

# 10

## **Comment les universités peuvent-elles contribuer au mieux-être des Autochtones?**

### **Quelques cas d'étudiants et de diplômés universitaires autochtones au Québec**

Jean-Luc Ratel

#### **Résumé**

Cet article souligne la contribution au développement du mieux-être chez les Autochtones réalisée ou projetée de différentes façons par des étudiants et diplômés universitaires autochtones du Québec. Les cas présentés illustrent le fait que cette contribution peut prendre place dans la communauté d'appartenance, auprès d'autres communautés et nations autochtones ou encore en ville. En définitive, on constate que les universités peuvent participer à favoriser ce mieux-être en agissant comme un tremplin pour les étudiants autochtones qui leur permettra de poursuivre ou encore de démarrer leur implication personnelle dans leur communauté ou ailleurs.

#### **Introduction**

Histoire de mettre en perspective les résultats de recherche présentés dans cet article, rappelons qu'ils sont issus d'un travail de thèse en cours, dont l'idée de départ était de comprendre la transition effectuée par les étudiants universitaires qui ont principalement grandi dans une communauté autochtone au Québec. Ce sujet est né d'une réflexion à propos d'une question plus générale sur les inégalités sociales dans l'accès à l'université. Cherchant à voir plus large que les seules inégalités économiques, au fil des lectures et des questionnements, la situation des Autochtones a émergé. S'est alors développée une volonté de réaliser une recherche qui pourrait éventuellement avoir des retombées bénéfiques pour les populations autochtones, que ce soit dans les communautés ou ailleurs, en évitant une approche « misérabiliste » axée sur les problèmes et en insistant plutôt sur la détermination des étudiants autochtones, pour ainsi mieux comprendre le sens qu'ils accordent à leurs études.

En réalisant de plus en plus d'entrevues auprès d'étudiants et de diplômés autochtones, la recherche s'est ensuite davantage axée sur les projets et réalisations des participants plutôt que sur la transition elle-même, d'autant plus que de nouvelles publications ont entre-temps paru au Québec sur le thème du passage à l'université (p. ex. Rodon 2007; Loisselle 2010). Il reste que ce sont les réponses des quelques participants déjà rencontrés qui m'ont fait réaliser que leurs projets d'études s'inscrivent souvent en lien avec le développement de leur propre communauté, même si ce n'était pas nécessairement une motivation de départ à la poursuite d'études universitaires.

Ajoutons que, si le recrutement initial s'effectuait seulement auprès d'étudiants autochtones qui ont principalement grandi dans leur communauté, des gens qui ne se trouvaient pas dans cette situation mais qui avaient grandi à proximité ont aussi manifesté leur intérêt à participer à la recherche. C'est ainsi que la population visée s'est davantage étendue à l'ensemble des étudiants et anciens étudiants universitaires autochtones du Québec. Dans tous les cas, que les participants aient ou non grandi dans leur communauté d'origine, leurs projets et réalisations y sont souvent associés de très près (ou encore aux Autochtones en général), et c'est cet aspect qui oriente davantage la recherche à l'heure actuelle.

Alors que le cadre théorique initial reposait sur la théorie des champs élaborée par Bourdieu (1992) et sur le phénomène de « réduction » de l'Autochtone analysé par Simard (2003), puis qu'il s'est concentré sur le passage à proprement parler de l'étudiant autochtone à l'université, il a par la suite été modifié pour tenir compte davantage des perspectives individuelles propres aux étudiants eux-mêmes et à leur entourage (dimension microsociologique), puis des perspectives collectives associées à la communauté, à la nation, à l'autochtonie et à la société en général (dimension macrosociologique), le tout en lien avec le développement des communautés et nations autochtones au Québec. En somme, il s'agit d'analyser les parcours universitaires d'étudiants autochtones en lien avec le développement du mieux-être chez les Autochtones, en tenant compte des différentes perspectives et en situant ce passage à l'université dans le contexte plus large de l'autodétermination des peuples autochtones du Québec.

La méthodologie utilisée est de nature qualitative et elle repose surtout sur des récits de vie (Bertaux 2010) obtenus au moyen d'entrevues réalisées et à réaliser auprès d'une vingtaine d'étudiants et anciens étudiants (diplômés ou non) comme participants principaux. Quelques entrevues complémentaires avec des informateurs-clefs des milieux autochtone, universitaire et gouvernemental s'y ajouteront également, en plus de l'analyse de documents pertinents issus de ces mêmes milieux.

Il importe également de tenir compte de la diversité des réalités autochtones au Québec en cherchant à élargir le plus possible le recrutement de participants provenant de différentes communautés, en fonction de la proximité d'un grand centre urbain et d'un campus universitaire. Les communautés d'origine des participants sont alors regroupées en quatre types : celles qui sont incluses dans

une région métropolitaine de recensement (RMR) ou sont situées à proximité (type 1); celles incluses dans une agglomération de recensement (AR) – qui se divisent en deux catégories, selon qu'on y trouve (type 2) ou non (type 3) un campus universitaire principal –; puis, finalement, les autres communautés en milieu rural (type 4)<sup>1</sup>. Notons que, même si quelques formations sont dispensées dans certaines communautés et dans les centres d'études universitaires éloignés du campus principal, l'idée de la liberté de choix du programme par l'étudiant est ici considérée – ce qui n'est possible que dans les campus principaux.

### ***1. Les études universitaires : une perspective holistique***

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2007) rappelle les principales caractéristiques de l'apprentissage chez les Autochtones, à savoir qu'il est holistique, qu'il s'agit d'un processus qui se poursuit toute la vie, qu'il est fondé sur l'expérience et ancré dans les langues et cultures autochtones, qu'il comporte une dimension spirituelle et qu'il s'agit d'une activité collective mobilisant la famille, la communauté et les aînés. Enfin, il intègre les savoirs autochtone et occidental. Quant à l'aspect holistique, il renvoie aux dimensions émotionnelle, physique, spirituelle et intellectuelle de l'individu, de la communauté et de la nation, puis relie les différentes formes de vie. Plusieurs membres des Premières Nations, des Inuits et des Métis ont, en collaboration avec le CCA, mis au point trois différents modèles d'apprentissage holistique ancrés dans leurs représentations et cultures (modèles de l'arbre de vie et du « saut sur couverture »); il faut donc tenir compte de cet aspect holistique quand il est question d'éducation chez les Autochtones, de la pré-maternelle à l'université.

Plus précisément, à l'université même, Loisel (2010) a élaboré un modèle « holosystémique » des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'UQAT (Val-d'Or) qui tient compte des dimensions spirituelle, physique, émotionnelle/relationnelle et mentale. On y constate entre autres que le facteur le plus important demeure la détermination personnelle, et on relève plusieurs similitudes avec les étudiants maoris de Nouvelle-Zélande. Fait à noter dans le cadre de cet article, l'auteure rapporte que le « grand désir [de l'étudiant] de contribuer au développement et au mieux-être de sa nation et de sa communauté agit comme élément moteur de la persévérance et de la réussite » (p. 77).

Ce modèle holosystémique repose sur sept niveaux explicatifs, allant de l'individu à l'environnement, et a été conçu de manière collaborative avec différents membres des nations algonquines et criennes (dont sont issus en forte majorité les étudiants autochtones de l'UQAT à Val-d'Or). Ces sept niveaux sont les suivants : ontosystémique (l'étudiant pris individuellement), microsystémique (la famille, l'université), mésosystémique (communication et relations entre la famille et l'université), entosystémique (communauté autochtone), exosystémique (conseils de bande chez les Algonquins, commission scolaire chez les Cris, direction de l'université), macrosystémique (société en général – surtout là où se font les études) et chronosystémique (aspect temporel pour l'individu

et sa famille). Il convient donc de ne pas perdre de vue, lorsqu'il est question du passage des étudiants autochtones à l'université, que le sens qu'ils confèrent à leurs études – et plus largement à l'éducation elle-même – doit être saisi à la lumière de cette perspective holistique.

