

Des projets d'études aux projets de vie

Une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations au Québec

JEAN-LUC RATEL¹

Département des fondements et pratiques en éducation
Université Laval

Résumé : Nous démontrons comment les parcours scolaires des étudiants universitaires autochtones sont nettement influencés par leurs cultures. Cette influence donne lieu à des projets d'études qui prennent la forme de projets de vie en milieu autochtone (Blaser 2004), c'est-à-dire de projets collectifs visant le mieux-être des Autochtones en général en plus des étudiants eux-mêmes, que ce soit dans les communautés ou à l'extérieur. Plus précisément, nous nous intéressons aux différents types de motivation aux études associés aux cultures autochtones et démontrons comment les projets d'études dépassent la seule dimension individuelle pour plutôt embrasser la collectivité autochtone. Enfin, bien que la plupart des étudiants aient connu des expériences de travail et d'implication en milieu autochtone à différents moments de leurs parcours, on constate aussi que certains étudiants ne cherchent pas à ancrer leurs études dans le modèle des projets de vie, mais qu'ils vivent alors leur culture dans d'autres sphères d'activités.

Mots-clés : étudiants, université, autochtones, projet de vie, mieux-être

Abstract: In the following article, we shall demonstrate how the educational pathways of Indigenous/Aboriginal university students are significantly influenced by their cultural identities and experiences. This influence results from “study projects” that emerge and reflect life projects of Indigenous/Aboriginal persons and communities

¹ Jean-Luc Ratel détient une maîtrise en sociologie de l'Université de Montréal et complète la rédaction de sa thèse de doctorat en administration et politiques de l'éducation à l'Université Laval, laquelle traite des parcours d'étudiants universitaires des Premières Nations au Québec. Chargé de cours au Département d'éducation et formation spécialisées à l'UQAM, il s'intéresse à la sociologie de l'éducation, à l'éducation interculturelle et à l'enseignement supérieur. Membre étudiant du CIÉRA, il travaille aussi sur la réussite éducative au Nunavut, en lien avec la Chaire de recherche sur le développement durable du Nord.

Jean-luc.ratel@fse.ulaval.ca

(Blaser, 2004); that is to say, collective projects that aim to achieve a state of well-being applicable to Aboriginal people and students themselves, within, outside or beyond their communities. We are more specifically interested in the different motivational factors associated with indigenous cultures in continuity with studies that demonstrate how “study projects” extend beyond the individual by considering in what ways these embrace Indigenous/Aboriginal communities. Although most students gain work experience and are involved in Aboriginal communities at different stages of their careers, we also found that some students dissociate their studies from their broader life projects, but conceive and enact their cultural identities in other spheres of activity.

Keywords: students, university, indigenous, life project, wellbeing

Introduction

Bien que les universités canadiennes tentent de plus en plus d'accroître leur recrutement auprès des Autochtones et développent à cette fin différents services sur campus et hors-campus (Holmes 2006, Maheux et Gauthier 2013), la poursuite d'études universitaires demeure encore le lot d'une minorité d'Autochtones². Alors que le système de savoirs occidental est remis en question au sein même de l'université (Smith 1999, Mihesuah et Wilson 2004, Colomb 2012, Battiste 2013), il s'avère pertinent de mieux comprendre comment les étudiants autochtones peuvent parvenir à acquérir, dans le cadre de leurs études, des savoirs (c'est-à-dire des connaissances) et savoirs-faire (c'est-à-dire la mise en œuvre du savoir) ancrés dans la tradition occidentale sans pour autant devoir mettre de côté leurs propres pratiques culturelles.

Puisque « autochtoniser » l'université consiste d'abord à en faire un lieu où les valeurs, principes et modes d'organisation et de comportement autochtones puissent être respectés et idéalement intégrés aux structures et procédés (Alfred 2004), il appert que le contexte québécois donne lieu à une certaine ouverture à cet égard, notamment avec le Pavillon des Premiers-Peuples de l'UQAT ou encore avec les certificats en études autochtones offerts à l'Université Laval ou plus récemment à l'Université de Montréal et l'UQAM. Le principal défi consiste donc à permettre aux étudiants autochtones de trouver leur place au sein d'institutions qui les ont longtemps ignorés (Stonechild 2006) afin qu'une fois diplômés, leur formation puisse non seulement

² Chez les 25 à 64 ans, 13,3% des Autochtones canadiens détiennent un diplôme universitaire (certificat ou grade), alors que 31,4% des allochtones se trouvent dans cette situation (Statistique Canada 2016).

améliorer leurs propres conditions de vie, mais aussi celles de leurs communautés d'origine puis des Autochtones en général.

Quand on considère que les politiques éducatives canadiennes à l'égard des populations autochtones se sont historiquement développées précisément dans le but d'assimiler ces dernières à la culture dominante (Lavoie 2004), favoriser la poursuite d'études universitaires devient alors un défi considérable qui témoigne d'un important renversement historique. À ce titre, les étudiants autochtones s'inscrivent dans des parcours qui s'avèrent encore de nos jours fortement « improbables », dans la mesure où il s'agit d'individus appartenant à une population historiquement exclue de l'enseignement supérieur qui fait face à des taux particulièrement élevés de décrochage scolaire et à d'importantes difficultés d'ordre socioéconomique : il n'est donc pas étonnant que la majorité d'entre eux aient connu des interruptions scolaires avant leur arrivée à l'université.

Dans le cadre de notre projet de thèse en administration et politiques de l'éducation, nous avons donc effectué des entretiens semi-dirigés auprès d'étudiants et diplômés universitaires autochtones au Québec, à partir de la méthode du récit de vie (Bertaux 2010). Du point de vue théorique, nous nous inspirons de Bernard Lahire (1995) pour analyser ces parcours « improbables » d'étudiants universitaires. En somme, tout en reconnaissant l'apport de la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron 1970), qui démontre que les élèves issus de familles à fort capital culturel tendent à fréquenter davantage l'enseignement supérieur que ceux issus de familles qui en sont dépourvues, Lahire s'intéresse plus particulièrement aux cas d'exception parmi ces derniers. Cette approche s'avère pertinente dans le cas des étudiants universitaires autochtones dans la mesure où il s'agit d'individus qui ont grandi dans un milieu généralement peu scolarisé, mais qui valorisait beaucoup la poursuite d'études.

