

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

ESSAI DOCTORAL PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MIRIAME BLACKBURN

APPORT À LA COMPRÉHENSION DE L'IDENTITÉ CULTURELLE, DU
CONCEPT DE SOI ET DU SENS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE CHEZ DES
ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES AUTOCHTONES

Avril 2018

Sommaire

Un plus grand accès à l'éducation se présente comme une voie favorable pour réduire certaines difficultés d'ordre social, économique, culturel ou psychologique chez les Peuples Autochtones (Ciceri & Scott, 2006; Comité sénatorial des Peuples autochtones, 2011). Or, d'importants écarts demeurent entre les taux d'éducation chez les Autochtones et les Allochtones au Québec et au Canada (AADNC, 2012 ; Statistiques Canada, 2011). Les difficultés inhérentes à la conciliation de deux cultures sont, selon plusieurs auteurs (p.ex., Huffman, 2001 ; LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993; Ogbu, 1992; Oyserman, Kimmelmeier, Fryberg, Brosh, & Hart-Johnson, 2003), l'une des pistes les plus souvent évoquées pour comprendre la réalité scolaire d'étudiants autochtones qui cheminent aux études supérieures. Ainsi, cette recherche vise à fournir un apport à la compréhension de l'identité culturelle chez des étudiants universitaires autochtones. Plus particulièrement, les trois questions de recherche suivantes sont explorées : 1) Comment l'étudiant autochtone se représente-t-il la culture autochtone? ; 2) Comment cette représentation de la culture autochtone s'organise-t-elle dans son identité culturelle et dans son concept de soi ? ; 3) Comment son identité culturelle, son concept de soi et son expérience scolaire s'inter-influencent-ils ? Selon un devis de recherche qualitatif interprétatif, 10 participants ont été recrutés pour répondre à une entrevue semi-dirigée. Premièrement, un arrimage entre un désir de réussite personnelle et un désir de contribuer au bien-être de leur communauté et de leur culture a été observé chez les participants, ce que nous qualifions d'individualisme responsable. Deuxièmement, le concept de soi des participants était constitué de valeurs,

d'aspirations et de désirs bien ancrés en eux. Ainsi, alors qu'un sentiment indéniable d'appartenance et de fierté les habitait concernant la culture autochtone, les étudiants éprouvaient une possibilité de faire des choix culturels (autochtones ou allochtones) cohérents avec leurs valeurs, aspirations et désirs individuels. Ce type d'identité culturelle, caractérisé par une liberté d'identification culturelle autochtone et allochtone, s'apparente au concept de biculturalisme. Troisièmement, leur identité culturelle, d'une part, et le sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire, d'autre part, sont cohérents l'une avec l'autre et sont d'importants constituants au plan identitaire. En conclusion, il semble donc que c'est entre autres à l'intérieur de leur concept de soi, de leur identité culturelle du sens de leur expérience scolaire qu'ils puisent pour avoir la motivation et la persévérance nécessaires à leur réussite scolaire.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	vi
Introduction	1
Contexte théorique	3
État de la situation	4
Mise en contexte de l'éducation chez les Autochtones	4
L'identité culturelle pour mieux comprendre l'expérience scolaire universitaire des étudiants autochtones	6
Concept de soi et identité culturelle	8
Concept de soi	8
Identité culturelle	9
Liens entre le concept de soi et l'identité culturelle	10
Culture et identité culturelle autochtones	11
Les différences culturelles et la façon dont l'individu les concilie à l'intérieur de lui	13
Conflits interculturels	13
Biculturalisme	14
Impact des différences culturelles sur l'expérience scolaire des étudiants autochtones	17
Liens entre le concept de soi, l'identité culturelle et l'expérience scolaire chez les étudiants universitaires autochtones	19
Identité culturelle orientée vers la culture allochtone	20
Identité culturelle faible ou partiellement orientée	21
Identité culturelle orientée vers la culture autochtone	21
Identité culturelle biculturelle	23
Problème de recherche	26
Objectifs de la recherche	28
Méthode	29
Échantillon	30
Outils de collecte de données	32
Entrevue individuelle semi-dirigée	32
Questionnaire de renseignements identificatoires	33
Méthode d'analyse des données	33
Résultats	36
Comment l'étudiant se représente-t-il la culture autochtone ?	38
Entre modernisme et traditionalisme, il aspire à moderniser la tradition tout en conservant sa richesse culturelle	38
La conception de la réussite chez les Autochtones : chacun est libre d'en créer sa propre définition	41
Comment cette représentation de la culture autochtone s'organise-t-elle dans son identité culturelle et dans son concept de soi ?	43

Guidé par des valeurs et des aspirations personnelles, il a un souci de bien être et de développement de soi	43
Il se sent libre de s'identifier (ou non) à différentes particularités culturelles, tant autochtones qu'allochtones	45
Il se sent autochtone et est fier de l'être	47
Comment son identité culturelle, son concept de soi et son expérience scolaire s'inter-influencent-elles ?.....	48
La démarche scolaire éloigne temporairement des pratiques culturelles autochtones	48
L'identification culturelle au cœur du sens qu'il attribue à son expérience scolaire	52
Je suis un étudiant universitaire autochtone	55
Discussion	58
Un individualisme responsable	60
Un concept de soi teinté d'une forte identité culturelle et éducationnelle	62
Le biculturalisme en tant qu'outil de persévérance et de réussite scolaires	64
Forces et limites de l'étude et implications futures	66
Conclusion	70
Références	73
Appendices.....	82

Remerciements

S'il est vrai que l'on apprend de ceux qu'on aime, c'est que j'aurai aimé beaucoup pendant ce parcours doctoral. À des cliniciens, superviseurs, chercheurs, enseignants, humains, qui, chacun à votre façon, m'avez transmis beaucoup.

Je pense à mes co-directeurs,
Jacinthe Dion et Roberto Gauthier;
Et je pense à mes superviseurs,
Johanne Dubreuil, Suzanne Simard, Cindy Fillion et Michel Turcotte.

Merci aux deux petites abeilles, Francis et Dominique, qui ont œuvré tout un été pour m'aider à donner un sens cohérent à ces centaines de milliers de mots dans Nvivo.

Aux participants de l'étude, je salue votre ouverture, votre franchise. Mais je salue par-dessus-tout votre présence et tout ce qu'elle implique, pour vous et pour nous, dans l'université que nous partageons.

J'ai de la gratitude pour le CRSH (Conseil de recherche en sciences humaines) et le FRQSC (Fond de recherche du Québec- Société et culture), organismes subventionnaires m'ayant fourni le pain et le beurre, et surtout la chance d'être de m'investir pleinement et entièrement.

Mon père et ma mère auront été eux aussi à leur façon des organismes subventionnaires, mais ils auront été bien plus que ça. J'espère qu'ils le savent. À vous deux et à mon frère je vous aime.

Je termine en disant à mon fiancé combien la constance de sa présence « gros comme ça » aura été pour moi des plus précieuses, rassurantes, et nécessaires. Notre vie nous attend.

Introduction

Les statistiques canadiennes et québécoises démontrent que les taux de scolarisation chez les Autochtones sont inférieurs aux taux de scolarisation chez les Allochtones¹ et que les différences les plus importantes se situent au niveau des études supérieures. En effet, 10 % de la population autochtone détient un diplôme universitaire contre 26 % de la population allochtone (Statistique Canada, 2011). Or, tel que l'indiquent Ciceri et Scott (2006), des taux d'éducation plus élevés sont une clé importante du développement socioéconomique et de la cohésion sociale pour les Autochtones. Il semble que les conflits interculturels soient l'un des facteurs explicatifs les plus communément nommés par les études scientifiques pour expliquer les difficultés scolaires auxquelles font face les étudiants autochtones, notamment lorsqu'ils arrivent aux études supérieures en milieu allochtone (Huffman, 2001). Cette étude s'insère donc dans ce champ de préoccupations scientifiques, l'objectif de ce projet doctoral étant de mieux comprendre la nature de l'identité culturelle chez des étudiants universitaires autochtones et de voir comment elle s'arrime avec leur concept de soi et le sens de leur expérience scolaire universitaire.

¹ Il faut ici comprendre le terme allochtone dans sa définition contextuelle québécoise, c'est-à-dire qu'il réfère aux habitants d'un territoire qui ne sont pas issus des peuples autochtones, inuits ou métis (Gauthier & Blackburn, 2015).

Contexte théorique

État de la situation

Mise en contexte de l'éducation chez les Autochtones. Il semble que l'éducation chez les Autochtones avant l'arrivée des Européens soit peu documentée (Gauthier, 2005). C'est en effet la tradition orale qui a marqué la culture autochtone d'autrefois, plutôt que la langue écrite, laissant peu de traces tangibles de cette période historique (Gauthier, 2005). Ce n'est qu'à partir de l'arrivée des Européens, au 17^e siècle, que l'histoire de l'éducation chez les Autochtones devient plus facilement retraçable. Par le fait même, on constate que l'historique de l'éducation chez les Autochtones fluctue en fonction des changements dans les politiques colonialisatrices allochtones. Simard (1987) propose un modèle qui se divise en quatre grandes époques, modèle qui s'apparente à celui du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones (2011). La première de ces époques est la Christianisation, période au cours de laquelle les missionnaires sont en charge de l'enseignement aux Autochtones. L'éducation d'alors, bien qu'elle se fasse en langue autochtone, passe inévitablement par une conversion à la foi catholique. La seconde époque prend place entre 1850 et 1950 et Simard (1987) la nomme Éducation séparée ou Politique de ségrégation. Cette période correspond à la fin du nomadisme autochtone et au début de la sédentarisation (création des réserves indiennes) ainsi qu'à l'épisode des Pensionnats indiens. Les visées assimilatrice et évangélisatrice des Pensionnats indiens par le biais de méthodes coercitives (tant physiquement que culturellement) ont aujourd'hui été officiellement dénoncées, et les conséquences néfastes de celles-ci sont désormais bien documentées (Commission

royale sur les Peuples Autochtones, 1996 ; Ross, Dion, Cantinotti, Collin-Vézina, & Paquette, 2015). La troisième période correspond à la période de l'Éducation intégrée. On la qualifie d'intégrée en ce sens où les Autochtones sont désormais invités à prendre part au système scolaire provincial et territorial, tel que le stipulait alors la Politique indienne du gouvernement du Canada, aussi appelé Livre blanc sur la politique indienne (Gouvernement du Canada, 1969). Mais cette intégration, en quelque sorte unilatérale, est rejetée par les Autochtones, ceux-ci souhaitant une éducation dont ils seraient eux-mêmes en charge. C'est donc de ce nouveau mouvement qu'est née la quatrième période, la Participation amérindienne à l'éducation, fortement marquée par la publication, par la Fraternité des Indiens du Canada, de la Maitrise indienne de l'éducation indienne (1972). Les Autochtones souhaitent alors s'émanciper de leur statut de colonisés et un mouvement de prise en charge de l'éducation s'installe. Kirkness (2013) suggère une phase successive, qu'il synthétise par le libellé « The answers are within us ». Ainsi, il propose une nouvelle phase teintée d'un passage à l'action qui ne pourra être initié que par les Autochtones eux-mêmes, faisant de l'éducation un vecteur leur permettant de prendre leur place à l'intérieur du pays. Selon lui, cette nouvelle phase se distingue de la Participation indienne à l'éducation en ce qu'elle permet aux Autochtones de contrôler leur éducation, d'en détenir le pouvoir et d'agir sur ses fondements, plutôt que de simplement en assurer le bon fonctionnement en y participant.

À cette heure, des efforts sont investis afin de se coller le plus possible à cette

nouvelle vision de l'éducation par et pour les Autochtones. Désormais, les écoles primaires et secondaires situées dans les communautés, appelées Écoles de bande, sont administrées par les Autochtones eux-mêmes (Gauthier & Blackburn, 2014). Ces écoles, bien que financées par le gouvernement fédéral, disposent d'une liberté en ce qui concerne la nature des enseignements et des outils pédagogiques, la langue de transmission des savoirs et leur orientation culturelle (Commission de l'éducation, 2007). Malgré cette liberté, les responsables de l'éducation des communautés priorisent un curriculum aussi cohérent que possible avec celui des Allochtones, afin de favoriser une meilleure transition entre les ordres scolaires, les cégeps et les universités n'étant généralement accessibles qu'en milieu allochtone (Gauthier & Blackburn, 2014). L'institut Kiuna fait exception à cela, étant le premier cégep dédié à l'éducation des Autochtones à ouvrir au Québec depuis la fermeture du collège Manitou. En place depuis 2011, il est situé dans la communauté d'Odanak, au Centre du Québec (Hannis & Lainé, 2014).

L'identité culturelle pour mieux comprendre l'expérience scolaire universitaire des étudiants autochtones. Une mise en contexte historique de l'éducation chez les Autochtones montre qu'une éducation optimale pour eux est une lutte qui n'a pas encore été gagnée et qui remonte à il y a longtemps. D'ailleurs, des écarts importants perdurent entre les taux de scolarisation des Autochtones et ceux des Allochtones. Cette réalité est d'autant plus vraie en ce qui concerne les études supérieures, auxquelles 10% des Autochtones accèdent en comparaison de 26 % chez les Allochtones (Statistique

Canada, 2011). Certes, la proportion d'Autochtones détenant un diplôme universitaire s'est accrue depuis les dernières années, allant de 5% en 1996 à 6% en 2001, puis 8% en 2006. Or, les taux s'accroissent d'autant plus chez les Allochtones, faisant en sorte que l'écart entre Autochtones et Allochtones s'agrandit au fil des années, passant de 12% en 1996 à 14% en 2001, puis à 15% en 2006 (AADNC, 2012). C'est donc à cette épreuve d'expérience scolaire aux études postsecondaires en milieu allochtone, et plus précisément au niveau universitaire, que cet essai s'intéresse. Plusieurs facteurs explicatifs ont été étudiés pour comprendre la persistance de cette disparité entre les étudiants autochtones et les étudiants allochtones aux études supérieures. Par exemple, on évoque le manque de préparation aux études postsecondaires (Conseil des ministres de l'éducation, 2010), un soutien financier insuffisant (Conseil des ministres de l'éducation, 2010 ; Timmons, 2009) ou encore des responsabilités parentales difficiles à concilier avec les études (Rodon, 2008). Selon Huffman (1993; 1999; 2001), ce sont les conflits interculturels qui demeurent le principal défi lorsqu'il est question de poursuivre des études postsecondaires en milieu allochtone et il s'agirait, selon lui, du facteur le plus répertorié dans la littérature scientifique pour expliquer les difficultés scolaires des Autochtones. Plus précisément, pour bien comprendre la réussite scolaire d'étudiants issus d'une culture minoritaire, Okagaki, Helling et Bingham (2009) rapportent que de nombreux auteurs (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993; Ogbu, 1992; Oyserman, Kimmelmeier, Fryberg, Brosh, & Hart-Johnson, 2003) s'entendent pour dire qu'il faut comprendre à la fois leur expérience scolaire, mais aussi leur identité culturelle. C'est donc à la lumière de l'identité culturelle que sera étudiée la

question de l'expérience scolaire universitaire des étudiants autochtones. L'expérience scolaire réfère à un champ d'étude à priori sociologique, dans le cadre duquel les acteurs sont considérés comme participant à la construction de leur réalité scolaire. Les participants à l'étude sont perçus comme étant les porteurs d'un sens qu'ils attribuent à leur vécu scolaire (Dubet & Martucelli, 1996).

Concept de soi et identité culturelle.

Concept de soi. La littérature présente une grande variabilité dans les termes utilisés pour référer à l'identité d'une personne: le soi, le concept de soi, l'esprit, l'agentivité. Markus et Katiyama (2010) soutiennent néanmoins que ces termes peuvent être utilisés de façon similaire, référant tous à une personne qui met en place le processus dynamique et récurrent qui vise à organiser et à intégrer sa pensée, conférant à cette personne une impression de sens. Nous aurons ici recours à l'appellation concept de soi.

Markus et Katiyama (2010) définissent le concept de soi comme étant le « Moi au centre de l'expérience, une conscience continuellement en développement d'être un acteur et qui guide l'action. Le concept de soi se forme à mesure que l'individu, par sa prise de conscience cérébrale et corporelle, devient attentif aux différents environnements qu'il habite » [traduction libre] (p.420). Le soi serait impliqué dans tous les aspects du comportement : l'attention, la perception, la cognition, l'émotion, la motivation, les relations interpersonnelles, les interactions auprès de groupes, etc. (Markus & Kitayama, 2010). Markus et Katiyama (1991) ont soulevé l'importance des

fondements socioculturels du concept de soi, en soutenant que le concept de soi se forme en étroite relation avec la culture qui entoure un individu. Ainsi, le concept de soi est une réalité psychologique dont les fondements sont à la fois individuels et socioculturels (Markus & Katiyama, 2010).

Identité culturelle. L'une des définitions pionnières de la culture est celle de Kroeber et Kluckhohn (1952), qui stipulent que la culture « consiste en des modèles à la fois implicites et explicites de comportements acquis et transmis par des symboles. [...] Le noyau de la culture est constitué d'idées traditionnelles et surtout des valeurs qui y sont rattachées » [traduction libre] (p.357). Matsumoto et Juang (2008) ajoutent que la culture permet à un groupe social de cheminer vers un certain niveau de bonheur et de bien-être et qu'elle oriente le sens accordé à la vie. L'identité culturelle, quant à elle, est plutôt une constituante du concept de soi, et est propre à un individu plutôt qu'à un groupe d'individus (Tajfel, 1981). Elle dérive de l'appartenance à un groupe social et de la valeur et de la signification émotive qui sont associées à cette appartenance culturelle (Tajfel, 1981). Bingham et Okagaki (2012) rapportent trois composantes de l'identité culturelle : cognitive, émotionnelle et comportementale. Dans une méta-analyse portant sur l'identité culturelle, Phinney (1990) constate que l'identification, le sentiment d'appartenance et la fierté ressentis à l'égard d'un groupe culturel sont les éléments clés de l'identité culturelle, éléments presque unanimement considérés à travers les définitions élaborées par les auteurs recensés.

