

Université de Montréal

**L'accès aux études postsecondaires chez les Premières Nations et les Métis
vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada
*Déterminants contextuels, familiaux et individuels.***

Par

Halima Kerdine

Département de sociologie, Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en Sciences (M.Sc.) en sociologie

Février 2020

© Halima Kerdine, 2020

Université de Montréal

Département de sociologie, Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé

**L'accès aux études postsecondaires chez les Premières Nations et les Métis
vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada
*Déterminants contextuels, familiaux et individuels.***

Par

Halima Kerdine

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Sara Teitelbaum
Président-rapporteur

Claire Durand
Directrice de recherche

Christian Maroy
Codirecteur de recherche

Canisius Pierre Kamanzi
Membre du jury

Résumé

Cette recherche se penche sur l'impact des facteurs contextuels, familiaux et individuels dans l'accessibilité au postsecondaire des Premières Nations et des Métis âgés entre 18 et 34 ans qui vivent hors collectivités des Premières Nations au Canada. En plus de l'impact de ces facteurs au niveau national, cette recherche s'intéresse aussi à leur impact selon les trois types de systèmes scolaires canadiens « à choix exclusif », « à choix progressif » et « à choix multiples ».

Des régressions logistiques multinomiales ont été réalisées sur les données de l'enquête auprès des peuples Autochtones de 2012. Trois groupes de facteurs qui totalisent 24 indicateurs ont été examinés afin de répondre aux questions de recherche.

Les résultats de cette recherche montrent que même si les facteurs contextuels, tels que l'environnement social et scolaire au secondaire et les facteurs familiaux, tels que la scolarité des membres de la famille sont déterminants dans l'accès au postsecondaire des Autochtones, les facteurs individuels sont les principaux facteurs prédictifs de cet accès. Parmi les facteurs les plus importants, il y a la performance académique et le décrochage scolaire, suivi de l'âge qui affecte considérablement cet accès, particulièrement à l'université. De plus, l'analyse de l'effet de modération selon les trois systèmes scolaires canadiens a également permis de distinguer une différence significative entre ces derniers qui est perceptible, d'une part, par les variances expliquées et, d'autre part, par l'impact différé des trois groupes de facteurs étudiés.

Mots-clés : Premières Nations, Métis, enseignement postsecondaire, inégalités d'accès, enquête auprès des peuples Autochtones (EAPA) 2012, régression logistique multinomiale.

Abstract

This research assesses the impact of contextual, family and individual factors in access to postsecondary education of First Nations and Métis people aged between 18 and 34 years old, living outside First Nations communities in Canada. This research examines also the impact of these factors across the three postsecondary types of school systems of Canada, i.e., “exclusive choice”, “progressive choice” and “multiple choice”.

Multinomial logistic regression analyses were performed on the data of the Aboriginal Peoples Survey of 2012. Three groups of factors totaling 24 indicators were examined in order to answer the research questions.

The results of this research show that, while contextual factors, such as the social and academic environment and family factors, such as the high academic level of family’s members are determinant in access to postsecondary education among Aboriginals living outside First Nations communities, the individual factors are the main predictors of this access. Among these main predictors, there are academic performance, dropping out of school and age. In addition, the analysis of moderation effects according to the three postsecondary types of systems present in Canada showed significant differences that can be seen, first, in the explained variance and second, in the difference between the importance of the different groups of factors in each system.

Keywords: First Nations, Métis, post-secondary education access, social and educational access inequities, aboriginal peoples survey (APS) 2012, multinomial logistic regression.

Table des matières

Résumé	i
Abstract	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Liste des sigles et abréviations	ix
Remerciements	xi
Introduction.....	1
Chapitre 1 – Inégalités scolaires au Canada et dans le monde	5
1.1 Fréquentation scolaire dans le monde : entre évolution et inégalités	5
1.1.1 Augmentation de la scolarité jusqu’au postsecondaire	5
1.1.2 Émergence des inégalités scolaires et sociales au postsecondaire.....	8
1.2 Enseignement supérieur au Canada	10
1.2.1 Brève description des systèmes scolaires canadiens	10
1.2.2 Gouvernance et financement de l’éducation des Autochtones.....	14
1.2.3 Fréquentation postsecondaire au Canada	15
1.2.4 Inégalités des chances scolaires et sociales au postsecondaire.....	18
1.2.5 Inégalités scolaires des Autochtones au niveau postsecondaire	19
1.2.5.1 <i>Qui sont les Autochtones</i>	19
1.2.5.2 <i>Inégalités d’accès au postsecondaire des Autochtones</i>	21
1.2.5.3 <i>Obstacles rencontrés par les Autochtones et leur impact scolaire et social</i>	24
Chapitre 2 – Facteurs pouvant favoriser les inégalités scolaires des Autochtones au postsecondaire.....	27

2.1 Principaux facteurs d'inégalités scolaires selon l'enquête Coleman	27
2.2 Facteurs classiques d'inégalités scolaires pouvant influencer l'accès au postsecondaire des Autochtones.....	31
2.2.1 Facteurs contextuels.....	31
2.2.1.1 Différents systèmes scolaires, différents parcours.....	31
2.2.1.2 Lieu de résidence.....	34
2.2.1.3 Environnement scolaire et social	35
2.2.2 Facteurs individuels	38
2.2.2.1 Sexe	38
2.2.2.2 Performance et retard scolaire	39
2.2.2.3 Conciliation étude-travail.....	40
2.2.3 Facteurs familiaux.....	41
2.2.3.1 Origine sociale et niveau scolaire des parents.....	41
2.2.3.2 Engagement des parents.....	42
2.3 Facteurs d'inégalités scolaires et sociales spécifiques à la population Autochtone	43
2.3.1 Facteurs contextuels.....	43
2.3.1.1 Histoire coloniale.....	43
2.3.1.2 Mobilité résidentielle	45
2.3.2 Facteurs individuels	47
2.3.3 Facteurs familiaux.....	49
2.3.3.1 Fréquentation des pensionnats	49
2.3.3.2 Bien-être de la population Autochtone	51
Chapitre 3 – Problématique et questions de recherche	53
3.1 Questions de recherche	58

Chapitre 4 – Méthodologie	60
4.1 Source de données	60
4.2 Échantillon et population à l'étude.....	61
4.3 Mesures	62
4.3.1 Variable dépendante	62
4.3.2 Variables indépendantes	63
4.3.2.1 Variables contextuelles	64
4.3.2.2 Variables familiales.....	67
4.3.2.3 Variables individuelles.....	69
4.4 Analyse	70
4.5 Stratégie d'analyse	73
Chapitre 5 – Résultats	75
5.1 Influence des facteurs contextuels	76
5.1.1 Facteurs de l'environnement de résidence	76
5.1.2 Facteurs de l'environnement scolaire au secondaire.....	76
5.2 Influence des facteurs familiaux	79
5.2.1 Facteurs scolaires et d'engagements des parents	79
5.2.2 Autres facteurs familiaux.....	80
5.2.3 Fréquentation des pensionnats.....	80
5.3 Influence des facteurs individuels.....	82
5.3.1 Facteurs sociodémographiques.....	82
5.3.2 Facteurs de parcours scolaire	83
5.3.3 Facteur extrascolaire	84

5.4 Déterminants contextuels, familiaux et individuels de l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire.....	85
5.5 Effets de modération des systèmes scolaires sur l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire.....	90
5.5.1 Déterminants contextuels, familiaux et individuels de l'accès au postsecondaire selon les trois systèmes scolaires canadiens.....	90
5.5.2 Impact des facteurs contextuels.....	93
5.5.3 Impact des facteurs familiaux.....	93
5.5.4 Impact des facteurs individuels.....	94
Chapitre 6 – Discussion	97
6.1 Impact des facteurs contextuels, familiaux et individuels sur l'accès au postsecondaire des Autochtones.....	97
6.1.1 Impact des facteurs contextuels	97
6.1.2 Impact des facteurs familiaux.....	101
6.1.3 Impact des facteurs individuels.....	103
6.2 Impact combiné des facteurs contextuels, familiaux et individuels sur l'accès au postsecondaire des Autochtones	105
6.3 Effet de modération selon les trois systèmes scolaires canadiens	108
6.4 Limites et nouvelles pistes de recherches.....	110
Conclusion	113
Références bibliographiques.....	117
Annexes	126
1 – Modèle de systèmes scolaires « Supraprovinciaux ».....	126
2 – Indicateurs éducatifs de l'enquête auprès des peuples Autochtones (EAPA) de 2012	127

Liste des tableaux

Tableau 1. – Évolution des effectifs étudiants au postsecondaire par province depuis la confédération du Canada en 1867 jusqu'en 2011	16
Tableau 2. – Parcours scolaire type avec obtention de diplôme - jeunes âgés de 22 à 24 ans en 2003	18
Tableau 3. – Niveau de scolarité des Autochtones canadiens âgés de 25 à 64 ans.	21
Tableau 4. – Parcours étudiant de la Cohorte A selon les trois types de systèmes scolaires ..	32
Tableau 5. – Caractéristiques de la variable dépendante	63
Tableau 6. – Caractéristiques des variables contextuelles	65
Tableau 7. – Caractéristiques des variables contextuelles (Suite)	66
Tableau 8. – Caractéristiques des variables familiales	67
Tableau 9. – Caractéristiques des variables familiales (Suite).....	68
Tableau 10. – Caractéristiques des variables individuelles	69
Tableau 11. – Caractéristiques des variables individuelles (Suite)	70
Tableau 12. – Stratégie de régression logistique multinomiale avec entrée hiérarchique.....	74
Tableau 13. – Modèle de régression logistique multinomiale - facteurs contextuels	78
Tableau 14. – Modèle de régression logistique multinomiale - facteurs familiaux	82
Tableau 15. – Modèle de régression logistique multinomiale - facteurs individuels.....	85
Tableau 16. – Modèle de régression logistique multinomiale - impact des facteurs contextuels, familiaux et individuel.	89
Tableau 17. – Contribution à l'explication de la variance de l'accès au postsecondaire selon les systèmes scolaires	92
Tableau 18. – Accès au postsecondaire des Autochtones selon les trois systèmes scolaires canadiens	96

Liste des figures

Figure 1. –	Taux de scolarisation au postsecondaire selon les pays de 1970 à 2007	7
Figure 2. –	Évolution des effectifs étudiants par région au collège entre 1999 et 2011.....	17
Figure 3. –	Évolution des effectifs étudiants par région à l’Université entre 1999 et 2011 ..	17
Figure 4. –	Niveau d’éducation des Autochtones et Non-autochtones en 2006.....	22
Figure 5. –	Niveau d’éducation des Autochtones et Non-autochtones en 2011.....	23
Figure 6. –	Taux d’obtention de diplôme par province en 2012 - Autochtones âgés de 25 à 64 ans	23
Figure 7. –	Classification des déterminants de la réussite scolaire de Coleman	29
Figure 8. –	Schéma d’analyse des facteurs pouvant influencer l’accès au postsecondaire ..	58

Liste des sigles et abréviations

SER: School effectiveness research

Intra-école: À l'intérieur de l'école

Inter-école: Entre les écoles

School mix: Composition sociale à l'intérieur de l'école

SIR: School improvement research

UNESCO: Organisation pour l'éducation, la science et la culture

ONU: Organisation des Nations-Unies

DEC: Diplôme d'études collégiales

PAENP: Programme d'aide aux études de niveau postsecondaire

PPECU: Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université

EJET: Enquête auprès des jeunes en transition

À Maman, Papa, Asmaa, Imene et Ramzy

Remerciements

La réalisation de ce modeste mémoire de recherche n'a pu être possible que par la grâce de DIEU le Tout Miséricordieux, le Très Miséricordieux. Certes, l'accomplissement de ce projet a été très difficile et douloureux mais aussi très riche en expériences, tant sur le plan intellectuel que spirituel. Je remercie infiniment DIEU de m'avoir permis de l'achever en me facilitant dans les moments difficiles, mais aussi en mettant sur mon chemin des personnes qui m'ont soutenue et aidée dans sa réalisation.

Parmi ces personnes, il y a ma très chère Directrice de recherche Claire Durand envers qui j'adresse toute ma reconnaissance pour avoir été formidable avec moi. Formidable pour son encadrement sans pareil, son dévouement, sa rigueur, sa confiance, son écoute et sa patience, VRAIMENT UN GRAND MERCI! Je remercie également mon Codirecteur Christian Maroy ainsi que les membres du jury, Sara Teitelbaum et Canisius Pierre Kamanzi qui m'ont permis de revoir mon mémoire sous un autre angle. Je tiens à remercier également l'ensemble du personnel administratif et professoral du département de sociologie ainsi que tous mes collègues du bureau de recherche de l'UdeM, du CIQSS et du SPARI de l'UQAM pour leur soutien, leur aide et leur gentillesse.

Je remercie chaleureusement mes très chers parents Sakina et Hamid qui ont toujours été là pour moi et qui m'ont toujours encouragé à persévérer, surtout ma mère par sa présence physique et morale. Je tiens à remercier particulièrement mon mari Omar pour son aide et sa patience ainsi que mes trois trésors Asmaa, Imene et Ramzy que j'aime de tout mon cœur. Je remercie également ma très chère belle-mère qui a toujours été à l'écoute et qui m'a toujours encouragé à ne pas lâcher. Enfin, je remercie mon petit frère Moncef de m'avoir soutenu depuis le début ainsi que toute ma famille à Alger, petits et grands, MERCI POUR TOUT!

Introduction

Les nombreuses réformes éducatives qu'a connu le Canada depuis les années 40 en vue de démocratiser l'enseignement ont permis de rehausser le niveau éducatif jusqu'au postsecondaire. Le Canada figure maintenant parmi les pays où l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire est parmi les meilleures (Kamanzi et Doray, 2015). Malgré toutes ces réformes, les inégalités des chances scolaires sont toujours présentes et affectent tant les jeunes issus d'un milieu social défavorisé (Frenette, 2002, 2003; Drolet, 2005; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012; Doray, Kamanzi, Comoé, Murdoch et Moulin, 2012) que les jeunes issus d'un milieu ethnoculturel différent comme le sont les Autochtones en particulier (Archambault, 2010; Atlantic Evaluation Group, 2010; Loiselle et Legault, 2013).

Cependant, la situation scolaire des Autochtones demeure assez particulière et se distingue de celle du reste de la population canadienne, d'abord de par l'histoire coloniale (Dupuis, 2001; Guimond, Robitaille et Senécal, 2009; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012) et la fréquentation forcée des pensionnats, mais également de par la situation socioéconomique et géographique spécifique à laquelle ils sont confrontés (Fondation autochtone de l'espoir, 2014). Les répercussions du passé colonial ont fait que les Autochtones du Canada sont souvent victimes de stéréotypes et de discriminations (Dupuis, 2001; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012), mais aussi et surtout de marginalisation qui les empêche de s'organiser politiquement, socialement et économiquement de façon autonome (Dupuis, 2001).

Ces répercussions ont également beaucoup affecté leur bien-être socioéconomique allant jusqu'à creuser des écarts considérables entre les communautés Autochtones et les communautés Non-autochtones (O'Sullivan, 2011; Penney, O'Sullivan et Senécal, 2012; Conseil national de développement économique des Autochtones, 2013), ce qui accentue les problèmes sociaux liés à la pauvreté, au chômage, aux conditions de logement (Posca, 2018), mais aussi à la scolarisation, particulièrement au postsecondaire (Statistique Canada, 2006; O'Sullivan, 2011; Penney, O'Sullivan et Senécal, 2012; Conseil national de développement économique des Autochtones, 2013).

Les Autochtones sont fortement affectés par les inégalités des chances scolaires au postsecondaire tant sur le plan de l'accès que sur le plan de la réussite (Archambault, 2010; Atlantic Evaluation Group, 2010; Loiselle et Legault, 2013). Ils rencontrent des obstacles d'ordre politique, économique, historique, social, culturel, familial et géographique qui les empêchent de poursuivre leur scolarité (Loiselle et Legault, 2013). Or, plusieurs recherches canadiennes (Berger, 2008; Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011; Richards, 2011) ont montré qu'à niveau d'éducation égal, les différences entre Autochtones et Non-autochtones relatives à l'emploi et au revenu ont tendance à disparaître. Ceci amène à soutenir que l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire et particulièrement à l'université peut être considérée comme une voie privilégiée d'accession à la mobilité sociale pour les Autochtones.

Comprendre les inégalités d'accès au postsecondaire des peuples Autochtones n'est pas simple. Plusieurs **facteurs spécifiques** (Dupuis, 2001; Guimond, Robitaille et Senécal, 2009; Archambault, 2010; Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011; Loiselle et Legault, 2013; Posca, 2018), de même que des **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations entrent en ligne de compte pour rendre plus difficile l'accès à l'enseignement postsecondaire chez les Autochtones (Coleman *et coll.*, 1966; Bourdieu, 1966; Janosz, 2000; Boudon, 2001; Frenette, 2002, 2003 ; Duru-Bellat, 2003; Presseau *et coll.*, 2006; Dumont, 2007; Felouzis *et coll.*, 2009, 2013; Doray *et coll.*, 2009, 2012; Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009; Kamanzi *et coll.*, 2009, 2012, 2015; Chenard et Doray, 2013). Il est donc judicieux de considérer, dans l'explication des inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire des Autochtones, les facteurs **classiques** et **spécifiques** qui jouent durant leur scolarité au secondaire, qu'ils se situent au niveau **contextuel, familial ou individuel**.

Afin de mieux saisir les déterminants de l'accès à l'enseignement postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada, et étant donné la rareté des recherches sur cette question, le présent mémoire a pour but d'explorer les divers facteurs pouvant avoir un impact sur leur accessibilité au postsecondaire à savoir, les **facteurs contextuels** qui regroupent les facteurs liés à l'environnement de résidence et à l'environnement scolaire, les **facteurs familiaux** qui regroupent les facteurs scolaires et d'engagement des parents, la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille du

répondant ainsi que d'autres facteurs familiaux et enfin les **facteurs individuels** qui regroupent les caractéristiques sociodémographiques, scolaires et extrascolaires du répondant. De plus, en raison des différences dans les systèmes scolaires canadiens dans les diverses provinces et territoires, ce mémoire s'intéresse aussi à examiner si l'impact des facteurs déterminants de cet accès varient selon les trois types de systèmes scolaires canadiens (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009).

L'examen de l'impact de ces divers facteurs a permis de comprendre quels sont les **facteurs contextuels, familiaux et individuels** qui influencent le plus l'accessibilité au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada, mais également si les **facteurs spécifiques** aux Autochtones ont une influence sur cet accès au-delà des **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations. Ceci a permis aussi d'examiner si l'impact de ces facteurs varie selon les trois types de systèmes scolaires canadiens. Pour répondre à ces questions, 24 indicateurs de l'enquête auprès des peuples Autochtones de 2012 ont été examinés à l'aide de régressions logistiques multinomiales selon une approche exploratoire.

Les deux premiers chapitres sont consacrés à la revue de littérature qui aborde les principaux facteurs d'inégalités scolaires et sociales face à l'école. Le premier chapitre présente l'évolution de la fréquentation de l'enseignement supérieur au Canada et dans le monde ainsi que l'émergence des inégalités des chances d'accès au postsecondaire qui affectent aussi bien les jeunes issus d'un milieu social défavorisé que les jeunes issus d'un milieu ethnoculturel différent comme le sont les Autochtones en particulier. Il donne également un aperçu de la situation scolaire des Autochtones ainsi que des multiples obstacles qu'ils rencontrent et qui peuvent influencer leur accessibilité au postsecondaire. Le deuxième chapitre se penche sur les principaux **facteurs contextuels, familiaux et individuels** pouvant favoriser les inégalités d'accès des Autochtones au postsecondaire. Ces facteurs sont regroupés soit en **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant influencer toutes les populations, soit en **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones.

La problématique et les questions de recherche du présent mémoire sont présentées dans le troisième chapitre, alors que toutes les informations sur les sources de données, la population, les mesures, le type et la stratégie d'analyse sont présentées dans le quatrième chapitre. Le cinquième chapitre présente les résultats de recherche selon les facteurs contextuels, familiaux et individuels étudiés. Ce chapitre se termine par la présentation de l'effet de modération selon les trois systèmes scolaires étudiés. Enfin, le sixième et dernier chapitre présente la discussion qui met en perspective les résultats de la présente recherche avec ceux abordés dans le cadre théorique de ce mémoire. La discussion se conclut par les limites de cette recherche ainsi qu'un aperçu des nouvelles pistes de recherche possibles qui pourraient permettre d'examiner d'autres facteurs qui sont susceptibles d'influencer en amont l'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada.

Chapitre 1 – Inégalités scolaires au Canada et dans le monde

Ce chapitre présente l'évolution de la fréquentation de l'enseignement supérieur au Canada et dans le monde ainsi que l'émergence des inégalités des chances d'accès au postsecondaire qui affectent aussi bien les jeunes issus d'un milieu social défavorisé que les jeunes issus d'un milieu ethnoculturel différent comme le sont les Autochtones en particulier. Il donne également un aperçu de la situation scolaire des Autochtones ainsi que des multiples obstacles qu'ils rencontrent et qui peuvent influencer leur accessibilité au postsecondaire.

1.1 Fréquentation scolaire dans le monde : entre évolution et inégalités

1.1.1 Augmentation de la scolarité jusqu'au postsecondaire

Les objectifs que se sont fixés les états membres des Nations Unies, au lendemain de la deuxième guerre mondiale, lors de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, ont donné un nouvel élan à l'enseignement et à l'éducation dans le monde. Ces 58 états membres de l'ONU, dont 37 états fondateurs de l'Organisation pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) se sont rassemblés pour la proclamation de cette déclaration, le 10 décembre 1948. Cette dernière représente « *l'idéal commun* » visant le maintien de la paix, dont le principal maillon est l'éducation. L'énoncé de l'article 26 de cette déclaration met en lumière son importance :

«1) – toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite; 2) – L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix ; 3) – Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. » (Nations Unies, 1948).

Dès lors, plusieurs événements internationaux, tels que des conférences et des congrès ont vu le jour. Parmi eux, six conférences internationales sur l'éducation des adultes qui se sont

tenues tous les 12 ans depuis 1948, deux congrès internationaux, l'un sur le développement et l'amélioration de l'enseignement technique et professionnel en 1987 et l'autre sur l'éducation aux droits de l'homme et à la démocratie en 1993. Toutes ces initiatives ont abouti à des conventions et des pactes internationaux comme la convention sur la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de 1960, celle sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale de 1965, ou encore celle sur la lutte contre la discrimination à l'égard des femmes de 1979. Ce faisant, les pays membres de l'UNESCO, en particulier les pays occidentaux incluant les États-Unis et le Canada ont mobilisé des ressources politiques et financières dans la création d'infrastructures scolaires afin d'élargir l'accès à l'éducation au plus grand nombre (UNESCO, 2017). Cette volonté politique a permis une augmentation fulgurante des inscriptions à tous les niveaux de l'enseignement scolaire, particulièrement dans les pays de l'Europe occidentale, des États-Unis et du Canada (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2009).

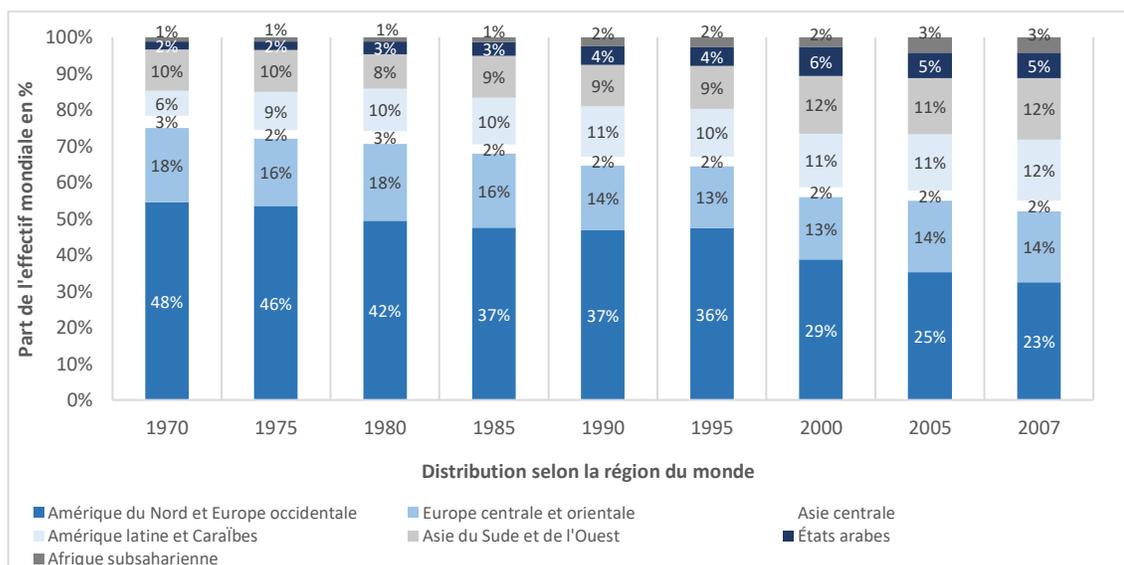
D'autres événements ont également propulsé l'éducation vers le haut dans les pays en voie de développement comme la tenue à Dakar de la Conférence mondiale sur l'éducation qui a rassemblé, en avril 2000, 164 pays autour de la question de l'universalité de l'éducation primaire et ce, dans le but de réduire les inégalités d'accès pour les enfants des deux sexes, ceux qui ont des difficultés et ceux appartenant aux minorités ethniques (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2009; Pepler Barry, Fiske *et coll.*, 2000). Ces initiatives ont permis une augmentation du taux de scolarisation primaire de neuf points de pourcentage au niveau mondial entre 1999 et 2009, principalement dans les pays d'Afrique subsaharienne où le taux a atteint 59 pour cent. Les pays de l'Asie du Sud et de l'Ouest ont également connu une hausse du taux de scolarisation de 28 points de pourcentage, suivi des pays arabes qui enregistrent une augmentation de 17 points de pourcentage durant cette même période (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2009).

L'évolution de l'éducation au niveau secondaire a également connu le même sort. D'après le rapport de l'UNESCO concernant les données mondiales sur l'éducation, cette évolution continue à être significative depuis les années 1970 (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2009). L'effectif des élèves scolarisés au niveau secondaire est donc passé de 196 millions d'élèves en 1970 à 531 millions d'élèves en 2009 au niveau mondial. Tout comme pour l'éducation primaire, cette augmentation concerne plus les pays en voie de développement que les pays industrialisés

de l'Amérique du Nord (États-Unis et Canada), de l'Europe occidentale, de l'Asie de l'Est et du Pacifique qui stabilisent l'augmentation de leurs effectifs au secondaire depuis les années 1970 avec toujours des différenciations selon le sexe qui avantage plus les filles que les garçons au niveau de l'accès au deuxième cycle du secondaire.

Cependant, la croissance spectaculaire qu'a connue l'enseignement supérieur dans le monde depuis les années 1970 est celle qui mérite que l'on s'attarde le plus et ce, pour sa rapide et forte expansion en dépit du fait que, depuis longtemps, ce secteur était très sélectif et réservé aux élites. En effet, le nombre d'étudiants est multiplié par cinq en quarante ans, il passe de 28,6 millions en 1970 à 152,5 millions d'étudiants en 2007 (Institut de Statistique de l'UNESCO, 2009). La figure 1, illustre bien l'évolution du taux de scolarisation à l'enseignement postsecondaire au cours de ces années, puisque la part de l'effectif mondial la plus importante se trouve aux États-Unis, au Canada et en Europe occidentale. Même si cette part est la plus importante, elle ne cesse de diminuer jusqu'à atteindre 29 pour cent dans les années 2000 comparativement au taux initial de 48 pour cent en 1970. Cette tendance s'inverse en 2005 en faveur des pays de l'Asie de l'Est et du Pacifique qui ne cessent d'accroître leur part de l'effectif mondial jusqu'à atteindre 31 pour cent en 2007. L'évolution de la scolarisation est également positive pour les pays de l'Asie du Sud et de l'Ouest, les États arabes et l'Afrique subsaharienne au cours de la même année.

Figure 1. – Taux de scolarisation au postsecondaire selon les pays de 1970 à 2007



Source : Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009 : Statistique sur l'éducation dans le monde.

L'enseignement supérieur est donc devenu, peu après la Deuxième Guerre mondiale, une priorité incontournable pour le bien-être social et économique des pays développés, ce qui a transformé ce système d'enseignement en un système de masse jusqu'à ce qu'il atteigne un niveau de maturation sans précédent (Enders et Musselin, 2008). Ceci peut s'expliquer par la conviction qu'avaient ces pays d'assurer la croissance économique de leur pays en investissant dans le domaine éducatif et la recherche fondamentale (Enders et Musselin, 2008), ce qui a permis le développement d'infrastructures postsecondaires et le rehaussement de la qualification académique et professionnelle de la population adulte (Altbach, Reisberg et Rumbley, 2009).

1.1.2 Émergence des inégalités scolaires et sociales au postsecondaire

Même si l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* prévoyait un accès à l'enseignement supérieur juste et équitable pour tous les groupes sociaux, raciaux et religieux, il n'en demeure pas moins que la réalité est tout autre et ce, malgré la mise en place à travers le monde de nouvelles réformes, dont le principal objectif était la réduction des écarts entre ces groupes aux différents niveaux de l'enseignement. Ces réformes sont, selon Le Gall, Lauwerys, Holmes *et coll.* (1973), « *conçues dans le cadre du système existant* » et sont considérées comme « *des aménagements internes, plus que des réformes* », ce qui favorise les inégalités scolaires et sociales. Ces derniers distinguent, dans les années 1970, deux formes de différenciations¹. La première dite « *externe* », indique toute situation imposée au candidat ou à l'étudiant avant son accès ou durant son évolution au sein même de l'établissement supérieur, à travers une présélection balisée et planifiée. Ces différenciations externes sont par exemple l'existence :

« ... de droits universitaires élevés, de l'insuffisance ou de l'absence d'un système d'assistance financière et matérielle, et surtout du fait d'examens ou de concours d'entrée [...] la discrimination [...] les différenciations d'ordre financier ou d'ordre psychologique, qui font obstacle à une véritable égalisation des chances d'accès et des chances de succès. » (Le Gall et coll., 1973).

¹ La différenciation est une notion faisant part à des écarts ou à des différences sur l'égalité des chances d'accès ou de réussite scolaire. Elle peut à la fois faire référence à des différences individuelles en fonction de l'origine naturelle, biologique ou sociale des individus, ou bien à des différences structurelles et fonctionnelles propres à un système social ou scolaire donné.

Par ailleurs, Le Gall, Lauwerys, Holmes *et coll.* (1973) évoquent différents systèmes d'enseignement pouvant encourager la différenciation « *externe* », notamment : 1- *les systèmes de restriction conservatrice* où la sélection se fait en fonction de l'origine sociale, ce qui permet une surreprésentation des classes aisées; 2- *les systèmes de sélection planifiée avec une planification totale ou partielle de l'économie* où la sélection est planifiée par les gouvernements et enfin, 3- *les systèmes d'ouverture complète* qui ont vu le jour pour la première fois aux États-Unis (Le Gall *et coll.*, 1973).