L'échantillon inclut 23 étudiants et diplômés des Premières Nations issus de 12 communautés différentes et ayant fréquenté 11 universités québécoises (ainsi que 3 autres en Ontario et au Nouveau-Brunswick). Ils proviennent à la fois de communautés en milieu urbain (12 sur 23) et rural (11 sur 23) et la plupart ont grandi principalement dans leur communauté d'origine (15 sur 23). Du point de vue linguistique, la plupart sont de langue maternelle française (13 participants) ou anglaise (2 participants) et environ le tiers (8 sur 23) est de langue maternelle autochtone. On note d'ailleurs 5 cas où plusieurs langues se parlent régulièrement au sein de la famille immédiate des participants. La plupart d'entre eux sont de sexe féminin (16 sur 23) et avaient des

responsabilités parentales durant leurs études universitaires (15 sur 23). Notons également qu'une bonne partie des étudiants est issue d'un « couple mixte » (14 sur 23), c'est-à-dire formé d'un des deux parents qui n'est pas autochtone, ce qui reflète aussi la situation québécoise à cet égard³.

Le recrutement s'est d'abord effectué en contactant les responsables de l'éducation de 6 communautés ciblées en fonction de leur emplacement géographique et de la langue parlée afin de varier les profils et d'assurer une bonne représentativité sociologique. Dans une université en particulier, nous avons aussi obtenu l'aide d'un service destiné aux étudiants autochtones pour entrer en contact auprès de ceux provenant de 5 autres communautés. Enfin, nous avons aussi recruté des participants par effet « boule de neige » sur le terrain, c'est-à-dire qui avaient été référés par d'autres participants. Le tout est complété par des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de professionnels œuvrant ou ayant œuvré auprès d'étudiants universitaires autochtones au Québec. Notons que ce sont les participants eux-mêmes qui devaient nous contacter pour une entrevue, une fois l'invitation reçue de leur communauté ou du personnel de leur université.

Ainsi, nous avons pu constater que le désir de « redonner à la communauté », fortement répandu chez les étudiants universitaires autochtones (Loiselle 2010), s'exprime de différentes façons chez ceux que nous avons rencontrés et que cette contribution dépasse les limites imposées par le territoire de la communauté. Dans cette optique, le concept de projet de vie (Blaser 2004) nous permet de mieux comprendre comment des étudiants autochtones cherchent à ancrer leurs projets scolaires dans la réalisation de projets collectifs impliquant les collectivités autochtones, tant à l'échelle locale qu'au-delà.

Life projects are embedded in local histories; they encompass visions of the world and the future that are distinct from those embodied by projects promoted by state and markets. Life projects diverge from development in their attention to the uniqueness of people's experiences of place and self and their rejection of visions that claim to be universal. Thus, life projects are premised on densely and uniquely woven "threads" of landscapes, memories, expectations and desires (Blaser 2004 : 26).

Nous avons ainsi pu constater qu'ils se montrent généralement critiques à l'égard du développement strictement économique comme moteur de changement auprès des

³ Plus de la moitié (51,5%) des familles autochtones (avec ou sans enfant) se retrouvent dans cette situation et plus précisément 39,2% de celles qui ont des enfants (Ministère de la Famille et des Aînés 2011).

Autochtones et cherchent chacun à leur façon à améliorer le mieux-être dans le respect des cultures locales. Qui plus est, ces variations observées ont l'avantage de nous rappeler la nécessité de ne pas réduire l'étudiant autochtone à un modèle unique en termes de besoins et d'aspirations, tout comme le besoin pour l'institution universitaire de diversifier ses manières de permettre aux étudiants autochtones de s'épanouir en son sein. Nous constaterons que si le concept de projet de vie s'applique d'abord aux collectivités autochtones qui veulent dépasser une vision strictement économique du développement local en initiant des projets ancrés dans leurs propres cultures (Blaser 2004), les cas des étudiants autochtones rencontrés peuvent être analysés à partir de ce concept dans la mesure où les projets d'études qu'ils développent dépassent le seul objectif de carrière pour plutôt s'insérer dans des projets collectifs contribuant au mieux-être en milieu autochtone.

Projets d'études comme projets de vie

Les étudiants interviewés trouvent à l'université l'occasion de s'impliquer en lien avec les cultures autochtones et cet intérêt est régulièrement à l'origine du projet d'études (ou encore peut redéfinir en cours d'études le projet initial). En y regardant de plus près, c'est dans une forte majorité (19 cas sur 23) que les participants ont signalé une motivation à poursuivre leurs études associée de près à leur rapport aux cultures autochtones : 14 avaient cette motivation dès leur première inscription et 5 l'ont développée plus tard durant leurs études. À partir de l'analyse du corpus, nous avons plus précisément identifié trois types de motivation (non mutuellement exclusifs) : se former en vue de travailler auprès des Autochtones ou sur des enjeux impliquant les Autochtones, mieux connaître sa propre culture et les cultures autochtones en général puis une dimension plus personnelle qui consiste à explorer et/ou approfondir son identité autochtone.

Cela dit, l'identité autochtone a cette particularité d'avoir d'abord été définie comme étant « l'envers du Blanc », pour reprendre l'expression de Simard (2003), si bien que c'est le colonialisme qui a réduit les identités ethniques de l'ensemble des groupes dont l'arrivée précède celle des Européens en Amérique à cette catégorie « autochtone ». Dans cette optique, Juteau (1999) nous permet de mieux saisir la manière dont les étudiants et diplômés universitaires autochtones définissent leur identité en tant que membres de ce grand groupe autochtone qui, à la manière des poupées gigognes, en renferme une kyrielle d'autres, et ce, tant à l'échelle locale que régionale ou en parlant des nations, si bien que les frontières externe et interne « se

construisent simultanément, dans le rapport aux autres (dimension externe) et dans le rapport à l'histoire et à la culture (dimension interne) » (Juteau 1999 : 21-22). Nous n'avons donc pas cherché à définir ce que serait « la » culture autochtone puisqu'elle revêt des formes différentes selon les nations, communautés et même selon les familles, comme le mentionne Isabelle⁴, une étudiante dans le domaine des sciences de la gestion : « parce que mon histoire familiale diffère, étant donné qu'on était nomades, du voisin. »

En somme, tout en s'insérant dans une institution qui a été d'abord conçue par et pour la majorité allochtone, les étudiants autochtones restent conscients de leur position minoritaire et surtout de leur appartenance à ce qu'Annabelle, diplômée en sciences humaines et sociales, qualifie de « grande autochtonie ». Cette appartenance revêt différentes formes, mais c'est surtout dans les finalités des études qu'elle se déploie plus attentivement : on étudie généralement pour poursuivre un objectif qui implique sa propre communauté, d'autres communautés, les Autochtones en milieu urbain ou encore de manière moins localisée (au-delà des frontières ethniques entre communautés, nations et familles culturelles).