Pour plusieurs raisons, on constate une importante diversité lorsqu'il est question de

l'identité culturelle (Bingham, 2012). D'abord, au même titre que le développement du concept de soi, la formation de l'identité culturelle serait un processus développemental, personnel, dynamique et évolutif, qui varierait au fil du temps et des contextes (Phinney, 1990). L'identité culturelle se formerait à mesure que l'individu explorerait et prendrait des décisions à propos du rôle que sa culture, telle qu'il la conçoit, occupe dans sa vie (Phinney, 1990). Il va sans dire que deux personnes appartenant à une même culture peuvent avoir une identité culturelle différente (Horse, 2005), et qu'une personne peut être influencée par plus d'une culture à la fois (LaFromboise, Coleman, & Gerton, 1993). La diversité de l'identité culturelle s'explique également par la constante évolution des cultures, qui s'ajustent à mesure que surviennent des circonstances particulières et que des contacts sont créés avec d'autres cultures (Kirmayer, Brass, & Trait, 2000). L'identité culturelle est donc évolutive, empreinte d'une grande variabilité à la fois interindividuelle et intraindividuelle.

Liens entre le concept de soi et l'identité culturelle. Tel que l'énoncent Bingham et Okagaki (2012), le contexte social dans lequel une personne évolue affecte son schème de référence social, cognitif et comportemental. Le concept de soi et la culture semblent donc être deux concepts imbriqués l'un dans l'autre (Markus & Kitayama, 2010; Shweder, 2003). Markus et Kitayama (2010) soutiennent que la culture et le soi sont tous deux dynamiques (c'est-à-dire en constante adaptation) et se définissent et se construisent l'une à partir de l'autre dans un cycle continu d'influence mutuelle. D'une part, le soi se construit à partir d'un contexte socioculturel et c'est à partir du soi que les normes socioculturelles sont internalisées et mises en action. D'autre part, les émotions,

pensées et actions mises en acte par le soi ont la fonction de renforcer ou de modifier cet environnement socioculturel, d'où l'interinfluence suggérée par Markus et Kitayama (2010). Une personne et son monde socioculturel seraient indissociables et, en ce sens, Schweder (2003) suggère qu'il est préférable de les étudier conjointement plutôt que séparément. L'étude de l'un impliquerait donc la prise en compte de l'autre, et vice versa.

Culture et identité culturelle autochtones. Horse (2005) et Graham (2013) soulignent qu'il ne semble pas exister d'identité culturelle autochtone unique, uniforme et monolithique. C'est plutôt une diversité sociale, culturelle et environnementale qui est constatée à travers les groupes autochtones (Duran & Duran, 1995; Waldram, 2004). Il existe en effet au Québec 52 communautés autochtones appartenant à 11 Nations bien distinctes et chacune de ces Nations a sa culture propre (Lepage, 2009). Ajoutons à cela d'importantes différences entre les Autochtones vivant en milieu urbain et ceux demeurant dans leur communauté. Leur lieu de vie a des répercussions, notamment, sur le rapport qu'ils entretiennent avec leur culture, les défis qu'ils rencontrent et leurs aspirations (Environics Institute, 2010). En ce sens, il apparaît peu aisé de qualifier de façon restrictive la culture autochtone ou l'identité culturelle autochtone. Il serait trompeur de dresser une liste fermée et exclusive de traits culturels communs aux cultures autochtones, malgré l'existence de caractéristiques générales de groupe (Alberta Education, 2006), car l'identité culturelle d'une personne demeure personnelle et diffère d'un individu à l'autre (Horse, 2005).

Néanmoins, parmi cette diversité, certaines particularités peuvent être remarquées. Par exemple, la propension interdépendante de la culture autochtone a pu être observée dans un nombre considérable d'études (Fryberg, Covarrubias, & Burack, 2013; Michaelos & Orlando, 2006; Stephens et al. 2012;). Certains observent que les cultures se situent généralement sur un continuum dont les polarités sont l'indépendance et l'interdépendance, parfois aussi appelées individualisme et collectivisme (Hofstede, 1980; Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002). Une culture orientée vers l'indépendance serait davantage basée sur la contribution instrumentale d'autrui dans l'atteinte personnelle d'objectifs et d'intérêt, et l'attention d'une personne serait davantage tournée vers ses propres pensées, sentiments et actions (Markus & Kiyama, 2010). Une culture orientée vers l'interdépendance, quant à elle, aurait comme principe que la signification d'une personne prend son sens dans ses relations avec autrui et que les gens sont intrinsèquement reliés les uns aux autres (Markus & Kiyama, 2010). Adams, Anderson et Adonu (2004) soutiennent néanmoins que l'indépendance et l'interdépendance ne s'opposent pas l'une à l'autre mais sont plutôt une façon implicite de comprendre le monde. Dans le même ordre d'idées, Greenfield (2009) soulève que chaque individu porte en lui, à des degrés différents, certains éléments d'indépendance et d'autres d'interdépendance, susceptibles d'évoluer au fil de son expérience personnelle et des changements culturels. Malgré des variabilités individuelles et une possible évolution culturelle au fil du temps (Greenfield, 2009), les cultures européennes et nord-américaines seraient davantage axées sur l'indépendance (Hofstede, 2001; Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002), alors que les cultures

autochtones seraient davantage axées sur l'interdépendance (Fryberg, Covarrubias, & Burack, 2013; Michaelos & Orlando, 2006 ; Stephens et al. 2012).

Tel qu'indiqué précédemment, le concept de soi et l'identité culturelle sont fortement reliées (Markus & Kitayama, 2010; Shweder, 2003). Considérant la tendance davantage interdépendante de la culture autochtone, il semble que l'imbrication entre le concept de soi et l'identité culturelle apparaisse ici d'autant plus importante lorsqu'un regard est posé sur les particularités psychologiques des gens de culture autochtone. En effet, dans une perspective autochtone, une construction solide du concept de soi aurait davantage à voir avec la façon d'établir des connexions avec autrui et la façon de se comprendre soi-même, en tant qu'individu en relation avec les gens et les choses autour (Bergstrom, Cleary, & Peacock, 2003). Dans le même ordre d'idées, l'expérience identitaire serait vécue par les Autochtones d'une façon totalitaire et englobante plutôt qu'en terme de systèmes séparés (Duran & Duran, 1995).

Les différences culturelles et la façon dont l'individu les concilie à l'intérieur de lui.

Conflits interculturels. D'importantes différences peuvent exister entre la culture dominante et les cultures plus marginales, et les personnes qui vivent ces différences peuvent faire l'expérience de conflits interculturels (Bigham & Okagaki, 2012). Les conflits interculturels se définissent comme étant une rupture entre les valeurs, les comportements ou les actions politiques et économiques de la culture dominante et ceux de la culture minoritaire (Huffman, 2001). Un tel concept s'insère dans un courant

anthropologique qu'on appelle discontinuité culturelle, c'est-à-dire qu'il met l'accent sur la spécificité d'une culture (la langue, les comportements, les normes, par exemple) et le choc culturel éventuel qui en découle (Bingham & Okakagi, 2012 ; Gauthier, 2005). Dans une perspective en quelque sorte inversée, avec un angle plus particulier au domaine de l'éducation, la théorie de la concordance culturelle suggère que la performance scolaire d'un individu est tributaire du sentiment d'être en concordance ou non avec ses propres normes culturelles et celles du milieu qu'il fréquente (Stephens et al., 2012). Suivant cette logique, les étudiants autochtones, risquant de faire face à des conflits culturels quant aux normes et aux valeurs véhiculées par leurs enseignants et le milieu scolaire, peuvent en voir leur sentiment de concordance culturelle diminué, influençant de ce fait leur performance scolaire à la baisse (Stephens et al., 2012).

Biculturalisme. Un individu placé devant ces différences culturelles aura à composer avec celles-ci et c'est là qu'interviendra l'identité culturelle, en ce sens où l'individu rejettera, intégrera et réaménagera différents éléments culturels appartenant à sa culture première et à la culture dominante, de façon à se sentir en harmonie avec les différentes cultures qu'il côtoie. Pour étudier l'identité culturelle autochtone, il semble que l'angle du biculturalisme soit approprié, de par l'appartenance à deux mondes qui caractérisent la réalité autochtone (Moran, Fleming, Somervell, & Manson, 1999). Benet-Martínez et Haritatos (2005) définissent ainsi l'intégration biculturelle : l'individu appartenant à deux cultures pose un jugement subjectif à propos de la façon dont ses deux identités culturelles se rejoignent et se chevauchent. Gfellner et Armstrong (2011) rapportent un modèle qui distingue l'identité culturelle selon quatre catégories :

1) Populaire, soit une identité culturelle orientée vers la culture dominante, 2) Traditionnelle, soit une identité culturelle fortement orientée vers la culture première d'une personne, 3) Marginale, soit une identité culturelle qui n'est ni imprégnée de la culture dominante, ni de la culture première, et 4) Biculturelle, soit une identité culturelle tournée à la fois vers la culture dominante et vers la culture première. Dans leur modèle, le biculturalisme apparaît comme une force individuelle favorisant la capacité à négocier de façon constructive avec les demandes de la culture initiale et celles de la culture dominante (Gfellner & Armstrong, 2011).

Dans le même ordre d'idées, le Modèle d'intégration biculturelle (Bicultural Identity Integration, ou BII) a été élaboré par Benet-Martínez et Haritatos (2005) en fonction de deux facteurs, soit la distance culturelle et les conflits culturels. Graham (2013) reprendra plus tard ces concepts et, pour des raisons méthodologiques, en transformera les libellés dans une formulation positive. Distance culturelle deviendra alors similarité culturelle, et conflits culturels deviendront congruence culturelle. Selon Graham (2013), la similarité culturelle réfère à la perception d'une personne quant aux différences et aux similitudes entre les deux cultures auxquelles il appartient. La congruence culturelle, quant à elle, est le degré selon lequel un individu perçoit ses deux cultures comme se heurtant ou s'arrimant l'une et l'autre (Graham, 2013). Les gens qui perçoivent leurs deux cultures comme étant à la fois fortes en similitudes et congruentes tendent à s'identifier à ces deux cultures et à en intégrer des pratiques et des comportements (haut niveau d'intégration biculturelle), ne les percevant pas comme étant mutuellement exclusives ou en conflit (Benet-Martínez et al., 2012).

Huffman (2001), s'intéressant quant à lui de façon particulière à l'identité culturelle autochtone, parle de transculturalisme, qu'il définit comme un processus d'apprentissage d'une culture étrangère mais qui ne peut s'accomplir qu'en présence d'un sentiment de sécurité face à l'identité culturelle autochtone. On constatera que le concept de transculturalisme proposé par Huffman (2001) s'apparente beaucoup au biculturalisme que proposent Gfellner (2011), Benet-Martinez et Haritatos (2005) et Graham (2013), le terme biculturalisme étant davantage répandu dans la littérature.

Les modèles de Gfellner et Armstrong (2011), de Benet-Martinez et Haritatos (2005), de Graham, (2013) et de Huffman (2001) ont tous en commun qu'ils positionnent la conciliation de deux cultures sur un continuum dont la polarité finale et optimale est représentée par l'intégration harmonieuse des deux cultures dans l'identité culturelle, permettant une meilleure adaptation aux demandes du milieu et un meilleur développement de l'individu. En effet, le biculturalisme est associé positivement à plusieurs atouts psychologiques. Dans sa recension des écrits, Gfellner (2011) a constaté que nombreuses sont les études ayant démontré le rôle important qu'occupe l'identité culturelle en tant que facteur de protection, particulièrement en ce qui concerne les jeunes appartenant à des minorités ethniques, ce qui concorde avec les constats de Huffman (2001). Également, des aptitudes biculturelles contribuent à renforcer les capacités d'une personne à négocier de façon constructive avec les demandes issues des deux contextes (Gfellner, 2011). Dans le même ordre d'idées, les individus ayant un haut niveau d'intégration biculturelle auront tendance à avoir un haut niveau de satisfaction de vie, un plus grand bien-être psychologique ainsi qu'un niveau d'anxiété

et de symptômes de dépression plus bas (David, Okazaki, & Saw 2009). Aussi, les individus ayant un haut niveau d'intégration biculturelle auront tendance à présenter un meilleur ajustement psychologique (Chen, Benet-Martinez, & Bond, 2008). Finalement, une expérience culturelle caractérisée par une identité culturelle englobante, des stratégies d'acculturation adaptées et la perception de similarités et de congruences avec la culture dominante est positivement corrélée au bien être subjectif, plus particulièrement à la présence d'affects positifs (Graham, 2013).

Impact des différences culturelles sur l'expérience scolaire des étudiants autochtones. Les modèles culturels de l'éducation sont des pratiques et des façons de concevoir le domaine de l'éducation qui sont issues d'un contexte culturel. Ces pratiques et façons de concevoir définissent et structurent le domaine de l'éducation en ce qui a trait, notamment, à la signification et au rôle de l'éducation dans le processus de développement d'un individu, aux attentes face à l'étudiant et à la nature des relations qu'il entretient généralement avec son enseignant (Fryberg & Markus, 2007). Des études américaines effectuées par Fryberg, Covarrubias et Burack (2013), Stephens et al. (2012), ou encore Fryberg et Markus (2007), suggèrent que l'orientation culturelle vers l'indépendance ou l'interdépendance d'une société, définie ci haut, se reflète dans le fonctionnement de son système scolaire. Dans un modèle culturel de l'éducation axé sur l'indépendance, l'apprentissage est synonyme de développement de l'autonomie et de l'acquisition d'une pensée autonome (Fryberg & Markus, 2007). Par exemple, les universités américaines (Stephen et al., 2012) et canadiennes (Lam et al., 2016) seraient le reflet des normes d'indépendance véhiculées au sein de ces sociétés. En comparaison,

dans un modèle culturel de l'éducation davantage axé sur l'interdépendance, l'apprentissage prendrait forme en premier lieu en interaction avec autrui (Fryberg & Markus, 2007). Le soutien social, les relations avec les enseignants basées sur la confiance ainsi que le fort lien avec la communauté sont des éléments significatifs de ce modèle culturel de l'éducation (Fryberg & Markus, 2007).

Des recherches ont démontré qu'un modèle culturel de l'éducation axé sur l'interdépendance favorise la réussite éducative des étudiants autochtones. Par exemple, Fryberg et Markus (2007) et Fryberg, Covarrubias et Burack (2013) ont constaté, chez des étudiants universitaires autochtones, qu'une relation positive existait entre une représentation interdépendante du soi et une confiance accrue en l'enseignant. Ces deux variables étaient d'ailleurs positivement associées à la performance scolaire chez les étudiants autochtones dans cette même étude de Fryberg, Covarrubias et Burack, (2013). D'autres (Deyle & Swischer, 1997) ont démontré que des apprentissages et une motivation accrus surviennent chez des étudiants autochtones lorsque le contexte d'enseignement est collaboratif. Selon Philips (1972), de meilleurs résultats scolaires seraient observés chez des étudiants autochtones lorsque le travail est fait en coopération et que l'évaluation est en groupe plutôt qu'individuelle. Une étude de Stephens et al. (2012) a dévoilé qu'une université davantage axée sur l'interdépendance favorise la réussite éducative des étudiants de première génération, c'est-à-dire ceux qui sont les premiers de leur famille à poursuivre des études postsecondaires. Notons tout de même que, dans cette étude, les résultats ont démontré que cela était vrai peu importe la culture d'appartenance des étudiants de première génération (autochtone ou

allochtone), étant donné qu'une approche éducative axée sur l'interdépendance réduit l'impression de difficulté des tâches scolaires et concorde davantage avec les propres normes internalisées des étudiants. En somme, le fait qu'on observe une tendance générale davantage interdépendante qu'indépendante au sein des cultures autochtones apparaît comme un exemple parmi tant d'autres pour souligner la possibilité qu'une non concordance survienne entre les milieux scolaires allochtone et autochtone. Notons néanmoins qu'indépendance et interdépendance des milieux scolaires ne se présentent pas comme étant dichotomiques ou contradictoires : elles peuvent être complémentaires. Tel que l'indiquent Stephens et al. (2012), valoriser l'interdépendance dans un milieu scolaire américain pourrait être bénéfique pour les étudiants de toutes les cultures. Nous pouvons supposer qu'il en serait également ainsi dans les universités canadiennes.

Liens entre le concept de soi, l'identité culturelle et l'expérience scolaire chez les étudiants universitaires autochtones

L'interaction entre le concept de soi, l'identité culturelle et l'expérience scolaire est complexe. Une étude de Huffman (2001) servira de fil conducteur pour cette section, et sera mise en lien avec d'autres études faites à ce sujet. Huffman (2001) a développé un modèle de l'identité culturelle basé sur quatre masques culturels pouvant être revêtus par des étudiants autochtones de niveau universitaire. Ces masques, il les définit comme étant les processus par lesquels un individu construit son identité culturelle, ainsi que la façon dont il aura recours à celle-ci et la présentera à autrui. Huffman (2001) établit des relations entre le type de masque culturel et l'expérience scolaire vécue par un étudiant.

Pour réaliser cette étude au devis de recherche qualitatif, cet auteur a mis en place un échantillon de 69 étudiants universitaires autochtones à qui ont été administrées des entrevues semi-dirigées.

Identité culturelle orientée vers la culture allochtone. Le premier masque, celui des « étudiants assimilés » [traduction libre] (p.9), représente les étudiants qui s'identifient à la culture dominante de l'école. Huffman (2001) précise que ce groupe d'étudiants rencontre peu de difficultés interculturelles dans leur parcours scolaire, ces étudiants ne ressentant que très peu de conflits interculturels. Pour cette catégorie d'étudiants, il n'élabore toutefois pas sur l'engagement et la réussite scolaires. Dans une revue de la littérature scientifique, Bingham et Okakagi (2012) se sont entre autres intéressés à savoir si le fait de correspondre aux critères des étudiants dits assimilés permet d'obtenir une meilleure performance scolaire. Leurs recherches les ont menés à la réponse suivante : l'idée selon laquelle un abandon de la culture première de l'étudiant de façon à s'assimiler à la culture dominante favorise la performance scolaire n'est pas supportée de façon scientifique. À titre d'exemple, citons aussi une étude réalisée par Smalls, White, Chavous et Sellers (2007) ayant comme échantillon 390 étudiants afro-américains de l'école secondaire. Dans cette étude, le fait d'être assimilé, c'est-à-dire d'adhérer à la croyance selon laquelle les étudiants afro-américains devraient ressembler davantage aux étudiants de la culture dominante, est corrélé négativement avec la persévérance et la curiosité académiques, et est corrélé positivement avec les comportements négatifs à l'école.