La deuxième forme de différenciation est, selon ces auteurs, plutôt « *interne* » aux établissements et désigne tout régime d'enseignement interne comme les programmes de cours, le style d'enseignement, les examens et leur contrôle, etc. (Le Gall, Lauwerys, Holmes *et coll.*, 1973). C'est ce qu'affirment également, Duru-Bellat et Kieffer (1999) lorsqu'elles évaluent la situation de la démocratisation de l'enseignement au niveau international². Ces auteures donnent l'exemple intéressant de la Grande-Bretagne, où « *un certain nombre de différenciations fines de cursus, non neutres socialement, continuent d'exister même au sein des écoles "compréhensives", de même que des inégalités fines de réussite s'observent toujours* » (Duru-Bellat et Kieffer, 1999). Pour elles, l'ouverture de l'enseignement supérieur par la diversification des filières ou la sélectivité par la mention obtenue encourage les inégalités qui avantagent les groupes sociaux favorisés. C'est ainsi que les politiques éducatives privilégient la réussite et l'orientation de ces derniers comparativement aux groupes sociaux défavorisés (Duru-Bellat et Kieffer, 1999).

De même, dans sa synthèse interprétative sur les modes de régulation institutionnelle des systèmes d'enseignement secondaire dans cinq pays européens³, Christian Maroy (2008) souligne, tout comme l'avaient fait Le Gall, Lauwerys, Holmes *et coll.* (1973) auparavant, que les modes de régulation en vigueur n'ont pas connu d'importants changements si ce n'est qu'ils « *tendent à substituer ou superposer à ces anciens modes de régulation de nouveaux arrangements institutionnels* » (Maroy, 2008). La direction que prennent ces derniers passe donc

² Les pays étudiés par Duru-Bellat et Kieffer (1999) sont l'Allemagne, la Grande-Bretagne, la France, l'Italie, et les Pays-Bas.

³ Les pays étudiés par Christian Maroy (2006, 2008) sont l'Angleterre, la Belgique Francophone, la France avec deux localités, la Hongrie et le Portugal.

d'un régime « *bureaucratico-professionnel*⁴ » qui, en mobilisant des moyens étatiques et professionnels, s'efforce de souscrire à l'égalité de traitement et d'accès à l'éducation pour tous, vers un régime « *post-bureaucratique*⁵ » avec l'apparition de nouveaux modèles de régulation qui s'organisent via la décentralisation et la délégation de quelques pouvoirs décisionnels au niveau des institutions locales par l'État (Maroy, 2008). De ce fait et dépendamment des pays étudiés, la valorisation du nouveau régime se fait, soit par « *l'État évaluateur* » qui oblige les institutions locales à rendre compte de l'atteinte des objectifs de performances scolaires que l'État leur a fixé, soit par le « *quasi-marché* » qui entraîne par le biais du libre choix des « *usagers ou parents* » une compétition interinstitutionnelle qui encourage la diversification des institutions éducatives tant au niveau privé qu'au niveau public. Cette diversification que promeut le « *marché scolaire* » profite beaucoup plus aux « *usagers* » issus de classes socialement favorisées qui ont les moyens financiers de choisir les meilleures institutions scolaires pour leurs enfants qu'aux « *usagers* » issus de classes socialement défavorisées (Maroy, 2006, 2008). L'auteur montre à quel point la régulation par le « *quasi-marché* » tend à encourager les inégalités de traitement et de réussite scolaire voire même à les aggraver, notamment par « *la hiérarchisation des écoles en fonction de la composition sociale de leurs publics* » (Maroy, 2006). Force est de constater qu'une telle situation n'avantage pas les classes socialement défavorisées dans leur accessibilité à l'enseignement postsecondaire.

1.2 Enseignement supérieur au Canada

1.2.1 Brève description des systèmes scolaires canadiens

L'éducation au Canada remonte au temps des colons anglais et écossais établis à l'est du Canada plus précisément au Québec, qui exigèrent l'ouverture d'écoles publiques au cours des

⁴ Notons que ce type de régime est un régime standardisé qui offre une réglementation centralisée pour toutes les composantes du système éducatif régi par l'État, voir Maroy (2006, 2008)

⁵À l'inverse le régime « *post-bureaucratique* » tend, d'une part, à donner plus d'autonomie aux établissements par le biais de la décentralisation des pouvoirs décisionnels au niveau local et par la mise en place d'organismes externes qui évaluent la performance des institutions scolaires. Et d'autre part, il tend à promouvoir le droit de choisir l'institution secondaire par les parents qui renforce vraisemblablement l'offre scolaire permettant ainsi de pallier aux exigences et aux attentes des parents en termes d'offre scolaire. Pour finir, l'encadrement et le contrôle du travail des enseignants est aussi une composante du régime « *post-bureaucratique* », voire Maroy (2006, 2008).

années 1840 et 1850 (Munroe, 1974), ce qui a permis la mise en place d'un système d'enseignement public. L'intérêt grandissant pour l'éducation était tel qu'au cours de la même époque, tout un système d'écoles publiques fut également mis en place dans l'ouest du Canada (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) *et coll.*, V.6, 1975). Dès lors, l'émergence des écoles publiques s'est poursuivie jusqu'à l'avènement de la première constitution canadienne en 1867 où, jusque-là, seules les provinces de l'Atlantiques s'étaient dotées d'un système éducatif commun, à l'exception du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et des régions du centre⁶ qui se distinguaient entre elles (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) *et coll.*, V.1, 1975). Lors de l'adoption de l'Acte de l'Amérique du Nord par les quatre provinces initiatrices de la confédération, la structure de l'éducation est demeurée inchangée. L'article 93 relatif à l'éducation au Canada continue à donner plein pouvoir, en ce qui a trait à l'éducation, aux dix provinces canadiennes à l'exception des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon (Munroe, 1974), dont le système éducatif relevait du gouvernement fédéral jusqu'à la fin des années 1960 (Munroe, 1974; Gayfer, 1991). Cette aisance décisionnelle qui repose sur les finances, l'administration, les programmes d'études, l'évaluation et les services de soutien a permis la création d'infrastructures scolaires à l'échelle locale, particulièrement au niveau de l'enseignement primaire et secondaire (Gayfer, 1991; Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) *et coll.*, 2008).

La structure scolaire au Canada qui aboutit à l'université après un passage gratuit et obligatoire de trois paliers de l'enseignement public, dont le primaire, le secondaire et le collégial, varie donc d'une province et territoire à l'autre. La majorité des provinces permettent une transition au secondaire à la même période qui débute de la 7^e année scolaire jusqu'à la 12^e année, sauf pour le Québec qui se distingue avec une année de moins au secondaire (Gayfer, 1991). Même s'il existe quelques ressemblances structurelles entre les systèmes scolaires des dix provinces canadiennes, la différence se situe principalement au niveau de la structure des programmes d'études, des pratiques d'évaluation et des politiques qui se distinguent selon la démographie, l'histoire, la culture et la religion de chacune d'entre elles.

⁶ Les régions du centre sont l'Ontario et le Québec.

Ce n'est qu'au début du XXe siècle, suite à la croissance industrielle, que le développement de l'enseignement supérieur a connu son essor. Mais c'est surtout dans les années 1950 et 1960, après la Deuxième Guerre mondiale, que le changement dans l'enseignement supérieur s'est le plus imposé dans l'ensemble du Canada, particulièrement après le recensement de 1951 qui prévoyait une augmentation des effectifs étudiants à long terme auquel il fallait faire face (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) *et coll.*, V.1, 1975). Plusieurs autres facteurs ont également contribué à la diversification de l'enseignement supérieur, parmi eux la dispersion démographique qui a favorisé l'implantation d'infrastructures postsecondaires, particulièrement dans le secteur non-universitaire pour desservir les populations éloignées des centres de populations urbains (Gregor, 1992). Par ailleurs, l'intérêt porté à la recherche expérimentale et fondamentale et le souci de la qualification de la main-d'œuvre locale au niveau supérieur a également fait évoluer les secteurs universitaires et non-universitaires canadiens. Dès lors, le gouvernement fédéral créa dans les années 1960 dans l'ouest du Canada des Commissions royales d'enquête dans chaque province en vue de développer leur système éducatif respectif, grâce auxquelles plusieurs réformes ont été créées (Munroe, 1974). À la même période, lors de l'accession au pouvoir du gouvernement Lesage, plusieurs nouvelles réformes ont également pris forme au Québec tant au niveau politique qu'au niveau économique et social dans une visée de modernisation. Cette visée a touché de manière impressionnante le système éducatif québécois qui accuse, à cette époque, un grand retard par rapport aux autres provinces canadiennes (Tondreau, Robert et Broudehoux, 2011). Plusieurs autres provinces ont appliqué des réformes similaires en vue de développer leurs systèmes scolaires respectifs et une Commission en charge d'étudier les perspectives économiques et le besoin en main-d'œuvre fut mise sur pied par le gouvernement fédéral dans les années 1960 (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) *et coll.*, V.1, 1975).

Le financement de l'éducation postsecondaire relève, quant à lui, de l'autorité de chaque province et territoire canadien et se fait par le biais de « *subventions d'immobilisation et de fonctionnement* » préalablement approuvées par les Assemblées législatives provinciales. Quant

au financement des collèges communautaires⁷ et des universités, il est administré par le Ministère de l'Éducation ou de l'Enseignement supérieur selon le cas, excepté dans les provinces de l'Atlantique où cela se fait par le biais d'un organisme intermédiaire (Gayfer, 1991). Toutefois, une aide financière est transférée par le gouvernement fédéral aux établissements postsecondaires de chaque province et territoire principalement sous forme de « *points d'impôts* » (Gayfer, 1991).

Comme pour le primaire et le secondaire, les systèmes de l'enseignement supérieur présentent des différences et des similitudes entre les provinces et territoires canadiens dont il faut tenir compte. Il serait plus intéressant de les regrouper de manière à faciliter la compréhension de leur structure. La littérature la plus récente à ce sujet, permet de déceler trois modèles de systèmes éducatifs « supraprovinciaux » (Doray, Comoe, Trottier, Picard, Murdoch, Laplante, Moulin, Marcoux-Moisan, Groleau et Bourdon, 2009). Le premier appelé « *à choix progressif* » concerne uniquement le Québec. C'est la seule province qui propose une « *offre de formation* » technique et pré-universitaire au niveau collégial (Cégep) après 11 ans de scolarité secondaire. Ainsi, le collège est indépendant de l'université, il permet la transition à l'université via la formation pré-universitaire ou la délivrance du diplôme d'études collégiales terminal (DEC) via la formation technique. Une autre spécificité est liée à la formation des métiers qui, contrairement aux autres provinces, n'est pas à la charge des établissements collégiaux (Cégeps), mais plutôt à la charge des établissements d'enseignement secondaire (voir Annexe 1). Le deuxième modèle est, quant à lui, appelé « *à choix exclusif* ». Il regroupe les cinq systèmes d'éducation de l'Ontario, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse, du Nouveau-Brunswick et de Terre-Neuve (voir Annexe 1). Ce type de système permet à l'étudiant sortant du secondaire de choisir entre deux cheminements postsecondaires distincts et exclusifs, soit vers le collège ou vers l'université, à l'exception de l'Ontario et de l'Île-du-Prince-Édouard où il est possible de faire une transition directe du collège vers l'université. La structure au niveau collégial inclut donc deux types d'établissements collégiaux, soit : les collèges communautaires et les

⁷ Les collèges communautaires appelés communément les Cégeps au Québec offrent des programmes de formation semi-professionnelle ou professionnelle, des programmes techniques permettant l'obtention d'un diplôme non attribué par les universités.

instituts techniques (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009). Le troisième et dernier modèle est celui qui regroupe les provinces de l'ouest du Canada soit, le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta, et la Colombie-Britannique. Ce type de système d'éducation est appelé « *à choix multiples* » puisqu'il propose une importante variété « *d'offres de formation* » postsecondaires, comme les collèges universitaires, les collèges communautaires, les instituts techniques et les universités. En raison de la dispersion géographique de la population étudiante, les établissements postsecondaires offrent également des formations diverses à travers des programmes de formation technique et professionnelle, des programmes pré-universitaires ou universitaires, et des formations continues pour les adultes (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009).

Enfin, l'enseignement postsecondaire est offert dans des établissements publics qui décernent selon l'affectation universitaire ou non-universitaire⁸, le programme et la durée d'enseignement, les attestations, les certificats, les diplômes et/ou les grades obtenus. Même si l'âge effectif d'obtention du diplôme secondaire est de 17 ans au Québec et de 18 ans dans les autres provinces, il est possible d'accéder à l'université dès l'âge de 21 à 23 ans et ce, en l'absence de diplôme secondaire selon certaines conditions. Le diplôme de Baccalauréat est délivré par la majorité des universités du Canada après trois ou quatre ans de formation, celui de la Maîtrise après deux ans supplémentaires et celui du Doctorat après quatre ou cinq ans de formation de plus. Plusieurs programmes d'aide financière sont proposés aux étudiants à faible revenu n'ayant pas les moyens financiers d'assumer les coûts de leurs études postsecondaires comme c'est le cas pour le programme canadien de prêts aux étudiants établis depuis 1964 (Gayfer, 1991).

1.2.2 Gouvernance et financement de l'éducation des Autochtones

Pour ce qui est de l'éducation des Autochtones, seule l'éducation des « *Indiens inscrits* » et des Inuits est assurée par le gouvernement fédéral par l'entremise du ministère des Affaires indiennes et du Nord. Elle est offerte dans des écoles fédérales à l'intérieur des collectivités des Premières Nations qui sont principalement gérées par les conseils tribaux ou de bandes et par le

⁸ Les établissements non-universitaires représentent les collèges non-universitaires, les collèges communautaires et les instituts de formation technique et professionnelle qui n'attribuent pas de grade, mais seulement des diplômes, des certificats ou bien quelques fois des cours à crédit pouvant être reconnus à l'université.

ministère lui-même. Elle est également offerte dans des écoles provinciales ordinaires, dont les frais de scolarité et de subsistance, comme les frais de résidence ou de transport, sont assurés par le gouvernement fédéral grâce à des ententes avec les autorités provinciales (Munroe, 1974; Gayfer, 1991; Conseil des ministres de l'éducation (Canada) *et coll.*, 2008).

Plusieurs écoles fédérales ou de bandes ont été créées dans l'ensemble du territoire canadien principalement dans les collectivités des Premières Nations, exception faite pour la province de Terre-Neuve & Labrador. Les programmes d'enseignement qui y sont offerts sont identiques aux programmes ordinaires dispensés par les écoles provinciales. Seulement, elles ont l'avantage de proposer des cours de langues Autochtones et de favoriser la culture Autochtone que les écoles ordinaires provinciales ne proposent pas. Il y a aussi plusieurs conseils scolaires à travers le territoire canadien qui offrent des cours de langues Autochtones (Gayfer, 1991).

Quant au financement de l'enseignement supérieur, le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada offre un programme d'aide financière pour les « *Indiens inscrits* » et les Inuits qui se sont inscrits à un programme d'études postsecondaires (PAENP⁹) ou qui souhaitent poursuivre leurs études supérieures, en vue de préparer leur transition du secondaire au collège ou à l'université (PPECU¹⁰). L'aide financière accordée par le gouvernement fédéral aux étudiants postsecondaires a dépassé les 300 millions de dollars en 2006 (R.A. Malatest & Associates Ltd, 2008).

1.2.3 Fréquentation postsecondaire au Canada

La fréquentation scolaire au Canada a connu une forte augmentation à tous les niveaux, principalement au niveau de l'enseignement postsecondaire. Comme indiqué dans le Tableau 1, cette augmentation a débuté à partir des années 1960 et s'est accentuée dans les années 1980 pour atteindre un niveau 12 fois plus importante en 2011 qu'en 1961. Toutes les provinces ont connu une massification¹¹ des effectifs étudiants suite aux différentes réformes mises en place dans le but de faciliter l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Ainsi, les effectifs étudiants de

⁹Le PAENP est le programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire.

¹⁰ Le PPECU est le programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université.

¹¹ La massification de l'enseignement représente en quelque sorte la démocratisation quantitative de l'enseignement tel que vu par Prost (2001).

l'Alberta, de la Colombie-Britannique, de Terre Neuve & Labrador et de l'Ontario ont respectivement connu une évolution amenant un niveau entre 19 et 16 fois plus important en 2011 qu'en 1961, soit une évolution d'environ 7 à 15 fois plus que la population démographique de ces mêmes provinces.

Tableau 1. – Évolution des effectifs étudiants au postsecondaire par province depuis la confédération du Canada en 1867 jusqu'en 2011

		1867*	1921	1961	1971	2001	2011	Évolution des effectifs ** De 1961 à 2011
Régions de l'est - Atlantique	Nouveau-Brunswick							
	Population	271 000	388 000	589 000	635 000	729 498	751 171	1,28
	Postsecondaire	-	700	5 500	13 300	30 996	32 703	5,95
	Nouvelle-Écosse							
	Population	364 000	524 000	737 000	789 000	908 007	921 727	1,25
	Postsecondaire	-	1 900	7 500	18 500	50 928	54 642	7,29
	Île-du-Prince-Édouard	1873*						
	Population	98 000	89 000	105 000	112 000	135 294	140 204	1,34
	Postsecondaire	-	100	800	2 100	4 911	7 914	9,89
	Terre-Neuve et Labrador	1949*						
Population	-	345 000	458 000	522 000	512 930	514 536	1,12	
Postsecondaire	-	-	1 700	7 800	22 611	28 494	16,76	
Régions du centre	Ontario							
	Population	1 525 000	2 934 000	6 236 000	7 703 000	11 410 046	12 851 821	2,06
	Postsecondaire	-	11 500	48 800	175 000	494 664	762 390	15,62
	Québec							
Population	1 123 000	2 361 000	5 259 000	6 028 000	7 237 479	7 903 001	1,50	
Postsecondaire	-	9 400	58 200	136 500	439 839	502 236	8,63	
Régions de l'ouest - Prairies	Colombie-Britannique	1871*						
	Population	36 000	525 000	1 629 000	2 185 000	3 907 738	4 400 057	2,70
	Postsecondaire	-	1 400	14 700	43 600	196 395	268 893	18,29
	Alberta	1905*						
	Population	166 000	589 000	1 332 000	1 628 000	2 974 807	3 645 257	2,74
	Postsecondaire	-	1 900	9 800	41 000	128 574	188 607	19,25
	Saskatchewan	1905*						
	Population	236 000	758 000	925 000	926 000	978 933	1 033 381	1,12
	Postsecondaire	-	1 600	8 200	17 000	36 810	52 392	6,39
	Manitoba	1870*						
Population	22 000	610 000	921 000	988 000	1 119 583	1 208 268	1,31	
Postsecondaire	-	2 300	8 000	20 300	42 405	62 022	7,75	

* Année où la province en question est entrée dans la confédération du Canada

** Indicateurs de l'évolution des effectifs depuis 1961 jusqu'à 2011

Source : David Munroe (1974), depuis la confédération jusqu'en 1971 et Statistique Canada de 2001 à 2011.

Nous pouvons constater aussi une différence dans l'évolution de l'effectif scolaire au niveau provincial aussi bien dans le secteur non-universitaire (collégial) que dans le secteur universitaire. Selon les données de Statistique Canada présentées dans les figures 2 et 3, la tendance de l'évolution des effectifs au niveau provincial entre 1999 et 2011 suit en général la

tendance canadienne, à l'exception des régions de l'est du Canada et du Québec qui marquent une stagnation de l'évolution dans les deux secteurs. L'effectif scolaire au niveau collégial passe donc de 497 250 étudiants en 1999 à 736 893 étudiants en 2011, alors qu'au niveau universitaire, celui-ci passe de 847 032 étudiants en 1999 à 1261 824 étudiants en 2011.

Figure 2. – Évolution des effectifs étudiants par région au collège entre 1999 et 2011

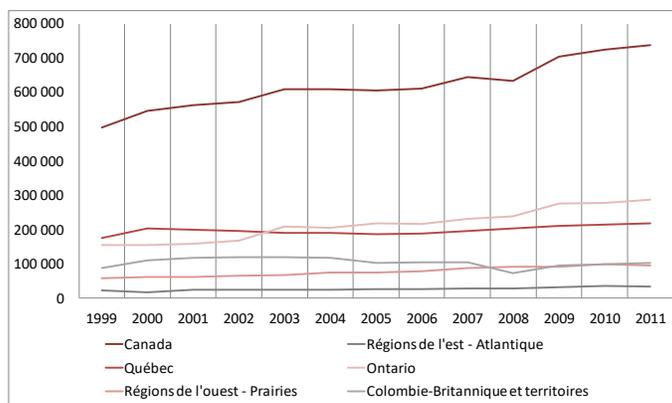
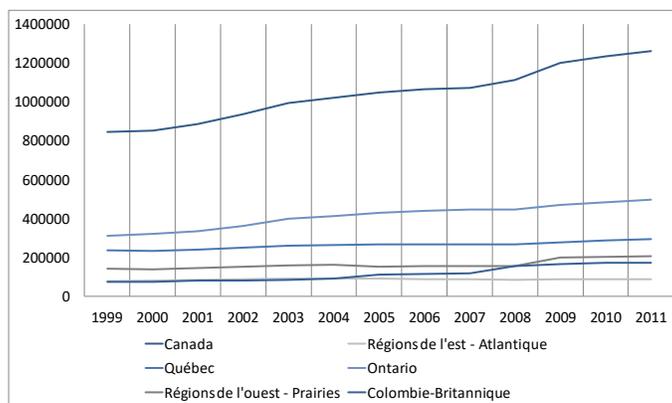


Figure 3. – Évolution des effectifs étudiants par région à l'Université entre 1999 et 2011



Source Fig 2 et 3: Statistique Canada. Tableau 477-0031 - Effectifs postsecondaires, selon le statut de l'étudiant, pays de citoyenneté et sexe, annuel (nombre), CANSIM (base de données). <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a26?lang=fra&retrLang=fra&id=4770031&pattern=&csid=>

La démocratisation de l'enseignement supérieur a donc permis une évolution importante des effectifs étudiants tant au niveau collégial qu'au niveau universitaire. La part des effectifs étudiants a crû de près de 150 pour cent dans les deux secteurs, entre 1999 et 2011. La détermination du Canada dans l'atteinte de ses objectifs a été telle qu'elle lui a valu la 4e place au classement parmi les pays où l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire est la meilleure après la Russie, la Corée du Sud et le Japon (Kamanzi et Doray, 2015).

1.2.4 Inégalités des chances scolaires et sociales au postsecondaire

Malgré la volonté de démocratisation de l'enseignement supérieur (CMEC 2010), les inégalités de chances sont toujours présentes au Canada. Le rapport de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (Berger, Motte et Parkin, 2009) fait état d'écarts d'accès au postsecondaire qui touchent aussi bien les populations qui sont socialement et géographiquement défavorisées que les minorités ethnoculturelles comme les immigrants et les Autochtones.

Le Tableau 2 reproduit le parcours scolaire type¹² des étudiants canadiens âgés entre 22 et 24 ans en décembre 2003. Deux types de parcours scolaire avec obtention de diplôme y sont présentés ; l'un concerne la transition directe¹³ du secondaire au collégial, et l'autre concerne la transition directe du secondaire à l'université. Les informations sur ces parcours scolaires ont été tirées de *l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET)*¹⁴ que les deux chercheurs Hango et De Broucker ont publié en 2007. Les résultats de cette enquête nous informent de la proportion des jeunes ayant un parcours scolaire typique en fonction de leur appartenance sociale et ethnoculturelle (Hango et De Broucker, 2007).

Tableau 2. – Parcours scolaire type avec obtention de diplôme - jeunes âgés de 22 à 24 ans en 2003

	Transition directe du secondaire au collège et obtention du diplôme à l'âge de 22 à 24 ans	Transition directe du secondaire à l'université et obtention du diplôme à l'âge de 22 à 24 ans	Total
Niveau de scolarité des parents			
Moins que le secondaire	9,6%	5,3%	14,9%
Secondaire	12,1%	5,7%	17,8%
Certaines études postsecondaires	13,5%	9,6%	23,1%
Diplôme d'études postsecondaires	14,5%	17,9%	32,4%
Autochtones	6,5%*	**	6,5%*
Non-autochtones	12,9%	11,4%	34,3%
Ensemble des jeunes	12,7%	11,1%	23,8%

* et ** Échantillon faible à prendre avec précaution

Source : Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada (Berger, Motte et Parkin, 2009). Données issues de Hango et De Broucker (2007).

¹²Le parcours scolaire type est un parcours sans aucun redoublement permettant une transition directe du secondaire au collégial et/ou du secondaire à l'université avec obtention de diplôme.

¹³ La transition directe du secondaire jusqu'au collège représente un parcours scolaire type.

¹⁴L'Enquête auprès des jeunes en transitions EJET est une base de données proposant des informations sur plusieurs aspects du parcours scolaire des jeunes Canadiens, particulièrement de leur passage à l'enseignement collégial et/ou universitaire.

On peut constater, d'après ce Tableau, que peu de jeunes Canadiens, soit près du quart d'entre eux, réussissent une transition directe au collégial et à l'université et obtiennent leur diplôme entre 22 ans et 24 ans. La proportion des jeunes qui réussissent une transition directe en obtenant leur diplôme ne dépasse pas 12 pour cent au niveau collégial et atteint à peine 11 pour cent au niveau universitaire. De plus on remarque d'importantes disparités qui touchent les jeunes qui sont socialement défavorisés en fonction de la scolarité de leurs parents ou ceux issus de minorités ethnoculturelles comme le sont les Autochtones.

Ainsi, nous pouvons voir que la proportion des jeunes qui réussissent une transition directe sans redoublement et avec obtention de diplôme est plus importante pour ceux ayant des parents diplômés du postsecondaire avec 14,5 pour cent au collège et 17,9 pour cent à l'université que ceux ayant des parents non diplômés avec 9,6 pour cent au collège et 5,3 pour cent à l'université. La même tendance se produit, même si l'échantillon est trop petit pour être fiable, lorsqu'on compare uniquement les jeunes Autochtones et les jeunes Non-autochtones sans contrôler la scolarité des parents. Les Autochtones réussissent une transition directe de 6,5 pour cent au niveau collégial, contre près de 13 pour cent au même niveau pour les Non-autochtones.

Enfin, comme le soulignent Kamanzi et Doray (2015) en se référant à plusieurs recherches canadiennes « *Les jeunes venant des régions rurales, des familles défavorisées ou de communautés autochtones ont encore beaucoup d'obstacles à surmonter pour accéder à l'enseignement postsecondaire* » (Kamanzi et Doray, 2015). Ces deux chercheurs vont même jusqu'à conclure que la démocratisation de l'enseignement supérieur, suivant la typologie de Pierre Merle (2000), est de type ségrégatif au niveau universitaire puisqu'il existe au Canada une différence d'accès significative en fonction de l'origine sociale qui est plus importante à l'université qu'au collège (Kamanzi et Doray, 2015).

1.2.5 Inégalités scolaires des Autochtones au niveau postsecondaire

1.2.5.1 Qui sont les Autochtones

Selon les données de l'enquête auprès des ménages de 2011, 1 400 685 personnes déclaraient avoir une identité Autochtone, ce qui représente 4,3 pour cent de la population totale

canadienne (Statistique Canada, 2012). La population Autochtone est en forte croissance, puisque depuis le recensement de 1996, la proportion a crû de 1,5 point de pourcentage comparativement à 2011. Au Québec, la proportion des Autochtones tous groupes confondus est de 1,8 pour cent de la population totale québécoise, ce qui représente un total de 141 915 personnes en 2011. La plus importante concentration d'Autochtones se trouve en Ontario et dans les provinces de l'ouest du Canada.

Il existe au Canada trois groupes qui constituent les peuples Autochtones. Il y a tout d'abord les Premières Nations qui représentent plus de 60 pour cent de la population Autochtone, dont la plupart sont des « *Indiens inscrits* » qui résident majoritairement en Ontario et à l'ouest du Canada (Statistique Canada, 2012). Avant l'arrivée des colons européens, ce sont les Premières Nations, auparavant appelés les « *Indiens* » ou les « *Amérindiens* » qui habitaient le Canada depuis des milliers d'années. Trois quarts d'entre eux vivent dans les 617 collectivités dispersées partout au Canada, 376 collectivités se situant à l'ouest du Canada et 165 au centre. La Colombie-Britannique est la province de l'Ouest où on dénombre le plus grand nombre de collectivités, soit un total de 198 collectivités, suivie de l'Ontario qui compte 126 collectivités et du Québec avec un total de 39 collectivités (Affaires autochtones et du nord Canada, 2014). Près de la moitié des Premières Nations ayant le statut « *Indiens inscrits* » au Canada résident à l'intérieur des collectivités des Premières Nations ou dans des terres qui appartiennent à la Couronne, et environ les trois quarts au Québec (Statistique Canada, 2012). Parmi les 50 Nations qui existent au Canada, onze se trouvent au Québec et se répartissent selon deux familles culturelles et linguistiques, algonquienne et iroquoise. On retrouve les Abénaquis, les Algonquins, les Atikamekw, les Cris, les Malécites, les Micmacs, les Innus et les Naskapis dans la première famille et les Hurons Wendat et les Mohawks dans la seconde.

Le deuxième plus grand groupe Autochtone qui vient après les Premières Nations est le groupe des Métis qui a atteint le nombre de 451 795 personnes en 2011, ce qui représente environ 32 pour cent de la population Autochtone totale. Ce groupe ne dépasse pas 29 pour cent de la population Autochtone au Québec. D'après le Cahier d'information à l'intention du ministre (2015), dire que les Métis sont seulement un peuple d'ascendance mixte entre les Autochtones et les Non-autochtones serait faux. Ces derniers constituent un peuple à part entière comme le

sont les Inuits et les Premières Nations. Ils ont un mode de vie, une culture et des coutumes propres à eux qui diffèrent de celles de leurs ancêtres Autochtones et Non-autochtones (Affaires autochtones et nord Canada, 2015). D'autres chercheurs soulignent que le terme « Métis » englobe à la fois une identité territoriale ou historique spécifique à ce groupe et une identité de métissage entre Autochtones et les Non-autochtones (Durand, Massé-François, Smith et Pena Ibarra, 2016). Quant au troisième et dernier groupe que sont les Inuits, ils représentent 4,2 pour cent de la population Autochtone totale de 2011, soit environ 59 440 personnes. Les Inuits résident presque uniquement en région nordique. Près des trois quarts vivent dans la partie traditionnelle de l'Inuit Nunangat qui se trouve dans l'Arctique canadien. Une bonne partie de la population Inuite, soit 18 pour cent, habite également le Nunavik au nord du Québec.

1.2.5.2 Inégalités d'accès au postsecondaire des Autochtones

Comme vu précédemment, les nombreuses réformes éducatives qu'a connu le Canada depuis les années 40 en vue de démocratiser l'enseignement n'ont pas permis de réduire les inégalités des chances scolaires qui touchent les Autochtones du Canada. Ces derniers connaissent un important écart avec le reste de la population, surtout lorsqu'il s'agit de l'éducation postsecondaire. Le Tableau 3 suivant relatif au niveau de scolarité des personnes âgées de 25 à 64 ans vivant au Canada, permet de constater d'importantes disparités entre la population Autochtone et Non-autochtone et ce, malgré la progression récente de leur niveau d'éducation entre 2006 et 2011 (Statistique Canada, 2006).