Des projets de vie dans la communauté d'origine

À l'échelle locale, on peut facilement concevoir le modèle de l'étudiant qui poursuit ses études dans l'objectif de travailler dans sa communauté pour y contribuer à des projets collectifs. C'est celui qui vient spontanément à l'esprit puisqu'il représente un modèle généralement valorisé au sein des communautés, mais aussi parce qu'il s'inscrit dans une certaine mentalité largement répandue voulant que le territoire « local » autochtone soit limité à celui de la réserve (Comat 2014). Dans cette optique, l'étudiant poursuit un parcours profondément ancré dans la culture locale de son milieu d'origine et oriente ses projets scolaires en fonction des besoins d'une communauté qu'il connaît intimement. Il s'agit dès lors d'une entreprise collective où l'étudiant s'identifie fortement à la collectivité dont il est membre et souhaite en tant qu'individu favoriser le mieux-être au sein de son propre groupe d'appartenance dans une perspective à long terme.

⁴ Afin de préserver l'anonymat des participants, nous avons eu recours à des pseudonymes pour chacun d'eux. De plus, nous ne mentionnons pas le lieu précis de leurs communautés d'origine ni celui de leurs études et décrivons leurs programmes en termes de domaines d'études (sciences de la gestion; sciences humaines et sociales; arts, lettres et communication; sciences de l'éducation) plutôt que de programmes.

Le parcours scolaire devient alors le prolongement d'un engagement déjà entrepris parmi une collectivité dont l'étudiant est partie prenante. Même si nous verrons plus loin que des étudiants autochtones peuvent aussi intervenir au sein d'autres communautés que la leur, force est de constater que le « développement » local fut longtemps l'apanage des intervenants extérieurs qui n'étaient pas vraiment les mieux placés pour aider des gens dont ils connaissaient peu la culture (Blaser, Feit et McRae 2004). Or, plusieurs des cas rencontrés s'inscrivent dans ce mouvement de prise en charge des communautés (Charest 1992) vers une plus grande autodétermination en vue d'un « développement » qui corresponde davantage à leurs besoins.

Les projets de vie ancrés dans la communauté d'origine peuvent ainsi devenir une finalité scolaire très tôt chez l'étudiant ou plutôt émerger plus tard lorsque le sentiment d'appartenance prend forme. Dans le premier cas, on constate par exemple que cette motivation est née très tôt chez Marie, diplômée en sciences de l'éducation qui a commencé à nourrir dès le secondaire un projet scolaire visant précisément à répondre aux besoins exprimés par les membres de sa communauté en éducation.

Je me rappelle, au cégep, je me disais : « Un jour, je vais retourner chez nous. Je vais aller chercher les connaissances d'ailleurs et je vais les amener chez nous et les adapter à ma culture » [...] Oui, il y avait des services, mais il y avait très peu de services. Tu sais, on n'avait pas d'école dans ce temps-là, il y avait pas de bureau d'administration, tous les services qu'on a, on en avait pas. [...] Je me disais : « Je vais retourner dans ma communauté pour aller remettre ce qu'on m'a donné. » (Marie)

On note ici que Marie a choisi d'intégrer à sa culture locale ce qu'elle apprendrait durant ses études supérieures au sein d'une institution où les cultures autochtones sont minorisées. On comprend d'ailleurs encore mieux cette nécessité exprimée quand on sait qu'elle-même a fréquenté le pensionnat au primaire et qu'elle s'est jurée de ne jamais reproduire ce modèle.

Dans le cas de Stéphanie, une diplômée qui a obtenu un baccalauréat par cumul dans différents domaines, les études n'étaient d'abord pas envisagées dans la perspective du projet de vie, comme il a été défini plus tôt, mais plutôt par intérêt personnel et professionnel. Après un court passage en sciences humaines et sociales et un autre en sciences de l'éducation, elle interrompt ses études pour ne les reprendre que quelques années plus tard alors qu'elle travaillait déjà au sein de sa communauté. Contrairement à Marie, elle n'a pas grandi dans sa communauté et s'en est même sentie plutôt exclue dans sa jeunesse. Après y avoir obtenu un emploi, elle a toutefois

revu son rapport à sa culture autochtone et son identité est devenue davantage ancrée localement, ayant progressivement perdu ce sentiment d'extériorité développé dans sa jeunesse.

Son cas est donc intéressant puisqu'il s'agit d'un projet de vie qui émerge après avoir d'abord étudié dans d'autres programmes sans s'inscrire dans le modèle des projets de vie, en suivant plutôt un parcours davantage individuel. Il aura donc fallu un changement occasionné par un nouvel emploi au sein de la communauté pour que son sentiment d'appartenance se renforce et l'amène à vouloir poursuivre d'autres études qui, cette fois, visaient expressément à contribuer à un projet collectif au sein de la communauté. C'est même au sein d'une cohorte d'étudiants autochtones qui étaient aussi ses collègues de travail qu'elle a fait son retour sur les bancs d'école. Sa motivation consistait alors à encourager la persévérance scolaire chez les élèves de l'école où elle travaille.

Ses études universitaires lui ont donc permis de suivre une formation avec d'autres collègues qui était offerte par le conseil de bande à ses employés, en guise de perfectionnement professionnel, en vue d'améliorer la qualité des services offerts à la communauté. On remarque aussi que son sentiment d'appartenance à sa culture autochtone est devenu très influent dans son cheminement puisqu'elle souhaitait aussi « prouver » qu'une Autochtone pouvait réussir à obtenir un baccalauréat : « Il y avait beaucoup de gens qui parlaient à l'époque qu'il n'y avait pas beaucoup d'Autochtones diplômés à l'université puis je m'étais dit : « Je ne leur donnerai pas raison, à ces personnes-là. Je vais leur montrer qu'il y en a qui sont capables de persévérer puis de réussir! » ».