Identité culturelle faible ou partiellement orientée. Le second masque répertorié par Huffman (2001), celui des « étudiants marginaux » [traduction libre] (p.9), réfère à des étudiants s'identifiant partiellement à la culture allochtone, cherchant néanmoins à s'identifier et à s'affilier avec leur culture première. Ces étudiants, faisant l'expérience d'une quête d'identité culturelle, peuvent ressentir une certaine pression face aux deux mandats culturels qui sont les leurs et, de ce fait, avoir une expérience scolaire qui s'en voit complexifiée. Ces résultats concordent avec les études selon lesquelles un fort sentiment d'appartenance à une ou des culture(s), quelle(s) qu'elle(s) soi(en)t, constitue un facteur de protection, contrairement à une absence, à une difficulté ou à une orientation partielle d'identification culturelle (Gfellner & Armstrong, 2011). Dans le même ordre d'idées, une recension des écrits réalisée par Bingham et Okagaki (2012) relate qu'une identité culturelle forte serait liée à un engagement scolaire plus important.

Identité culturelle orientée vers la culture autochtone. Quant au troisième masque, celui des « étudiants étrangers » [traduction libre] (p.10), il englobe les étudiants qui, craignant l'assimilation, s'identifient fortement aux aspects traditionnels de leur culture et perçoivent la culture dominante comme une menace à leur identité culturelle. Ces étudiants ont une expérience scolaire universitaire extrêmement difficile, notamment du fait de la difficulté qu'ils éprouvent à faire confiance au système scolaire. D'autres auteurs (p.ex. Gfellner & Armstrong, 2011; Joncas, 2013; Loiselle, 2010) soulignent la présence d'une identité culturelle autochtone chez des groupes d'étudiants, mais ceux-ci diffèrent de ceux d'Huffman (2001) en ce qu'ils ne craignent pas

nécessairement l'assimilation et ne perçoivent pas la culture majoritaire comme potentiellement menaçante. Par exemple, Gfellner et Armstrong (2011), dans une étude menée auprès de 227 adolescents autochtones du Canada, identifient que la plupart des étudiants de leur échantillon ont une identité culturelle orientée vers la tradition (c'est-à-dire la culture autochtone) plutôt que vers le biculturalisme. Gfellner et Armstrong (2011) rapportent que les étudiants traditionnels ont une force du moi plus importante que ceux orientés vers le biculturalisme. D'une façon similaire, dans une étude s'intéressant à la résilience scolaire d'étudiants universitaires autochtones, Joncas (2013) soutient que la fierté d'être Autochtone consiste en une dimension significative de l'expérience scolaire de ces étudiants et qu'ils s'y réfèrent tout au long de leur parcours. Le sentiment d'appartenance à une culture autochtone apparaît donc comme intimement imbriqué dans l'identité des étudiants et dans le sens de leur expérience scolaire universitaire (Joncas, 2013). Dans une étude qualitative visant à comprendre les déterminants de la persévérance et de la réussite scolaire à l'université pour des Autochtones, Loiselle (2010) met en lumière des déterminants associés à l'identité culturelle. Pour les étudiants de sa recherche, les études universitaires se présentent comme un moyen de contribuer au développement et au mieux-être de leur communauté et de leur peuple et de devenir des modèles de réussite pour les générations futures. Également, il semble que la présence d'autres étudiants autochtones dans leurs cours, la possibilité de discuter en langue vernaculaire et les mesures institutionnelles prenant en considération la réalité autochtone constituent une forme de zone de confort qui favorise également la réussite et la persévérance à l'université

(Loiselle, 2010). Certaines études relatent donc que l'identité culturelle orientée vers la culture autochtone constitue un facteur de protection concernant le concept de soi et le sens de l'expérience scolaire (p.ex. Gfellner & Armstrong, 2011; Joncas, 2013; Loiselle, 2010) alors que d'autres relatent qu'elle constitue plutôt un facteur de vulnérabilité (p.ex. Huffman, 2001). Il est possible de penser que la différence majeure réside dans le fait que, dans l'étude de Huffman (2001), les « étudiants étrangers » n'ont pas seulement une identité culturelle orientée vers la culture autochtone; ils craignent aussi d'être assimilés et rejettent la culture allochtone.

Identité culturelle biculturelle. Le quatrième et dernier des masques représente les « étudiants transculturels » [traduction libre] (p.17). Ceux-ci, bien qu'ils s'identifient de façon importante à leur culture autochtone, vivent une expérience scolaire universitaire fort satisfaisante. Ces étudiants transculturels semblent être passés par un processus en 4 étapes : 1) l'aliénation initiale (isolement, sentiment de solitude et détachement du milieu scolaire); 2) la découverte de soi (moment charnière au cours duquel ils réalisent que leur identité autochtone n'est pas menacée et qu'en fait, elle leur sert de point d'ancrage pour réussir); 3) le réalignement (ajustements aux plans personnel, social et scolaire); 4) la participation (plein engagement dans la réussite des études par le plein recours à leur héritage autochtone en tant que vecteur de force, de confiance et d'identité). Ces étudiants font preuve d'intégration biculturelle, en ce sens où ils ont développé l'habileté de valoriser et d'intégrer la culture allochtone, sans pour autant rejeter ni nier la leur. Huffman (2001) suggère que l'identité culturelle transculturelle est non seulement un élément favorisant la réussite scolaire, mais surtout qu'elle

constitue un pilier psychologique important de l'expérience scolaire. Dans son étude, l'identité culturelle autochtone agit entre autres en tant qu'ancrage affectif, en ce sens où les étudiants ont développé un fort concept de soi, une confiance en eux-mêmes et en leur valeur personnelle, et un sentiment de sécurité. Tel qu'il l'indique, cet ancrage affectif ne survient pas malgré le fait d'être Autochtone, mais plutôt à cause du fait d'être Autochtone. Huffman (2001) rapporte cela comme l'accroissement du répertoire culturel, c'est-à-dire le fait d'incorporer au soi de nouvelles ressources issues du milieu allochtone tout en conservant intact l'héritage culturel autochtone.

Les étudiants transculturels de Huffman (2001) s'apparentent d'une certaine façon au groupe d'étudiants auxquels se sont intéressés Bryant et LaFromboise (2005). Dans un échantillon de 103 étudiants autochtones fréquentant l'école secondaire, ces auteurs ont remarqué que la plupart de ces étudiants avait de plus grandes compétences culturelles et une plus grande identification culturelle envers la culture autochtone qu'envers la culture allochtone. Ces étudiants, plutôt que d'être assimilés, avaient une vision positive de leur culture, couplée à une capacité à reconnaître les aspects positifs de la culture allochtone. Ils étaient peu à risque d'éprouver de la confusion et de la désorientation au niveau de leur concept de soi lorsqu'ils faisaient face à des conflits interculturels. Ces étudiants étaient conscients de la place qu'occupait leur appartenance culturelle dans leur concept de soi. Bryant et Lafromboise (2005) qualifient ces étudiants de biculturellement compétents. Ces auteurs nuancent toutefois les résultats obtenus en soulignant qu'une si grande proportion d'étudiants biculturellement compétents pourrait être liée, d'une part, au fait qu'il s'agissait d'un milieu où la cohésion culturelle est

grande, favorisant le fort sentiment d'identification culturelle. D'autre part, ces auteurs (2005) n'excluent pas la possibilité que les étudiants aient ressenti une pression sociale liée au contexte culturel autochtone les entourant, favorisant une censure aux items impliquant une perception négative de la culture autochtone.

Dans une même optique, Okagaki, Helling et Bingham (2009) ont fait une étude auprès d'étudiants universitaires autochtones qui les a menés, entre autres, aux résultats suivants : 1) les étudiants étaient fiers de leur identité culturelle, 2) ceux qui avaient une forte identification culturelle et une ouverture à la culture dominante avaient une expérience scolaire plus positive et 3) les étudiants autochtones valorisaient leur identité éducationnelle. Dans une étude qualitative comprenant 14 participants autochtones ayant récemment gradué de l'université ou étant sur le point de graduer, Montgomery et al. (2000) mettent eux aussi en lumière le désir des étudiants de participer à la vie universitaire allochtone sans abandonner leur identité autochtone. Ces étudiants semblaient avoir adopté certains éléments culturels de chacun des mondes puis avoir créé un troisième monde, inspiré des deux cultures.

À la lumière des recherches ci-haut rapportées, en ce qui concerne le lien entre le concept de soi, l'identité culturelle et le sens de l'expérience scolaire, l'élément suivant semble être plutôt consensuel : une identité culturelle bien campée chez un individu, et particulièrement une identité culturelle biculturelle, semble être associée à un concept de soi fort et à une expérience scolaire positive. La littérature nous apparaît plus variée concernant les étudiants qui se situent aux extrêmes, c'est-à-dire ayant une identité culturelle strictement autochtone (les étudiants « étrangers » ou les étudiants

« traditionnels ») ou strictement allochtone (les étudiants « assimilés »). Cette posture identitaire au plan culturel semble susciter tantôt certains facteurs de protection, tantôt certains facteurs de vulnérabilité.

Problème de recherche

La littérature scientifique démontre bien que l'expérience scolaire, pour les étudiants universitaires autochtones, est influencée de plusieurs façons par un chevauchement entre la culture autochtone et la culture allochtone (p.ex., Bingham & Okagaki, 2012; Fryberg, Covarrubias, & Burack, 2013; Fryberg & Markus, 2007; Huffman, 2001; Okagaki, Helling, & Bingham, 2009). Vu la grande variabilité qu'on retrouve au sein d'une même culture, il serait difficile et pourrait être réducteur de définir la culture autochtone ou la culture allochtone (Graham, 2013; Horse, 2005). L'identité culturelle étant une composante du concept de soi qui est particulièrement liée à la façon dont l'individu compose avec la ou les cultures qu'il fréquente (Bingham & Okagaki, 2012; Phinney, 1990 ; Tajfel, 1981), elle permet de poser un regard plus compréhensif et plus proche de l'individu. Dans cette étude, un regard sur l'identité culturelle permettra de mieux comprendre comment s'organisent, dans le concept de soi de l'étudiant autochtone, expérience scolaire universitaire, culture autochtone, et culture allochtone. Le choix de porter un regard compréhensif sur l'identité culturelle nous est apparu d'autant plus pertinent du fait qu'elle est répertoriée comme un élément clé de la réussite scolaire dans la littérature scientifique concernant les étudiants autochtones (p. ex., Gfellner & Amstrong, 2011; Huffman, 2001; Loiselle, 2010; Okagaki, Helling, & Bingham, 2009).

De par sa localisation géographique à proximité des communautés autochtones de la région du Saguenay-Lac-St-Jean et de la Côte Nord, l'UQAC accueille un nombre important d'étudiants autochtones. En 2014, près de 350 étudiants autochtones cheminaient à temps complet ou partiel dans un programme de l'UQAC dans un de ses centres d'études (Gauthier, Santerre, Blackburn, Joncas, & Gobeil, 2015). Considérant l'importance de l'éducation pour l'avenir des Autochtones (Ciceri & Scott, 2006), il apparaît essentiel d'apprendre à connaître davantage cette clientèle qui constitue une proportion importante de la population étudiante de l'UQAC. Notre recension des écrits permet de constater que l'identité culturelle chez les étudiants universitaires autochtones au Québec gagnerait à être davantage documentée dans la littérature scientifique. D'abord, il semble que plusieurs études génèrent des résultats qui sont entre autres liés au concept d'identité culturelle, sans pour autant en avoir fait l'objet principal de leur étude (p. ex., Archambault, 2010 ; Environics Institute, 2010 ; Joncas, 2013 ; Loiselle, 2010). Ces études parlent de l'identité culturelle comme étant un facteur influent de leur expérience universitaire, sans étudier le sujet dans son ensemble. Également, parmi ces études qui ont abordé de près ou de loin la question de l'identité culturelle chez des étudiants universitaires autochtones, peu l'ont fait dans un contexte québécois, et à fortiori dans une perspective qualitative/interprétative. Ainsi, comme le font de plus en plus d'études s'intéressant à l'expérience scolaire chez des étudiants autochtones persévérant aux études supérieures (p. ex., Gauthier, 2005; Gauthier, Santerre, Blackburn, Joncas, & Gobeil, 2015; Huffman, 2001; Joncas, 2013; Loiselle, 2010; Rodon, 2008 ; Timmons, 2009;), cette étude sera effectuée selon une perspective

qualitative. Comme l'indique Gauthier (2007), les études s'intéressant quantitativement à l'expérience scolaire chez des étudiants autochtones laissent en plan certaines questions, auxquelles des démarches interprétatives et inductives permettent de fournir des réponses. L'angle qualitatif apparaît pertinent ici puisqu'il s'intéresse directement au point de vue des acteurs et permet une saisie phénoménologique en profondeur de la complexité de leur vécu, afin d'en dégager un sens qui colle à leur réalité (Savoie-Zajc, 2007). Cela se prête bien à l'étude d'un concept empreint d'une grande variabilité intra et inter individuelle tel que l'identité culturelle autochtone (Bingham & Okagaki, 2012; Phinney, 1990). Cette approche rejoint également les propos de Castellano (2004) qui prône le droit pour les Autochtones, au plan éthique, de générer et de propager le savoir les concernant, lorsqu'il est question de conduire une recherche.

Objectifs de la recherche

L'objectif de ce projet doctoral est de mieux comprendre l'identité culturelle chez des étudiants universitaires autochtones. Plus particulièrement, cet essai doctoral vise à répondre aux questions de recherche suivantes : 1) Comment l'étudiant autochtone se représente-t-il la culture autochtone? ; 2) Comment cette représentation de la culture autochtone s'organise-t-elle dans son identité culturelle et dans son concept de soi ? ; 3) Comment son identité culturelle, son concept de soi et son expérience scolaire s'influencent-ils ?

Méthode

Échantillon

Les données utilisées dans cette recherche ont été initialement recueillies en 2011-2012 dans le cadre d'une recherche-action interinstitutionnelle menée en collaboration entre le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC (CPNN) et le Cégep de Baie-Comeau et financée par le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) (Gauthier, Santerre, Blackburn, Joncas, & Gobeil, 2015). La cueillette de données et le développement des outils de recherche ont donc été faits selon des objectifs de recherche plus généraux, visant à comprendre la perception de différents acteurs (étudiants autochtones, étudiants allochtones, enseignants et professionnels) quant à une multitude de composantes de l'expérience scolaire des étudiants autochtones de niveau postsecondaire. Ici, seule la cueillette de données liées aux étudiants autochtones universitaires sera utilisée.

Les participants de la recherche sont des étudiants universitaires autochtones inscrits à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). La nation de ces étudiants, leur communauté, leur parcours scolaire, leur situation familiale, leur sexe ou leur âge ne sont pas des critères d'inclusion ni d'exclusion, ceci dans le but de constituer un échantillon qui soit le plus représentatif possible de l'hétérogénéité de la population étudiante autochtone de l'UQAC. Cela rejoint le principe de diversification interne de l'échantillon (Pires, 1997), qui favorise l'étude exhaustive d'un groupe restreint d'individus partageant une caractéristique commune (être étudiant universitaire autochtone) quoique différents à plusieurs niveaux (nation et communauté

d'appartenance, sexe, situation familiale, etc.), permettant ainsi de recueillir une diversité d'informations. Afin de parvenir à la saturation empirique des données en recherche qualitative (Bertaux, 1980; Pires, 1997), qui est en fait l'atteinte d'un nombre suffisant d'information à un point tel que l'ajout de participants n'enrichirait pas la connaissance de la question à l'étude, 15 participants ont été recrutés pour l'étude de Gauthier et al. (2015). En effet, dans des études visant à comprendre le sens d'une expérience, l'investigation en profondeur de l'expérience d'un nombre restreint de participants s'avère préférable à l'investigation plus rapide et superficielle d'un grand nombre de participants (Pires, 1997). En somme, on parle donc d'un échantillonnage par contraste-saturation (Pires, 1997). Le recrutement des participants s'est fait sur une base volontaire : les premiers étudiants ayant répondu aux annonces ont été retenus. Les annonces ont été faites par l'envoi de courriels, par des publications sur la page Facebook du CPNN, par la pose d'affiches dans l'université, ou alors par la sollicitation directe.

À l'automne 2015, le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC a fourni une approbation pour ce projet de recherche. Aussi, bien que les participants aient fourni leur consentement pour participer à la recherche initiale, nous avons tenté de joindre les 15 participants à nouveau afin qu'ils consentent à participer à la recherche actuelle. De ces 15 étudiants, 11 ont été rejoints et ont accepté que leurs entrevues soient utilisées dans le cadre de ce nouveau projet de recherche. Le consentement a été majoritairement obtenu par contact téléphonique, plusieurs de ces étudiants ayant désormais complété leurs études et étant de retour dans leur communauté d'origine.

L'échantillon considéré dans cette recherche est constitué d'étudiants universitaires autochtones de l'UQAC âgés entre 22 et 45 ans. La moyenne d'âge des participants est de 28,9 ans. L'échantillon comporte sept femmes et quatre hommes. Six étudiants sont sans enfants, alors que, parmi ceux qui sont parents, la moyenne est de deux enfants par étudiant. La moyenne d'âge de leurs enfants est de dix ans. L'étudiant ayant le plus d'enfants en a quatre. Il y a deux étudiants qui sont métis alors que les neuf autres étudiants sont nés de deux parents autochtones. Les étudiants sont originaires de six communautés autochtones différentes. Parmi ceux-ci, dix sont Innus et un est Attikamek. En ce qui concerne leur programme d'études, un étudiant complète une maîtrise, sept étudiants complètent un baccalauréat, deux étudiants complètent un certificat alors qu'un étudiant est inscrit à une propédeutique. Les étudiants sont inscrits dans les champs d'études suivants : enseignement, art, administration, relation d'aide (intervention jeunesse, travail social et psychologie).