À cet égard, Battiste (2008) mentionne à juste titre que l'idée de « décoloniser » l'université en cherchant à y inclure les représentations autochtones, dont celles relatives à la manière d'enseigner, ne consiste pas à rejeter toute théorie ou recherche issue du savoir occidental, mais plutôt de créer « un nouvel espace » où le savoir, l'identité et l'avenir des peuples autochtones sont parties prenantes (p. 182). L'institution universitaire peut donc accomplir un rôle bénéfique pour favoriser ce que l'auteure qualifie de « renaissance autochtone », dans la mesure où cette inclusion des perspectives autochtones y est valorisée et appliquée.

Néanmoins, Smith (2009) qualifie pour sa part l'université de « complexe académi-industriel » et s'interroge sur l'impact réellement bénéfique de la présence accrue d'Autochtones – et d'autres « non-Blancs » – à l'université. Considérant les systèmes d'éducation comme des « appareils d'État idéologique » (Althusser 1971, cité par l'auteure) qui favorisent les gens à fort capital culturel (Bourdieu 1998, cité par l'auteure), elle se demande si ce ne serait pas davantage une manière de donner raison au *statu quo*, laissant en quelque sorte l'université continuer à concevoir et à dispenser un enseignement eurocentriste, tout en se targuant de s'ouvrir aux différences culturelles. Cette analyse a le mérite de nous rappeler qu'il ne faut pas confondre la simple augmentation statistique de la fréquentation universitaire par les Autochtones avec les changements réels apportés aux universités en matière de contenu et de pratiques dans le but d'en arriver à offrir des perspectives diversifiées dans les différents domaines du savoir.

Dans cette optique, Dupré (2009) décrit le cas de l'Université de Regina, qui a créé en son sein trois établissements relativement autonomes consacrés à autant de pans d'une réalité historique et culturelle trop longtemps ignorée dans l'Ouest canadien : celle des Premières Nations, celle des Métis et celle des francophones. Si le premier groupe a finalement assisté à la naissance de sa propre université (First Nations University of Canada), les deux autres se sont retrouvés au sein d'instituts (l'Institut Gabriel Dumont et l'Institut français). Or, l'auteur souligne le rôle éminemment favorable qu'ont joué ces établissements dans l'élargissement des activités de cette université en matière d'enseignement et de recherche qui tiennent compte des particularités étrangères au modèle dominant.

Il est donc possible que l'institution universitaire s'oriente davantage vers le modèle de la « sphère publique démocratique » défendu par Giroux (2002) – c'est-à-dire une institution axée sur l'amélioration de la qualité de la vie publique ainsi que sur la défense et la valorisation des valeurs démocratiques –, plutôt que de simplement reproduire les inégalités sociales existantes et être soumise au marché. Dès lors, il existe plusieurs façons de parvenir à mieux tenir compte des réalités propres aux Autochtones dans le contenu de l'enseignement universitaire, dans les recherches qui y sont menées, de même que dans son organisation.

Dans le contexte universitaire québécois, les étudiants autochtones doivent nécessairement fréquenter des établissements non autochtones qui, dans les meilleurs des cas, disposent de services spécifiquement destinés aux étudiants autochtones. Si cela peut comporter un certain risque d'une simple fréquentation autochtone accrue qui ne remettrait pas en question le fonctionnement d'établissements de tradition intellectuelle occidentale, on remarque plutôt que les efforts amorcés par plusieurs universités – mentionnés notamment dans Holmes (2006) et Rodon (2007) – sont des signes tangibles d'une volonté de mieux tenir compte des réalités propres aux étudiants autochtones, tant dans l'enseignement que dans la vie sur le campus.

## **2. Prise en charge et partenariats communautés-universités**

L'enseignement universitaire chez les Autochtones au Canada a connu de profonds bouleversements au fil des dernières décennies. Après la Seconde Guerre mondiale, les politiques d'éducation du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC) sont passées de l'assimilation à l'« intégration » (Stonechild 2006; Paquette et Fallon 2010), et le rapport Hawthorne demandait en 1963 au MAINC de développer l'accès à l'enseignement postsecondaire. Quelques années plus tard, la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972) revendiquait la prise en charge de l'éducation selon les valeurs et besoins des Autochtones, puis, en 1977, on créa le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAÉNP), en vue de soutenir financièrement les étudiants « indiens » et inuits à poursuivre leurs études en enseignement professionnel, collégial et universitaire. C'est ensuite le Programme d'aide aux étudiants indiens (PAÉI) qui fut créé en 1988, afin de soutenir financièrement les collèges et universités pour leur permettre de dispenser des cours destinés aux Premières Nations et aux Inuits.

On remarque également que, malgré les recommandations de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) en ce sens, le gouvernement fédéral n'acceptera jamais que les Premières Nations contrôlent le financement et la création de leurs établissements d'enseignement postsecondaire. En réalité, l'objectif du MAINC reste toujours d'assurer qu'un nombre « significatif » d'étudiants décrochent un diplôme universitaire : il ne s'agit donc pas d'un « droit », mais bien d'un « programme social ». Par conséquent, en matière de droit à l'éducation, le gouvernement fédéral limite sa responsabilité historique à l'enseignement primaire et secondaire.

Stonechild (2006) mentionne aussi la difficulté de faire reconnaître des droits collectifs aux Autochtones, puisque cette reconnaissance heurte la philosophie libérale des « droits égaux pour tous ». Au niveau postsecondaire, on dénote d'ailleurs un resserrement des règles du PAÉNP à partir de 1987 et une « dévolution » de responsabilité vers les conseils de bande, mais sans que les fonds conséquents ne la suivent. La hausse annuelle du financement est par exemple plafonnée à 2 % depuis 1996, et il s'agit d'un financement basé sur la méthode « historique », sans lien avec la demande (Stonechild 2006). Enfin, à partir des

données de 2005, Paquette et Fallon (2010) constataient que les étudiants doivent généralement compter sur d'autres sources de revenus et qu'au moins 10 % des futurs étudiants sont carrément exclus par manque de fonds.

Malgré tout, la prise en charge de l'enseignement postsecondaire tend à s'accroître, bien qu'elle soit davantage une réalité dans les provinces de l'Ouest (Stonechild 2006). Les établissements suivants témoignent tous de ce phénomène : First Nations University of Canada – FNUC (Saskatchewan), Aboriginal Institutes Consortium (Ontario), Tribal Colleges (Alberta), Yellowquill College (Manitoba), Mi'kmaq-Maliseet Institute (Nouveau-Brunswick), Institute of Indigenous Government et Nicola Valley Institute of Technology (Colombie-Britannique), Institution Postsecondaire des Premières Nations (Québec). À l'université comme telle, il n'y a toutefois que la FNUC qui dispose d'une offre de programmes élargie.

Pour leur part, les universités non autochtones peuvent aussi soutenir les étudiants autochtones de plusieurs façons. Rodon (2007) en relève six en vigueur au Canada, bien qu'elles ne s'appliquent évidemment pas à toutes les universités. Il s'agit des programmes d'accessibilité (admission spécifique), des institutions de transition (rattrapage et soutien), des programmes de soutien à l'université (aide et services), de l'expérience des études autochtones (cours et programmes), de la prestation de cours dans les communautés et des partenariats universités/communautés (programmes spécifiques). Ce rôle des universités non autochtones demeure crucial, puisque la grande majorité des étudiants autochtones les fréquentent.

