentation scolaire et de la diplomation chez les Premières Nations. La deuxième partie présente, quant à elle, les facteurs qui font obstacle à la persévérance scolaire des apprenants autochtones. À l'inverse, les facteurs favorisant la persévérance scolaire chez cette population sont abordés dans un troisième temps. La quatrième partie présente les particularités associées aux jeunes adultes autochtones raccrocheurs. Finalement, la cinquième partie fait état des limites des recherches actuelles portant sur les parcours de persévérance scolaire des étudiants autochtones.

2.1 Fréquentation scolaire et diplomation chez les Autochtones

Comprendre de façon globale le cheminement scolaire des étudiants autochtones qui raccrochent nécessite de connaître les particularités liées à la fréquentation scolaire de cette population et son influence sur la diplomation. De plus, il importe de comprendre ce qui les a menés à abandonner leurs études, à les reprendre et de cerner les éléments qui ont entravé et favorisé leur persévérance.

En ce qui a trait à la fréquentation scolaire, le bulletin statistique portant sur l'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec, mis en place par le ministère de l'Éducation, donne quelques informations sur l'effectif scolaire autochtone. Pour l'année scolaire 2017-2018, 92,1 % des élèves du primaire fréquentaient une école au sein de leur communauté, alors que ce taux était de 82 % lors des études secondaires (ministère de l'Éducation, 2018). En ce qui a trait aux

études postsecondaires, les étudiants autochtones se retrouvent contraints de fréquenter un établissement dans le réseau québécois dû à la rareté d'institutions supérieures autochtones. Les études statistiques et les écrits scientifiques nous mettent toutefois en garde contre ces estimations. Il est difficile de faire un portrait exhaustif de cette population puisque la distinction entre les élèves autochtones qui vivent hors réserve et qui fréquentent un établissement dans le système scolaire québécois allochtone est complexe à établir. Selon le ministère de l'Éducation (2018), les élèves autochtones qui fréquentent un établissement scolaire hors communauté ne s'identifient pas comme tels lors de leur inscription. De plus, comme le mentionne Hot (2010), en raison de l'ampleur et de la complexité des flux migratoires vers les centres urbains, cette proportion de la population scolaire autochtone est susceptible d'être sous-estimée. Par ailleurs, malgré les nombreuses luttes menées par les Premières Nations afin de pouvoir prendre en charge l'éducation qui est donnée dans leurs communautés, certaines d'entre elles n'ont pas toutes les ressources nécessaires pour assurer une éducation complète et adéquate (Hot, 2010). La fréquentation scolaire est donc tributaire de la façon dont la communauté est constituée. Elle dépend notamment de la proximité de cette dernière avec les centres urbains ou du nombre de personnes qui y résident. À titre d'exemple, à la rentrée scolaire de l'année 2009 (MEQ, 2009 ; AINC, 2009), sept communautés ne comptaient pas encore d'école primaire ni secondaire sur leur territoire. Les jeunes d'âge scolaire doivent donc se déplacer vers les villes environnantes et, nécessairement, dans un établissement du système scolaire québécois, plus particulièrement pour les communautés plus à proximité des centres urbains.

Sur le plan de la diplomation, les chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires dépendent du cheminement scolaire du jeune, et ce, dès l'école primaire. De prime abord, le taux de diplomation chez les jeunes adultes autochtones est en augmentation depuis quelques années (Lévesque et Polèse, 2015). Toutefois, il appert que cette proportion demeure en deçà de celle du reste de la population du Québec, notamment lorsqu'on tient compte de l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires (Statistique Canada, 2011). Malgré l'augmentation du taux de diplomation chez les Premières Nations à chaque année, les instances en éducation demeurent inquiètes de la persistance de cet écart entre le taux de diplomation des allochtones et celui des Autochtones (Bougie et al., 2013). Ce constat est particulièrement vrai en ce qui concerne les études secondaires, puisqu'il s'agit de la principale porte d'entrée pour les études postsecondaires et la formation professionnelle.

À ce sujet, Bougie et al. (2013) ont révélé des résultats intéressants dans une étude sur les parcours scolaires et les facteurs associés à l'achèvement ou à l'abandon des études secondaires des personnes des Premières Nations âgées de 18 à 44 ans. En effet, la grande majorité des finissants des Premières Nations vivant hors réserve, soit 88 % d'entre eux, avaient obtenu un diplôme d'études secondaires. Cette étude révèle également qu'un peu moins de la moitié des décrocheurs (46 %) ont terminé leur formation secondaire en s'inscrivant à une école secondaire pour adultes. La principale raison évoquée pour reprendre et terminer leur parcours était une prise de conscience de la valeur des études et du diplôme (Bougie et al., 2013). Le constat final de cette étude rend compte du caractère indirect des parcours scolaires des membres des

Premières Nations et de la multitude de facteurs tributaires de l'achèvement ou de l'abandon de leurs études de niveau secondaire. Bougie et al. (2013) mettent aussi en exergue que cette conclusion concorde avec la réussite scolaire au sein de la population générale, ce qui souligne l'importance de s'attarder à plusieurs contextes de vie afin de comprendre la persévérance et le décrochage scolaire dans les études secondaires.

Un autre phénomène encore peu documenté aurait un impact important sur la diplomation et la fréquentation scolaire des étudiants autochtones. Selon Côté (2009), l'urbanisation des jeunes qui prend de plus en plus d'ampleur aurait des répercussions importantes, tant positives et négatives, sur le cheminement scolaire des Premières Nations. De surcroît, l'étude d'Archambault (2010) illustre que la pénurie d'enseignants qualifiés dans les communautés autochtones n'améliore pas la rétention de ces jeunes dans leurs communautés, en plus d'avoir une incidence négative tant sur le rendement des élèves que sur leur réussite éducative (ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 2005). Ce mouvement des communautés vers les villes découle principalement du désir de poursuivre des études postsecondaires ou d'avoir accès à un établissement scolaire en particulier. En effet, Lévesque et Polèse (2015) ont relevé, eux aussi, que la poursuite d'études postsecondaires incite non seulement le jeune, mais également l'ensemble de sa famille, à se déplacer dans un centre urbain. Ce mouvement populationnel engendre une pression plus importante sur les services scolaires allochtones, d'où l'importance de se pencher sur les nouveaux besoins de cette population (Lévesque et Polèse, 2015). Par ailleurs, ce déplacement entraîne parfois les jeunes autochtones à vivre un « choc urbain », sans parler de la nécessaire adaptation à une nouvelle réalité sociale et scolaire (Soucy, 2004). Pour certains, leur

famille ne suit pas ce mouvement vers la ville et ces derniers se retrouvent isolés, en marge de la société et très défavorisés sur le plan éducatif (Côté, 2009). Également, les études qui abordent ce phénomène relèvent que cette grande mobilité vers les centres urbains peut avoir des impacts néfastes sur les résultats scolaires des jeunes autochtones, sans compter que l'accroissement du nombre d'étudiants autochtones en milieux urbains rend encore plus difficile la transmission linguistique et culturelle des aînés aux jeunes (Blanchet-Cohen et al., 2020).

2.2 Facteurs faisant obstacle à la persévérance scolaire chez les Premières Nations

Le cheminement scolaire des Premières Nations constitue un phénomène multidimensionnel. Les élèves autochtones rencontrent des difficultés qui s'avèrent tant personnelles, familiales que sociales. Par ailleurs, les risques de décrocher augmentent avec l'accumulation de facteurs de vulnérabilité présents dans la vie du jeune (Ménard, 2009). En effet, certains facteurs psychosociaux peuvent peser lourdement sur les élèves, notamment le manque de soutien parental, la toxicomanie et l'alcoolisme, la violence familiale et la pauvreté (Archambault, 2010 ; Conseil Canadien sur l'apprentissage, 2009). D'ailleurs, Ménard (2009) explique que l'éducation constitue un levier important pour contrer la pauvreté, situation qui est régulièrement vécue par ceux qui n'ont pas de diplôme. Le fait d'obtenir un diplôme permet d'accroître le niveau et la qualité de vie de la population. Dans le même sens, Gauthier (2005) relève que le manque de perspective d'emploi et le haut taux de chômage au sein des communautés n'encouragent pas les jeunes autochtones à

poursuivre leurs études. D'ailleurs, la famille semble parfois agir comme un facteur de risque, notamment lorsque les membres de celle-ci n'ont, eux-mêmes, pas de diplôme.

L'écart entre les visions occidentale et autochtone en matière d'éducation a été identifié à plusieurs reprises (Archambault, 2010 ; Côté, 2009 ; Lévesque et Polèse, 2015) comme un facteur de risque à la réussite scolaire des Premières Nations. Le Conseil Canadien sur l'apprentissage (CCA) a élaboré, en 2009, un document qui fait état de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada et qui mentionne que les Premières Nations ont une façon d'apprendre qui est holistique et continue (Colomb, 2012). Les différences linguistiques contribuent également à augmenter cet écart culturel, notamment lorsque les jeunes doivent quitter leur communauté pour intégrer une école de la société majoritaire où la langue d'enseignement est le français ou l'anglais. Comme le mentionnent plusieurs écrits (Archambault, 2010 ; CMEC, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2007), les difficultés scolaires des élèves autochtones sont principalement expliquées par les disparités entre la langue d'enseignement et leur langue maternelle. Ces différences linguistiques contribuent à l'accumulation des retards académiques qui sont des facteurs de risque à la persévérance scolaire (Archambault, 2010 ; CMEC, 2012). En effet, l'utilisation de la langue maternelle à la maison affecte les performances scolaires des élèves en plus de créer des difficultés à suivre le rythme des cours lorsqu'ils sont donnés en français. Blanchet-Cohen et al. (2020) ont aussi investigué l'influence des disparités linguistiques dans le cheminement scolaire des jeunes qu'ils ont interrogés. Il s'avère que les intervenants scolaires ne voient pas l'utilisation de leur langue traditionnelle à la maison d'un bon œil. Le fait que leurs élèves parlent l'innu-aimun à la maison affecte leur performance

en classe. Certains enseignants sont même réticents à laisser parler leurs élèves autochtones dans leur langue maternelle pour éviter la formation de clans et puisque la langue d'enseignement est le français (Blanchet-Cohen et al., 2020). Ainsi, les auteurs font un constat particulièrement frappant et qui permet de rendre compte du défi de loyauté entre les cultures autochtone et occidentale que ces jeunes peuvent vivre :

En l'absence de politique permettant de créer un « bilinguisme additif », les élèves sont souvent dans une situation où ils ne peuvent s'appuyer ni sur leur langue maternelle ni sur la langue dominante pour leur réussite scolaire. Une intervenante précise que « l'apprentissage d'une deuxième langue, ça va bien, à condition que la langue maternelle soit valorisée à plusieurs niveaux », démontrant ainsi l'importance de valoriser et de renforcer la langue innu-aimun chez les élèves. (Blanchet-Cohen et al., 2020, p.24)

Ce constat est d'ailleurs corroboré par la recension des écrits faite par le Gouvernement du Québec (2007), qui relève que les difficultés scolaires des élèves autochtones sont associées aux obstacles qu'ils rencontrent avec la langue d'enseignement.

La différence entre les valeurs des communautés autochtones et celles de la culture occidentale peuvent également être des obstacles à la persévérance scolaire. D'une part, les visions occidentales et autochtones de la réussite scolaire diffèrent à plusieurs égards. Pour les Premières Nations, le fait de redoubler une année scolaire ne sera pas perçu comme un échec tant que l'élève progresse dans ses apprentissages (Manningham et al., 2011). Pendant plusieurs années, et même bien avant la colonisation, les savoirs étaient transmis de façon orale par le réseau familial ou la communauté. D'ailleurs, les pratiques scolaires occidentales et la façon dont est formé notre système scolaire entrent en conflit avec les valeurs et les activités traditionnelles

autochtones (Gouvernement du Québec, 2007). Bien que les Autochtones soient continuellement en contact, et ce depuis plusieurs siècles, avec la culture occidentale, il s'avère que le mode de vie traditionnel et nomade demeure pendant très longtemps ancré dans l'esprit de la personne. En fait, Colomb (2012) reprend les découvertes de quelques anthropologues (Bateson, Mead, Lévis-Strauss et Godelier) qui ont jadis précisé que même si certains peuples abandonnaient leur mode de vie nomade ou traditionnel, ces derniers transportent tout de même dans leur structure cérébrale les méthodes d'apprentissages ancestrales, et ce, pendant des générations. Ce constat insiste sur l'importance d'établir des institutions d'enseignement qui prennent en considération la perception autochtone de l'éducation et leurs modes d'apprentissage. Les Premières Nations perçoivent l'éducation comme étant un processus holistique et expérientiel. Les apprentissages suivent l'évolution des saisons et celle des activités traditionnelles. Autrefois, dans une perspective autochtone, on ne pouvait pas forcer l'apprentissage d'un enfant. Comme l'indique Colomb (2012), si au printemps ce dernier n'avait pas appris à manier son canot par lui-même, il avait l'opportunité de se reprendre l'année suivante. Pour les Autochtones, l'apprentissage est un effort collectif qui permet d'assurer le bien-être de toute la communauté (Colomb, 2012). Alors qu'inversement, la vision occidentale perçoit la réussite scolaire comme étant très individualisée et intimement liée aux résultats ainsi qu'au rendement scolaire (Blanchet-Cohen et al., 2020). Cette vision de l'éducation est d'ailleurs partagée dans les pays qui sont issus de la colonisation. Sur le continent australien, les personnes autochtones partagent, dans une certaine mesure, cette vision du succès scolaire qui est davantage le résultat d'un effort collectif plutôt qu'individuel (Wilks et al., 2020). D'ailleurs l'étude de Guenther et al. (2017) souligne que pour être efficace et améliorer

la rétention et le succès de ces élèves, il importe que les institutions en éducation reconnaissent les récits et la définition du succès des Premières Nations dans l'application de leurs programmes scolaires.

D'autres écrits traitent de la préparation académique qui ne serait pas suffisante pour permettre aux élèves autochtones de bien s'adapter aux études postsecondaires (Lopez, 2018). Les programmes scolaires ne sembleraient pas aller de pair avec les intérêts académiques et les préférences des étudiants autochtones ainsi qu'avec leurs aspirations futures (Whitley, 2014). Ceci permet d'expliquer leurs difficultés à réussir dans le système éducatif de la société majoritaire. D'ailleurs, il a été démontré que la persévérance scolaire est entravée lorsque les programmes éducatifs ne vont pas de pair avec les savoirs autochtones et lorsque les étudiants sont victimes de racisme dans l'établissement scolaire (Pidgeon, 2008 ; 2016 ; Shotton et al., 2013). Ces conclusions révèlent qu'un environnement qui est culturellement sécuritaire et qui est sensible à la culture autochtone est nécessaire dans les établissements du système scolaire québécois pour la réussite éducative de ces étudiants. Le Projet Petapan est un exemple d'initiative visant la sécurisation culturelle dans les milieux scolaires urbains. L'expérimentation de cette initiative dans une école primaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean a permis de mettre en place des interventions de rapprochements culturels en plus de favoriser le développement de l'identité culturelle de chaque élève autochtone (Aurousseau et al., 2021). Selon plusieurs auteurs, il est également difficile pour les jeunes autochtones d'avoir des informations concrètes quant à ce qu'un diplôme peut leur apporter dans le futur. Le manque de connaissances en matière d'orientation professionnelle ne fournit pas aux jeunes autochtones un plan de carrière et une

motivation à obtenir leur diplôme. D'ailleurs les études sur le sujet mentionnent que les conseillers en orientation doivent s'adapter eux aussi à la réalité autochtone pour pouvoir guider adéquatement les jeunes et leur fournir un programme d'orientation et de développement professionnel qui sera susceptible de les aider (CMEC, 2012 ; Flynn et al., 2012 ; Garakani, 2016).

En outre, les établissements scolaires au sein des communautés comprennent certaines lacunes qui n'avantagent pas la réussite et la persévérance scolaires des Autochtones. En effet, on remarque que certains enseignants qui œuvrent dans ces écoles ont peu de connaissances sur les cultures autochtones, ce qui rend plus difficile l'intégration d'aspects culturels dans leur enseignement (Archambault, 2010 ; CMEC, 2012). Le roulement des enseignants s'avère aussi un facteur de risque à la réussite scolaire des jeunes. Archambault (2010) et Garakani (2016) expliquent que cette mouvance brise les liens préalablement entretenus avec les élèves qui doivent recommencer avec un autre enseignant, alors que ce dernier devra lui aussi s'adapter à une nouvelle culture. Selon ces mêmes auteurs, la qualification des enseignants dans les établissements autochtones est moindre comparativement à ceux qui œuvrent dans les écoles hors communauté. Ce manque d'enseignants qualifiés serait intimement lié à la pénurie d'enseignants. La situation semble perdurer depuis un bon moment. Déjà en 2005, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada prédisait que le manque d'enseignants qualifiés constituerait un problème :

Pour les communautés autochtones du Québec, on présuppose que la pénurie de personnel enseignant qualifié aura une incidence négative non seulement sur la réussite scolaire, le rendement des élèves et la qualité de l'enseignement, mais également sur les perspectives d'emploi de ces derniers. (AINC, 2005, cité dans Archambault, 2010, p.7)

On ne saurait passer sous silence les facteurs de risque d'ordre historique dont les impacts se font encore ressentir aujourd'hui. En fait, les effets de la colonisation, du racisme et du système des pensionnats ont des impacts sociaux importants (Organisation nationale de la santé autochtone, 2008). Depuis les dernières années, et plus particulièrement depuis l'été 2021, la question des pensionnats autochtones, lesquels ont été des legs particulièrement traumatisants pour plusieurs générations des Premières Nations, a fait les manchettes dans les médias canadiens (Béland, 2021 ; Lasalle, 2021 ; La Presse canadienne, 2021). En ce sens, nous ne sommes pas sans savoir que ces traumatismes historiques persistent envers les établissements éducatifs. Les parents autochtones ne feraient pas confiance au système éducatif dominant (Côté, 2009). En effet, la vision de l'éducation et l'envoi de leurs enfants dans une école allochtone sont encore source d'inquiétudes pour de nombreux parents des Premières Nations. L'étude de Blanchet-Cohen et al. (2020), portant sur la réussite éducative des Innus dans les écoles de Sept-Îles, relève d'ailleurs que la réussite scolaire des jeunes autochtones d'aujourd'hui est minée et affectée indirectement par les effets intergénérationnels qu'ont apportés les pensionnats autochtones :

Bien que les jeunes innus actuellement scolarisés au primaire et au secondaire n'aient pas fréquenté les pensionnats, ils en subissent les conséquences intergénérationnelles. Parmi ces impacts, mentionnons les réalités socioéconomiques difficiles, les bas niveaux de revenu des ménages et l'insécurité alimentaire, qui compromettent la réussite scolaire des enfants autochtones. (Blanchet-Cohen et al., 2020, p.4)

2.3 Facteurs facilitant la persévérance scolaire des Autochtones

Afin de bien faire état des parcours de réussite éducative et de persévérance scolaire des jeunes adultes autochtones, il importe de se pencher sur les facteurs de

protection qui favorisent leur réussite et leur persévérance. Dans un premier temps, certains facteurs structurels sont relevés concernant le vécu et le cheminement scolaire. Archambault (2010) mentionne que lorsque le gouvernement et les priorités nationales visent à s'investir pour améliorer le vécu scolaire des élèves des Premières Nations, cela favorise leur persévérance scolaire. Les différents paliers gouvernementaux se concertent davantage entre eux afin de rehausser la qualité et l'accessibilité de l'éducation en contexte autochtone et créer des plans stratégiques à cette fin. Le Plan d'action en matière d'éducation (ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 2005) et, plus récemment, le Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations (Secrétariat aux affaires autochtones, 2017) en sont des exemples. De plus, Lévesque et Polèse (2015) avancent que les programmes gouvernementaux visent principalement à améliorer le taux de scolarisation, l'assiduité dans les classes et le taux d'obtention d'un diplôme des élèves autochtones de niveaux primaire, secondaire et postsecondaire. En ce sens, il semblerait qu'intervenir le plus tôt possible dans le cheminement scolaire du jeune soit un facteur de protection non négligeable. À ce sujet, plusieurs auteurs rapportent que l'enfance est une étape importante pour le développement global et que l'implantation de programmes d'interventions précoces auprès de jeunes favorise leur socialisation, leur succès scolaire et leurs capacités d'apprentissage (Audas et Willms, 2001 ; Aurousseau et al., 2021 ; Dion et al., 1999 ; Hertzman, 1996). Le Programme d'aide préscolaire aux Premières Nations (PAPPN) est un exemple de programme d'intervention précoce fédéral qui a été mis en place dans les communautés autochtones afin de pouvoir agir avant même leur entrée à la maternelle (Gouvernement du Canada, 2021). Il est à noter que les programmes dits universels, tels que les services de garde et la maternelle, sont

aussi des façons de favoriser le succès scolaire et la socialisation des jeunes élèves autochtones.

La relation maître-élève et la présence d'une personne significative dans leur parcours semblent agir positivement sur la persévérance scolaire des élèves autochtones. Il appert que lorsque les enseignants qui œuvrent en milieu autochtone adoptent une attitude ouverte, basée sur la confiance et la reconnaissance culturelle, l'influence serait déterminante sur le succès scolaire du jeune des Premières Nations (Archambault, 2010). Lévesque et Polèse (2015), dans leur recension des écrits sur la réussite et la persévérance scolaires des jeunes autochtones, rapportent que le rôle des enseignants est prépondérant et constitue une dimension incontournable dans leur trajectoire. Par ailleurs, dans l'étude de Joncas et Lavoie (2015), les universitaires autochtones interrogés relevaient que leur cheminement scolaire a été grandement facilité par une personne significative (enseignant, mentor, modèles, etc.). C'est également ce qui a été corroboré plus récemment par d'autres étudiants autochtones dans l'étude de Mansour (2017). Les résultats ont démontré qu'un enseignant, un professionnel travaillant dans la communauté ou encore un parent a eu un impact positif dans leur résilience, notamment par le biais de sa présence et de ses encouragements. Dans le même sens, une étude longitudinale récente de Walton et al. (2020) note que la présence et de bonnes relations avec les membres de leur faculté ainsi qu'avec leurs pairs a été relevé par les étudiants autochtones comme étant bénéfique à leur persévérance scolaire, voire à leur retour sur les bancs d'école après une période d'absence. Force est de constater que, sans égard au niveau d'étude, la présence d'une

personne significative ou d'un mentor peut contribuer positivement à la persévérance scolaire des Premières Nations.

D'autre part, la participation des parents et la contribution des aînés sont aussi des facteurs de protection fréquemment soulignés dans les écrits scientifiques (Archambault, 2010 ; Gauthier, 2005 ; Joncas et Lavoie, 2015 ; Lopez, 2018 ; Wilks et al., 2020). Le soutien familial peut contribuer comme facteur de risque, mais également comme facteur de protection. En raison des regrettables effets des pensionnats autochtones de jadis, plusieurs parents autochtones ont perdu confiance envers le système scolaire de la société majoritaire et ils ont ainsi été réticents à y envoyer leurs enfants. Selon Archambault (2010), depuis les dernières années, les parents ont développé une plus grande confiance envers le système scolaire, puisque la gouvernance est davantage attribuée à des instances autochtones. Les résultats de l'étude de Lopez (2018) démontrent, quant à eux, que le soutien parental peut en effet favoriser la persévérance scolaire et permet d'encourager les jeunes à avancer malgré les obstacles. Au-delà du rôle protecteur exercé par les parents, la communauté joue un rôle prépondérant dans le parcours scolaire, notamment lorsque le jeune y est fortement intégré (Lopez, 2018). D'un point de vue culturel, les aînés prennent une grande importance dans le partage et l'enseignement de la culture autochtone. Leur contribution dans le milieu scolaire permet d'appuyer, d'orienter et de conseiller le personnel enseignant. Selon Wotherspoon et Schissel (1998), les jeunes qui ont reçu une éducation culturelle en milieu scolaire sont ceux qui sont les plus susceptibles de se sentir à l'aise, en sécurité et enthousiaste à fréquenter une école. De plus, les recherches ont démontré qu'une forte conscience identitaire et culturelle contribue à

réduire les risques de dépression, de suicide, d'abus de drogues et de stress émotionnel chez les adolescents autochtones (Chandler et Lalonde, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2007 ; Goodwill et McCormick, 2012).