Outils de collecte de données

Entrevue individuelle semi-dirigée. L'entrevue individuelle semi-dirigée, disponible en appendice A, a été élaborée par Gauthier & Santerre (Gauthier et al., 2015) et aborde six thématiques couvrant l'expérience scolaire globale de ces étudiants. Pour les besoins de cette recherche, une attention particulière a été portée aux questions et aux réponses ayant une pertinence en ce qui a trait à l'identité culturelle, au concept de soi et à l'expérience scolaire. Certaines sections du questionnaire ne portaient pas directement sur les thèmes de la recherche; or, il pouvait arriver que la réponse du participant, elle, était liée aux thèmes de la recherche. En ce sens, chacune des questions

est susceptible d'avoir été utilisée dans l'analyse des données. La durée des entrevues variait entre 30 et 120 minutes, selon le niveau d'élaboration du participant. Le contenu de ces entrevues a été enregistré et ensuite retranscrit en conservant l'anonymat des participants. Ainsi, aucune donnée nominative n'a été retranscrite. Les entrevues étaient dirigées par une assistante de recherche étudiante au baccalauréat en psychologie, ayant donc des aptitudes pour une telle tâche.

Questionnaire de renseignements identificatoires. Également élaboré par Gauthier et al. (2015), ce questionnaire, disponible en appendice B, s'intéresse surtout à des variables sociodémographiques. Il comporte également quelques questions à choix multiples ou à court développement concernant les six thématiques générales de la recherche initiale. Ici aussi, une attention particulière a été portée aux questions et aux réponses ayant une pertinence en ce qui a trait à l'identité culturelle et au concept de soi. Les données issues de ces questionnaires n'ont pas été utilisées quantitativement dans le but d'en tirer des conclusions statistiques, mais plutôt en tant que sources d'informations complémentaires permettant d'enrichir le processus qualitatif.

Méthode d'analyse des données

C'est la méthode d'analyse qualitative thématique qui a été ciblée dans cette recherche, telle qu'exposée par Paillé et Mucchielli (2003). Cette méthode d'analyse se réfère à une épistémologie inductive, en ce qu'elle passe du particulier, c'est-à-dire d'une expérience rapportée ou d'un témoignage, au général. Autrement dit, cela consiste à passer du concret à l'abstrait, plutôt que de procéder à une vérification d'un cadre théorique pré établi (Blais & Martineau, 2006; Katambwe, Genest, & Porco,

2014). Tel que le rapportent Paillé et Mucchielli (2003), l'idée générale de l'analyse thématique est de transposer une variabilité de données brutes en un nombre plus restreint de thématiques (ou catégories sémantiques) représentatives du contenu analysé et liées à la question de la recherche. En ce sens, est considérée comme une thématique un regroupement de phrases liées à une même idée. Cette méthode d'analyse a deux fonctions principales : premièrement, la saisie d'ensemble des thèmes principaux et pertinents (c'est-à-dire cibler les thématiques) et, deuxièmement, la documentation de l'importance, de la récurrence et des regroupements de ces thèmes (c'est-à-dire émettre des liens entre les thématiques et en dégager un sens).

La première fonction, celle qui consiste à cibler les thématiques, a été remplie d'abord en transcrivant de façon verbatim le contenu des entrevues. Ensuite, l'ensemble des entrevues et des questionnaires a été lu à plusieurs reprises afin de se faire une idée générale du contenu et de mettre en lumière les extraits liés aux questions de la recherche. La recension des écrits avait préalablement permis de mettre en lumière certaines thématiques qui allaient constituer des points de départ pour l'analyse. Il s'agissait des thématiques abordant le sentiment d'appartenance à une ou des culture(s) (autochtone ou allochtone), l'intégration à l'intérieur du concept de soi de cette ou ces cultures, et la façon dont l'expérience scolaire est marquée par l'identité culturelle et cette intégration au concept de soi de cette ou ces culture(s). L'analyse thématique a ensuite débuté, en annotant, à l'aide du logiciel NVivo, les thématiques observées à travers le discours des participants. La thématisation a été réalisée en continu, c'est-à-dire que, conséquemment à une technique inductive, les thématiques ont été identifiées,

bonifiées et modifiées au fur et à mesure que la lecture avançait. Le fait d'avoir certains repères thématiques à priori était cohérent avec ce que Savoie-Zajc (2004) appelle l'induction modérée, c'est-à-dire que les thématiques d'analyse sont ancrées dans un cadre conceptuel qui se voit enrichi par les données provenant du discours des participants.

Un arbre thématique (un tableau synthèse, dans le cas présent), qui, lui, réfère davantage à la deuxième fonction de la méthode d'analyse thématique (celle qui vise à émettre des liens entre les thématiques), a été construit à mesure qu'avancait la thématisation. Il a permis d'organiser, de synthétiser, de regrouper, de scinder et de hiérarchiser les thématiques afin de dresser un portrait qui, bien que sommatif, semblait signifiant et représentatif du corpus de données brutes.

Trois personnes, soit deux étudiants de premier cycle et une étudiante de troisième cycle, ont travaillé de concert pour procéder à l'analyse thématique. Cela a permis de comparer les points de vue entre les analysants, favorisant ainsi une posture objective en ce qui concerne le sens attribué aux données. Une telle validation inter-juges favorise la possibilité que l'analyse des résultats soit stable, objective et représentative par rapport au corpus de données brutes (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006).

Résultats

L'analyse des données de cette recherche a résulté en trois grands champs thématiques, qui sont en fait les trois questions de la recherche. Un apport à la compréhension de chacune des questions de recherche est ébauché à la lumière de deux ou trois thématiques émergentes. Le Tableau 1 synthétise les questions de recherche et les thématiques ayant émergé de l'analyse.

Tableau 1

Synthèse des questions de recherche et des thématiques émergentes

Comment l'étudiant se représente-t-il la culture autochtone?
1. Entre modernisme et traditionalisme, il aspire à moderniser la tradition tout en conservant sa richesse culturelle
2. La conception de la réussite chez les Autochtones : chacun est libre d'en créer sa propre définition
Comment cette représentation de la culture autochtone s'organise-t-elle dans son identité culturelle et dans son concept de soi?
1. Guidé par des valeurs et des aspirations personnelles, il a un souci de bien-être et de développement de soi
2. Il se sent libre de s'identifier (ou non) à différentes particularités culturelles, tant autochtones qu'allochtones
3. Il se sent autochtone et est fier de l'être
Comment son identité culturelle, son concept de soi et son expérience scolaire s'influencent-elles?
1. La démarche scolaire éloigne temporairement des pratiques culturelles autochtones
2. L'identification culturelle au cœur du sens qu'il attribue à son expérience scolaire
3. Je suis un étudiant universitaire autochtone

Comment l'étudiant se représente-t-il la culture autochtone?

Entre modernisme et traditionalisme, il aspire à moderniser la tradition tout en conservant sa richesse culturelle. Lorsque les étudiants abordent la façon dont ils conçoivent leur culture, la question du modernisme et du traditionalisme émerge. Pour eux, le traditionalisme autochtone est associé à la chasse, à la pêche, à l'artisanat, à la nature, à l'art, à l'interprétation des rêves, à la motoneige. Quant au modernisme, les étudiants le définissent comme étant lié à la vie en ville, aux études universitaires, au changement, à l'innovation.

Les étudiants évoquent leur propre identification au modernisme et au traditionalisme. Certains étudiants tendent à se reconnaître à la fois dans le modernisme et dans le traditionalisme, et semblent chercher à faire une place à l'un et à l'autre dans leur vie. Par exemple, l'un d'eux se qualifie de « traditionaliste/moderniste » (EU8). Un autre (EU15) dit qu'il est « un peu des deux », ce qu'il étaye à travers différents exemples de traditions auxquelles il prend part, comme le Metashan ou l'interprétation des rêves, ainsi qu'à travers certains éléments de modernité qu'il apprécie, comme le magasinage ou la malbouffe.

D'autres étudiants, toutefois, se qualifient plutôt de modernistes, tel que l'exprime l'étudiante suivant : « Moderne. Je suis une Autochtone, oui, mais j'aime la vie en ville » (EU14). Pour cette étudiante, quitter sa communauté était un choix volontaire, sans lien avec la nécessité d'être en ville pour étudier. L'étudiant qui suit se considère aussi comme moderne :

Moderne! (rires). Jamais de la vie traditionnaliste! Dans le sens que j'irais pas dans le bois. Ce n'est pas une mauvaise chose mais il y a des affaires côté traditionnaliste que je ne ferais pas. Je n'ai pas à faire des choses comme ça pour me faire croire que je suis Autochtone. Peut-être que ça va changer éventuellement, mais au stade où je suis, non, je n'en ai pas envie. (EU10)

Aussi, certains indiquent que le contexte de vie en ville influence leur identification à la modernité ou à la tradition. En effet, certains regrettent l'accès aux traditions inhérent au mode de vie d'étudiant en milieu urbain. Ces étudiants se considèrent actuellement modernistes, mais souhaiteraient revenir aux traditions une fois leurs études complétées. En voici des exemples :

Tout ce qui est traditionnel dans la culture, aller à la chasse, moi je fais moins ça. Ce sont des activités que je pratique moins mais que je pratique plus l'été. Je choisis les études plutôt que la tradition. (EU9)

En ce moment, je suis moderne mais je voudrais aller vers le traditionalisme. Je veux apprendre, je ne veux pas perdre ça. J'aimerais ça retourner là-bas, apprendre ce que j'ai manqué et vivre les traditions aussi. (EU13)

Au delà de leur propre expérience personnelle, les étudiants réfléchissent à propos de la culture autochtone en général, se demandant si celle-ci devrait demeurer influencée par tradition ou s'orienter vers le modernisme. Plusieurs se positionnent comme étant en faveur d'une intégration entre modernisme et traditionalisme. Ils tendent à évoquer l'aspiration suivante: ils souhaitent que leur culture évolue, s'adapte, tout en préservant ce qu'elle a d'authentique et d'unique. Ils cherchent une forme d'équilibre leur permettant d'accroître la présence de leur culture au sein de la société québécoise pour « innover » et « progresser » (EU10), tout en continuant à faire vivre la tradition. Un étudiant parle d'un souhait de « moderniser les traditions importantes », tout en conservant la « richesse culturelle différente » (EU8). Ce même étudiant ajoute que ce

sont ses études universitaires en administration qui l'ont amené à prendre cette position nuancée entre modernisme et traditionalisme:

C'est mon côté administrateur qui a ajouté à mon bagage autochtone parce que, oui, il y a des traditions importantes mais j'ai remarqué, avec mes études, qu'il y a moyen de les moderniser.

Ils semblent, de façon générale, ne pas souhaiter un conservatisme rigide, ni un modernisme qui ne tiendrait pas compte de l'évolution de la culture autochtone. Les propos d'un autre étudiant pourraient résumer ce qui émerge généralement de la pensée du groupe d'étudiants interrogés :

Je parle de l'hybridation entre la modernité et le traditionnel. Je prends des coutumes traditionnelles pour les moderniser sans perdre la recherche du traditionnel. Mais il faut quand même que tu évolues dans la société pour montrer encore ta présence, mais sans perdre ton côté traditionnel [...] Sinon, si tu ne t'adaptes pas, on va te tasser de là. C'est comme dans les réserves, tu vas rester là, mais il faut que tu t'adaptes sans perdre ton passé. (EU1)

Un autre étudiant partage un avis similaire. Ce-dernier ajoute percevoir une tendance au traditionalisme dans sa communauté, ce qu'il déplore et associe à un retour en arrière :

J'aimerais ça qu'on progresse, si je parle en général là, c'est vraiment ça : j'aimerais ça qu'on progresse. Mais dans la communauté, tout le monde veut retourner aux traditions et tout le monde veut retourner en arrière. Mais pourquoi retourner en arrière? Il faut avancer dans la vie. Des fois, comme un certain Conseil de bande, il veut tout le temps retourner en arrière. Mais c'est ça que je ne comprends pas (rires). Et ils ont tout le temps peur du changement, d'innover. Je ne dis pas que c'est pas mauvais les traditions là, mais tsé! (EU10).

En résumé, certains étudiants se considèrent comme modernes alors que d'autres intègrent tradition et modernité dans leur conception d'eux-mêmes. Certains ajoutent à cela que la vie en ville implique un mode de vie plus moderne et souhaitent se

rapprocher de la tradition lorsqu'ils retourneront dans leur communauté. En ce qui concerne leurs aspirations pour leur culture en général, il semble y avoir une tendance, chez les étudiants interrogés, à souhaiter une modernisation des traditions et plusieurs étudiants déplorent tant le conservatisme rigide que le modernisme rigide.

La conception de la réussite chez les Autochtones : chacun est libre d'en créer sa propre définition. Il semble que, pour les étudiants interrogés, l'importance accordée aux valeurs familiales soit centrale dans ce qui caractérise la réussite dans la culture autochtone. Concevoir une famille et entretenir des liens familiaux et communautaires serrés peut être perçu comme garant de la réussite d'une personne, disent des étudiants. Certains parlent de « rattachement à leur village », de « sens de la famille », de « sens de la communauté » (EU1). D'autres abordent en ce même sens : « Pour ma famille, la réussite, c'est la famille. Puis avoir une bonne job, l'argent aussi sûrement. Mais c'est plus la famille. » (EU13); « Ma mère, c'est réussir sa vie familiale, sa vie amoureuse. [...] Ma mère, c'est ça l'important : avoir un mari » (EU10).

Mais lorsque les étudiants élaborent à propos de la conception de la réussite chez les Autochtones, ils dépeignent une réussite qui ne passe pas qu'à travers les valeurs familiales. Les étudiants abordent le fait qu'eux-mêmes ainsi que les membres de leur communauté estiment aussi la réussite scolaire et professionnelle. Malgré qu'ils constatent que plusieurs jeunes de leur communauté sont décrocheurs, ils perçoivent tout de même qu'entreprendre des études postsecondaires est valorisé chez eux. Les étudiants universitaires interrogés tendent à se sentir soutenus par leur famille

immédiate dans leur démarche scolaire, ainsi que par les membres de leur communauté en général, ce qu'ils interprètent comme le signe que la réussite scolaire est estimable à leurs yeux. Par exemple, un étudiant évoque le souvenir de son père et de l'importance que celui-ci attribuait à la réussite scolaire de son garçon : « Du plus loin que je me rappelle de lui, il a tout le temps dit : « Fais tes études, fais tes études, fais tes études, fais tes études. » C'était une priorité pour lui que je fasse des études. » (EU8)

Plus important encore, ce qui semble ressortir du discours des étudiants, c'est que la notion de réussite, dans la culture autochtone, peut prendre plusieurs formes et s'adapter aux aspirations personnelles des gens: « Ça peut pas être une réussite pour toi, ça peut être un échec pour toi, mais pas pour moi. » (EU10) ; « Parce que, dans le fond, la réussite c'est quand tu as atteint tes objectifs personnels. » (EU1). D'autres étudiants y vont dans le même sens:

C'est pour ça que chacun peut réussir. Tout le monde peut réussir mais c'est la manière de percevoir qui dépend en fin de compte [...] Il y a des personnes qui peuvent réussir au niveau professionnel et il y a des personnes qui peuvent être dans le bois à se nourrir, à subvenir à leurs besoins. [...] C'est comme en chaque être humain, c'est différent leur manière de percevoir. (EU15)

Ça dépend beaucoup. Dans ma famille, je te dirais qu'ils ont pas mal la même définition que moi. Mais pour mes amis, c'est sûr, c'est plus différent. Il y en a beaucoup là-bas, mes amis proches, qui ne sont même pas allés aux études mais qui réussissent. Ils travaillent beaucoup, ils s'investissent beaucoup dans la communauté. Ils ont des maisons, ils ont des familles et il y en a qui n'ont même pas terminé leur secondaire cinq. C'est sûr qu'eux autres ils ont une différente définition de ce qu'est la réussite. Ça ne passe pas nécessairement par l'école. (EU9)

En résumé, lorsque les étudiants parlent de ce qui est un symbole de réussite chez les Autochtones, ils abordent la qualité des relations familiales et communautaires, mais

aussi le succès scolaire et professionnel. Ce qu'ils disent par-dessus tout, c'est que le concept de réussite est large, et qu'il en revient à chacun de déterminer ce qui est considéré comme une réussite à ses propres yeux.

Comment cette représentation de la culture autochtone s'organise-t-elle dans son identité culturelle et dans son concept de soi ?

Guidé par des valeurs et des aspirations personnelles, il a un souci de bien-être et de développement de soi. Tout au long des entrevues, les étudiants parlent de leurs aspirations personnelles, familiales, scolaires, professionnelles et culturelles. Ce qui paraît marquant, c'est le fait que ces aspirations reposent sur une liberté de choix individuelle, sur des valeurs auxquelles ils adhèrent personnellement. Les étudiants semblent se donner la possibilité de rêver, de croire en leurs moyens et prendre des mesures pour parvenir à leurs aspirations. Leurs ambitions varient grandement d'un étudiant à l'autre. Elles sont souples, réfèrent à différentes sphères de la vie, et reposent sur un large éventail de possibilités qu'ils envisagent pour eux-mêmes. En ce sens, un étudiant dit : « Une personne peut se dire « j'ai réussi parce que j'ai une famille, j'ai des valeurs » tandis qu'une autre personne peut percevoir la réussite scolaire comme sa réussite. Ça dépend vraiment des valeurs. » (EU3). Un autre étudiant y va dans le même ordre d'idées, soulignant que la liberté de chacun devient plus importante que son appartenance culturelle lorsqu'il est question de faire des choix pour sa vie :

Si tu veux réussir dans la vie, avec ce que t'as, tu peux le faire si tu trouves la motivation et la persévérance de le faire. Ma nationalité, je ne pense pas qu'elle m'influencerait dans ce que je veux entreprendre. (EU9)

Et, tout comme les étudiants précédents, un autre évoque : « Moi je trouve que la réussite, c'est aussi de respecter son intégrité. [...] Je le vois comme d'être fiers de ce qu'on est et d'être contents de ce qu'on fait. » (EU7).