On remarque que cette fréquentation universitaire augmente d'ailleurs de façon non équivoque depuis les années 1970, même si elle reste quand même toujours moins élevée que pour le reste de la population. À ce sujet, Malatest (2004) relève cinq types d'obstacles : historiques, sociaux, géographiques et démographiques, culturels, individuels et personnels. En voici quelques exemples : des élèves qui ne sont pas assez outillés dans le cadre de leurs études primaires et secondaires, un besoin d'aide spécifique lié à l'âge et à l'éloignement géographique, le sentiment de devoir renoncer à ses traditions et cultures pour réussir, le tout s'accompagnant souvent d'une faible estime de soi et d'un manque de motivation. De son côté, le Service Premières Nations de l'UQAT relevait en 2008 dix principaux obstacles chez les étudiants des Premières Nations au Québec : « manque de financement » et « conciliation études-travail-famille » (37 % des répondants); « déménagement/éloignement/isolement/ennui » (34 %); « problème d'adaptation scolaire/racisme et préjugés » (28 %); « motivation/confiance » (21 %); « rattrapage scolaire/prérequis manquants » (20 %); « langues » (16 %); « logement » (13 %); « problèmes personnels » et « programmes scolaires » (8 %).

Il importe donc de tenir compte des particularités des parcours étudiants chez les Autochtones et de leurs besoins souvent plus spécifiques. Suivant la théorie de l'affiliation développée par Coulon (1997), on conçoit que les « temps de l'étrangeté » et « de l'apprentissage », bien que propres à tout nouvel étudiant, revêtent une forme particulière chez l'étudiant autochtone, puisque la découverte

de l'université et l'adaptation à ses exigences spécifiques se font aussi dans un contexte de passage d'une culture minoritaire (autochtone) à la culture dominante (euroquébécoise). Notons néanmoins que, même chez les étudiants universitaires autochtones qui ont fréquenté l'école primaire et secondaire de leur communauté, le premier contact avec un établissement d'enseignement non autochtone se fait généralement au cégep. Sans compter le fait que plusieurs ont fréquenté l'école non autochtone dès le secondaire ou même le primaire.

Dès lors, la dimension propre à la culture euroquébécoise de l'institution universitaire est vécue différemment par chaque étudiant autochtone, en fonction de sa propre expérience scolaire préalable. Il faut donc éviter de considérer les étudiants autochtones comme un tout homogène. C'est ce que concluait un rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (2010), qui avançait que les « solutions mises en place pour augmenter le nombre de personnes suivant des ÉPS [études postsecondaires] et améliorer les résultats qu'elles obtiennent doivent refléter les différences qui existent entre et au sein des peuples Métis, Inuit et des Premières Nations » (p. 78).

Enfin, au-delà de la prise en charge des programmes et services dans les communautés (Charest 1992), la question plus large du développement du mieux-être chez les Autochtones (dans les communautés et à l'extérieur) passe entre autres par un plus grand accès à l'enseignement postsecondaire. Ainsi, les finissants autochtones des collèges et universités peuvent contribuer au mieux-être de leurs propres communautés et nations, mais aussi à celui d'autres communautés et nations et à celui des Autochtones en milieu urbain, par l'entremise de services aux gens, de développement économique, de projets culturels, d'une participation politique, etc. Il reste que le défi, pour conduire davantage d'Autochtones à l'université, se situe surtout en amont, en accroissant par exemple la réussite éducative au primaire et au secondaire, puis en améliorant les conditions de vie en général dans les communautés et dans les villes. En résumé, il ne faut pas oublier que le passage à l'université est un phénomène à la fois individuel et collectif qui ne peut se comprendre sans se référer au contexte plus large propre aux Premières Nations, aux Inuits et aux Métis.

### ***3. Contribution des étudiants autochtones en milieu urbain au développement du mieux-être : une analyse de parcours de quelques cas rencontrés***

Il n'existe pas de définition ultime du concept de « mieux-être autochtone », qui est en réalité profondément ancré dans chacune des différentes cultures autochtones. C'est pour cette raison que le recours à l'indice de développement humain (IDH) défini par l'ONU ne permet pas de saisir tous les aspects de ce mieux-être, même s'il offre un portrait beaucoup plus précis que ne le font les seules statistiques du revenu (Cooke, Mitrou et al. 2007). À cet égard, le modèle élaboré par l'Australian Bureau of Statistics (2010) reconnaît la complexité du mieux-être et sa nature subjective, en l'articulant autour de neuf dimensions :

« culture, héritage et loisir; famille, relations et communauté; santé; éducation, apprentissage et compétences; travail coutumier, bénévole et salarié; revenu et ressources économiques; logement, infrastructures et ressources; loi et justice; citoyenneté et gouvernance » (cité dans Biddle 2011, p. 19, traduction libre). De manière plus générale, le mieux-être est alors défini comme « un état de santé ou de suffisance dans tous les aspects de la vie » (*Idem*, p. 1, traduction libre).

Dans le cadre de cet article, nous chercherons donc à illustrer comment des étudiants et des diplômés universitaires autochtones peuvent contribuer de différentes façons à favoriser le mieux-être dans leurs propres communautés, auprès d'autres communautés et nations ou encore auprès des Autochtones en ville. Pour ce faire, parmi les dix cas rencontrés jusqu'à maintenant, nous en avons retenu plus spécifiquement six qui illustrent bien le thème abordé.

L'échantillon développé à ce jour se compose de six participants provenant de deux communautés de « type 1 », deux participants provenant d'une communauté de « type 2 » et deux autres provenant de deux communautés de « type 4 ». La majorité de ces participants ont principalement grandi dans une communauté – six personnes sur dix – et parmi les quatre autres, une seule n'a pas grandi à proximité de sa communauté. L'échantillon est très majoritairement composé de femmes (huit sur dix) et principalement de jeunes dans la vingtaine (cinq sur dix) ou dans la trentaine (trois sur dix). Presque tous (neuf sur dix) ont amorcé leur parcours universitaire alors qu'ils étaient au début de la vingtaine ou même avant. Fait à noter, ils sont pratiquement tous (neuf sur dix) issus d'une famille « mixte », où l'un des deux parents est Autochtone et l'autre est « Euroquébécois ». Tous les participants sont membres des Premières Nations, mais d'autres provenant des communautés inuites pourraient aussi s'y ajouter par la suite.

L'invitation à participer à une entrevue a été lancée (et se poursuit) dans plusieurs communautés pour viser une bonne diversité en fonction des différents « types » de communautés. Jusqu'à maintenant, toutes les entrevues ont été réalisées en français, mais d'autres en anglais vont probablement s'ajouter. Pour assurer une meilleure confidentialité, les communautés ne sont pas mentionnées et des pseudonymes sont utilisés pour identifier chaque participant.

Signalons qu'il ne s'agit évidemment pas d'un portrait exhaustif ou d'une enquête statistique, l'objectif étant d'identifier une bonne diversité de parcours. Qui plus est, la recherche se poursuit toujours, si bien qu'il ne s'agit encore que de résultats préliminaires, et le recrutement par appel de volontaires permet plus difficilement de trouver des participants qui connaissent ou ont connu de sérieuses difficultés – que ce soit à l'université ou dans leur vie personnelle. Il faut donc avoir conscience de la partialité des résultats par rapport à l'ensemble de la population ciblée que sont les étudiants universitaires autochtones (et ceux qui l'ont été). Dans cette veine, la littérature scientifique disponible spécifiquement au Québec (p. ex. Rodon 2007; Service Premières Nations de l'UQAT 2008; Loiselle 2010) couvre des échantillons plus âgés et moins issus de familles mixtes que ce que nous avons pu rencontrer jusqu'à présent.

Cela étant dit, il est intéressant de constater qu'une seule participante n'a pas précisément mentionné l'idée générale de « redonner à la communauté », et qu'inversement les neuf autres ont tous souligné cet aspect sans que la question leur soit formellement posée. Il faut aussi signaler que « redonner à la communauté » ne signifie pas forcément y vivre et y travailler après ses études. En effet, une même personne peut contribuer au mieux-être à différents endroits et de différentes façons, d'autant plus qu'il n'y a pas toujours de débouchés immédiats dans les communautés. Cette implication peut également se réaliser ailleurs, et les étudiants (ou diplômés) peuvent aussi avoir d'autres intérêts, ce qui ne doit pas être considéré comme une « contradiction » fondamentale avec la contribution au mieux-être de leur communauté. Voyons de plus près différentes manières d'y parvenir.