Quelques études font état de stratégies pédagogiques, de programmes éducatifs et de curriculums qui conviennent mieux aux étudiants autochtones. Ces particularités visent surtout à donner l'opportunité à ces derniers d'améliorer leur estime de soi et de susciter leur désir de persévérer dans leurs apprentissages (Malatest et al., 2004). C'est d'ailleurs ce que les résultats de l'étude de Guillory (2009) démontrent. Ils soulignent le fait que lorsque les établissements éducatifs offrent des programmes académiques axés sur les réalités culturelles, les étudiants sont plus enclins à terminer leurs études. À titre d'exemple, la Brown School située à St-Louis, aux États-Unis, a fait l'objet d'une étude récente (Thompson et al., 2020), qui a documenté les facteurs qui contribuaient au haut taux de diplomation chez les élèves autochtones de cette école. Plus spécifiquement, elle comprend un programme de travail social spécialisé en étude autochtone, qui semble donner d'excellents résultats en termes de persévérance scolaire. Leurs résultats démontrent que les composantes institutionnelles vont influencer le taux de diplomation des étudiants autochtones par l'impact indirect qu'elles ont sur leurs caractéristiques, les attitudes et les croyances personnelles. Par exemple, la possibilité qu'ont les étudiants de faire partie d'une cohorte autochtone, leur permet d'explorer et de vivre pleinement leur identité culturelle tout en fréquentant une institution postsecondaire loin de leur communauté (Jacob et al., 2021). Cet élément expliquerait, entre autres, le taux élevé de diplomation de ce programme (Thompson et al. 2020).

2.4 Persévérance des élèves autochtones raccrocheurs inscrits dans un Centre d'éducation des adultes : pertinence scientifique du mémoire

Les CEA sont des établissements qui permettent aux décrocheurs de se réinsérer dans un parcours scolaire. Ces « établissements de la deuxième chance » leur permettent de remplir les exigences nécessaires associées à un diplôme d'études secondaires, ce qui peut éventuellement améliorer leur accès aux études postsecondaires et au marché du travail (O'Donnell et Arriagada, 2019). De plus, l'éducation des adultes est indispensable au développement des sociétés, notamment parce qu'elle contribue à soutenir la participation civique, sociale et économique des personnes (Voyer et al., 2014). Ces établissements font partie du système d'éducation public et accueillent toute personne âgée de 16 ans et plus qui désire obtenir son diplôme d'études secondaires ou bien des prérequis pour accéder à des programmes professionnels, collégiaux ou universitaires (Gagné, 2018).

Malgré tout, peu d'études ont abordé la fréquentation et la persévérance scolaires des élèves autochtones dans un CEA. Pourtant, au Québec, divers établissements autochtones existent et dispensent une formation générale pour adultes, dont le Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNÉA) et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM), de Wendake. Tous deux ont pour mission d'offrir un enseignement de qualité adapté à la culture autochtone et de former des personnes autonomes et prêtes à exercer leurs rôles sociaux (CSPNÉA, 2020 ; CDFM, 2015). Il semble donc important de s'intéresser à ce sujet dans le cadre de ce mémoire.

En outre, à la suite d'une recension des écrits portant sur les parcours de réussite et de persévérance scolaire des apprenants des Premières Nations, certaines limites des études existantes ont été relevées. D'abord, dans leur document de synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes, Lévesque et Polèse (2015) relèvent l'abondance de documentation en ce qui concerne les difficultés scolaires, la réussite et la persévérance éducative chez les élèves autochtones. En revanche, les auteurs démontrent la constante d'échec qui teinte la majorité de ces écrits, où l'accent est mis sur certains thèmes, tels que les politiques coloniales et assimilatrices du gouvernement de jadis, les effets délétères et durables des pensionnats indiens, ainsi que le peu de reconnaissance accordée à l'héritage, à la culture et aux savoirs autochtones. Dans le même sens, les travaux de Gauthier (2005) soulignent également cette constante négative par la présentation de trois grandes positions interprétatives qui sont souvent utilisées dans le débat sur les causes des difficultés scolaires des Autochtones. La première est la perspective « déficitariste », qui explore la question selon les lacunes adaptatives des jeunes autochtones par rapport au système scolaire québécois. La perspective « discontinualiste » constitue la deuxième interprétation et opte pour une position inverse, soit d'expliquer les difficultés vécues chez les élèves par le manque de sensibilité culturelle du milieu scolaire à l'égard de ces derniers. La dernière, la perspective « conflictualiste », met l'accent sur les conséquences du rapport de domination et d'assimilation entre les Amérindiens de jadis et les Euro-canadiens et est grandement teintée d'une vision sociologique des inégalités sociales. Bien que ces interprétations s'avèrent utiles pour bien comprendre et circonscrire les réalités autochtones en éducation, elles comportent certaines limites qui agissent comme des

barrières à la compréhension générale du phénomène et mettent de côté les parcours de réussite. Donc, visiblement, les parcours de réussite et de persévérance semblent insuffisamment documentés.

Un nouvel angle d'approche s'avère nécessaire pour mieux comprendre la réalité éducative des Autochtones. Pour reprendre les propos de Gauthier (2005), le temps est venu de nous inscrire dans un paradigme de compréhension afin d'approfondir les connaissances sur la scolarisation des Autochtones. Plus précisément, il énonce la pertinence de s'attarder à ceux qui font un retour aux études, soit les « raccrocheurs », qui sont de plus en plus nombreux dans la communauté : « Il serait notamment important de saisir comment et à partir de quoi la prise de conscience de l'importance de l'éducation s'est effectuée chez eux, et de quelle manière ils s'outillent pour persévérer » (p. 280). Par ailleurs, les études s'intéressant au décrochage et au raccrochage scolaire le font de manière distincte. Pourtant, ces deux concepts sont étroitement liés l'un à l'autre. Comme l'énonce Côté (2009), les écrits scientifiques ne permettent pas de saisir ces deux phénomènes de façon globale, intégrée et dynamique. Le phénomène du décrochage scolaire comporte plusieurs particularités et est multidimensionnel. Le décrochage s'avère très complexe et les motifs vont varier d'une personne à l'autre et d'une communauté à l'autre (Ménard, 2009), comme c'est le cas chez les personnes autochtones. Ainsi, une compréhension optimale de ce qui motive les apprenants autochtones à retourner sur les bancs d'école nécessite d'examiner leur parcours scolaire en entier.

La présente recherche s'inscrit dans cette perspective de compréhension de cette dynamique phénoménologique du décrochage et du raccrochage scolaires chez les

jeunes adultes autochtones. Les études qui concernent les facteurs suscitant la réussite éducative des jeunes autochtones et leur poursuite dans des études postsecondaires se font rares. Mansour (2017) énonce la pertinence de poursuivre les recherches sur l'identification des facteurs de protection liés à la persévérance scolaire. Plus spécifiquement, elle avance la nécessité de mieux comprendre l'influence de ces facteurs dans leur cheminement scolaire passé et présent, ce qui permettra une meilleure compréhension des systèmes qui peuvent influencer positivement la persévérance scolaire en milieu autochtone. D'ailleurs, Baskin et Sinclair (2015) mentionnent qu'il s'avère nécessaire d'investiguer les réalités autochtones en se basant sur leurs forces.

Selon ce qui est énoncé précédemment, le cheminement scolaire des jeunes adultes autochtones demeure un sujet d'actualité qui nécessite une compréhension globale, notamment en ce qui concerne leurs parcours dans un CEA. Il importe donc d'étudier les facteurs en présence et ainsi de bonifier les connaissances scientifiques existantes sur le sujet. Cette étude est donc pertinente pour la communauté scientifique, constamment à la recherche des dernières innovations, puisqu'elle se penche sur le vécu des élèves autochtones raccrocheurs et donc sert de balise pour outiller les milieux scolaires. Pour finir, la prise en compte de leur vécu est essentielle pour que les membres des communautés autochtones qui auront connaissance de cette étude puissent s'identifier à leurs propos.

CHAPITRE 3 CADRE DE RÉFÉRENCE

Les phénomènes du décrochage et du raccrochage scolaires chez les jeunes autochtones s'avèrent complexes et comportent un caractère multidimensionnel. Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner apporte donc un éclairage pertinent sur les facteurs d'influence qui proviennent de plusieurs sphères de la vie d'une personne. Ce modèle permet de bien saisir les différents facteurs individuels, familiaux, scolaires et sociaux du cheminement de décrochage et de raccrochage des jeunes adultes autochtones ainsi que les facteurs qui les poussent à persévérer. De plus, l'analyse des problèmes sociaux sous un angle global constitue l'essence même de la profession du travail social (OTSTCFQ, 2012). Bien que ce modèle à lui seul s'avère tout indiqué afin de pouvoir encadrer notre démarche scientifique, le modèle holosystémique, élaboré par Loiseleur (2011), consiste en une adaptation aux réalités autochtones du modèle de Bronfenbrenner. Dans cette section, les particularités des modèles bioécologique et holosystémique sont présentées. Ensuite, la pertinence d'utiliser ce dernier modèle pour la compréhension de la persévérance scolaire des apprenants des Premières Nations est justifiée.

3.1 Modèle bioécologique de Bronfenbrenner

Le modèle bioécologique a été développé à partir des années 50 par Urie Bronfenbrenner. Il le développa en réaction aux théories comportementalistes et cognitivistes du développement populaire dans le domaine de la psychologie (Boulanger, 2014). En fait, Bronfenbrenner s'intéresse plus précisément à la validité écologique des recherches récentes et des interventions, donc à leur faculté de pouvoir

bien se représenter la perception des acteurs concernés (Boulanger, 2014). Selon Tudge et al. (2009) la théorie de Bronfenbrenner a été en développement continu jusqu'à la mort de ce dernier en 2005. Il semblait important pour le théoricien que son approche soit en constante évolution, tel que le sont les individus et leurs environnements qui en sont la cible, et de se tenir constamment à jour des changements qui y survenaient (Tudge et al., 2009). D'ailleurs, dans un article paru en 1989, Bronfenbrenner critiquait déjà la première parution de son modèle dix ans plus tôt ainsi que la trop grande attention portée au contexte, donc à l'environnement, au détriment du rôle prépondérant que la personne joue dans son propre développement (Bronfenbrenner, 1989).

Le modèle bioécologique est défini comme étant : « l'étude scientifique du développement en fonction de l'interaction progressive et réciproque, tout au long du parcours de vie, entre un environnement à la fois immédiat et plus lointain [traduction libre] » (Bronfenbrenner, 1979, cité dans Bronfenbrenner, 2005 ; p.95). Il peut être compris comme un ensemble d'éléments en constante interaction et dont la moindre modification quelconque de l'un d'entre eux entraîne une modification de tous les autres (Carignan, 2011). Ainsi, selon Conyne et Cook (2004), le modèle bioécologique propose un cadre d'analyse qui observe, étudie et comprend l'individu, ses réseaux et les systèmes avec lesquels il est en interaction. Cette notion d'interaction constante est à la base des principaux postulats du modèle bioécologique. Selon ces derniers, le comportement d'un individu est le résultat de l'interaction avec son environnement et il existe une accommodation mutuelle entre eux. Autrement dit, il y a une réciprocité des échanges entre l'individu et les environnements qu'il fréquente. L'approche

soutient également que certains systèmes n'ont pas d'échange direct avec l'individu, mais ils ont tout de même une influence sur les comportements et les conduites de la vie quotidienne. La personne et ces systèmes peuvent donc entretenir des contacts proximaux ou distaux.

Quatre concepts clés constituent les fondements du modèle bioécologique : 1) le processus ; 2) la personne ; 3) le contexte; 4) le temps, aussi appelé le process-person-context-time model (Carignan, 2011 ; Tudge, 2016). À ce jour, le modèle comprend six composantes, soit l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème. L'ontosystème constitue l'ensemble des caractéristiques de la personne, son état physique et mental, ses habiletés, ses compétences et les déficits acquis ou innés de la personne (Carignan, 2011). Quant au microsystème, il réfère à des lieux ou à des groupes que la personne fréquente le plus souvent et avec lesquels elle interagit sur une base régulière. L'école, le travail, la famille et le cercle d'amis peuvent tous représenter des microsystèmes fréquentés par la personne. Puisqu'une personne passe généralement beaucoup de temps dans chacun de ses microsystèmes, Bronfenbrenner a vu la pertinence de décrire les relations entre eux en créant le mésosystème. Cette composante va au-delà des interactions entre l'individu et les microsystèmes, mais inclut l'ensemble des liens que peuvent entretenir l'école et la famille, par exemple. L'exosystème n'est pas fréquenté directement par l'individu, mais les événements, les politiques ou les décisions qui y surviennent influencent le milieu de vie immédiat de ce dernier. On parle ici d'endroits ou d'instances fréquentés par la personne, tels que le conseil d'administration de l'école, le système de santé et de services sociaux, ainsi que les politiques en éducation. Le

macrosystème comporte les valeurs, les idéologies, la culture de la société dans laquelle vit la personne. Ce sont, entre autres, les valeurs sociales et les conduites prescrites à l'intérieur de cette communauté. La dernière composante est celle de la temporalité, soit le chronosystème. Il a été le dernier système ajouté par Bronfenbrenner. Il correspond à tout ce qui concerne la dimension temporelle et les événements survenant dans les sous-systèmes, au cours d'une vie. Bronfenbrenner et Morris (2006) voyaient l'importance de prendre en compte les événements historiques pour avoir une meilleure compréhension de la situation de l'individu. Ces composantes du modèle bioécologique sont résumées dans la Figure 1, laquelle est inspirée d'un schéma développé par Loiselle et al. (2011).

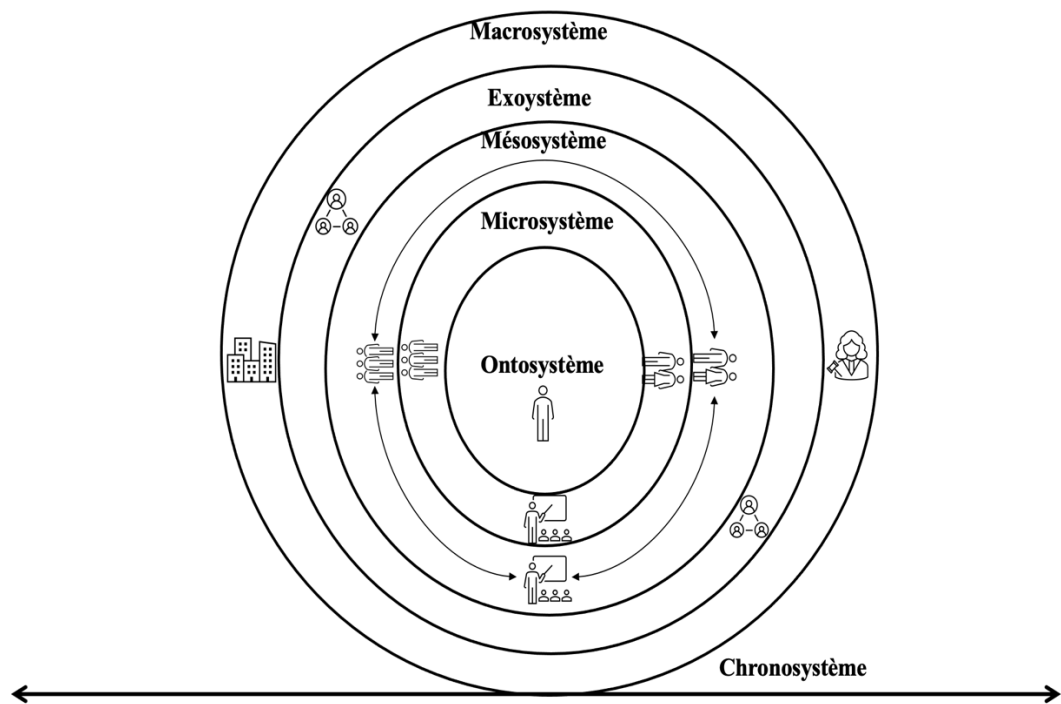


Figure 1. Modèle bioécologique de Bronfenbrenner

3.2 Modèle holosystémique de Loiselle et al.

Bien qu'il soit particulièrement indiqué pour évaluer les facteurs facilitant ou faisant obstacle à la persévérance scolaire, le modèle bioécologique s'avère fondé sur la société américaine. Très souvent, les cadres théoriques utilisés en contexte autochtone sont plutôt de nature holistique afin de refléter des particularités culturelles qui leur sont propres. Ainsi, Loiselle et al. (2011) ont élaboré un outil référentiel qui est mieux adapté aux visions et aux réalités autochtones : le modèle holosystémique. Le sens de cette bonification apportée au modèle de Bronfenbrenner vient du grec holos qui signifie « entier ou complet » (Dictionnaire historique de la langue française, 2006 ; p.1727). La vision autochtone se transpose par cette idée où l'ensemble des fonctionnalités d'une personne, spirituelle, émotionnelle, physique et mentale, sont interdépendantes et interreliées (Aigle Bleu, 2000 ; Peelman, 2004 ; Zapf, 2005). C'est à la base de cette perception du monde que le modèle de Bronfenbrenner n'est pas tout à fait adapté pour rendre compte de la complexité de la culture autochtone. Les réalités autochtones doivent être perçues à la lumière de leur façon de concevoir le monde. Loiselle et al. (2011) ont ainsi intégré cinq éléments faisant état des réalités autochtones : 1) la vision traditionnelle du monde ; 2) la vision traditionnelle de la personne ; 3) la notion de temps ; 4) la communauté et l'environnement ; 5) les intrusions historiques et dans les familles aujourd'hui.

Le premier élément, la vision traditionnelle du monde, fait état de l'aspect collectif des cultures autochtones et de l'interdépendance entre chaque système (Loiselle et al., 2011). Quant à la vision traditionnelle de la personne, elle représente la perspective de la roue de médecine. La roue de médecine, en tant que philosophie et

vision holistique du monde, est une des particularités empruntées aux réalités autochtones. Cette perspective inclut les composantes physiques, relationnelles, mentales et spirituelles. Loisel et al. (2011) expliquent que cette dernière est en fait la croyance que chaque personne a en elle cette roue, qui contribue au cheminement et à sa guérison. Pour être en harmonie, il faut trouver un équilibre entre ces quatre composantes.

La notion de temps a été ajoutée au modèle, puisque le concept du temps n'a pas la même signification et qu'il est représenté autrement pour les Autochtones. Ceci constitue une occasion pour l'auteur de se démarquer de Bronfenbrenner qui, lui aussi, inclut un système consacré au temps, soit le chronosystème. Ces éléments peuvent aider à documenter les effets intergénérationnels de certains événements passés. Dans leur schéma du modèle holosystémique, Loisel et al. (2011) ont représenté l'aspect circulaire et cyclique du temps par des flèches qui tournent autour des systèmes. D'autre part, la notion du temps en contexte autochtone rend compte des perpétrations historiques qui se sont produites jadis, et qui ont fortement ébranlé la conscience identitaire et culturelle des membres des Premières Nations. Il est question des politiques colonisatrices et des pensionnats autochtones, ayant eu des impacts sur les générations d'aujourd'hui ainsi que sur leur cheminement scolaire.

Le troisième élément, qui regroupe la communauté et l'environnement, est qualifié par Loisel et al. (2011) de « macrosystèmes proximaux » des individus. Les communautés autochtones orientent alors les valeurs, les normes, la vision du monde et les idéaux des personnes qui en sont membres. D'autres macrosystèmes s'avèrent particuliers et incontournables dans ce modèle, soit les « macrosystèmes médians ».

Ceux-ci correspondent à la société québécoise et canadienne qui influe sur la gérance des communautés. Également, un autre système particulièrement intéressant a été ajouté entre le méso et l'exo systèmes par Loiselle et al. (2011). Il s'agit de l'entosystème qui représente cette communauté et l'environnement physique. Les auteurs expliquent la pertinence de ce nouveau système de la façon suivante :

Les communautés autochtones, pour la plupart de petites tailles (en Abitibi elles vont de 450 à environ 1 600 personnes), constituent un niveau de macrosystème qui, à son tour, se voit pénétré par deux autres niveaux de macrosystèmes qui exercent aussi une forte influence sur les membres de ces communautés. (p.52)

Il est possible de faire le parallèle avec la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, terrain de la présente recherche, qui inclut elle aussi une communauté autochtone de petite taille qui a son propre fonctionnement. Les intrusions historiques et celles encore présentes dans les communautés constituent le dernier élément du modèle. Outre les événements historiques que nous connaissons bien, Loiselle et al. (2011) soutiennent que la pertinence de ce dernier se fonde sur les intrusions de la culture nord-américaine, de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), des services judiciaires et policiers pour ne nommer que ceux-ci. Ce faisant, des lignes transversales ont été ajoutées dans le modèle pour illustrer l'influence qu'elles peuvent avoir. La Figure 2 permet de faire une synthèse du modèle holosystémique de Loiselle et al. (2011).

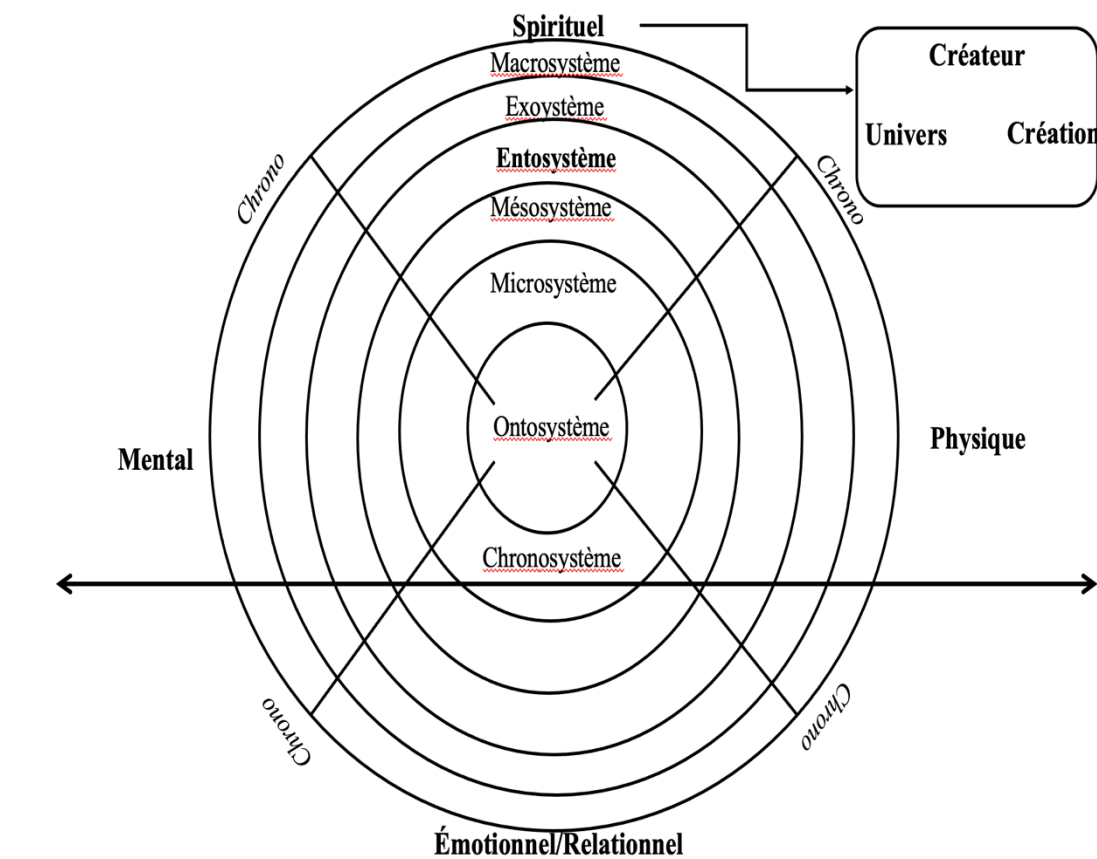


Figure 2. Modèle holosystémique de Loiselle et al.

3.3 Pertinence analytique des deux modèles

Plusieurs cadres de référence peuvent être privilégiés pour analyser des phénomènes sociaux. Toutefois, peu d'entre eux ont été adaptés aux réalités autochtones. Tout comme celle de Bronfenbrenner, la plupart des conceptions théoriques ont été développées sous une perspective occidentale. Ainsi, le modèle holosystémique nous offre un cadre de référence qui est basé sur la vision qu'ont les Premières Nations du monde qui les entoure en plus d'avoir été développé selon le point de vue de participants autochtones. Cette étude s'intéresse aux attentes qui sont associées au raccrochage scolaire dans un CEA, aux facteurs qui contreviennent et contribuent à leur persévérance scolaire, de même qu'à l'influence du patrimoine

culturel autochtone sur leur cheminement. Ces trois objectifs sont reliés à plusieurs systèmes qui sont inclus dans le modèle holosystémique de Loiselle et al. (2011).

Plus précisément, les attentes associées au raccrochage scolaire en CEA peuvent provenir de plusieurs systèmes qui œuvrent autour de l'élève. Tout comme le modèle bioécologique, celui de Loiselle et al. (2011) prend en compte l'interaction entre les différents systèmes présents dans la vie de la personne ainsi que leur influence sur celle-ci. Ce faisant, nous croyons que les motivations et les attentes associées au raccrochage en CEA peuvent être le fruit de réflexions personnelles (ontosystème), d'influences de la part des membres de l'entourage (microsystème) et de l'impact de la communauté sur l'élève (entosystème). De plus, certaines mesures mises en place, dont l'aide financière accordée par les conseils de bande ou celle des paliers fédéraux et provinciaux (macrosystème), peuvent aider les élèves autochtones à poursuivre leur cheminement scolaire.