Leur liberté de choix porte sur leurs aspirations scolaires et professionnelles, certes, mais elle va au-delà de celles-ci, les étudiants parlant même d'un souhait qu'ils ont de faire un travail de développement de soi :

Ça fait partie du processus d'accomplissement dans la vie. [...] L'école, oui, il faut réussir mais après il y a d'autres choses à part l'école, il n'y a pas juste l'école sinon on étudierait toute notre vie pour... (rires). Mais il y a d'autres choses, il y a des expériences, il y a tout ça. Il y a l'accomplissement, réaliser nos rêves, ça c'est une réussite aussi. » (EU15)

Cette même étudiante parle d'un souhait qu'elle a de faire une démarche de découverte d'elle-même, démarche qu'elle considère préalable à se lancer dans le monde professionnel :

Je pense que pour être intervenante, il faut travailler sur soi-même avant. Je réfléchis à ce que je vais faire : soit je vais arrêter une session et je me prends en main. [...] Aller en thérapie pour moi, juste aller en thérapie. De me retrouver, comme on dit. (EU15)

Ce qui émerge de ces témoignages, donc, c'est le fait que les étudiants autochtones universitaires s'autorisent une liberté de choix en ce qui concerne leurs aspirations présentes et futures. Leurs rêves sont variés et touchent à la fois des dimensions familiales, professionnelles et personnelles. Les étudiants font preuve également d'une souplesse d'esprit en ce qui concerne les désirs des autres, ayant à cœur la possibilité de choix individuels.

Il se sent libre de s'identifier (ou non) à différentes particularités culturelles, tant autochtones qu'allochtones. À la lumière des entrevues, il semble que les étudiants se permettent de faire des choix identificatoires culturels basés sur des valeurs personnelles. Une panoplie d'exemples concrets est exposée au fil des entrevues dans lesquels les étudiants expriment une identification culturelle autochtone ou allochtone. Mais ce qui semble particulièrement important, c'est que ces choix semblent liés à des convictions et des désirs personnels, davantage qu'à une tendance à adhérer pleinement à une culture ou à l'autre. Ces choix identificatoires semblent survenir indépendamment de ce que les autres, Autochtones ou Allochtones, peuvent penser. Les étudiants parlent ainsi de l'importance de se sentir bien avec les valeurs et pratiques culturelles adoptées par chacun. Un étudiant l'exprime ainsi :

Je trouve que les traditions sont importantes mais on ne doit pas nécessairement rester là-dedans si on n'est pas bien. Mais c'est important de cueillir ce qu'on a à cueillir dans ça. Mais je pense que c'est important, en tant que jeunes, d'adapter ces choses-là avec qui ont est parce que si on se force à être dans la tradition alors qu'on n'est pas à l'aise là-dedans, ça peut être malsain. (EU7)

De la même façon, une autre étudiante parle d'une identification à la culture autochtone qui se fait à la lumière de ses valeurs personnelles :

Mais pour ce qui est des valeurs, [...] il y en a que c'est plus prononcé là. Il y en qui me donnent l'impression d'avoir besoin de s'affirmer. Moi, je n'ai pas besoin de m'affirmer, je n'ai pas besoin de porter une pancarte pour dire : « Je suis Innue ». C'est vraiment... On dirait que ça fait partie de moi, mais en même temps, je ne peux pas te dire les valeurs que j'aimerais ou... Je dirais que ça fait partie de moi. (EU10)

Aussi, les étudiants interrogés se sentent généralement libres d'exercer un esprit critique sur certains constats qu'ils font, tant chez les Autochtones que chez les

Allochtones. Ils se permettent de se forger une opinion, de dénoncer ou alors d'approuver certaines pratiques qu'ils perçoivent dans l'une ou l'autre des cultures. Par exemple, l'un d'eux raconte :

Il y a des gens qui tombent dans la réussite blanche banale et qui oublient tout ce qu'ils sont, qu'ils sont des gardiens de la Terre, qu'ils doivent protéger l'environnement et qui s'en vont faire des projets pour scraper [l'environnement]. » (EU7)

Un autre étudiant éprouve l'impression que certains membres de sa communauté se positionnent en victimes, ce à quoi il n'adhère pas :

Et moi, je me dis : « Tsé, si je me sens tout le temps comme une victime, je n'irai pas loin dans la vie. Donc il faudrait qu'on enlève cette étiquette-là et qu'on passe à autre chose. C'est vraiment ça (rires) que je pense. » (EU10)

Ainsi, les étudiants sentent qu'ils chevauchent différentes cultures auxquelles ils s'identifient partiellement, et ces choix identificatoires reposent sur des motivations bien personnelles, sur une individualité qui leur est propre:

Tu es ni Québécoise, ni Innue, tu es une métisse. J'essaie de dire: « Tu es toi, et le monde va t'accepter comme tu es sinon, un moment donné, tu ne peux pas être triste toute ta vie à cause du monde de même » (EU1).

Dans la même ligne de pensée, un autre étudiant souligne la fierté qu'il ressent face à ses différentes appartenances culturelles :

Je n'ai pas de honte à être Autochtone mais je ne suis pas juste Autochtone, je suis mélangée, je suis métissée. J'ai du sang innu, j'ai du sang cri, j'ai du sang micmac, j'ai du sang irlandais, écossais... et probablement québécois, aussi. » (EU7).

En somme, les étudiants se permettent une forme de liberté en ce qui concerne leurs choix identificatoires culturels, et cette liberté leur permet de se reconnaître dans la culture autochtone à certains égards, et dans la culture allochtone à d'autres égards.

Cette liberté est liée à la conviction que leurs choix culturels peuvent reposer sur des valeurs dans lesquelles ils se reconnaissent et auxquelles ils ont envie de s'identifier.

Il se sent autochtone et est fier de l'être. Le discours de presque l'unanimité des étudiants est fortement teinté par une fierté d'être Autochtone et par un sentiment d'identification à leur culture qui fait en sorte qu'ils se sentent Autochtones à l'intérieur d'eux. Pour beaucoup d'étudiants, cette fierté et ce sentiment d'identification à leur culture vont bien au-delà des exemples concrets, des valeurs ou traditions précises; c'est plutôt quelque chose qu'ils sentent à l'intérieur d'eux et qui va au-delà des mots. Pour beaucoup d'entre eux, la fierté qu'ils ressentent en lien avec leur appartenance culturelle est quelque chose qui va de soi, comme une évidence, une forme de certitude implicite. Voici les mots que quelques-uns emploient pour décrire comment ils se sentent Autochtones :

Peut-être qu'on le sent dans le corps quand on naît parce que moi, je ne savais pas c'était qui, les Autochtones, quand j'étais jeune, quand j'avais trois ans. Et quand je regardais un Autochtone, je lui disais : « Ah! C'est ça que je veux être quand je vais être grande. » [...] On le sent peut-être dans notre être. [...] Il y a des choses différentes mais elles ne se voient pas, on ne peut pas les dire mais on peut sentir. C'est... rentrez dans ma tête! (rires). Ça va vous le dire. Vous allez le sentir, vous sentez qu'il y a quelque chose qui est différent. Ce n'est pas le même monde. (EU15).

Très fier d'être [Autochtone]. Je pense c'est ça qui fait mon identité [...] La foi, la nature et les choses, ça vient de ma culture et je suis très fier de ça là. Parce que ça fait la personne que je suis aujourd'hui. [...] C'est mon estime de moi qui est directement en lien avec ça. (EU4)

Il y a une richesse culturelle qui est différente. La culture, ça fait des millénaires qu'elle se construit, elle a été construite différemment des non-Autochtones. Et la fierté, je pense qu'elle vient de là. Je suis fier d'être Autochtone, de porter ce bagage-là. Comment je pourrais dire ça ? C'est spécial comment je pourrais décrire ça. (EU8)

En somme, cette certitude liée à la fierté qu'ils ont d'être Autochtone est en même temps pairée à une difficulté à mettre des mots précis sur cette fierté, sur ce sentiment d'appartenance. C'est comme si cela était davantage de l'ordre du ressenti, de l'ordre d'un bagage qu'ils portent et qui s'exprime difficilement par des mots.

Comment son identité culturelle, son concept de soi et son expérience scolaire s'inter-influencent-elles ?

La démarche scolaire éloigne temporairement des pratiques culturelles autochtones. Plusieurs étudiants partagent une impression que leur démarche scolaire les éloigne temporairement de vivre la culture autochtone d'une façon concrète et auprès des leurs. Ce que les étudiants entendent par-là, c'est notamment qu'ils éprouvent l'impression que la culture autochtone est peu présente dans l'université. Entre autres, beaucoup d'étudiants parlent du fait qu'il y a un manque de cohésion entre les étudiants universitaires autochtones. Ils se connaissent peu, se fréquentent peu, parlent peu leur langue entre eux. Des étudiants parlent des rapports qu'ils entretiennent avec les autres étudiants autochtones :

Je sais qu'on est un petit groupe, qu'on est plusieurs, mais des fois, ça ferait du bien de voir du monde. Pas seule en tant... ouais, seule un petit peu en tant qu'Autochtone, mais je sais qu'il y'en a d'autres. Mais je ne les connais pas. [...] C'est sûr que ça serait le fun d'entendre plus d'innu que de français.» (EU1);

D'autres abordent dans le même sens, comme cette étudiante, par exemple: « [Mes rapports avec les autres autochtones à l'UQAC sont] inexistantes. Je ne les rencontre jamais. C'est comme si j'étais la seule Autochtone... (rires) dans l'UQAC. » (EU15).

Au-delà de se fréquenter entre Autochtones, les étudiants parlent aussi d'une impression que leur culture est peu visible dans l'université. Certains cherchent un moyen de faire en sorte que leur culture y soit davantage vivante. Par exemple, ils apprécient la présence du CPNN. La présence de ce Centre a d'ailleurs motivé le choix de fréquenter l'UQAC pour certains. Des étudiants interrogés y ont été embauchés périodiquement, et ils en retirent de bons souvenirs, notamment en terme d'affiliation entre Autochtones. En même temps, ils souhaiteraient une plus grande présence du CPNN dans l'UQAC : « Le Centre Nikanite a quand même une présence mais si elle pouvait grandir, ce serait vraiment très l'fun » (EU3).

Les étudiants disaient souhaiter retourner dans leur communauté autochtone plus souvent. Parfois, c'est un manque de ressources financières qui les empêche de retourner dans leur communauté, parfois un manque de temps, ou encore, l'éloignement géographique. Ce qui leur manque, donc, c'est de pouvoir mieux comprendre ce qui se passe chez eux, de pouvoir vivre les traditions culturelles davantage, et de se sentir près de leurs amis et de leur famille. L'une d'entre eux le dit en ces mots :

Je suis écœurée là, qu'est-ce que je fais [à l'université] ? C'est comme je te dis, ça fait quand même huit ans que je ne suis pas chez nous. Mes parents, mes grands-parents se font vieux. Et là je suis comme : « Pourquoi je ne vais pas juste passer du temps avec eux autres ? » (EU1)

Une étudiante a un enfant qui habite dans sa communauté, alors qu'elle-même habite en ville. Elle parle de la fréquence à laquelle ils se voient : « Cette session-ci, c'était à toutes les trois semaines. Je pense que nous deux, on avait besoin de vraiment se retrouver. En plus, j'étais tannée d'aller à l'école. (rires). » (EU15). Un étudiant résume

ce désir de retourner dans leur communauté : « Je ne sais pas comment le dire mais, quand on est à l'extérieur, on se sent loin. » (EU13).

Aussi, rares sont les occasions de parler leur langue autochtone à l'université, ce que certains déplorent puisqu'ils ont l'impression de la perdre petit à petit, bien qu'elle soit, pour certains d'entre eux, leur langue première. Cette capacité à parler leur langue est liée à leur sentiment d'appartenance culturelle. L'un d'eux dit, comme beaucoup d'étudiants d'ailleurs : « À force d'être aux études, je perds ma langue » (EU1). Un autre étudiant va dans le même sens :

C'est ça le problème, le montagnais a beau être ma langue première, je ne la parle pas mieux que si j'avais pas fait d'études, que si j'étais tout le temps resté dans ma communauté. [...] Ce serait plus facile de préserver [la langue autochtone] parce qu'on pourrait la parler entre nous, parler de la culture autochtone en général. » (EU8).

Malgré que ce ne sont pas tous les étudiants qui ont abordé les choses sous cet angle, il nous semble néanmoins intéressant de parler de quelques étudiants qui ont l'impression que le fait d'être en voie d'obtenir un diplôme universitaire les rend différents des gens de leur communauté, et constatent que cela crée en quelque sorte une distance entre eux et les autres. Une étudiante parle d'une impression qu'en fréquentant l'université, elle a laissé des amis proches derrière elle :

Je ne veux pas généraliser parce que je suis sûre qu'il y en a d'autres que ça avance autant, mais moi, dans ma communauté, quand tu continues tes études, tu as plein d'amis en arrière qui vont trainer, mais qui vont rester tellement en arrière là... Que toi tu avances, tu avances, tu avances et tu ne les verras jamais. Et c'est avec eux que tu te sens à l'aise et c'est avec eux que tu aurais aimé ça mettons... Les amis que j'ai aujourd'hui, ce ne sont pas mes amis d'enfance. » (EU2)

Un autre y va dans le même sens et se sent différent lorsqu'il se compare à ses amis

Autochtones :

Tu regardes les jeunes. Ça tombe enceinte à quatorze, quinze, seize, c'est fou! Et là tu te regardes et, moi en vrai, j'ai eu vingt-sept et je n'ai pas encore d'enfants là. Vraiment, je me dis: « Tu es vraiment démodée par rapport à mes amis. » (EU10)

Également, certains ont l'impression que leur réussite pourrait être perçue négativement par les gens de leur communauté, contribuant au fait que leurs études universitaires les éloignent parfois de la possibilité de vivre leur culture: « Aider ma communauté ? Ouais, ça peut être, mais c'est vraiment perçu négativement. On s'entend que dans une réserve là, le moindre que tu réussis, tu reçois plein de merde.

(EU10). Un autre étudiant aborde en ce sens :

Après ça, quand quelqu'un arrive pour aller travailler, qu'il est venu chercher de quoi pour aller aider, ils vont parler contre la personne. Ils vont vouloir dire « Ah, il est allé à l'école, il va venir faire son... » Ça se base sur des jugements de même là. (EU14)

Notons quand même que plusieurs étudiants se sentent soutenus par les membres de leur communauté et chérissent le moment où ils pourront retourner chez eux en tant que diplômés pour mettre à profit ce qu'ils auront appris à l'école. Le sentiment d'être soutenu par les membres de leur communauté a été élaboré dans la section « La conception de la réussite chez les Autochtones : chacun est libre d'en créer sa propre définition » (p.41). Le désir de retourner dans la communauté pour partager leurs connaissances sera élaboré davantage dans la section « L'identification culturelle autochtone au cœur du sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire » (p.52).

En résumé, il est possible de penser que les étudiants autochtones tendent à ressentir leur expérience scolaire comme génératrice d'une distance passagère entre eux et leur culture. Cette distance s'observe à travers une faible représentation de la culture autochtone à l'université, une faible fréquentation entre Autochtones à l'université, une perte de leur capacité à parler leur langue première, ainsi qu'à travers une impression, partagée par quelques étudiants, que leur réussite scolaire les éloigne des gens demeurés dans la communauté.

L'identification culturelle autochtone au cœur du sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire. Nous disions précédemment que la démarche scolaire peut éloigner de façon temporaire de la possibilité de vivre et de participer à la culture autochtone. Cela n'empêche pas, pourtant, que cette identification culturelle soit source de motivation profonde à faire des études post secondaires. Ainsi, malgré que les étudiants souhaiteraient être en contact davantage avec leur culture première et s'en sentent loin par moments, c'est aussi le fait d'appartenir à celle-ci qui se retrouve au cœur de leur démarche scolaire. Presque tous les étudiants se disent particulièrement fiers d'être Autochtones, certes, mais d'autant plus fiers d'être Autochtones et de cheminer aux études universitaires.

Cette fierté qu'ils éprouvent contribue grandement à la motivation qu'ils ressentent dans leur démarche scolaire. Qu'est-ce qui les rend si fiers, donc? Beaucoup évoquent le phénomène de rareté, en ce sens où ils constatent que peu d'Autochtones accèdent aux études supérieures, et se sentent fiers d'être parmi ces rares étudiants. D'autres évoquent également certaines difficultés supplémentaires auxquelles font face les étudiants

Autochtones, difficultés qu'ils se sentent fiers de surmonter. Parmi les difficultés les plus souvent évoquées, nommons le défi de la langue seconde, l'éloignement géographique et culturel, l'adaptation culturelle et les préjugés. Voici deux étudiants qui parlent de cette fierté qu'ils éprouvent d'être un Autochtone à l'université :

Tout ça, c'est un sentiment de fierté par après. Tu te dis qu'à l'université, il n'y en a pas beaucoup des Autochtones et encore moins en [nom d'une concentration]. Et c'est ce genre de trucs là qui te font dire: « Ouais, c'est le fun. » C'est là que tu as comme un sentiment de fierté. (EU10)

Dernièrement, j'ai su que pas plus de vingt pour cent, je pense, des étudiants... non! de la population en général a un BAC, accède aux études. Ce n'est vraiment pas beaucoup, je pense. Et au sein des Premières Nations, j'ai su que ce n'est pas plus que sept pour cent. Quand j'ai su ça là, j'ai fait... Dans le fond, ouais, j'ai fait un bon bout de chemin. (EU8)

Dans le même ordre d'idées, les étudiants se positionnent comme fiers représentants de la possibilité, pour un Autochtone, de réussir des études universitaires. Ils ont l'espérance de faire la démonstration de cette possibilité de réussir à différents acteurs de leur vie : les gens de leur communauté, les jeunes de leur communauté, les membres de leur famille, les Allochtones en général, leurs enseignants. Certains souhaitent s'en faire la démonstration à eux-mêmes également. En voici des exemples : « J'essaie le plus possible de transmettre la passion que j'ai pour les études à ma sœur et à mon frère » (EU10); « Si les jeunes de ma communauté disent que cette personne-là est à l'université, si je peux être un modèle pour d'autres, pour moi, ça va être une réussite. » (EU3); « Oui, c'est très important pour moi [de réussir à l'université]. [...] Pour être un modèle, pour montrer que peu importe ce qu'on est, qui on est, d'où on vient, on peut réussir si on veut » (EU9). « Je veux montrer aussi aux Québécois : « Regarde, on est là

aussi. » C'est comme pour montrer que tu peux y aller [à l'université]. » (EU1).