### **3.1. Contribuer au mieux-être dans la communauté d'appartenance**

L'idée de « redonner à la communauté » peut engendrer une contribution active au sein même de la communauté d'origine. Le passage à l'université offre alors l'occasion de développer des connaissances et compétences qui pourront ensuite bénéficier aux autres membres de la communauté. C'est ce que soulignent les cas de trois participantes.

#### **Hélène**

Hélène (communauté « type I », maîtrise en cours, dans la vingtaine) a principalement grandi dans sa communauté. Elle y a effectué une partie de l'école primaire, puis le reste dans la ville à proximité, où elle a aussi étudié à l'école secondaire. Elle a ensuite fréquenté un cégep de cette même ville, tout en y déménageant en cours d'études. Après avoir complété son baccalauréat dans une autre ville loin de la communauté, elle s'est inscrite à la maîtrise au même endroit. Les deux programmes sont dans le domaine des lettres.

Pendant ses études universitaires, elle effectue des retours fréquents dans la communauté, dont les étés au complet. Elle aimerait y travailler après ses études et y a déjà participé à des projets en lien avec la littérature autochtone. Le choix des études s'est surtout fait par motivation personnelle, mais l'intérêt pour les questions autochtones s'est développé durant le baccalauréat, avec ses cours et au contact de « l'Autre », intérêt qu'elle approfondit actuellement à la maîtrise.

C'est [les études universitaires] vraiment comme un rêve de jeunesse, tu sais.

[...] depuis que je sais lire, je lis tout le temps, tout le temps, puis je m'étais dit : « Bon, bien, je vais essayer au cégep, si j'aime ça. » Je m'étais dit que j'allais poursuivre à l'université puis, finalement, ç'a vraiment marché.

[...] on a eu un cours de littérature amérindienne [...] puis ça m'a vraiment donné un coup, puis ça m'a fait penser que, finalement, ma culture, c'était encore plus important. On dirait qu'en côtoyant les Québécois, j'ai comme retrouvé ma culture.

Dans mon cours de fin de bacc [...], on avait le choix de prendre le sujet qu'on voulait dans la littérature québécoise, puis moi, j'ai décidé de m'intéresser à la figure de l'Amérindien dans les romans québécois.

Là, dans le fond, pour ma maîtrise, j'aimerais ça m'intéresser à la littérature amérindienne. Ça m'a vraiment intéressée, ce cours-là, puis ça me tente.

Elle projette de résider et de travailler dans sa communauté, mais reste aussi consciente du manque de débouchés. Il s'agit d'ailleurs d'une réalité souvent incontournable qui peut occasionner le départ de diplômés universitaires qui souhaiteraient en réalité vivement travailler auprès des leurs. Dans cette éventualité, Hélène aimerait néanmoins pouvoir contribuer à aider d'autres Autochtones de manière différente, mais en poursuivant le même objectif initial.

Essayer de m'impliquer pour donner des bourses aux auteurs autochtones, des choses comme ça. Ou aider, éditer des auteurs autochtones aussi. M'impliquer dans le milieu littéraire, le faire connaître...

Bien, je suis consciente que dans mon domaine, ça sera pas évident tout court de trouver un emploi. Euh... Surtout [dans la communauté], [...] il y a pas beaucoup d'emplois offerts. Euh... Mais si j'avais la chance de travailler pour promouvoir ma culture, ça serait génial. Mais si je peux faire seulement [ça ailleurs], bien, je vais essayer de tout faire pour travailler pour ma culture.

Pour aider les artistes de chez nous à percer ou avoir des fonds pour continuer à travailler dans le domaine.

Le cas d'Hélène illustre donc le fait que la contribution à la communauté d'origine puisse émerger durant les études universitaires, sans avoir été planifiée. Elle peut aussi se traduire par ses propres réalisations ou encore en aidant d'autres membres dans leurs réalisations. Bien qu'elle concrétise déjà en partie cette contribution dans sa propre communauté et souhaite par la suite poursuivre dans cette voie, Hélène reconnaît que le manque d'opportunités pourrait l'amener à devoir travailler autrement et de l'extérieur auprès des Autochtones.

## **Monique**

Monique (communauté « type 1 », maîtrise en cours, dans la quarantaine) a principalement grandi dans sa communauté. Elle a commencé l'école primaire dans une autre ville, puis a poursuivi dans la communauté. Tout son secondaire s'est ensuite effectué dans la ville à proximité, et elle s'est ensuite inscrite à des études collégiales dans cette même ville, sans toutefois obtenir de diplôme.

Quelques années plus tard, elle a complété son baccalauréat dans une autre ville loin de la communauté, après avoir fréquenté partiellement deux autres universités. Plusieurs années se sont ensuite écoulées avant qu'elle ne s'inscrive à la maîtrise (en cours) dans une université à proximité de la communauté. Les deux programmes sont dans le domaine des sciences humaines et sociales. Monique a effectué des retours périodiques dans la communauté durant son baccalauréat et y réside actuellement pendant ses études à la maîtrise, qu'elle termine à temps partiel. Elle aimerait y travailler après ses études et y a déjà participé à des projets en lien avec les questions politiques. Elle s'est aussi impliquée dans des projets de recherche liés à sa communauté, mais de l'extérieur.

Le choix des études a toujours été très proche de son intérêt pour les questions autochtones, qui s'est par la suite toujours poursuivi. Elle a donc décidé de continuer à la maîtrise, plusieurs années après son baccalauréat, pour approfondir ses connaissances et développer son expertise. L'institution universitaire représente ainsi pour Monique un lieu d'épanouissement intellectuel qui lui a offert l'occasion de mieux développer ses connaissances théoriques et pratiques sur des sujets concernant directement les Autochtones.

Je voulais apprendre à parler une langue autochtone et [...] à l'université [au baccalauréat], il y avait [des] études amérindiennes puis il y avait un professeur [...] qui donnait des cours [d'une langue des Premières Nations].

[...] j'avais un emploi ici, dans la communauté, je me suis dit : « Regarde! Je suis capable de plus que ça! » [...] Puis pour faire ce que je voulais faire, ça prend au moins une maîtrise pour avoir une certaine crédibilité.

[...] dans mon domaine [...], il y a finalement des Autochtones qui accèdent à des études supérieures, mais qui ont un diplôme d'études supérieures puis qui peuvent donner leur vision des faits.

On comprend qu'elle a développé de profondes racines au sein de la communauté où elle a principalement vécu depuis son enfance. Elle aimerait bien continuer d'y vivre et pouvoir travailler auprès des siens, grâce à l'expertise qu'elle développe dans le cadre de ses études de maîtrise. Elle projette donc d'y rester, tout en demeurant ouverte à d'autres opportunités si ce projet n'était pas réalisable.

Ce que j'aimerais faire, ce serait contribuer à aider le secteur [...] de l'affirmation de nos droits. [...] L'histoire, c'est que le nombre d'emplois disponibles ici est relativement restreint [...].

Je suis pas limitée. Si on va pas dans les études supérieures, on est limité à sa petite communauté puis les petites jobs, on va attendre le conseil de bande, qu'il nous donne une job. Tandis que là, je suis capable d'aller travailler comme chercheure à l'université ou ailleurs.

Pourquoi pas s'ouvrir à d'autres choses? J'ai été formée pour ça, d'avoir une ouverture sur le monde. Il faut pas se restreindre.

Je suis installée ici, j'aimerais ça pouvoir rester ici s'il y a moyen.

Le cas de Monique illustre donc le fait que l'intérêt pour les questions autochtones puisse fortement motiver le choix du programme ou de l'université, puis conduire, plus tard, à poursuivre sa contribution à la communauté de manière plus spécialisée. Dans cette optique, l'université est considérée comme un outil qui peut offrir des connaissances mobilisables dans le cadre de projets propres à sa communauté d'origine. Tout cela n'empêche toutefois pas de pouvoir envisager d'autres perspectives d'avenir qui ne sont pas nécessairement liées à la communauté, à la fois par nécessité (manque de débouchés) et par esprit d'ouverture.