Tableau 3. – Niveau de scolarité des Autochtones canadiens âgés de 25 à 64 ans.

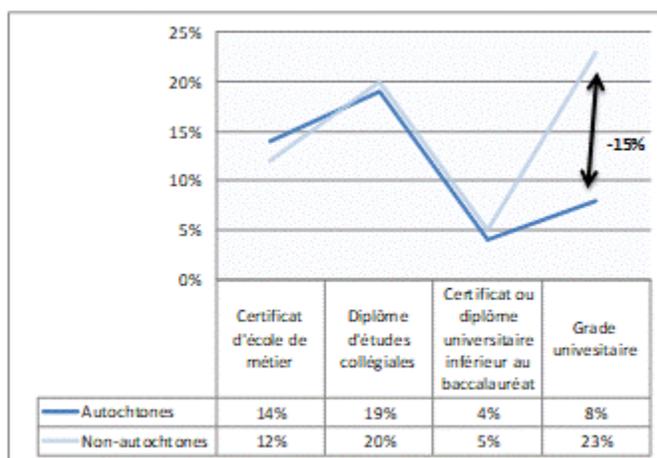
Niveau de scolarité des autochtones âgés de 25 à 64 ans vivant au Canada	Recensement 2006		ENM 2011	
	Autochtones	Non-Autochtones	Autochtones	Non-Autochtones
Aucun certificat, diplôme ou grade	34%	15%	29%	12%
Diplôme d'étude secondaire ou l'équivalent	21%	24%	23%	23%
Titre d'étude post-secondaire	44%	61%	48%	65%

Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, produit numéro 97-564-XCB2006002 au catalogue de Statistique Canada.
Statistique Canada – no 99-012-X2011003 au catalogue, ENM 2011 en Bref, Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada,

En effet, cette évolution représente seulement deux points de pourcentage de plus pour les diplômés d'études secondaires ou l'équivalent et quatre points de pourcentage de plus pour les titulaires de niveau postsecondaire entre 2006 et 2011. Le taux des non diplômés Autochtones marque, quant à lui, une importante diminution de cinq points de pourcentage entre ces deux périodes. Malgré cette évolution, les écarts entre Autochtones et non-Autochtones demeurent élevés. La différence dans les taux d'obtention de diplôme du secondaire des Autochtones est de 19 points de pourcentage en 2006 et de 17 points de pourcentage en 2011 (Statistique Canada, 2006). Cependant, la différence pour ceux qui ont au moins un diplôme d'étude postsecondaire marque, pour ces mêmes périodes, un écart net de 17 points de pourcentage comparativement aux non-Autochtones.

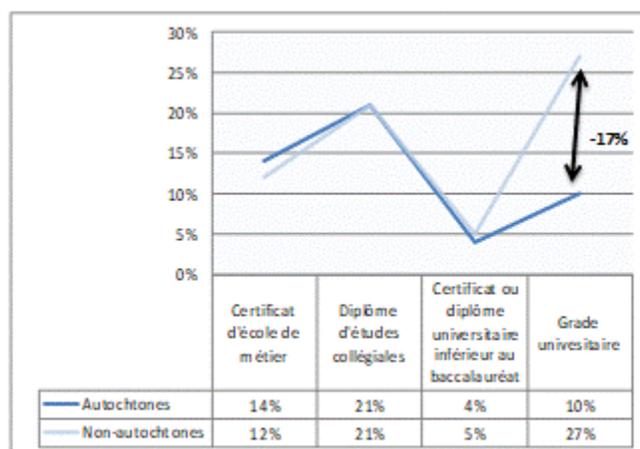
Les figures 4 et 5 suivantes permettent également de constater que cet écart se situe principalement dans l'obtention de diplôme universitaire. Le plus surprenant est que cet écart creuse davantage le fossé entre les deux populations, puisqu'il passe de 15 points de pourcentage en 2006 à 17 points de pourcentage d'écart en 2011, alors qu'il s'ajuste à celui des non-Autochtones pour ce qui est des diplômes d'études secondaires ou des certificats et/ou diplômes inférieurs au baccalauréat (Statistique Canada, 2006).

Figure 4. – Niveau d'éducation des Autochtones et Non-autochtones en 2006



Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, produit numéro 97-564-XCB2006002 au catalogue de Statistique Canada / Statistique Canada – n 99-012-X2011003 au Catalogue, ENM 2011 en Bref, Le niveau de scolarité des peuples Autochtones au Canada.

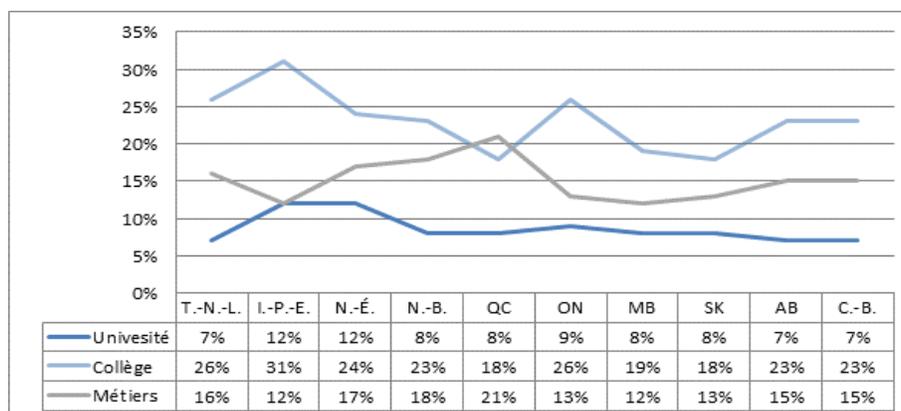
Figure 5. – Niveau d'éducation des Autochtones et Non-autochtones en 2011



Source : Statistique Canada, Recensement de la population de 2006, produit numéro 97-564-XCB2006002 au catalogue de Statistique Canada / Statistique Canada – n 99-012-X2011003 au Catalogue, ENM 2011 en Bref, Le niveau de scolarité des peuples Autochtones au Canada.

Pour ce qui est des différences entre provinces, la situation est relativement la même. La Figure 6 présente le taux d'obtention de diplôme des Autochtones âgés de 25 à 64 ans en 2012 (Weingarten, Hicks, Jonker, Smith et Arnold, 2015). Ainsi, les provinces de l'Atlantique sont celles où le taux d'obtention de diplôme postsecondaire est le plus élevé, particulièrement à l'Île-du-Prince-Édouard et en Nouvelle-Écosse où ce taux atteint respectivement 43 pour cent et 36 pour cent de la population Autochtone. Ces deux provinces sont celles où le taux d'obtention de diplôme universitaire est le plus élevé, alors que les provinces de l'Ouest marquent le plus faible taux d'obtention de diplôme universitaire qui ne dépasse pas les 8 pour cent.

Figure 6. – Taux d'obtention de diplôme par province en 2012 - Autochtones âgés de 25 à 64 ans



Source : Weingarten *et coll.*, (2015), Incidence du rendement de l'enseignement postsecondaire au Canada en 2015.

Enfin, d'après cette même figure, c'est au Québec et dans l'ouest du Canada, particulièrement au Manitoba et en Saskatchewan que le taux d'obtention de diplôme postsecondaire des Autochtones est le plus faible, alors qu'en Ontario ce taux atteint 35 pour cent. Par contre, le Québec se distingue des autres provinces par le plus haut taux d'obtention de diplôme au niveau des métiers avec 21 pour cent de la population Autochtone âgée entre 25 et 64 ans.

1.2.5.3 Obstacles rencontrés par les Autochtones et leur impact scolaire et social

Toutes les disparités d'obtention de diplôme au postsecondaire que nous venons de voir peuvent être liées aux multiples obstacles rencontrés par les peuples Autochtones qui les empêchent de mener à bien leur projet éducatif. Selon Loïselle et Legault (2013), ces obstacles peuvent être d'ordre politique, économique, psychologique, cognitif, social, culturel, mais aussi géographique et familial (Loïselle et Legault, 2013).

D'après Archambault (2010) qui a réalisé une revue de littérature en rapport avec les obstacles rencontrés par les Autochtones, plusieurs facteurs sont susceptibles d'affecter le parcours scolaire de ces derniers. Parmi eux, on retrouve les mêmes facteurs qui ont un impact sur l'accessibilité des enfants issus de groupe ethnique et/ou social autre que celui des Autochtones, à savoir : 1) l'environnement scolaire, notamment la qualification des enseignants et la qualité de la relation maître-élève, 2) l'environnement familial, entre autres, l'engagement des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants ainsi que la situation socioéconomique des parents. D'autres facteurs sont toutefois **spécifiques** aux communautés Autochtones comme les blessures laissées par les pensionnats, l'éloignement et l'isolement de beaucoup de communautés Autochtones et le budget consacré par le gouvernement fédéral à l'éducation et aux équipements des écoles dans les collectivités des Premières Nations.

De plus, l'analyse documentaire sur les recherches canadiennes qui traite la question de la transition du secondaire au postsecondaire des Autochtones (Atlantic Evaluation Group, 2010) rapporte qu'en plus des facteurs sociodémographiques pouvant influencer les résultats scolaires et l'accès au postsecondaire des Autochtones, les facteurs contextuels de résidence tels que le lieu d'habitation proprement dit, le niveau socio-économique et socio-scolaire de la communauté

de résidence et les fréquentes mobilités résidentielles peuvent également nuire à la réussite scolaire. D'autres facteurs comme le retard et le décrochage scolaire sont mentionnés par ce même rapport. Ces facteurs ont pour cause la situation économique à faible revenu ainsi que la responsabilité parentale précoce des Autochtones qui les amènent souvent à interrompre leurs études lors de la transition du secondaire au postsecondaire (Atlantic Evaluation Group, 2010).

Il est donc important de noter que tous ces obstacles nuisent à la capacité des Autochtones de s'épanouir socialement et économiquement en raison de leur retard scolaire au niveau postsecondaire. Selon le rapport Atlantic Evaluation Group (2010) :

« L'éducation est un facteur qui influe davantage sur l'emploi des Autochtones que sur celui des Non-autochtones, mais ce n'est pas le seul facteur à prendre en compte. Le niveau de gain des diplômées et diplômés postsecondaires Autochtones est généralement équivalent ou supérieur à celui de leurs homologues Non-autochtones. » (Atlantic Evaluation Group, 2010)

D'autres recherches ont également montré qu'à niveau de scolarité égal, les inégalités relatives à l'emploi et au revenu ont tendance à s'annuler plus le niveau scolaire est élevé (Berger, 2008; Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011; Richards, 2011). Or, les inégalités relatives à l'accès scolaire ont tendance à augmenter avec l'éloignement et l'isolement du lieu de résidence (Frenette, 2002, 2003; Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011).

Enfin, le rapport de la Division de la statistique du travail (2007) insiste également sur le lien important qui existe entre le niveau éducatif et le taux d'emploi. Le rapport indique un écart du taux d'emploi en 2006 à hauteur de 38 points de pourcentage en faveur des Autochtones âgés de 25 à 54 ans ayant un diplôme universitaire, comparativement à ceux n'ayant pas de diplôme d'études secondaires. Ce taux d'emploi (85%) est presque identique à celui des Non-autochtones qui détiennent un diplôme universitaire (Division de la statistique du travail, 2007).

L'accessibilité et la qualification postsecondaire des Autochtones tout comme des autres groupes sous-représentés issus de classes sociales défavorisées ou ayant des parents peu scolarisés représentent un enjeu de taille aussi bien pour eux que pour le gouvernement canadien lui-même. C'est ce qu'affirme Berger (2008) en soulignant que « ... une croissance du taux de participation est essentielle si le Canada veut produire suffisamment de main-d'œuvre éduquée

pour demeurer concurrentiel dans l'économie mondiale du savoir. » (Berger, 2008). Autrement dit, la baisse des effectifs au postsecondaire peut être comblée par l'accessibilité des groupes sous représentés si le Canada veut maintenir sa productivité et donc sa croissance économique.

Chapitre 2 – Facteurs pouvant favoriser les inégalités scolaires des Autochtones au postsecondaire

Ce chapitre se penche sur les principaux facteurs contextuels, familiaux et individuels pouvant favoriser les inégalités des chances d'accès au postsecondaire des Autochtones. Ces facteurs ont été présentés, dans un premier temps, selon le regroupement de l'enquête Coleman. Puis dans un deuxième temps, ils ont été regroupés en facteurs classiques d'inégalités d'accès pouvant influencer toutes les populations, et dans un troisième temps, en facteurs spécifiques aux peuples Autochtones.

2.1 Principaux facteurs d'inégalités scolaires selon l'enquête Coleman

La question des inégalités des chances scolaires et sociales a été abordée depuis longtemps par les sociologues du monde entier qui ont tenté d'y répondre en produisant des données empiriques grâce à des enquêtes de terrain dans le secteur éducatif. Citons pour exemple un des plus importants rapports qui synthétise ce type de données, le rapport *Equality of Educational Opportunity*, communément appelé le rapport Coleman qui a été produit en 1966 (Coleman, Campbell, Hobson *et coll.*, 1966). Ce dernier est parmi les premiers rapports qui révèle l'importance de la mesure des facteurs contextuels dans l'explication des inégalités des chances scolaires qui touchent particulièrement les élèves appartenant aux minorités ethnoculturelles aux États-Unis, comme les Noirs, les Autochtones et les Hispaniques. Plus encore, ce rapport présente les données de la plus grande enquête en sociologie de l'éducation aussi bien pour ce qui est de la couverture, puisqu'elle couvre les 11 plus grandes régions des États-Unis avec un échantillon de 645 000 élèves, que pour le nombre de variables d'ordre contextuel, familial et individuel dont la relation avec la réussite scolaire a été étudiée. Le principal indicateur de réussite scolaire utilisé est la performance verbale des élèves tout au long de leur scolarité primaire et secondaire.

Parmi les premiers résultats qui ressortent de la comparaison de la performance verbale des élèves « Blancs » et « Noirs », il y a les variations au niveau régional et les variations selon les niveaux scolaires. Pour ce qui est des premiers, le rapport dévoile de grandes disparités dans la performance scolaire selon le lieu de résidence : elles sont plus prononcées dans les régions du

Sud et du Sud-Ouest des États-Unis ainsi que dans les régions rurales et isolées où il existe une plus forte concentration de minorités ethnoculturelles (Coleman *et coll.*, 1966). Par ailleurs, des variations apparaissent dans le retard scolaire chez les minorités ethnoculturelles, principalement les élèves « Noirs » qui s'accroissent vers la sixième année d'étude. C'est ce que précise Mohamed Cherkaoui (1978) : « Au sixième niveau d'étude, le score moyen des élèves noirs est approximativement de 1 an et 1/2 au-dessous du score moyen des blancs, au neuvième niveau, il est de 2 ans et 1/4, et au douzième niveau, de 3 ans et 1/4. » (Cherkaoui, 1978).

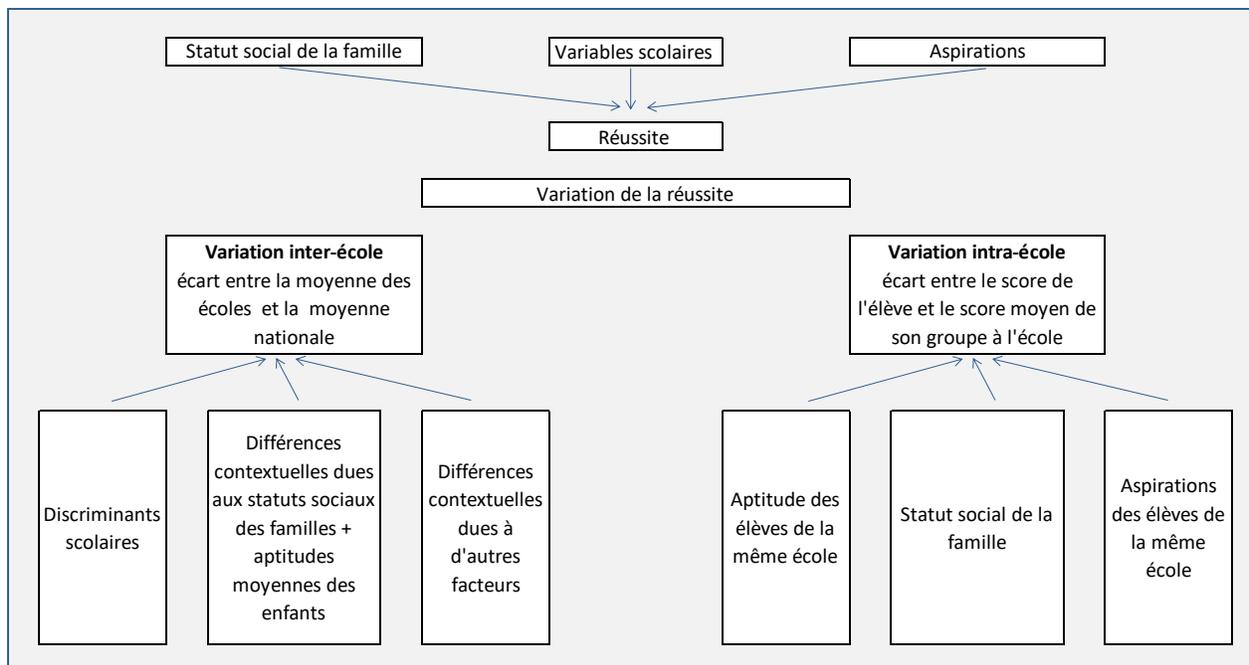
Cependant, il est important de noter que l'enquête Coleman (1966) ne se limite pas qu'aux caractéristiques individuelles des élèves, qu'elles soient sociales ou scolaires. Elle aborde également les caractéristiques institutionnelles et organisationnelles de 4 000 écoles recensées qui présentent, là encore, d'importantes disparités entre la majorité blanche et les minorités ethnoculturelles. Ces caractéristiques contextuelles que représentent par exemple les équipements pédagogiques, la qualité des programmes institutionnels, la qualification des professeurs, les dépenses par élève dans chaque école, etc., sont pour le courant de « *School effectiveness research* » (SER) supposées affecter les résultats des écoles, une fois contrôlées les caractéristiques individuelles des élèves (Coleman *et coll.*, 1966). Ainsi, pour mieux analyser l'impact du contexte scolaire sur le rendement et la réussite scolaire, l'équipe de Coleman, distingue deux types de variations de la réussite, la variation entre les écoles « *inter-école* » qui est traduite par les caractéristiques contextuelles, et la variation à l'intérieur des écoles, « *intra-école* » qui est traduite par les caractéristiques sociales et scolaires des élèves fréquentant la même école. Les déterminants de ce deuxième type de variation sont classés en trois grands groupes de variables, à savoir, les variables selon l'origine sociale, les variables scolaires et les variables en lien avec les aspirations et les orientations des élèves.

Selon Cherkaoui (1978), cette distinction a permis de rendre compte de l'impact des facteurs contextuels, familiaux et individuels sur la réussite des élèves à chaque niveau scolaire. C'est ainsi que pour expliquer les écarts scolaires « *inter-école* », Coleman et ses collaborateurs, proposent trois groupes de déterminants, à savoir : 1) les discriminants scolaires qui sont, entre autres, examinés en fonction des équipements internes, de la qualification des professeurs et des programmes institutionnels des différentes écoles ; 2) les différences contextuelles de résidence

qui informent sur les caractéristiques sociales « *des familles habitant le même quartier et les aptitudes moyennes de leurs enfants qui fréquentant les mêmes écoles* » (Cherkaoui, 1978), et 3) les différences contextuelles dues à d'autres facteurs qui concernent, entre autres, l'implication de la communauté de résidence. Quant à l'explication des écarts scolaires entre élèves « *intra-école* », elle se fait également selon trois groupes de déterminants, à savoir : 1) les aptitudes des élèves au sein d'une même école ; 2) le statut social de leurs parents ; et 3) les aspirations scolaires des élèves et de leurs pairs fréquentant la même école.

Pour mieux comprendre la classification des déterminants de la réussite de Coleman et de son équipe, nous avons jugé bon de reprendre l'illustration proposée par Cherkaoui (1978) dans son article :

Figure 7. – Classification des déterminants de la réussite scolaire de Coleman



Source : Cherkaoui (1978), "Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du " Rapport Coleman", p 244.

Contre toute attente, les hypothèses des chercheurs du courant « *School effectiveness research*» (SER) n'ont pas pu être confirmées : Les résultats des analyses indiquent que les déterminants qui ont le plus d'impact sur la réussite scolaire ne sont pas les déterminants

contextuels qui constituent la variation « *inter-école* », mais plutôt et surtout les déterminants individuels qui constituent la variation « *intra-école* ». Autrement dit, tous les facteurs contextuels comme la qualité des équipements scolaires, des programmes enseignés et du corps enseignant n'expliquent que très peu la variation de la réussite scolaire, à l'exception des dépenses par élève qui ont une forte corrélation avec celle-ci au sixième, au neuvième et au onzième niveau scolaire. Cependant, il est important de noter que cette forte corrélation ne concerne que les minorités ethnoculturelles, notamment les « Noirs », et tend à disparaître lorsque les caractéristiques du milieu scolaire sont introduites dans le modèle. À vrai dire, dépendamment des niveaux scolaires et des groupes ethnoculturels, les caractéristiques contextuelles n'expliquent qu'entre 5 pour cent et 35 pour cent de la variance totale de la réussite scolaire des élèves (Cherkaoui, 1978). Même si les données de l'enquête Coleman ne semblent pas indiquer une forte relation entre la réussite scolaire et les caractéristiques contextuelles, n'empêche que ces dernières affectent davantage la réussite scolaire des enfants issus de minorités ethnoculturelles que celle des enfants « Blancs ». C'est ce qu'affirme Coleman dans son rapport:

« Whites, and to a lesser extent Oriental Americans, are less affected one way or the other by the quality of their schools than are minority pupils. This indicates that it is for the most disadvantaged children that improvements in school quality will make the most difference in achievement. » (Coleman et coll., 1966)

À l'inverse, les caractéristiques individuelles « *intra-école* » sont celles qui expliquent le plus gros de la variance totale de la réussite scolaire des élèves jusqu'à atteindre 70 pour cent, dépendamment des niveaux scolaires et des groupes ethnoculturels. Ce sont d'ailleurs les facteurs de l'environnement scolaire et plus particulièrement de la composition scolaire « *school mix* » qui ont fait l'originalité du rapport Coleman dans les années 1960. Les résultats de l'enquête indiquent clairement que le « *school mix* » a une grande influence aussi bien sur la réussite que sur les aspirations scolaires des élèves, particulièrement ceux issus des minorités ethnoculturelles. Il est même considéré comme étant le principal déterminant de la réussite scolaire des minorités ethnoculturelles. Son influence peut être négative quand il y a homogénéité sociale ou positive quand il y a hétérogénéité sociale, ce qui rend la réussite scolaire

des minorités ethnoculturelles possible pour ceux qui fréquentent des écoles où la proportion d'élèves « Blancs » est plus importante.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête Coleman ont également permis de comprendre que les caractéristiques familiales des élèves -- qui constituent aussi la variation « *intra-école* » -- expliquent entre 30 et 50 pour cent de la variance totale de leur réussite scolaire, dépendamment des niveaux scolaires et des groupes ethnoculturels. Ces caractéristiques sont essentiellement l'environnement familial dans lequel évolue l'élève, soit le lieu de résidence, l'état matrimonial des parents, la taille de la famille, le statut socioéconomique mesuré par les équipements possédés, le niveau scolaire des parents, la valorisation de la lecture par la famille, l'intérêt et l'engagement des parents ainsi que leur niveau d'aspiration vis-à-vis de leurs enfants (Cherkaoui, 1978). En résumé, l'enquête de Coleman (1966) indique clairement la grande influence des caractéristiques individuelles « *intra-école* » du milieu scolaire et particulièrement du « *school mix* » aussi bien sur la réussite scolaire que sur les aspirations scolaires des élèves issus de minorités ethnoculturelles. Ainsi ce sont surtout les facteurs individuels et familiaux qui sont les plus déterminants dans la réussite scolaire des élèves « Noirs » et non pas des facteurs contextuels comme l'ont supposé Coleman et son équipe au début de leur enquête.

2.2 Facteurs classiques d'inégalités scolaires pouvant influencer l'accès au postsecondaire des Autochtones

2.2.1 Facteurs contextuels

2.2.1.1 Différents systèmes scolaires, différents parcours

Au Canada, l'enseignement postsecondaire relève des compétences provinciales et territoriales et non pas fédérales. Les systèmes éducatifs varient donc selon les provinces et territoires avec, toutefois, quelques similitudes. Tenir compte de cette différence implique de tenir compte de « *l'offre de formation* » de ces différents systèmes éducatifs qui jouent un rôle important dans l'orientation de l'étudiant.

D'après les travaux de Doray et de ses collaborateurs (2009), l'orientation de l'étudiant ne dépend pas que de sa carrière scolaire, mais aussi de « l'offre de formation » qui lui est proposée qui peut l'amener à choisir telle discipline, tel établissement où telle filière, puisque « Chaque système d'éducation fonctionne comme une gare de triage... » et donc, « ... chaque système formalise des itinéraires-type. » (Doray, Comoe, Trottier et coll., 2009).

C'est dans cette optique que Doray et ses collaborateurs (2009) ont voulu analyser l'évolution et l'orientation des étudiants à travers les différents systèmes canadiens et ce, en fonction des trois modèles de systèmes dit « supra provinciaux » présentés précédemment (voir section 1.2.1), soit les systèmes éducatifs « à choix exclusif », « à choix progressif » et « à choix multiples » (voir annexe 1). Ainsi, en s'appuyant sur les données de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) de la Cohorte (A) qui est âgée entre 15 ans en 2000 et 21 ans en 2005, les chercheurs observent une différence dans les parcours étudiants présentée dans le Tableau 4 suivant :

Tableau 4. – Parcours étudiant de la Cohorte A selon les trois types de systèmes scolaires

		À choix exclusif	À choix progressif	À choix multiples	Canada				
Passage direct aux ÉPS	Secondaire-collège	7	11	3	7	39			
	Secondaire-université	35	1	23	24				
	Secondaire-collège-université	2	25	3	8				
Passage direct aux ÉPS avec sortie	Secondaire-collège-sortie	15	18	12	15	20			
	Secondaire-université-sortie	5	1	7	5				
Passage aux ÉPS après interruption	Secondaire-interruption-collège	7	5	8	7	12			
	Secondaire-interruption-université	4	2	7	5				
Sans passage aux ÉPS	Secondaire et sortie sans ÉPS	20	20	23	23	32	32	24	24
Autres	Retour à l'ordre antérieur	3	3	6	6	4	4	4	4
	Autres situations	2	2	7	7	2	2	2	2
Total		100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Doray, Comoe, Trottier, Picard, Murdoch, Laplante, Moulin, Marcoux-Moisan, Groleau et Bourdon, 2009

Ce Tableau montre bien le poids de chaque type de système éducatif dans le parcours scolaire des étudiants de la Cohorte (A). Ainsi, si on regroupe les trois parcours scolaires (passage direct, avec sortie et après interruptions), le système « à choix exclusif », qui regroupe l'Ontario

et les provinces maritimes (Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Terre Neuve et Labrador), est celui qui facilite le plus l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire avec un accès de 75 pour cent contre seulement 63 pour cent pour les deux autres types. Ce type de système est aussi celui qui favorise le plus une transition directe du secondaire vers l'université à hauteur de 35 pour cent. Enfin, il est celui qui détient la proportion la plus faible de ceux qui n'accèdent pas aux études postsecondaires (20%). À l'opposé, le système d'éducation « à choix multiples », qui regroupe les provinces du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique, est celui qui détient la part la plus faible de passages directs au postsecondaire avec 29 pour cent contre, 44 pour cent pour le système « à choix exclusif » et 37 pour cent pour le système « à choix progressif » et ce, en dépit du fait qu'il soit le seul à offrir une large gamme « *l'offre de formation* ». C'est aussi celui qui détient la part la plus importante d'étudiants qui ne poursuivent pas leurs études postsecondaires (32%). Enfin, pour ce qui est du système « à choix progressif » qui est réservé au Québec, c'est celui qui détient la plus faible part d'étudiants ayant eu un parcours direct du secondaire à l'université, probablement en raison de sa structure qui oblige une transition par les Cégeps. C'est aussi le système qui détient la plus faible part d'étudiants ayant poursuivi leurs études postsecondaires après interruption.

Comme on peut le constater, le parcours scolaire est lié à la structure du système éducatif et de son « *l'offre de formation* » qui joue le rôle d'intermédiaire dans la transition des étudiants entre le secondaire et l'université (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009). Le parcours scolaire dépend aussi de la durée de la scolarité au niveau secondaire qui est plus courte au Québec et plus longue en Ontario par exemple. Cependant, d'autres facteurs qui ne dépendent pas forcément de la structure du système ni de son « *l'offre de formation* » peuvent également expliquer les inégalités d'accès à l'université. D'après Doray *et coll.* (2009), l'exemple de l'Alberta mérite d'être souligné. Même si elle fait partie du système « à choix multiples » qui offre la plus large gamme « *l'offre de formation* », elle détient le plus faible taux de persévérance scolaire au Canada. La raison de ce faible taux peut être due aux facteurs « extrascolaires » qui sont en lien avec la croissance économique de la région qui donne aux jeunes la possibilité d'accéder rapidement au marché de travail sans poursuivre des études postsecondaires.

2.2.1.2 Lieu de résidence

Comme vu précédemment, d'après le rapport Coleman (1966), les principales disparités de performance scolaire au primaire et au secondaire entre les élèves « Noirs » et « Blancs » aux États-Unis se situent au niveau régional. Il existe, en effet, de grandes disparités scolaires aussi bien dans les régions du Sud et du Sud-Ouest des États-Unis que dans les régions rurales et isolées où il y a une plus forte concentration de minorités ethnoculturelles.

De la même manière, l'accessibilité des étudiants canadiens au postsecondaire est très influencée par leur lieu de résidence. L'accessibilité des étudiants qui résident dans une région urbaine est de 10 points de pourcentage supérieure à celle des étudiants qui résident dans une région rurale (Murdoch et Madi, 2013). Cet écart se fait sentir davantage au niveau universitaire qu'au niveau collégial (Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009; Kamanzi et Doray, 2015; Chenard et Doray, 2013), principalement en raison de l'éloignement des établissements universitaires qui constituent un obstacle important pour les étudiants à faible revenu qui résident dans une collectivité rurale (Diallo, Trottier et Doray, 2009). L'accès au postsecondaire, particulièrement à l'université, engendre pour les étudiants à faible revenu des frais de scolarité, de déménagement et de subsistance qui sont difficiles à supporter (Frenette, 2002, 2003).