Concernant les facteurs qui contribuent et contreviennent à la persévérance scolaire des élèves des Premières Nations et leur appartenance au patrimoine culturel autochtone, l'ensemble des systèmes peuvent être impliqués. La pertinence du modèle holosystémique prend donc tout son sens afin d'aborder ce thème. En effet, les quatre ajouts du modèle holosystémique complètent le cadre proposé par Bronfenbrenner en l'adaptant aux réalités autochtones, ce qui permet de mettre en perspective la complexité du vécu des jeunes. Ainsi, ce cadre théorique propose une lecture différente du deuxième objectif de cette recherche, en analysant les facteurs de risque et de protection à travers les différents niveaux du modèle. De plus, le chronosystème inclus dans les deux modèles est également pertinent puisque la notion du temps n'est pas la

même dans cette culture, en plus d'intégrer les effets intergénérationnels des pensionnats. Ces derniers ne peuvent être ignorés, car ils peuvent être des facteurs explicatifs de la perception développée par les élèves en regard de l'éducation. En accordant une attention particulière aux aspects culturels et à la conception de la vie autochtone, le modèle holosystémique nous permet de contribuer au troisième objectif de cette recherche, en investiguant ce qui est particulier à leur réalité.

CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour mener à bien cette étude. Il précise le type de recherche privilégié, de même que les objectifs spécifiques de l'étude. Par la suite, la population et l'échantillon à l'étude sont définis, ainsi que la méthode de recrutement des participants. La méthode et les outils de collecte et d'analyse des données sont également précisés. Finalement, les considérations éthiques liées à cette étude viennent clore ce chapitre.

4.1 Type de la recherche

La méthodologie peut être comprise comme un acte d'observation et d'analyse qui dépend du paradigme épistémologique adopté (Mayer et al., 2000). Ce faisant, cette étude découle de la recherche qualitative descriptive et priorise une démarche exploratoire. Cette perspective de recherche permet de traiter des données qui sont plus ou moins quantifiables, afin de mieux saisir l'expérience de vie des personnes (Deslauriers 1991). Les études qualitatives permettent d'explorer des phénomènes sociaux en profondeur, où l'accent est placé sur les perceptions et les expériences des individus ou sur la façon dont ils s'expliquent les événements. Les objectifs de ce mémoire sont essentiellement en lien avec les caractéristiques de la recherche qualitative. Par ailleurs, cette méthodologie s'avère utile afin de mieux comprendre les transitions, les régularités et les processus à l'œuvre dans les dynamiques interactionnelles, psychiques ou sociales (Deslauriers et Kérisit, 1997). L'étude se veut descriptive puisque son but premier est de comprendre le phénomène étudié et d'en établir les caractéristiques. Finalement, une démarche exploratoire vise à produire des

connaissances sur un phénomène qui est peu documenté et peu connu (Trudel, Simard et Vonarx, 2007), comme c'est le cas ici.

4.2 But et objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but général de documenter le processus de raccrochage et de persévérance scolaires des jeunes adultes autochtones fréquentant un CEA. Ce but général se décline en trois objectifs spécifiques :

1. Identifier les motivations et les attentes des répondants associées à leur raccrochage scolaire dans un CEA ;
2. Comprendre leur point de vue sur les facteurs qui contribuent et ceux qui contreviennent à leur persévérance scolaire ;
3. Étudier l'influence des différents facteurs particuliers aux réalités autochtones.

4.3 Population et méthode de recrutement des participants

La population visée par cette recherche comprend les jeunes adultes autochtones qui fréquentent un CEA dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, soit le Centre Nipimishkan, situé dans la communauté de Mashteuiatsh, le Centre de formation générale des adultes d'Alma et le CEA Laure-Conan, situé à Chicoutimi. Ces établissements ont été choisis en raison de la présence de classes autochtones et de l'inscription en grand nombre d'élèves des Premières Nations. De plus, la direction de recherche de l'étudiante-chercheure avait déjà mené des études dans les CEA de la région et savait que ces milieux avaient une certaine ouverture à participer à des projets de recherche. Ces trois CEA ont aussi été retenus, car ils abritent plusieurs professionnels qui côtoient les élèves quotidiennement. Ces professionnels ont agi à

titre de personnes-ressources afin d'identifier les élèves autochtones qui étaient susceptibles d'être intéressés à participer à l'étude. Afin de préparer la collecte des données, l'étudiante-chercheuse a pris contact avec chacune des directions des trois CEA dans le but de présenter le projet de recherche et de vérifier la pertinence de le conduire au sein de ces établissements. Ces derniers se sont montrés très intéressés par le projet et l'ont ensuite présenté aux enseignants et au personnel de l'établissement. Ce sont les directions qui nous ont mis en lien avec un enseignant ou un professionnel qui œuvrait plus particulièrement auprès des élèves autochtones. Nous avons donc travaillé plus étroitement avec ces personnes-ressources pour faire le recrutement des élèves.

Nous avons opté pour une technique d'échantillonnage de volontaires. Les personnes-ressources étaient invitées à présenter l'étude aux élèves autochtones fréquentant leur établissement et ces derniers recevaient la date et la plage horaire durant laquelle l'étudiante-chercheuse serait présente dans l'école pour réaliser les entrevues. Ainsi, les élèves qui étaient intéressés à participer à l'étude pouvaient se présenter à l'étudiante-chercheuse sur place et ainsi faire l'entrevue. Ce type d'échantillon s'avère pertinent lorsqu'on aborde un phénomène qui est délicat (Mayer et al., 2000). Les élèves qui ont été inclus dans l'échantillon à l'étude devaient respecter certains critères. D'abord, ils devaient avoir la capacité de s'exprimer en français pour permettre à l'étudiante-chercheuse de bien comprendre le récit de leur cheminement. Les répondants devaient avoir vécu au moins un abandon scolaire au cours de leur vie et être inscrits dans un des programmes offerts dans les CEA ciblés. Ils ne devaient pas présenter de limitation intellectuelle qui risquait d'entraver leur mémoire à long terme,

ce qui aurait complexifié l'identification de facteurs de risque ou de protection présents et passés. Au total, dix (10) élèves se sont portés volontaires afin de participer à l'étude.

4.4 Méthode et outils de collecte des données

La méthode de collecte des données est guidée par notre perspective de recherche, soit la recherche de type qualitative descriptive. Dans le but de comprendre et d'analyser le cheminement scolaire des participants, des entrevues semi-dirigées ont été utilisées. L'entrevue permettait de recueillir des données difficilement quantifiables, donc ici les perceptions et le vécu des élèves autochtones. Selon Mayer et Saint-Jacques (2000), l'entrevue est aussi une technique appropriée lorsqu'on s'intéresse au sens donné à un phénomène, que la taille de l'échantillon est réduite et que les répondants peuvent difficilement s'exprimer autrement que de façon orale. Plus précisément, toujours selon ces auteurs, l'entrevue semi-dirigée s'avère à propos lorsque le but de l'étude est de circonscrire les perceptions des répondants par rapport à l'objet de la recherche et les comportements ou les attitudes qu'ils adoptent. Cette technique laisse une latitude aux répondants pour pouvoir approfondir leur pensée, tout en permettant au chercheur de guider les répondants dans les sujets abordés. En raison de la pandémie de COVID-19, la collecte des données devait répondre aux exigences de l'Université du Québec à Chicoutimi et du Comité d'éthique à la recherche en lien avec les mesures sanitaires. Pour ce faire, tous les répondants ont été rencontrés dans les locaux de leur établissement d'enseignement, où il était possible de respecter la distance de deux mètres et où les bureaux étaient séparés par des plexiglass. Les répondants et l'étudiante-chercheure devaient porter le masque durant l'entrevue. Les

répondants devaient désinfecter leur place à la fin de l'entrevue, conformément aux règlements sanitaires de leur CEA respectif.

En ce qui a trait aux outils de collecte de données, un court questionnaire (Annexe 1) a servi à recueillir des informations sociodémographiques sur chacun des élèves ayant accepté de participer à l'étude, et ce, afin de présenter leur portrait global lors de l'analyse des résultats. Plus précisément, ce bref questionnaire avait pour but d'amasser de l'information sur la provenance des participants, leur communauté d'appartenance, leur âge, leur sexe et leur langue maternelle. Il a été rempli par les participants avant de procéder à l'entrevue en présence de l'étudiante-chercheuse qui pouvait répondre à leurs questions au besoin.

Afin de s'assurer que le but de l'étude et les trois objectifs spécifiques soient respectés, un guide d'entrevue fut élaboré (Annexe 2). L'étudiante-chercheuse a pu s'y référer tout au long des entretiens, en s'assurant que les sous-thèmes préalablement définis étaient couverts dans leur ensemble au fil des entrevues. Trois grands thèmes, intrinsèquement liés aux objectifs spécifiques de la recherche, composent le guide, soit : 1) les motivations et les attentes associées au raccrochage scolaire dans un CEA ; 2) les facteurs impliqués dans la persévérance scolaire ; 3) l'influence des facteurs en lien avec les réalités autochtones. Le premier thème était séparé en deux sections. La première servait à répertorier les événements marquants dans le cheminement scolaire antérieur de chaque participant et la seconde, à se livrer sur leur cheminement actuel. Cette section visait à recueillir des informations sur les éléments ayant mené les répondants à reprendre leurs études et à s'inscrire au CEA. D'autre part, le deuxième thème, séparé en quatre sections, visait à investiguer les facteurs qui contreviennent et

ceux qui contribuent à la persévérance scolaire des élèves autochtones. Conformément au cadre théorique de la présente étude, les différentes sections ont été construites afin de considérer les différents systèmes des répondants (sphères personnelle, familiale, sociale et scolaire). Quant au dernier thème, il a été élaboré afin de récolter des informations sur l'appartenance culturelle des élèves et l'influence de celle-ci sur leur cheminement scolaire. Pour ce dernier thème, il s'agissait d'approfondir l'incidence et la signification de leur appartenance culturelle pour eux et l'impact qu'elle a dans leur vie. Les élèves étaient menés à discuter, entre autres, de leurs croyances spirituelles, des avantages et des désavantages de la fréquentation d'une école en communauté et hors communauté, ainsi que de l'impact de leur communauté d'appartenance sur leur cheminement scolaire.

Tableau 1. Thèmes et sous-thèmes

Thèmes	Sous-thèmes
Cheminement scolaire antérieur	<ul style="list-style-type: none"> - Type d'élève (forces, difficultés, comportements) - Événements particuliers survenus lors du parcours - Principales difficultés rencontrées - Éléments qui ont facilité leur parcours - Accès à des services éducatifs ou communautaires - Changement de perceptions quant à l'importance de l'éducation - Décision de décrocher de l'école
Cheminement scolaire actuel	<ul style="list-style-type: none"> - Type d'élèves actuellement (forces, difficultés, comportements) - Programme scolaire en place (pertinence par rapport aux objectifs de l'élève, modifications à faire) - Éléments ayant orientés la réflexion de raccrocher en CEA (motivations, attentes reliées au raccrochage) - Vécu scolaire en général (éléments qui aident leur parcours, difficultés rencontrées)
Facteurs personnels	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques personnelles (qualités, défauts, personnalité) - Motivations à poursuivre les études - Aspirations professionnelles
Facteurs familiaux	<ul style="list-style-type: none"> - Perception de ses relations familiales - L'implication de la famille dans la démarche scolaire

	<ul style="list-style-type: none"> - Importance des études dans la famille - Influence de la famille sur la persévérance scolaire
Facteurs sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - Perception du cercle social (influence des pairs) - Conciliation des différents rôles sociaux (étudiants, parents, amis, travailleur, etc.) - Influence de l'emploi sur les études
Facteurs scolaires	<ul style="list-style-type: none"> - Perception des relations avec les enseignants - Personnes significatives présentes dans le parcours scolaire - Services d'aide offerts en CEA - Soutien des enseignants
Facteurs en lien avec les réalités/traditions autochtones	<ul style="list-style-type: none"> - Identification aux cultures autochtones (signification) - Influence de cette identité sur le cheminement scolaire - Perception sur les croyances spirituelles autochtones (influence sur le cheminement scolaire) - Importance des traditions - Avantages et désavantages de fréquenter une école sur la communauté - Perception du soutien accordé de la part de la communauté d'appartenance - Impact de la communauté d'appartenance sur leur parcours

Finalement, les entrevues se sont déroulées au printemps 2021, dans les locaux des CEA impliqués. L'étudiante-chercheure s'est donc déplacée dans chacun d'eux et elle était disponible sur place pendant une journée complète afin d'accueillir les élèves volontaires et de répondre à leurs questions. Un maximum de 90 minutes était prévu pour chacune des entrevues afin de laisser le temps aux participants de raconter leur histoire. Celles-ci ont duré entre 40 à 80 minutes, pour une moyenne de 60 minutes. Les répondants étaient invités à se mettre à leur aise avant de débiter l'entrevue et les mesures sanitaires ont été rappelées au début de chacune d'entre elles. L'étudiante-chercheure s'assurait d'établir un lien, d'abord, avec l'élève, afin de lui démontrer sa bienveillance et de démontrer son ouverture. En raison de la liberté qu'ils ont dans leur

horaire, les élèves pouvaient se présenter au local pour réaliser une entrevue au moment de la journée qui leur convenait le plus.

4.5 Analyse des données

Afin de faciliter l'analyse des données, chacune des entrevues a été enregistrée et retranscrite intégralement sous la forme d'un verbatim. Une analyse thématique de contenu a ensuite été effectuée sur ces transcriptions. L'Écuyer décrit cette technique comme étant « une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié ; elle est basée sur l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories » (1990, p.120). De ce fait, un système de codage a été élaboré permettant une interprétation de chacune des entrevues. Ces codes ont permis de produire des thèmes et des sous-thèmes qui ont facilité l'interprétation et l'analyse finale des données. L'analyse thématique a été faite avec l'aide du logiciel Nvivo. Ce logiciel permet de faire ressortir plus facilement les thèmes qui reviennent le plus souvent au travers des différentes entrevues. Ainsi, les transcriptions ont été intégrées dans ce logiciel et chacun des thèmes récurrents était associé à un code. Ces codes ont été développés d'abord par l'étudiante-chercheuse avant l'analyse des données afin de respecter les trois objectifs de la recherche. Le cadre théorique de la recherche a également permis de mieux séparer les thèmes et sous-thèmes lors de l'analyse. Ainsi, les codes suivaient les différents systèmes et concepts du modèle holosystémique et donc, ceux qui avaient été traités au fil des entrevues avec les participants.

4.6 Considérations éthiques de la recherche

Lors d'un processus de recherche scientifique, certaines préoccupations éthiques sont à prendre en considération. Cette recherche a donc reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (CER) avant de procéder à toute démarche auprès des participants (n°2021-648) (Annexe 4). Dans un premier temps, au moment des entrevues les participants recevaient un formulaire d'informations et de consentement qu'ils devaient tous signer s'ils désiraient participer à l'entrevue (Annexe 3). Ainsi, l'ensemble des informations qui ont été recueillies, tant écrites qu'orales, ont été traitées de façon confidentielle. Les entrevues ont été dénominalisées afin de conserver l'anonymat des participants et des noms fictifs ont été donnés à chaque participant pour l'explication des résultats de l'étude. Comme l'expliquait le document d'information et de consentement, l'étudiante-chercheuse a spécifié aux élèves qu'ils étaient libres de participer ou non à l'étude. De plus, il leur a également été expliqué qu'ils pouvaient ne pas répondre à certaines questions lors de l'entrevue et qu'ils pouvaient mettre fin à celle-ci à tout moment. Le formulaire a été lu en présence des élèves avant l'entrevue et leur expliquait également la façon dont cette étude contribuerait à l'avancement des connaissances et qu'elle ferait éventuellement l'objet d'un mémoire de maîtrise. Au terme des entrevues, les participants étaient invités à laisser leur adresse courriel afin que les résultats préliminaires leur soient envoyés. Ils pouvaient alors réagir à certains passages avant la publication du mémoire. Ils étaient invités à communiquer avec l'étudiante-chercheuse afin de lui faire part de leurs commentaires. Une copie des résultats a également été transmise à la direction de l'éducation et de la main-d'œuvre afin qu'elle puisse, elle aussi, en prendre connaissance avant la terminaison de l'étude. Pour assurer la confidentialité des répondants, tous les enregistrements audios, les

transcriptions écrites de ceux-ci et toute autre information qui aurait pu servir à identifier les participants ont été gardés sous clé.

En plus des considérations éthiques nommées au paragraphe précédent, les études réalisées en contexte autochtone se doivent de respecter plusieurs critères qui jouent un rôle prépondérant dans toutes les étapes de la recherche. Afin d'obtenir la certification éthique nécessaire à la réalisation de la présente étude, l'étudiante-chercheure a dû assurer au CER l'application et le respect de plusieurs considérations éthiques spécifiques aux recherches menées auprès des Premières Nations. Afin de ne pas répéter les abus du passé en contexte de recherche, les principes de propriété, contrôle, accès et possession (PCAP) ont été créés pour permettre aux Premières Nations de déterminer de quelle façon les informations et les données les concernant seront partagées, protégées, contrôlées et collectées (Centre de gouvernance des Premières Nations, 2022). Puisque le centre Nipimishkan fut ciblé pour la collecte des données, l'étudiante-chercheure doit, tout au long du processus de recherche, collaborer avec les instances autochtones qui sont visées par l'étude. Ainsi, l'étudiante-chercheure a rencontré, au préalable, la direction de l'éducation et de la main-d'œuvre de la communauté de Mashteuiatsh. Cette dernière a agi comme intermédiaire avec le conseil de bande afin de leur transmettre le projet de recherche et de leur permettre de statuer sur le sort de la réalisation de celui-ci au sein de leur communauté. L'adoption du projet a permis de mettre de l'avant les autres étapes du processus de recherche au sein de la communauté de Mashteuiatsh (Annexe 5).

CHAPITRE 5 RÉSULTATS

Ce chapitre présente les principaux résultats de l'analyse des données collectées auprès de dix (10) participants. Ils sont présentés en fonction des trois objectifs de cette étude. La première section présente les caractéristiques sociodémographiques des répondants. Par la suite, il est question des principales motivations associées au raccrochage des élèves en CEA, ainsi que des facteurs qui contribuent et qui contreviennent à leur persévérance scolaire. Pour finir, les facteurs de persévérance liés aux réalités autochtones sont identifiés.

5.1 Caractéristiques sociodémographiques des répondants

Au moment de la collecte des données, les participants (n=10), incluant cinq hommes et cinq femmes autochtones, étaient âgés entre 18 et 29 ans. Alors que certains répondants résidaient au domicile de leurs parents (n=4), les autres vivaient en appartement, que ce soit en colocation avec des amis (n=2), avec leur conjoint et leurs enfants (n=2) ou seuls (n=2). Les revenus des participants provenaient de différentes sources. Bien qu'un participant n'ait pas précisé sa source principale de revenus, les autres bénéficiaient de différents financements pour réaliser leurs études en provenance du Conseil de bande de leur communauté (n=3), de la Stratégie urbaine¹ (n=2), du gouvernement ou des prêts et bourses (n=1). Le dernier participant recevait, quant à lui, des prestations d'assurance-emploi. Ainsi, lors des entrevues, la plupart des participants (n=7) n'occupaient pas d'emploi et ceux qui en avaient un (n=3), se

¹ La Stratégie urbaine vise à offrir des programmes et des services d'emploi et de formation aux personnes des Premières Nations, des Inuits et des Métis qui vivent en milieu urbain (Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec, 2021).

limitaient en moyenne à 14 heures de travail par semaine. Finalement, bien que les participants n'avaient majoritairement (n=7) pas obtenu de diplôme qualifiant, deux d'entre eux avaient complété une formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS). Le tableau 2 fait une synthèse des caractéristiques sociodémographiques des participants.

Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques des répondants (n=10)

Caractéristiques	n²
Âge	
Moins de 20 ans	2
De 20 à 25 ans	4
Plus de 25 ans	3
Type de logement	
Maison familiale	4
Appartement en colocation	2
Appartement avec conjoint et enfant	2
Seul en appartement	2
Principale source de revenus	
Financement du conseil de bande	3
Stratégie urbaine	2
Financement gouvernemental pour des études postsecondaires	2
Prêts et bourses	1
Prestation d'assurance-emploi	1
Emploi à temps partiel durant les études	
Oui	3
Non	7
Dernier diplôme obtenu	
Aucun (primaire complété)	7
Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé	2

² Le total des répondants est parfois inférieur à 10 étant donné qu'un participant n'a pas répondu à toutes les questions contenues dans le questionnaire sociodémographique.

Au plan familial, les répondants (n=10) étaient tous membres d'une fratrie constituée de trois à six enfants. Cinq participants avaient une mère célibataire, trois d'entre elles étaient mariées et deux vivaient en union de fait. Quatre répondants ont nommé que le plus haut niveau de scolarité obtenu par leur mère était un diplôme d'études secondaires, alors que les autres ont affirmé que leur mère avait fait des études universitaires (n=3), collégiales (n=1) ou n'avait pas de diplôme qualifiant (n=1). Au moment de la collecte des données, la plupart des mères des répondants (n=8) occupaient un emploi à temps plein, tandis que les deux autres étaient prestataires de l'aide sociale.

Alors que la plupart des pères des répondants étaient mariés (n=5) ou conjoints de fait (n=2), trois étaient célibataires. En ce qui concerne le plus haut niveau de scolarité complété par leur père, les répondants ont mentionné que ce dernier avait fait des études secondaires (n=4) ou universitaires (n=4). Un seul répondant a mentionné que son père n'avait pas fait d'études secondaires. Bien que la plupart des pères des répondants occupaient un emploi à temps plein (n=7) ou à temps partiel (n=1), deux d'entre eux étaient sans emploi et prestataires de l'aide sociale. Le tableau 3 expose les caractéristiques familiales des répondants.

**Tableau 3. Caractéristiques associées à la famille d'origine des répondants
(n=10)**

Caractéristiques	n
Fratrie	
Oui	10
Statut matrimonial de la mère	
Célibataire	5
Mariée	3
Conjointe de fait	2
Dernier niveau de scolarité de la mère	
Primaire	1
Secondaire	4
Collégial	1
Universitaire	3
Incertain	1
Principale occupation de la mère	
Emploi à temps plein	8
Sans emploi	2
Statut matrimonial du père	
Célibataire	3
Marié	5
Conjoint de fait	2
Dernier niveau de scolarité du père	
Primaire	1
Secondaire	4
Universitaire	4
Incertain	1
Principale occupation du père	
Emploi à temps plein	7
Emploi à temps partiel	1
Sans emploi	2

5.2 Motivations associées au raccrochage en CEA

Cette section présente les différentes motivations des élèves associées à leur raccrochage en CEA. Pendant l'entrevue, trois grands thèmes associés à leur motivation à raccrocher ont été abordés, soit la présence ou l'absence de choix dans la décision de raccrocher, leurs buts et aspirations futurs, et, finalement, l'importance des études dans leur vie.

5.2.1 La présence ou l'absence de choix dans la décision de raccrocher

Les répondants ont relevé deux principaux types de réflexion les ayant poussés à raccrocher en CEA, lesquels reflètent leur estimation du niveau de liberté de choix qu'ils avaient en prenant cette décision. Ainsi, alors que certains s'y sont inscrits par choix, d'autres l'ont fait par obligation. D'une part, pour certains participants qui avaient rencontré des difficultés lors de leur cheminement au secondaire (n=3), la décision de poursuivre leur scolarité afin d'obtenir leur diplôme d'études secondaires allait de soi. Pour eux, l'atteinte de ce diplôme était nécessaire pour leur futur et c'est majoritairement ce qui a guidé leur réflexion à s'inscrire en CEA.

Tu sais là les formations qu'on donne il faut au moins un secondaire 3 pour aller dans ces formations-là. Et puis j'ai décidé de changer de travail parce qu'il y en a que je vois qui se cherchent du travail, mais ils ne trouvent pas à cause qu'ils n'ont pas d'études secondaires. (Toby)³

D'autres élèves (n=2) ont mentionné que leurs réflexions à s'inscrire en CEA ont été influencées par le désir d'obtenir un métier valorisant, tout en améliorant leurs conditions économiques. Une répondante mentionne, plus particulièrement, qu'elle en avait assez de stagner sur le plan professionnel, les emplois qui s'offraient à elle étant peu rémunérés. Persuadée de son potentiel et déterminée à obtenir un salaire témoignant de sa juste valeur, elle a décidé de s'inscrire en CEA.

Parce que moi je ne voulais pas travailler (dans un emploi mal rémunéré). Je trouvais qu'aller travailler au début, c'était comme si je ne suis pas payée à ma juste valeur. Moi je sais que je suis capable de plus et être payée plus pour. Puis là je trouvais que je n'avais pas assez de social et être à la maison ça commençait... donc je suis allée comme ça et je me suis inscrite. (Kathy)

³ Des prénoms fictifs ont été attribués aux participants afin de préserver la confidentialité des propos recueillis.