### **Christine**

Pour sa part, Christine (communauté « type 1 », baccalauréat et DESS<sup>2</sup> complétés, dans la vingtaine) a principalement grandi dans sa communauté. Elle a fréquenté l'école primaire et secondaire dans une ville à proximité, tout en résidant dans la communauté, et elle a ensuite étudié au cégep dans une autre ville relativement éloignée et a alors dû y déménager.

Après avoir complété son baccalauréat dans le secteur des sciences humaines et sociales dans une autre ville que celle où elle se trouvait durant ses études collégiales, elle s'est inscrite à un programme professionnel de 2<sup>e</sup> cycle dans le domaine de l'administration. Durant ses études tant collégiales qu'universitaires, elle passait la majeure partie de ses étés dans sa communauté et y travaillait généralement à temps plein. Durant l'année scolaire, ses passages étaient moins fréquents au fil des ans, tout en étant quand même présents et importants pour elle.

Après ses études universitaires, tout en continuant à vivre dans la même ville, elle est retournée travailler à temps plein dans sa communauté. Consciente du fait que les opportunités d'emploi y sont souvent limitées pour les diplômés universitaires, elle mentionne qu'il n'est pas toujours possible de concilier les besoins de la communauté et les aspirations de ses diplômés.

Mais moi, je me suis fait dire ça [...] : « Oui, mais c'est rien [son premier programme d'études]! On a besoin d'un médecin. Pourquoi tu as pas fait médecine? » Bien, là, tu sais...

Ayant eu l'occasion de travailler dans sa communauté à plusieurs reprises durant ses études collégiales et universitaires, elle a développé un intérêt évident pour continuer à y œuvrer après ses études. Néanmoins, en raison du peu de débouchés, elle comprend très bien que d'autres dans la même situation qu'elle puissent finir par aller travailler à l'extérieur, en dépit d'une volonté réelle de demeurer dans leur communauté.

Parce qu'on le dit souvent que le monde s'en va, mais il faut qu'on se fasse solliciter quelque part, tu sais. Parce que nous, souvent on les appelle : « As-tu des contrats? » Ils disent : « Non. » Mais à un moment donné, on va pas l'appeler à chaque jour non plus, pour dire... À un moment donné, on va travailler pour les... (hésitation) allochtones, pour les Blancs.

La particularité du cas de Christine se trouve dans le fait qu'elle contribue activement aux activités de sa communauté, mais sans pour autant y résider – du moins pas la majeure partie du temps. Le fait qu'il s'agisse d'une communauté située à proximité d'un grand centre urbain explique en bonne partie qu'il lui soit possible d'effectuer de fréquents allers et retours entre la ville et la communauté. En réalité, Christine reconnaît elle-même que cette particularité « *fait bizarre* » et que le départ de la communauté y est souvent mal perçu, mais on comprend qu'elle a trouvé une manière originale de concilier son goût pour la vie en ville à l'intérêt qu'elle trouve dans son implication à la vie de sa communauté.

Puis ils me le disent ça puis souvent, c'est plat, mais ils ont une opinion un peu négative, eux autres, ils disent : « Ah, le monde qui s'en vont, c'est qu'ils veulent oublier [la communauté]. » En même temps, j'ai dit : « Oui, mais en même temps, il y en a qui ont connu d'autres milieux, des milieux urbains. » [...] Mais ça, c'est une autre affaire : je renie pas ma communauté, j'aime la communauté. Il y en a qui partent pour d'autres raisons.

Tu sais, des fois, on se fait souvent dire ça : « Plus tu as d'éducation, plus tu t'en vas. Plus que tu as d'éducation, plus tu vas oublier ton côté autochtone, ta culture. » Moi, je vois ça autrement, je trouve que j'ai beaucoup de culture [autochtone] [...] Puis je l'ai gardée pareil, mais j'ai des études aussi [...]

En plus de son emploi, elle continue à s'impliquer (bénévolement) dans différentes activités communautaires et conserve des liens très forts avec les membres de sa famille immédiate. On note toutefois qu'elle reste ouverte, dans ses projets d'avenir, à la possibilité de travailler à l'extérieur de sa communauté, ce qu'on observe chez la plupart des participants rencontrés jusqu'à maintenant – que ce soit par manque d'opportunités, manque d'intérêt ou simplement par volonté de connaître d'autres réalités.

En somme, le cas de Christine illustre le fait que la contribution au mieux-être de sa communauté puisse également donner lieu à une implication active – par le travail et la vie associative – qui se réalise sans qu'une diplômée n'y réside, malgré les contradictions apparentes soulevées par la principale intéressée elle-même. Si ce type de rapport est plus difficilement réalisable dans le cas d'une communauté autochtone plutôt éloignée des grands centres urbains, il pourrait quand même être appelé à prendre davantage d'expansion avec le travail à distance. Il ne faut donc pas perdre de vue que travailler au mieux-être de sa communauté d'origine peut aussi se combiner à la vie en ville.

### ***3.2. Contribuer au mieux-être auprès d'autres communautés et nations autochtones***

La contribution au mieux-être peut aussi prendre un sens plus général lorsque l'étudiant ou le diplômé cherche à s'impliquer au sein d'autres communautés et nations que la sienne – ce qui n'exclut pas, par ailleurs, une implication dans sa propre communauté. Le passage à l'université permet alors de développer des connaissances et des compétences qui suivront l'étudiant ou le diplômé dans ses différentes expériences de travail, d'études et de bénévolat, comme le soulignent les cas de deux participants.

#### ***Mathieu***

Mathieu (communauté « type 1 », baccalauréat complété et maîtrise entamée, dans la trentaine) a toujours grandi dans sa communauté. Il y a effectué une partie de l'école primaire, puis a continué dans la ville à proximité, de même qu'au secondaire. Il a ensuite étudié au cégep, toujours dans la même ville, tout en y déménageant en cours d'études.

Il y a aussi entamé un baccalauréat, mais l'a finalement complété dans une autre ville, loin de la communauté. Par la suite, il a entrepris deux maîtrises dans deux universités différentes, mais n'a jamais terminé cette scolarité. Il a étudié dans le domaine des sciences humaines et sociales, avec des changements de programme au baccalauréat et à la maîtrise. Il avait choisi de terminer un baccalauréat pour avoir un emploi plus intéressant alors qu'il n'habitait plus dans la communauté depuis plusieurs années. Entre-temps, il y effectuait des retours périodiques, mais y est finalement revenu pour y travailler quelque temps, puis est parti travailler ailleurs, auprès d'autres communautés et nations autochtones. Il aimerait retourner travailler dans sa communauté après son emploi en cours et projette de compléter sa maîtrise dans la ville à proximité.

Pour Mathieu, le choix des études a d'abord été motivé par un intérêt personnel. Un peu plus tard, un stage effectué durant son baccalauréat a toutefois suscité son intérêt pour les questions autochtones et l'a conduit à travailler pour des organisations autochtones un peu partout et affirmer davantage sa fierté d'être autochtone. Cela est aussi devenu une manière de « joindre l'utile à l'agréable », en travaillant à la fois dans un domaine qui l'intéresse et auprès des Autochtones. Il est d'ailleurs conscient qu'il développe une expertise de travail dans ce champ et il s'est également impliqué dans plusieurs projets en lien avec le mieux-être chez les Autochtones, dans le cadre de son travail, mais aussi bénévolement.

En tout cas, ç'a comme mijoté puis ç'a fait en sorte que, vu que j'avais pas fait mon bacc [...], j'avais comme pas le sentiment d'accomplissement, d'avoir réalisé quelque chose. Je voulais avancer, j'avais pas les diplômes pour, fait que ç'a fait en sorte que j'ai lâché ma job à temps plein puis je me suis inscrit... au bacc [dans le domaine des sciences humaines et sociales].