Les recherches de Frenette (2002, 2003) relatives à l'impact de l'éloignement des établissements canadiens sur l'accessibilité au postsecondaire indiquent aussi que les étudiants à faible revenu ont 5,6 fois moins de chances que les étudiants à haut revenu d'accéder à l'université, si celle-ci est située à plus de 80 kilomètres de leur résidence (Frenette, 2002). Elles indiquent aussi que la probabilité de fréquenter un collège est plus faible pour les étudiants qui résident loin d'un établissement collégial que pour ceux qui résident à proximité (Frenette, 2003).

Ce constat est le même pour la population Autochtone vivant au Canada, en particulier les Première Nations. Plus leur lieu de résidence est éloigné des centres de services moins ils sont «...susceptibles d'être diplômés de l'école secondaire et ce, de 1,3 fois (zone urbaine) à 1,9 fois (zone difficile d'accès).» (Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011). Les résultats de cette recherche indiquent clairement que les facteurs contextuels comme l'isolement et l'environnement immédiat de la communauté de résidence sont des facteurs déterminants dans l'explication de

l'accès à la scolarité des Premières Nations. C'est ce qu'affirme également Ticcisarmiento (2017) dans son analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves Autochtones au Canada :

« Les élèves issus de communautés autochtones éprouvent beaucoup de difficultés à suivre un parcours scolaire linéaire et à entamer des études postsecondaires à cause de problèmes socioéconomiques et de l'isolement géographique de nombreuses communautés par rapport à l'accessibilité géographique des établissements scolaires (collège et université). » (Ticcisarmiento, 2017).

Cependant, l'analyse de l'influence du lieu de résidence ne doit pas se limiter qu'au quartier, au village ou à la ville de résidence si les données ne le permettent pas. La province de résidence a également son importance. À vrai dire, des différences d'accès, particulièrement au niveau universitaire, ont également été observées selon les provinces de résidence (Kamanzi *et coll.*, 2009; Kamanzi et Doray, 2015; Chenard et Doray, 2013). La recherche sur les inégalités dans l'enseignement postsecondaire canadien (Doray, Kamanzi, Comoé, Murdoch et Moulin, 2012) souligne une importante différence d'accès au postsecondaire entre l'Ontario, l'Ouest du Canada et l'Atlantique. Les étudiants qui résident dans les provinces de l'Ouest du Canada ont une probabilité plus faible d'accéder au collège que ceux qui résident en Ontario, alors que ceux qui résident dans les provinces de l'Atlantique ont plus de chance d'accéder à l'université que les Ontariens (Doray, Kamanzi, Comoé *et coll.*, 2012) même si le type de système scolaire est le même.

2.2.1.3 Environnement scolaire et social

Contrairement aux théoriciens français de la sociologie de l'éducation, les théoriciens anglo-saxons ont privilégié les facteurs de contexte scolaire dans l'explication des inégalités des chances scolaires, notamment les courants de recherche du « *School effectiveness research, SER* », du « *School improvement research, SIR* » et du « *School mix* ». Ce dernier courant de recherche considère que la composition sociale de l'école fréquentée joue un rôle déterminant dans la réussite et les aspirations scolaires de l'élève. C'est ce qu'affirme également Coleman dans son rapport en insistant sur l'importance de ce facteur dans la réussite scolaire des élèves, particulièrement ceux issus de minorités ethnoculturelles (Coleman, Campbell, Hobson *et coll.*, 1966). Les recherches qui ont été réalisées entre les années 1980 et 2000 du côté européen (Duru-

Bellat, 2003) ont également révélé l'importance du « *School mix* » au-delà du « *school effectiveness* », dans l'explication des inégalités de réussite scolaire. C'est ce qu'affirme Duru-Bellat (2003) lorsqu'elle aborde l'importance de l'effet de composition sociale des établissements d'enseignement sur la performance scolaire des élèves qui les fréquentent :

« ... les élèves des collèges à population hétérogène tendent après deux ans à se ressembler davantage ; à l'inverse, les différences de performance s'accroissent dans les collèges dont la population était au départ relativement homogène. La composition du public d'élèves influence donc non seulement les performances moyennes, mais aussi leur dispersion » (Duru-Bellat, 2003).

D'après cette auteure, la composition sociale de l'école fréquentée peut non seulement avoir un impact sur l'école elle-même mais aussi sur ses élèves. Si la composition sociale de l'école est hétérogène, elle peut avantager avec le temps les élèves qui ont des performances moyennes en les propulsant vers le haut. Inversement, si la composition sociale de l'école est homogène, elle peut désavantager au cours des années scolaires les élèves qui ont des performances moyennes en les propulsant vers le bas. C'est ce qu'affirmait également Coleman dans son rapport (Coleman *et coll.*, 1966). Autrement dit, c'est dans les systèmes dotés d'écoles socialement homogènes que les inégalités de réussite sont le plus marquées, puisqu'elles sont le résultat d'un processus de ségrégation des élèves, qui favorisent un phénomène de ghettoïsation d'écoles plus défavorisées ou plus favorisées (Felouzis et Perroton, 2009). Le phénomène de ségrégation peut être à la fois social, scolaire et ethnique (Felouzis et Perroton, 2009; Duru-Bellat, 2003).

Le lieu de résidence représente donc un facteur déterminant de la composition sociale et ethnoculturelle de l'école qui entraîne forcément un impact sur la carte scolaire si, en l'absence de possibilité de choix d'école par les parents, il y a une forte homogénéité sociale et ethnoculturelle entourant la résidence. Les parents socialement défavorisés peinent dans le « choix scolaire » de leurs enfants, de par leur manque d'information sur les « zones scolaires » où les opportunités de choix sont plus grandes grâce à une forte concurrence entre établissements, mais aussi de par leur incapacité financière à résider dans les « zones scolaires » les plus favorisées où la concurrence scolaire est rude, en raison de leur position sociale (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013). Cette situation modifie complètement la structure de la carte

scolaire dans les lieux de résidences défavorisés où les écoles sont plus ségréguées qu'ailleurs. C'est ce que précisent Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013, en indiquant que :

« Il apparaît d'abord que, par le biais de la carte scolaire [...], la ségrégation scolaire est en grande partie le fruit de la ségrégation urbaine elle-même, montrant que le « non-choix » de l'établissement peut aussi avoir des conséquences négatives sur la mixité sociale et ethnique des établissements » (Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013).

De plus, l'homogénéité sociale et ethnoculturelle qui est principalement associée au lieu de résidence comme c'est le cas dans les banlieues en France (Felouzis et Perroton, 2009), encourage la transmission « *d'habitus sociaux* » par la fréquentation de groupes de pairs et peut avoir un impact, positif ou négatif, sur leur socialisation qui échappe au contrôle des parents (Felouzis et Perroton, 2009). Autrement dit, les attitudes et les aspirations, tout comme les comportements des élèves qui fréquentent le même établissement peuvent influencer le parcours de ceux-ci et leur réussite scolaire puisque « *l'environnement social influe sur les conduites individuelles, au-delà des caractéristiques personnelles des acteurs* » (Duru-Bellat, 2003). C'est ainsi que l'environnement scolaire de l'école fréquentée peut avoir un impact sur l'orientation de l'élève, d'où l'importance de considérer les différents facteurs de contexte scolaire dans l'explication des « inégalités sociales de carrières scolaires » (Duru-Bellat, 2003).

Du côté canadien, Janosz (2000) affirme également qu'au-delà des facteurs familiaux et individuels, il importe de prendre en considération les facteurs institutionnels qui constituent l'environnement scolaire de l'adolescent ainsi que les facteurs interpersonnels que constitue son expérience avec les pairs dans l'explication du décrochage scolaire au niveau secondaire. D'après cet auteur, plusieurs recherches ont démontré l'importance d'un environnement sain dans la réussite et la persévérance scolaire chez les adolescents (Janosz, 2000). Ce dernier doit être sain aussi bien au niveau organisationnel, pédagogique et relationnel qui prévaut dans le soutien des élèves et de leurs parents de la part des enseignants, qu'au niveau d'un climat social et éducatif positif. L'auteur ajoute même que l'effet de la qualité de l'environnement scolaire serait plus déterminant pour les élèves défavorisés socialement que pour les élèves favorisés. Quant aux facteurs interpersonnels, l'isolement et le rejet social par les pairs peuvent également augmenter le risque de décrochage scolaire des adolescents (Janosz, 2000), d'autant plus que l'expérience

avec les pairs peut influencer le décrochage scolaire si les aspirations scolaires de ces derniers sont peu élevées ou s'ils ont eux-mêmes des comportements à risque (Janosz, 2000).

2.2.2 Facteurs individuels

2.2.2.1 Sexe

Un des faits les plus marquants de la participation à l'enseignement supérieur au Canada demeure le revirement de tendance dans la fréquentation scolaire selon le sexe (Berger, Motte et Parkin, 2009; Doray, Kamanzi, Comoé *et coll.*, 2012; Murdoch et Madi, 2013). Aujourd'hui les femmes sont surreprésentées, contrairement à ce qu'elles étaient il y a 50 ans en arrière, principalement dans le secteur universitaire (Berger, Motte et Parkin, 2009). Le taux d'accès des femmes au postsecondaire a dépassé les 50 pour cent au début du 21^e siècle contre seulement 20 pour cent dans les années 1960. Selon Doray et ses collaborateurs (2012), deux hypothèses peuvent expliquer la progression des femmes dans l'enseignement postsecondaire. La première est la mobilisation féministe qui « *a conduit à concevoir l'école comme un outil de progression sociale* » (Doray, Kamanzi, Comoé *et coll.*, 2012). La seconde est la socialisation qui « *renvoie à l'incorporation de dispositions traditionnelles qui les rapprochent des dispositions exigées par l'institution scolaire* » (Doray, Kamanzi, Comoé *et coll.*, 2012).

La progression des femmes dans l'enseignement postsecondaire ne se limite pas à leur accessibilité selon Berger, Motte et Parkin (2009). Elle se constate aussi dans leur performance et leur persévérance scolaire comparativement aux hommes. Ces derniers affichent un taux élevé de décrochage au niveau secondaire comparativement aux femmes. Cet écart de décrochage est plus important en Nouvelle-Écosse avec 6,9 points, au Québec avec 5,9 points, au Nouveau-Brunswick et en Ontario avec respectivement 4,7 et 4,4 points de pourcentage d'écart. À l'opposé, en Colombie-Britannique et au Manitoba, l'écart entre les hommes et les femmes est beaucoup moins important (Berger, Motte et Parkin, 2009).

Cet écart existe également chez les Autochtones. Selon le rapport statistique sur le niveau de scolarité des peuples Autochtones au Canada (Statistique Canada, 2011), 55 pour cent des femmes Autochtones âgées entre 35 et 44 ans détenaient un diplôme d'études postsecondaires

en 2011. Dix pour cent d'entre elles détenaient un certificat d'une école de métiers, 27 pour cent un diplôme d'études collégiales et 18 pour cent un certificat, un diplôme ou un grade universitaire. Par contre, seulement 48 pour cent des hommes Autochtones appartenant à la même tranche d'âge détenaient un diplôme d'études postsecondaires, dont seulement 18 pour cent détenaient un diplôme d'études collégiales et 10 pour cent un certificat, un diplôme ou un grade universitaire, soit des écarts respectifs de neuf et huit points de pourcentage en faveur des femmes.

2.2.2.2 Performance et retard scolaire

L'influence de la scolarité antérieure de l'étudiant au niveau secondaire est un déterminant important dans la poursuite de ses études supérieures, surtout lorsqu'il s'agit de la performance académique. Plus celle-ci est élevée, plus l'étudiant a de chance de poursuivre ses études supérieures. (Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009). Le redoublement est aussi un facteur déterminant qui peut affecter la poursuite des études postsecondaires. D'après le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (2001), le redoublement influence beaucoup le décrochage scolaire, particulièrement auprès des élèves défavorisés socialement lorsqu'il survient au primaire (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001). Le même constat a été fait par Janosz (2000) qui indique que « ... *la qualité de l'expérience scolaire est un des plus puissants prédicateurs du décrochage scolaire* » (Janosz, 2000). Il ajoute même que l'échec et le retard scolaire font partie des facteurs de risque les plus importants qui prédisent le décrochage scolaire. Selon Kamanzi et ses collaborateurs (2009), une mauvaise expérience académique antérieure réduit la probabilité d'accéder aux études postsecondaires, particulièrement à l'université, dont la fréquentation «... *est systématiquement plus élevée chez ceux qui ont des notes élevées, consacrent plus de temps aux devoirs et n'ont pas connu d'irrégularité dans leurs parcours telle que le décrochage ou le retard scolaire.* » (Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009).

Par ailleurs, le statut socioéconomique des familles constitue également un facteur déterminant du retard et du décrochage scolaire de leurs enfants. Ceux qui sont issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles de connaître des problèmes familiaux, sociaux et de santé

(mentale ou physique) qui les amènent à redoubler prématurément au primaire, voir même à décrocher au secondaire ce qui freine leur poursuite scolaire au postsecondaire (Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006; Ticcisarmiento, 2017). D'après le rapport de recherche sur la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes Autochtones à risque ou en difficulté (Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006), les principales raisons du redoublement ou du décrochage scolaire précoce chez les élèves Autochtones sont les difficultés langagières, d'organisation, de comportement, d'absentéisme mais surtout de manque de motivation et d'estime de soi.

2.2.2.3 Conciliation étude-travail

Travailler durant l'année scolaire constitue un moyen d'épargner de l'argent en vue de financer ses études postsecondaires. Il s'agit d'une pratique qui débute tôt au secondaire et qui persiste au fil de la scolarité jusqu'au plus haut niveau scolaire. Selon les données de l'Institut de la statistique du Québec 2010-2011, le pourcentage d'étudiants qui travaillent durant leur secondaire est de 38 pour cent avec une proportion plus forte pour les filles que pour les garçons. Cette proportion augmente à mesure que l'étudiant évolue au secondaire pour finalement atteindre 52,6 pour cent au secondaire V. Près de la moitié de ces élèves travaillent entre 6 et 15 heures par semaine et 28 pour cent travaillent 16 heures et plus par semaine (Berthelot et Traoré, 2016). De la même manière, l'enquête de suivi auprès des étudiants du secondaire du Nouveau-Brunswick réalisée en 2007 révèle que parmi les deux tiers des répondants qui ont travaillé durant leur scolarité, seulement 16,6 pour cent le faisaient pour épargner de l'argent en vue de poursuivre leurs études postsecondaires (R.A. Malatest & Associates Ltd, 2007).

Le rapport sur la conciliation familiale chez les jeunes Canadiens (2010) indique qu'en 2006, le taux d'emploi des jeunes durant leur scolarité était de 22 pour cent au primaire et secondaire, de 56 pour cent au Cégep et de 49 pour cent à l'université avec une proportion plus importante pour les femmes (43%) que pour les hommes (36%). Ce rapport indique également que 7 pour cent de ces jeunes hommes avaient des enfants à charge contre 11 pour cent des jeunes femmes, ce qui les amène à travailler davantage -- jusqu'à faire en moyenne 25 heures de travail par semaine -- afin de subvenir à leurs besoins familiaux (Laplatte, Lalande, Lortille-Bruel,

Beaulieu-Mathurin, 2010). Le plus difficile pour les jeunes vivant cette situation est la « nature conflictuelle » de la conciliation travail-étude-famille, pour la simple raison qu'elle devient aussitôt problématique au regard de la nature intransigeante du travail et des études entreprises face à la responsabilité familiale (Laplatte *et coll.*, 2010). Vient s'ajouter à cela la faible situation économique que connaissent ces jeunes étudiants, particulièrement les jeunes Autochtones, qui s'ajoute à leur responsabilité parentale précoce, laquelle les amène souvent à interrompre leurs études lors de la transition du secondaire au postsecondaire (Atlantic Evaluation Group, 2010, Laplatte *et coll.*, 2010).

Peu importe les raisons de cette conciliation que ça soit au secondaire, au collège ou à l'université, elle constitue assurément un frein quant à l'accessibilité ou à la réussite scolaire des jeunes au postsecondaire, surtout lorsque les heures travaillées dépassent les 20 heures de travail par semaine (Diallo, Trottier et Doray, 2009), voir même, dépendamment de l'âge, les 11 heures de travail par semaine (Dumont, 2007). Selon des entrevues semi-structurées auprès de 133 étudiants québécois âgés majoritairement entre 16 et 25 ans, la conciliation étude-travail durant l'année scolaire a une influence négative sur la performance scolaire au-delà d'un certain seuil d'heures de travail (Diallo *et coll.*, 2009).

2.2.3 Facteurs familiaux

2.2.3.1 Origine sociale et niveau scolaire des parents

La question des inégalités des chances scolaires et sociales a été depuis longtemps un sujet d'intérêt en sociologie. Citons pour commencer, l'exemple du débat entre Pierre Bourdieu et Raymond Boudon dans les années 1960 sur la grande question des inégalités des chances scolaires qui était, à cette époque, plus accentuée au primaire et au secondaire, mais empêchait tout de même un cursus scolaire favorable à l'enseignement supérieur. Cependant, même si ces auteurs se réclamaient de deux paradigmes sociologiques divergents, l'un s'appuyant sur *le structuralisme génétique* et l'autre sur *l'individualisme méthodologique*, il n'empêche que tous deux s'entendaient sur le fait que les inégalités scolaires étaient étroitement liées à l'origine sociale de l'élève et que la réussite de celui-ci dépendait, entre autres, de deux facteurs

importants, soit le niveau socioéconomique et le niveau éducatif de ses parents (Bourdieu, 1966; Boudon, 2001).

Du côté canadien, de nombreux chercheurs ont également affirmé l'existence d'une relation significative entre le revenu et la scolarité des parents d'une part, et l'accessibilité au postsecondaire des enfants d'autre part (Frenette, 2002, 2003; Drolet, 2005; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012). À ce sujet, Drolet (2005) entreprend une recherche sur la participation à l'enseignement postsecondaire au Canada et tente de faire le lien temporel, de 1993 à 2001, entre l'accès au postsecondaire et le revenu des parents ainsi que leur scolarité. Il apparaît que les deux facteurs familiaux de revenu et de scolarité ont un impact sur l'accès au postsecondaire, surtout à l'université, et que l'influence de l'éducation des parents est plus importante que leur revenu dans cette relation (Drolet, 2005).

Kamanzi, Doray et Laplante (2012) ont également démontré l'existence, au Québec comme en Ontario, d'un lien entre l'accès aux études postsecondaires et le revenu des parents qui, selon eux, reste « *encore aujourd'hui un facteur déterminant de l'accès aux études universitaires, appuyant l'hypothèse que nombre de familles à revenu modeste ont encore de la difficulté à supporter les coûts financiers des études universitaires pour leurs enfants* » (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012). L'écart observé est très important entre les étudiants qui fréquentent le collège, issus en majorité de familles à faible revenu et ceux qui fréquentent l'université, issus en grande majorité de familles à revenu supérieur. Une autre conclusion s'impose lorsqu'il s'agit du rapport entre le niveau scolaire des parents d'étudiants qui accèdent au collège et ceux qui accèdent à l'université, de sorte que ceux qui accèdent à l'université ont généralement des parents ayant une éducation de niveau universitaire (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012).

2.2.3.2 Engagement des parents

D'autres facteurs familiaux comme les pratiques positives des parents ainsi que la qualité de la relation parent/enfant réduisent le risque de redoublement et améliorent le rendement scolaire (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001; Couture, Bourdon, Beaumont et Fortin, 2009). Le manque d'encadrement ou le faible engagement des parents durant le cursus scolaire au niveau secondaire peut avoir une influence négative sur la réussite

scolaire (Couture *et coll.*, 2009), ce qui revient à dire que les parents qui s'engagent davantage dans l'éducation de leurs enfants, tout en ayant une relation positive avec l'école, aident à maintenir la réussite scolaire de leurs enfants au niveau secondaire. (Couture *et coll.*, 2009).

D'après les résultats des recherches de Presseau *et coll.* (2006), la persévérance scolaire des élèves Autochtones découle principalement de l'encadrement et de l'engagement scolaire de leur famille. Les enfants à risque et en difficulté ont un grand manque d'encadrement familial et sont le plus souvent « laissés à eux-mêmes » (Presseau *et coll.*, 2006). Même si aujourd'hui l'intérêt des parents Autochtones semble plus grand à l'égard de la réussite scolaire de leurs enfants, particulièrement au primaire (Enquête régionale sur la petite enfance, l'éducation et l'emploi (EREE), 2017), il n'empêche qu'il existe encore beaucoup de parents Autochtones, surtout ceux ayant un faible niveau scolaire, qui ne valorisent pas l'école et ne motivent pas leurs enfants dans leur scolarité, ce qui peut amener les enfants à redoubler ou à décrocher de l'école (Presseau *et coll.*, 2006).

2.3 Facteurs d'inégalités scolaires et sociales spécifiques à la population

Autochtone

2.3.1 Facteurs contextuels

2.3.1.1 Histoire coloniale

Le passé colonial a des conséquences dramatiques sur le comportement psychosocial du colonisé et ces conséquences peuvent affecter son esprit et sa conscience, du fait qu'il peut adhérer inconsciemment aux stéréotypes attribués par les colons européens. C'est ce que souligne Frantz Fanon dans son livre intitulé « Les Damnés de la TERRE » :

« La période d'oppression est douloureuse [...] Car le colonialisme n'a pas fait que dépersonnaliser le colonisé. [...] Le peuple colonisé se trouve alors réduit à un ensemble d'individus qui ne tirent leur fondement que de la présence du colonisateur [...] Le combat que mène un peuple pour sa libération le conduit selon les circonstances soit à rejeter, soit à faire exploser les prétendues-vérités installées dans sa conscience par l'administration civile coloniale, l'occupation militaire, l'exploitation économique. Et seul le combat peut réellement exorciser

ces mensonges sur l'homme qui infériorisent et littéralement mutilent les plus conscients d'entre nous » (Fanon, 1961, 2002).

Ainsi, d'après Fanon (1961, 2002), ces stéréotypes ne s'effacent pas par la simple déclaration d'indépendance puisque le colonialisme laisse un héritage qui ne se limite pas au simple héritage économique et politique. Bien plus encore, celui-ci va jusqu'à laisser une empreinte psychique sur le colonisé qui s'articule autour d'une faible estime de soi (Fanon, 1961, 2002).

C'est le cas des peuples Autochtones du Canada qui sont à ce jour victimes d'un des héritages coloniaux les plus discriminants au monde et ce, sur plusieurs plans. Si pendant longtemps, les Autochtones étaient considérés comme des sauvages du fait qu'ils ne partageaient pas la même culture européenne comme en témoigne le discours tenu en 1883, par le premier ministre du Canada John A. Macdonald (Commission Vérité et réconciliation du Canada, 2012), qu'en est-il aujourd'hui ? Selon Dupuis (2001), les Médias parlent très peu de la question Autochtone et reflètent généralement une image négative de ces derniers. L'image négative qui leur est attribuée leur cause souvent des préjudices et affecte leur estime de soi (Dupuis, 2001). Nous n'avons pas trouvé de recherches plus récentes sur cette question. On peut toutefois penser que les diverses Commissions, dont la Commission Vérité et Réconciliation, et les mouvements comme « Idle no more » ont pu contribuer à rendre l'image des Autochtones plus positive au cours des dernières années.

L'héritage colonial a finalement un impact sur le parcours de vie du colonisé. C'est ce qu'affirme Renate Zahar (1970) dans son ouvrage qui traite du colonialisme et de l'aliénation dans l'œuvre de Frantz Fanon. L'auteur souligne l'importance de prendre en considération les aspects historique, économique et psychodynamique des colonisés pour expliquer leur parcours de vie ultérieur. Il souligne que :

« Fanon relève que certains aspects psychologiques et socio psychologiques, déterminés par le colonialisme, ne trouvent qu'une explication insuffisante, si l'on néglige les questions historiques, économiques et psycho dynamiques » (Renate, 1970).

En se référant à ces écrits, il est impossible de négliger la situation socioéconomique des Autochtones du Canada. Les effets du colonialisme européen sur ces peuples n'ont fait

qu'accentuer leur position sociale en renforçant leur situation socioéconomique, surtout lorsqu'il s'agit des Premières Nations vivant dans les collectivités des Premières Nations ou des Inuits vivant au Nord du Canada (Dupuis, 2001).

L'environnement juridique et géographique dans lequel évoluent ces derniers limite leur droit de regard et de contrôle sur leur propre développement social, économique et culturel. D'après Dupuis (2001), ces peuples subissent jusqu'à ce jour, une désorganisation sociale due à la tutelle du gouvernement fédéral qui tend à les marginaliser. Même si la situation juridique des Autochtones a changé un peu depuis 1982, cette tutelle les empêche de s'organiser politiquement, socialement et économiquement. Finalement, en raison de ces répercussions au niveau politique, social, économique, psychologique et psychosocial, l'héritage colonial devient un facteur important à prendre en considération si l'on veut expliquer les disparités sociales des peuples Autochtones vivant au Canada.

2.3.1.2 Mobilité résidentielle

Un autre facteur en lien direct avec le lieu de résidence peut également influencer négativement la réussite scolaire des élèves du primaire et du secondaire, mais aussi leur accessibilité au postsecondaire. Il s'agit de la mobilité résidentielle et plus particulièrement de la mobilité scolaire.

D'après les données de l'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes canadiens (ELNEJ), même si la mobilité résidentielle n'aboutit pas forcément à un changement d'école, il n'empêche que 71 pour cent des enfants ayant vécu un changement d'école au cours de leur scolarité au primaire l'ont fait en raison du déménagement résidentiel de leur famille (Kohen, Hertzman et Wiens, 1998). Les résultats d'analyses de régressions logistiques multiples sur ces mêmes données (ELNEJ), indiquent clairement que la mobilité résidentielle et le changement d'école ont tous deux une forte corrélation significative avec la réussite scolaire des élèves du primaire :

« Les enfants qui ont changé d'école une ou deux fois couraient 80% plus de risque de redoubler une année scolaire, et les enfants qui ont changé au moins trois fois d'école avaient au moins deux fois plus de risques d'échouer une année

scolaire comparativement aux enfants qui n'ont jamais déménagé. » (Kohen, Hertzman et Wiens, 1998).

En plus du redoublement, les résultats révèlent également que les élèves du primaire qui ont le plus souvent vécu des changements d'école sont les plus susceptibles d'obtenir une faible note en mathématique et de présenter des troubles de comportement accrus comparativement à ceux qui n'ont jamais changé d'école (Kohen, Hertzman et Wiens, 1998). C'est ce qu'indique également le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (2001) en soulignant que les élèves qui ont déménagé au moins deux fois entre la deuxième et la huitième année scolaire ont des notes plus faibles que leurs camarades qui n'ont jamais déménagé (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001).

Cependant, il est important de noter que l'une des principales raisons qui poussent ces familles canadiennes à la mobilité résidentielle est leur situation socioéconomique défavorisée. Il s'agit d'une situation que connaissent particulièrement les Autochtones vivant au Canada, dont la proportion à faible revenu (21,4%) est beaucoup plus importante que celle du reste de la population canadienne (14,5%) (Posca, 2018). De plus, à cause de leur histoire coloniale, les Autochtones ont connu des déplacements parfois forcés et de multiples mouvements migratoires incontournables liés à leurs mauvaises conditions socioéconomiques, ce qui leur a causé beaucoup de tort dans tous les domaines, particulièrement dans le domaine éducatif (Dupuis, 2001). Selon le rapport de Statistique Canada sur la mobilité scolaire et les résultats scolaires des élèves des Premières Nations vivant hors réserve (Turner et Thompson, 2015), les élèves des Premières Nations du primaire ayant changé d'école au courant de leur scolarité sont plus susceptibles d'être des « *Indiens inscrits* », d'avoir des troubles de comportement ou des problèmes émotionnels et d'habiter un centre urbain que les élèves n'ayant pas changé d'école. De plus, les élèves Autochtones du secondaire ayant changé d'école au courant de leur scolarité sont plus susceptibles de vivre dans un ménage à faible revenu, d'avoir des parents ayant un faible niveau scolaire et d'habiter dans un centre urbain. Pour ce qui est des résultats scolaires au primaire comme au secondaire, les élèves des Premières Nations qui ont connu un changement d'école sont plus enclins à avoir de mauvais résultats scolaires et à redoubler que ceux n'ayant jamais changé d'école (Turner et Thompson, 2015).

2.3.2 Facteurs individuels

2.3.2.1 Loi sur les Indiens et identité Autochtone

Les peuples Autochtones ont certaines spécificités sociales tant sur le plan linguistique et culturel que sur le plan géographique qui font que leur identification est différente. Cette identité ne se limite pas aux trois groupes reconnus par la Constitution canadienne (Voir sous-section 1.2.5.1). Elle existait avant la colonisation et elle existe toujours au sein même des nombreuses communautés et nations Autochtones à travers le Canada. Cependant, la loi sur les Indiens complexifie davantage leur situation identitaire, sociale et légale. Cette Loi distingue les Premières Nations selon que les individus ont ou n'ont pas un statut « *d'Indiens inscrits*¹⁵ » (Kurtness, 2006).

Pour mieux comprendre l'impact de cette Loi, il faut revenir à la source et donc au tout début de la naissance du Canada en 1876, lors de la promulgation de la « *Loi sur les Indiens* », autrefois appelée la « *l'Acte des Sauvages* » (Coates, 2008). Suite à la promulgation de cette Loi, les peuples des Premières Nations se sont vus isolés, tant sur le plan géographique et social que sur le plan économique et politique (Coates, 2008). Contrairement à l'article 35 de la Loi constitutionnelle du Canada de 1982, qui reconnaît les Premières Nations, les Métis et les Inuits, la « *Loi sur les Indiens* » ne reconnaît que le statut « *d'Indien inscrit* » excluant ainsi une partie des Indiens, tous les Métis et tous les Inuits. Cette Loi qui a connu plusieurs modifications depuis 1876, visait depuis toujours un même objectif, celui de l'assimilation des Premières Nations. Elle permet au gouvernement fédéral de contrôler la gouvernance des terres réservées aux bandes indiennes ainsi que certaines de leurs ressources par le biais du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada qui gère toute l'administration (Guimond, Robitaille et Sénécal, 2009).

Toutefois, il est important de noter que la Loi C-31 qui a été promulguée en 1985 adopte de nouveaux critères quant à l'éligibilité d'inscription au Registre des Indiens et ce, afin que la Loi sur les Indiens soit compatible avec la Charte canadienne des droits et libertés. Elle supprime un bon nombre de règles d'exclusion et de discrimination instaurées lors de la première « *Loi sur les*

¹⁵ Le statut « *d'Indien inscrit* » est un statut accordé aux Premières Nations. Ils ont le droit, entre autres, de résider dans les collectivités des Premières Nations aussi appelées « réserves ».

Indiens », ce qui a permis d'accorder à nouveau le statut « *d'Indien inscrit* » à ceux et celles qui l'avaient perdu. Les principaux bénéficiaires de la Loi C-31 sont surtout les femmes qui ont perdu leur statut suite à leur mariage à un Non-autochtone ainsi que leurs enfants, ceux qui ont été émancipés en vertu de « *L'Acte pour encourager la civilisation graduelle des tribus sauvages* » de 1857, ainsi que les personnes exclues au départ et leurs enfants qui ont perdu leur statut à cause de leur ascendance ancestrale (Guimond, Robitaille et Senécal, 2009).