D'autres étudiants disent :

J'ai l'impression qu'il faut tout le temps qu'on soit en train de se battre plus que les autres, que les non-Autochtones, je veux dire. Soit par la langue ou tout ce que ça entoure. Et par le genre de préjugés qu'ils ont, qu'ils se disent : « Ah, c'est une Autochtone, elle ne finira pas son BAC. » Ou des trucs de même : « Tsé, elle le lâchera au cours de la session. » C'est tout le temps ce genre d'impression que j'ai. Et dans le fond, ça me motive à aller plus loin. (EU10)

Je veux montrer aux autres jeunes que : « Regarde, tu peux y aller, j'ai juste vingt-deux ans, oui c'est dur, regarde, je ne me cache pas, des fois je pleure, je m'ennuie, je suis fatiguée, je suis tannée, personne ne me comprend. » Et je veux juste montrer que tu peux toi aussi. (EU1)

Leur appartenance culturelle est donc intimement liée à leur motivation à faire des études supérieures. L'une des raisons supplémentaires est le fait que leurs objectifs de carrière sont souvent directement liés au bien-être de leur communauté ou de leur culture. Bon nombre d'étudiants avait l'aspiration de se servir de leurs acquis universitaires pour redonner aux Autochtones de chez eux ou d'ailleurs. En voici des témoignages : « C'est pour ça que je suis [à l'université], pour aider ma communauté. » (EU7) « C'est ça que je vais faire : je veux aider les jeunes par chez nous. » (EU1) ; « Quand je rentre en cours, je suis déjà dans le *mind*ing de ça. À quoi ça va servir, oui pour ma carrière, mais aussi pour ma culture. Comment vais-je pouvoir contribuer à l'essor de ma culture? » (EU8); « Parce que moi, mon but premier d'être retourné à l'université, c'est de pouvoir aider ma communauté. » (EU3); « Si j'ai eu le goût de venir aux études, c'est par rapport à ça, parce que je voulais aider d'autres Autochtones qui sont dans la détresse. » (EU4).

Et un étudiant ajoute quelque chose de nouveau à propos de cette idée selon laquelle la motivation à poursuivre les études s'arrime naturellement avec les aspirations culturelles. Il parle de ses aspirations personnelles, mais aussi d'une aspiration collective partagée par une nouvelle génération de jeunes Autochtones qui participeront à construire l'avenir de la culture autochtone, entre autres grâce à leur formation universitaire :

Il y a beaucoup de personnes de mon coin qui m'inspirent beaucoup. Ils sont jeunes et ils ont déjà complété leurs études et ils travaillent déjà là-bas. Fait que c'est un plus pour moi, comme on est la nouvelle génération qui va prendre, je dirais, les rennes de la communauté. (EU9)

Je suis un étudiant universitaire autochtone. À la lumière de ce qui a été dit précédemment concernant l'identité culturelle, le concept de soi et l'expérience scolaire, il est possible d'observer que les étudiants universitaires autochtones se permettent de faire des choix identitaires, scolaires et culturels basés sur leurs valeurs, leurs désirs, leurs croyances, leur conception de la réussite. Étudier à l'université se présente comme un choix personnel qu'ils assument et dont ils sont particulièrement fiers. Ils sont d'autant plus fiers lorsqu'ils considèrent les difficultés qu'ils vivent, notamment l'éloignement culturel conséquent à la distance géographique qu'impliquent les études supérieures. Ils se sentent autochtones à l'intérieur d'eux, cela n'empêchant pas la possibilité de s'ouvrir à la culture allochtone et d'y prendre part. Cela pourrait se résumer en la phrase « Je suis un étudiant universitaire autochtone », reflétant ainsi la façon dont s'arriment, pour eux, identité culturelle, concept de soi et expérience scolaire. Ce à quoi les étudiants s'identifient et ce qui les rend fiers, ce n'est pas seulement d'être Autochtone, ni seulement d'être étudiant universitaire : c'est la

combinaison des deux qui contribue à construire la conception qu'ils ont d'eux-mêmes et qui leur donne la motivation et la passion nécessaires pour aller au bout de leurs projets personnels et culturels.

Et à cette locution « Je suis un étudiant universitaire autochtone » s'ajoutent d'autres caractéristiques qui sont constitutives de leur identité et qui sont uniques à chacun, par exemple des passions qu'ils ont comme les voyages, les sports, leur domaine d'études, ou encore le fait d'être père ou mère de famille, d'être un conjoint ou une conjointe, d'être en relation avec des amis.

Tout au fil des entrevues, donc, les étudiants témoignent de comment leur expérience scolaire, culturelle et personnelle sont complémentaires, et parlent de la richesse qui découle de cette capacité à lier ces différentes parties d'eux : « Réussir, c'est vraiment ça qui m'importe, même si je n'ai pas d'argent, même si... je m'en fous là. Dans le fond, je fais ce que j'aime. C'est vraiment ça qui est important. (EU10); « Ma culture [m'inspire la réussite]. Je ressens vraiment le devoir de laisser quelque chose à ma culture. C'est vraiment ça qui me motive. » (EU8). D'autres ajoutent :

C'est que l'étudiant, il faut qu'il se connaisse, il faut qu'il sache où il veut aller. Apprendre, c'est quand tu sais où tu t'en vas, c'est quand tu sais ce dont tu vas avoir besoin dans tes études, ce qu'il faut que tu apprennes » (EU8)

Moi je visais plus le savoir [académique]. Et ce qui m'a amené [à l'université], c'est le fait que je veux conseiller le monde, je veux aider ma communauté parce qu'actuellement, ça ne va pas bien, vraiment. Et avoir une meilleure vie aussi peut-être, je ne le sais pas mais... Pour l'instant, je suis bien là-dedans. » (EU13)

C'est donc dire qu'être à la fois Autochtone et étudiant universitaire s'organise dans un tout cohérent qui est porteur de sens, tant au présent qu'au futur. Ce sens

qu'ils portent en eux contribue à la construction de leur conception d'eux-mêmes et leur permet de mettre en place des efforts pour cheminer aux études supérieures.

Discussion

L'objectif de ce projet doctoral était de mieux comprendre l'identité culturelle chez des étudiants universitaires autochtones et de voir comment elle s'arrime avec leur concept de soi et le sens de leur expérience scolaire universitaire. À la première question de recherche, qui était « Comment l'étudiant se représente-t-il la culture autochtone? », il a été possible de dégager deux constantes principales. D'abord, les étudiants souhaitaient continuer à faire vivre leurs traditions culturelles autochtones tout en les enrichissant, en faisant montre d'ouverture à l'autre et de flexibilité. Ensuite, les étudiants évoquaient le fait que la réussite, chez les Autochtones, est selon eux un concept large, personnel et sujet à la créativité, davantage que rigide ou prédéterminé. À la seconde question de recherche, qui était « Comment cette représentation de la culture autochtone s'organise-t-elle dans son identité culturelle et dans son concept de soi ? », il nous a semblé que les étudiants étaient mus par un fort sentiment de connaissance d'eux-mêmes et de leurs désirs. C'est à la lumière de cette possibilité individuelle d'exercer leur propre volonté qu'ils se permettent des choix identificatoires culturels dits biculturels, en ce qu'ils construisent leur identité culturelle à la lumière de leurs deux cultures d'appartenance (autochtone et allochtone). Ceci dit, leurs choix identificatoires les amènent également à se sentir indubitablement fiers d'être Autochtones, et d'éprouver un important sentiment d'appartenance à leur culture première. La troisième et dernière question de recherche était « Comment son identité culturelle, son concept de soi et son expérience scolaire s'inter-influencent-elles ? ». Les réponses des étudiants nous permettent de penser que, bien que le fait de fréquenter une

université en milieu allochtone les éloigne momentanément d'être auprès des leurs et de participer activement à des activités culturelles autochtones, leur appartenance culturelle autochtone demeure centrale dans leur démarche scolaire. Ce qu'ils entendent par-là, c'est que leurs études universitaires s'inscrivent intimement dans un projet qu'ils ont de donner en retour à leur communauté grâce à leurs acquis scolaires. Ces étudiants éprouvent donc fortement, avec une grande fierté et une grande motivation, cette identité culturelle et qui est la leur, à savoir qu'ils *sont* des étudiants universitaires autochtones.

Un individualisme responsable

Les résultats de notre étude témoignent d'un concept de soi bien défini chez les étudiants universitaires autochtones. Ils ont une soif de connaissance d'eux-mêmes, ont des valeurs personnelles chères à leurs yeux et portent des désirs et des aspirations vers lesquels ils orientent leurs efforts, ce qui s'apparente à la définition du concept de soi proposée par Markus et Katiyama (2010). Selon cette définition, le soi est synonyme d'identité personnelle et se définit comme étant une conscience de soi-même qui guide les actions. Chacun des étudiants avait sa propre conception de la réussite, et ils se considèrent responsables de leur réussite personnelle. Cela pourrait s'apparenter à la façon dont s'organise le concept de soi chez des membres d'une culture davantage indépendante qu'interdépendante, considérant que le discours des étudiants portait beaucoup sur leurs préférences, buts et habiletés personnels (Markus & Katiyama, 2010). Ces résultats diffèrent toutefois de ce qui est retrouvé dans plusieurs études scientifiques récentes, à savoir que la culture autochtone est généralement répertoriée

comme étant plutôt interdépendante (Fryberg, Covarrubias, & Burack, 2013; Markus & Katiyama, 2010 ; Michaelos & Orlando, 2006 ; Stephens et al. 2012), alors que la culture allochtone est plutôt caractérisée d'indépendante (Hofstede, 2001; Oyserman, Coon, & Kimmelmeier, 2002).

Or, il semble que cette indépendance du soi ne serve pas uniquement des fins personnelles de réussite chez les étudiants de l'étude : elle sert aussi à donner en retour à leur culture première et à ses membres, ce que nous qualifions *d'individualisme responsable*. Les étudiants, bien qu'assumant une forme d'indépendance du soi, le font en toute conscience de la façon dont ils pourront contribuer au bien-être de leur communauté, entre autres grâce à ce qu'ils acquièrent comme compétences professionnelles à l'université et en devenant un modèle de réussite aux yeux des générations futures. Les étudiants parlaient d'eux-mêmes comme étant intimement liés aux membres de leur famille et de leur communauté, et beaucoup avaient le rêve de retourner chez eux après leurs études. Il était fondamental pour eux de se sentir soutenus par leur famille. Cette conception de soi-même en relation intrinsèque avec les autres pourrait prendre son sens dans une propension interdépendante de la culture autochtone, telle que la caractérisent différents auteurs (Fryberg, Covarrubias, & Burack, 2013; Markus & Katiyama, 2010; Michaelos & Orlando, 2006; Stephens et al. 2012).

Nous observons donc des éléments à la fois indépendants et interdépendants en ce qui concerne le concept de soi chez les étudiants universitaires autochtones ayant participé à notre étude. Cela est cohérent avec les travaux de Greenfield (2009) selon lesquels une même personne porte en elle des propensions à la fois indépendantes et

interdépendantes, qui s'activent en fonction du contexte, du parcours de vie d'une personne et des changements culturels qu'elle vit. Une étude de Fryberg et Markus (2003) dénote elle aussi des tendances interdépendante et indépendante dans les représentations de soi chez des membres de la culture autochtone. Cette caractéristique de leur concept de soi pourrait concorder avec l'identité culturelle biculturelle (Benet-Martínez & Haritatos, 2005; Gfeller & Armstrong, 2011), ce que nous détaillerons ultérieurement. En somme, cet *individualisme responsable* refléterait la coexistence d'interdépendance et d'indépendance dans la conception du soi chez les étudiants universitaires autochtones.

Un concept de soi teinté d'une forte identité culturelle et éducationnelle

L'identité culturelle est une constituante du concept de soi, en ce qu'elle est liée à la valeur et à la signification émotive qu'une personne attribue à son (ses) appartenance(s) culturelle(s) (Tajfel, 1981; Markus & Kitayama, 2010). Il semblait clair que les étudiants partageaient une identité culturelle autochtone bien ancrée, c'est-à-dire qu'ils éprouvent généralement une fierté d'appartenance autochtone profonde et sans ambiguïté. Phinney (1990), dans une méta-analyse, a répertorié comme principales composantes de l'identité culturelle l'identification, le sentiment d'appartenance et la fierté ressentie face à un groupe culturel, trois composantes souvent évoquées par les étudiants lorsqu'ils parlaient de la façon dont ils se sentent face à la culture autochtone.

Avoir un tel point de repère culturel à l'intérieur d'eux leur donnait la sécurité nécessaire pour dénoncer ou rejeter au plan identificatoire certains éléments qu'ils associent à leur culture. Par exemple, rappelons que certains rapportaient avoir

l'impression que la réussite est perçue négativement dans la communauté. De la même façon, d'autres avaient pris une distance d'avec les Autochtones de leur âge puisqu'ils ne se reconnaissaient pas dans leurs choix de vie. On ne parle pas ici d'une identification en bloc ou aveugle à leur culture première, mais plutôt d'une identification critique, personnalisée et incarnée à la lumière de leurs valeurs individuelles.

L'importance évidente qu'accordaient les participants à leur rôle d'étudiant et à leur réussite scolaire pourrait être assimilable au concept d'identité éducationnelle, telle que définie par Okagaki, Helling et Bingham (2009). Par identité éducationnelle, ces auteurs réfèrent au sens qu'une personne attribue au fait d'être étudiant et à l'importance accordée au rôle d'étudiant dans la façon dont cette personne se définit. Les étudiants de la présente étude parlent de leur identité académique lorsqu'ils évoquent à quel point ils ont à cœur leur réussite scolaire et comment ils sont particulièrement fiers d'être partie prenante de la minorité d'Autochtones qui parviennent aux études supérieures. Ils évoquent leur identité académique également lorsqu'ils se décrivent comme étant prêts à faire face aux difficultés et aux succès inhérents à leur engagement scolaire. Les étudiants ne sont donc pas qu'Autochtones, ni qu'étudiants universitaires; ils sont étudiants universitaires autochtones. La section « Je suis un étudiant universitaire autochtone » parle en quelque sorte d'un concept de soi qui se construit à la lumière de l'identité culturelle ainsi que de l'identité éducationnelle. Cette conceptualisation s'apparente à différentes recherches scientifiques qui décrivent les étudiants autochtones comme ayant concilié à l'intérieur d'eux des choix identificatoires non seulement

culturels mais aussi éducationnels, par exemple Okagaki, Helling et Bingham (2009) ou encore Huffman (2001).

Le biculturalisme en tant qu'outil de persévérance et de réussite scolaires

La fierté d'être Autochtone que ressentent les étudiants ayant participé à l'étude n'exclut pas la possibilité de se sentir ouverts face à la culture allochtone, et d'en quelque sorte faire vivre cette seconde culture à l'intérieur d'eux. Le biculturalisme (Benet-Martínez & Haritatos, 2005; Gfellner & Armstrong, 2011) permet de bien situer les propos de certains des étudiants, soit ceux qui ont décrit leur identité culturelle comme étant marquée par une intégration harmonieuse des deux cultures qu'ils côtoient. En effet, nos résultats de recherche témoignent, chez les étudiants universitaires autochtones, d'une capacité à puiser dans chacune des cultures (allochtone et autochtone) de façon à se forger une identité culturelle qui leur confère un sentiment de concordance avec eux-mêmes. Ce biculturalisme correspond également aux résultats de recherche de différents auteurs s'étant penchés sur la question de la conciliation culturelle chez des étudiants autochtones de différents niveaux scolaires. Par exemple, les étudiants de la présente étude s'apparentent aux étudiants transculturels universitaires répertoriés par Huffman (2001), ou au profil d'acculturation intitulé l'intégration de Bourque et Larose (2006), qui reflètent tous deux l'acceptation de la culture seconde et la préservation de la culture d'origine. Nos résultats de recherche corroborent également ceux de Montgomery et ses collaborateurs (2000) qui évoquent une forme de troisième monde, dans lequel les étudiants ont la possibilité de

faire vivre, dans leur identité culturelle, des éléments culturels issus de chacune des cultures.

Nombreuses sont les études qui réfèrent aux aptitudes biculturelles comme étant un atout au plan psychologique (Benet-Martinez & Haritatos, 2005; Chen, Benet-Martinez, & Bond, 2008 ; David, Okazaki, & Saw, 2009; Gfellner & Amstrong, 2011; Graham, 2013; Huffman, 2001). Nombreuses aussi sont les études qui démontrent que les aptitudes biculturelles sont un facteur de protection dans la persévérance et la réussite scolaire (Bingham & Okagaki, 2012; Huffman, 2001; Joncas, 2013). C'est dans cette lignée que s'inscrivent les résultats de cette étude, les étudiants ayant souvent fait référence à cette capacité qu'ils ont de faire des choix personnels, professionnels ou culturels en lien avec leurs propres valeurs et désirs. C'est dans ces valeurs et désirs qu'ils puisent la motivation nécessaire pour persévérer aux études supérieures. C'est donc dire qu'ils font face à leur démarche scolaire avec un grand sentiment d'harmonie et de cohérence malgré les difficultés qu'ils rencontrent.