Pour d'autres (n=8), leur inscription en CEA a été un passage obligé. En raison de leur expérience au secteur jeune, des embûches vécues antérieurement et de leur manque de motivation scolaire, ils estimaient que peu d'options s'offraient à eux. L'éducation des adultes demeurerait donc la meilleure d'entre elles. Pour certains, l'inscription en CEA constitue un environnement plus propice afin de persévérer dans leur cheminement. Certaines embûches qui surviennent lors du cheminement habituel dans le secteur régulier peuvent également contraindre les élèves à choisir la formation des adultes afin de terminer leur cursus secondaire. Il peut s'agir, par exemple, de problèmes de santé, qui mènent le jeune à manquer plusieurs semaines d'école. Dans ces cas particuliers, l'inscription en CEA peut représenter la seule option possible.

C'est vraiment l'aspect de, je ne serai plus dans le même environnement (...) et j'avais deux choix dans le fond, soit de lâcher l'école, soit d'aller aux adultes. Mais, mes profs, parce que dans le temps j'avais 16 ans, fait qu'ils me disaient que ce n'était pas possible (de lâcher l'école). (Jordan)

Tu n'as vraiment pas le choix tu sais, c'est comme si tu vas au PEP⁴ tu n'auras pas ton diplôme secondaire... faudrait que tu continues par après pour aller chercher tes acquis. Fait que, automatiquement que tu t'en vas là, tu n'as pas le choix d'aller aux adultes. (Magalie)

5.2.2 Buts et aspirations des répondants

Les aspirations futures constituent une motivation importante à raccrocher dans un CEA. La plupart des élèves interrogés ont souligné leur désir de poursuivre leurs études afin d'être acceptés dans des programmes d'études professionnelles ou encore au Cégep. Lorsque les élèves étaient amenés à discuter de leurs buts et aspirations futures, deux grandes tendances se dégageaient de leur discours. D'abord, certains (n=8) mentionnaient des ambitions à plus long terme, en référant à leurs aspirations

⁴ Programme d'enseignement personnalisé.

professionnelles. Déterminés à atteindre leurs buts professionnels, ces élèves souhaitaient poursuivre leurs études. Ainsi, leur passage au sein d'un CEA était perçu comme un tremplin vers un objectif de vie plus large, qui suscitait leur motivation à persévérer dans leurs études.

Je veux faire ma technique en délinquance. On dirait que ça me motive tellement et j'ai tellement voulu tout le temps faire ça, depuis que je suis jeune. (...) À travers les années j'ai trouvé qu'est-ce qui me motivait vraiment plus tu sais. (Magalie)

Ce qui me motive c'est vraiment de faire la job que je veux. (...) Officier d'infanterie dans l'armée. Ce sont surtout, surtout les aspirations professionnelles, parce qu'un moment donné, je vieillis tranquillement pas vite. Je veux faire mes affaires. (Renaud)

En revanche, l'avenir professionnel des autres étudiants interrogés (n=2) demeurait plus incertain. Ils étaient plutôt habités par des objectifs à court terme, souvent reliés à la terminaison des travaux ou des tâches scolaires précises. Bien qu'ils soient conscients que leur passage en CEA soit utile et bénéfique pour leur futur, leurs aspirations professionnelles n'étaient pas encore circonscrites. Ils désiraient détenir un diplôme d'études professionnelles, par exemple, mais sans savoir le métier qu'ils souhaitaient exercer. Ils se concentraient davantage sur des objectifs à plus court terme, tels que leurs travaux à remettre afin de compléter les cours qu'ils suivaient au moment de la collecte des données.

Bien je veux avoir mon DEP. (...) Je ne sais pas en quoi, mais là les formations qu'on donne il faut au moins un secondaire 3 pour aller dans ces formations. (Toby)

Pour cet été, bien finir mon cahier de français, finir mon oral de français. (Jordan)

5.2.3 Changements de perception quant à l'importance de l'éducation

De façon générale, tous les participants ont souligné l'importance des études à leurs yeux comme une motivation importante à s'inscrire en CEA. En raison de leurs expériences antérieures, ils réalisaient que l'éducation leur ouvrait plusieurs portes, tout en leur permettant d'accéder à une meilleure qualité de vie dans le futur. Cet objectif de vie favorisait l'acceptation des sacrifices et des compromis inhérents à leurs études, en leur rappelant l'importance de leurs efforts.

Avant je te dirais que l'importance des études... je mettais ça un peu de côté. J'avais de la difficulté à concilier mes études avec mon sport. Mais là ces temps-ci l'école prend vraiment beaucoup d'importance dans ma vie, je veux vraiment finir et je souhaite finir aussi ! (...) Aujourd'hui je me rends compte qu'il faut que je mette plus d'efforts que les autres et que je travaille plus dur que les autres élèves ici. Je fais vraiment beaucoup de concessions et de sacrifices ! (Stella)

Deux autres répondantes mentionnent que l'importance qu'elles accordent désormais à l'éducation s'explique par des expériences difficiles qu'elles ont vécues dans le passé au sein de leur famille d'origine. En effet, pour elles, le fait d'aller aux études constitue, à leurs yeux, l'opportunité de se rapprocher de leurs buts et de s'éloigner du manque d'instruction et des mauvaises habitudes de vie qui ont marqué leur enfance. Elles souhaitent briser ce cycle en incarnant des valeurs positives pour leurs propres enfants.

Je pense que ça vient de mes parents à cause qu'ils n'ont pas beaucoup d'études. Je pense que ça toujours resté ancré. (...) Moi je suis rentrée à l'école, je ne savais pas comment faire pour aller chercher quelque chose que je voulais. (...) Alors que tu sais, je savais un peu (ce que je voulais faire comme métier), mais pas comment faire pour y arriver... c'est ça ! (Kathy)

C'est important parce que j'ai vu ma famille avec rien et moi j'avais vraiment été à l'école. La plupart des membres de ma famille se sont enfoncés dans la drogue, ils n'avaient pas grand-chose. C'est ce qui me pousse à y aller parce que moi ce n'est pas l'exemple que je veux montrer à mes enfants. (Emma)

5.3 Facteurs qui contribuent et qui contreviennent à la persévérance scolaire des élèves

Cette section concerne les facteurs qui sont impliqués dans la persévérance scolaire des élèves, c'est-à-dire ceux qui les poussent à continuer dans leur cheminement scolaire. Lors des entrevues, quatre grandes catégories de facteurs ont été abordées en lien avec les sphères personnelle, familiale, sociale et, finalement, scolaire.

5.3.1 Facteurs personnels

Dans le discours des répondants, certains facteurs de persévérance ont été associés à leurs caractéristiques personnelles susceptibles d'influencer leur cheminement, tant de façon positive que négative. D'une part, certains traits de personnalité ont été identifiés comme des forces permettant aux répondants de continuer de persévérer. Ainsi, deux répondantes ont mentionné que leur résilience et leur maturité agissaient comme des facteurs de persévérance scolaire. Pour elles, le fait d'avoir vécu des expériences difficiles dans leur passé, leur permet de continuer d'avancer dans leur cheminement scolaire, et ce, malgré les difficultés qu'elles rencontrent. Ces expériences antérieures leur ont permis de développer des habiletés de résolution de problèmes qui favorisent leur adaptation lors d'imprévus.

Je dirais ma force de continuer dans la vie parce qu'il faut tout le temps se battre dans la vie pour avoir ce que l'on veut. Je dirais ma maturité ensuite... la capacité de rebondir. (Magalie)

Je pense que je suis résiliente. Parce que j'ai tellement vécu d'affaires que ça fait en sorte que les petites choses qui arrivent dans la vie, je suis capable de m'adapter. J'ai de la facilité à assimiler aussi un problème, ok qu'est-ce que je fais avec ça ? (Kathy)

Pour un autre élève, la persévérance dans ses études est animée par son désir de venir en aide aux membres de sa communauté en devenant éducateur spécialisé. Conscient des difficultés psychosociales présentes dans son milieu d'origine, il souligne qu'il a toujours aspiré à exercer un métier susceptible d'aider sa communauté et les personnes en difficulté. Il note, plus particulièrement, un important problème de décrochage scolaire sur lequel il souhaiterait agir, et ce, tant au primaire qu'au secondaire.

J'ai toujours voulu aider ma communauté, d'une façon ou d'une autre. J'ai toujours voulu aider nos personnes qui sont en difficulté là-bas. En ce moment là-bas c'est carrément la pagaille. J'ai entendu dire qu'il y avait beaucoup de décrochage scolaire au primaire et au secondaire. Alors je me suis dit pourquoi pas aller en éducation spécialisée et essayer de faire de quoi plus tard pour aider ma communauté. (Tommy)

Finalement, trois autres élèves identifient des caractéristiques personnelles qui leur servent de moteur afin de continuer à persévérer dans leurs études. Ainsi, le fait d'établir et de respecter une routine de travail ainsi que leur grande autonomie les aide à bien fonctionner et à ne pas se démotiver. Un participant est également d'avis que son tempérament anxieux agit comme une force, qui le pousse à se mobiliser et à faire preuve d'assiduité dans ses cours afin d'éviter d'être en situation d'échec.

Je suis une fille autonome qui est à ses affaires. Ça m'aide vraiment à avancer et tout. Je suis aussi une fille débrouillarde, fait que ça aussi ça m'aide à avancer. Je me télécharge une application qui m'aide à calculer (mon temps d'étude)... Je trouve que j'avance plus vite dans mes affaires. (Stella)

Je pense quasiment mon anxiété. Quand je me dis que je ne suis pas là, je me dis qu'il faut que je sois là ! La semaine après je suis là (en cours) parce que j'y ai trop pensé la semaine avant et que je ne veux pas faire d'anxiété. (Marc)

À l'inverse, certaines caractéristiques personnelles chez les répondants rendent leur parcours plus difficile. Pour certains (n=3), il s'agit de leur impulsivité ou de leur anxiété. Selon eux, ces traits de personnalité peuvent faire en sorte qu'ils se découragent et abandonnent plus facilement dans la poursuite de leurs travaux ou de leurs examens.

Je peux être impulsif quand il y a de quoi qui ne fais pas. Parfois quand je ne comprends pas mon examen, je peux dire je ferme ça et je m'en vais. Ça m'est déjà arrivé dans un examen de faire ça, pas comprendre et juste fermer ça et partir. (Marc)

Je dirais que c'est l'anxiété (ma caractéristique personnelle qui rend mon parcours plus difficile) (...). C'est vraiment mon anxiété et le fait que je ne me donne pas la chance. (Jordan)

Pour d'autres (n=2), leur gêne et leur retenue les empêchent de solliciter de l'aide auprès de leurs enseignants. D'une part, l'incompréhension des notions enseignées et la honte de ne pas bien comprendre sont relevées comme étant des freins pour bien avancer dans des matières plus difficiles. D'autre part, le fait d'être scolarisés à l'extérieur de leur communauté engendre des barrières linguistiques pour certains, qui ne se sentent pas assez confortables ou compétents pour s'exprimer en français et poser des questions aux enseignants.

Les mathématiques ont tendance à me choquer ! Mettons que je ne comprends pas je vais avoir de la misère à aller poser une question, je ne sais pas pourquoi. (...) Souvent en mathématiques, j'ai de la misère à poser des questions, j'ai l'impression de rien comprendre, rien comprendre du tout ! J'ai l'impression de les faire répéter et ça m'énerve ! (Renaud)

Surtout parler en français. Moi j'aime mieux m'exprimer en ma langue attikamek. Ce qui est difficile de parler mettons si je veux demander quelque chose, bien moi je ne sais pas comment on dit ça en français. C'est ça qui est un peu difficile. (Jessica)

Pour une participante, une grossesse imprévue à l'âge de 15 ans a mis un frein à son parcours scolaire de façon précoce. En plus de ne pas avoir un milieu familial qui l'encourageait à poursuivre ses études, la gêne qu'elle éprouvait d'attendre un enfant à cet âge lui a fait prendre la décision d'arrêter son parcours.

Je n'ai jamais été vraiment... on ne m'a jamais, vraiment poussée à aller à l'école. Quand j'étais au secondaire, mes parents ne m'ont jamais vraiment encouragée. C'est là, après à 15 ans, je suis tombée enceinte. Puis j'étais rendue que on dirait que j'étais gênée... J'avais un peu honte d'être enceinte à mon âge, d'aller à l'école et c'est là que j'ai arrêté d'aller à l'école. (Emma)

5.3.2 Facteurs familiaux

Cette section aborde les principaux facteurs familiaux qui peuvent influencer positivement ou négativement la persévérance scolaire des répondants. Deux sous-thèmes y sont plus spécifiquement approfondis, soit le soutien accordé par leur famille respective et la perception de celle-ci envers l'éducation.

Soutien accordé par la famille

En ce qui concerne le premier sous-thème, deux grandes tendances émergent du discours des répondants. D'abord, pour la majorité d'entre eux (n=6), les membres de leur famille, tant immédiate qu'élargie, sont très présents dans leur cheminement scolaire. Ils mentionnent ressentir un soutien important de leur part à persévérer dans leurs études qui se manifeste de différentes façons. Pour certains (n=3), leurs parents les poussent à être présents en classe et les encouragent afin qu'ils terminent leur

parcours, tout en leur exprimant leur fierté. En l'absence d'aide en provenance de ses parents, une répondante mentionne qu'elle trouve du soutien chez son conjoint qui s'occupe des enfants lorsqu'elle doit s'absenter de leur domicile pour assister à ses cours.

Ils m'encouragent, ils me textent le matin pour me dire vas-y à l'école. Si un matin je ne vais pas à l'école, ils vont me texter et me dire au moins va s'y une heure, essaie de travailler dans tes affaires. (Renaud)

Ils sont vraiment beaucoup impliqués mon père et ma mère. Ils voient que j'avance alors ils m'encouragent vraiment beaucoup. Ils voient que même la fin de semaine je travaille dans mes affaires, puis ça les rend vraiment fiers. (Stella)

Mon conjoint m'encourage beaucoup. (...) il garde mon bébé en ce moment. Mon bébé de 10 mois, il m'aide beaucoup. Il m'encourage à aller à l'école parce que quand je suis tombée enceinte, j'ai dû arrêter mes études, mais je suis revenue. (Jessica)

Le soutien sans faille de la famille, même dans les moments plus difficiles, est aussi ce qui permet à ces jeunes de raccrocher. Une répondante, en particulier, raconte de quelle façon sa mère a toujours accepté ses choix tout en la soutenant dans ce qu'elle entreprenait, et ce, même si ce n'était pas nécessairement les plans qu'elle entrevoyait pour sa fille. Elle mentionne que ce soutien inconditionnel lui a enlevé une pression afin de poursuivre ses études.

Ma mère elle m'a toujours supportée, vraiment. Elle m'a vraiment supportée dans toutes mes décisions parce qu'elle savait par quoi j'étais passée... elle savait comme moi que c'était juste une trop grosse bouchée pour ce que je pouvais avaler pendant ces années-là (où elle a décroché). Même si je savais que ce n'était pas les plans qu'elle avait pour moi, ce n'était pas le rêve qu'elle voulait pour moi, elle m'a tout le temps supportée et elle m'a tout le temps appuyée dans mes décisions. (Magalie)

À l'inverse, les trois autres participants estiment qu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur un tel soutien de la part de leur famille. Deux d'entre eux ne reçoivent pas

d'encouragements spécifiques de la part des membres de leur famille, n'abordant pas le sujet de leurs études avec eux. Toutefois, bien que les encouragements leur semblent peu fréquents, voire absents, ces répondants semblent tout de même percevoir une certaine fierté de la part de leurs parents.

Je ne sais pas s'ils m'appuient dans mon école (...), ils doivent sûrement être fiers de moi. (Toby)

Non, pas vraiment, ma famille ne m'encourage pas dans mon parcours. (Jessica)

Pour la dernière répondante, son conjoint est d'un certain soutien puisqu'il fréquente le même CEA qu'elle. Toutefois, elle se sent peu soutenue par ses parents dans son cheminement scolaire. Selon elle, ces derniers ne comprennent pas son choix de poursuivre sa scolarité, qui impliquait de quitter sa communauté pour vivre en ville. Elle ressent même un certain mépris de la part de sa mère, qui semble mal accepter le fait qu'elle se conforme aux valeurs allochtones.

Puis ma mère elle vit comme des frustrations parce que moi je suis loin puis veux, veux pas quand on sort de notre milieu (communauté) on est civilisé, c'est vrai qu'on change. C'est une autre vision de la vie. Elle, elle me voyait trop civilisée. Alors elle me disait tu agis comme une blanche depuis que tu es là-bas. (Kathy)

Importance de l'éducation dans les valeurs familiales

Au-delà du soutien qu'il leur est accordé de la part de leur famille, le parcours scolaire des participants semble aussi être influencé par l'importance que leur famille immédiate accorde à l'éducation. D'une part, certains élèves estiment que l'éducation revêt une grande importance au sein de leur famille (n=6). Ils mentionnent que le milieu familial dans lequel ils évoluent prône l'éducation et incite les enfants à fréquenter

l'école le plus longtemps possible. Pour certains parents, le diplôme d'études secondaires est perçu comme une nécessité pour le futur de leurs enfants, tandis que pour d'autres, la question qu'ils interrompent leurs études ne se pose pas, puisque tous les membres de la famille ont fait des études supérieures. Les études sont tellement importantes pour certaines familles, que le fait de poursuivre leur scolarité est même nécessaire pour les répondants s'ils veulent continuer à vivre sous le toit familial.

Disons que les études pour nous autres dans notre famille c'est quand même important. J'ai un frère qui s'en va dans une maîtrise en sciences politiques et un autre qui est en techniques policières et un autre frère qui est à l'Université aussi. (Tommy)

Pour ma famille l'école c'est vraiment important. Écoute mon père il m'a fait peur justement, il me disait si tu lâches l'école tu n'es plus à la maison. Il me disait ça ! Mon père a toujours été strict, strict. (Marc)

Oui, très ! Absolument ! Je dirais un gros oui avec une majuscule ! Mes parents sont allés à l'université. (...) L'université je pense que dans leur tête c'est par-là que tu dois passer. (Magalie)

En revanche, les autres répondants (n=4) considèrent que l'éducation ne fait pas partie des valeurs prônées dans leur famille d'origine. Ces répondants estiment qu'ils n'ont pas été encouragés à poursuivre leurs études et qu'ils n'ont pas bénéficié d'un modèle positif en ce sens.

Non, l'école n'est pas importante. (Kathy)

Bien non, l'école n'est pas importante pour eux. Moi je voudrais montrer l'exemple à mes enfants. Admettons pour eux ils n'ont pas fini l'école aussi, ils ne m'ont pas encouragée à y aller. Quand j'ai déménagé à Chicoutimi, j'avais 14 ans et mes parents ne sont pas venus avec moi, j'ai été adoptée là-bas pour suivre mes études. Mais c'est moi qui ai décidé de partir pour mieux suivre mes études. (Jessica)

5.3.3 Facteurs sociaux

L'influence des pairs a également été relevée comme étant un facteur contribuant à la persévérance scolaire des élèves. Pour quelques participants (n= 4), leurs pairs ont représenté une source de motivation et ont constitué un facteur de protection favorisant leur persévérance dans leur cheminement scolaire. Alors que certains ont poursuivi leur parcours en CEA avec leurs amis et qu'ils ont pu bénéficier de leur soutien, d'autres ont mentionné que leur entourage a été inspirant et les a encouragés et motivés dans leur projet d'étude. Pour deux élèves en particulier, le CEA qu'ils fréquentent est un lieu de socialisation important, car les membres de leur cercle d'amis y sont également scolarisés. Ils connaissent la majorité des élèves autochtones qui fréquentent le CEA, les qualifiant d'amis ou même de membres de la parenté, ce qui influence positivement leur motivation scolaire.

(...) Une de mes amies n'avait pas fini son secondaire non plus donc on s'est dit on va aller à l'école ensemble. Elle est allée faire son cours en secrétariat et elle est encore là-dedans présentement, elle va terminer dans 6 mois. Mes deux meilleures amies m'ont poussée beaucoup pour que je revienne à l'école, elles ont vraiment été des bonnes influences. (Magalie)

Ma meilleure amie est infirmière et je pense qu'elle a eu un impact positif. Je pense que son cheminement a eu un impact positif sur ma motivation. (Emma)

Pour d'autres (n=4), l'influence de leur cercle de pairs n'est pas nécessairement positive. L'un d'eux associe, entre autres, ses difficultés dans son cheminement au secondaire aux amis qu'il avait à l'époque. Selon lui, c'est l'influence de ses pairs qui l'aurait guidé vers la consommation de drogues, ce qui aurait ensuite eu des répercussions négatives sur sa réussite scolaire. Pour une autre participante, le fait d'être entourée de personnes négatives, qui vivent des problèmes personnels et

manquent de maturité, diminuerait sa motivation scolaire. Un répondant mentionne, quant à lui, que l'absence d'un réseau social a agi négativement sur son parcours scolaire. Il estime que la présence d'un ami pourrait lui être bénéfique, en lui apportant du soutien et le sentiment d'être compris.

Quand j'ai été au secondaire c'est là que j'ai commencé à me tenir avec des gars en particulier, j'ai commencé à fumer du cannabis. Quand mon ami me disait vient on va fumer, après on était moins motivé. (...) Pour mon parcours ça vraiment pas aidé ! Je n'étais pas présent à l'école. (Marc)

(...) Je vais être entourée de monde qui ont des problèmes personnels ou qui chialent tout le temps sur la vie. (...) Parfois j'ai besoin d'avoir des amitiés plus matures à l'école. (Kathy)

Je n'ai pas d'amis. Bien, j'ai des amis, mais je ne les vois plus. (...) Ma vie sociale c'est ma famille. (...) Peut-être que j'aurais besoin d'un soutien de quelqu'un d'autre, avoir quelqu'un qui est capable de me comprendre. (Jordan)

Pour finir, certains élèves (n=3) ont identifié deux principaux services qui leur offrent du soutien afin de persévérer dans leurs études. D'abord lorsqu'il y avait une travailleuse sociale dans l'établissement, ils sollicitaient cette ressource principalement pour la conciliation de leur vie familiale et leur vie scolaire. De plus, le Centre d'amitié autochtone, un organisme communautaire ayant pour but d'offrir un soutien psychosocial et communautaire aux membres des Premières Nations en milieu urbain, a aussi été nommé comme un service dont bénéficient ces élèves. Pour certains d'entre eux, cet organisme leur est venu en aide pour la recherche d'un appartement.

5.3.4 Facteurs scolaires

Les facteurs scolaires sont, quant à eux, abordés par le biais de six sous-thèmes dans le discours des répondants, soit : les relations des élèves avec leurs enseignants,

la présence d'une personne significative dans leur parcours scolaire, le fait de fréquenter une école située dans leur communauté et, finalement, la pertinence du programme scolaire suivi.

Relations des élèves avec leurs enseignants

La qualité de la relation avec les enseignants et le soutien offert par ceux-ci sont des facteurs importants dans le cheminement scolaire des élèves. Pour la grande majorité des répondants (n=9), les enseignants avec qui ils sont en contact en CEA sont très positifs, en leur offrant un soutien continu et une grande disponibilité. Ils se sentent à l'aise avec eux et sont confiants envers leur réussite. Outre la qualité de l'encadrement reçu en CEA, les élèves soulignent l'attitude bienveillante des enseignants à leur égard. D'ailleurs, deux participantes mentionnent se sentir bien accueillies en classe, en raison de la chaleur dont fait preuve le personnel scolaire.

Ce que j'aime c'est que parfois avant de commencer le matin ils t'accueillent vraiment à bras ouverts, ils te demandent comment ça va, as-tu passé une belle fin de semaine. Ça paraît qu'ils veulent vraiment t'accueillir et que tu continues dans tes études. (Stella)

Je suis vraiment reconnaissante d'avoir ces profs-là ! Ils nous encadrent, ils sont vraiment là pour nous. (...) Ils nous poussent pour qu'on avance, ils ne nous forcent pas trop, mais assez pour que ça nous apporte une satisfaction, qu'on soit fier de nous. (Magalie)

Ce lien semble si important que le départ de certains enseignants et le remplacement de ceux-ci ont, à l'inverse, un impact négatif sur le vécu scolaire d'une élève. En effet, cette dernière mentionne que le roulement de personnel fait en sorte qu'elle doit régulièrement s'adapter à un nouvel enseignant, ce qui ne l'aide pas dans ses études.

C'est juste que j'avais un prof avant et à chaque fois ça change les profs et moi je ne suis plus dedans dans mes cahiers. Ça change tout le temps les profs. Moi j'aimerais ça avoir un seul prof. Parce que je ne suis pas à l'aise tout le temps de rencontrer de nouveaux professeurs. (Jessica)

Présence d'une personne significative dans le parcours scolaire

Lors de leur cheminement scolaire, certains élèves (n=4) ont eu la chance d'avoir une personne qui les a particulièrement marqués. Que ce soit un enseignant, un membre de la famille ou un ami, cette personne significative a eu un impact positif sur leur parcours scolaire. Pour deux répondantes, il s'agit d'un enseignant qui a été là pour elles et qui leur a permis de prendre confiance en elles-mêmes alors qu'elles vivaient des difficultés.