Le professeur Kurtness (2006) affirme que « *finalement, les Autochtones se distinguent des autres groupes ethniques par la Loi sur les Indiens qui confirme, certes, leur statut particulier, mais peut être considérée comme un mécanisme de contrôle social et d'assimilation* » (Kurtness, 2006). En effet, selon le cahier d'information à l'intention du ministre (Affaires autochtones et du nord Canada, 2015), les « *Indiens inscrits* » sont admissibles selon leur lieu de résidence à plusieurs programmes et services gouvernementaux, comme le programme d'aide au revenu, le programme d'exemption d'impôt pour les revenus gagnés dans une collectivité des Premières Nations et le programme d'enseignement primaire et secondaire. Ces programmes sont offerts aux « *Indiens inscrits* » vivant dans les collectivités des Premières Nations, alors que les programmes d'enseignement postsecondaire ainsi que les soins dentaires sont offerts aux Inuits et aux « *Indiens inscrits* » vivant ou non dans une collectivité des Premières Nations. Deux autres distinctions peuvent également constituer un avantage pour ceux et celles qui les détiennent, soit 1) l'appartenance à une bande indienne permet à ses membres d'accéder à des programmes et services qui sont administrés par la bande indienne elle-même et 2) l'appartenance à une bande visée par un traité donne des droits particuliers relativement à la pêche et à la chasse.

Selon Diallo et ses collaborateurs (2009), l'origine ethnoculturelle a un impact positif sur l'accès à l'université pour les jeunes nés à l'extérieur du Canada, particulièrement ceux issus de minorités visibles. Elle a également un impact positif sur l'accès au collégial pour les membres d'ethnies minoritaires. La principale exception se situe chez les peuples Autochtones qui ont la plus petite proportion d'accès au postsecondaire (Diallo, Trottier et Doray, 2009). L'accessibilité à l'enseignement postsecondaire des Autochtones peut également être influencée par des facteurs de statut qui peuvent expliquer une partie des inégalités d'accès, puisque le fait de ne pas être un « *indien inscrit* » en vertu de la « *Loi sur les Indiens* » empêche de jouir de certains

programmes et avantages conférés aux « *Indiens inscrits* », particulièrement lorsqu'il s'agit des programmes d'aide à l'éducation postsecondaire.

2.3.3 Facteurs familiaux

2.3.3.1 Fréquentation des pensionnats

Résumer l'histoire coloniale des peuples Autochtones en quelques lignes est impossible. Depuis l'arrivée des colons européens, ces derniers ont connu et subi un nombre incalculable de bouleversements. L'un des terribles bouleversements renvoie à l'établissement au début des années 1830 de pensionnats réservés aux Premières Nations et aux Inuits et dont la fréquentation était forcée. Ces pensionnats sont restés ouverts pendant plus d'un siècle et demi jusqu'à la fermeture, en 1996 du dernier pensionnat fédéral, le « *Gordon Indian Residential School* » (Fondation autochtone de l'espoir, 2014) qui se trouvait à Punnich en Saskatchewan. Les répercussions engendrées par la fréquentation forcée et obligatoire de 150 000 enfants Autochtones persistent jusqu'à nos jours (Fondation autochtone de l'espoir, 2014). Ces enfants, devenus parents et grands-parents aujourd'hui ont non seulement été arrachés à leurs familles, mais beaucoup d'entre eux ont été victimes de négligence, de maltraitance et d'abus sexuel. Leur passage dans les pensionnats découle d'une volonté gouvernementale de les assimiler à la culture majoritaire. Le discours donné par le premier ministre canadien John A. Macdonald en 1883 résume bien l'image qu'on se faisait de ces peuples et de leur éducation :

« Lorsque l'école est sur la réserve, l'enfant vit avec ses parents qui sont sauvages ; il est entouré de sauvages, et bien qu'il puisse apprendre à lire et à écrire, ses habitudes, sa formation et sa façon de penser sont indiens. Il est simplement un sauvage qui sait lire et écrire » (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012).

Ainsi, la fréquentation forcée des pensionnats n'a fait que renforcer une perception négative des peuples Autochtones envers l'éducation qui leur a été imposée. La politique ségrégationniste appliquée dans ces pensionnats a eu des répercussions intergénérationnelles sur les familles et les enfants des ex-pensionnaires, comme la perte de la langue, de la culture et des croyances ancestrales.

Même si la volonté de corriger ces répercussions, à travers l'intégration des élèves Autochtones à l'ensemble de la population canadienne, a été proposée dans le rapport Hawthorne en 1967 (Conseil en Éducation des Premières Nations, 2002), ceci n'a pas suffi à éliminer leur marginalisation qui est la principale source de leur retard scolaire. Selon le comité sénatorial permanent des peuples Autochtones :

« Ce brusque virage de la ségrégation à l'intégration a accru le rôle des provinces et des territoires dans l'éducation des enfants autochtones [...] Là encore, toutefois, on a fait peu de cas des aspirations et des besoins des peuples autochtones en la matière, dont le respect de leur langue, de leur histoire et de leur culture » (Sénat du Canada, 2011).

D'après ce comité sénatorial, ce retard est lié à l'inadaptation du programme scolaire contemporain aux besoins fondamentaux des Autochtones d'une éducation qui reflète leur histoire, leur culture et leur langue. Cependant il est important de comprendre que la fréquentation des pensionnats n'a pas eu des conséquences néfastes que sur la culture, la langue et les croyances Autochtones. Elle a également eu des conséquences au niveau psychologique et social chez les ex-pensionnaires, mais aussi chez leur famille et leurs enfants (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015; Dion, Hains, Ross et Collin-Vézina, 2016).

La plupart des recherches qui ont été réalisées dans ce sens relèvent la victimisation et le traumatisme liés aux agressions sexuelles et à la maltraitance physique. La dépendance à la drogue et à l'alcool sont également des situations fortement liées à la fréquentation des pensionnats (Dion *et coll.*, 2016). D'autres recherches (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015; Dion *et coll.*, 2016) soutiennent que la fréquentation des pensionnats a eu des répercussions psychologiques qui ont notamment affecté l'équilibre familial. Ce déséquilibre est dû au manque de repère parental des ex-pensionnaires, dépourvu de toute affection et d'attention durant leur séjour dans les pensionnats, qui n'ont pas su donner de repère parental à leurs enfants.

Cependant, peu de recherches se sont intéressées à l'impact intergénérationnel de la fréquentation des pensionnats sur l'accessibilité ou la réussite scolaire des Autochtones, si ce n'est la description de leur profil. À titre d'exemple, le rapport régional sur la santé des Premières Nations au Québec (2008) indique que 79 pour cent des adolescents ayant des parents ou des

grands-parents ex-pensionnaires fréquentent l'école, contre 90 pour cent des adolescents dont les parents ou les grands-parents ne sont pas des ex-pensionnaires. Également, plus de la moitié des adolescents qui ont des parents ou des grands-parents ex-pensionnaires aiment un peu ou pas du tout l'école, ce qui explique probablement leur taux supérieur de décrochage scolaire qui atteint les 63 pour cent (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2008).

2.3.3.2 Bien-être de la population Autochtone

L'environnement dans lequel évoluent les Autochtones n'a fait qu'accentuer leur position sociale en renforçant leur situation socioéconomique, parmi les plus précaires au Canada surtout pour ce qui est des Premières Nations vivant dans les réserves et des Inuits vivant au Nord du Canada (Dupuis, 2001). Cet environnement les empêche d'avoir le droit de regard et de contrôle sur leur propre développement social, économique et culturel. Les Autochtones subissent depuis longtemps une désorganisation sociale due à leur emprise sous la tutelle du gouvernement fédéral depuis 1876 qui tend à les marginaliser. Cette marginalisation les a toujours positionnés en second rang avec l'idée préconçue qu'ils étaient inférieurs à toute culture civilisée. Ils n'ont d'ailleurs pu obtenir le droit de vote qu'à partir des années soixante (Dupuis, 2001). Même si leur situation juridique a changé considérablement depuis 1982 avec la reconnaissance de leurs droits dans un texte constitutionnel, il n'empêche qu'ils ne sont toujours pas protégés juridiquement contre la discrimination (Dupuis, 2001).

Toutes ces mesures fédérales ont eu des répercussions néfastes sur le Bien-être socioéconomique des communautés Autochtones, c'est la raison pour laquelle leur situation ne peut être comparée au reste de la population canadienne. Les recherches qui se sont intéressées à la mesure de l'Indice du Bien-être des collectivités (IBC) l'ont bien démontré. Les écarts de l'IBC entre les collectivités des Premières Nations, des Inuits et des autres collectivités canadiennes Non-autochtones sont bien marqués aussi bien au niveau de la scolarité, de l'activité, du revenu que du logement (O'Sullivan, 2011; Penney, O'Sullivan et Senécal, 2012; Conseil national de développement économique des Autochtones, 2013). Même si les résultats de cet indice (IBC) se sont améliorés au fil des années en faveur de la population Autochtone, il n'empêche qu'ils marquent toujours d'importantes différences comparativement à la population non-Autochtone.

Le rapport sur les inégalités socioéconomiques des Autochtones vivant au Québec (Posca, 2018) fait également état des inégalités socioéconomiques entre les Autochtones et les non-Autochtones. Ce dernier indique, entre autres, la précarité des conditions de vie dans plusieurs communautés Autochtones particulièrement dans le grand Nord, la difficulté d'accès aux denrées alimentaires ayant un bon rapport qualité/prix ainsi que la détérioration des milieux de vie qui ont un impact aussi bien sur la santé physique que mentale des populations Autochtones (Posca, 2018).

Ceci revient à dire qu'en plus des facteurs historiques, les conditions socioéconomiques défavorisées de la population Autochtone permettent l'apparition de troubles psychosociaux qui démotivent les élèves à poursuivre leur scolarité (Archambault, 2010). Ces facteurs psychosociaux sont étroitement liés à la situation socioéconomique que connaissent les Autochtones et qui ne fait qu'accentuer leurs phénomènes sociaux liés à la pauvreté, au chômage, à la précarité du logement habité ainsi qu'à la délinquance (Posca, 2018). Vient s'ajouter à cela leur position géographique éloignée et souvent isolée car une grande partie des communautés des Premières Nations et la totalité des communautés Inuites sont situées loin des institutions postsecondaires, ce qui affecte leur accessibilité à l'Université (Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011). Sur ce plan, le rapport de O'Sullivan (2011) indique d'importantes différences au niveau universitaire entre les collectivités des Premières Nations et les collectivités Non-autochtones, des différences qui persistent au fil des années (O'Sullivan, 2011).

Chapitre 3 – Problématique et questions de recherche

Le passé colonial a des conséquences dramatiques sur le comportement psychosocial du colonisé et ces conséquences peuvent affecter son esprit et sa conscience au point de lui laisser une empreinte psychique qui affecte son estime de soi (Fanon, 1961; Renate, 1970; Fanon, 2002). Ces conséquences sont particulièrement causées par les différents stéréotypes que le colon attribue au colonisé. C'est ce qui arrive aux peuples Autochtones du Canada qui sont souvent victimes de stéréotypes et de discriminations (Dupuis, 2001; Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2012). S'ajoutent à cela les différentes mesures et lois fédérales comme la « *Loi sur les indiens* » qui avait au départ pour objectif l'assimilation des Premières Nations et qui permet au gouvernement fédéral de contrôler la gouvernance des terres réservées aux bandes indiennes ainsi que certaines de leurs ressources (Guimond, Robitaille et Senécal, 2009), ce qui les marginalisent et les empêchent de s'organiser politiquement, socialement et économiquement de façon autonome (Dupuis, 2001).

Les répercussions de ce passé colonial ne se limitent pas qu'au niveau psychosocial. Elles affectent également le bien-être socioéconomique de ces communautés. Les écarts dans l'Indice du Bien-être des collectivités (IBC) sont marqués entre les communautés Autochtones et les Non-autochtones (O'Sullivan, 2011; Penney, O'Sullivan et Senécal, 2012; Conseil national de développement économique des Autochtones, 2013), ce qui rend les inégalités socioéconomiques beaucoup plus conséquentes pour les Autochtones et accentue les problèmes sociaux liés à la pauvreté, au chômage et aux conditions de logement (Posca, 2018). Outre les composantes de l'emploi, de l'activité ou du logement habité, l'IBC mesure également la scolarisation. Celle-ci montre, là aussi, un écart considérable entre les Autochtones et les Non-autochtones particulièrement au niveau postsecondaire (O'Sullivan, 2011; Penney, O'Sullivan et Senécal, 2012; Conseil national de développement économique des Autochtones, 2013, Weingarten, Hicks, Jonker et coll., 2015).

En somme, le passé colonial et les conditions socioéconomiques défavorables des Autochtones permettent l'apparition de troubles psychosociaux qui démotivent les élèves à poursuivre leur scolarité au postsecondaire (Fanon, 1961, 2002; Renate, 1970; Presseau,

Martineau, Bergevin et Dragon, 2006; Archambault, 2010, Ticcisarmiento, 2017, Posca, 2018). Ces troubles sont liés, entre autres, à la fréquentation forcée des pensionnats par les membres de la famille qui ont eu des répercussions néfastes sur plusieurs générations d'Autochtones tant sur le plan de la culture, de la langue et des croyances ancestrales que sur le plan psychologique, social et scolaire (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015; Dion, Hains, Ross et Collin-Vézina, 2016). Il y a également une victimisation et des traumatisme liés aux agressions sexuelles et à la maltraitance physique vécue dans les pensionnats, qui se sont traduits par une délinquance accrue et des problèmes de dépendance à la drogue et à l'alcool (Dion, Hains, Ross *et coll.*, 2016). Même si les recherches sur la fréquentation des pensionnats n'abordent pas encore leur impact intergénérationnel sur la réussite scolaire des Autochtones, il n'empêche que les enfants d'ex-pensionnaires réussissent moins bien à l'école et décrochent plus souvent que les enfants n'ayant pas de membre de famille ex-pensionnaire (Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, 2008).

Ainsi, la situation scolaire des Autochtones n'est pas comparable à celle du reste de la population canadienne, d'abord de par leur histoire coloniale et la fréquentation forcée des pensionnats, mais aussi de par leur situation socioéconomique et géographique (rajout de source). Les Autochtones sont extrêmement affectés par les inégalités des chances scolaires au postsecondaire tant sur le plan de l'accès que sur le plan de la réussite (Archambault, 2010; Atlantic Evaluation Group, 2010; Loiselle et Legault, 2013). L'écart scolaire entre eux et les Non-autochtones est important et se creuse davantage principalement pour ce qui est de la diplomation universitaire qui est passée de 15 à 17 points de pourcentage d'écart entre 2006 et 2011 (Statistique Canada, 2006). Comprendre les inégalités d'accès au postsecondaire des peuples Autochtones n'est pas simple, plusieurs **facteurs spécifiques** à eux (Dupuis, 2001; Guimond, Robitaille et Senécal, 2009; Archambault, 2010; Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011; Loiselle et Legault, 2013; Posca, 2018), de même que des **facteurs classiques** d'inégalités scolaires pouvant affecter toutes les populations entrent en ligne de compte pour rendre plus difficile leur accès à l'enseignement postsecondaire (Coleman *et coll.*, 1966; Bourdieu, 1966; Janosz, 2000; Boudon, 2001; Frenette, 2002, 2003 ; Duru-Bellat, 2003; Presseau *et coll.*, 2006; Dumont, 2007; Felouzis *et coll.*, 2009, 2013; Doray *et coll.*, 2009, 2012; Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009;

Kamanzi *et coll.*, 2009, 2012, 2015; Chenard et Doray, 2013) et ce, malgré toutes les réformes éducatives qu'a connu le Canada en vue de démocratiser l'accès à l'éducation (Munroe, 1974; Gryfer, 1991; Conseil des ministres de l'éducation (Canada) *et coll.*, 2008 ; CMEC 2010).

Partant des travaux de recherches de Coleman *et coll.* (1966) qui abordent les facteurs contextuels, familiaux et individuels dans l'explication des inégalités des chances scolaires des minorités ethnoculturelles aux États-Unis et partant du principe que les Autochtones vivant au Canada rencontrent des obstacles d'ordre politique, économique, historique, social, culturel, familial et géographique qui les empêchent de poursuivre leur scolarité (Loiselle et Legault, 2013), il est judicieux de considérer, dans l'explication des inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations, non seulement les facteurs **spécifiques** et **classiques**, mais aussi les facteurs **contextuels, familiaux et individuels** durant leur scolarité au secondaire qui peuvent influencer leur accessibilité au postsecondaire.

En effet, de nombreuses recherches soutiennent le rôle important que jouent **les facteurs contextuels** dans le mécanisme de reproduction des inégalités scolaires et sociales au postsecondaire (Janosz, 2000; Duru-Bellat, 2003; Felouzis *et coll.*, 2009, 2013). Il est question d'une part, de l'environnement scolaire et social où évolue l'élève au niveau secondaire qui s'articule autour des pratiques institutionnelles (Le Gal *et coll.*, 1973; Duru-Bellat et Kieffer, 1999; Maroy, 2006, 2008), du climat scolaire (Coleman, Campbell, Hobson *et coll.*, 1966; Janosz, 2000; Duru-Bellat, 2003), mais aussi du climat social au sein même de l'école fréquentée qui influence fortement la performance et les aspirations scolaires (Coleman *et coll.*, 1966; Janosz, 2000; Duru-Bellat, 2003; Felouzis *et coll.*, 2009, 2013). D'autre part, il est question des politiques éducatives qui s'appliquent au niveau de l'enseignement postsecondaire à travers le système scolaire lui-même ou à travers les institutions scolaires. Ces politiques éducatives s'articulent soit autour d'obstacles à l'entrée, comme l'exigence de droits universitaires élevés, d'examens ou de concours, entre autres (Le Gall, Lauwerys, Holmes *et coll.*, 1973; Duru-Bellat et Kieffer, 1999; Maroy, 2006, 2008), soit autour de « l'offre de formation » proposée à l'élève au niveau postsecondaire qui détermine au moins en partie son orientation scolaire (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009). D'autres facteurs contextuels comme le lieu de résidence (Deslauriers, Durand et

Duhaime, 2011; Ticcisarmiento, 2017) ou la mobilité résidentielle (Posca, 2018) influencent l'accessibilité au postsecondaire (Kohen, Hertzman et Wiens, 1998; Frenette, 2002, 2003). Ces deux facteurs sont **spécifiques** aux peuples Autochtones, d'abord de par les déplacements parfois forcés et les multiples mouvements migratoires incontournables liés à leurs mauvaises conditions socioéconomiques (Dupuis, 2001), mais aussi de par leur éloignement et leur isolement par rapport aux institutions postsecondaires qui peuvent affecter de façon conséquente leur accessibilité au postsecondaire.

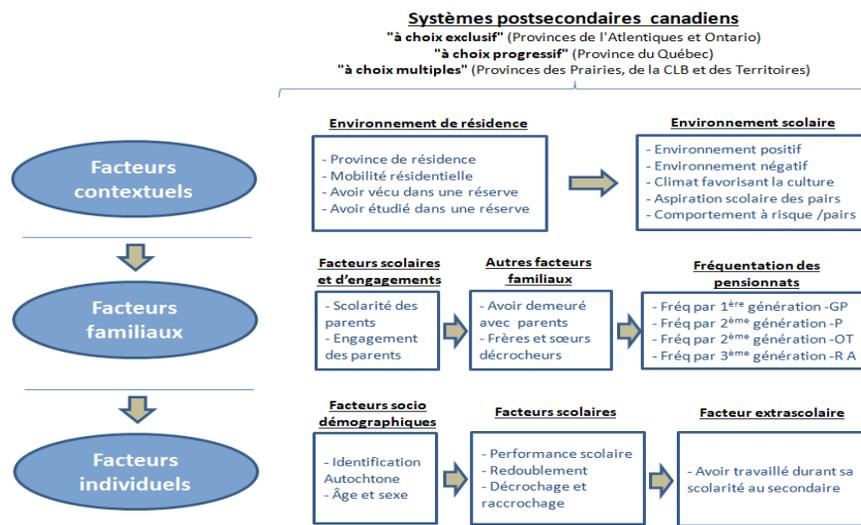
Les facteurs contextuels ne sont pas les seuls facteurs explicatifs des inégalités scolaires. D'autres recherches soutiennent aussi le rôle important que jouent **les facteurs familiaux** dans le mécanisme de reproduction des inégalités scolaires. L'un des facteurs familiaux qui a le plus suscité l'intérêt des chercheurs est l'origine sociale de l'élève (Bourdieu, 1966; Boudon, 2001) qui a une influence significative sur sa réussite scolaire. D'autres facteurs comme le niveau scolaire des parents de l'élève (Drolet, 2005; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012) ou encore leur engagement dans sa scolarité (Presseau *et coll.*, 2006; Couture, Bourdon, Beaumont et Fortin, 2009) ont également une relation significative avec sa réussite scolaire, surtout lorsque les parents ont un niveau de scolarité supérieur. Enfin, les **facteurs individuels** comme l'origine ethnoculturelle (Diallo, Trottier et Doray, 2009), le sexe (Berger, Motte et Parkin, 2009; Doray *et coll.*, 2012; Murdoch et Madi, 2013), l'âge ou encore la performance scolaire ou le redoublement (Janosz, 2000, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001; Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009) sont déterminants tant pour la réussite scolaire au secondaire que pour l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire. C'est particulièrement important dans le cas des Autochtones puisqu'ils affichent des écarts considérables par rapport au reste de la population canadienne et ce, à tous les niveaux scolaires et surtout au niveau universitaire (Statistique Canada, 2006; O'Sullivan, 2011).

L'accessibilité des Autochtones à l'enseignement postsecondaire et particulièrement à l'enseignement universitaire représente donc un enjeu social de taille. Elle peut même être considérée comme une des voies de leur accession à la mobilité sociale, puisqu'à niveau d'éducation égal, les inégalités relatives à l'emploi et au revenu entre Autochtones et non-Autochtones ont tendance à disparaître (Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011; Richards, 2011;

Berger, 2008). L'éducation postsecondaire devient donc primordiale pour toute nation qui veut améliorer ses conditions socioéconomiques et maintenir sa sécurité financière.

Afin de mieux saisir les déterminants de l'accès à l'enseignement postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada, cette recherche vise à explorer les divers facteurs pouvant avoir un impact sur leur accessibilité au postsecondaire et ce, de manière hiérarchique ou séquentielle, avec en premier lieu, l'introduction des **facteurs contextuels** qui regroupent les facteurs liés à l'environnement de résidence et à l'environnement scolaire, puis des **facteurs familiaux** qui regroupent les facteurs scolaires et d'engagement des parents, la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille du répondant ainsi que d'autres facteurs familiaux et enfin des **facteurs individuels** qui regroupent les caractéristiques sociodémographiques, scolaires et extrascolaire du répondant. Cette hiérarchie d'introduction des variables dans le modèle d'analyse a été privilégiée en raison des conditions historiques et socioéconomiques des peuples Autochtones. Leur situation est différente de celle du reste de la population canadienne, ce qui rend d'autant plus important d'explorer d'abord l'impact des facteurs contextuels et familiaux, avant de regarder l'impact des facteurs individuels dans l'explication de ces inégalités d'accès. La figure suivante permet de mieux saisir la démarche d'analyse des facteurs contextuels, familiaux et individuels pouvant influencer l'accès à l'enseignement postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada.

Figure 8. – Schéma d'analyse des facteurs pouvant influencer l'accès au postsecondaire



3.1 Questions de recherche

L'examen de ces trois groupes de facteurs a été réalisé de façon à comprendre la transition du secondaire au postsecondaire. Nous avons limité l'analyse à deux grands groupes Autochtones –les Premières Nations et les Métis – et à la population âgée entre 18 et 34 ans vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada. Nous aurions préféré inclure les Premières Nations vivant dans les collectivités spécifiques – appelées réserves – mais la seule Enquête portant sur la population Autochtone exclut cette population. Nous avons également exclu les Inuits parce qu'ils vivent sur un territoire presque exclusif et dans des conditions qui les distinguent fortement à la fois des non-Autochtones et des autres Autochtones. Ainsi, nous tenterons dans cette recherche de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les **facteurs contextuels** qui ont un impact sur l'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada ? Est-ce que les **facteurs spécifiques** aux Autochtones, tels que la mobilité résidentielle, le fait d'avoir vécu ou étudié dans une collectivité des Premières Nations ou encore le fait d'étudier dans un climat scolaire qui favorise la culture Autochtone durant le secondaire, ont une influence sur cet accès au-delà des **facteurs classiques** affectant toutes les populations ?

- Quels sont les **facteurs familiaux** qui influencent l'accessibilité au postsecondaire des Autochtones ? Est-ce que les **facteurs spécifiques** aux Autochtones, tels que la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille, ont une influence sur cet accès au-delà des **facteurs classiques** affectant toutes les populations ?
- De quelle façon les **facteurs individuels**, tels que les facteurs scolaires qui s'articulent à travers le rendement scolaire et le décrochage, et le facteur extrascolaire qui représente le fait de travailler durant l'année scolaire, contribuent-ils au renforcement des inégalités des chances d'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis au-delà des **facteurs contextuels classiques et spécifiques** aux Autochtones ? Est-ce que le **facteur spécifique** tel que l'identification Autochtone a une influence sur cet accès au-delà des **facteurs classiques** affectant toutes les populations ?
- Comment les **facteurs contextuels, familiaux et individuels** se conjuguent-ils pour affecter l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des PN au Canada ? Et est-ce que les **facteurs spécifiques** aux Autochtones ont plus d'influence sur cet accès au-delà des **facteurs classiques** affectant toutes les populations ?
- Si l'on considère les trois types de systèmes scolaires « à choix exclusif », « à choix progressif » et « à choix multiples » qui ont été catégorisés selon les provinces de résidence canadiennes ayant le même type « *d'offre de formations* » postsecondaire (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009), existe-il une différence dans l'influence des facteurs contextuels, familiaux et individuels pour ces trois types de systèmes scolaires ?

Chapitre 4 – Méthodologie

Cette section présente la source de données utilisée dans cette recherche, l'échantillon et la population étudiée, mais aussi la description des différentes mesures prises en compte et leur regroupement en facteurs contextuels, familiaux et individuels. Cette section aborde également l'analyse et la stratégie d'analyse qui ont été utilisées pour répondre aux différentes questions de recherche.

4.1 Source de données

L'enquête sur laquelle repose cette recherche est l'Enquête auprès des peuples Autochtones (EAPA) de 2012. Son rôle premier est d'informer sur les conditions socioéconomiques et le mode de vie des Autochtones vivant hors collectivités des Premières Nations -- aussi appelées « réserves » -- au Canada. Il aurait été préférable de travailler sur des données incluant également les Premières Nations vivant dans les collectivités des Premières Nations, mais ces données n'existent pas de manière détaillée ni dans l'EAPA 2012 ni dans le volet éducation de l'Enquête auprès des ménages (ENM) de 2011, ce qui aurait pu nous permettre de fusionner les données et de considérer toute la population des Premières Nations dans notre recherche.

L'Enquête auprès des peuples Autochtones (EAPA) de 2012 se centre sur trois thèmes, soit celui de l'éducation qui occupe presque la moitié du questionnaire, celui de l'emploi et celui de la santé. Elle permet également d'informer sur d'autres thèmes comme la composition du ménage, la mobilité, la langue Autochtone, les activités traditionnelles, le revenu et le logement. L'EAPA de 2012 représente le quatrième cycle après ceux de 1991, 2001 et 2006. Elle fournit des données inédites et très détaillées sur l'éducation, l'emploi et la santé de la population Autochtone qu'aucune autre enquête de Statistique Canada ne peut fournir.

L'enquête cible les personnes âgées de 6 ans et plus ayant déclaré avoir une identité Autochtone - Premières Nations, Inuit et/ou Métis – ou ayant un statut « *d'indien inscrit* » et/ou des traités, ou ayant déclaré être membre d'une Première Nation et/ou d'une bande indienne. Elle concerne uniquement les personnes qui vivent dans des logements privés hors collectivités

des Premières Nations et exclut certaines communautés des Premières Nations au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest du Canada.

L'EAPA de 2012 est une enquête transversale par échantillon. L'échantillon de la base de données EAPA 2012 comprend 28 410 répondants. Il a été sélectionné auprès de 50 000 personnes ayant déclaré avoir une identité ou une ascendance Autochtone lors de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011. Les questionnaires ont été administrés au moyen d'interviews téléphoniques assistés par ordinateur (ITAO) et/ou dans certains cas au moyen d'interviews sur place assistés par ordinateur (IPAO).

4.2 Échantillon et population à l'étude

L'échantillon qui a été utilisé dans cette recherche avoisine les 6500 personnes¹⁶ sur un total initial de 28 410 personnes interrogées lors de cette enquête. La population étudiée dans cette recherche est restreinte aux décrocheurs et aux finissants du secondaire, âgés entre 18 et 34 ans qui ne fréquentaient pas le secondaire au moment de la collecte de données. La population représentée atteint 237 590 personnes appartenant aux deux groupes Autochtones des Premières Nations et des Métis qui vivent hors collectivités des Premières Nations dans l'ensemble du Canada.

La raison pour laquelle notre choix concerne uniquement ces deux groupes Autochtones est due au fait qu'ils se distinguent du groupe des Inuits par leur lieu de résidence. Les Inuits sont des peuples plus isolés géographiquement et plus concentrés que les Premières Nations et les Métis vivant hors collectivités des Premières Nations. Ils vivent sur un territoire presque exclusif et dans des conditions socioéconomiques qui les distinguent fortement à la fois des non-Autochtones et des autres Autochtones.

Pour ce qui est de l'âge, nous avons décidé de fixer la tranche d'âge entre 18 et 34 ans, suivant l'âge théorique d'entrée au collège qui est de 18 ans dans l'ensemble des provinces du Canada à l'exception du Québec où il est de 17 ans. La très faible proportion des jeunes Autochtones ayant 17 ans au Québec nous a amenés à les retirer de notre population. Nous avons également décidé

¹⁶ En raison de la confidentialité de l'information, cet échantillon est arrondi au plus grand nombre croissant.

d'étendre la tranche d'âge de notre population jusqu'à 34 ans principalement en raison du retard scolaire qu'accusent les Autochtones au postsecondaire. Cela nous a permis également de comparer deux groupes d'âge, à savoir : les 18-24 ans et les 25-34 ans. Nous avons également délimité notre population de manière à ne garder que les décrocheurs et les finissants du secondaire puisque la recherche porte sur les déterminants de l'accessibilité au postsecondaire, ce qui nous a amené à retirer les personnes qui fréquentaient encore le secondaire au moment de la collecte de données.

4.3 Mesures

Notre intérêt porte sur l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant au Canada. Pour comprendre cet accès, nous avons analysé l'influence possible de 24 variables indépendantes regroupées en facteurs contextuels, familiaux et individuels sur cette accessibilité.