Des projets de vie dans d'autres communautés

Les projets de vie à l'échelle locale peuvent aussi se déployer dans des communautés autres que celle où l'étudiant a grandi. Les cas recensés concernent surtout des communautés de la même nation, mais on comprend que la frontière entre nations autochtones est loin de s'avérer infranchissable chez les participants et que les projets de vie peuvent concerner des communautés d'autres nations que celle dont chacun est issu. Le projet scolaire devient alors chez l'étudiant une manière de s'insérer dans le développement local d'une communauté en y apportant une contribution au moyen de connaissances acquises à l'université tout en tenant compte de la spécificité de la culture locale et des besoins des membres de la communauté. Comme il ne s'agit pas de la communauté dont l'étudiant est lui-même membre, le

projet n'est toutefois pas nécessairement planifié en fonction d'une connaissance profonde des particularités locales. Il s'agit plutôt d'un ancrage local qui se concrétisera ultérieurement en fonction des opportunités, voire des aléas de la vie, mais qui part du désir exprimé par les étudiants de contribuer au mieux-être au sein des communautés autochtones en général ou de manière plus ciblée.

On observe par exemple chez Diana, étudiante en arts, lettres et communication, et Martine, étudiante en sciences humaines et sociales, deux projets scolaires fortement ancrés dans la volonté d'acquérir des savoirs qui pourront s'arrimer aux cultures locales de communautés autochtones sans que le choix de la communauté en particulier ne devienne un critère, ce qui ne les a par ailleurs pas empêchées de s'impliquer dans celles-ci. Toutes deux ont en commun d'avoir quitté tôt leur région d'origine pour entreprendre des études à l'extérieur, soit dès le secondaire pour Diana et au cégep pour Martine. Diana a entrepris et complété des études universitaires dans trois différents domaines et a travaillé en éducation dans plusieurs communautés de sa nation. Elle a surtout poursuivi ses études en raison de son intérêt à enseigner sa langue et sa culture et elle affirme d'ailleurs que ses fréquents déplacements au sein de plusieurs communautés l'ont amenée à ne pas développer de « mal du pays », si bien qu'on comprend que son attachement à sa culture puisse s'épanouir au sein d'autres communautés que celle qui l'a vu naître et grandir. Ainsi, après avoir complété son certificat en cours, elle souhaite continuer à enseigner dans différentes communautés en fonction des opportunités qui s'y ouvriront, mais sans que cet ancrage local ne soit précisément défini.

À la différence du type précédent de projet de vie, les étudiants développent ici un parcours davantage individualisé offrant une possibilité de mobilité accrue qui se combine bien à leur besoin de « voir du pays ». Non pas que les étudiants qui épousent davantage le type de projet ancré dans leur communauté d'origine n'aient jamais ressenti ce besoin, mais force est de constater que leur attachement à cette communauté d'origine définit aussi grandement leurs projets après l'université. Chez Diana, on constate que la mobilité fait partie de son mode de vie, ce qui ne l'empêche toutefois pas de connaître ses racines : « I guess I got used to it, to be all over the place... I don't even know what home sick is! I'm never home sick. I accept where I am, this is my home, but I always considered my home in [sa communauté d'origine] ».

On comprend surtout de son parcours aux multiples bifurcations (en termes de programmes d'études et de lieux de résidence) qu'elle est avant tout motivée par son désir de contribuer à la transmission de sa culture au sein des membres de sa nation,

ce qui passe alors par l'enseignement dans les communautés mêmes. On comprend aussi que le projet de vie n'est pas nécessairement associé à un seul programme d'études, étant donné que Diana a connu plusieurs expériences de travail qui lui ont permis de mettre à contribution ses connaissances et compétences dans les écoles de plusieurs communautés et plus généralement dans l'enseignement auprès des Autochtones. Il ne s'agit donc pas tant d'un projet scolaire pris isolément qui s'inscrit dans le modèle des projets de vie, mais bien de l'ensemble de son parcours universitaire qui a toujours été construit en fonction de son intérêt pour l'enseignement en milieu autochtone.

On observe aussi que chez Martine, le fait de ne pas avoir grandi dans sa communauté d'origine l'a conduite plus tard à vouloir se rapprocher des communautés autochtones, et ce, même au-delà de la sienne. En fait, son départ de sa région d'origine pour les études collégiales l'avait même d'abord conduite à vouloir s'éloigner de son identité autochtone, qu'elle cherchait souvent à dissimuler durant son adolescence. Elle n'était toutefois pas sur le point de se douter, une fois arrivée au cégep, que son parcours allait plutôt la conduire à une redécouverte de sa culture autochtone.

Ses études s'insèrent donc dans le modèle des projets de vie même si elles n'avaient pas du tout été planifiées ainsi. C'est plus précisément à la fin du baccalauréat que Martine a commencé à intégrer ses intérêts pour les questions autochtones à ses travaux de recherche et qu'elle a commencé à développer un projet de thèse qui lui permettrait de se rapprocher des communautés autochtones : « J'ai fait ma thèse pour contribuer à ma nation puis pour me rapprocher [...] Avec du recul, moi ça me manquait de pas avoir vécu dans une communauté. » Dans le cadre de sa thèse, son travail de terrain lui a d'ailleurs déjà permis de mieux connaître certaines communautés de sa nation et de constater qu'elle pouvait y apporter sa contribution tout en s'imprégnant de la culture locale. Par ailleurs, on constate à la lumière de cet exemple que la définition d'un projet de vie au sein des collectivités locales autres que la sienne n'exclut aucunement le désir de s'impliquer dans sa propre communauté, qui devient dès lors un des lieux où peut se concrétiser ce projet.

En milieu urbain

Le rapport au territoire ne se limite pas à la « réserve » elle-même, c'est-à-dire celui d'une communauté à proprement parler, mais inclut aussi les territoires ancestraux revendiqués par les Autochtones et ceux qu'ils partagent avec la majorité

allochtone dans les villes et villages (Comat 2014). À cet égard, rappelons que l'ensemble du territoire québécois est situé sur des terres où se trouvaient, avant la colonisation européenne, des collectivités autochtones qui ont par la suite vu leur accès au territoire se rétrécir comme peau de chagrin, plus particulièrement avec l'arrivée des réserves aux 19^e et 20^e siècles. Ce n'est toutefois qu'assez récemment que les Autochtones « hors-réserve » ont commencé à se montrer plus visibles et à vouloir se faire reconnaître une légitimité en tant qu'habitants de la ville (Kermoal et Lévesque 2010), légitimité qui fut longtemps niée et n'est pas toujours reconnue, tant la « réduction » géographique de l'Autochtone s'est imprégnée dans les mentalités (Simard 2003).