[...] j'avais un stage à faire puis, tu vois, j'avais envoyé mon CV un peu partout, fait des demandes de stage puis eux [organisation autochtone en milieu urbain], ils ont répondu puis j'ai travaillé avec eux autres. Fait que j'ai fait mon stage là puis, après mon stage, ils m'ont gardé [...] Puis depuis ce temps-là, à part [ancien employeur non autochtone], je travaille dans les organisations autochtones.

Mais c'était important pour moi de... toute l'expertise Premières Nations, Autochtones que j'ai [...] Si, admettons, j'allais travailler [...] pour [...] une entreprise privée ou je sais pas trop quoi, bien, mon expertise Premières Nations que j'ai acquise depuis [quelques] ans, ça me servirait pas, tu sais.

C'est peut-être ça aussi que... en m'affirmant plus, en étant fier de mes origines [...] je me voue comme [...] je suis allé [dans une ville] manifester [...] Bien, il y a dix ans, peut-être que je l'aurais pas fait parce que j'étais pas assez sûr de moi.

Enfin, Mathieu projette de résider et de travailler dans sa communauté, mais pas forcément toute sa vie. Il peut aussi considérer cet endroit comme un « pied-à-terre », au sens où il n'y demeurerait pas toujours sans interruption, tout y restant très attaché et en s'y rendant plusieurs fois par année. Il s'y sent donc toujours chez lui, mais reste ouvert à l'idée de vivre des expériences qui le conduiront ailleurs.

Le cas de Mathieu illustre donc le fait que la contribution au mieux-être puisse émerger durant les études universitaires et se traduire par une implication soutenue

et recherchée auprès d'autres communautés et nations, que ce soit dans les communautés ou en ville. Ne pas toujours résider dans sa communauté d'origine ne diminue pas forcément le sentiment d'appartenance et le désir de s'y impliquer.

### **Martine**

Martine (communauté « type 2 », doctorat en cours, dans la vingtaine) n'a jamais grandi dans sa communauté, mais à proximité. Elle y effectuait des visites périodiques et était aussi très proche de plusieurs membres de la communauté. Elle a étudié à l'école primaire et secondaire dans la ville à proximité, puis dans une autre ville beaucoup plus loin à partir de ses études collégiales. Depuis son passage au cégep, elle a toujours habité dans cette ville, mais elle profite des différents congés scolaires pour retourner dans son milieu d'origine. Elle a aussi eu l'occasion de travailler dans sa communauté même.

Dans le cadre de ses études dans le domaine des sciences humaines et sociales, elle est amenée à se déplacer dans différentes communautés autochtones et inscrit clairement les réalités autochtones au cœur de son travail de thèse. Il s'agit d'un intérêt qui n'a pas particulièrement motivé initialement son parcours scolaire, mais qui a commencé à germer au cégep. D'ailleurs, alors que, très jeune, Martine souhaitait quitter la région où elle a grandi et se rendre dans une plus grande ville, son désir de s'impliquer auprès des communautés autochtones s'est paradoxalement développé en ville et l'a conduite à retourner fréquemment dans sa région d'origine.

Je voulais pas – quand j'étais plus jeune – je voulais jamais revenir [dans sa région d'origine]. [...] Mais depuis dix ans, je veux vraiment travailler dans les communautés ou en tout cas, peut-être... Je le sais pas où est-ce que je vais aller, mais c'est sûr que ça va être en milieu autochtone [...]

De plus, n'ayant pas grandi dans une communauté autochtone, elle s'est rendu compte qu'il s'agissait d'une réalité qu'elle aurait aimé connaître davantage, mais qu'elle peut et pourra approfondir dans le cadre de ses études puis de son travail. Différents projets de recherche (dont sa propre thèse) l'ont d'ailleurs déjà amenée à travailler auprès de quelques communautés.

Notons également que son intérêt à s'impliquer et à travailler auprès d'autres communautés et nations autochtones n'est pas *a priori* limité à une aire géographique, à une région ou à un pays donné. Que ce soit près de chez elle ou à l'autre bout du monde, elle a néanmoins développé la ferme conviction que son travail futur n'aurait pas de sens pour elle s'il ne concernait pas les Autochtones et, plus précisément, l'amélioration de leurs conditions de vie au sens large.

Je le sais pas où je vais me ramasser, mais c'est sûr que je veux travailler dans une communauté en quelque part au Québec, au Canada ou même ailleurs dans le monde.

[...] ce que je veux faire exactement, je le sais que ça va toucher l'aide, l'amélioration des conditions des familles, des individus, dans les communautés [...]. Moi, ça me fait du sens, puis c'est ça que je veux faire dans ma vie parce que... donner à mon peuple, tu sais. Je le vois de même.

Le cas de Martine illustre donc une manière de contribuer au mieux-être d'autres communautés et nations autochtones qui s'est projetée peu avant l'entrée à l'université, mais qui n'était pas pour autant planifiée dans le parcours scolaire initial. L'intérêt pour le mode de vie urbain peut fortement motiver le départ de la communauté à l'occasion du passage aux études postsecondaires, mais la période charnière du cégep – particularité québécoise qui donne entre autres l'occasion aux étudiants de mieux préciser leur projet universitaire – est souvent l'occasion de repositionnements marquants dans les projets d'avenir. Alors que la fréquentation de l'université était déjà souhaitée depuis un très jeune âge, ce n'est donc qu'au cégep que les études universitaires ont commencé à être envisagées dans la perspective de pouvoir travailler auprès d'autres communautés et nations autochtones.

### ***3.3. Contribuer au mieux-être des Autochtones en ville et au rapprochement des cultures***

Expérimentant eux-mêmes la vie en ville lors de leurs études universitaires (une réalité pas toujours nouvelle, tout dépendant de leurs parcours initiaux), les étudiants autochtones peuvent alors saisir l'occasion de ce passage pour contribuer au mieux-être des Autochtones en milieu urbain et favoriser le rapprochement des cultures au contact des allochtones. Ceux qui décident ensuite de s'établir en ville peuvent également poursuivre dans cette voie en se servant des connaissances et compétences développées à l'université. C'est ce qu'illustre le cas d'un participant. Nous complétons cette section avec une réflexion plus générale sur la socialisation autochtone en milieu urbain à partir de trois autres cas.

#### ***Jérôme***

Jérôme (communauté « type 4 », baccalauréat et deux maîtrises complétés, dans la trentaine) n'a jamais grandi dans sa communauté, mais dans une ville à proximité. Il y effectuait des visites périodiques, surtout lors d'occasions familiales. Il a étudié à l'école primaire et secondaire dans la ville où il a grandi, puis au cégep dans une ville située un peu plus loin. Il a déménagé dans cette dernière ville pendant toute la période de ses études collégiales.

Après avoir terminé son baccalauréat dans une autre ville loin de la communauté, il a aussi complété deux maîtrises dans deux universités différentes. Il a étudié dans les domaines de la musique et des lettres. C'est surtout au milieu de ses études au baccalauréat que son goût pour les études universitaires s'est développé, alors qu'il n'avait pas vraiment d'idée de ce qu'il voulait faire initialement.

[...] j'avais du sérieux là-dedans [la musique], je pratiquais, j'étais discipliné, puis moi, en fait, je savais vraiment pas qu'est-ce que je voulais faire. [...] puis aussi en musique, j'ai dit : « Why not? » [pour le cégep].

[...] c'est un programme préuniversitaire, premièrement, donc ça amenait naturellement vers le programme universitaire. [...] Il y avait aussi que [...] j'avais pas vraiment un plan comme... décider qu'est-ce que je fais.

Le choix des études s'est donc réalisé surtout par intérêt personnel, sans plan précis. Malgré un rapport parfois difficile aux études, il a fini par les apprécier et mettre en valeur ses apprentissages, puis par les pousser encore plus loin à la maîtrise dans deux domaines différents.

Je me retrouvais avec un... bacc à moitié fini [...] J'ai dû continuer, c'était comme une job, tu sais, pour moi, étudier.