4.3.1 Variable dépendante

La variable dépendante que nous avons utilisée est une variable dérivée par Statistique Canada en fonction de plusieurs variables qui traitent de la scolarité du répondant. À partir de cette variable d'origine nommée (DHLOS), nous avons créé une variable dépendante qui regroupe trois catégories au lieu des 18 catégories initiales. Nous avons regroupé les codes 1 à 6 en code 0 (Études secondaires ou moins), les codes 7 à 12 en code 1 (Études collégiales) et les codes 13 à 17 en code 2 (Études universitaires). Le Tableau 5 permet de voir le détail des 18 catégories de la variable d'origine que nous avons regroupées dans la variable dépendante.

Tableau 5. – Caractéristiques de la variable dépendante

Nom de la variable	Intitulé de la variable	Catégories d'origine (DHSLOS)	Catégories transformées (VD_Accès_PS)	Type de variable
VD_Accès_PS	Accès à l'enseignement postsecondaire	1) Maternelle ou n'est jamais allé(e) à l'école/ou l'équivalent 2) 1re à la 6e année ou l'équivalent 3) 7e ou 8e année ou l'équivalent 4) 9e ou 10e année ou l'équivalent 5) Niveau sup. 10e année sans diplôme d'études sec. ou l'équiv. 6) Diplôme d'études secondaires ou l'équivalent 7) Études postsecondaires partielles 8) Certificat/diplôme programme apprentissage/école de métiers 9) Cert./dip. collège/cégep/autre étab. non univ.-Durée prog ND 10) Cert./dip. coll./cégep/étab. non univ. : prog. plus de 2 ans 11) Cert./dip. coll./cégep/étab. non univ. : prog. 1-2 an(s) 12) Cer./dip. coll./cégep/étab. non univ.:3 mois/plus mais <1 an 13) Certificat/diplôme universitaire au-dessous du baccalauréat 14) Baccalauréat 15) Certificat / diplôme universitaire au-dessus du baccalauréat 16) Diplôme - médecine/méd.dentaire/méd.vétérinaire/optométrie 17) Maîtrise 18) Doctorat acquis	0) Études secondaires ou moins (Réf) 1) Études collégiales 2) Études universitaires	Variable qualitative de type catégorielle

4.3.2 Variables indépendantes

Les 24 variables indépendantes appartiennent à 3 groupes de facteurs, soit les facteurs contextuels, familiaux et individuels. On distingue dans chaque groupe deux types de facteurs, les **facteurs classiques** d'inégalité scolaires et les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones.

Le regroupement de ces facteurs a été fait en fonction des données disponibles dans l'enquête auprès des peuples Autochtones (EAPA) de 2012. Il est important de noter que beaucoup de variables n'ont pas pu être intégrées dans notre analyse en raison du fait que la majorité des variables sélectionnées se rapportent à la situation scolaire des répondants âgés entre 18 et 34 ans en 2011 lorsqu'ils fréquentaient le secondaire. Même s'il existe dans l'EAPA de 2012 des variables comme le revenu familial, le lieu de résidence selon la proximité d'une région métropolitaine de recensement (RMR) ou selon le type urbain/rural, ou encore comme la qualité du logement ou le nombre d'enfants par foyer, ces variables ne reflètent pas la situation des répondants lorsqu'ils fréquentaient le secondaire mais plutôt leur situation en 2011. Ce manque de données a fait que nous ne pouvions pas intégrer les informations les plus pertinentes qui auraient pu être, à notre sens et selon la littérature, déterminantes dans l'accessibilité des Premières Nations et des Métis à l'enseignement postsecondaire.

Ainsi, afin de comprendre les inégalités d'accès au postsecondaire des Autochtones, nous avons fait un regroupement selon les caractéristiques contextuelles, familiales et individuelles des répondants « lorsqu'ils fréquentaient le secondaire ». Les variables de l'environnement de résidence, comme la province de résidence, la mobilité résidentielle ou le fait d'avoir résidé ou étudié dans une collectivité des Premières Nations, ou encore les variables de l'environnement scolaire, comme le climat scolaire positif ou négatif, le climat scolaire favorisant la culture Autochtone ou encore les aspirations des pairs ou leur comportement à risque font partie des **facteurs contextuels**. Ce sont des **facteurs classiques** d'inégalité scolaire. Seules les variables de l'historique résidentiel comme la mobilité résidentielle ou le fait d'avoir résidé ou étudié dans une collectivité des Premières Nations ou encore le fait de fréquenter une école ayant un climat scolaire favorisant la culture Autochtone sont considérées comme **facteurs contextuels spécifiques** aux peuples Autochtones.

Les **facteurs familiaux** incluent la scolarité des parents et leur engagement dans la scolarité de leurs enfants durant le secondaire, ou encore le fait de résider avec ses parents durant le secondaire ou le fait d'avoir des frères et sœurs décrocheurs du secondaire. Ces derniers sont des **facteurs classiques** d'inégalité d'accès au postsecondaire. Le seul **facteur spécifique** aux Autochtones qui fait partie des **facteurs familiaux** est la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille.

Enfin, les **facteurs individuels** comme l'âge et le sexe, ou encore la performance scolaire, le redoublement, le décrochage scolaire ou le fait de travailler durant l'année scolaire sont considérés comme **facteurs classiques** d'inégalité d'accès. L'identification Autochtone est la seule variable considérée comme un **facteur spécifique** à la population Autochtone.

4.3.2.1 Variables contextuelles

Les variables constituant les **facteurs contextuels** se regroupent en deux sous-groupes de variables : les variables de l'environnement de résidence et ceux de l'environnement scolaire du répondant. Le Tableau 6 présente en détail les variables relatives à l'environnement de résidence et le traitement que nous avons appliqué aux variables originales. Le Tableau 7 fait de même pour les variables de l'environnement scolaire.

Tableau 6. – Caractéristiques des variables contextuelles

Nom de la variable	Intitulé de la variable	Définition et opérationnalisation de la variable	Catégories d'origine	Catégories transformées	Type de variable	Type de facteur
Facteurs contextuels						
Environnement de résidence						
NREGD	Provinces et région de résidence	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (NREG). En raison de la similitude des systèmes scolaires, nous avons regroupé la région des prairies avec les Territoires et nous avons renommé notre variable en "NREGD". La variable NREG d'origine est dérivée par Statistique Canada de la variable "NPRCODE" qui indique la province ou le territoire où habitait le répondant au moment de l'Enquête auprès des Ménages (ENM) 2011. Elle regroupe plusieurs provinces en régions. Ex: (La région de l'Atlantique qui regroupe : Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Nouveau-Brunswick. La région des prairies qui regroupe : Manitoba, Saskatchewan et Alberta).	1) Atlantique 2) Québec 3) Ontario 4) Prairies 5) Colombie-Britannique 6) Territoires	1) Atlantique 2) Québec 3) Ontario 4) Colombie-Britannique 5) Prairies et Territoires (Réf)	Variable qualitative de type nominal	Facteur classique d'inégalité scolaire
MOB_01D	Mobilité résidentielle	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (MOB_01). Notre objectif étant de la rendre factice de sorte de prendre uniquement ceux ayant déjà déménagé. Nous avons renommé cette variable "MOB_01D". Cette dernière a pour question "Avez-vous toujours habité dans cette ville, ce village ou cette communauté?". Comme notre intérêt portait sur la mobilité résidentielle. Nous avons donc recodé le (code 1) de la variable d'origine en (code 0) et le (code 2) de la variable d'origine en (code 1).	1) Oui 2) Non	0) Pas de mobilité résidentielle (Réf) 1) Mobilité résidentielle	Variable qualitative de type nominal	Facteur spécifique aux Autochtones
DFNCOMMD	Vécu à l'intérieur et/ou à l'extérieur d'une collectivité des PN	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (DFNCOMM). Notre objectif étant de la rendre factice de sorte de prendre uniquement ceux ayant vécu dans une collectivité des Premières Nations. Nous avons renommé cette variable "DFNCOMMD". La variable "DFNCOMM" d'origine est dérivée par Statistique Canada à partir de trois variables. Elle indique si le répondant a vécu uniquement à l'extérieur d'une collectivité des Premières Nations (code 1) ou s'il a vécu à la fois à l'intérieur et à l'extérieur d'une collectivité des Premières Nations (code 2).	1) A vécu uniquement à l'extérieur d'une collectivité des PN 2) A vécu à la fois à l'intérieur et à l'extérieur d'une collectivité des PN	0) Pas vécu dans une réserve (Réf) 1) Vécu dans une réserve	Variable qualitative de type nominal	Facteur spécifique aux Autochtones
ED3A_04D	Avoir étudié dans une collectivité des PN	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (DFNCOMM). Notre objectif étant de la rendre factice de sorte de prendre uniquement ceux ayant vécu dans une collectivité des Premières Nations. Nous avons renommé cette variable "DFNCOMMD". La variable "DFNCOMM" d'origine est dérivée par Statistique Canada à partir de trois variables. Elle indique si le répondant a vécu uniquement à l'extérieur d'une collectivité des Premières Nations (code 1) ou s'il a vécu à la fois à l'intérieur et à l'extérieur d'une collectivité des Premières Nations (code 2).	1) Oui 2) Non	0) Pas étudié dans une réserve (Réf) 1) Étudié dans une réserve	Variable qualitative de type nominal	Facteur spécifique aux Autochtones

Tableau 7. – Caractéristiques des variables contextuelles (Suite)

Nom de la variable	Intitulé de la variable	Définition et opérationnalisation de la variable	Catégories d'origine	Catégories transformées	Type de variable	Type de variable
Facteurs contextuels (Suite)						
Environnement scolaire						
DSENVPOSD	Climat scolaire positif au secondaire	Cette variable est une variable dérivée par Statistique Canada qui a été créée suite à une analyse factorielle de toutes les questions sur le climat scolaire au secondaire. Elle regroupe quatre variables (ED3C_20A - En sécurité à l'école; ED3C_20B - Heureux à l'école; ED3C_20C - La plupart des enfants étaient heureux à cette école et ED3C_20D - Nombreuses occasions pour les parents de s'impliquer). Le regroupement de ces quatre variables a produit une moyenne de l'environnement positif à l'école allant de 1 (en désaccord) jusqu'à 4 (en accord).	1) Tout à fait d'accord 2) D'accord 3) En désaccord 4) Entièrement en désaccord	Échelle inversée avec une moyenne allant de 1 (Réf) à 4, où 1 signifie que le répondant est (Entièrement en désaccord) et 4 signifie qu'il est (Tout à fait d'accord) que l'environnement scolaire de l'école secondaire qu'il fréquentait était positif.	Variable quantitative de type continu	Facteur classique d'inégalité scolaire
DSENVNEG	Climat scolaire négatif au secondaire	Cette variable est une variable dérivée par Statistique Canada qui a été créée suite à une analyse factorielle de toutes les questions sur le climat scolaire au secondaire. Elle regroupe cinq variables (ED3C_20F - Le racisme ; ED3C_20G - L'intimidation; ED3C_20H - L'alcool, ED3C_20I - Les drogues, ED3C_20J - La violence. Le regroupement de ces cinq variables a produit une moyenne de l'environnement négatif à l'école allant de 1 (en désaccord) jusqu'à 4 (en accord).	1) Tout à fait d'accord 2) D'accord 3) En désaccord 4) Entièrement en désaccord	Échelle inversée avec une moyenne allant de 1 (Réf) à 4, où 1 signifie que le répondant est (Entièrement en désaccord) et 4 signifie qu'il est (Tout à fait d'accord) que l'environnement scolaire de l'école secondaire qu'il fréquentait était négatif.	Variable quantitative de type continu	Facteur classique d'inégalité scolaire
ED3C_20E3D	Climat favorisant la culture autochtone au secondaire	Cette variable est une variable d'origine nommée (ED3C_20E) sur laquelle nous avons simplement inversé l'échelle de mesure de manière à respecter l'échelle de mesure des deux variables de l'environnement scolaire positif (DSENVPOSD) et de l'environnement scolaire négatif (DSENVNEG).	1) Tout à fait d'accord 2) D'accord 3) En désaccord 4) Entièrement en désaccord	Échelle inversée 1) Entièrement en désaccord (Réf) 2) En désaccord 3) D'accord 4) Tout à fait d'accord	Variable qualitative de type ordinal	Facteur spécifique aux Autochtones
DPEEREDUD	Aspiration scolaire des pairs au secondaire	Cette variable est une variable dérivée par Statistique Canada qui a été créée suite à une analyse factorielle de toutes les questions sur la relation avec les pairs et les meilleurs amis. Elle regroupe quatre variables (ED3F_35A - Amis qui pensaient important de terminer l'école secondaire; ED3F_35C - Amis qui décrochaient avant d'obtenir le diplôme secondaire; ED3F_35D - Amis qui prévoient des études postsecondaires et ED3F_35I - Amis qui pensaient normal de travailler fort à l'école). Le regroupement de ces quatre variables a produit une moyenne sur les aspirations scolaires des pairs, allant de 1 (aucun des amis n'a d'aspiration) jusqu'à 4 (tous les amis ont des aspirations).	1) Aucun ami 2) Certains amis 3) La plupart des amis 4) Tous les amis	Moyenne allant de 1 (Réf) à 4, où 1 signifie que (aucun des amis du répondant n'avait d'aspiration) et 4 signifie que (tous les amis du répondant avaient des aspirations).	Variable quantitative de type continu	Facteur classique d'inégalité scolaire
DPEERRSKD	Comportement à risque des pairs au secondaire	Cette variable est une variable dérivée par Statistique Canada qui a été créée suite à une analyse factorielle de toutes les questions sur la relation avec les pairs et les meilleurs amis. Elle regroupe six variables (ED3F_35B - Amis qui manquaient sans permission, ED3F_35E - Amis qui avaient la réputation de causer des problèmes, ED3F_35F - Amis qui fumaient la cigarette, ED3F_35G - Amis qui consommaient de la drogue et ED3F_35H - Amis qui consommaient de l'alcool). Le regroupement de ces six variables a produit une moyenne sur le comportement à risque des pairs, allant de 1 (aucun des amis n'ont des comportements à risque) jusqu'à 4 (tous les amis ont des comportements à risque).	1) Aucun ami 2) Certains amis 3) La plupart des amis 4) Tous les amis	Moyenne allant de 1 (Réf) à 4, où 1 signifie que (aucun des amis du répondant n'avait des comportements à risque) et 4 signifie que (tous les amis du répondant avaient des comportements à risque).	Variable quantitative de type continu	Facteur classique d'inégalité scolaire

4.3.2.2 Variables familiales

Les variables qui constituent les **facteurs familiaux** sont subdivisées en trois sous-groupes de variables: les variables en lien avec la scolarité et l'engagement des parents ainsi que celles relatives au lieu d'établissement et au décrochage des frères et sœurs au secondaire (voir Tableau 8), et les variables en lien avec la fréquentation des pensionnats par les différents membres de la famille du répondant (voir Tableaux 8 et 9).

Tableau 8. – Caractéristiques des variables familiales

Nom de la variable	Intitulé de la variable	Définition et opérationnalisation de la variable	Catégories d'origine	Catégories transformées	Type de variable	Type de variable
Facteurs familiaux						
Facteurs de scolarité et d'engagement des parents						
Scol_parents_grD	Scolarité des parents	Cette variable est une variable qui a été transformée par nos soins. Elle regroupe deux variables, le niveau de scolarité le plus élevé atteint de la Mère/tutrice du répondant (ED3H_67) et le niveau de scolarité le plus élevé atteint du Père/tuteur du répondant (ED3H_68). Nous avons jumelé ces deux variables afin d'obtenir une variable qui nous informe sur le plus haut niveau de scolarité de l'un ou l'autre. Quelques catégories de départ ont également été regroupées afin de réduire l'échelle de 10 catégories à quatre catégories de niveau scolaire pour cette nouvelle variable (voir les détails sur le regroupement de notre variable dépendante).	1) Aucune scolarité 2) 8e année ou moins 3) Niv.infér. à dip. ES ou équi 4) Diplôme ES/cert/ équi ES 5) Études postsec.partielles 6) Cert./dipl. d'école métier 7) Cert./dip. d'un collège/cégep/ou autre 8) Cert./dip. univ. au-dessous du bac 9) Baccalauréat 10) Certi./diplôme/grade univ. au-dessus du bac	0) Sans réponse 1) Études Universitaires 2) Études collégiales 3) Études secondaires terminées 4) Études inférieures au secondaire (Réf)	Variable qualitative de type ordinal	Facteur classique d'inégalité scolaire
Eng_parents_DD	Engagement scolaire des parents au secondaire	Cette variable est une variable qui a été transformée par nos soins. Elle regroupe deux variables dérivées par Statistique Canada qui ont été créées suite à un regroupement de plusieurs autres variables qui traitent sur l'engagement des parents/famille dans l'Éducation scolaire de leurs enfants. Cette variable regroupe la variable d'engagement des parents/famille aux activités de l'École (DFAMINV) et la variable d'engagement des parents/famille à l'enseignement (DFAMENG).	Variable (DFAMINV) 1) Mbrs de la famille participent aux activités de l'école. 2) Membres de la famille ne participent pas aux act. de l'école. Variable (DFAMENG) 1) Membres de la famille participent à l'enseignement de l'élève. 2) Membres de famille ne participent pas à l'enseign. de l'élève.	0) Parents / famille très engagés 1) Parents / famille moyennement engagés 2) Parents / famille pas du tout engagés (Réf)	Variable qualitative de type ordinal	Facteur classique d'inégalité scolaire
Fréquentation des pensionnats						
PenSg1_GPD	Fréquentation - 1ère génération - Grands-Parents	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (RS_02A). Notre objectif étant de la rendre factice de sorte de prendre uniquement ceux dont l'un des grands-parents a fréquenté le pensionnat. Nous avons renommé cette variable "PenSg1_GPD". Cette dernière a pour question "L'un des membres suivants de votre famille a-t-il déjà été un élève dans un pensionnat ou une école industrielle/fédérale? L'un de ~VOS grands-parents?"	1) Oui 2) Non	0) Ne s'applique pas (Réf) 1) Génération1 - Grands-parents	Variable qualitative de type nominal	Facteur spécifique aux Autochtones
PenSg2_PD	Fréquentation - 2ème génération - Parents	Cette variable est une variable qui a été transformée par nos soins. Elle regroupe deux variables d'origines, l'une qui questionne sur la fréquentation de pensionnat par la mère (RS_02B) et l'autre sur la fréquentation de pensionnat par le père (RS_02C). Cette nouvelle variable créée et que nous avons renommée "PenSg2_PD" nous informe sur la fréquentation de pensionnats par l'un des deux parents du répondant. Nous avons également recodé cette variable de manière à la rendre factice.	1) Oui 2) Non	0) Ne s'applique pas (Réf) 1) Génération2 - parents	Variable qualitative de type nominal	Facteur spécifique aux Autochtones

Tableau 9. – Caractéristiques des variables familiales (Suite)

Nom de la variable	Intitulé de la variable	Définition et opérationnalisation de la variable	Catégories d'origine	Catégories transformées	Type de variable	Type de variable
Facteurs familiaux (Suite)						
Fréquentation des pensionnats (suite)						
PenSg2_OTD	Fréquentation - 2ème génération - Oncles et Tantes	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (RS_02G). Notre objectif étant de la rendre factice de sorte de prendre uniquement ceux dont l'un des Oncles ou tantes a fréquenté le pensionnat. Nous avons renommé cette variable "PenSg2_OTD". Cette dernière a pour question "L'un des membres suivants de votre famille a-t-il déjà été un élève dans un pensionnat ou une école industrielle fédérale? L'un de vos ondes ou tantes?"	1) Oui 2) Non	0) Ne s'applique pas (Réf) 1) Génération2 - Oncles ou Tantes	Variable qualitative de type nominal	Facteur spécifique aux Autochtones
PenSg3_rép_famD	Fréquentation - 3ème génération - répondants & autres membres de la 3ème génération	Cette variable est une variable qui a été transformée par nos soins. Elle regroupe cinq variables d'origines, soit : (RS_01) qui traite la fréquentation de pensionnat par le répondant lui-même, (RS_02D) qui traite celle du conjoint ou de la conjointe du répondant, (RS_02E) qui traite celle de l'un des frères ou soeurs du répondant, (RS_02H) qui traite la fréquentation de l'un des cousins du répondant et enfin (RS_02F) qui traite la fréquentation de toute autre personne apparentée. Cette nouvelle variable créée et que nous avons renommée "PenSg3_rép_famD" nous informe sur la fréquentation de pensionnats par l'un des membres de la 3ème génération du répondant y compris le répondant lui-même. Nous avons également recodé cette variable de manière à la rendre factice.	1) Oui 2) Non	0) Ne s'applique pas (Réf) 1) Génération3 - Répondant ou autre membre de la famille	Variable qualitative de type nominal	Facteur spécifique aux Autochtones
Autres facteurs familiaux						
ED3D_23D	Avoir demeuré avec ses parents au secondaire	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (ED3D_23). Notre objectif étant de la rendre factice de sorte de prendre uniquement ceux dont qui ont demeuré avec leurs parents durant l'année scolaire. Nous avons renommé cette variable "ED3D_23D" et avons recodé le (code 1 = Tout le temps) de la variable d'origine en (code 1 = Oui) et le (code 2 et 3 = Parfois et Jamais) de la variable d'origine en (code 0 = Non). Cette dernière a pour question "J'ai maintenant quelques questions sur la participation de votre famille aux activités au cours de votre dernière année d'études primaires ou secondaires. Au cours de votre dernière année d'études, viviez-vous avec un parent, un tuteur ou une tutrice ou un autre membre de la famille... ?"	1) Tout le temps 2) Parfois 3) Jamais	0) Non (Réf) 1) Oui	Variable qualitative de type nominal	Facteur classique d'inégalité scolaire
ED3H_66D	Ayant des frères et soeurs décrocheurs du secondaire	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (ED3H_66). Notre objectif étant de la rendre factice de sorte de prendre uniquement ceux dont qui ont des frères ou soeurs décrocheurs du secondaire. Nous avons renommé cette variable "ED3H_66D" et avons recodé le (code 1 = Oui) de la variable d'origine en (code 1 = Oui) et le (code 2, 3 et 4 = Non, Frères et soeurs trop jeunes et N'as pas de frère ni de soeur) de la variable d'origine en (code 0 = Non). Cette dernière a pour question "Voici maintenant quelques questions sur la scolarité des membres de votre famille. Avez-vous des frères ou des soeurs qui ont déjà décroché du secondaire? Tenez compte des demi-frères et demi-soeurs ainsi que des frères et soeurs adoptifs et par alliance ayant déjà habité avec vous."	1) Oui 2) Non 3) Frères et soeurs trop jeunes / N'a jamais habité avec eux 4) N'a pas de frère ni de soeur	0) Non (Réf) 1) Oui	Variable qualitative de type nominal	Facteur classique d'inégalité scolaire

4.3.2.3 Variables individuelles

Les variables qui constituent les **facteurs individuels** se regroupent également en trois sous-groupes: les variables sociodémographiques (voir Tableau 10) ainsi que les variables scolaires et extrascolaires (voir Tableaux 10 et 11).

Tableau 10. – Caractéristiques des variables individuelles

Nom de la variable	Intitulé de la variable	Définition et opérationnalisation de la variable	Catégories d'origine	Catégories transformées	Type de variable	Type de variable
Facteurs individuels						
Facteurs sociodémographiques						
DIDENTGP	Identification autochtone	Cette variable est une variable dérivée par Statistique Canada qui identifie trois groupes autochtones (Les Premières Nations, les Métis et les Inuits). Les catégories proposées par cette variable d'origine nous permettent également de distinguer les Premières Nations en fonction de leur statut de "indien inscrit" ou "indien non-inscrit". Nous avons réduit la liste des catégories d'origines de cinq catégories à trois catégories. Pour ce faire nous avons transformé cette variable en gardant que les Premières Nations "indien inscrit" ou "indien non-inscrit" et les Métis.	1) Identité unique - Indien inscrit des PN (Indien de l'AN) 2) Identité unique - Indien non inscrit des PN (Indien de l'AN) 3) Identité unique - Métis 4) Identité unique - Inuk (Inuit) 5) Identités autochtones multiples	1) Indien inscrit des PN 2) Indien non-inscrit des PN 3) Métis (réf)	Variable qualitative de type nominal	Facteur spécifique aux Autochtones
Age_repD	Âge	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (AGE). Notre objectif étant de la rendre catégorielle à deux catégories puisque nous travaillons uniquement sur les personnes âgées entre 18 et 34 ans. Nous avons donc supprimé les moins de 18 ans et les plus de 34 ans, puis nous avons recatégorisé en deux groupes : les 18 - 24 ans et les 25 - 34 ans. Le nom de la nouvelle variable devient alors "Age_repD" avec une catégorisation inversée qui nous permet de placer notre catégorie de référence en dernière et deuxième position.	1) 6 ans Jusqu'à N) plus de 64 ans	1) 25 - 34 ans 2) 18 - 24 ans (réf)	Variable qualitative de type ordinal	Facteur classique d'inégalité scolaire
SEXD	Sexe	Cette variable est une variable d'origine nommée (SEX) sur laquelle nous avons simplement inversé l'échelle de mesure de manière à placer notre catégorie de référence (Homme) en dernière et deuxième position. En changeant l'échelle de cette variable, nous lui avons donné le nom de "SEXD".	1) Homme 2) Femme	1) Femme 2) Homme (réf)	Variable qualitative de type nominal	Facteur classique d'inégalité scolaire
Facteurs scolaires						
Per_scolD	Performance scolaire au secondaire	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (ED3B_12A). Notre objectif étant de regrouper les six catégories d'origines en trois catégories. Nous avons renommé cette variable "Per_scolD". Cette dernière a pour question "Au cours de votre dernière année d'études primaires ou secondaires, quelle a été votre moyenne générale exprimée en pourcentage?". Comme notre population ne concerne que les finissants et les décrocheurs du secondaire, cette question reflète la note du dernier bulletin au secondaire uniquement.	1) 80 % ou plus (surtout des A) 2) De 70 à 79 % (surtout des B) 3) De 60 à 69 % (surtout des C) 4) De 50 à 59 % (surtout des D) 5) Moins de 50 % (surtout des E et des F) 6) Aucune note attribuée	1) Surtout des A 2) Surtout des B 3) C et moins (réf)	Variable qualitative de type ordinal	Facteur classique d'inégalité scolaire
ED3B_11D	Redoublement	Cette variable est une variable qui a été recodée à partir de la variable d'origine (ED3B_11). Notre objectif étant de regrouper les trois catégories d'origines en deux catégories. Nous avons renommé cette variable "ED3B_11D". Voici maintenant quelques questions sur votre rendement au primaire et au secondaire. Avez-vous déjà redoublé une année?. Nous avons donc recodé le (code 1 et 2) de la variable d'origine en (code 1) et le (code 3) de la variable d'origine en (code 0).	1) Oui, une fois 2) Oui, deux fois ou plus 3) Non, jamais	0) Non (Réf) 1) Oui	Variable qualitative de type nominal	Facteur classique d'inégalité scolaire

Tableau 11. – Caractéristiques des variables individuelles (Suite)

Nom de la variable	Intitulé de la variable	Définition et opérationnalisation de la variable	Catégories d'origine	Catégories transformées	Type de variable	Type de variable
Facteurs individuels (suite)						
Facteurs scolaires (suite)						
ED3F_36DEC RAC	Décrochage et raccrochage	Cette variable est une variable d'origine nommée (ED3F_36) sur laquelle nous avons simplement inversé l'échelle de mesure de manière à placer notre catégorie de référence (oui) en dernière et deuxième position. Cette dernière a pour question "Il arrive que des jeunes abandonnent leurs études et qu'ils les reprennent ou qu'ils ne les reprennent pas. Est-ce que c'est votre cas?". En changeant l'échelle de cette variable, nous lui avons donné le nom de "ED3F_36DECRAC".	1) Oui 2) Non	0) Non (Réf) 1) Oui	Variable qualitative de type nominal	Facteur classique d'inégalité scolaire
Facteur extrascolaire						
DJOB	Avoir travaillé durant l'année scolaire au secondaire et après	Cette variable est une variable dérivée par Statistique Canada nommée (DJOB) qui regroupe deux variables en lien avec le travail durant la scolarité. Cette dernière a pour question "J'aimerais maintenant vous poser des questions sur les activités auxquelles vous avez pu participer au cours de votre dernière année d'études primaires ou secondaires. Au cours de votre dernière année d'études, avez-vous eu un travail, par exemple, être gardien(ne) d'enfants, commis de magasin ou enseignant-tuteur?". La seule transformation qui a eu lieu sur cette variable est l'inversement de l'échelle de mesure de manière à placer notre catégorie de référence (oui) en dernière et deuxième position. En changeant l'échelle de cette variable, nous lui avons donné le nom de "DJOB".	1) Oui 2) Non	0) Non (Réf) 1) Oui	Variable qualitative de type nominal	Facteur classique d'inégalité scolaire

4.4 Analyse

La méthode d'analyse privilégiée est la régression logistique multinomiale. L'analyse multiniveaux a été envisagée. En effet, la méthode d'analyse multiniveau, développée dans le domaine des sciences de l'éducation (Bressoux, Coustère et Leroy, 1997), aurait permis d'explorer de quelle manière les **facteurs contextuels** du lieu de résidence peuvent influencer l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire des Premières Nations et des Métis au Canada au niveau individuel. Cette méthode n'a pas été retenue parce que l'échantillon au niveau des subdivisions de recensement (SDR) au niveau 2 d'agrégation était trop faible. Étant donné que la grande majorité des Subdivisions de recensement (SDR) de l'échantillon étudiées ne comprenait pas plus d'une personne, le résultat attendu de l'analyse multiniveau risquait d'être le même que celui attendu en régression logistique multinomiale.

Étant donné que notre objectif premier est de prédire la probabilité qu'un jeune Autochtone des Premières Nations ou un jeune Métis accède ou non au collège ou à l'université, la régression logistique multinomiale permettra grâce à la notion de rapport de cote (Odds ratio) de prédire ces deux probabilités d'occurrence. En effet, le rapport de cote (Odds ratio) est une notion que nous pouvons traduire par les « chances » d'accéder au postsecondaire (Bressoux, 2008).

Autrement dit, elle traduit la probabilité d'occurrence d'un évènement sur la probabilité de non-occurrence de ce même évènement. La formule de celle-ci est représentée comme suite:

$$O_i = \frac{P_i}{(1-P_i)} \quad (\text{Bressoux, 2008})$$

Où O_i : représente la « chance » ou « la cote » d'occurrence

La régression logistique multinomiale a la même fonction que la régression logistique binaire qui est plus connue et plus utilisée en sciences sociales et en sciences humaines. Les deux analyses permettent la prédiction de l'occurrence d'un évènement. La différence réside dans le nombre de catégories de réponses de la variable dépendante étudiée. Comme notre variable dépendante est polytomique, c'est-à-dire qu'elle détient plus de deux catégories de réponses, il est plus approprié d'utiliser une seule régression logistique multinomiale pour la prédiction de l'occurrence de l'accès au collège et de l'accès à l'université que d'utiliser séparément deux régressions logistiques binaires pour l'occurrence de l'accès au collège d'un côté et l'occurrence de l'accès à l'université d'un autre côté.