Dans cette optique, les projets scolaires peuvent aussi s'inscrire comme projets de vie impliquant les Autochtones en milieu urbain, une ville ou un village en particulier offrant dès lors un ancrage local au projet. Ainsi, à l'instar des projets de vie ancrés localement dans plusieurs communautés, ceux se rapportant au milieu urbain peuvent être définis par l'étudiant comme une contribution souhaitée auprès des Autochtones en milieu urbain et dont la spécificité locale sera ultérieurement définie en fonction des besoins exprimés et des opportunités effectives.

C'est dans cette optique que le parcours scolaire de Nicole, étudiante en sciences humaines et sociales, permet de comprendre le rapport à l'autochtonie d'une personne qui a grandi en ville sans trop de contacts avec sa propre culture autochtone et ne s'y est sentie appartenir qu'une fois adulte. Ses expériences de travail au sein d'une organisation autochtone en ville l'ont amenée à définir un projet de retour aux études qui lui permettrait d'intervenir directement auprès d'une population dont elle avait déjà eu l'occasion de connaître les besoins. Ayant complété plus d'un diplôme au secondaire et au collégial, elle a progressivement développé le projet d'entreprendre un programme de baccalauréat en sciences humaines et sociales qui lui permettrait de tirer profit de son expérience de travail et de nouvelles connaissances qu'elle pourrait appliquer en contexte autochtone. Encore ici, il n'est pas question de fréquenter l'université pour y apprendre comment intervenir en milieu autochtone, mais bien de combiner les apprentissages effectués en contexte autochtone à ceux issus d'un établissement d'enseignement propre à une autre culture.

C'est plus quelque chose que j'envisagerais faire, peut-être pendant ma formation ou après. [...] L'aspect holistique des choses pour la guérison, ça c'est cette direction-là que je veux prendre, mais avoir aussi des techniques plus... [hésitation] pas « Blanc », mais... [rires] (Nicole)

C'est donc en milieu urbain qu'elle a d'abord défini un projet d'études axé sur les besoins d'Autochtones qu'elle a eu l'occasion de côtoyer professionnellement et personnellement avant d'entreprendre ses études à l'université. Son cas démontre aussi que le projet de vie peut s'ancrer localement en dehors du territoire confiné à la communauté autochtone, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'étudiants ayant eux-mêmes grandi en milieu urbain.

Pour Paul, diplômé en sciences humaines et sociales qui a toujours vécu en ville, le projet d'études ne s'inscrivait initialement pas dans le modèle des projets de vie et sa scolarité fut rapidement abandonnée en raison de difficultés personnelles qui l'ont conduit à prendre un peu de recul face à ses études avant d'y revenir plus tard. À l'instar de Nicole, c'est en ville qu'il a découvert son identité autochtone et ce n'est qu'une fois devenu adulte qu'il a commencé à davantage en apprendre sur sa propre culture. C'est plus précisément dans le cadre d'un emploi où il était amené à intervenir directement auprès d'Autochtones qu'il a eu l'occasion de rencontrer ce qu'il qualifie de « mentors », qui l'ont amené à redécouvrir sa propre identité et développer un projet scolaire davantage ancré dans les cultures autochtones. Ainsi a-t-il pu poursuivre ses études à temps plein tout en travaillant à temps partiel et ainsi combiner ses expériences pratiques à de nouvelles connaissances et compétences acquises à l'université, lesquelles pouvaient alors être déployées ultérieurement dans son milieu de travail tout en tenant compte du contexte culturel spécifique : « Des plans d'intervention, on en faisait, mais c'était pas dans une grille comme on a apprise avec des objectifs généraux, objectifs spécifiques, moyens... On utilisait la roue de la médecine puis avec ça, on a réalisé [...] qu'on arrivait plus à nos fins. » (Paul)

On comprend dès lors l'influence directe exercée par son milieu professionnel sur son parcours scolaire, mais plus généralement sur son parcours personnel dans la mesure où cet événement déclencheur lui a permis de redécouvrir une culture qu'il avait peu eu l'occasion de connaître durant son enfance et son adolescence. Ce moment décisif (« *turning point* ») (Abbott 2010) a donc eu lieu après une première interruption de son parcours universitaire qui l'a conduit à revoir ce qu'il souhaitait accomplir comme projet scolaire et professionnel.

Il s'agit donc d'un projet de vie qui, à l'instar de celui de Nicole, s'ancre en milieu urbain à la suite d'une expérience de travail auprès des Autochtones en ville. Celle-ci a conduit Paul à suivre une formation (extrascolaire) sur sa propre culture et les réalités autochtones plus généralement, le tout l'ayant au final conduit à vouloir poursuivre son travail auprès d'une population qu'il avait eu l'occasion de côtoyer

personnellement et professionnellement.

Sans ancrage local *a priori*

D'autres participants développent des projets scolaires qui s'insèrent aussi dans le modèle des projets de vie, mais sans localisation précise. Il s'agit alors d'étudiants qui souhaitent faire connaître leur culture, poursuivre des recherches qui pourront apporter des retombées bénéfiques en milieu autochtone ou encore aller collaborer à des projets à l'international. Bref, ce type de projet de vie ne vise pas tant une communauté autochtone ou une population ciblée en milieu urbain, mais bien le groupe d'appartenance autochtone entendu comme cette entité qui réunit des gens aux horizons différents sur les cinq continents qui ont tous en commun de se reconnaître comme Autochtones (Morin, 2009), à l'instar de ce qu'explique Annabelle, diplômée en sciences humaines et sociales :

C'est vraiment, je pense au niveau quasiment comme de l'inconscient collectif. Il y a quelque chose, on a une histoire qui est semblable. On a des choses qu'on est pas obligés de s'expliquer entre Autochtones parce qu'il y a une réalité commune. Peu importe tu es de quelle nation, il y a une réalité commune. Il y a des marqueurs communs, il y a des éléments communs. Puis, je veux dire, je vais parler à des [*Autochtones d'un autre continent*] puis ils vont me raconter la même chose : cette espèce de connexion-là, qui est là... [*hésitation*] On peut ne rien dire puis se sentir connectés. (Annabelle)

Dans cette optique, plusieurs des étudiants rencontrés ont pu formuler un projet scolaire dont la finalité n'était pas associée à un lieu précis, mais bien à une population autochtone pouvant se situer dans une aire géographique élargie notamment à l'échelle d'un pays ou d'un continent ou encore sans qu'elle ne soit d'emblée précisée. On en retient donc la volonté de contribuer au mieux-être chez les Autochtones qui prendra forme au-delà d'une collectivité locale donnée, ce qui n'est pas sans lien avec le contexte contemporain où les liens entre collectivités autochtones dépassent les frontières des pays et permettent de développer un sentiment d'appartenance commun qui respecte néanmoins les particularités locales.