Les premiers rapports entre les peuples Autochtones et l'éducation se sont faits à la lumière d'un désir avoué d'assimilation par les peuples colonisateurs (Hampton & Roy, 2002). Conséquemment, cheminer aux études supérieures pour un Autochtone a longtemps été perçu par certains comme une rupture d'avec la culture première, autrement dit comme une façon de s'éloigner de la culture autochtone pour se rapprocher de la culture allochtone (Deyhle & Swisher, 1997). Certains étudiants de la présente étude ont d'ailleurs témoigné d'une impression que la réussite scolaire pouvait susciter de la méfiance chez les membres de leur communauté. Les résultats de cette

étude mettent toutefois en lumière qu'identité culturelle et expérience scolaire s'enrichissent l'une et l'autre plutôt que de s'opposer. Cela concorde avec les idées qu'avancent différents auteurs selon qui le fait de s'éduquer au plan scolaire, pour les membres des peuples autochtones, devient de plus en plus symbole d'avancement, de prise en mains et d'enrichissement pour la culture autochtone que symbole d'acculturation (Castellano, Davis, & Lahache, 2001 ; Hudson, 2001).

Forces et limites de l'étude et implications futures

Au plan méthodologique, rappelons qu'il s'agit d'une analyse secondaire de données, réalisée à partir de transcriptions d'entrevues menées, à prime abord, pour répondre à des objectifs de recherche plus larges que ceux fixés ici². L'entrevue à laquelle ont été soumis les participants de l'étude couvrait donc une grande variété de thématiques dont certaines qui, de façon directe ou indirecte, abordaient le concept de soi, l'identité culturelle et le sens de l'expérience scolaire. Il serait donc intéressant de reproduire, dans le futur, une étude similaire dans laquelle l'outil de cueillette de données serait une entrevue semi-dirigée qui porterait plus particulièrement sur le concept de soi, l'identité culturelle et l'expérience scolaire.

Également, les forces et les limites du devis de recherche qualitatif s'appliquent à cette étude. Parmi les forces, notons le fait de s'intéresser à un sujet de recherche empreint d'une grande variabilité intra et interindividuelle à l'aide d'une méthodologie donnant un accès complexe et en profondeur à la subjectivité des acteurs interrogés

² L'objectif général de ce premier projet de recherche était de concevoir un guide d'intervention institutionnelle élaboré dans une perspective collaborative pour favoriser la réussite éducative et la persévérance aux études des étudiants autochtones au cégep et à l'université (Gauthier et al., 2015).

(Savoie-Zajc, 2007). Également, il apparaît crucial, lorsqu'il est question de recherches interculturelles visant à accroître la compétence culturelle des personnes ou des organisations, d'utiliser des méthodes d'acquisition de la connaissance scientifique variées, souples, et culturellement sensibles, telle que la méthodologie qualitative interprétative (Kirkmayer, 2012).

Parmi les limites inhérentes au devis de recherche qualitatif, notons que le faible échantillon de participants permet de générer du savoir à propos de l'identité culturelle chez des étudiants universitaires autochtones, mais ne permet pas une généralisation systématique des résultats à toutes les populations d'étudiants universitaires autochtones (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Davantage que d'une généralisabilité des résultats, on parlera ici d'une transférabilité possible des résultats. Cela signifie que les résultats peuvent faire sens ailleurs et éclairer des contextes qui, nécessairement de par la nature d'une telle méthodologie de recherche, sont différents (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Également, les étudiants interrogés étaient majoritairement Innus. Considérant l'importante variabilité culturelle qu'on retrouve entre les nations autochtones, il serait pertinent de reproduire une étude similaire avec une plus grande variété de nations représentées dans l'échantillon. Aussi, considérant que la langue utilisée pendant l'entrevue était le français, il pourrait être intéressant qu'une étude portant sur l'identité culturelle autochtone chez des étudiants universitaires ayant un devis de recherche qualitatif soit faite dans la langue vernaculaire des participants.

Il faut considérer également que la cueillette des données a été faite auprès d'étudiants autochtones persévérant aux études supérieures, étudiants qu'on peut à priori soupçonner de vivre certains succès scolaires. Dans une étude ultérieure et suivant une méthodologie similaire, il pourrait être riche de s'intéresser à un échantillon d'étudiants autochtones vivant des difficultés au plan scolaire afin de mettre en lumière leur propre réalité subjective en ce qui concerne leur concept de soi, leur identité culturelle et le sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire.

Les résultats de cette recherche entraînent des implications concrètes, notamment au plan organisationnel. Par exemple, cette étude implique la nécessité, pour les établissements d'enseignement supérieur, de favoriser l'épanouissement de la vie culturelle autochtone à l'intérieur de l'école. Cela serait possible tant par la mise sur pieds d'activités culturelles autochtones que par l'intégration au curriculum scolaire de contenu lié à la culture autochtone. Cette recommandation s'inscrit dans le même sens que celles de plusieurs auteurs s'étant intéressés à des problématiques similaires (Assemblée des Premières Nations, 2010; Hampton & Roy, 2002; Joncas, 2013). Des cours universitaires, offerts tant aux Autochtones qu'aux Allochtones, visant à favoriser la compréhension des enjeux autochtones pourraient réduire les préjugés et susciter l'inclusion. À cet égard, citons les universités de Winnipeg et de Lake Head qui, en 2016, ont rendu obligatoire la poursuite minimale d'un cours portant sur les études autochtones dans le cadre du cursus scolaire des étudiants de premier cycle. Dans le même ordre d'idées, les résultats de cette étude seraient cohérents avec le projet, suggéré par différents auteurs (p. ex., Bastien, 2008; Lynse & Levy, 1997),

d'encourager la mise sur pieds d'établissements scolaires post-secondaires en territoire autochtone dans l'optique de favoriser un système éducatif pour et par les Autochtones. Également, la création de programmes ou de cours universitaires visant à former des professionnels spécialisés dans le travail en milieu autochtone pourrait être source d'une grande motivation pour les apprenants autochtones, tout en favorisant une rencontre culturelle riche pour les apprenants allochtones. Ce type de projet existe actuellement, notamment à l'UQAC, où sont offertes des formations universitaires telles que le programme court en prévention des dépendances chez les jeunes des Premières Nations ou en intervention jeunesse autochtone.

Conclusion

Un plus grand accès pour les Autochtones aux études supérieures se présente comme une façon d'aider les membres de cette culture à réduire différentes difficultés, qu'elles soient économiques, sociales, psychologiques ou culturelles (Ciceri & Scott, 2006; Comité sénatorial permanent des Peuples autochtones, 2011). Poser un regard compréhensif sur l'identité culturelle de ceux qui parviennent aux études supérieures permet de mieux comprendre la réalité de ces persévérants (Gfellner & Amstrong, 2011; Huffman, 2001; Loiselle, 2010; Okagaki, Helling, & Bingham, 2009). Dans une perspective qualitative interprétative, dix entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès d'étudiants universitaires autochtones dans le but de fournir un apport à la compréhension de leur identité culturelle, à la lumière du concept de soi et du sens qu'ils attribuent à leur expérience scolaire.

Les résultats de l'étude ont dévoilé une forme d'individualisme responsable chez ces étudiants, à savoir qu'ils se donnaient la possibilité de se frayer un chemin vers la réussite et l'accomplissement personnel. Cela se faisait sans perdre de vue le désir de partager leurs connaissances universitaires avec les membres de leur communauté afin d'aider au développement de celle-ci, et ils avaient l'aspiration de jouer le rôle de modèle auprès des leurs, témoignant de la possibilité, pour un Autochtone, de réussir à l'université. Les étudiants faisaient montre d'un concept de soi fort, constitué de valeurs, d'aspirations et de désirs bien ancrés à l'intérieur d'eux. Grâce à ce concept de soi fort, les étudiants se donnaient la souplesse d'avoir une identité culturelle biculturelle, en ce qu'ils s'identifiaient fortement à leur culture autochtone et en

ressentaient une grande fierté, tout en s'identifiant librement à divers éléments culturels allochtones. Pour eux, expérience scolaire et identité culturelle s'arriment et s'enrichissent l'une et l'autre, et la capacité à puiser dans ces deux constituantes identitaires leur permettait d'avoir la motivation nécessaire à faire face aux défis inhérents à la poursuite de leurs études universitaires. Les résultats de cet essai doctoral s'insèrent donc dans une perspective culturelle au sein de laquelle l'ouverture à l'autre et la rencontre culturelle ne sont pas synonymes de désintégration, d'assimilation ou de menace mais plutôt d'un accroissement, d'un enrichissement et d'un renforcement du soi.

Références

- Affaires Autochtones et Développement du Nord Canada - AADNC. (2012). *Rapport sur les plans et les priorités de 2011 et 2012: Portrait démographique. Profil de la population autochtone*. Ottawa: AADNC.
- Adams, G., Anderson, S. L. et Adonu, J. K. (2004). The cultural grounding of closeness and intimacy. Dans D. J. Mashek et A. Aron (dir.), *Handbook of closeness and intimacy* (p.321-339). Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Alberta Education. (2006). *Nos mots, nos façons : enseigner aux apprenants des Premières Nations, des Métis et des Inuits*. Edmonton, Alberta : Alberta Education.
- Archambault, H. (2010). Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducatives des élèves autochtones? *First Peoples Child & Family Review*, 5(2), 107-116.
- Assemblée des Premières Nations. (2010). *Le contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations, c'est notre vision, notre heure est venue*. Ottawa: Assemblée des Premières Nations.
- Bastien, L. (2008). L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières Nations. *Les cahiers du Ciera*. 1. 5-12.
- Benet-Martínez, V. et Haritatos, J. (2005). Bicultural identity integration (BII): Components and psychosocial antecedents. *Journal of Personality*, 73(3), 1015-1050.
- Bergstrom, A., Cleary, L. M. et Peacock, T. D. (2003). *The seventh generation : Native students speak about finding the good path*. Charleston, WV : ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 198-125.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bingham, G. E. et Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*, 65-95.

- Bourque, J. et Larose, F. (2006). Impacts de l'acculturation sur la scolarisation des jeunes innus. *Brock Education*, 15(2) 14-28.
- Bryant, A. et LaFromboise T. D. (2005). The racial identity and cultural orientation of Lumbee American Indian high school students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(1), 82-89.
- Castellano, M. (2004). Ethics of aboriginal research. *Journal of Aboriginal Health*, 1(1), 98-114.
- Castellano, M. B., Davis, L. et Lahache, L. (2001) *Aboriginal education. Fulfilling the promise*. Vancouver-Toronto : UBC press
- Chen, S. X., Benet-Martínez, V. et Bond, M. H. (2008). Bicultural identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies : Immigration-based and globalization-based acculturation. *Journal of Personality*, 76(4), 803-838.
- Ciceri, C. et Scott, K. (2006). *The determinants of employment among Aboriginal peoples*. Ottawa, ON: Human Resources and Social Development Canada.
- Comité sénatorial permanent des peuples autochtones. (2011). *La réforme de l'éducation chez les Premières Nations : de la crise à l'espoir*. Repéré à <http://www.parl.gc.ca/content/sen/committee/411/appa/rep/rep03dec11-f.pdf>
- Commission de l'éducation. (2007). *La réussite scolaire des Autochtones. Mandat d'initiative. Rapport et recommandations*. Québec : Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec.
- Commission Royale sur les peuples autochtones. (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Repéré à http://www.collectionscanada.gc.ca/webarchives/20071115211319/http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm_f.html
- Conseil des ministres de l'éducation. (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*. Toronto: Conseil des ministres de l'éducation.
- David, E. J. R., Okazaki, S. et Saw, A. (2009). Bicultural self-efficacy among college students : initial scale development and mental health correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 56(2), 211-226.

- Deyhle, D. et Swisher, K. (1997). Research in American Indian and Alaska Native education: From assimilation to self-determination. *Review of Research in Education*, 22, 113-194.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Le seuil.
- Duran, E. et Duran, B. (1995). *Native American postcolonial psychology*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Environics Institute. (2010). *L'étude sur les Autochtones vivant en milieu urbain*. Toronto: Environics Institute.
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne. Déclaration de principe présentée au ministre des Affaires indiennes et du Nord Canadien*. Repéré à http://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf
- Fryberg, S. A., Covarrubias, R. et Burack, J. A. (2013). Cultural models of education and academic performance for Native American and European American students. *School Psychology International*, 34(4), 439-459.
- Fryberg, S.A et Markus, H.R. (2003). On being American Indian : current and possible selves. *Self and Identity*, 2, 325-344.
- Fryberg, S. A. et Markus, H. R. (2007). Cultural models of education in American Indian, Asian American and European American Contexts. *Social Psychology of Education*, 10, 213-246.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes Amérindiens en fin de formation scolaire. Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal et Université du Québec à Chicoutimi.
- Gauthier, R. (2007). Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone. *Recherches qualitatives*, 27(2), 78-108.
- Gauthier, R. et Blackburn, M. (2014). Favoriser l'accès aux études supérieures pour les étudiants des Premières Nations. *Pédagogie Collégiale*, 27(4), 29-34.
- Gauthier, R. et Blackburn, M. (2015). De Peaux-rouges à Premiers Peuples : éléments de clarification sémantique. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 1, 6-10.

- Gauthier, R., Santerre, N., Blackburn M., Joncas, J. et Gobeil F. (2015) *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions* (Rapport de recherche). Chicoutimi, Québec : Université du Québec à Chicoutimi.
- Gfellner, B. M. et Armstrong, H. D. (2011). Ego development, ego strengths, and ethnic identity among First Nation adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 225-234.
- Girard, C. et N'Tetu Lutumba, A. (2009). Construction identitaire et culturelle chez les jeunes Innus et Attikamekw. Dans M. Gauthier et C. Laflamme, *Jeunes et dynamiques territoriales* (vol. 2, p. 13-32). Québec, Québec : Presses de l'université Laval.
- Gouvernement du Canada. (1967). *La politique indienne du gouvernement du Canada*. Repéré à http://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ/STAGING/texte-text/cp1969_1100100010190_fra.pdf
- Graham, G. (2013). *Cultural experience, possible selves and subjective well-being among Anishnaabe youth* (Thèse de doctorat inédite). University of Windsor.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change : shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), 401-418.
- Hampton, M., et Roy, J. (2002). Strategies for facilitating success of First Nations students. *The Canadian journal of Higher Education*, 32(3), 16.
- Hannis, P. et Lainé, P. (2014). *Institution Kiuna : un exemple de réussite au collégial*. Communication présentée au Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples. Université du Québec à Chicoutimi, du 4 au 6 mars 2014. Chicoutimi.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2e éd.). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Horse, P. G. (2005). Native American identity. *New Directions for Student Services*, 109, 61-68.
- Hudson, S. 2010. Living in two worlds : Reconciling tradition and modernity in aboriginal life. *Policy*, 26(4). 25-30.

- Huffman, T. E. (1993). A typology of Native American college students. Dans T. E. Schirer et S. M. (dir.), *Native American values: Survival and renewal* (p. 67-80). Sault Ste. Marie, MI : Lake Superior State University Press.
- Huffman, T. E. (1999). *Cultural masks : Ethnic identity and American Indian higher education*. Morgantown, WM : Stone Creek Press.
- Huffman, T. E. (2001). Resistance theory and the transculturation hypothesis as explanations of college attrition and persistence among culturally traditional American Indian students. *Journal of American Indian Education*, 40(3), 1-23.
- Joncas, J. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Chicoutimi.
- Katambwe, J., Genest, K. et Porco, B. (2014). Approches méthodologiques et objets d'induction organisationnels : la pertinence d'une stratégie de recherche multiétagée. *Approches inductives en communication sociale*, 1(1), 239-268.
- Kirkness, V.J. (2013). Aboriginal Education in Canada : a Retrospective and a Prospective. Dans F. Widdowson (dir.) et A. Howard (dir.), *Approaches to Aboriginal Education in Canada: Searching for Solutions* (p.7-25). Edmonton : Brush education incorporate.
- Kirmayer, L. J., Brass, G. M. et Trait, C. L. (2000). The mental health of Aboriginal peoples: Transformations of identity and community. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(7), 607-616.
- Kirmayer, L. J. (2012). Cultural competence and evidence-based practice in mental health: Epistemic communities and the politics of pluralism. *Social Science and Medicine*, 75, 249-256.
- Kroeber, A. L. et Kluckhohn, C. (1952). *Culture : a critical review of concepts and definitions*. New-York : Vintage Books.
- LaFromboise, T., Coleman, H. L. K. et Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114, 395-412.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ... Zollneritsh, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school : The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 137-153.

- Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones* (2^e éd.). Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* (Rapport de recherche). Rouyn-Noranda, Québec : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Lynse, M. et Levy, G. D. (1997). Differences in ethnic identity in native american adolescents as a function of school context. *Journal of adolescents research* 12(3) 372-388.
- Markus, H. R. et Katiyama, S. (1991). Culture and the self : Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Markus, H. R. et Katiyama, S. (2010). Cultures and selves : A cycle of mutual constitution. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 420-430.
- Matsumoto, D. et Juang, L. (2013). *Culture and Psychology* (5^e éd.). Belmont, CA : Cengage Learning.
- Michaolos, A. C. et Orlando, J. A. (2006). Quality of life of some under-represented survey respondents : Youth, aboriginals and unemployed. *Social Indicators Research*, 79(2), 191-213.
- Mongtomery, D., Miville, M. L., Winterowd, C., Jeffries, B. et Baysden, M. F. (2000). American Indian college students : An exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(4), 387-398.
- Moran, J. R., Fleming, C. M., Somervell, P., Manson, S. M. (1999). Measuring bicultural ethnic identity among American Indian adolescents : A factor analytic study. *Journal of Adolescent Research*, 14(4), 405-426.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5-14.
- Okagaki, L., Helling, M. K. et Bingham, G. E. (2009). American Indian college students' ethnic identity and beliefs about education. *Journal of College Student Development*, 50(2), 157-176.