Pour ce qui est de la formule du modèle logistique multinomial, Bressoux (2008) indique ce qui suit:

« Dans le cas général, lorsque la variable-réponse possède J catégories, on formalise l'écriture du modèle logit multinomial pour variables polytomiques nominales de la manière suivante (en écriture matricielle pour plus de commodité)

$$\text{Log} \left[\frac{P_{ij}}{P_{iJ}} \right] = \mathbf{X}_i \mathbf{B}_j$$

Où $j = 1, 2, \dots, J - 1$

On réalise ainsi J - 1 modèles où l'on contraste chacune des catégories j avec la modalité de référence J de la variable-réponse.

L'expression générale du modèle logistique multinomial pour variables polytomiques nominales est

$$P_{ij} = \frac{\exp(\mathbf{X}_i \mathbf{B}_j)}{1 + \sum_{k=1}^{J-1} \exp(\mathbf{X}_i \mathbf{B}_k)}$$

Où $j = 1, 2, \dots, J - 1$ » (Bressoux, 2008).

Contrairement à la régression linéaire, le coefficient de régression (b) qui indique l'augmentation et/ou la diminution prédite de la variable dépendante en fonction de chaque unité d'augmentation ou de diminution de la variable indépendante est très peu employé dans l'interprétation en régression logistique binaire ou multinomiale. Le coefficient de régression (b) informe tout de même du sens positif ou négatif de la relation existant entre les variables indépendantes et la variable dépendante. En régression logistique, c'est plutôt le coefficient Exp (b) qui représente la fonction exponentielle du coefficient (b) qui est le plus souvent interprété. Ce coefficient indique *le rapport de cote (Odds ratio)*, soit pour notre part, la chance d'accéder au collège (code =1) ou à l'université (code =2) plutôt que de n'accéder à aucun de ces niveaux scolaires. L'interprétation du coefficient Exp (b) se fait toujours en fonction de la catégorie de référence des variables indépendantes et dépendante.

Le coefficient de détermination appelé communément le pseudo R^2 est un indice de la proportion de la variance expliquée par les variables incluses dans le modèle. À chaque fois qu'une nouvelle variable indépendante ou un bloc de variables indépendantes sont entrés dans l'équation, le pseudo R^2 indique la variance totale expliquée ainsi que, si l'on désire comparer les modèles emboîtés, la proportion de la variance expliquée par la variable ou le bloc de variables indépendantes.

En régression logistique, il existe trois mesures du coefficient de détermination (Pseudo R^2), il y a celui de Cox et Snell, celui de Mc Fadden et celui de Nagelkerke. Cette dernière mesure est la plus employée, car sa valeur est comprise dans l'intervalle [0,1], ce qui la rend comparable entre les analyses (Tabachnick et Fidell, 2013)

Le dernier indicateur pertinent est le test de Wald. Ce test permet de vérifier la significativité du lien entre chaque catégorie de variable indépendante et la variable dépendante. Pour ce faire, une valeur de p à 0,01 est utilisée. Toutefois, étant donnée la taille importante de l'échantillon, une valeur de p inférieure à 0,01 est préférée.

4.5 Stratégie d'analyse

Afin de prédire la probabilité d'accès à l'enseignement collégial ou universitaire, nous avons utilisé une entrée séquentielle de plusieurs blocs de variables. L'entrée séquentielle des blocs de variables s'est faite séparément pour les facteurs contextuels, familiaux et individuels, puis de manière regroupée en introduisant d'abord les facteurs contextuels, puis familiaux, puis individuels. Cette stratégie nous a permis d'analyser à travers plusieurs modèles, l'influence unique des variables contextuelles, familiales et individuelles sur l'accessibilité des Autochtones au postsecondaire, mais aussi l'influence combinée des facteurs familiaux au-delà des facteurs contextuels d'une part, et celle des facteurs individuels au-delà des facteurs contextuels et familiaux d'autre part. Ceci a permis au final de faire ressortir les principaux déterminants de l'accessibilité des Premières Nations et des Métis au postsecondaire et leur inter influence.

Pour mieux comprendre notre stratégie de hiérarchisation, il faut revenir à la revue de littérature proposée dans le cadre théorique qui explicite clairement la spécificité de la situation des peuples Autochtones vivant au Canada. Étant donné que leur situation est différente du reste de la population canadienne en raison de l'histoire coloniale et des conditions socioéconomiques qui pourraient influencer leur contexte résidentiel et scolaire ainsi que le milieu familial dans lequel ils évoluent durant leur scolarité au primaire et au secondaire et étant donné le retard scolaire considérable qu'accusent les Autochtones au secondaire et au postsecondaire par rapport à la population non-Autochtones, il est judicieux de privilégier l'introduction des facteurs contextuels d'abord, puis des facteurs familiaux avant les facteurs individuels. Ceci permet de regarder l'effet des facteurs individuels, principalement la performance scolaire, le retard scolaire, le redoublement ou encore le décrochage scolaire, au-delà de l'effet des facteurs contextuels et familiaux sur ces mêmes facteurs. Le Tableau 12 présente en détail la hiérarchie des blocs de variables entrés dans la régression.

Enfin, pour mieux saisir l'influence contextuelle des systèmes postsecondaires des différentes provinces de résidence, une régression logistique multinomiale comparative pour chacun des trois systèmes scolaires -- « à choix exclusif », « à choix progressif » et « à choix multiples » -- est présentée. Celle-ci a permis de vérifier si les déterminants de l'accessibilité au postsecondaire des

Premières Nations et des Métis sont les mêmes pour l'ensemble du Canada que pour les trois systèmes scolaires qui sont, rappelons-le, regroupés selon la similitude des systèmes scolaires provinciaux. L'analyse comparative se fait uniquement sur le modèle parcimonieux, qui ne comprend que les variables reliées significativement à la variable dépendante.

Tableau 12. – Stratégie de régression logistique multinomiale avec entrée hiérarchique

		Constante	Modèle 1		Modèle 2		Modèle final (Modèle 3)		Modèle Parcimonieux	
			Collège	Université	Collège	Université	Collège	Université	Collège	Université
Facteurs contextuels	Environnement de résidence	Provinces de résidence (réf : Prairies et Territoires)								
		Atlantique	X	X	X	X	X	X	X	X
		Québec	X	X	X	X	X	X	X	X
		Ontario	X	X	X	X	X	X	X	X
		Colombie-Britannique	X	X	X	X	X	X	X	X
		Mobilité résidentielle (réf : Non)	X	X	X	X	X	X	X	X
	Environnement scolaire	Ayant vécu dans une collectivité des Premières Nations (réf : Non)	X	X	X	X	X	X	X	X
		Ayant fréquenté une école prim/sec dans une collectivité des PN (réf : Non)	X	X	X	X	X	X		
		Climat scolaire positif (réf : Entièrement en désaccord)	X	X	X	X	X	X	X	X
		Climat scolaire négatif (réf : Entièrement en désaccord)	X	X	X	X	X	X		
Facteurs familiaux	Facteurs scolaires et d'engagements des parents	Climat scolaire favorisant la culture autochtone (réf : Entièrement)	X	X	X	X	X	X	X	
		Aspiration scolaire des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient)	X	X	X	X	X	X	X	
		Comportement à risque des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient un comportement à risque)	X	X	X	X	X	X		
		Scolarité des parents (réf : Inférieure au secondaire)								
		Sans réponses			X	X	X	X	X	
		Études Universitaires			X	X	X	X	X	
	Autres facteurs familiaux	Études collégiales			X	X	X	X	X	
		Études secondaires terminées			X	X	X	X	X	
		Engagement des parents (réf : Pas du tout engagés)								
		Parents/famille très engagés			X	X	X	X		
Fréquentation des pensionnats	Parents/famille moyennement engagés			X	X	X	X			
	Demeuré avec parents (réf : Non)			X	X	X	X	X		
	Frères ou sœurs décrocheuses du secondaire (réf : Non)			X	X	X	X	X		
	Fréq pensionnat par Grands-parents - 1ère génération (réf : Non)			X	X	X	X			
	Fréq pensionnat par Parents - 2è Génération (réf : Non)			X	X	X	X	X		
	Fréq pensionnat par Oncles et tantes - 2è Génération (réf : Non)			X	X	X	X	X		
Facteurs individuels	Facteurs socio-démographiques	Fréq pensionnat par Répondants et autre mbr de la famille -3è Génération (réf : Non)			X	X	X	X		
		Identification Autochtone (réf : Métis)								
		Indien inscrit des PN					X	X	X	
		Indien non inscrit des PN					X	X	X	
		Âge (réf : B - 24 ans)								
	Facteurs de parcours scolaire	25 - 34 ans					X	X	X	
		Sexe (réf : Homme)								
		Femme					X	X	X	
		Performance académique (réf : C et moins)								
		Sur tout des A					X	X	X	
Facteur extrascolaire	Sur tout des B					X	X	X		
	Redoublement (réf : Non)					X	X	X		
	Décrochage (réf : Non)					X	X	X		
Facteur extrascolaire	A travaillé durant sa scolarité (réf : Non)					X	X	X		

Chapitre 5 – Résultats

Afin de suivre l'ordre des questions de recherche présenté dans la section (3.1), une présentation des résultats de régressions logistiques multinomiales des facteurs contextuels, familiaux et individuels avec entrée séquentielle a été faite, dans un premier temps de manière séparée, puis de manière regroupée. Enfin, une analyse de l'effet de modération des trois types de systèmes scolaires canadiens « à choix exclusif », « à choix progressif » et « à choix multiples » a été faite, dans un troisième temps, afin de répondre à la dernière question de recherche.

Pour des raisons de confidentialité des micro-données détaillées de Statistique Canada, les résultats de l'analyse descriptive sont présentés en utilisant des données arrondies et pondérées de l'enquête auprès des peuples Autochtones (EAPA) de 2012, alors que ceux des régressions logistiques multinomiales sont présentés en utilisant des données non arrondies et pondérées à moyenne 1.

Plusieurs indicateurs de la régression multinomiale seront examinés tout au long de cette section. Afin de comprendre les déterminants de l'accessibilité au postsecondaire, trois informations seront prises en compte. Seulement deux d'entre elles seront présentées dans tous les tableaux de régressions multinomiales. La première information est le coefficient $\text{Exp}(b)$, soit le rapport de cote entre les variables indépendantes et la variable dépendante. Il nous renseigne sur les chances d'accès au collégial et à l'université versus les chances de ne pas y accéder. La deuxième information est le coefficient de détermination appelé également le pseudo R^2 de Nagelkerke qui nous informe sur la proportion de variance expliquée par une variable ou un groupe de variables indépendantes entrés dans la régression. La troisième information concerne le test de Wald qui permet de vérifier la probabilité qu'une relation entre la variable indépendante et la variable dépendante constatée dans l'échantillon existe réellement dans la population. Contrairement aux deux premières informations, cette dernière ne sera pas présentée dans les tableaux de régressions multinomiales, mais sera présentée dans l'analyse.

5.1 Influence des facteurs contextuels

Cette section présente les résultats de l'analyse de l'impact des facteurs contextuels sur l'accès à l'enseignement collégial et universitaire des Autochtones. Nous allons voir deux sous-groupes de facteurs, ceux en lien avec l'environnement de résidence des Premières Nations et des Métis âgés entre 18 et 34 ans et ceux en lien avec leur environnement scolaire et social au moment où ils fréquentaient le secondaire.

5.1.1 Facteurs de l'environnement de résidence

Le Tableau 13 présente le modèle 1 relatif à l'apport de la province de résidence et de l'historique de résidence sur l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire. Nous constatons en premier lieu l'existence d'une différence significative d'accès au postsecondaire entre les trois provinces de résidence – l'Atlantique, le Québec et l'Ontario – et les Prairies et Territoires. Ainsi, les Autochtones qui résident dans ces provinces ont *plus* de chances d'accéder au collège et à l'université que ceux qui résident dans les Prairies et les Territoires, particulièrement les résidents de l'Atlantique et du Québec. Les variables de l'historique résidentiel sont également significatives, certaines au niveau collégial, d'autres au niveau universitaire. Toutefois, la seule variable qui se distingue significativement des autres aussi bien au collégial qu'à l'université est la mobilité résidentielle qui est considérée comme ***facteur spécifique*** aux peuples Autochtones. Ainsi, les Premières Nations et les Métis qui ont déménagé au cours de leur vie ont 1,36 fois *plus* de chance d'accéder au collégial et 2,34 fois *plus* chances d'accéder à l'université que ceux qui n'ont jamais déménagé. Enfin, ceux qui ont vécu et/ou étudié dans une collectivité des Premières Nations ont *moins* de chances d'accéder au postsecondaire que ceux qui n'y ont jamais résidé ou étudié. Le modèle 1 qui englobe les facteurs de l'environnement de résidence ***classiques et spécifiques*** explique 4,7 pour cent de la variance totale de l'accès au postsecondaire.

5.1.2 Facteurs de l'environnement scolaire au secondaire

Le modèle 2, présenté au Tableau 13, ajoute l'apport des facteurs de l'environnement scolaire au secondaire, soit les facteurs du climat scolaire et les relations avec les pairs aux facteurs de l'environnement de résidence. L'entrée des variables de l'environnement scolaire

dans le modèle 2 fait ressortir leurs influences très significatives sur l'accessibilité des Premières Nations et des Métis tant au niveau collégial qu'au niveau universitaire. Seul le comportement à risque des pairs n'influence en aucun cas cette accessibilité. Ainsi, les Autochtones qui ont évolué dans un climat scolaire positif au secondaire ont 1,4 fois *plus* de chance d'accéder au collégial et 2,4 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux qui n'ont pas évolué dans ce type de climat scolaire. De plus, les Autochtones dont tous les amis au secondaire avaient des aspirations scolaires élevées ont 1,7 fois *plus* de chances d'accéder au collège et 2,7 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux dont tous les amis au secondaire n'avaient pas d'aspirations scolaires. Enfin, ceux qui ont fréquenté une école favorisant la culture Autochtone, qui représente un **facteur spécifique** aux Autochtones, ont 1,25 fois *moins* de chance d'accéder au collège et 1,5 fois *moins* de chances d'accéder à l'université que ceux qui ont fréquenté ce type d'école.

L'entrée de ces variables dans le modèle 2 modifie très peu les coefficients des variables du modèle 1 et leur significativité. Par contre, la fréquentation d'écoles situées dans une collectivité des Premières Nations devient non significative pour ce qui est de l'accès au collégial. Cette variable partage sans aucun doute une certaine variance avec la fréquentation d'écoles favorisant la culture Autochtone. Toutefois, la majeure partie des variables de l'environnement de résidence conservent leur apport significatif sur l'accès au postsecondaire avec l'entrée des variables de l'environnement scolaire. L'apport des provinces de résidence continu à être significatif, sauf pour l'Atlantique qui baisse et l'Ontario qui s'annule au niveau universitaire, alors qu'il se maintient pour ce qui est des variables de l'historique de résidence, comme la mobilité résidentielle et le fait d'avoir vécu dans une collectivité des Premières Nations, qui sont considérées comme **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones.

L'ensemble des **facteurs classiques** de l'environnement scolaire contribuent pour 7,5 pour cent à l'explication de la variance de l'accès au postsecondaire sur un total de 12,2 pour cent de variance expliquée par l'ensemble des facteurs contextuels.

L'analyse du modèle 2 révèle que les facteurs contextuels qui ont le plus d'impact dans l'accès au collégial des Autochtones sont les aspirations scolaires des pairs au secondaire avec un

Wald de 117,4 ($p < 0,001$), le climat scolaire favorisant la culture Autochtone avec un Wald de 34,6 ($p < 0,001$), suivi du fait de résider dans les provinces de l'Atlantique ou au Québec avec respectivement un Wald de 30,4 et de 30,5 ($p < 0,001$). Les facteurs qui ont le plus d'impact au niveau universitaire sont les aspirations scolaires des pairs au secondaire avec un Wald de 131,9 ($p < 0,001$), la mobilité résidentielle avec un Wald de 84 ($p < 0,001$) et le climat scolaire positif avec un Wald de 68,6 ($p < 0,001$). En résumé, les facteurs contextuels qui ont le plus d'influence sur l'accessibilité des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations sont à la fois les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations et les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones, mais avec une tendance plus forte pour les **facteurs classiques** comme les aspirations scolaires, la province de résidence et le climat scolaire positif et moindre pour les **facteurs spécifiques** comme la mobilité résidentielle et le climat favorisant la culture Autochtone.

Tableau 13. – Modèle de régression logistique multinomiale - facteurs contextuels

		Facteurs contextuels								
		Modèle 1		Modèle 2						
		Collège	Université	Collège	Université					
Indicateurs		exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	
Constante			**		***		***		***	
Environnement de résidence	Province de résidence	Provinces de résidence (réf : Prairies et Territoires)								
		Atlantique	2,532	***	2,246	***	2,073	***	1,528	*
		Québec	2,229	***	2,439	***	1,931	***	1,906	***
		Ontario	1,370	***	1,397	**	1,212	**	1,102	
		Colombie-Britannique	1,158		0,962		1,107		0,915	
	Historique de résidence	Mobilité résidentielle (réf : Non)	1,359	***	2,375	***	1,366	***	2,452	***
		Ayant vécu dans une collectivité des Premières Nations (réf : Non)	0,996		0,455	***	1,062		0,527	***
	Ayant fréquenté une école prim/sec dans une collectivité des PN (réf : Non)	0,734	**	0,732		0,879		1,058		
Environnement scolaire	Climat scolaire	Climat scolaire positif (réf : Entièrement en désaccord)				1,387	***	2,438	***	
		Climat scolaire négatif (réf : Entièrement en désaccord)				1,105	***	1,289	**	
		Climat scolaire favorisant la culture autochtone (réf : Entièrement en désaccord)				0,808	***	0,661	***	
	Relations avec les pairs	Aspiration scolaire des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient d'aspirations)					1,743	***	2,736	***
		Comportement à risque des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient un comportement à risque)					1,079		0,923	
		N arrondi et pondéré	237590		237590					
R2 de Nagelkerke		4,71%		12,22%						

a, ***, **, * Indiquent une différence significative aux seuils

5.2 Influence des facteurs familiaux

Cette section présente les résultats de l'analyse des facteurs familiaux dans l'accessibilité à l'enseignement collégial et universitaire des Autochtones (Tableau 14). Nous allons voir trois sous-groupes de facteurs dont la majorité représente les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations. Parmi ces facteurs, il y a ceux en lien avec l'éducation des parents et leur engagement dans l'éducation de leurs enfants lorsqu'ils fréquentaient le secondaire, ceux en lien avec le fait de résider avec ses parents ou d'avoir des frères et sœurs décrocheurs du secondaire et enfin, les **facteurs spécifiques** aux Autochtones en lien avec la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille des répondants.

5.2.1 Facteurs scolaires et d'engagements des parents

Deux variables ont été introduites dans le modèle 1 soit, la scolarité la plus haute de l'un des parents et leur engagement dans le parcours scolaire de leurs enfants tout au long du secondaire. Le Tableau 14, permet de connaître l'apport de ces deux facteurs dans l'accessibilité au collège et à l'université des Autochtones. Premier constat, il existe un lien significatif entre la scolarité des parents et l'accessibilité au postsecondaire des Autochtones. Plus la scolarité des parents est élevée, plus les Autochtones ont de chances d'accéder à l'université. Ceux dont les parents ont fréquenté l'université ont 5,55 fois *plus* de chances d'y accéder eux-mêmes, alors que ceux dont les parents ont atteint le collégial ont 2,9 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux dont les parents ont un niveau inférieur au secondaire. Tout comme la scolarité des parents, leur engagement a aussi un lien significatif avec l'accessibilité postsecondaire de leurs enfants, particulièrement pour ce qui est des parents qui sont très engagés qui se distinguent significativement des autres catégories. Ce faisant, les Autochtones dont les parents sont très engagés ont 1,2 *plus* de chance d'accéder au collégiale et 1,7 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux dont les parents ne sont pas du tout engagés. La contribution du modèle 1 dans l'explication de la variance de l'accès au postsecondaire qui représente les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations représente 8,8 pour cent de la variance totale.

5.2.2 Autres facteurs familiaux

L'entrée des deux variables en lien avec le fait de résider avec ses parents et le fait d'avoir des frères et sœurs décrocheurs du secondaire dans le modèle 2 (Tableau 14) permet de constater que les Autochtones qui demeuraient avec leur famille durant le secondaire ont 1,3 fois *plus* de chance d'accéder au collège et 2 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux qui ont quitté le foyer familial au secondaire, alors que les Autochtones qui ont des frères et sœurs décrocheurs du secondaire ont au contraire 1,4 fois *moins* de chance d'accéder au collège et 2 fois *moins* de chances d'accéder à l'université.

L'entrée de ces deux facteurs familiaux dans le modèle 2 implique un changement important dans la significativité des catégories de la variable d'engagement des parents, particulièrement pour ce qui est de la catégorie « parents très engagés » qui devient non significative tant au collégial qu'à l'université. Quant à la catégorie « parents moyennement engagés », celle-ci devient au contraire significative ($p < 0,01$) au niveau collégial, alors qu'elle ne l'était pas dans le modèle 1. Ceci signifie que les facteurs familiaux du modèle 2 sont liés entre eux. Autrement dit, avoir des parents engagés est lié au fait de résider chez ses parents et de ne pas avoir des frères et sœurs décrocheurs au secondaire. La contribution unique des **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations qui ont été ajoutés dans le modèle 2 ne représente que 1,6 pour cent de la variance totale expliquée par l'ensemble des facteurs familiaux du modèle 2 qui est de 10,4 pour cent.

5.2.3 Fréquentation des pensionnats

Le modèle 3 (Tableau 14), présente la contribution d'un **facteur spécifique** aux peuples Autochtones qui est la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille des répondants. Quatre variables de fréquentation des pensionnats par les trois générations d'Autochtones ont été introduites dans ce modèle. L'impact de la fréquentation des pensionnats par les grands-parents, par les parents et par les oncles et les tantes est significatif particulièrement au niveau de l'accès à l'université, puisque les Premières Nations et les Métis dont au moins un des grands-parents a fréquenté un pensionnat ont 1,3 fois *moins* de chance d'accéder au collège et 1,4 fois *moins* de chance d'accéder à l'université que ceux dont aucun

membre n'a fréquenté un pensionnat, alors que ceux dont l'un des deux parents a fréquenté un pensionnat ont 1,8 fois *moins* de chances d'accéder à l'université. Contrairement à ce qui se produit pour les parents et les grands-parents, les Autochtones dont les oncles et tantes ont fréquenté des pensionnats ont 1,7 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux dont aucun membre n'a fréquenté un pensionnat.

L'entrée de ces variables n'a presque pas changé les coefficients et la significativité des variables entrées dans le modèle 2 et n'a apporté qu'une infime contribution explicative au modèle 3, soit 0,81 pour cent de la variance totale de l'ensemble des variables familiales qui expliquent 11,2 pour cent de la variance totale de l'accès au postsecondaire des Autochtones,

L'analyse du modèle 3 révèle que les facteurs familiaux qui ont significativement le plus d'impact au niveau de l'accès au collège des Autochtones sont, la scolarité de l'un des parents au collégial avec un Wald de 38,5 ($p < 0,001$), le décrochage des frères et sœurs au secondaire avec un Wald de 27,7 ($p < 0,001$) et la scolarité universitaire de l'un des deux parents avec un Wald de 26,7 ($p < 0,001$). Pour ce qui est des variables qui ont le plus d'impact sur l'accès à l'université dans ce modèle, c'est plutôt la scolarité universitaire de l'un des parents avec un Wald de 63,4 ($p < 0,001$), suivi du décrochage des frères et sœurs au secondaire avec un Wald de 31,6 ($p < 0,001$). Autant dire que les facteurs familiaux qui ont le plus d'influence sur l'accessibilité des Premières Nations et des Métis vivants hors collectivités des Premières Nations au Canada sont les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations, comme la scolarité des parents et le décrochage des frères et sœurs au secondaire et non les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones comme la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille des répondants.

Tableau 14. – Modèle de régression logistique multinomiale - facteurs familiaux

		Facteurs familiaux									
		Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3	
		Collège		Université		Collège		Université		Collège	Université
Indicateurs	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	
Constante		*		***				***		***	
Facteurs scolaires et d'engagements des parents	Scolarité des parents (réf : Inférieure au secondaire)										
	Sans réponses	0,850		0,481	***	0,804	*	0,434	***	0,804	*
	Études Universitaires	1,972	***	5,551	***	1,723	***	4,323	***	1,751	***
	Études collégiales	2,110	***	2,904	***	1,860	***	2,296	***	1,857	***
	Études secondaires terminées	1,177		1,451	*	1,068		1,210		1,057	
	Engagement des parents (réf : Pas du tout engagés)										
	Parents/famille très engagés	1,200	**	1,658	***	1,023		1,204		1,032	
Parents/famille moyennement engagés	0,933		1,061		0,813	**	0,816		0,814	**	
Autres facteurs familiaux	Demeuré avec parents (réf : Non)					1,320	***	1,984	***	1,296	***
	Frères ou sœurs décrocheuses du secondaire (réf : Non)					0,709	***	0,547	***	0,732	***
Fréquentation des pensionnats	Fréq pensionnat par Grands-parents - 1ère génération (réf : Non)								0,763	***	
	Fréq pensionnat par Parents - 2è Génération (réf : Non)								1,156		
	Fréq pensionnat par Oncles et tantes - 2è Génération (réf : Non)								0,980		
	Fréq pensionnat par Répondants et autre mbr de la famille -3è Génération (réf : Non)								0,885		
N arrondi et pondéré	237590				237590				237590		
R2 de Nagelkerke	8,79%				10,39%				11,20%		

a, ***, **, * Indiquent une différence significative aux seuils de 0,001, 0,01 et 0,05 respectivement

5.3 Influence des facteurs individuels

Cette section présente l'analyse de l'impact des facteurs individuels dans l'accessibilité des Premières Nations et des Métis au postsecondaire (Tableau 15). Au total, trois sous-groupes de facteurs sont examinés dans cette section soit, les facteurs sociodémographiques, les facteurs scolaires et le facteur extrascolaire. Ces derniers sont des **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations, à l'exception de l'identification Autochtone qui est considérée comme un **facteur spécifique** aux peuples Autochtones.

5.3.1 Facteurs sociodémographiques

Le modèle 1 montre l'apport de l'influence des variables de l'identification Autochtone, de l'âge et du sexe sur l'accessibilité au postsecondaire des Autochtones (Tableau 15). L'on constate que les « Indiens inscrits » des Premières Nations se distinguent significativement des autres groupes Autochtones. Le coefficient de ce lien est négatif, puisqu'un « Indien inscrit » a 1,3 fois *moins* de chance d'accéder au collège et 2,1 fois *moins* de chances d'accéder à l'université qu'un Métis. Les deux variables de l'âge et du sexe ont également un lien significatif avec l'accessibilité des Autochtones au postsecondaire. Ainsi, les Premières Nations et les Métis qui sont âgés entre 25 et 34 ans ont 1,45 fois *plus* de chances d'accéder au collège et 5,1 fois *plus* de

chances d'accéder à l'université que s'ils sont âgés entre 18 et 24 ans, ce qui est attendu. De plus, les femmes accèdent plus à l'enseignement postsecondaire : elles ont 1,4 fois *plus* de chance d'accéder au collège et 2,8 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que les hommes.

La contribution des facteurs sociodémographiques ***classiques et spécifiques*** dans le modèle 1 représente 8,89 pour cent de la variance totale de l'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis. Notons toutefois que la contribution de l'identification Autochtone qui est considérée comme ***facteur spécifique*** aux Autochtones ne représente que 1,1 pour cent de la variance totale de cet accès.

5.3.2 Facteurs de parcours scolaire

L'entrée des variables de parcours scolaire comme la performance scolaire, le redoublement et le décrochage dans le modèle 2 permet de connaître leur impact au-delà des facteurs sociodémographiques du modèle 1 (Tableau 15). Le lien entre la performance académique et l'accès au postsecondaire est très significatif ($p < 0,001$). Les Autochtones qui ont eu « surtout des A » au secondaire ont 3,1 fois *plus* de chances d'accéder au collège et 15,9 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux qui ont eu des notes de « C et moins ». Il en est de même pour ceux qui ont « surtout des B » au secondaire. Ce lien est encore plus significatif pour ce qui est du redoublement et du décrochage au cours du secondaire, mais avec un coefficient négatif, comme on peut s'y attendre. Ainsi, les Autochtones qui ont redoublé ont 1,37 fois *moins* de chance d'accéder au collège et sept fois *moins* de chances d'accéder à l'université que ceux qui n'ont jamais redoublé au secondaire, alors que ceux qui ont décroché ont 3,34 fois *moins* de chances d'accéder au collège et 27,77 fois *moins* de chances d'accéder à l'université que ceux qui n'ont jamais décroché au cours de leur secondaire.

L'entrée de ces variables modifie un peu les coefficients de l'âge et du sexe au niveau de l'accès à l'enseignement universitaire. Elle a également fait changer la significativité de la catégorie « Indiens non-inscrits » qui est devenue significative ($p < 0,01$) au niveau de l'accès universitaire, alors qu'elle ne l'était pas dans le modèle 1. Ces changements sont mineurs, on peut donc dire que les facteurs de parcours scolaire sont peu liés à l'âge, au sexe et à l'identification Autochtone.

La contribution des variables ajoutées dans le modèle 2 qui représentent les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations est très importante. Elle explique 21,76 pour cent de la variance totale au-delà des facteurs sociodémographiques, dont 11,41 pour cent de cette variance est expliquée seulement pas les variables de redoublement et de décrochage scolaire. Au total 30,65 pour cent de la variance est expliquée par le modèle 2.

5.3.3 Facteur extrascolaire

Pour terminer, la dernière variable entrée dans le modèle 3 (Tableau 15) est une variable extrascolaire qui représente le fait de travailler durant l'année scolaire au secondaire. La relation entre cette variable et la variable dépendante est très significative ($p < 0,001$), mais cet impact qui est plutôt positif se produit seulement au niveau de l'accès au collège. Ainsi, les Autochtones qui travaillent durant l'année scolaire au secondaire ont 1,47 fois *plus* de chances d'accéder à l'enseignement collégial que ceux qui ne travaillent pas durant l'année scolaire. L'entrée de cette **variable classique** dans le modèle 3 ne fait changer que très peu les coefficients des variables du modèle précédent, et modifie la significativité de la catégorie « Indien non-inscrit » qui disparaît dans ce dernier modèle.

La contribution de cette variable dans l'explication de la variance de l'accès au postsecondaire est infime comparativement aux facteurs de parcours scolaire et aux facteurs sociodémographiques, puisqu'elle n'explique que 0,5 pour cent de la variance totale au-delà des autres facteurs individuels. Les facteurs individuels entrés dans le modèle 2 expliquent 31,2 pour cent de la variance totale de l'accès au postsecondaire.