C'est ainsi qu'Hélène, étudiante en arts, lettres et communication, en est arrivée progressivement à développer un projet scolaire qui lui permettrait de mieux connaître sa propre culture et plus généralement les cultures autochtones dans le cadre de son programme de maîtrise dans le domaine des arts, lettres et communication. Alors qu'elle avait d'abord suivi son intérêt personnel pour un programme au baccalauréat sans chercher à l'associer à sa propre culture, c'est le

moment décisif causé par le fait d'avoir suivi un cours à thématique autochtone qui lui « a fait penser que, finalement, [s]a culture, c'était encore plus important. » (Hélène). Tout en considérant le peu d'opportunités professionnelles, elle cherche néanmoins à ce que son diplôme lui permette d'aider à sa façon le milieu culturel autochtone.

Je suis consciente que dans mon domaine, ça sera pas évident tout court de trouver un emploi. Surtout [*dans sa communauté*] parce qu'on est pas beaucoup dans la communauté, il y a pas beaucoup d'emplois offerts. Mais si j'avais la chance de travailler pour promouvoir ma culture, ça serait génial. [...] Je vais essayer de tout faire pour travailler pour ma culture. (Hélène).

Ce n'est donc pas tant le souci de se trouver des débouchés qui l'a conduite à développer un projet scolaire qui contribuera à mieux faire connaître les cultures autochtones, mais plutôt son intérêt pour ces cultures (*a priori* la sienne) qui l'amènera à s'investir corps et âme « pour [s]a culture ». Il s'agit alors d'un projet de vie qui ne s'ancre pas localement dans une collectivité autochtone ou encore en milieu urbain, mais qui se destine plus largement à une population autochtone non encore définie au moment d'entamer les études de maîtrise.

En dépit de la définition limitée de cette population cible, force est de constater que le projet de vie se destine avant tout à faire rayonner les arts autochtones dans la société en général. Hélène devient donc partie intégrante d'un vaste mouvement de renaissance culturelle entamé depuis quelques décennies (Bousquet 1996) et qui vise à ce que les cultures autochtones soient davantage reconnues et diffusées auprès des Autochtones eux-mêmes ainsi qu'auprès du large public. Étant donné l'histoire d'assimilation amorcée par la colonisation, ce qui a notamment donné lieu à l'interdiction de plusieurs manifestations culturelles (Goulet 2008), on comprend donc que le projet scolaire d'Hélène, qui visait d'abord à satisfaire sa propre curiosité intellectuelle, l'a de fil en aiguille conduite à s'inscrire dans un mouvement collectif d'artistes et de professionnels autochtones œuvrant à mieux faire connaître leurs cultures et surtout à les perpétuer. Cette forme de projet de vie ne cherche donc pas à contribuer au mieux-être d'un groupe localisé en particulier, mais bien à celui du groupe autochtone au sens large, en l'occurrence via ses besoins culturels.

Enfin, chez Olivia, on retrouve un projet de vie semblable, c'est-à-dire l'idée de faire rayonner sa culture, d'abord pour ne pas qu'elle tombe dans l'oubli, ensuite pour qu'elle soit davantage connue auprès de la société majoritaire, voire à l'étranger. La particularité de son projet de vie tient donc au fait que son inspiration est ancrée dans

le contenu de sa culture, de ses expériences de vie ainsi que de celles des membres de sa propre nation, mais qu'il n'a pas été défini pour être implanté au sein de sa propre communauté ou d'une autre qui l'inspirera dans son récit. On retrouve donc un ancrage local qui se matérialisera d'abord intellectuellement par le biais de l'écriture projetée par Olivia, étudiante en arts, lettres et communication. Cela n'exclut pas pour autant que des communautés puissent ultérieurement se servir de ses écrits, notamment dans un contexte scolaire. Son cas nous fait donc réfléchir quant à la portée effective des projets de vie associés aux projets scolaires puisque chaque étudiant concerné s'insère en réalité dans un projet collectif qui va au-delà de ce que lui-même projette comme contribution individuelle future.

Projets et réalisations reliés aux cultures autochtones

Au-delà des études elles-mêmes, on constate que pratiquement tous les étudiants (21 cas) ont eu l'occasion d'occuper un emploi en milieu autochtone (ou concernant principalement les Autochtones), tant dans les communautés qu'à l'extérieur et à la fois auprès d'employeurs autochtones et allochtones. On relève également que la plupart (16 cas) ont mentionné au moins une forme d'implication bénévole au sein d'organisations autochtones ou qui interviennent principalement auprès d'Autochtones, 15 d'entre eux se retrouvant aussi dans la catégorie précédente. Précisons que ces deux types de contribution s'inscrivent directement dans le mieux-être chez les Autochtones et qu'il est intéressant de noter que 5 personnes ont travaillé à l'université même, dont 4 de façon bénévole : soit en participant à des projets de recherche concernant les Autochtones, soit en intervenant dans un regroupement ou service visant plus spécifiquement les Autochtones.

Durant leurs études, 7 personnes ont également mentionné avoir choisi des thématiques autochtones dans leurs recherches ou pour un stage, si bien que les expériences en milieu autochtone peuvent aussi se concrétiser au sein même de l'université, que ce soit dans le cadre de la formation ou via des emplois sur le campus. Autrement, les expériences en milieu autochtone évoquées par les participants témoignent du fait que l'idée de « redonner à la communauté » puisse prendre forme dans des contextes diversifiés et bien sûr motiver la poursuite d'études universitaires.

Au chapitre des expériences de travail, les cas foisonnent, tant au sein des communautés qu'en ville, dans les organisations autochtones ou non. Ainsi, Valérie est intervenue en enseignement supérieur très tôt durant son parcours scolaire et a

poursuivi cet emploi après sa diplomation, Alice a travaillé au sein d'organisations autochtones qui lui ont permis de se familiariser avec les réalités vécues par nombre de communautés, alors qu'Annabelle a pour sa part fait de même auprès de communautés autochtones à l'étranger. Notons aussi que Benjamin, étudiant en sciences de la gestion, a occupé différents emplois au sein de sa propre communauté qui l'ont en partie amené à voyager au-delà et que Julia, diplômée en sciences de la gestion, a connu plusieurs années d'expérience au sein des services administratifs de sa propre communauté avant de partir étudier dans une ville au loin.