Là, plus tard, j'ai eu la chance d'étudier avec le fameux [professeur]. [...] c'est quelqu'un qui est très marquant dans son enseignement [...]. [...] Sur certains aspects, c'était pas vraiment cool, [...] mais ça m'a aidé à m'organiser, tu sais [...] dans ma vie en général puis là, mes résultats se sont améliorés.

L'intérêt pour les questions autochtones s'est développé progressivement durant les études et avec des emplois étudiants en ville qui étaient liés aux cultures autochtones. Ces expériences l'ont par la suite influencé dans le choix de sa seconde maîtrise, et Jérôme a pu réaliser plusieurs rapprochements entre ses expériences professionnelles et ses projets d'études, toujours en lien avec les cultures autochtones.

C'étaient tout le temps des jobs d'été reliés à la culture autochtone. [...] Fait que j'ai fait le tour, je me suis promené beaucoup. C'est là aussi que j'ai développé un intérêt pour le patrimoine, la culture autochtone.

J'ai comme eu une phase aussi, quand j'ai travaillé [dans la ville d'études], dans la culture autochtone, je me suis comme réapproprié un peu [...] par l'histoire [...] la culture et tout, puis je pense que j'avais le goût aussi de me rapprocher un peu de ça.

Mon projet de stage, c'était [relié au patrimoine] en milieu autochtone. Encore une fois! C'est [les projets choisis durant ses études] tout le temps relié aux Autochtones! [...] Ça revient tout le temps!

Sans envisager de résider dans sa communauté, il aimerait quand même peut-être y travailler, tout en habitant dans la ville à proximité. C'est en partie parce qu'il est conscient du peu de débouchés dans sa communauté, mais aussi parce qu'il aime la vie en ville.

Je pense qu'il y a aussi que je l'ai pas mis en pratique, parce qu'il y avait pas d'opportunité d'emploi là-bas. [...] aussi, d'aller vivre dans la communauté, [...] temporairement peut-être, mais à long terme, je penserais pas m'établir là-bas.

Le cas de Jérôme illustre donc le fait que la contribution au mieux-être puisse émerger durant les études universitaires et se réaliser en ville, en favorisant les rapprochements entre Autochtones et allochtones. Cela n'exclut pas une participation au développement de sa communauté, sans pour autant y résider, ni une implication dans divers projets concernant les Autochtones un peu partout. On remarque aussi qu'il a fait face à de sérieux problèmes de motivation dans le cadre de ses études et que son projet d'avenir ne s'est dessiné qu'au milieu de son baccalauréat, mais qu'il a finalement su profiter de l'opportunité des études universitaires pour développer plusieurs projets reliés à la culture autochtone et contribuer du même coup à son mieux-être personnel.

### ***La socialisation autochtone en ville***

Que ce soit lors de leur passage à l'université ou encore par la suite pour ceux qui se sont établis en ville, on remarque différentes formes de contribution au mieux-être des Autochtones en milieu urbain, tant à l'université elle-même qu'à l'extérieur. De manière générale, l'implication active dans un regroupement d'étudiants autochtones sur le campus reste assez peu répandue, mais plusieurs mentionnent qu'ils aimeraient davantage socialiser avec d'autres Autochtones en ville, surtout avec ceux qui connaissent le même genre de situation qu'eux.

Il manque quelque chose pour le monde qui vont aux études justement, puis qui sont... (hésitation) d'un autre niveau entre guillemets. Pour se rendre... juste pour le fun, pas nécessairement faire partie d'une association, mais juste pour connaître plus de monde comme nous, comme moi, pareil, dans la même situation [...] (Martine)

Fait à noter, les centres d'amitié autochtone semblent peu rejoindre les étudiants autochtones. Ces derniers les décrivent souvent comme des lieux davantage destinés à ceux qui vivent des situations difficiles en ville, notamment des problèmes associés à la pauvreté et aux dépendances. S'ils reconnaissent le rôle bénéfique exercé par les centres d'amitié auprès des Autochtones qui se trouvent dans une situation plus vulnérable, ils cherchent toutefois rarement à les fréquenter – du moins pas à leur arrivée. On note d'ailleurs que l'image qu'ils s'en font avant même d'arriver en ville n'est pas toujours des plus reluisante.

Ah oui! J'en ai entendu parler [des centres d'amitié autochtone] [...] [quand] j'étais plus jeune : « Ça, c'est une place pour le monde qui se ramassent [en ville] puis qui sont un peu débous-solés puis qui se sentent pas bien... C'est pas du monde qui ont beaucoup d'études. [...] Ceux qui ont des problèmes de dépendance, ils vont là, mais pour se faire aider. » Tu sais, j'ai dit : « Moi, je veux pas aller là! Je suis pas comme ça. » (Christine)

Cet aspect n'empêche pas pour autant certains étudiants de s'y impliquer ou souhaiter le faire, mais c'est davantage dans un esprit altruiste. Par exemple, alors qu'elle s'impliquait dans l'association étudiante autochtone de son campus, Isabelle considérait justement que les centres d'amitié pouvaient jouer aussi un rôle auprès des étudiants autochtones en ville, mais davantage auprès de ceux qui éprouvent des difficultés. Elle considère donc que l'association étudiante devrait jouer un rôle qu'on pourrait qualifier de « guichet unique », en informant et en orientant les étudiants autochtones du campus vers les différents types de ressources disponibles en milieu urbain, dont le centre d'amitié.

[...] si tout ça était à [l'université] puis qu'on te disait : « Regarde, on va t'aider. Tu as besoin de bouffe, tu as de la misère à finir tes fins de mois, bien, on va t'amener au centre d'amitié : on aide là-bas. » Tu sais, il y aurait quelque chose là à faire pour faciliter finalement... Je connais pas c'est quoi le taux de réussite ou le taux de décrochage, mais je suis sûre que ça aiderait plusieurs à faciliter leurs études, de faire ça. (Isabelle)

Pour sa part, Mathieu s'est lui-même impliqué au centre d'amitié autochtone de sa ville, mais seulement après ses études universitaires. Tout en lui permettant de redonner un peu de ce qu'il avait reçu, cette expérience l'a également incité à travailler par la suite directement auprès des Autochtones. Il souligne d'ailleurs que le centre où il œuvrait se demandait comment attirer davantage les étudiants autochtones, et que sa propre expérience étudiante témoignait de cette difficulté à les rejoindre.

C'est ça qui est drôle, parce qu'avant de travailler – puis c'était une des réflexions qu'on avait [au centre d'amitié] – [...], j'avais jamais fréquenté le centre d'amitié autochtone [de la ville]! [...] mais s'il y avait eu autrement quelque chose qui m'intéressait, je serais peut-être allé. (Mathieu)

En définitive, l'arrivée en ville ne conduit pas nécessairement à une implication au sein de regroupements spécifiquement autochtones, que ce soit sur le campus ou à l'extérieur, mais le besoin de socialiser avec d'autres Autochtones qui se trouvent dans la même situation reste manifeste chez la plupart des participants

rencontrés. D'une manière ou d'une autre, s'ils n'ont pas toujours l'occasion ou le temps de travailler activement au mieux-être des autres Autochtones en ville, on constate fréquemment que le sentiment de fierté autochtone et le désir de mieux connaître et de mettre en pratique leur propre culture ont tendance à s'accroître à ce moment. Ce phénomène donne alors lieu à une profonde réorientation de leurs projets futurs, qui tendent à mettre en valeur leurs connaissances et compétences acquises à l'université dans le but de travailler de différentes façons auprès des Autochtones.

## Conclusion

Nous avons pu constater, avec ces quelques cas, que les universités peuvent contribuer au développement du mieux-être chez les Autochtones, que ce soit en milieu urbain ou rural, dans les communautés ou ailleurs. Cet aspect bénéfique mérite d'être souligné, malgré les difficultés particulières que peuvent éprouver les étudiants autochtones à l'université, et on constate que ceux rencontrés ne voient pas de contradiction entre le fait d'étudier et celui de vivre activement leur culture autochtone. Il sera d'ailleurs intéressant de suivre les développements futurs de l'Institution postsecondaire des Premières Nations – qui accueille à Odanak ses premiers étudiants depuis la session d'automne 2011 –, pour mieux comprendre comment un environnement spécifiquement axé sur les cultures des différentes Premières Nations au Québec pourra influencer le parcours préuniversitaire des étudiants qui en sont issus.