Il y a une professeure que j'ai eue en cinquième année puis au secondaire. Elle me soutenait vraiment tout le temps. Maintenant on va prendre un café ou une marche. Pour vrai cette personne m'a apporté beaucoup de positif et elle m'en apporte encore. (Stella)

Vraiment mes professeurs. Je crois que ce sont eux qui croyaient le plus en moi que moi-même. (Emma)

Pour les autres élèves, il s'agit d'un tuteur de résilience hors du milieu scolaire qui, par son enseignement de vie, a su les pousser de façon indirecte à persévérer sur le plan scolaire. Ainsi, Marc mentionne que son entraîneur de hockey a été une personne particulièrement significative pour lui lors de son parcours scolaire. Il souligne avoir beaucoup appris de lui, tant en ce qui concerne le sport que la vie, en général.

Oui, j'avais mon coach de hockey. Super de bon coach et un coach de vie si tu en a besoin. Tu en apprends sur les choses de la vie, comme sur la glace, partout ! Il est capable de t'apprendre n'importe quoi. (Marc)

Pour Renaud, la personne la plus significative par rapport à son cheminement scolaire a été un ami. Cette personne l'a motivé à reprendre ses études et à persévérer dans l'accomplissement de celles-ci. Il estime que c'est en partie grâce à cet ami qu'il s'est inscrit en CEA pour terminer son secondaire.

Cette année j'ai un de mes amis proches qui m'a convaincu de retourner aux adultes, d'aller m'essayer. Je voulais m'inscrire dans un DEP en ayant juste la moitié de mon secondaire 4. Mais lui il m'a dit va faire ton secondaire 5, il te reste seulement deux matières ça ne te prend rien ! Alors j'y suis retourné ! (Renaud)

Fréquentation d'une école dans la communauté

De façon générale, les participants ont un parcours scolaire similaire, c'est-à-dire que plusieurs d'entre eux ont fréquenté une école située dans leur communauté, pour ensuite poursuivre leur cheminement scolaire à l'extérieur de celle-ci. Selon Kathy, plusieurs différences existent entre ces deux systèmes, ce qui désavantage les élèves autochtones qui ont à vivre la transition entre ces deux milieux. Ainsi, en ce qui concerne la langue d'enseignement, cette répondante mentionne que le niveau de français n'est pas le même en milieu autochtone et allochtone, ce qui exercerait une influence sur les explications transmises par les enseignants et le niveau de compréhension des élèves.

Le désavantage quand tu vas dans une communauté, ce n'est pas le même français. Parce que souvent dans les communautés, on a des professeurs qui sont autochtones, mais qui ont fait des études, mais ce n'est pas la même compréhension ou la manière de l'expliquer est jamais pareille parce que l'autre est autochtone, elle va l'expliquer à sa manière à elle. (...) Je connais des personnes qui ont fait leur secondaire dans leur communauté, ils sont partis de leur communauté pour venir ici (en CEA). Mais il leur manquait leur français et là-bas il n'était pas pareil qu'ici. Ils se sont ramassés avec beaucoup de problèmes, la manière et la compréhension c'est deux aspects différents. (Kathy)

Pour Stella et Renaud, qui ont déjà fréquenté des CEA dans les régions de Montréal ou de Québec, le fait de poursuivre leur cheminement au sein de leur communauté favorise leurs apprentissages. Stella mentionne, notamment, qu'elle a l'opportunité d'en apprendre davantage sur les traditions de sa communauté, ce qui lui était impossible en région urbaine. Selon elle, l'aide aux élèves est aussi plus présente dans la communauté, qui offre davantage de ressources d'aide et de soutien. Outre la plus grande disponibilité des services d'aide et de soutien, Renaud estime que le peu d'élèves fréquentant le CEA au sein de sa communauté est un aspect positif, permettant aux enseignants d'être plus disponibles pour leurs élèves en cas de besoin. Il estime aussi que la compréhension des enseignants quant aux particularités de la culture autochtone l'aide à cheminer dans son programme d'étude, tout en le gardant motivé.

Depuis que je suis ici j'apprends plus, on a vraiment beaucoup d'activités au niveau traditionnel, comme l'autre fois on a fait des arts avec une aînée, je trouvais ça vraiment le fun et très important, ce que je n'avais pas à Montréal ou Québec et je trouve tellement qu'on a vraiment plus d'aide. Comme avant de rentrer j'ai vu un orthopédaque, je ne savais pas que j'avais le droit à ça encore. C'est le fun parce que je fais encore des exercices pour mieux travailler avec ma difficulté. (Stella)

Je pense qu'il y a plus d'avantages que de désavantages honnêtement (à fréquenter une école sur la communauté). Écoute on a de l'aide à notre portée et on est 15 élèves dans l'école. Les professeurs sont tout le temps là pour nous et ils sont compréhensifs sur le fait que parfois chez les Autochtones, les difficultés à l'école sont souvent présentes. Ils sont compréhensifs là-dessus et ils mettent l'emphasis pour nous aider. Tandis que comme à Montréal, c'était des classes de 30 aux adultes, je n'ai même pas été capable d'avancer dans un cahier là-bas ! Ça faisait juste parler, ça s'en foutait, les profs donnaient leurs cours théoriques un peu, mais après ça c'était vraiment nous-même là. (Renaud)

À l'inverse, pour Jessica et Tommy, fréquenter une école sur la communauté n'est pas perçu comme un avantage. Les problèmes sociaux qui sont présents actuellement dans leurs communautés respectives leur font craindre pour l'avenir des

élèves qui y sont scolarisés. Jessica mentionne notamment que la présence de consommation précoce de marijuana et de violence au sein de sa communauté l'a menée à vouloir fréquenter une école à l'extérieur de celle-ci. Elle ne regrette pas ce choix et souhaite que ses enfants empruntent la même voie dans l'avenir. Les préoccupations de Tommy concernent, plus particulièrement, le taux élevé de décrochage qu'il percevait alors qu'il cheminait dans une école secondaire située dans sa communauté.

J'ai peur... les jeunes d'aujourd'hui dans ma communauté, comme je te disais, en bas de 10 ans ils fument déjà la marijuana. Ils rentrent à 3 heures du matin, ils se bagarrent dans les écoles, ils cassent des vitres dans le conseil de bande... c'est ça que je n'aimerais pas moi qu'ils fréquentent mes enfants. Je ne veux pas qu'ils vivent ça, c'est ça que j'ai peur moi de retourner là-bas. (Jessica)

Disons que dans mes souvenirs en secondaire 3 là-bas, il y avait eu pas mal de décrochage scolaire un certain temps. (Tommy)

Pertinence du programme d'étude

Le programme d'étude suivi par les répondants a également été identifié comme un moteur de persévérance chez l'ensemble des participants. Lors des entrevues, les répondants ont abordé ce sujet de deux façons différentes. D'une part, certains d'entre eux (n=8) estimaient que leur programme d'étude était adéquat, ce qui les motivait à le poursuivre. Ils appréciaient la pertinence de leur programme et ne voyaient pas de changements à y apporter. Ces derniers sont particulièrement satisfaits de l'encadrement dont ils peuvent bénéficier et qui favorise à la fois leurs apprentissages, leur autonomie et leur sens des responsabilités, tout en les amenant à persévérer. D'autre part, le contenu abordé dans le programme en CEA leur semble adéquat et leur permet de le suivre à leur rythme, une matière à la fois.

Ah oui vraiment pertinent ! Surtout en mathématiques, ça m'aide je suis encadré ! En plus, il n'y a pas beaucoup d'élèves ici donc les professeurs sont vraiment là ! (Renaud)

J'ai compris que quand tu viens aux adultes, il faut que ça vienne de toi, peu importe les profs que tu as, peu importe la classe que tu as, c'est toi qu'il faut qu'il le fasse. Je ne changerais absolument rien, parce que ça m'a forgée, ça m'a montré que dans la vie si tu veux quelque chose c'est toi qui faut qui aille le chercher. (Magalie)

Oui vraiment (pertinent) ! On commence par mathématiques et français puis on rajoute l'anglais, après ça on peut ajouter les autres matières quand les plus importantes sont finies. On se fixe sur les plus importantes au début, les mathématiques et le français et après on va vers les autres. (Jordan)

Pour les autres répondantes (n=2), bien que leur programme actuel leur semble adéquat, elles souhaiteraient y apporter quelques changements. La première mentionne certaines embûches liées à la vision linéaire du programme au sein de l'établissement qu'elle fréquente. Par exemple, le fait que certains cours soient préalables à d'autres lui donne l'impression de ne pas pouvoir avancer à son propre rythme. Elle a le désir d'apprendre et elle estime qu'elle avancerait plus rapidement dans son cheminement si le parcours s'adaptait davantage aux capacités des élèves et à leur rythme. De son côté, une autre participante apprécierait que les élèves puissent avoir de l'aide afin de se fixer des objectifs réalistes dès l'inscription à leur programme. À ses yeux, cette façon de faire éviterait qu'ils accumulent du retard et qu'ils vivent de la démotivation dans leurs études.

Oui, je le trouve pertinent, juste que je trouve qu'il y a des embûches. (...) il y a des affaires que j'aimerais faire sans nécessairement avoir des acquis... on va dire ça comme ça. Des acquis obligatoires pour faire ce cours-là quand moi je sais que j'aurais les capacités de le faire. (Kathy)

Quand je suis arrivée ici je n'avais pas vraiment d'objectif. Tu sais je ne me mettais pas d'objectif à long terme ou à court terme. Je pense que c'est ça qui me faisait décrocher parce que souvent j'étais découragée quand je voyais toute la tonne de livres que j'avais à faire. (...) Je crois que je ne dois pas être la seule à faire de l'anxiété ! (Emma)

5.4 Influence des facteurs liés aux réalités autochtones dans la persévérance scolaire

Cette section présente les résultats concernant les facteurs de persévérance associés à la culture autochtone dans le discours des participants. Elle permet de comprendre les particularités culturelles qui peuvent être associées à la motivation et la persévérance scolaires des élèves autochtones fréquentant un CEA. Pour ce faire, trois principaux thèmes sont abordés, soit leur identification au patrimoine culturel autochtone et l'utilisation de leur spiritualité comme source de motivation pour persévérer, leurs perceptions quant à la qualité du soutien qui est offert par leur communauté et l'importance que prend leur culture dans leur vie.

5.4.1 Identification au patrimoine culturel autochtone

La spiritualité autochtone a été nommée, dans le discours de certains participants (n=5), comme étant un facteur lié à leur persévérance scolaire. Ces derniers entretiennent des croyances particulières relatives à la spiritualité autochtone et apprises par leurs aînés. Ils utilisent plusieurs objets, des chants, des prières ou des activités traditionnelles pour rééquilibrer leurs énergies en conservant celles qu'ils jugent bonnes et en chassant les plus négatives. Selon eux, l'exercice de la spiritualité autochtone leur permet de rester motivés dans leur cheminement scolaire.

Bien oui je dirais que j'en ai beaucoup (des croyances). Je fais des prières... moi je crois beaucoup au Créateur. C'est vraiment quelque chose auquel je suis proche. Puis mon mushum⁵ m'a tellement appris là-dessus ! (Magalie)

Oui (j'utilise des croyances spirituelles particulières pour persévérer), il y a ma grand-mère aussi qui me montre comment utiliser des trucs spirituels quand tu en as besoin. Quand tu te sens heureuse tu te purifies, quand tu te sens moins heureuse tu te purifies quand même, quand tu as passé une bonne journée tu peux chanter une chanson, des trucs comme ça qu'elle me montre aussi. Alors je trouve que ça va toujours intégrer ma vie. (Stella)

L'aspect de la langue est un facteur associé à la persévérance de certains répondants (n= 2) et constituerait un élément nécessaire à l'identité et à la culture autochtone. Ils sont d'avis que l'apprentissage des langues autochtones passe souvent par l'enseignement des aînés. Dans ce contexte, le fait d'emménager en milieu urbain et de fréquenter une école à l'extérieur de leur communauté ne facilite pas l'apprentissage ou la conservation de leur langue maternelle.

Moi j'accorde beaucoup plus d'importance à la langue parce que c'est une langue unique. Tu ne peux pas entendre ça dans les livres et la personne qui dit les mots tu ne peux pas l'entendre. Tu remarqueras que chez les Autochtones ce sont des sphères (les éléments spirituels) et si tu n'as pas ta langue on dirait que tu n'es pas complet. (...). Moi je parlais vraiment beaucoup l'innu et depuis que je suis à Chicoutimi j'ai de la misère à trouver mes mots. (Kathy)

Des participants (n=3) ont également relevé des situations où ils se sont sentis différents et discriminés en raison de leur appartenance culturelle ou ont été témoins de telles situations dans leur parcours scolaire. Particulièrement, lorsque ceux-ci doivent fréquenter une école en dehors de la communauté, continuer de vivre leur culture et honorer leurs traditions n'est pas chose facile. Ils peuvent alors ressentir du mépris de la part des allochtones, ce qui est susceptible d'influencer négativement leur

⁵ Dans la langue Innu et Attikamek ce mot signifie grand-père.

persévérance scolaire. Pour éviter d'être intimidés ou mal perçus par leurs pairs, certains élèves autochtones en viennent même à faire une scission entre leur identité autochtone et leur vécu en tant qu'élève, en préférant taire leurs origines et se conformer aux valeurs et à la culture de leur nouveau milieu.

(...) au primaire et au secondaire je n'étais pas considérée comme une Autochtone. Moi les Autochtones au secondaire, je voyais qu'ils se faisaient intimider, je voyais que c'était comme pas la même chose (que moi). J'ai juste fermé ma trappe et je ne voulais tellement pas que le monde le sache que j'en étais une que j'ai quasiment perdu mon identité (autochtone). On dirait que je ne voulais plus en être une (Autochtone) et moi au primaire dans les pow-wow je dansais, j'avais des régaliates, c'était vraiment important pour ma mère, j'ai tout le temps été dans la culture quand j'habitais ici (dans la communauté). Mais un coup que je suis déménagée (en ville), ça comme été vraiment séparé. (Magalie)

Disons que je suis fier d'être Autochtone, je l'ai toujours été ! Mais honnêtement, on vit dans un monde où les Autochtones sont très méprisés par, entre guillemets, certains blancs. Sans vouloir être raciste... (Tommy)

5.4.2 Qualité du soutien de la communauté

Qu'ils fréquentent une école au sein de leur communauté ou à l'extérieur de celle-ci, les mesures entreprises par la communauté afin de soutenir les élèves autochtones sont considérées comme étant un facteur important à la persévérance scolaire. Alors que certains répondants devaient déménager en milieu urbain pour pratiquer un sport (n=3), d'autres sont désireux de poursuivre une formation particulière (n= 7). Dans tous les cas, un soutien financier est nécessaire pour leur permettre de réaliser leurs projets, tout en avançant dans leur cheminement scolaire. Toutefois, la qualité du soutien accordé aux élèves ne fait pas consensus dans le discours des répondants. Alors que l'aide offerte par la communauté est jugée utile par certains (n=4), d'autres (n=3) estiment plutôt qu'elle n'est pas suffisante ou adéquate.

D'une part, certains répondants considèrent que le soutien offert par leur communauté est adéquat (n=4). Ils affirment à cet égard que le montant qu'ils reçoivent pour le cheminement scolaire est une motivation à poursuivre leurs études.

Quand j'ai quitté (pour continuer le hockey) le conseil nous aidait c'est eux-autres qui payaient notre logement si on devait habiter en pension, l'autobus pour voyager, tout ça. Ils ont réussi à faire en sorte qu'on ait des cours seulement pour nous les Autochtones avec des professeurs pour les math, le français et en histoire aussi. On n'était pas beaucoup dans l'école, juste 4 dans la même équipe. (Renaud)

On est gâté là ! Il y a tellement de mesures pour aider les étudiants, c'est épouvantable ! Comme moi, je suis payée par le conseil, je suis payée pour aller à l'école entre guillemets... mais je pense que c'est quand tu sais bien l'utiliser c'est tellement une chance d'avoir ça, il y en a tellement qui n'ont pas ça, puis je suis reconnaissante d'avoir ça (le financement). Même pour aller au cégep ! (Magalie)

Par ailleurs, d'autres élèves (n=3) ont une perception moins positive quant au soutien offert par leur communauté. Selon eux le financement offert ne correspond pas à leurs besoins et n'est pas toujours adapté à leur réalité. C'est le cas, notamment, lorsqu'ils doivent quitter leur communauté pour une région urbaine parfois très éloignée ou encore lorsqu'ils souhaitent poursuivre leurs activités sportives. Les ressources financières qui leur sont alors attribuées ne sont pas adaptées, à leurs yeux, au coût de la vie qui est plus élevé en ville.

En ce moment, le financement là-bas ce n'est pas une grosse somme. Parce que nous autres les étudiants oui on vient ici étudier pour le redonner à notre communauté plus tard, mais honnêtement quand tu vis en ville, tu vois les choses sous une autre perspective. Vivre en ville c'est quand même un peu cher. Alors le financement là-bas (celui qu'offre sa communauté d'origine), disons qu'ils n'en donnent pas beaucoup. Mais mon père disait que ça allait augmenter. (Tommy)

Il (le conseil) nous offre vraiment un bon soutien au niveau scolaire, mais pas au niveau sportif. Ça, ça me déçoit vu que moi dans ma carrière sportive, ça été difficile d'habiter ici (et de poursuivre dans son sport), mais au niveau scolaire c'est vraiment plus soutenu. (Stella)

Pour terminer, à la fin de chacune des entrevues, les participants avaient l'occasion d'exprimer des recommandations s'ils le souhaitaient. Seuls deux répondants ont souhaité s'exprimer explicitement sur le sujet. Ainsi, il a été question de recommandations sur la façon de mieux aborder les personnes des Premières Nations en milieu scolaire. Adopter une posture d'ouverture et de compréhension à leur égard est ce qui a été principalement relevé par ces deux élèves. Plus particulièrement, Kathy a lancé un message aux intervenants sociaux leur suggérant de ne pas faire preuve de trop de rigidité dans leur façon d'intervenir, relatant les mauvaises expériences vécues par les Autochtones avec les services sociaux.

Je suis en colère surtout envers les personnes qui nous méprisent encore aujourd'hui. Alors que nous aussi on est humain, comme tout le monde. Comme tout le monde sur cette terre on a le droit de vivre nous aussi, nous aussi nous avons des objectifs à atteindre. La seule façon de le faire, c'est d'étudier, d'aller aux études et de revenir avec un bon diplôme. Que ce soit un AEC, un DEP, un DEC ou un diplôme universitaire. Tant qu'on change le monde ! (Tommy)

Pour moi, si c'est pour les futures intervenantes, bien moi j'ai juste un message. Ce que je dirais aux intervenants, c'est vraiment de ne pas être trop dans leur cadre parce que par expérience, moi j'ai fait affaire avec la protection de la jeunesse. Et chez les Autochtones souvent, vous allez remarquer qu'ils vont être méfiants parce que vous êtes trop dans le cadre, soyez juste naturels. Vous nous montrez qu'on est en danger. (...) souvent les gens autochtones ont vécu des mauvaises expériences avec la protection. (Kathy)

CHAPITRE 6 DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre, les résultats de cette étude sont discutés à la lumière du cadre de référence privilégié et des principaux écrits scientifiques recensés. Pour ce faire, ce chapitre est divisé en cinq parties distinctes. Les trois premières présentent les résultats obtenus concernant les objectifs spécifiques de cette recherche, à savoir : 1) Identifier les motivations et les attentes des répondants associées à leur raccrochage scolaire dans un CEA ; 2) Comprendre leur point de vue sur les facteurs qui contribuent et ceux qui contreviennent à leur persévérance scolaire ; 3) Décrire l'influence des facteurs particuliers aux réalités autochtones. La quatrième partie vise à présenter les forces et les limites de cette recherche. Pour terminer, la dernière section présente des pistes pour de futures recherches, de même que les retombées pour la pratique du travail social.

6.1 Motivations associées au raccrochage scolaire des élèves autochtones en CEA

Dans un premier temps, l'analyse des données a permis d'identifier trois principales sources de motivation associées au raccrochage scolaire dans un CEA, soit : 1) l'inscription par choix personnel ou par obligation ; 2) les buts et les aspirations professionnels des répondants ; 3) un changement de perception quant à l'importance de l'éducation. Certaines de ces motivations sont intrinsèques, alors que d'autres sont plutôt extrinsèques.

D'abord, pour certains participants, leur inscription en CEA constituait une étape incontournable pour l'atteinte de leurs objectifs futurs, et ce, malgré les difficultés

vécues dans leur cheminement scolaire antérieur. À l'instar de l'étude de Vatz Laaroussi et al. (2005), le présent mémoire souligne que la persévérance scolaire serait associée à la capacité des élèves à se projeter dans l'avenir et à poursuivre un but et des objectifs précis concernant leur éducation. En effet, les résultats indiquent que la plupart des répondants qui avaient une idée précise de ce qu'ils voulaient entreprendre après avoir reçu leur diplôme semblaient avoir plus de facilité à persévérer dans leurs études. Également, la motivation semble particulièrement présente chez les participants provenant d'une famille où tous les membres ont majoritairement un diplôme d'études secondaires. En ce sens, le microsystème familial semble exercer une influence prépondérante sur le parcours scolaire de ces élèves (ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada, 2005).

Bien que la motivation à poursuivre leurs études soit parfois interprétée comme un choix, certains répondants ont nommé avoir ressenti une forme d'obligation à s'inscrire au sein d'un CEA. En effet, certaines difficultés liées à leur parcours scolaire antérieur ont pu faire obstacle à leur motivation à poursuivre leurs études au secteur jeune, ce qui va dans le même sens que Ménard (2009), ayant conduit une étude en milieu allochtone, pour qui le décrochage scolaire résulte de l'accumulation d'une série de facteurs qui surviennent dès l'enfance. Ces parcours de vie réfèrent au chronosystème puisque la présence d'un trouble du langage chez l'enfant peut, par exemple, entraîner des difficultés scolaires importantes ce qui, couplé avec un milieu familial dysfonctionnel, augmente les risques de décrochage dans le futur. Quelques répondants ont d'ailleurs identifié des circonstances qui ne leur laissaient que peu de chance d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, faisant en sorte que l'inscription

dans un CEA constituait la meilleure alternative (Bougie et al., 2013). Des difficultés familiales et relationnelles, de l'anxiété, des problèmes de santé et une grossesse ont notamment été nommés par les participants comme étant des facteurs ayant compromis leur cheminement dans une école secondaire régulière. Dans ce cas-ci, l'ontosystème et le microsystème du jeune semblent avoir une influence prépondérante.

Deuxièmement, les buts et les aspirations professionnelles des élèves ont été identifiés par les répondants comme des motivations qui ont orienté leur raccrochage en CEA. L'obtention d'un diplôme d'études secondaires constitue une étape préalable afin de poursuivre des études dans un programme convoité, au Cégep ou dans le cadre d'un DEP. Pour l'ensemble des participants, obtenir ce diplôme est donc perçu comme une opportunité de décrocher un emploi valorisant plus rapidement, ce qui confirme les constats faits dans les écrits scientifiques (Archambault, 2010 ; Ménard, 2009) indiquant que les aspirations professionnelles sont les principales sources de motivation liées à la persévérance scolaire, notamment chez les Autochtones (Mansour, 2017). Ainsi, la capacité de se projeter dans l'avenir est une caractéristique personnelle qui relève de l'ontosystème et qui agit comme facteur de protection vis-à-vis du décrochage scolaire (Vatz Laaroussi et al., 2005).

Enfin, la prise de conscience de la valeur d'un diplôme constitue, pour certains participants, la principale motivation à raccrocher en CEA. Ce constat est également rapporté dans l'étude de Bougie et al. (2013), dans laquelle un peu moins de la moitié des finissants des Premières Nations interrogés avaient repris et terminé leurs études après avoir pris conscience de la valeur de l'éducation et aussi du diplôme obtenu. En effet, d'un point de vue macrosystémique, l'accumulation de diplômes est très valorisée

dans la société canadienne et l'importance des études est perçue comme capitale pour avoir une belle qualité de vie. En ce qui concerne la présente recherche, les expériences passées des répondants, les difficultés qu'ils ont rencontrées ou l'opinion et le vécu de leur entourage leur ont permis de porter une réflexion sur l'importance des études, ce qui se rapporte au chronosystème des élèves. Les expériences difficiles que certains ont vécues au sein de leur famille d'origine (microsystème) ont agi comme une motivation à poursuivre leur parcours scolaire afin de ne pas reproduire l'exemple de leurs parents et d'avoir une meilleure qualité de vie. La famille peut donc constituer une motivation extrinsèque à la persévérance scolaire. D'ailleurs, le manque de soutien parental et le fait que les membres de la famille n'aient pas de diplôme sont identifiés comme des facteurs de risque liés au décrochage scolaire dans plusieurs études (Archambault, 2010 ; Gauthier, 2005 ; Ménard, 2009).