L'implication peut bien sûr se déployer au-delà de la stricte sphère professionnelle et les illustrations au sein même de notre corpus ne manquent pas non plus à cet égard. On pense par exemple à Christine, diplômée en sciences humaines et sociales, qui participe à un groupe qui se réunit périodiquement pour assurer la transmission de la culture dans sa communauté. Mathieu, diplômé en arts, lettres et communication, s'est impliqué au sein d'un regroupement autochtone en ville alors qu'il résidait loin de sa communauté d'origine. On peut aussi penser à Daniel et Isabelle, étudiants en sciences de la gestion, qui s'impliquent au sein d'un regroupement d'étudiants autochtones à leurs universités respectives. Notons également que Nicole s'implique de manière artistique au sein d'un groupe qui réunit d'autres Autochtones et qu'Alice, étudiante en sciences humaines et sociales, a eu l'occasion de participer à des événements à l'étranger reliés à ses engagements passés au sein d'un organisme où elle était représentante autochtone.

Loin de nous l'intention de décrire ici la totalité des possibilités déployées par les participants rencontrés, mais force est de constater que les expériences d'implication (rémunérées ou non) en milieu autochtone des participants démontrent des facettes fort variées quant aux possibilités de contribuer au mieux-être en contexte autochtone au-delà des études elles-mêmes. Si le projet d'études peut s'inscrire dans une continuité en termes d'implication, il peut aussi au contraire précéder une implication qui prendra forme pendant ou après la scolarité. Ce faisant, retenons que l'étudiant peut avoir déjà participé à un projet de vie ou continuer de le faire lorsque vient le temps de débiter l'université, auquel cas la finalité des études s'inscrit en droite ligne avec la contribution au mieux-être déjà entamée. Notons également que le projet de vie peut émerger durant les études sans qu'il ne soit rattaché à des expériences d'implication passées.

Des projets aussi individuels

Nous avons pu jusqu'ici constater que les cultures autochtones tendent à nettement influencer le sens accordé à la poursuite des études universitaires, que ce soit dès l'inscription ou par la suite. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que certains étudiants expriment d'autres motivations et cherchent à vivre leurs cultures autrement que dans la sphère scolaire. Ce faisant, bien que des expériences en milieu autochtone aient parfois pu orienter le choix des études, le projet universitaire lui-même n'est pas toujours associé à l'idée de travailler en milieu autochtone, à une volonté de mieux connaître les cultures autochtones ou encore à une certaine quête reliée à son identité autochtone.

Cela ne signifie pas pour autant que les 4 cas dans cette situation auraient « délaissé » leurs cultures en entrant à l'université, mais plutôt qu'ils les vivent dans d'autres sphères d'activités et/ou en privé. Ils y demeurent même très attachés, et ce, indépendamment du lieu où ils se trouvent, comme l'indique Daniel, qui étudie avant tout pour obtenir un emploi plus intéressant sans avoir de préférence à travailler ou non en milieu autochtone : « My culture follows me where I go. I don't want to change that ».

Le cas de Mathieu s'avère aussi intéressant dans la mesure où, suite à un stage en milieu autochtone, il s'est découvert un intérêt jusqu'alors insoupçonné pour cet environnement de travail et a même commencé à s'y impliquer bénévolement. Depuis ce jour, il a eu l'occasion de travailler et s'impliquer (avec et sans rémunération) dans différents milieux, tant en ville que dans sa propre communauté et même dans d'autres communautés. Ce moment décisif a exercé une influence sur son parcours professionnel alors que, du point de vue scolaire, il considère n'avoir jamais été très intéressé à orienter ses études vers les questions autochtones. On comprend dès lors que le parcours scolaire puisse être motivé par la simple soif de connaissances tout en se combinant à un parcours professionnel ancré dans les cultures autochtones, ce qui n'a par ailleurs pas empêché Mathieu de produire au passage un travail universitaire qui traitait de sa propre identité autochtone.

Pour sa part, Dominique, étudiante en sciences de la gestion, partage le fait d'avoir travaillé et s'être impliquée au sein de sa propre communauté, mais n'envisage toutefois pas de travailler en milieu autochtone une fois ses études complétées. Plus précisément, il ne s'agit pas d'un critère et les projets dont elle fait part ne sont pas reliés aux cultures autochtones, tout au plus s'agit-il d'une possibilité qu'elle n'écarte

pas. Elle affirme se sentir « *complète là-dessus, au niveau de [s]a culture* » et indique ne pas sentir le besoin de l'intégrer dans ses choix de cours ni dans ses projets professionnels. Même si elle a eu l'occasion de rencontrer quelques étudiants autochtones à l'université, elle ajoute n'avoir jamais souhaité se joindre à un regroupement ou une association étudiante autochtone sur le campus au baccalauréat. Quant à ses études de 2^e cycle, elle les poursuit d'abord pour se perfectionner et obtenir de meilleures chances de décrocher un emploi qui l'intéressera.

Cela dit, même si sa motivation aux études n'est pas reliée aux cultures autochtones, elle a tout de même profité de l'occasion pour effectuer certaines recherches directement associées aux besoins qu'elle constatait dans sa propre communauté et y a trouvé une grande satisfaction, si bien que l'intérêt pour sa culture a par contre influencé le choix de ses sujets de travaux universitaires, mais pas celui de son programme ni de ses cours : « *J'ai eu la chance de faire un projet de fin d'études dans mon bacc... [...] J'ai fait mon projet sur les Autochtones, en fait sur les [membres de sa nation] aussi. Je travaillais sur les besoins en loisirs du monde ici, de la communauté.* » (Dominique)

Les étudiants et diplômés rencontrés font donc preuve d'un fort ancrage identitaire autochtone et témoignent d'une kyrielle de pratiques et représentations associées directement à leurs cultures. Ils ont également tous en commun de ne pas considérer que leur lieu de résidence puisse les conduire à « oublier » leurs cultures ou à moins s'y intéresser, comme l'explique Christine : « *Ça m'importe peu d'habiter ou non sur la communauté plus tard. Moi, je les ai, mes racines, je les sais, mes connaissances, j'ai ma culture. [...] J'ai pas besoin d'être sur le lieu en tant que tel.* »

Enfin, tous les participants font part de leurs manières d'intégrer leurs pratiques culturelles à la vie urbaine, que ce soit ou non lors de leur passage à l'université. Certains indiquent adopter des pratiques différentes dans la communauté et à l'extérieur, par exemple en vivant en ville leur culture essentiellement au sein de leur famille immédiate (quand elle les suit), en attendant les occasions de retourner dans leurs communautés à quelques reprises durant l'année scolaire, en s'impliquant auprès d'organisations autochtones en ville ou sur le campus même, etc. D'autres décrivent une culture qui se vit davantage dans la sphère privée, notamment via la spiritualité. En définitive, les manières de poursuivre ses pratiques culturelles autochtones en tant qu'étudiant sont donc loin de connaître un modèle uniforme et les quelques participants qui ne cherchent pas à le faire témoignent en revanche d'un fort attachement à leurs cultures qui se manifeste autrement.