Dans un autre ordre d'idées, il appert que l'intérêt initial pour les études universitaires n'est pas nécessairement lié au développement du mieux-être (dans sa communauté ou en général), mais qu'il peut émerger en cours de route et même de manière parfois complètement inattendue. La contribution des étudiants et des diplômés à ce développement peut aussi s'exercer de plusieurs façons, dans la communauté ou ailleurs, que l'on y vive ou non, pendant ou après les études. De plus, l'intérêt de l'étudiant à mieux connaître sa propre culture peut se développer au contact de l'« Autre » allochtone, dans un emploi ou encore au sein de regroupements autochtones dans la ville d'études. Cet intérêt peut ensuite se maintenir et influencer les choix de vie à bien des égards, alors que rien ne le laissait présager initialement. Il ne s'agit là que de quelques facettes des parcours universitaires chez un échantillon encore assez limité de participants rencontrés dans le cadre du projet de thèse, mais force est de constater qu'on peut déjà observer une richesse d'expériences et de projets en lien avec cet intérêt.

Cela dit, dans *Indigenizing the Academy* (2004), Mihesuah rappelait à juste titre que le succès du passage des étudiants autochtones à l'université – tant en matière de scolarité que de qualité de vie – implique les universités dans leur ensemble et qu'elles doivent donc soutenir les programmes destinés aux étudiants autochtones et les professeurs qui travaillent étroitement auprès d'eux. L'« autochtonisation de l'université » implique aussi que celle-ci devienne un

lieu où les valeurs, les principes et les modes d'organisation et de comportement autochtones soient respectés et idéalement intégrés aux structures et procédés qu'on y trouve (Alfred 2004).

On comprend alors qu'il ne suffit pas de promouvoir davantage l'enseignement universitaire auprès des Autochtones du Québec pour que l'institution universitaire puisse jouer un rôle bénéfique au développement de leur mieux-être. Toujours dans cette perspective holistique présentée précédemment, il ne faut pas hésiter à s'interroger plus largement sur l'organisation universitaire. Ce questionnement peut par ailleurs s'avérer bénéfique non seulement pour les étudiants autochtones eux-mêmes, mais aussi pour tous les autres étudiants et pour la communauté universitaire au sens large. Les cas du Pavillon des Premiers peuples et du Service Premières Nations créés au cours des dernières années à l'UQAT en sont d'ailleurs de bons exemples.

Tout compte fait, les études universitaires peuvent effectivement constituer un tremplin pour les étudiants autochtones, leur permettant de poursuivre et d'amorcer leur implication dans leur communauté ou ailleurs. S'ils sont parfois ouverts à d'autres projets pas nécessairement associés aux enjeux autochtones, ils ne renoncent pas pour autant à leur propre culture et tendent même à l'affirmer davantage lors du passage à l'université et dans la ville. Il reste maintenant à comprendre comment développer l'accès à l'université et tenir compte des aspirations et réalisations des étudiants autochtones en vue d'accroître la réussite éducative chez les Premières Nations, Inuits et Métis. Espérons que la thèse qui sera produite à partir de ce travail de recherche pourra y contribuer.

## Notes

1. Selon le découpage utilisé par Statistique Canada, une RMR « doit avoir une population d'au moins 100 000 habitants et le noyau urbain doit compter au moins 50 000 habitants » et une AR « doit avoir un noyau urbain d'au moins 10 000 habitants ». Site Internet de Statistique Canada : [www.statcan.gc.ca/pub/93-600-x/2010000/definitions-fra.htm](http://www.statcan.gc.ca/pub/93-600-x/2010000/definitions-fra.htm).
2. Il s'agit d'un programme de 2e cycle axé davantage sur l'enseignement que sur la recherche.

## Bibliographie

- Alfred, T. (2004). « Warrior Scholarship – Seeing the University as a Ground of Contention », dans D. A. Mihesuah et A. C. Wilson (dir.), *Indigenizing the Academy – Transforming Scholarship and Empowering Communities*, p. 88–99. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Battiste, M. (2008). « The Decolonization of Aboriginal Education: Dialogue, Reflection, and Action in Canada », dans P. R. Dasen et A. Akkari (dir.), *Educational Theories and Practices from the Majority World*, p. 168–195. Los Angeles: Sage Publications.
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes – Le récit de vie*. Paris: Armand Collin, 126 p.
- Biddle, N. (2011). « Definitions of well-being and their applicability to Indigenous policy in Australia », Lecture 1, Measures of Indigenous Well-being and Their Determinants Across the Lifecourse, CAEPR Lecture Series, Canberra, CAEPR, ANU, 19 p.
- Bourdieu, P., et Wacquant, L. (1992). *Réponses – Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil, 267 p.
- Charest, P. (1992). « La prise en charge donne-t-elle du pouvoir? L'exemple des Atikamekw et des Montagnais », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 16, no. 3, p. 55–76.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa: CCA, 77 p.
- Conseil des ministres de l'éducation du Canada. (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: CMEC, 94 p.
- Cooke, M., Mitrou, F., et coll. (2007). « Indigenous well-being in four countries: An application of the UNDP'S Human Development Index to Indigenous Peoples in Australia, Canada, New Zealand, and the United States », *BMC International Health and Human Rights*, vol. 7, no. 9, 11 p.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant – L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France, 219 p.
- Dupré, F. (2009). « From racism to critical dialogue in the academy: Challenges of national minorities at the University of Regina », dans C. Schick et J. McNinch (dir.), *"I thought Pocahontas was a movie" – Perspectives on Race/Culture Binaries in Education and Service Professions*, p. 33–47. Regina: Canadian Plains Research Center.
- Frenette, M. (2003). *Accès au collège et à l'université : est-ce que la distance importe?* Ottawa: Statistique Canada, 21 p.
- Giroux, H. A. (2002). « Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education: The University as a Democratic Public Sphere », *Harvard Educational Review*, vol. 72, no. 4, p. 425–463.
- Holmes, D. (2006). *Rétablir l'équilibre : Les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*. Ottawa: Association des universités et collèges du Canada, 246 p.
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Val-d'Or: UQAT, 108 p.
- Malatest. (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire – Ce que les enseignants ont appris*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 49 p.
- Mihesuah, J. K. (2004). « Graduating Indigenous Students by Confronting the Academic Environment », dans D. A. Mihesuah et A. C. Wilson (dir.), *Indigenizing the Academy – Transforming Scholarship and Empowering Communities*, p. 191–199. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Paquette, J., et Fallon, G. (2010). *First Nations Education Policy in Canada – Progress or Gridlocks?* Toronto: University of Toronto Press, 420 p.
- Rodon, T. (2007). *Les étudiants autochtones à l'Université Laval – Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*. Québec: Université Laval, 45 p.

Service Premières Nations. (2008). *Résultats de l'analyse des besoins de formation chez les Premières Nations*. Val-d'Or: UQAT, 15 p.

Simard, J.-J. (2003). *La Réduction – L'Autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*. Québec: Septentrion, 430 p.

Smith, A. (2009). « Native studies beyond the academic-industrial complex », dans C. Schick et J. McNinch (dir.), *"I thought Pocahontas was a movie" – Perspectives on Race/Culture Binaries in Education and Service Professions*, p. 79–89. Regina: Canadian Plains Research Center.

Statistique Canada. *Définitions des régions métropolitaines de recensement (RMR) et agglomérations de recensement (AR)*, site Internet de Statistique Canada (20 septembre 2011) <[www.statcan.gc.ca/pub/93-600-x/2010000/definitions-fra.htm](http://www.statcan.gc.ca/pub/93-600-x/2010000/definitions-fra.htm)>.

Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo – The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*. Winnipeg: University of Manitoba Press, 190 p.