6.2 Facteurs qui contribuent et contreviennent à la persévérance scolaire

Ce mémoire permet également de relever des facteurs de protection et des facteurs de risque à la persévérance scolaire des élèves autochtones en CEA. Plusieurs d'entre eux appartiennent aux différents systèmes qui composent le modèle holosystémique. Cette section porte donc sur les facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires associés positivement ou négativement à la persévérance scolaire dans le discours des répondants. Conformément à notre cadre de référence (Loiselle et al., 2011), l'élève se retrouve au centre des multiples autres systèmes qui l'entourent et, à lui seul, constitue un système à part entière : l'ontosystème. Tout comme le modèle bioécologique de Bronfenbrenner, l'influence entre les systèmes et le passage dans le

temps est à la base du modèle holosystémique. Cette notion a d'ailleurs été prise en compte dans l'analyse du discours des répondants, puisqu'ils ont nommé des facteurs qui contreviennent ou contribuent à leur persévérance scolaire, tout en revenant sur l'ensemble de leur cheminement scolaire, du primaire jusqu'à aujourd'hui.

6.2.1 Facteurs personnels

L'analyse des données a permis de constater que certaines caractéristiques personnelles des participants sont favorables à leur persévérance scolaire. À cet égard, les participants croient que leur maturité, leur résilience et leur autonomie agissent positivement sur leur cheminement scolaire et leur permettent de relever plus facilement les défis qui se présentent à eux. Ces traits personnels ont également été relevés dans l'étude de Vatz Laaroussi et al. (2005). Toutefois, contrairement aux résultats obtenus dans l'étude de Mansour (2017), l'anxiété est identifiée par certains participants de la présente étude comme étant bénéfique pour leur persévérance scolaire, puisqu'elle leur permet d'être plus présents dans leurs cours, tout en faisant preuve d'assiduité. Le désir de contribuer et d'aider leur communauté d'origine est aussi un facteur de protection important, qui a un impact sur la persévérance scolaire des apprenants autochtones. Il est possible d'associer ces éléments à l'ontosystème, puisqu'ils réfèrent à des caractéristiques personnelles qui, dans ce cas-ci, influencent la persévérance scolaire de l'élève. L'influence positive que peut avoir la communauté sur l'élève est donc à prendre en considération. Certains d'entre eux désirent entreprendre des études afin de redonner à leur communauté et de pouvoir participer à l'amélioration de la vie sociale et communautaire. D'ailleurs l'étude de Thompson et al. (2020) a démontré l'importance qui est accordée au désir qu'ont les étudiants

autochtones de redonner à leur communauté et d'œuvrer auprès des membres des Premières Nations. Leurs entrevues auprès d'étudiants autochtones en travail social ont révélé que plusieurs d'entre eux poursuivaient un programme universitaire dans ce domaine pour s'attarder aux réalités autochtones. Les propos de l'un d'entre eux illustrent bien cette motivation dans la poursuite d'études universitaires : « ma motivation à poursuivre un programme universitaire est signe d'engagement envers les problématiques vécues dans les communautés autochtones et que mon éducation soit au service de mon peuple » (Thompson et al., 2020, traduction libre, p.69). Encore ici, ce désir d'œuvrer auprès de leur communauté d'origine relève également de l'ontosystème, puisqu'il s'agit d'un objectif personnel à chacun des élèves.

Du côté des facteurs de risque, certains traits personnels (ontosystème) n'agissent pas seulement positivement sur le parcours des jeunes. En effet, ces derniers peuvent aussi contribuer à rendre le parcours scolaire des élèves autochtones plus difficile. À ce sujet, les participants ont identifié que leur anxiété et leur impulsivité pouvaient agir négativement sur leur motivation scolaire, puisque ces caractéristiques les amènent à se décourager plus facilement et à avoir moins de facilité à persévérer lorsqu'ils vivent une difficulté. De plus, comme l'indiquent plusieurs études sur le sujet (Archambault, 2010 ; CMEC, 2012 ; Gouvernement du Québec, 2007), la langue d'enseignement qui n'est pas la langue maternelle des étudiants engendre des barrières linguistiques, de l'incompréhension par rapport à certaines notions et également de la gêne qui les empêchent de demander de l'aide. Dans le même sens, les élèves interrogés dans la présente étude relèvent aussi un sentiment d'incompétence qui se reflète dans leur cheminement scolaire. D'ailleurs, comme l'indiquent Manningham et al. (2011), la

confiance en soi et une estime de soi positive sont des éléments importants qui, lorsque développés chez l'élève, favorisent la persévérance et la réussite scolaires. Toutefois, il importe de nuancer l'impact des caractéristiques personnelles qui agissent comme facteur de risque puisque, tout comme l'a abordé Mansour (2017), certaines caractéristiques et habitudes personnelles qui ont été nommées par les répondants de cette présente étude ne semblent pas avoir d'impact sur leur persévérance scolaire. À ce titre, quelques participants de cette recherche ont nommé avoir tendance à procrastiner, particulièrement lorsque les cours étaient à distance en raison de la pandémie, à être en retard et à ne pas être toujours attentifs en classe. Ces caractéristiques constitueraient davantage des points à améliorer sans toutefois contrevenir à leur parcours scolaire (Mansour, 2017).

Enfin, il s'avère que la consommation d'alcool ou de drogues sur une base régulière n'est pas un problème identifié par les répondants de la présente étude. De telles habitudes de consommation peuvent apporter plusieurs problèmes sociaux, tout en compromettant le cheminement scolaire des élèves autochtones (Côté, 2009 ; Jérôme et Sinomana, 2005 ; Mansour, 2017 ; Mark, 1995). Bien que certains répondants aient eu des expériences de consommation dans le passé, il demeure qu'au moment des entrevues, cette problématique ne semblait pas être présente pour eux et n'avait pas d'impacts importants sur leur cheminement scolaire. Il est toutefois possible de penser que les répondants aient pu taire ces difficultés lors des entrevues, en raison du phénomène de la désirabilité sociale.

6.2.2 Facteurs familiaux

La famille agit elle aussi comme un microsystème qui gravite autour de l'élève et qui rassemble des personnes avec qui il entretient des relations interpersonnelles. En concordance avec plusieurs écrits sur le sujet (Archambault, 2010 ; Gauthier, 2015 ; Lopez, 2018), l'influence de la famille est incontournable lorsqu'il est question de persévérance scolaire. Il s'agit d'un des microsystèmes présents dans la vie de l'élève qui a un impact crucial sur le raccrochage et le parcours de persévérance scolaire de ce dernier. En effet, plusieurs jeunes interrogés dans le cadre de ce mémoire ont mentionné que le soutien familial dont ils disposaient leur permettait de poursuivre malgré les difficultés rencontrées. De plus, la présence des parents, le sentiment de fierté à leur égard et une perception positive du monde scolaire constitueraient tous des facteurs positivement associés à la persévérance et à la réussite scolaires (Archambault, 2010 ; Gauthier, 2015 ; Joncas, 2013 ; Manningham et al., 2011 ; Ménard, 2009). Ce constat émerge également dans le discours de la majorité des répondants à cette étude, qui mentionnent que la présence et le soutien inconditionnel de leur famille respective les ont poussés à raccrocher et à poursuivre leurs études.

Au-delà du soutien accordé par leur famille immédiate, l'importance qu'elle attribue à l'éducation est tout aussi cruciale à la persévérance scolaire des apprenants autochtones. Pour plusieurs familles, l'éducation revêt une grande importance et le diplôme d'études secondaires agit comme un impératif et comme un parcours souhaité pour leurs enfants. Contrairement aux écrits scientifiques sur le sujet, les résultats de cette étude démontrent que la majorité des familles des répondants accordent une importance capitale à l'éducation et à l'obtention d'un diplôme, particulièrement un

diplôme d'études secondaires. Dans cette étude, plusieurs répondants avaient un parent détenant au moins ce diplôme, ce qui est d'ailleurs reconnu, dans d'autres recherches, comme un élément favorable à la poursuite des études chez les jeunes adultes autochtones, mais aussi allochtones (Bouteyre, 2004 ; Mansour 2017). Un des répondants a souligné l'impact qu'avait eu une éducation parentale stricte sur son parcours scolaire, mentionnant que son père tenait à ce qu'il termine ses études et c'est à cette fin qu'il s'est inscrit en CEA. Selon Audas et Willms (2001), une discipline stricte à la maison liée à la présence d'une démarche visant le succès scolaire augmente, effectivement, les chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires. De plus, l'existence d'un lien positif entre la famille et le milieu scolaire (mésosystème) est un facteur de protection important à la persévérance et à la réussite scolaires (Loiselle et al., 2011). En effet, une relation positive entre la famille et le milieu scolaire a un effet sur la perception que l'élève aura de l'école et sur sa motivation à poursuivre ses études. Selon Lévesque et al. (2015), cette relation est particulièrement importante si l'on souhaite contribuer à augmenter le niveau de rétention et de persévérance des élèves des Premières Nations. Les autorités scolaires doivent, en ce sens, penser à inclure la famille et les parents dans la scolarité de l'élève afin, notamment, d'engendrer une perception plus positive de l'éducation chez celui-ci.

À l'inverse, certains participants ont nommé avoir manqué de soutien parental pendant leur cheminement scolaire. Quelques-uns estiment que leurs parents ne comprennent pas leur désir de poursuivre leurs études, ce qui est d'ailleurs identifié dans d'autres recherches comme un facteur de risque susceptible de peser lourdement sur l'avenir scolaire des étudiants (Archambault, 2010 ; Conseil canadien sur

l'apprentissage, 2009). L'influence familiale peut, effectivement, être négative pour la persévérance scolaire des jeunes adultes, notamment lorsque les membres de leur famille n'ont pas de diplôme et qu'ils n'ont pas une perception positive de l'éducation. Les effets intergénérationnels des pensionnats autochtones, un élément important à considérer dans le chronosystème des élèves, n'ont pas aidé à cette relation de confiance entre le système éducatif en général et les Peuples autochtones (CVR, 2015). Plusieurs parents demeurent craintifs envers celui-ci et n'ont pas développé une image très positive de l'éducation, ce qui peut expliquer le fait que certains parents des répondants aient une perception négative de l'école (CAPRES, 2018; Loiselle et Legault, 2010). De plus, la représentation socioculturelle de l'éducation diverge entre les enseignants et les parents (mésosystème). Cette disparité constitue un facteur non négligeable pour comprendre les difficultés que peuvent rencontrer les élèves autochtones. En ce sens, le modèle holosystémique (Loiselle, 2011) perçoit les effets intergénérationnels comme faisant partie du chronosystème et influençant la réalité scolaire de l'élève.

6.2.3 Facteurs sociaux

Le réseau social de l'élève constitue aussi un microsystème avec lequel il entretient des relations. Tout comme la famille, il peut agir comme un facteur de protection, mais aussi comme facteur de risque à la persévérance et à la réussite scolaires des jeunes adultes autochtones. D'abord, le CEA que fréquentent les élèves est un lieu de socialisation, puisque leurs amis y sont présents et agissent comme source de soutien et de motivation scolaires. L'étude récente de Walton et al. (2020) démontre d'ailleurs qu'une bonne relation avec leurs collègues de classe est bénéfique à la

persévérance scolaire des apprenants autochtones. D'autres études se sont penchées sur l'importance d'autochtoniser les institutions scolaires ou, du moins, fournir aux étudiants autochtones des espaces dédiés à eux et à leur culture (Blanchet-Cohen et al., 2020 ; Lévesque et Polèse, 2011). En ce sens, des classes exclusivement réservées aux élèves des Premières Nations ont été mises sur pied dans quelques CEA qui ont fait partie de cette étude. Ces classes leur offrent l'opportunité de socialiser avec leurs pairs qui vivent une expérience scolaire similaire à la leur. Ces espaces leur permettent également de se soutenir lorsque certains vivent des situations de stigmatisation ou d'invisibilité dans leur milieu scolaire (Blanchet-Cohen et al., 2020).

D'autre part, des personnes significatives ont également été présentes pour certains élèves et ont joué le rôle de tuteurs de résilience à l'extérieur du réseau scolaire. Ces personnes étaient des amis, des membres de la parenté ou des entraîneurs sportifs et ont favorisé la persévérance scolaire des élèves. Lecomte (2005, 2006) a aussi abordé les bienfaits de telles relations où ces tuteurs de résilience, qu'ils soient dans le milieu scolaire ou à l'extérieur de celui-ci, vont amener l'élève à se dépasser et à persévérer lorsqu'il vit un échec.

En revanche, d'autres facteurs sociaux sont susceptibles de mettre en péril la persévérance et la réussite scolaires des élèves des Premières Nations. Plusieurs communautés autochtones sont aux prises avec des problèmes psychosociaux qui subsistent telles que la toxicomanie, l'alcoolisme et la pauvreté (Archambault, 2010 ; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Ainsi, côtoyer des pairs consommateurs n'est pas favorable et a été néfaste pour le cheminement scolaire de certains jeunes adultes de notre étude. Le chronosystème nous permet de comprendre pourquoi

certaines élèves se sont retrouvés en CEA après avoir fréquenté un groupe de pairs qui les ont initiés à la consommation de drogues. Ainsi, dans certains cas, l'influence négative des pairs a pu, par le passé, constituer une entrave au bon déroulement du parcours scolaire des répondants, tant au primaire qu'au secondaire. En ce sens, le fait de s'associer à des pairs déviants serait un facteur non négligeable associé aux risques de décrochage scolaire (Janosz, 2000).

De plus, tout comme l'ont mentionné Blanchet-Cohen et al. (2020), avoir un enfant très tôt à l'adolescence complique aussi l'avenir éducatif des étudiants autochtones. Un nombre élevé d'Autochtones ont des enfants au cours de leurs études secondaires (Statistique Canada, 2001, cité dans Service Canada, 2005), ce qui a été le cas pour deux répondantes de cette étude. L'une d'entre elles a même complètement arrêté son parcours scolaire en raison de la gêne qu'elle ressentait en lien avec sa grossesse précoce.

6.2.4 Facteurs scolaires

Les résultats de cette étude démontrent que les facteurs scolaires peuvent être attribués à plusieurs niveaux du modèle holosystémique, soit l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'entosystème et le chronosystème, et peuvent favoriser ou contrevenir à la persévérance scolaire des jeunes adultes autochtones. En ce sens, selon Bronfenbrenner (2004), le microsystème englobe les environnements immédiats dans lesquels la personne se développe. Il agit dans les deux directions, où l'élève a autant d'impact sur ses environnements proximaux que l'inverse. Dans le cas de cette recherche, le soutien et l'appui des enseignants ou des collègues de classe

(microsystème) peuvent exercer une influence positive sur la motivation scolaire des élèves. En effet, les relations qu'entretiennent les élèves avec leurs enseignants et la présence d'une personne significative dans leur cheminement scolaire sont des déterminants importants de la persévérance scolaire des jeunes adultes autochtones. La grande majorité des apprenants qui ont participé à cette étude ont relevé que leurs relations avec les enseignants de leur CEA sont très positives. Ils mentionnent qu'ils se sentent soutenus, en confiance et à l'aise avec eux. Les études s'accordent aussi pour dire que ces personnes significatives peuvent, effectivement, agir de façon positive par leurs encouragements et par leur simple présence dans la vie des jeunes autochtones (Joncas et Lavoie, 2015 ; Mansour, 2017). Du côté des enseignants, l'étude d'Archambault (2010) met en lumière que l'ouverture, la reconnaissance de la culture autochtone et la confiance dans leur enseignement sont des éléments favorables pour le succès scolaire des étudiants autochtones.

L'emplacement géographique de l'école fréquentée, qu'elle soit située dans la communauté ou à l'extérieur de celle-ci, a aussi des impacts sur la réussite scolaire des jeunes adultes autochtones. Blanchet-Cohen et al. (2020) ont mené une étude sur la réussite éducative et le développement identitaire des Innus de Sept-Îles et, selon eux, les Autochtones ont une méthode d'apprentissage traditionnelle basée sur l'observation, les aspects concrets et les relations interpersonnelles, ainsi que la réciprocité, caractéristiques très différentes du mode d'apprentissage occidental. Ainsi, les élèves autochtones sont plus réticents à solliciter leurs enseignants s'ils ont des questions, ce qui a d'ailleurs été nommé par certains de nos répondants. À cela s'ajoutent aussi les disparités linguistiques entre la langue traditionnelle et la langue

d'enseignement qui les rendent moins confortables à s'exprimer afin de poser des questions. Selon une répondante, la fréquentation d'une école dans la communauté désavantage les étudiants autochtones lorsqu'ils doivent fréquenter une école du système scolaire québécois par la suite. Elle attribue cela, notamment, à la langue d'enseignement. En ce sens, pour certains élèves qui ont fait l'expérience des deux systèmes éducatifs, le niveau de français n'est pas le même dans les communautés, ce qui influencerait les notions apprises en classes. Toutefois, le fait de dispenser des cours en français met un frein à la transmission linguistique et culturelle des traditions autochtones et à l'établissement d'une réelle relation de confiance entre le milieu scolaire et les Premières Nations (Blanchet-Cohen et al., 2020). Le modèle holosystémique de Loiselle et al. (2011) illustre cette disparité entre la culture autochtone et la culture occidentale avec un système qui est ajouté au modèle classique de Bronfenbrenner : l'entosystème. La pertinence de ce nouveau système tient du fait que les communautés autochtones se retrouvent dans un contexte social et communautaire assez complexe, puisqu'elles font valoir la conservation de leur culture et de leur langue tout en étant influencées par les macrosystèmes occidentaux (Loiselle et al., 2011).

En outre, certaines problématiques psychosociales vécues dans les communautés, telles que l'abus de substances, la violence et la pauvreté (Archambault, 2010 ; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009) exercent une influence sur le cheminement scolaire des élèves autochtones et amènent certains d'entre eux à vouloir fréquenter une école en dehors de celle-ci. C'est le cas de quelques-uns des répondants qui ont eu le désir de poursuivre leur parcours scolaire dans un milieu urbain pour fuir les problématiques

présentes au sein de leur communauté d'origine. À l'inverse, d'autres participants mentionnent que le fait de fréquenter une école dans leur communauté leur permet de vivre pleinement leur culture et de pouvoir en apprendre davantage sur celle-ci. En effet, pour eux, il s'agit d'une opportunité d'accéder à plus de ressources et de soutien, compte tenu du petit nombre d'élèves qui fréquentent les écoles situées dans leur communauté.

Par ailleurs, il est reconnu que les curriculums scolaires du système éducatif allochtone ne sont pas toujours adaptés aux intérêts académiques, aux aspirations et aux préférences des étudiants autochtones, ce qui peut complexifier leur parcours scolaire (Whitley, 2014). Bien que la majorité des élèves de la présente étude se disent satisfaits de leur programme actuel en CEA, deux d'entre eux aimeraient avoir plus d'aide pour se fixer des objectifs clairs pour leur futur. Ce constat converge avec d'autres études sur la question (CMEC, 2012 ; Flynn et al., 2012 ; Garakani, 2016), qui mentionnent que les étudiants manquent d'informations sur leur formation professionnelle, les possibilités qu'offrent un diplôme qualifiant et en ce qui concerne les avenues qu'ils peuvent emprunter dans la poursuite de leur cheminement scolaire.

6.3 Attachement aux cultures et à l'identité autochtones et persévérance scolaire des jeunes adultes des Premières Nations

Ce mémoire a aussi permis d'investiguer l'influence des facteurs qui sont liés aux réalités autochtones dans la persévérance scolaire, conformément au troisième objectif de cette recherche. Lorsque les élèves associent le patrimoine culturel autochtone comme faisant partie de leur identité, ils utilisent des moyens appris par leurs aînés, ce qui facilite le développement de stratégies afin de surmonter les

difficultés. L'utilisation d'objets spirituels, des chants, des prières ou des activités traditionnelles sont des exemples qui ont été nommés par les répondants. L'identification de ces stratégies rappelle l'importance soulignée par certains auteurs, d'inclure les aînés dans le cheminement scolaire des jeunes (Archambault, 2010 ; Gauthier, 2005 ; Joncas et Lavoie, 2015 ; Lopez, 2018). Ces derniers prennent une grande place dans la transmission des traditions et peuvent agir comme conseillers et orienter les enseignants afin d'utiliser des stratégies éducatives axées davantage sur la culture autochtone (Lopez, 2018). Comme l'étude de Guillory (2009) l'a démontré, la mise en place de programmes axés sur la culture autochtone, sensibles à leur réalité, amène les étudiants à développer une meilleure estime d'eux-mêmes et à persévérer dans leurs études. Plusieurs auteurs nomment d'ailleurs que l'intégration d'un contenu culturel dans les programmes des institutions scolaires allochtones contribue grandement à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves des Premières Nations (Assemblée des Premières Nations, 2005 ; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2002 ; Commission royale sur les peuples autochtones, 1996). Plus précisément, Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) estiment que le milieu scolaire devrait devenir un lieu ouvert et valorisant pour les autres cultures, en adoptant une pédagogie différenciée qui s'adapterait aux différences culturelles.

Plus spécifiquement, la connaissance de la langue traditionnelle a été identifiée comme un élément important pour certains participants de cette recherche, qui la considèrent d'ailleurs centrale pour le développement de leur identité culturelle. Plusieurs d'entre eux se disaient déçus de ne pas être en mesure de la parler correctement comme le font leurs aînés. Ce constat vient encore renforcer l'idée

d'inclure davantage les aînés dans l'enseignement auprès des Autochtones, qui sont les principaux porteurs de cette langue. Un nombre important d'auteurs se sont penchés sur la question de la maîtrise de la langue autochtone et ils en viennent au triste constat qu'elle s'effrite de plus en plus et que très peu des jeunes autochtones la parlent, même en tant que langue seconde (Lavoie, 2001 ; Mowatt-Gaudreau, 2009 ; Presseau, 2006 ; Presseau et al., 2006 ; Vatz Laaroussi et al., 2006 ; Vatz Laaroussi et al., 2005 ; Toulouse, 2011). Ce constat aurait, selon eux, un impact majeur sur l'estime de soi et le sentiment d'appartenance des jeunes à la culture autochtone et, par la même occasion, sur leur réussite scolaire. Quelques-uns de nos répondants estiment aussi que, mis à part l'instauration de classes autochtones, leur culture n'est pas assez présente dans les CEA qu'ils fréquentent, et ce, particulièrement pour ceux en milieu allochtone. Ces opinions mettent en exergue les différences qui existent entre le rapport à l'éducation des Occidentaux et celui des Premières Nations, qui mènent à un décalage culturel et à des pratiques pédagogiques qui sont mal adaptées (Larose, 1993 ; Vatz Laaroussi, 2005 ; Vinette, 1996). La vision de ces derniers, quant à l'apprentissage, ne s'évalue pas par le rendement scolaire. Ils ont une méthode d'apprentissage holistique basée sur l'observation, l'expérimentation et la modélisation (CCA-CCL, 2009 ; Loïselle et al., 2011). La réussite se mesure à la capacité des étudiants à rebondir et à faire des efforts, malgré qu'ils n'aient pas la « note de passage » (Vatz Laaroussi et al., 2005).

Certains répondants de cette étude ont eu de la difficulté à pleinement vivre leur culture, puisqu'ils se sont sentis différents, et ce, particulièrement lorsqu'ils ont été amenés à fréquenter une école en dehors de leur communauté. Ils se sont sentis

discriminés à certains moments, en raison de leur appartenance culturelle. Ils ont ensuite développé une gêne à adopter leur culture. Le fait d'être victimes de racisme et de discrimination est un facteur de risque important à la persévérance scolaire des étudiants autochtones (Pidgion, 2008 ; 2016 ; Shotton et al. 2013). Le soutien de la communauté d'origine est aussi un facteur contribuant à la persévérance et à la réussite scolaires des apprenants autochtones. À l'instar de l'étude de Lopez (2018), les participants de notre recherche estiment que le soutien accordé par la communauté est important afin de les épauler dans leur cheminement scolaire. L'aide financière est régulièrement nommée comme étant un enjeu dans la poursuite de leurs études, particulièrement lorsqu'ils doivent se déplacer pour fréquenter un CEA à l'extérieur de la communauté, ce qui a également été énoncé dans l'étude de Mansour (2017).