Conclusion

Tout compte fait, le concept de projet de vie (Blaser 2004) nous permet de mieux comprendre la finalité des parcours universitaires des étudiants autochtones rencontrés, que ces derniers cherchent à les ancrer dans leur propre communauté, dans d'autres communautés, en milieu urbain ou encore de manière moins définie en termes de localisation. L'implication en milieu autochtone peut aussi se faire en dehors du projet scolaire lui-même, auquel cas elle tend à l'influencer fortement. Le projet de vie peut donc avoir été amorcé bien avant le projet d'études, d'autant plus qu'il est utile de rappeler qu'il ne concerne pas que des étudiants ou diplômés autochtones, mais plutôt l'ensemble des Autochtones.

Ainsi, les étudiants rencontrés ont nettement tendance à poursuivre des études qui dépassent le seul horizon de leurs propres carrières professionnelles, s'intéressant plus particulièrement au mieux-être chez les Autochtones et souhaitant y contribuer à leurs manières. Cette caractéristique n'est pas non plus sans lien avec une conception holistique de l'éducation et du sens de la réussite éducative chez les Autochtones (Conseil canadien sur l'apprentissage 2007). À cet égard, un récent avis du Conseil supérieur de l'Éducation (2016 :184) invitait justement le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur à « *inscrire l'ensemble du système éducatif dans une perspective d'éducation tout au long et au large de la vie* ».

Références

ABBOTT, Andrew, 2010, « À propos du concept de *Turning Point* », dans Marc Bessin, Claire Bidard et Michel Grossetti (dirs.), *Bifurcations – Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte, pp. 187-211.

ALFRED, Taiaiake, 2004, « Warrior scholarship – Seeing the University as a Ground of Contention », in Devon Abbott Mihesuah et Angela Cavender Wilson (dirs.), *Indigenizing the Academy – Transforming scholarship and empowering communities*, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 88-99.

BATTISTE, Marie, 2013, *Decolonizing Education – Nourishing the Learning Spirit*, Saskatoon, Purich Publishing.

BERTAUX, Daniel, 2010, *Le récit de vie*, Paris, Armand Collin.

BLASER, Mario, 2004, « "Way of life" or "Who decides" : Development, Paraguayan Indigenism and the Yshiro People's Life Projects », in Mario Blaser, Harvey A. Feit et

Glenn McRae (dirs.), *In the way of development – Indigenous peoples, life projects and globalization*, Londres: Zed Books, pp. 52-71.

BLASER, Mario, Harvey A. FEIT et Glenn MCRAE, 2004, « Indigenous Peoples and Development Processes: New Terrains of Struggle », in Mario Blaser, Harvey A. Feit et Glenn McRae (dirs.), *In the way of development – Indigenous peoples, life projects and globalization*, Londres, Zed Books, pp.1-25.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, 1970, *La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BOUSQUET, Marie-Pierre, 1996, « Visions croisées : les Amérindiens du Québec entre le Musée de la civilisation et les musées autochtones », *Ethnologie française*, 26(3) : 520-539.

CHAREST, Paul, 1992, « La prise en charge donne-t-elle du pouvoir? L'exemple des Atikamekw et des Montagnais. », *Anthropologie et Sociétés*, 16(3) : 55-76.

COLOMB, Emmanuel, 2012, *Premières Nations – Essai d'une approche holistique en éducation supérieure*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

COMAT, Ioana, 2014, *Se construire et s'affirmer par les lieux – Un regard sur les présences autochtones à Montréal*, Thèse de doctorat, Québec / Pau, Université Laval / Université de Pau et des Pays de l'Adour.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE, 2007, *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 2006, *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long de la vie*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

GOULET, Jean-Guy, 2008, « La dimension religieuse des revendications autochtones au Canada », *Recherches amérindiennes au Québec*, XXXVIII (2-3) : 83-93.

HOLMES, David, 2006, *Rétablir l'équilibre – Les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*. Ottawa, Association des universités et collèges du Canada.

JUTEAU, Danielle, 1999, *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

KERMOAL, Nathalie et Carole LÉVESQUE, 2010, « Repenser le rapport à la ville : pour une histoire autochtone de l'urbanité », *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1) : 67-82.

LAHIRE, Bernard, 1995, *Tableaux de famille – Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil.

LAVOIE, Michel, 2004, « Politique des représentations : Les représentations bureaucratiques et la politique de l'éducation indienne au Canada, 1828-1996 (I) », *Recherches amérindiennes au Québec*, 34(3) : 87-98.

LOISELLE, Marguerite, 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.

MAHEUX, Gisèle et Roberto GAUTHIER (dir.), 2013, *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

MIHESUAH, Devon A. et Angela C. WILSON (dir.), 2004, *Indigenizing the Academy – Transforming Scholarship and Empowering Communities*, Lincoln, University of Nebraska Press.

MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS, 2011, *Un portrait statistiques des familles au Québec*, Québec, Gouvernement du Québec.

MORIN, Françoise, 2009, « L'autochtonie comme processus d'ethnogenèse », in Natacha Gagné, Thibault Martin et Marie Salaün (dirs.), *Autochtonies – Vues de France et du Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 54-64.

SIMARD, Jean-Jacques, 2003, *La réduction – L'Autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*, Québec, Septentrion.

SMITH, Linda, 1999, *Decolonizing Methodologies – Research and Indigenous Peoples*, Londres, Zed Books.

STONECHILD, Blair, 2006, *The New Buffalo – The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education in Canada*, Winnipeg, University of Manitoba Press.