- Oyserman, D., Coon, H. M. et Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological bulletin*, 128(1), 3-72.
- Oyserman, D., Kimmelmeier, M., Fryberg, S., Brosh, H. et Hart-Johnson, T. (2003). Racial-ethnic self-schemas. *Social Psychology Quarterly*, 66, 333-347.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd). Paris, FR : Armand Colin.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competences : warm spring children in community and classroom. Dans C. Cazden et al. (dir.), *Functions of language in the classroom* (p.34-51). New-York : Teachers College Press.
- Phinney, J. S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults : Review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (dir.), *De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative. Dans Karsenti et Savoie-Zajc, *La recherche qualitative en éducation : ses étapes, ses approches* (p.123 - 150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Rodon, T. (2008). Les étudiants autochtones à l'université Laval: enquête sur les besoins et les problématiques. *Les cahiers du Ciéra*, 1, 13-37.
- Ross, A., Dion, J., Cantinotti, M., Collin-Vézina, D. et Paquette, L (2015). Impact of residential schooling and of child abuse on substance use problem in Indigenous Peoples. *Addictive Behaviors*, 51, 184-192.
- Shweder, R. (2003). *Why do men barbecue? Recipes for cultural psychology*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Simard, D. (1987). *Les discours sur la prise en charge de l'éducation scolaire amérindienne en tant que contexte de la pratique de l'enseignement* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- Smalls, C., White, R., Chavous, T. et Sellers, R. (2007) Racial ideological beliefs and racial discrimination experiences as predictors of academic engagement among African American adolescents. *Journal of Black Psychology*, 33(1), 299-330.
- Statistique Canada. (2011). Étude : le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada. Repéré à http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-012-x/99-012-x2011003_3-fra.cfm
- Stephens, N. M., Fryberg, S. A., Markus, H. R., Johnson, C. S. et Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage : How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Interpersonal Relations and Group Processes*, 102(2), 1178-1197.
- Tajfel, H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Timmons, V. (2009). *Retention of Aboriginal students in post-secondary institutions in Atlantic Canada: An analysis of the supports available to Aboriginal students*. Provinces de l'Atlantique, Canada: Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Waldram, J. B. (2004). *Revenge of the Windigo : The construction of the mind and mental health of North American Aboriginal People*. Toronto, ON : University of Toronto Press.

Appendice A

Entrevue individuelle semi-dirigée

1. Les caractéristiques de l'étudiant autochtone:

Responsabilités :

- As-tu des responsabilités familiales ou parentales? Est-ce que ces responsabilités ont des impacts sur tes études? Si oui, lesquels et donne des exemples.

Transport :

- Comment te rends-tu ici? Utilises-tu ton auto personnelle, le transport par autobus? Est-ce facile de trouver un moyen de transport pour te rendre ici?
- Retournes-tu dans ta communauté parfois? Si oui, quand (à toutes les fins de semaine, aux congés scolaires, etc.)?

2. L'école en tant que milieu de vie:

Généralités :

- Comment te sens-tu ici? Te sens-tu intégré?
- Qu'est-ce que tu aimes le plus à l'université? Qu'est-ce que tu aimes le moins?
- Quel est ton principal souvenir relié à ton passage ici, ce qui t'a le plus marqué? Décris-moi un moment qui t'a vraiment plu ici.

Journée, horaire :

- Comment se passe une journée-type à l'université pour toi? Restes-tu ici quand tu n'as pas de cours? Quelles activités fais-tu quand tu n'as pas de cours? Où vas-tu?

Amis :

- Est-ce que tu as des amis qui fréquentent l'université? Est-ce qu'ils sont inscrits au même programme que toi? Est-ce que tu as des cours avec eux? Avez-vous l'occasion de vous rencontrer ici?
- Quelles relations vis-tu avec les autres étudiants autochtones? T'entends-tu bien avec eux?

Relations avec les étudiants allochtones :

- T'entends-tu bien avec les étudiants allochtones qui fréquentent l'université? Est-ce que tu leur parles dans tes cours? Est-ce que tu t'es fait de nouveaux amis ici? Combien : Plusieurs, assez, un peu?

Enseignants :

- En général, comment trouves-tu les enseignants à l'UQAC? T'entends-tu bien avec eux?
- Comment décrirais-tu ceux que tu préfères? Comment décrirais-tu leur personnalité? Qu'est-ce qui fait que tu as une bonne relation avec un enseignant?
- Aimerais-tu que des enseignants autochtones t'enseignent? Est-ce que ça te dérange que les enseignants soient des allochtones?
- Que signifie pour toi avoir un bon enseignant? Qu'est-ce que tu préfères principalement comme qualités chez un enseignant? Qu'est-ce que tu apprécies le moins chez un enseignant?
- Le fait d'apprécier ou de ne pas apprécier ton enseignant influence-t-il ta manière d'apprendre et la réussite de ton cours?

Langue :

- Quelle est ta langue maternelle?
- Je sais que tu as appris le _____ et le français à l'école. Laquelle tu comprends le mieux?
- Est-ce que tu comprends bien le français? Lorsque les enseignants s'adressent à toi en français, comprends-tu toujours bien ce qu'ils disent? Quand tu ne comprends pas, que fais-tu? Qu'est-ce que tu aimerais qu'ils fassent pour que tu comprennes mieux? As-tu besoin de te concentrer davantage pour donner une réponse en français?
- Serais-tu plus à l'aise de répondre dans ta langue autochtone?

Culture :

- Es-tu fier d'être une personne autochtone?
- Te vois-tu comme un traditionaliste ou un moderniste par rapport à la culture autochtone?
- À l'UQAC aimerais-tu que les enseignants ajoutent à leur contenu de cours des éléments qui parlent de l'histoire, de la culture, des valeurs et des traditions autochtones?
- Aimerais-tu qu'il y ait plus de place à la culture autochtone à l'université? Te sentirais-tu valorisé si cela se faisait?
- Aimerais-tu qu'il y ait un local pour les étudiants autochtones ici? Le fréquenterais-tu? Pour y faire quoi?

Ressources financières :

- Quelle est ta principale ressource financière?
- Est-ce que cela est suffisant? Cela te permet-il d'acheter ton matériel scolaire? Et d'avoir des activités de loisirs? Combien de fois par mois?
- Considères-tu que tu as une bonne gestion budgétaire?

Services professionnels :

- Connais-tu les services qui sont offerts aux étudiants à l'université (psychologue, travailleur social, conseiller en orientation, aide en français, etc.)? Les as-tu déjà utilisés? Comment cela t'a-t-il aidé?
- Est-ce que tu aimerais que l'université offre d'autres services? Lesquels? En quoi ils te seraient utiles, te serviraient-ils?

Activités parascolaires;

- Participes-tu à une activité parascolaire à l'UQAC? Si oui, quoi? Si non, pourquoi tu n'en fais pas?
- Que penses-tu des activités parascolaires offertes ici? Quelles activités souhaiterais-tu mettre en place? Qu'est-ce qui te tenterait?

Question résumée :

- Te sens-tu à l'aise au à l'université? Si tu pouvais changer n'importe quoi ici, qu'est-ce que tu changerais pour y être le plus à l'aise possible?

3. L'apprentissage :Apprendre :

- Ça veut dire quoi pour toi, apprendre? Donne-moi un exemple d'une situation où tu as appris quelque chose? Est-ce que tu apprends autant à la maison qu'à l'université? Ailleurs?

Préférences pour les stratégies pédagogiques :

- Préfères-tu travailler en équipe ou seul?
- Comment apprends-tu le mieux (par essai erreurs, en apprenant par cœur, etc.)?

- Qu'est-ce que tu préfères que ton enseignant fasse pour enseigner : donner un cours à l'avant (magistral), faire faire des exercices en classe après avoir expliqué, faire des tables de discussion, etc.?
- Quand les enseignants évaluent les connaissances, qu'est-ce que tu préfères comme méthode d'évaluation : les examens à choix de réponse, les examens à développement, un travail long écrit, une présentation orale devant la classe? Qu'est-ce que tu préfères?
- Es-tu à l'aise de faire des présentations orales? Sinon, qu'est-ce qui te rend mal à l'aise quand tu as une présentation orale à faire? Pour les présentations orales, y a-t-il une façon, une manière de faire qui te rendrait plus à l'aise?

Perception des enseignants :

- Qu'est-ce que tu crois que tes professeurs pensent de toi? Comment te perçoivent-ils?
- Ont-ils confiance en toi à ton avis?
- Crois-tu que les enseignants ont une opinion des étudiants autochtones qui diffère de celle des étudiants allochtones? Si oui, quelles différences?

Encadrement :

- De quelle façon préfères-tu être aidé par les enseignants? En individuel, en groupe, par tutorat?
- De quelle façon préfères-tu communiquer avec tes enseignants? En ordre de préférence, est-ce par courriel, par téléphone, par écrit, en personne?
- Quand tu as une question, comment t'y prends-tu?

Discipline :

- Quel est ton cours préféré à cette session-ci? Pourquoi?
- Avec quels cours as-tu le plus de difficultés? Pourquoi?

Culture :

- Penses-tu que le fait que tu sois autochtone influence ta manière d'apprendre à l'université?
- Parfois, est-ce que les choses que tu apprends à l'université sont en contradiction avec ta culture? Est-ce que cela heurte tes valeurs autochtones?
- Crois-tu que le fait que tu sois un étudiant autochtone et que tu sois de culture autochtone a influencé ta vie à l'université?

4. Les tâches d'apprentissage :

Classe :

- Lorsque tu te présentes en classe, as-tu le matériel nécessaire pour réaliser les activités d'apprentissage, pour suivre le déroulement du cours?
- Généralement, si l'enseignant demande de faire des lectures ou des exercices avant le cours, les fais-tu? Toujours, la plupart du temps, quelques fois, jamais?
- Prends-tu des notes en classe, soulignes-tu des éléments qui te semblent importants?
- Si l'enseignant laisse du temps pour travailler en classe, tu restes pour faire les exercices ou tu quittes?

Aide :

- Demandes-tu de l'aide pour comprendre quand tu as une question sur tes études? Si oui, à qui?
- Quand tu rencontres une difficulté à apprendre un contenu, est-ce que tu consultes tes enseignants? Tes collègues de classe? Un membre de ta communauté? Des étudiants allochtones?
- Es-tu déjà allé rencontrer un de tes enseignants à son bureau? Est-ce gênant?
- Si tu as une question en classe, que fais-tu? Tu lèves la main, tu arrives plus tôt à un cours pour poser une question, tu demandes à un collègue, tu demandes à la fin du cours à son bureau?

Travail personnel :

- Fais-tu tes devoirs et tes études à la maison? Où étudies-tu le plus souvent?
- Quand étudies-tu pour te préparer à un examen? Étudies-tu à mesure ou tu attends à la veille d'un examen? Tu étudies environ combien d'heures à peu près?
- Comment fais-tu pour te préparer à un examen? Décris-moi ta méthode d'étude.
- Fais-tu des résumés, des lectures, des schémas, des questionnaires ou des exercices pour t'approprier les contenus?
- Avant un examen ou la remise d'un travail, comment te sens-tu? Es-tu anxieux? As-tu des symptômes? Si oui, lesquels?

5. La réussite scolaire

Définition personnelle de la réussite scolaire :

- Ça veut dire quoi pour toi la réussite scolaire?
- Est-ce que c'est vraiment important pour toi de réussir au à l'université? Si oui, pourquoi?
- As-tu l'impression de réussir à l'université? Pourquoi dis-tu que tu réussis ou non? Qu'est-ce que tu fais pour réussir? Qu'est-ce qui t'empêcherait de réussir?
- La note : est-ce un signe de réussite? La réussite scolaire, est-ce d'avoir une note supérieure à la moyenne? La note de passage?
- Est-ce que venir à l'université est un signe de réussite pour toi?
- Parle-moi de quelqu'un qui pour toi a réussi?

Perception de la capacité à réussir :

- Est-ce que tu as le sentiment que tu peux réussir?
- Selon toi, est-ce que tous étudiants, autochtones ou non, ont la même vision de la réussite scolaire? Pourquoi?

Réseau social (Motivation) :

- Est-ce que quelqu'un t'a suggéré de venir étudier à l'université?
- Tes parents t'encouragent-ils à étudier ici? En parlez-vous à la maison?
- Un membre de ta famille ou des amis ont-ils déjà étudié à l'université?
- Que pensent ta famille et tes amis de ta décision de faire des études supérieures?
- As-tu un frère, une sœur, un parent ou un modèle qui t'inspire à réussir? Qu'est-ce qu'il a de spécial qui t'inspire?

Perception de la réussite scolaire par l'entourage :

- Pour ta famille, tes amis, ta communauté, c'est quoi réussir?
- Est-ce que tes proches sont fières de ta réussite scolaire? Si oui, comment te le montrent-ils? (Encouragements, récompenses, etc.)?
- Crois-tu que les connaissances que tu acquiers à l'université te préparent à participer à la vie sociale de ta communauté?

Choix de carrière (Motivation) :

- Pourquoi voulais-tu étudier à l'université? Qu'est-ce qui t'a motivé à étudier ici?
- Parle-moi des raisons, motifs et intérêts qui t'ont poussé à venir ici?

- Comment as-tu fait ton choix de programme? Et ton choix de carrière? Est-ce un choix clair ou pas encore définitif?

6. La motivation

Difficultés :

- Vis-tu des difficultés à l'université? Quels sont les principaux défis auxquels tu es confronté? Parle-moi des obstacles que tu as rencontrés dans tes études universitaires?
- Pourquoi tu restes ici malgré ces difficultés?
- Comment les as-tu surmontées? Cela t'a-t-il rendu fier de toi? Qu'est-ce qui pourrait t'aider à les surmonter?
- Quand ça ne va pas, comment réagis-tu? As-tu des moyens pour te remonter le moral?

Attentes face à l'établissement :

- À la fin de tes études universitaires, que t'apporteront les connaissances que tu as acquises ici?

7. La transition cégep université

- Comment as-tu vécu la transition entre ton cégep et ton université?
- Est-ce que tu considères qu'apprendre au collégial est différent d'apprendre à l'université? Préférerais-tu la manière d'apprendre au cégep ou à l'université?
- Est-ce que tu considères que tu dois faire le même effort, le même travail personnel au cégep/ à l'université?
- Comment les enseignements à l'université sont-ils différents d'au Cégep?
- Est-ce que tu considères que les apprentissages que tu as faits au secondaire/au cégep te servent maintenant que tu étudies ici?
- Est-ce que tu considères que tu étais bien préparé sur le plan académique quand tu es entré ici?

8. Questions de conclusion

- As-tu autre chose à ajouter?
- Comment s'est passée ton entrevue? As-tu trouvé cela intéressant?

- Qu'est-ce que tes amis et toi pensez de ce projet de recherche? s
- Penses-tu que nous pourrions mieux te connaître grâce à ces démarches?
Ça te donnerait quoi à toi et tes amis si les enseignants connaissaient mieux votre culture?

Appendice B

Questionnaire de renseignements identificatoires

1. Lieu de vie familial :

- Je vis chez mes deux parents
- Je vis chez un de mes parents : père ou mère
- Je vis chez mes grands-parents
- Je vis chez d'autres personnes que mes parents ou mes grands-parents.
- Je vis dans ma propre maison ou appartement
- Autre (spécifier) : _____

2. Enfants :

As-tu des enfants?

- Oui. Combien? _____
- Non.

Indiquez leur âge selon le cas :

1. _____ 2. _____ 3. _____
 4. _____ 5. _____

3. Occupation de tes parents

Occupation du père : _____

Occupation de la mère : _____

4. Tes parents sont de quelle communauté (indiquer s'ils sont autochtones, québécois non autochtones ou autres)

Père : _____

Mère : _____

5. Tes parents détiennent-ils un diplôme d'études? Si oui, quel est leur niveau de scolarité?

Père :

- Oui. Diplôme obtenu : _____
- Non.

Mère :

- Oui. Diplôme obtenu : _____
- Non.

6. La fratrie et les amis

Nombre de frères : _____ Nombre de sœurs : _____

Donne l'âge de tes frères et sœurs, selon le cas :

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Quelle est l'occupation de tes frères et sœurs dans la vie de tous les jours ?

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

Combien as-tu de bons amis que tu fréquentes ou à qui tu parles souvent?

Quelle est l'occupation de tes amis dans la vie de tous les jours?

1. _____ 2. _____ 3. _____
 4. _____ 5. _____ 6. _____

7. Provenance de tes ressources financières

Quelle est la provenance de tes ressources financières? (cocher les cases qui s'appliquent)

- Parents ou famille élargie
- Allocation de formation
- Travail
- Autres (spécifier) : _____

8. L'identité

Mets en ordre d'importance (de 1 à 4) les quatre expressions qui te décrivent le mieux parmi les suivantes (1 étant l'expression qui te caractérise le mieux) :

- Adulte
- Autochtone (ou Amérindien)
- Canadien
- Innu, Attikamek, Cri, Algonquin, etc.
- Étudiant
- Garçon ou fille (selon le cas)
- Québécois
- Selon ton lieu d'origine ou ta communauté
- Autre (spécifier) : _____

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

As-tu un(e) idole, une personne à qui tu voudrais ressembler?

- Oui. Laquelle? _____
- Non.

Dans un cas comme dans l'autre, pourquoi?

9. Cheminement scolaire

Niveau secondaire :

Nombre d'années passées au secondaire : _____

Niveau collégial :

Nombre d'années passées au cégep : _____

Ta matière préférée : _____

La matière la moins appréciée: _____

Cheminement prévu l'an prochain : _____

Métier envisagé: _____

Endroit où tu souhaites travailler: _____

10. Loisirs et autres occupations

Nomme, en ordre d'importance, tes trois activités de loisir préférées.

1. _____ 2. _____ 3. _____

Occupes-tu un emploi actuellement?

- Oui. Lequel : _____
- Non.

Combien d'heures en moyenne travailles-tu par semaine dans cet emploi?

Appendice C

Approbation éthique



Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ETHIQUE

Dans le cadre de l'*Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Madame Miriam Blackburn, Étudiante, Doctorat en psychologie</i>
Direction de recherche :	<i>Madame Jacinthe Dion, Professeure, Département des sciences de la santé</i>
Codirection de recherche :	<i>Monsieur Roberto Gauthier, Professeur, Département des sciences de l'éducation</i>
Projet de recherche intitulé :	<i>Apport à la compréhension de l'identité culturelle chez des étudiants persévérants des Premières Nations</i>
No référence :	<i>602.455.01</i>


La présente est valide jusqu'au 31 décembre 2016.

Rapport de statut attendu pour le **30 novembre 2016 (rapport final)**.

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 16 décembre 2016

Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Nicole Bouchard,
Professeure et présidente