6.4 Forces, limites de l'étude et nouvelles avenues de recherche

Cette section consiste à discuter des limites et des forces de cette étude, ainsi que des nouvelles avenues de recherche qu'elle peut apporter sur la question de la scolarisation des élèves autochtones. D'une part, les parcours de persévérance et de réussite scolaires sont insuffisamment documentés dans les écrits scientifiques disponibles actuellement. Tout comme Gauthier (2005) le mentionne, il est temps d'approfondir nos connaissances sur la scolarisation des Autochtones et, plus particulièrement, sur ceux qui raccrochent. En ce sens, cette recherche se démarque par l'attention qu'elle porte aux raccrocheurs autochtones fréquentant un CEA, qui constituent des établissements incontournables pour ceux qui désirent reprendre leurs études. Ainsi, cette étude offre une contribution scientifique intéressante en ce qui concerne les facteurs de persévérance et de réussite scolaires des apprenants

autochtones. Cette recherche aura également permis d’approfondir les connaissances sur les facteurs qui contribuent et ceux qui contreviennent à la persévérance scolaire des apprenants autochtones, en plus de déconstruire cette tangente négative et d’échec qui est majoritairement utilisée lorsqu’il est question de scolarisation en contexte autochtone.

Toutefois, certaines limites sont à considérer dans cette recherche. D’une part, l’échantillon est assez petit et homogène, ce qui rend difficilement les résultats généralisables à l’ensemble des élèves autochtones qui fréquentent un CEA. Également, les participants ne proviennent pas tous des mêmes communautés, ce qui est à prendre en considération étant donné que chacune des communautés autochtones du Québec a ses particularités propres. En effet, elles ont chacune leurs caractéristiques sociales, communautaires et économiques, en plus d’une proximité variable avec les milieux urbains (Secrétariat aux affaires autochtones, 2019). De plus, la collecte des données s’est effectuée dans seulement trois CEA de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ce qui rend, encore une fois, les résultats difficilement généralisables à tous les élèves autochtones qui fréquentent ces centres à travers les dix établissements de la région et ceux à l’échelle de la province. Nous ne pouvons pas non plus prétendre à une saturation des données sur le sujet pour les raisons énumérées précédemment. Enfin, selon Cohen-Emerique (2000), la recherche en contexte d’interculturalité mène les deux cultures à se transformer mutuellement par le contact qu’elles entretiennent entre elles. En ce sens, bien que cette recherche ait suivi les bonnes pratiques concernant la recherche en contexte autochtone (CGIPN, 2021), il est possible qu’elle contienne des biais culturels étant donné que l’étudiante-chercheuse est une allochtone.

De ce fait, cette recherche ne prétend pas avoir saisi toute la complexité des réalités autochtones et de leur riche culture, ni de leur cheminement scolaire.

En ce qui concerne les recherches futures, il serait pertinent de continuer à documenter les facteurs liés à la persévérance scolaire des jeunes adultes autochtones. Quelques avenues ont été identifiées au terme de cette étude. D'abord, les études qui se font en CEA sont peu nombreuses et c'est d'autant plus vrai lorsqu'on s'intéresse au parcours de raccrochage scolaire des membres des Premières Nations. Ainsi, il semble intéressant d'approfondir les pratiques pédagogiques et les programmes dans les CEA adaptés culturellement qui se retrouvent au sein de certaines communautés autochtones. Dans le même sens, s'intéresser à l'ensemble de ces pratiques dans des milieux hors communautés serait aussi un apport pour inspirer d'autres milieux scolaires à emboîter le pas. Également, il importe de documenter le point de vue et les besoins des membres du réseau scolaire, particulièrement ceux du système scolaire allochtone, afin de leur offrir davantage d'outils basés sur le vécu des élèves autochtones pour les former adéquatement aux réalités des Premières Nations. Une étude pourrait également être entreprise afin de documenter la façon dont un programme scolaire peut être adapté à la culture autochtone et les pratiques pédagogiques qui s'en suivent afin de mieux convenir aux deux visions d'apprentissage (occidentale et autochtone).

6.5 Retombées dans le domaine du travail social

Au terme de cette étude, quelques retombées s'avèrent pertinentes pour la pratique du travail social en milieu scolaire et en contexte autochtone. Dans un premier

temps, il importe de savoir que la profession a, jadis, joué un rôle négatif auprès des Premières Nations. Selon Baskin et Sinclair (2015), les travailleurs sociaux ont, historiquement, participé aux événements des écoles résidentielles en ne dénonçant pas les conditions dans lesquelles les enfants vivaient. Les travailleurs sociaux ont aussi contribué, par le biais des services sociaux, à placer massivement les enfants autochtones hors communauté et plusieurs d'entre eux ont été adoptés par des familles allochtones. Ainsi, beaucoup de chemin reste à faire pour rebâtir cette confiance et renouveler les pratiques et les interventions qui sont faites auprès d'eux (Baskin et Sinclair, 2015). De plus, si on se fie aux statistiques populationnelles, la population autochtone ne cesse de croître au Canada et elle est plus jeune que la population canadienne en général, ce qui laisse croire que la population scolaire autochtone risque d'augmenter au cours des prochaines années. Ainsi, les travailleurs sociaux qui interviennent en milieu scolaire et auprès d'élèves autochtones se doivent d'être au fait de leurs réalités et d'être en mesure de collaborer avec les membres des communautés. Cette étude met notamment en lumière l'importance d'adopter des interventions culturellement sécurisantes qui prennent compte des particularités de la culture autochtone et qui s'adressent davantage aux élèves des Premières Nations. Tout comme Baskin et Sinclair (2015) le nomment, un travailleur social qui adopte des pratiques basées sur la sécurisation culturelle permet d'offrir de meilleurs services, tout en s'engageant dans la décolonisation des instances.

D'ailleurs, la présente étude a permis de constater l'importance des travailleurs sociaux dans le soutien scolaire des élèves autochtones. Ils ont, pour la majorité, des situations sociales et familiales particulières avec lesquelles ils doivent jongler, en plus

de poursuivre des études à temps plein. À la lumière des besoins exprimés par les participants de cette, il est possible de constater que le travail social joue un rôle important dans leur réussite et leur persévérance scolaire. En effet, lors de la collecte des données, il a été possible de constater que les élèves qui utilisaient les services des travailleurs sociaux sur place appréciaient leur présence et leur soutien, particulièrement lorsqu'il est question de la conciliation étude-famille. Puisque la plupart des élèves vivent des situations psychosociales complexes, les travailleurs sociaux se doivent de coordonner leurs interventions avec les organismes locaux, notamment avec les Centres d'amitié autochtone. Ces organismes communautaires semblent être utilisés par les élèves autochtones et permettent d'offrir des services psychosociaux qui sortent du mandat scolaire. Ce faisant, arrimer les interventions avec ces organismes contribue à alléger le parcours scolaire de ces élèves en plus de leur fournir des outils pour persévérer.

Pour finir, au terme de cette recherche, le rôle du travailleur social dans la persévérance et la réussite scolaires des élèves autochtones semble particulièrement important. La communication et l'établissement de liens positifs avec chaque acteur susceptible de donner du soutien aux apprenants autochtones sont impératifs et constituent un rôle central en intervention sociale. Dans une perspective de décolonisation, le travailleur social doit œuvrer de concert avec les instances autochtones et les inclure tout au long du cheminement scolaire des élèves.

CONCLUSION

La scolarisation des membres des Premières Nations a été un sujet priorisé dans les recherches des dernières années. Toutefois, plusieurs d'entre elles l'ont abordé dans une perspective plutôt négative, en se centrant souvent sur les causes du décrochage scolaire et des problèmes psychosociaux vécus dans certaines communautés autochtones. Bien que ces éléments soient essentiels dans la compréhension du décrochage scolaire chez cette population, il est important d'adopter en complémentarité une vision plus positive des cheminements scolaires vécus par ces jeunes. Actuellement, en contradiction avec la croyance populaire, le taux de diplomation des Autochtones est en hausse et plusieurs d'entre eux poursuivent des études supérieures (Lévesque et al., 2015). Malgré tout, de la méconnaissance subsiste toujours à propos des parcours de persévérance scolaire des élèves autochtones et à ce qui les pousse à persévérer. Peu d'études existantes adoptent cet angle positif axé sur la réussite scolaire pour aborder l'éducation en contexte autochtone et encore moins s'intéressent au parcours des raccrocheurs en CEA (Gauthier, 2005 ; Mansour ; 2017 ; Sinclair, 2015). Ces institutions scolaires sont des établissements importants lorsqu'il s'agit du raccrochage scolaire. Ainsi, la singularité de cette étude réside dans cet esprit afin d'investiguer les facteurs impliqués dans les parcours de persévérance scolaire des jeunes adultes autochtones.

Cette recherche avait comme objectif principal de documenter les parcours de persévérance scolaire des jeunes adultes autochtones qui fréquentent un CEA. À son terme, les résultats nous indiquent que plusieurs facteurs sont impliqués dans ce

processus et que chaque élève doit être compris dans son unicité. D'abord, trois motivations différentes les ont amenés à raccrocher dans cette institution scolaire : la présence ou l'absence de choix dans la décision de raccrocher, les buts et les aspirations professionnelles des répondants, ainsi qu'un changement de perception quant à l'importance de l'éducation. Pour certains, qui ont eu un cheminement plus difficile dans le secteur jeune, le passage dans un CEA était la seule opportunité afin d'avoir accès à leur diplôme d'études secondaires, alors que pour ceux dont l'inscription constituait un choix, l'obtention de leur diplôme était impérative pour la poursuite de leurs objectifs professionnels. En ce sens, les aspirations professionnelles guident les élèves dans leur processus de raccrochage scolaire, puisque pour plusieurs d'entre eux, leurs ambitions étaient déjà claires. Enfin, leur passé respectif et leurs expériences de vie les ont menés à prendre conscience de l'importance d'un diplôme et des portes qu'il leur permet d'ouvrir.

Cette étude a également permis d'établir un portrait des facteurs qui contribuent et ceux qui contreviennent à la persévérance scolaire des jeunes adultes autochtones. À la lumière du cadre holosystémique, une version adaptée à la culture autochtone du modèle bioécologique de Bronfenbrenner, il a été possible de voir que beaucoup d'éléments entrent en ligne de compte concernant ces parcours de raccrochage, tant en ce qui concerne des facteurs personnels, familiaux, sociaux et scolaires susceptibles de favoriser ou nuire à la réussite éducative de ces élèves. Cette démarche scientifique a donc permis de contribuer à l'accroissement des connaissances sur cette réflexion afin de mieux outiller les CEA, tant en milieu autochtone qu'allochtone.

Pour terminer, plusieurs répondants ont été rencontrés lors de ce processus et chacun d'eux avait sa propre histoire à raconter sur les causes et les conséquences de son décrochage, mais aussi de son raccrochage scolaire actuel. Au moment d'écrire ces lignes, ils poursuivent tous leur parcours en étant fiers de là où ils en sont. Somme toute, cette recherche contribue à l'avancée des connaissances actuelles sur la question et a des retombées scientifiques et sociales qui pourront outiller les intervenants scolaires qui œuvrent auprès de cette population étudiante qui devient de plus en plus importante. Elle est également un apport au renouvellement des pratiques des travailleurs sociaux en milieu scolaire.

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Affaires indiennes et du Nord Canada (AINC). (2009). *Profils des communautés autochtones au Québec*. <http://www.ainc-inac.gc.ca>.
- Akkari, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170. <https://doi.org/10.7202/007153ar>
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 101-116. <https://doi.org/10.7202/1068936ar>
- Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL). (2005). Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador. Wendake, Québec: APNQL.
- Audas, R. et Willms, J. D. (2001). Engagement and dropping out of school: A life-course perspective. *Human resources development Canada*.
- Aurousseau, E., Couture, C., Pulido, L., Jacob, É., Lavoie, C., Duquette, C., Bizot, D., Pacmogda, P. et Blouin, L. (2021). Un modèle inspirant pour soutenir la réussite d'élèves autochtones en milieu urbain : le projet Petapan. *Éducation et francophonie*, 49(1), 71-94. <https://doi.org/10.7202/1077002ar>
- Baskin, C. et Sinclair, D. (2015). Social work and indigenous peoples in Canada. *Encyclopedia of Social Work*, 1-20. <https://doi.org/10.1093/acrefore/97801199975839.013.953>
- Béland, G. (2021, 6 juin). « Les Québécois commencent à peine à ouvrir les yeux ». *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/2021-06-06/pensionnats-autochtones/les-quebecois-commencent-a-peine-a-ouvrir-les-yeux.php>
- Blackburn, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4642/>
- Blanchet-Cohen, N., Lefevre-Radelli, L., Robert-Careau, F. et Talbot, C. (2020). *Réussite éducative et développement identitaire des Innus dans les écoles à Sept-Îles*. Rapport de recherche. Institut Tshakapesh et Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec.
- Bougie, E., Kelly-Scott, K. et Arriagada, P. (2013). *Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuits et des Métis : certains résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*

- (publication n^o 89-653-X au catalogue n^o 001). Statistique Canada, Division de la statistique sociale et autochtone. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-653-x/2013001/article/conclusion-fra.htm>.
- Boulanger, D. (2014). L'écosystémie sous l'angle des discours : mise en perspective de l'approche de Bronfenbrenner. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), 189–210.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. Dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6^e éd., vol.1, p. 793–828). John Wiley & sons inc.
- Carignan, L. (2011). Principales approches en travail social. Dans D. Turcotte et J.P. Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle* (p. 141-157). Presses de l'Université Laval.
- Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat (CDFM). (2015). *Qui sommes-nous ?* <https://www.cdfmwendake.com>
- Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations. (2022). *Les principes de PCAP des Premières Nations*. FNIGC. <https://fnigc.ca/fr/les-principes-de-pcap-des-premieres-nations/>
- Chandler, M. J. et Lalonde, C. E. (2008). Cultural continuity as a moderator of suicide risk among Canada's First Nations. Dans L. J. Kirmayer et G. G. Valaskakis (dir.), *Healing traditions: The mental health of Aboriginal peoples in Canada* (p. 221–248). UBC Press.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans G. Legault et collab. (dir.), *L'intervention interculturelle* (chapitre 7, p.161-184). Gaëtan Morin éditeur.
- Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec. (2021). . <https://www.cdrhpnq-fnhrdcq.ca/strategie-urbaine>
- Commission de vérité et de réconciliation du Canada. (2015). *Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer_la_verite_reconcilier_pour_lavenir-Sommaire.pdf
- Commission royale sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Groupe Communication Canada.
- Conseil Canadien sur l'apprentissage (CCA). (2009). État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : une approche holistique de l'évaluation de la réussite.

https://www.ccl-cca.ca/pdfs/StateAboriginalLearning/SAL-DRAFTReport_FR.pdf

Conseil Canadien sur l'apprentissage (CCA). (2011). Quel est le futur de l'apprentissage au Canada ? <https://www.ccl-cca.ca>

Conseil des ministres de l'éducation (CMEC). (2010). *Une analyse documentaire concernant les facteurs qui contribuent au succès de la transition de l'éducation primaire-secondaire à l'éducation postsecondaire des Autochtones*. https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/298/Literature-Review-on-Factors_FR.pdf

Conseil en éducation des Premières Nations. (2002). Trente ans de lutte et de réalisation 1972-2002. Constat des Premières Nations concernant la prise en charge des services éducatifs. *Conseil en éducation des Premières Nations*, Wendake, 2002, 1-46.

Conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes (CSPNÉA). (2020). *Mission*. <http://www.conseilscolaire-schoolcouncil.com/mission—mission.html>

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (s.d.). *Quelle est la différence entre abandon et décrochage scolaire ?* <https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/>

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS). (2018). *Étudiants des Premières Nations en enseignement supérieur*. <https://capres.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur-dossier-capres>

Conyne, I. et Cook, E. P. (2004). *Ecological counseling: an innovative approach to conceptualizing person-environment interaction*. American Counseling Association.

Côté, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain : le point de vue des étudiants autochtones* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20738>

Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. McGraw-Hill.

Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologique et méthodologiques* (p.85-113). Gaétan Morin Éditeur.

Dion Stout, M. et Kipling, D. (1999). *Nouvelles priorités concernant la santé des enfants et des jeunes Inuits et des Premières nations*. Document de travail préparé

pour Politiques des programmes, Secrétariat du transfert et planification-
Direction générale des services médicaux, Santé Canada.

- Dufour, E. (2013). Les racines éducationnelles de l'indifférence. *Recherches amérindiennes au Québec*, 43(2-3), 99–104. <https://doi.org/10.7202/1026110ar>
- Dufour, E. (2016). La sécurité culturelle au niveau post-secondaire : le cas de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 70-73.
- Flynn, S., Duncan, K., Jorgensen, M. (2012). An Emergent Phenomenon of American Indian Postsecondary Transition and Retention. *Journal of Counseling and Development*, 90, 439-449. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2013.00042.x>
- Gadacz, R. R. (2019). Premières Nations. Dans *L'Encyclopédie Canadienne*. <https://thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/premieres-nations>
- Gagné, V. (2018). *Facteurs personnels, scolaires, familiaux, sociaux et environnementaux associés à la résilience scolaire des raccrocheuses âgées de 16 à 18 ans inscrites au sein d'un centre d'éducation des adultes*. [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/view/people/Gagn=E9=3Avirginie=3A=3A.html>
- Gallop, C. J. et Bastien, N. (2016), Supporting success : Aboriginal students in higher education. *La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 46(2), 206-224.
- Garakani, T. (2016). The education of Inuit youth in Nunavik: Teacher's and student's perspectives. *Études Inuit Studies*, 40(2), 25-46. <https://doi.org/10.7202/1055430ar>
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/515/1/24613872.pdf>
- Goodwill, A. O. et McCormick, R. (2012). Giibinenimidizomin: Owning ourselves - Critical incidents in the attainment of Aboriginal identity. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(1), 21–34.
- Gouvernement du Québec. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones*. Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec. <http://www.assnat.qc.ca/fr/publications/index.html>
- Gilmore, J. (2010). *Tendances du taux de décrochage et des résultats sur le marché du travail des jeunes décrocheurs* (publication n°81-004-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2010004/article/11339-fra.htm>

- Guenther, J., Bat, M., Stephens, A., Skewes, J., Boughton, B., Williamson, F. et Dwyer, A. (2017). *Enhancing training advantage for remote Aboriginal and Torres Strait Islander learners* (publication n°978-1-925173-84-0). NCVER. <https://www.ncver.edu.au/publications/publications/all-publications/enhancing-training-advantage-for-remote-aboriginal-and-torres-strait-islander-learners>
- Guillory, R.M. (2009). American Indian/Alaska Native College Student Retention Strategies. *Journal of Developmental Education*, 33(2), 12-38.
- Hertzman, C. et Wiens, M. (1996). Child development and long-term outcomes: A population health perspective and summary of successful interventions. *Social Science and Medicine*, 43(7), 1083-1095.
- Hot, A. (2010). *L'école des Premières Nations au Québec* (cahier n°2010-01). Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique. <http://autochtonia.reseaudialog.ca/docs/CahiersDIALOG-201001.pdf>
- Jacob, E., Pinette, S. et Riverin, S. (2021). Programme court de premier cycle en éducation préscolaire en contexte autochtone : un programme culturellement adapté et répondant aux besoins des milieux. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 4, 22-25.
- Janosz, M., Fallu, J. S. et Deniger, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire : facteurs de risque et efficacité des programmes de prévention. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *La prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, 2, (p.117-16). Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Joncas J. et Lavoie, C. (2015). Pour une meilleure compréhension de l'expérience scolaire atypique de persévérants universitaires des Premières Nations à l'UQAC. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premières Nations*, 1, 15-19.
- Joncas, J. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire des femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/31148/1/34325.pdf>
- La Presse canadienne. (2021, 1^{er} juin). Dépouilles retrouvées près d'un pensionnat autochtone : un processus complexe. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1797786/pensionnat-autochtone-victimes-recherches-fouilles>
- Larose, F. (1993). Culture ou environnement ? Les variables environnementales et la désertion scolaire chez les Amérindiens québécois. *Persée : Revues scientifiques*, 47(3), 317-332.

- Lasalle, G. (2021, 30 juin). 182 sépultures non marquées découvertes près d'un pensionnat en C.-B. *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1805662/pensionnats-autochtones-decouverte-enfants>
- Lavoie, C. (2001). *La réussite scolaire des jeunes autochtones*. https://www.ordrepsy.qc.ca/pdf/Publications/Psyqc_Archives/juillet%202001_Autochtone/ArtDossier_Reussite_juillet01.pdf
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017). Logique d'exclusion, d'intégration ou d'inclusion ? Enquête sur l'expérience des étudiants autochtones à l'UQAM. *Les Cahiers du CIÉRA*, 15, 11-34.
- Lepage, P. (2019). Mythes et réalités sur les peuples autochtones. <https://www.cdpedj.qc.ca/storage/app/media/publications/Mythes-Realites.pdf>
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes (cahier n°2015-01). *Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones et Institut national de la recherche scientifique*. <https://reseaudialog.ca/wp-content/uploads/2019/12/CahierDIALOG2015-01-Réussitepersévérancescolaires-Levesque-2015-taille-réduite.pdf>
- Loiselle, M. et Legault, L. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Rapport de recherche, UQAT.
- Loiselle, M., Bourdaleix-Manin, A-L., Potvin, M. et Joly, C. (2011). *Le retour des jeunes enfants dans la communauté algonquine de Kitcisakik : une recherche-action visant l'engagement de la communauté envers la santé et le bien-être des enfants*. (publication n°928-2-923064-79-6). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. https://depot.erudit.org/bitstream/003535dd/1/Loiselle_et_al_Kitcisakik_2008_Pub.pdf
- Lopez, J. (2018). Factors influencing American Indian and Alaska Native postsecondary persistence: AI/AN Millennium falcon persistence model. *Research in Higher Education*, 59, 792-811. <https://doi.org/10.1007/s11162-017-9487-6>
- Malatest, R. A. et associés. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

- Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M. et Connelly, J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés. https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/manningham_et_al_nov2011.pdf
- Mansour, A. (2017). *La persévérance scolaire aux niveaux secondaire et postsecondaire chez les étudiants autochtones : des conditions plus favorables dans la communauté d'Essipit ?* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4369/>
- Marlin, A., Bruce, D. et Doucette, M. B. (2010). *A study of the Atlantic Aboriginal post-secondary labour force*. Atlantic Policy Congress of First Nations Chiefs Secretariat. <https://www.apcfn.ca/wp-content/uploads/2020/06/FinalReport-TheAtlanticAboriginalPost-SecondaryLabourForceFinal.pdf>
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M. C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M. C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p.115-133). Gaëtan Morin éditeur.
- Ménard, J. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada. (2005). *Plan d'action en matière d'éducation*. Gouvernement du Canada.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2009). *Les écoles autochtones au Québec*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/EcolesAutochtonesQc2009.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2013). *Bulletin statistique de l'éducation : l'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf
- Morency, J. D., Caron-Malenfant, E., Coulombe, S. et Langlois, S. (2015). *Projections de la population et des ménages autochtones au Canada, 2011 à 2036* (publication n°91-552-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-552-x/91-552-x2015001-fra.htm>
- Mowatt-Gaudreau, M. et Maheux, G. (2009). *Réflexion d'une enseignante sur l'école en milieu autochtone*.

https://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/151/index.asp?page=dossierC_8

O'Donnell, V. et Arriagada, P. (2019). *Programme d'équivalence d'études secondaires ou de mise à niveau au sein de la population autochtone vivant hors réserve*. (Publication n°75-006-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2019001/article/00013-fra.htm>

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2012). Référentiel des compétences. https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/referentiel_de_compences_des_travailleurs_sociaux.pdf

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013). *Des compétences pour la vie? Principaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Éditions OCDE.

Organisation nationale de la santé autochtone (ONSA). (2008). *Compétence et sécurité culturelle: guide à l'usage des administrateurs, fournisseurs et éducateurs en santé*. <https://fr.unesco.org/interculturaldialogue/resources/249>

Partenaires pour la réussite éducation en Chaudière-Appalaches (PRÉCA). (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*. <https://crepas.qc.ca/perseverance-scolaire/portrait-regional/>

Pidgeon, M. (2008). Pushing against the margins: Indigenous theorizing of “success” and retention in higher education. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 10(3), 339-360.

Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social Inclusion*, 4(1), 77-91. <http://dx.doi.org/10.17645/si.v4i1.436>

Presseau, A. (2006). Soutenir la réussite des jeunes autochtones à risque. <https://mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/medias/pdf/prpsfiche36/pdf>

Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaire des jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). CRIFPE. <https://depot.erudit.org/id/002943dd>

Relations Couronne-Autochtones et Affaires du nord Canada. (2017). *Peuples et communautés autochtones*. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1610476121588/1610476156907>

- Secrétariat aux affaires Autochtones. (2017). *Plan d'action gouvernemental pour le développement social et culturel des Premières Nations*. <https://www.autochtones.gouv.qc.ca/plan-action-social-culturel/index.asp>
- Secrétariat aux affaires autochtones. (2019). *Profil des nations*. https://www.autochtones.gouv.qc.ca/relations_autochtones/profils_nations/profil.htm
- Statistique Canada. (2016). *Profil de la population autochtone, Recensement de 2016*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/abpopprof/index.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada. (2016). *Identité autochtone (9), plus haut certificat, diplôme ou grade*. Recensement de 2016 (publication n° 98-400-X2016264).
- Soucy, V. (2004). *La réalité socio-éducative des jeunes autochtones et les pratiques d'orientation en fonction du contexte*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus.
- The Royal Canadian Geographical Society. (2018). *Atlas des peuples autochtones du Canada* (1^{er} éd). Canadian Geographic.
- Thompson, K., Posey, A. et Manshack, L. (2020). American Indian social work students: Factors that influence success in graduate school. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 17(1), 63-74. <https://doi.org/10.1080/26408066.2019.1626786>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Toulouse, P.R. (n.d.). Contribuer à la réussite des élèves autochtones : estime de soi, identité, une démarche pédagogique dynamique. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/research/toulousef.pdf>
- Tudge, J.R.H. (2016). Implicit versus explicit ways of using Bronfenbrenner's bioecological theory. *Human Development*, 59, 195-199. <https://doi.org/10.1159/000449453>
- Vatz Laaroussi, M. et al. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoire de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche. Université de Sherbrooke.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., Rachédi, L., Lévesque C. et Montpetit, C. (2006). La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec : modèles de collaboration entre la famille et l'école.

https://www.fgrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultats-recherche/Fiche_VatzLaaroussi.pdf

- Vinette, D. (1996). École, parents amérindiens et changements sociaux : la perception d'un intervenant autochtone. *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, 23-36.
- Voyer, B., Potvin, M. et Bourbon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 191-213. <https://doi.org/10.7202/1028419ar>
- Walton, P., Hamilton, K., Clark, N., Pidgeon, M. et Arnouse, M. (2020). Indigenous university student persistence : Supports, obstacles and recommendations. *Canadian Journal of Education*, 43(2), 430-465.
- Whitley, J. (2014). Supporting educational success for Aboriginal students: Identifying key influences. *McGill Journal of Education*, 49(1), 155–181. <https://doi.org/10.7202/1025776ar>
- Wilks, J., Dwyer, A., Woollorton, S. et Guenther, J. (2020). We got a different way of learning: A message to the sector from Aboriginal students living and studying in remote communities. *Australian Universities' review*, 62(6), 25-38.
- Wotherspoon, T. et Schissel, B. (1998). *Marginalisation, décolonisation et voix: les perspectives de l'éducation des Autochtones au Canada*. Document de discussion. Programme canadien de recherche en éducation. Conseil des ministres de l'éducation du Canada.

ANNEXE 1

Fiche de données sociodémographiques du projet de recherche « Les parcours de persévérance scolaire d'étudiants autochtones fréquentant un Centre d'éducation des adultes : compréhension de leur cheminement dans une perspective holosystémique »

Informations personnelles

1. Êtes-vous ?
 - ☐ Un garçon
 - ☐ Une fille
 - ☐ Autre, précisez _____
2. Quel âge avez-vous ? _____
3. Avez-vous des frères ou des sœurs ?
 - ☐ Oui
 - ☐ Non
 - Si oui, combien : _____
4. Dans quel type d'endroit vivez-vous actuellement ?
 - ☐ En appartement avec des colocataires
 - ☐ À la maison de mes parents
 - ☐ En chambre, dans une résidence
 - ☐ À la maison de membre de ma famille élargie
 - ☐ Autre, précisez _____
5. Quelle est votre principale source de revenus ?
 - ☐ Mon salaire
 - ☐ Mes prêts et bourses
 - ☐ La prestation d'aide sociale
 - ☐ Autre, précisez _____

Informations familiales

6. Quel est le statut matrimonial de votre mère :
 - ☐ Célibataire
 - ☐ Mariée
 - ☐ Divorcée
 - ☐ Conjointe de fait
 - ☐ Séparée
 - ☐ Autre, précisez _____

7. Quel est le statut matrimonial de votre père :

- ☐ Célibataire
- ☐ Marié
- ☐ Divorcé
- ☐ Conjoint de fait
- ☐ Séparé
- ☐ Autre, précisez _____

8. Quel est le plus haut niveau de scolarité obtenu par tes parents ?

Mère :

- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire
- ☐ Collégial
- ☐ Universitaire
- ☐ Je ne sais pas

Père :

- ☐ Primaire
- ☐ Secondaire
- ☐ Collégial
- ☐ Universitaire
- ☐ Je ne sais pas

9. Quelle est la situation professionnelle de vos parents ?

Mère :

- ☐ Emploi à temps plein
- ☐ Emploi à temps partiel
- ☐ Actuellement à la recherche d'un emploi
- ☐ À la retraite
- ☐ Sans emploi
- ☐ Autre, précisez _____

Père :

- ☐ Emploi à temps plein
- ☐ Emploi à temps partiel
- ☐ Actuellement à la recherche d'un emploi
- ☐ À la retraite
- ☐ Sans emploi
- ☐ Autre, précisez _____

Informations professionnelles

10. Actuellement, occupez-vous un emploi ?

- ☐ Oui (poursuivez à la question 10.1.)
- ☐ Non (poursuivez à la question 11)

10.1. Combien d'heures par semaine travaillez-vous en moyenne ?

Informations scolaires

11. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu ?

- ☐ Diplôme d'études secondaires
- ☐ Diplôme d'études collégiales
- ☐ Diplôme d'études professionnelles
- ☐ Autre, précisez _____

Le questionnaire est terminé, merci de votre collaboration

ANNEXE 2

Guide d'entrevue

Les parcours de persévérance scolaire d'étudiants autochtones fréquentant un Centre d'éducation pour adultes : compréhension de leur cheminement scolaire dans une perspective holosystémique

Mise en contexte de l'étude :

J'aimerais d'abord vous remercier d'avoir accepté de participer à cette étude. C'est grâce à votre implication qu'elle peut se matérialiser. D'entrée de jeu, je vous rappelle qu'elle consiste à en apprendre davantage sur votre cheminement scolaire jusqu'à maintenant et de connaître les raisons qui vous ont poussé à débiter ou à continuer un programme dans un Centre d'éducation pour adultes. Le but ici est d'avoir votre perception et de connaître votre cheminement personnel, alors il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Vous n'avez qu'à rester authentique, car ce qui importe est votre expérience. Tout ce qui sera dit dans cet entretien demeurera confidentiel et, comme il l'a été mentionné dans le formulaire d'information et de consentement, il ne sera pas possible de vous retracer. Aucun nom et aucune information personnelle ne seront retenues à l'issue de cette étude. L'entretien sera enregistré simplement afin de me permettre d'être totalement disponible à vos propos et afin que votre expérience soit rapportée le plus fidèlement possible. Vous être libre d'ouvrir ou non votre caméra. Dans tous les cas, seulement l'audio de cette entrevue sera prise en considération pour les étapes ultérieures de cette recherche. Je vous rappelle également, qu'il est de votre droit de vous retirer en tout temps et de mettre fin à votre participation sans que vous n'encouriez aucun inconvénient.

L'entretien vous proposera, tout d'abord, de discuter de votre vécu scolaire. Les questions feront en sorte que vous puissiez vous exprimer librement. N'hésitez pas à demander des clarifications si vous ne comprenez pas les questions posées et je les reformulerai autrement. De plus, vous pouvez ne pas répondre à une ou des questions qui vous seront demandées et prendre des pauses si vous en ressentez le besoin.

Présentation générale

Pour commencer, j'aimerais que vous me parliez de vous, que vous vous décriviez en tant que personne.

Sous-questions :

- Quelles sont vos plus grandes qualités ? Vos plus grands défauts ?
- Quelles sont vos principales occupations ?
- Pouvez-vous me parler de votre milieu de vie (lieu, personnes qui cohabitent avec vous) ?

Section A – Motivations et attentes associées au raccrochage scolaire dans un CEA

Cette section a pour objectif de discuter avec vous des facteurs ayant contribué à votre décision de vous inscrire dans un CEA. Elle se divise en deux parties. Tout d’abord, je vais vous poser des questions sur votre cheminement scolaire antérieur, pour ensuite discuter de votre cheminement scolaire actuel au CEA.

Partie 1 - Cheminement scolaire antérieur

- Parlez-moi de votre parcours scolaire en débutant par l’école primaire, puis l’école secondaire. De quelle façon l’avez-vous vécu ? Qu’est-ce qui vous a marqué ?

Sous-questions :

- Quel type d’élève étiez-vous (forces, difficultés, etc.) ?
- Est-ce qu’il y a eu des événements particuliers qui ont eu une influence spécifique sur votre parcours ?
- Quelles étaient les principales difficultés que vous avez rencontrées pendant votre cheminement scolaire ? À l’inverse, quels sont les éléments qui ont facilité votre parcours scolaire ?
- Aviez-vous accès à des services éducatifs ou communautaires spécifiques lors de votre parcours ?
- Dans quelle mesure la place et l’importance que vous accordez à vos études se sont-elles modifiées pendant votre parcours scolaire ?
- Parlez-moi des épisodes où vous avez décroché de l’école (le cas échéant) ?

Partie 2 – Cheminement scolaire actuel

- Quel type d’étudiant êtes-vous (forces, difficultés, etc.) ?
- Parlez-moi de votre programme scolaire ? Le trouvez-vous pertinent pour vos objectifs futurs ? Quelles modifications y feriez-vous ?
- À quel moment avez-vous entamé votre réflexion de vous inscrire dans un Centre d’éducation pour adulte ?

Sous-questions :

- Comment vous est-il venu l’idée de vous y inscrire ?
- Quelles étaient vos motivations et vos attentes lors de votre inscription dans un CEA ?
- Dans quelle mesure votre parcours en CEA correspond-il à vos attentes de départ ?

- Parlez-moi de votre vie scolaire aujourd'hui ? Comment se déroule-t-elle ?

Sous-questions :

- Pouvez-vous me décrire une journée typique de votre vie comme étudiant en CEA ?
- Quels sont les éléments qui vous aident dans votre parcours en CEA ?
- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans votre cheminement en CEA ?

Section B – Facteurs impliqués dans la persévérance scolaire

Je souhaite maintenant discuter avec vous des facteurs qui ont contribué ou qui contreviennent à votre persévérance scolaire.

Sphère personnelle

- Quelles sont vos caractéristiques ou qualités personnelles qui vous aident à persévérer dans vos études ?
- Quelles sont vos motivations à poursuivre vos études en CEA ?
- Quelles sont vos aspirations professionnelles ?
- Selon vous, qu'elles sont vos caractéristiques personnelles (qualités, défauts) qui peuvent parfois rendre difficile votre cheminement scolaire ?

Sphère familiale

- Parlez-moi de votre relation avec votre famille ?
- De quelle façon est-elle impliquée dans votre démarche scolaire ?

Sous-questions :

 - Que pense votre famille de votre parcours scolaire ?
 - Quelle est la place des études dans votre famille ?
- Dans quelle mesure les membres de votre famille (parents, frères, sœurs, etc.) influencent-ils votre choix de persévérer dans vos études ?

Sphère sociale

- Parlez-moi de votre cercle d'amis ?
- Quelle influence ont-ils eue sur votre cheminement scolaire ?
- De quelle façon conciliez-vous les différents rôles que vous avez dans votre vie ? (Exemple : étudiant, parent, travailleur, etc.)

Sous-questions :

 - Comment décririez-vous votre vie sociale ?

- Parmi votre cercle d'amis, y'en a-t-il qui ne vont plus à l'école ? Selon vous, quelle est l'importance des études pour eux ?
- Quelle influence a votre emploi sur vos études ?

Sphère scolaire

- Comment décririez-vous vos relations avec vos enseignants actuels ?
- Avez-vous eu la présence d'une ou plusieurs personnes qui ont marqué positivement ou négativement votre parcours scolaire ? Et maintenant ?
- Quels sont les services qui vous sont offerts dans votre CEA afin de vous aider dans vos apprentissages ?
- Dans quelle mesure les enseignants de votre CEA vous soutiennent-ils ?

Section C – Influence des facteurs en lien avec les réalités autochtones

Dans cette dernière section de l'entretien, je souhaite recueillir votre point de vue en ce qui concerne votre appartenance culturelle et son influence sur votre cheminement scolaire.

- Que signifie votre identité autochtone pour vous ?

Sous-questions :

- En quoi cette identité a-t-elle influencé positivement ou négativement votre parcours scolaire ?
- Avez-vous des croyances spirituelles particulières qui vous aident à persévérer dans vos études ? Quelles sont-elles ?
- En tant que membre des Premières Nations, quelle importance attribuez-vous à vos traditions ?
- Selon vous, quels sont les avantages et les désavantages à fréquenter une école située dans la communauté ?
- Quel impact a eu votre communauté d'appartenance sur votre cheminement scolaire ?
- Comment qualifieriez-vous le soutien qu'offre la communauté à ses étudiant(e)s ?

Pour terminer, y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter et que nous n'avons pas abordé lors de l'entretien ?

Merci de votre collaboration, votre témoignage nous est très précieux.

ANNEXE 3



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE INTITULÉE :

**Les parcours de persévérance scolaire d'étudiants autochtones fréquentant un Centre
d'éducation des adultes : compréhension de leur cheminement scolaire dans une
perspective holosystémique**

1 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

Joanie Lavoie

Responsable du projet de recherche
Étudiante à la maîtrise en travail social
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines et sociales
Université du Québec à Chicoutimi
joanie.lavoie2@uqac.ca

Eve Pouliot

Co-Directrice du mémoire de maîtrise
Professeure
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines et sociales
Université du Québec à Chicoutimi
418 545-5011 poste 5089
Eve_Pouliot@uqac.ca

Mathieu Cook

Co-Directeur du mémoire de maîtrise
Professeur
Unité d'enseignement en travail social
Département des sciences humaines et sociales
Université du Québec à Chicoutimi
418 545-5011 poste 4362
Mathieu_Cook@uqac.ca

2 FINANCEMENT

Ce projet ne fait pas l'objet d'un financement.

3 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche qui s'adresse aux étudiants autochtones fréquentant un Centre d'éducation des adultes (CEA). Cependant, avant d'accepter de vous y engager, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ils expliquent la nature, les objectifs, le déroulement ainsi que les avantages et les inconvénients à y participer. Ainsi, à la lecture de ce présent document il vous sera possible de prendre une décision libre et éclairée quant à votre participation ou non à cette étude. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affectés au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui ne vous semble pas clair. La participation à cette étude se fera sur une base volontaire. Ce document vous sera préalablement envoyé par courriel avant l'entrevue, il sera lu par la responsable de la recherche en votre présence. Si vous désirez participer à ce projet, votre consentement sera recueilli de façon écrite par le biais de ce formulaire et retranscrit dans le verbatim de l'entrevue.

4 DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT

4.1 Description du projet de recherche

Ce projet vise à mieux comprendre les parcours d'étudiants autochtones qui raccrochent et persévèrent dans un Centre d'éducation des adultes. Il vise notamment à recueillir la perception de ces étudiants sur leur cheminement scolaire, sur les facteurs qui contribuent et ceux qui contreviennent à leur persévérance scolaire. Ultimement, il s'agit de documenter les réalités des jeunes adultes autochtones raccrocheurs inscrits dans un CEA.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

Plus précisément, cette étude vise trois objectifs :

- Identifier les motivations et les attentes des répondants associées à leur raccrochage scolaire dans un CEA ;
- Recueillir leur point de vue sur les facteurs qui contribuent et ceux qui contreviennent à leur persévérance scolaire ;
- Étudier l'influence des différents facteurs particuliers aux réalités autochtones.

4.3 Déroulement

Cette étude vise la participation d tudiants autochtones inscrits dans un Centre d ducation des adultes. Votre implication requiert de participer   une seule entrevue avec l tudiante-chercheuse d une durée maximale de 90 minutes. Lors de cette entrevue, vous devrez remplir un court questionnaire visant   recueillir des informations sociodémographiques. Il vous sera demandé de communiquer, verbalement et librement, votre expérience quant   votre cheminement scolaire passé et présent et de partager ce qui a facilité ou entravé votre persévérance scolaire. Les entrevues seront enregistrées et retranscrites intégralement. Sachez qu il sera   votre discrétion d ouvrir ou non votre caméra et que seul l audio de l enregistrement sera considéré pour la transcription des verbatims. En raison du contexte sanitaire et des mesures   mettre en place pour votre protection et celle de la responsable de la recherche, vous devrez porter le masque lors de l entrevue et vous garder   la distance prévue. Finalement, vous devez savoir que vous êtes libre de refuser de répondre   certaines questions.

5 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

En participant   cette étude, vous ne retirerez aucun avantage personnel. Toutefois, les témoignages obtenus contribueront   l avancement des connaissances dans ce domaine. Votre participation pourra permettre de mieux comprendre le vécu scolaire des jeunes adultes autochtones afin que les services dispensés dans les CEA soient plus conformes aux besoins des apprenants et de démontrer les parcours de réussite scolaire. Par ailleurs, il est possible lors de l entrevue que vous soyez amené   aborder certaines expériences difficiles que vous pourriez avoir vécues ou que vous vivez actuellement. Votre témoignage pourrait susciter des émotions intenses, de l anxi t  ou de l inconfort. Si cela devait se produire, il importe que vous le communiquiez   la responsable de la recherche afin qu elle vous donne un temps de pause durant l entrevue et qu elle vous oriente vers des ressources compétentes qui pourront vous offrir du soutien.

- La ressource *Tel-aide* pourra vous écouter de façon active et vous serez libre de vous exprimer sans être jugé. Les intervenants pourront trouver des solutions qui vous conviennent afin de vous aider   vous sentir mieux. Ils sont disponibles 7 jours par semaine et 24 heures sur 24 : 514 935-1101 ;
- La *Ligne d coute d espoir pour le mieux-être* apporte une aide immédiate en offrant des services d interventions en cas de crise et du counseling aux peuples autochtones du Canada. Les conseillers sont expérimentés et sensibilisés aux réalités culturelles autochtones. Ils sont aussi disponibles 7 jours par semaine et 24 heures sur 24. Le service est offert en anglais et en français. : 1-855-242-3310.

6 CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

6.1 Confidentialité

Les informations personnelles qui seront recueillies vous concernant seront traitées de façon confidentielle. Ni votre nom ni celui d'autres personnes que vous pourriez mentionner pendant l'entrevue ne seront retenus. Le matériel de recherche nécessaire à l'entretien sera mis sous clef et seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès (étudiante-chercheure et codirecteurs). Les données et les enregistrements audio seront détruits conformément aux règlements institutionnels de l'UQAC. Enfin, aucun renseignement personnel ou identificatoire que vous aurez fourni lors de l'entrevue ne sera divulgué au personnel du CEA que vous fréquentez ni à la communauté dans laquelle vous résidez, si tel est le cas. Toutefois, malgré que la confidentialité soit respectée dans ce projet de recherche, la loi peut obliger l'étudiante-chercheure à révéler certaines informations afin de prévenir un acte de violence, si elle juge qu'il y a un risque sérieux pour la vie d'une personne ou bien pour signaler un cas d'abus ou toute autre situation de compromission envers un mineur.

6.2 Diffusion

Les données qui auront été recueillies ne serviront qu'à des fins de recherche et de formation. Elles pourront entre autres être publiées dans des revues spécialisées ou faire l'objet de discussions scientifiques. Les résultats de cette recherche ne seront pas disponibles avant l'automne 2021. Ils seront diffusés par l'entremise du mémoire accessible par le biais du dépôt institutionnel de l'UQAC. Si vous en manifestez l'intérêt, les résultats préliminaires vous seront transmis par courrier postal ou par courriel, et ce, avant leur publication. Cependant, en vertu des politiques qui encadrent la recherche en contexte autochtone, les résultats préliminaires seront aussi envoyés aux conseils de bandes des communautés participantes afin d'avoir leur point de vue. Ce processus de bienveillance et de collaboration permet à la responsable de la recherche de s'assurer que les propos qu'elle utilise et sa compréhension des choses concordent avec les réalités autochtones.

6.3 Conservation

En vertu des règlements de l'UQAC concernant la conservation des documents, les données seront conservées sous clef dans les bureaux de la codirection de recherche, et ce pendant une période de 7 ans. Ces données incluent les guides et les retranscriptions des entrevues. Une fois le mémoire de maîtrise déposé toutes les entrevues et les informations sociodémographiques seront détruites via les installations de destructions des données de l'UQAC.

7 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Nous vous rappelons que votre participation à ce projet de recherche est entièrement libre et volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer ou de vous retirer en tout temps, sans justifications, avant votre participation à l'entrevue. Les entrevues seront anonymisées donc il ne sera pas possible de connaître à qui appartient chacune des entrevues. Ainsi, si vous désirez vous retirer de l'étude, vous devez aviser la responsable de la recherche. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer à y participer vous sera communiquée sans délai en vous donnant les informations et en s'assurant une fois de plus de votre consentement à poursuivre l'étude ou à vous retirer.

8 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

9 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable et les codirecteurs du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

- Joanie Lavoie, responsable de la recherche : joanie.lavoie2@uqac.ca
- Ève Pouliot, codirectrice : Eve_Pouliot@uqac.ca
- Mathieu Cook, codirecteur : Mathieu_Cook@uqac.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche par téléphone au 418 545-5011 poste 4704 (ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704) ou par courriel à l'adresse cer@uqac.ca.

10 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Dans le cadre du projet intitulé *Les parcours de persévérance scolaire d'étudiants autochtones fréquentant un Centre d'éducation pour adultes : compréhension de leur cheminement scolaire dans une perspective holosystémique*, vous acceptez que l'entrevue soit enregistrée et transcrite intégralement sous forme de verbatim. Votre acceptation à participer à ce projet de recherche implique que vous avez pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, avez obtenu les réponses à vos questions, s'il y a lieu, et comprenez suffisamment bien le projet pour que votre consentement soit éclairé. Également, vous comprenez que vous êtes libre d'accepter de participer et que vous pourrez vous retirer de la recherche, sans aucun préjudice ni justification de votre part jusqu'à ce que les données aient été anonymisées. Vous vous engagez à suivre les mesures sanitaires mises en place lors de l'entrevue pour vous protéger et protéger la responsable de la recherche. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement vous a été remise.

☐ Je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie de l'équipe de recherche)

Dans le cadre du projet intitulé *Les parcours de persévérance scolaire d'étudiants autochtones fréquentant un Centre d'éducation pour adultes : compréhension de leur cheminement scolaire dans une perspective holosystémique*, vous acceptez que l'entrevue soit enregistrée et transcrite intégralement sous forme de verbatim. Votre acceptation à participer à ce projet de recherche implique que vous avez pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, avez obtenu les réponses à vos questions, s'il y a lieu, et comprenez suffisamment bien le projet pour que votre consentement soit éclairé. Également, vous comprenez que vous êtes libre d'accepter de participer et que vous pourrez vous retirer de la recherche, sans aucun préjudice ni justification de votre part jusqu'à ce que les données aient été anonymisées. Vous vous engagez à suivre les mesures sanitaires mises en place lors de l'entrevue pour vous protéger et protéger la responsable de la recherche. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement vous a été remise.

☐ Je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.

Nom et signature du participant

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie que j'ai (ou un membre autorisé de l'équipe de recherche) expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui ai clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE 4

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro du certificat est 2021-648.

ANNEXE 5



N° consécutif	7863
N° de dossier	
	X1 102 012

RÉSOLUTION

Assemblée dûment convoquée 2021 02 02
Année Mois Jour

CONSIDÉRANT que Pekuakamiulnuatsh Takuhikan est inscrit dans une démarche d'autonomie gouvernementale et entend assurer une saine gouvernance et une gestion efficace et transparente des affaires et des biens de la Première Nation des Pekuakamiulnuatsh;

CONSIDÉRANT que Pekuakamiulnuatsh Takuhikan a comme orientations et priorités, de placer la persévérance scolaire au cœur des priorités de développement en favorisant et en soutenant des initiatives destinées à la persévérance scolaire;

CONSIDÉRANT que Pekuakamiulnuatsh Takuhikan considère la diplomation comme l'un des indicateurs de la réussite;

CONSIDÉRANT que le partenariat avec l'étudiante à la maîtrise de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) dans le cadre du projet « Les parcours de persévérance scolaire fréquentant un centre d'éducation aux adultes » répondra à un besoin de comprendre les facteurs de persévérance scolaire de cette clientèle.

IL EST RÉSOLU d'appuyer la demande de partenariat, l'étudiante à la maîtrise de l'UQAC et l'unité administrative éducation et main-d'œuvre;

IL EST FINALEMENT RÉSOLU de désigner la direction Éducation et main-d'œuvre à signer l'entente de partenariat, et ceci en respectant les orientations et encadrements en matière de recherche dont Pekuakamiulnuatsh Takuhikan est partenaire.

Page 1 de 1

Proposée par M^{me} Élisabeth Launière
Appuyée de M. Charles-Édouard Verreault
Adoptée à l'unanimité

Le quorum
est fixé à
4

Clifford Moar, chef

Jonathan Germain, vice-chef

Charles-Édouard Verreault, vice-chef

Stacy Bossum, conseiller

Patrick Courtois, conseiller

Stéphane Germain, conseiller

Élisabeth Launière, conseillère