Les variables individuelles qui ont significativement le plus d'impact sur l'accès au collège dans le modèle 3 sont, le décrochage scolaire au secondaire avec un Wald de 301,36 ($p < 0,001$), le fait d'avoir eu une excellente performance scolaire au secondaire avec un Wald de 111,59 ($p < 0,001$) et la variable de l'âge avec un Wald de 98,89 ($p < 0,001$). Pour ce qui est des variables qui ont significativement le plus d'impact sur l'accès à l'université dans ce modèle, c'est plutôt le groupe d'âge avec un Wald de 346,10 ($p < 0,001$), suivi du fait d'avoir eu une excellente performance scolaire avec un Wald de 192,13, ($p < 0,001$) et du fait d'avoir décroché au secondaire avec un Wald de 152,83, ($p < 0,001$). Au final, les facteurs individuels qui ont le plus

d'influence sur l'accessibilité des Premières Nations et des Métis vivants hors collectivités des Premières Nations sont les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations, comme la performance scolaire, le décrochage scolaire et l'âge et non les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones comme l'identification Autochtone.

Tableau 15. – Modèle de régression logistique multinomiale - facteurs individuels

		Facteurs individuels											
		Modèle 1				Modèle 2				Modèle 3			
		Collège		Université		Collège		Université		Collège		Université	
Indicateurs	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	
Constante				***		**		***					
Facteurs socio-démographiques	Identification Autochtone (réf : Métis)												
	Indien inscrit des PN	0,763	***	0,465	***	0,896	0,617	***	0,934	0,634	***		
	Indien non inscrit des PN	0,968		0,838		0,899	0,771	*	0,902	0,775			
	Âge (réf : 18 - 24 ans)												
	25 - 34 ans	1,453	***	5,084	***	1,825	8,524	***	1,811	8,478	***		
	Sexe (réf : Homme)												
	Femme	1,417	***	2,779	***	1,318	2,257	***	1,267	2,197	***		
Facteurs de parcours scolaire	Performance académique (réf : C et moins)												
	Surtout des A					2,318	8,910	***	2,241	8,701	***		
	Surtout des B					1,886	3,071	***	1,859	3,041	***		
	Redoublement (réf : Non)					0,730	0,143	***	0,735	0,143	***		
	Décrochage et rattrapage (réf : Non)					0,299	0,036	***	0,308	0,037	***		
Facteur extrascolaire	A travaillé durant sa scolarité (réf : Non)								1,468	1,291	*		
	N arrondi et pondéré	237590				237590				237590			
	R2 de Nagelkerke	8,89%				30,65%				31,18%			

a, ***, **, * Indiquent une différence significative aux seuils de 0,001, 0,01 et 0,05 respectivement

5.4 Déterminants contextuels, familiaux et individuels de l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire

Cette section présente les résultats de l'analyse séquentielle des trois groupes de facteurs vus précédemment dans le Tableau 12. Au total 24 variables indépendantes catégorisées en facteurs contextuels, familiaux et individuels ont été introduites dans trois modèles. Un modèle parcimonieux ne retenant que les variables significatives est présenté en dernier.

Comme le modèle 1 (Tableau 16) relatif aux facteurs contextuels a été présenté et commenté dans la section 5.1, nous passons directement au modèle 2 qui ajoute les facteurs familiaux. Pour rappel, les principaux déterminants contextuels qui influencent positivement l'accessibilité au postsecondaire des Premières Nations et des Métis dans le modèle 1, sont principalement des **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les

populations, tels que les aspirations des pairs et la région de résidence qui influencent l'accès au collégial, et les aspirations des pairs et le climat scolaire positif qui influencent l'accès à l'université. Les seuls **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones qui ont été déterminants dans le modèle 1 sont le climat scolaire favorisant la culture Autochtone qui influence négativement l'accès au collège et la mobilité résidentielle qui influence positivement l'accès à l'université.

Le Tableau 16, présenté à la fin de cette section, montre que l'introduction des facteurs familiaux dans le modèle 2 ne fait pas beaucoup changer les coefficients existant dans le modèle 1. La majorité des variables et des catégories déjà entrées maintiennent leur lien significatif avec la variable dépendante. Du côté de l'accès au collège, seuls le fait de résider en Ontario, le climat scolaire négatif, le fait de demeurer avec ses parents et le fait d'avoir des grands-parents qui ont fréquenté le pensionnat diminuent ou perdent de leur significativité. En revanche, au niveau de l'accès à l'université ce sont plutôt, le fait de résider dans les provinces de l'Atlantique, le fait d'avoir vécu dans une collectivité des Premières Nations et le fait d'avoir des grands-parents et des parents qui ont fréquenté un pensionnat qui diminuent ou perdent de leur significativité.

Ce sont les variables contextuelles qui totalisent le plus grand apport dans l'accès au postsecondaire des Autochtones (12,2% de la variance expliquée sur 18,5%). Les facteurs contextuels et familiaux qui ont le plus d'influence, sont plus les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations comme les aspirations scolaires des pairs, le climat positif et la scolarité élevée des parents, que les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones comme le climat scolaire favorisant la culture Autochtone et la mobilité résidentielle. Le modèle 2 ajoute une contribution de 6,28 pour cent à la variance totale de l'accès au postsecondaire qui est de 18,5 pour cent.

Le modèle 3 (modèle final), présenté dans le Tableau 16, ajoute la contribution des facteurs individuels aux facteurs contextuels et familiaux présents dans le modèle 2. La quasi-totalité des variables individuelles entrées dans le modèle 3 ont un lien très significatif avec l'accès au postsecondaire, principalement les variables de parcours scolaire. Ainsi, les Autochtones qui ont une excellente performance académique ont 1,94 fois *plus* de chances

d'accéder au collège et 6,5 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux qui ont une mauvaise performance académique « C et moins ». De même que les Autochtones qui ont déjà redoublé au primaire et/ou au secondaire ont respectivement 1,36 et 6,54 fois *moins* de chances d'accéder au collège et à l'université que ceux qui n'ont jamais redoublé. Si cette cote de chance est aussi importante pour les Autochtones qui ont redoublé, elle l'est encore davantage pour ceux qui ont décroché au secondaire, puisqu'ils ont respectivement 2,98 et 15,62 fois *moins* de chances d'accéder au collège et à l'université que les Autochtones qui n'ont jamais décroché au secondaire.

L'âge et le sexe sont également très significatifs dans le modèle 3. Les Autochtones qui sont âgés entre 25 et 34 ans ont 1,91 fois *plus* de chances d'accéder au collège et 11,2 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que s'ils sont âgés entre 18 et 24 ans. De plus, les femmes ont 1,4 fois *plus* de chance d'accéder au collège et 2,45 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que les hommes. Quant à l'identification Autochtone, un « Indien inscrit » a 1,56 fois *moins* de chances d'accéder au collège, alors qu'un « Indien non-inscrit » a 1,31 fois *moins* de chance d'accéder au collège et 1,53 fois *moins* de chances d'accéder à l'université qu'un Métis. Enfin, le fait de travailler durant l'année scolaire au secondaire n'a d'impact significatif ($p < 0,001$) qu'au niveau de l'accès au collège. Cependant, cet impact n'est pas négatif contrairement à ce qu'on pourrait croire, il est plutôt positif puisque les Autochtones qui travaillent durant l'année scolaire au secondaire ont 1,36 fois *plus* de chance d'accéder au collège que ceux qui ne travaillent pas durant l'année scolaire. L'entrée de ces variables dans le modèle 3 ne fait que très peu changer les coefficients. C'est plutôt au niveau de la significativité de la relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante que le changement se fait le plus ressentir, surtout pour les facteurs contextuels et dans une moindre mesure pour les facteurs familiaux.

La contribution unique des facteurs individuels au-delà des facteurs contextuels et familiaux est de 19,8 pour cent de la variance totale de l'accès au postsecondaire des Autochtones. Ces facteurs sont principalement des **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations, sauf l'identification Autochtone qui est considérée comme **facteur spécifique** aux Autochtones. Cependant, il est important de noter que la contribution unique des facteurs de parcours scolaire est très importante (10,51%). L'ensemble

des facteurs contextuels, familiaux et individuels entrés dans le modèle 3 expliquent 38,30 pour cent de la variance totale de cet accès.

Le plus intéressant à retenir c'est l'importance des facteurs scolaires et de l'âge dans l'explication des inégalités d'accès au postsecondaire des Autochtones. Ce sont les facteurs du décrochage scolaire avec un Wald de 209,86 ($p < 0,001$), de l'âge avec un Wald de 100,76 ($p < 0,001$), et de la performance académique avec un Wald de 68,47 ($p < 0,001$) qui ont le plus d'impact sur l'accès au collège. De même pour l'accès à l'université, ce sont les facteurs de l'âge avec un Wald de 365,27 ($p < 0,001$), de la performance académique avec un Wald de 125,80 ($p < 0,001$) et du décrochage scolaire avec un Wald de 97,36 ($p < 0,001$) qui ont le plus grand impact.

En terminant, le dernier modèle présenté dans le Tableau 16 est le modèle parcimonieux dans lequel on a gardé seulement les variables qui sont demeurées significatives dans le modèle final (modèle 3). Les variables retirées sont, le fait d'avoir fréquenté une école dans une collectivité des Premières Nations, le climat scolaire négatif, le comportement à risque des pairs au secondaire, l'engagement scolaire des parents et la fréquentation des pensionnats par les grands-parents et par les membres de la 3^e génération. Mis à part un petit changement de significativité qui s'effectue principalement au niveau des facteurs contextuels suite au retrait des variables non significatives dans le modèle parcimonieux, aucun autre changement ne s'observe comparativement au modèle final (modèle 3). Les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations, comme l'âge, la performance académique et le décrochage scolaire qui représentent les plus importants déterminants de l'accès au postsecondaire dans le modèle final (modèle 3) continuent à l'être dans le modèle parcimonieux. Les **facteurs spécifiques** comme l'identification Autochtone, la mobilité résidentielle, le fait de résider dans une collectivité des PN, le fait de fréquenter une école dont le climat favorise la culture Autochtone ou encore la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille, même si quelques-uns sont significatifs, continuent à être moins déterminants dans le modèle parcimonieux. Enfin, la contribution du modèle parcimonieux représente 37,90 pour cent de la variance de l'accès au postsecondaire. Il n'est donc pas significativement différent du modèle finale (modèle 3) qui explique 38,3 pour cent de la variance totale de cet accès.

Tableau 16. – Modèle de régression logistique multinomiale - impact des facteurs contextuels, familiaux et individuel.

		Modèle 1		Modèle 2		Modèle final (modèle 3)		*Modèle Parcimonieux										
		Collège	Université	Collège	Université	Collège	Université	Collège	Université									
Indicateurs		exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig									
Constante		***		***		***		***										
Facteurs contextuels	Environnement de résidence	Provinces de résidence (réf : Prairies et Territoires)																
		Atlantique	2,073	***	1528	*	1848	***	1314		1843	***	1571	*	1897	***	1559	*
		Québec	1931	***	1906	***	1878	***	1834	***	2,527	***	2,614	***	2,572	***	2,559	***
		Ontario	1212	**	1102		1184	*	1089		1149		0,945		1193	*	0,955	
		Colombie-Britannique	1107		0,915		1092		0,880		1121		0,987		1147		1005	
		Mobilité résidentielle (réf : Non)	1366	***	2,452	***	1359	***	2,549	***	1221	**	1691	***	1237	***	1725	***
		Ayant vécu dans une collectivité des Premières Nations (réf : Non)	1062		0,527	***	1168		0,596	**	1305	*	0,784		1300	**	0,900	
	Ayant fréquenté une école prim/sec dans une collectivité des PN (réf : Non)	0,879		1,058		0,919		1,069		1023		1,371						
	Environnement scolaire	Climat scolaire positif (réf : Entièrement en désaccord)	1387	***	2,438	***	1365	***	2,312	***	1109		1,512	**	1027		1323	*
		Climat scolaire négatif (réf : Entièrement en désaccord)	1105	***	1289	**	1135	*	1326	**	1107		1289	*				
Climat scolaire favorisant la culture autochtone (réf : Entièrement en désaccord)		0,808	***	0,661	***	0,818	***	0,670	***	0,896	**	0,805	***	0,885	**	0,798	***	
Aspiration scolaire des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient d'aspirations)		1743	***	2,736	***	1533	***	2,074	***	1308	***	1763	***	1216	***	1646	***	
Comportement à risque des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient un comportement à risque)		1079		0,923		1062		0,879		1191	**	1070						
Facteurs familiaux	Facteurs scolaires et d'engagements des parents	Scolarité des parents (réf : Inférieure au secondaire)																
		Sans réponses																
					0,821		0,470	***	0,913		0,533	*	0,909		0,548	*		
		Études Universitaires			1611	***	3,815	***	1551	***	3,805	***	1548	***	3,925	***		
		Études collégiales			1677	***	1912	***	1614	***	1675	*	1614	***	1706	*		
		Études secondaires terminées			1032		1155		0,946		0,913		0,954		0,930			
		Engagement des parents (réf : Pas du tout engagés)																
	Autres facteurs familiaux	Parents/famille très engagés			0,974		1015		0,895		0,979							
		Parents/famille moyennement engagés			0,793	**	0,732	*	0,821	*	0,878							
		Demeuré avec parents (réf : Non)			1214	*	1640	***	1254	**	1808	***	1185	*	1719	***		
		Frères ou soeurs décrocheuses du secondaire (réf : Non)			0,770	***	0,628	***	0,819	**	0,676	***	0,825	**	0,689	***		
		Fréq pensionnat par Grands-parents - 1ère génération (réf : Non)			0,859	*	0,906		0,879		1084							
		Fréq pensionnat par Parents - 2è Génération (réf : Non)			1,175		0,661	*	1239	*	0,661	*	1181		0,659	*		
Fréquentation des pensionnats	Fréq pensionnat par Oncles et tantes - 2è Génération (réf : Non)			1044		1888	***	1006		2,032	***	0,994		2,226	***			
	Fréq pensionnat par Répondants et autre mbr de la famille -3è Génération (réf : Non)			0,944		1005		0,855		0,918								
	Identification Autochtone (réf : Métis)																	
	Indien inscrit des PN							0,931		0,642	**	0,899		0,650	**			
Facteurs individuels	Facteurs socio-démographiques	Indien non inscrit des PN																
		Âge (réf : 18 - 24 ans)																
		25 - 34 ans							1911	***	11161	***	1944	***	11149	***		
		Sexe (réf : Homme)																
		Femme							1369	***	2,450	***	1351	***	2,490	***		
	Facteurs de parcours scolaire	Performance académique (réf : C et moins)																
		Surtout des A							1938	***	6,490	***	1922	***	6,498	***		
		Surtout des B							1754	***	2,741	***	1740	***	2,742	***		
		Redoublement (réf : Non)							0,736	***	0,153	***	0,737	***	0,155	***		
		Décrochage (réf : Non)							0,335	***	0,064	***	0,347	***	0,065	***		
Facteur extrascolaire	A travaillé durant sa scolarité (réf : Non)							1356	***	1020		1378	***	1032				
N arrondi et pondéré		237590		237590		237590		237590										
R2 de Nagelkerke		12,22%		18,50%		38,30%		37,90%										

a, ***, **, * Indiquent une différence significative aux seuils de 0,001, 0,01

5.5 Effets de modération des systèmes scolaires sur l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire

Nous nous consacrons dans cette section à l'analyse de l'effet de modération des trois types de systèmes scolaires canadiens soit les systèmes « à choix exclusif », « à choix progressif » et « à choix multiples » (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009). En référence à la catégorisation de Pierre Doray et de son équipe, nous avons regroupé les provinces de résidence en fonction de ces trois systèmes scolaires. Nous avons ensuite réalisé une régression qui regroupe les facteurs du modèle parcimonieux mais excluant la variable de région de résidence. Nous avons ensuite réalisé la même régression pour chacun des trois systèmes scolaires.

Les modèles parcimonieux sont présentés dans les Tableaux 17 et 18. Afin de saisir les facteurs les plus déterminants de cette accessibilité, nous avons préféré présenter en premier dans le Tableau 17, la contribution à l'explication de la variance de l'accès au postsecondaire selon les trois systèmes scolaires canadiens, puis dans le Tableau 18, la relation entre les trois groupes de facteurs et l'accès au postsecondaire des Autochtones selon les trois systèmes scolaires canadiens.

Pour rappel, les provinces de résidence qui concernent le système scolaire « à choix exclusif » sont les provinces de l'Ontario et de l'Atlantique. Celles qui concernent le système « à choix multiples » sont les provinces des Prairies, de la Colombie-Britannique et des Territoires. Quant au système « à choix progressif », celui-ci ne concerne que le Québec. Voir (Annexe 1) pour ce qui est des « *offres de formations* » proposées par chacun de ces systèmes scolaires.

5.5.1 Déterminants contextuels, familiaux et individuels de l'accès au postsecondaire selon les trois systèmes scolaires canadiens

Le Tableau 17 montre qu'il existe une différence dans la proportion d'explication de la variance de l'accès au postsecondaire selon les trois systèmes scolaires. La proportion la plus élevée de la variance se trouve dans le système québécois « à choix progressif » avec 64,9 pour cent de la variance expliquée et ce, même si la plus grande part des facteurs introduits ne sont pas significatifs. Le système « à choix exclusif », présent dans les provinces de l'Atlantique et de

l'Ontario, a la deuxième plus importante proportion de variance expliquée qui est de 49,5 pour cent, suivi du système « à choix multiples » présent dans les provinces des Prairies, de la Colombie-Britannique et dans les Territoires avec une variance de 34 pour cent.

La première différence qu'indique le Tableau 17 se situe dans la proportion d'explication de la variance des facteurs contextuels qui est plus importante pour le système « à choix progressif » avec 22,3 pour cent et pour le système « à choix exclusif » avec 20 pour cent, contre seulement 6,9 pour cent d'explication pour le système « à choix multiples ». La deuxième différence se situe au niveau des facteurs de l'environnement scolaire soit, le climat scolaire positif, du climat scolaire négatif et celui qui favorise la culture Autochtone, qui ajoutent une contribution à l'explication de la variance de 14,6 pour cent pour le système « à choix progressif », alors qu'elle beaucoup *moins* importante pour les systèmes « à choix exclusif » et « à choix multiples ».

La contribution des facteurs familiaux se trouve être plus importante pour le système « à choix progressif » avec 20,5 pour cent, dont 18 pour cent sont expliqués par la scolarité et l'engagement des parents. Par contre, la contribution des autres facteurs familiaux et de la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille semble être la même pour les trois systèmes scolaires et ne dépasse pas les 2 pour cent de la variance totale de l'accès au postsecondaire des Autochtones.

Enfin, c'est uniquement au niveau des facteurs individuels que la contribution de la variance de l'accès au postsecondaire est sensiblement la même pour les trois systèmes scolaires, allant de 19,3 pour cent pour le système « à choix exclusif » à 22,2 pour cent pour le système « à choix progressif ».

Tableau 17. – Contribution à l'explication de la variance de l'accès au postsecondaire selon les systèmes scolaires

			Modèle final - régression séquentielle (hiérarchique)										
			Total		*À choix exclusif*		*À choix progressif*		*À choix multiples*				
			% de variance totale expliquée	% ajouté de la variance expliquée	% de variance totale expliquée	% ajouté de la variance expliquée	% de variance totale expliquée	% ajouté de la variance expliquée	% de variance totale expliquée	% ajouté de la variance expliquée	% de variance totale expliquée	% ajouté de la variance expliquée	
Facteurs contextuels	Environnement de résidence	Mobilité résidentielle (réf : Non)	2,7%	2,7%	11,2%	6,7%	6,7%	20,1%	15%	15%	22,3%	17%	1,7%
		Ayant vécu dans une collectivité des Premières Nations (réf: Non)											
		Ayant fréquenté une école prim/sec dans une collectivité des PN (réf : Non)											
	Environnement scolaire	Climat scolaire positif (réf : Entièrement en désaccord)	6,8%	4,2%	12,9%	6,2%	20,1%	16,0%	14,6%	22,3%	3,9%	2,2%	6,9%
		Climat scolaire négatif (réf : Entièrement en désaccord)											
		Climat scolaire favorisant la culture autochtone (réf : Entièrement en désaccord)											
	Aspiration scolaire des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient d'aspirations)	11,2%	4,3%	20,1%	7,2%	22,3%	6,2%	6,9%	3,0%				
	Comportement à risque des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient un comportement à risque)												
Facteurs familiaux	Facteurs scolaires et d'engagements des parents	Scolarité des parents (réf : Inférieure au secondaire)	16,4%	5,3%	6,6%	27,0%	6,8%	10,1%	40,4%	13,1%	20,5%	11,3%	4,4%
		Sans réponses											
		Études Universitaires											
		Études collégiales											
		Études secondaires terminées											
		Engagement des parents (réf : Pas de tout engagés)											
	Parents/famille très engagés												
	Parents/famille moyennement engagés												
	Autres facteurs familiaux	Demeuré avec parents (réf : Non)	17,2%	0,7%	28,1%	1,1%	41,6%	12%	12,3%	10%			
		Frères ou sœurs décrocheuses du secondaire (réf : Non)											
	Fréquentation des pensionnats	Fréq pensionnat par Grands-parents - 1ère génération (réf : Non)	17,7%	0,6%	30,3%	2,2%	42,7%	12%	13,0%	0,6%			
		Fréq pensionnat par Parents - 2è Génération (réf : Non)											
Fréq pensionnat par Oncles et tantes - 2è Génération (réf : Non)													
	Fréq pensionnat par Répondants et autre mbr de la famille -3è Génération (réf :												
Facteurs individuels	Facteurs socio-démographiques	Identification Autochtone (réf : Métis)	26,6%	8,9%	19,7%	38,7%	8,5%	19,3%	53,5%	10,7%	22,2%	22,9%	9,9%
		Indien inscrit des PN											
		Indien non inscrit des PN											
		Âge (réf : 18 - 24 ans)											
		25 - 34 ans											
		Sexe (réf : Homme)											
	Femme												
	Facteurs de parcours scolaire	Performance académique (réf : C et moins)	31,3%	4,7%	43,7%	4,9%	58,4%	4,9%	27,1%	4,3%			
		Surtout des A											
		Surtout des B											
		Redoublement (réf : Non)	37,1%	5,8%	48,4%	4,8%	62,9%	4,5%	33,8%	6,7%			
	Décrochage (réf : Non)												
Facteur extrascolaire	A travaillé durant sa scolarité (réf : Non)	37,5%	0,4%	49,5%	1,1%	64,9%	2,0%	34,0%	0,1%				
N arrondi et pondéré			237591		237592		237593						
R2 de Nagelkerke			49,5%		64,9%		34,0%						

a, ***, **, * Indiquent une différence significative aux seuils de 0,001, 0,01 et 0,05 respectivement

5.5.2 Impact des facteurs contextuels

La relation entre les facteurs contextuels et l'accès au postsecondaire varie selon les systèmes scolaires (Tableau 18). Ainsi, le fait que les Autochtones aient connu une mobilité résidentielle influe très significativement sur leur accessibilité à l'université dans le système « à choix exclusif », mais pas dans les systèmes « à choix progressif » et « à choix multiples » pour lesquels l'influence est significative uniquement au niveau collégial. Il en est de même pour le fait de vivre dans une collectivité des Premières Nations : l'influence ne se produit qu'au niveau collégial dans le système « à choix multiples » et de manière marginalement significative.

Toutefois, la différence est importante pour les facteurs de l'environnement scolaire. Pour ce qui est du climat scolaire positif, celui-ci n'est significatif que dans les systèmes « à choix exclusif » et « à choix progressif ». L'influence du climat scolaire positif sur l'accès au postsecondaire est plus importante dans le système « à choix progressif », si bien que les Autochtones qui le fréquentent ont 7,3 fois *plus* de chances d'accéder à l'université que ceux qui ne le fréquentent pas. De la même manière, le climat scolaire favorisant la culture Autochtone n'est négativement significatif que dans le système « à choix exclusif », ce qui n'est pas le cas dans le système « à choix multiples » et « à choix progressif » sauf à l'université. Enfin, la relation entre les aspirations scolaires des pairs au secondaire et l'accès au postsecondaire des Autochtones est positive et très significative dans les systèmes « à choix exclusif » et « à choix multiples », alors qu'elle est très peu significative dans le système « à choix progressif » au niveau collégial.

5.5.3 Impact des facteurs familiaux

Le Tableau 18 permet aussi de constater une importante différence dans l'influence de la scolarité des parents. Malgré son importance dans l'explication des inégalités d'accès, cette variable est très peu significative dans le système « à choix progressif » comparé aux autres systèmes, sauf pour l'accès à l'université lorsque les parents ont fait des études universitaires. La significativité de cette variable est relativement semblable entre les deux systèmes « à choix exclusif » et « à choix multiples ». S'agissant des autres facteurs familiaux, ils ne sont presque pas significatifs dans le système « à choix progressif ». Seul le fait de demeurer avec ses parents est

significatif dans le système « à choix exclusif » au collégial et dans le système « à choix multiples » à l'université. Le fait d'avoir des frères et sœurs décrocheurs du secondaire est également significatif dans le système « à choix exclusif ». Finalement, la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille de 2e génération n'est pas du tout significative dans les différents systèmes scolaires pour les parents et très peu significative pour les oncles et tantes, excepté pour ce qui est de l'accès à l'université dans le système « à choix exclusif » et « à choix multiples ».

5.5.4 Impact des facteurs individuels

Comme indiqué dans le Tableau 18, l'influence des facteurs individuels sur l'accès au postsecondaire est plus importante dans le système « à choix exclusif ». Pour ce qui est des facteurs sociodémographiques, notamment l'identification Autochtone, celle-ci n'est pas du tout significative dans le système « à choix progressif » et l'est uniquement de manière positive au collégial pour les « Indiens inscrits des PN » qui fréquentent le système « à choix exclusif ». Cependant, la relation est négativement significative pour cette même population dans le système « à choix multiples » aussi bien au collégial qu'à l'université. De plus, le fait d'être « Indien non-inscrit » est significatif uniquement dans le système « à choix multiples » et uniquement à l'université. L'âge a un lien très significatif avec l'accès à l'université dans les trois systèmes scolaires. Cependant, même si la relation est forte, la cote de chance est plus importante dans le système « à choix progressif » que dans le système « à choix multiples » et « à choix exclusif ». Il en est de même pour les femmes qui ont *plus* de chance d'accéder à l'université que les hommes dans le système « à choix exclusif » et « à choix multiples », alors que dans le système « à choix progressif » cette relation n'existe pas.

Concernant la performance scolaire, celle-ci a un lien très significatif pour les Autochtones qui fréquentent les systèmes « à choix exclusif » et « à choix multiples ». Le fait de redoubler au secondaire a également un lien négativement significatif dans ces deux systèmes scolaires. En revanche, même si le fait de décrocher a un lien significatif pour l'ensemble des systèmes scolaires, son importance dans l'accès à l'université demeure la plus importante dans le système « à choix progressif ». Ainsi les Autochtones qui fréquentent ce système ont beaucoup *moins* de

chances d'accéder à l'université que ceux qui fréquentent le système « à choix multiples », et ont encore davantage *moins* de chances que ceux qui fréquentent le système à « choix exclusif ». Enfin, le fait de travailler durant l'année scolaire au secondaire n'a pas d'impact négatif sur l'accès au postsecondaire des Autochtones. Celui-ci influence même positivement l'accès au collège dans les systèmes « à choix exclusif » et « à choix progressif ».

Tableau 18. – Accès au postsecondaire des Autochtones selon les trois systèmes scolaires canadiens

		Modèle Parcimonieux																	
		Total		"À choix exclusif"		"À choix progressif"		"À choix multiples"											
		Collège		Université		Collège		Université		Collège		Université							
		exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig	exp (b)	sig						
Indicateurs																			
Constante		***		***		***		***		**		***							
Facteurs contextuels	Environnement de résidence	Mobilité résidentielle (réf : Non)																	
		1,24	***	1,71	***	125	4,55	***	2,24	**	162	1,19	*	1,17					
		Ayant vécu dans une collectivité des Premières Nations (réf: Non)																	
			1,29	*	0,78		160	0,51		0,84	0,24		1,35	*	1,06				
			Ayant fréquenté une école prim/sec dans une collectivité des PN (réf : Non)																
	Facteurs contextuels	Environnement scolaire	Climat scolaire positif (réf : Entièrement en désaccord)																
1,10				1,52	***	154	**	3,05	***	181	7,33	***	0,96		0,95				
Climat scolaire négatif (réf : Entièrement en désaccord)																			
			0,86	***	0,77	***	0,79	**	0,69	**	0,86	0,38	**	0,97	0,94				
			Aspiration scolaire des pairs (réf : Aucun de mes amis n'avaient d'aspirations)																
			1,33	***	1,77	***	147	***	2,30	***	188	*	0,77		1,24	**	1,57	***	
Facteurs familiaux	Facteurs scolaires et d'engagements des parents	Comportement à risque des pairs (réf : A aucun de mes amis n'avaient un comportement à risque)																	
		Scolarité des parents (réf : Inférieure au secondaire)																	
				0,87		0,50	**	0,57	*	0,74		121	0,10		0,95		0,35	***	
				Sans réponses															
				1,50	***	3,72	***	172	*	6,60	***	140	26,14	**	143	*	2,78	***	
				Études universitaires															
				1,58	***	1,64	*	175	*	3,91	**	2,56	*	3,62		143	**	1,18	
				Études collégiales															
				0,92		0,89		0,68		130	0,82	0,29		104		0,90			
			Études secondaires terminées																
			Engagement des parents (réf : Pas du tout engagés)																
			Parents/famille très engagés																
			Parents/famille moyennement engagés																
	Facteurs familiaux	Autres facteurs familiaux	Demeuré avec parents (réf : Non)																
			1,26	**	1,80	***	159	*	124		1,12	0,90		120		2,81	***		
			0,80	***	0,66	***	0,65	**	0,47	**	0,47	*	0,64		0,92		0,78		
Facteurs familiaux	Fréquentation des pensionnats	Frères ou sœurs décrocheuses du secondaire (réf : Non)																	
				Fréq pensionnat par Grands-parents - 1ère génération (réf : Non)															
				1,22	*	0,66	*	104		0,53		1,11	2,08		120		0,65		
				Fréq pensionnat par Parents - 2è Génération (réf : Non)															
		Fréq pensionnat par Oncles et tantes - 2è Génération (réf : Non)																	
		0,97		1,98	***	0,86		3,15	**	1,12	120		102		1,69	*			
		Fréq pensionnat par Répondants et autre mbr de la famille -3è Génération (réf : Non)																	
Facteurs individuels	Facteurs socio-démographiques	Identification Autochtone (réf : M étis)																	
				Indien inscrit des PN															
				1,00		0,66	**	143	*	130		165	3,49		0,82	*	0,54	***	
				Indien non inscrit des PN															
				0,86		0,69	**	0,75		0,75		0,58	1,87		0,94		0,65	*	
				Âge (réf : 18 - 24 ans)															
			25 - 34 ans																
			1,90	***	11,06	***	127		7,06	***	134	69,20	***	2,28	***	12,54	***		
			Sexe (réf : Homme)																
			Femme																
		1,37	***	2,45	***	2,13	***	3,16	***	170	3,00	*	1,18	*	2,47	***			
Facteurs individuels	Facteurs de parcours scolaire	Performance académique (réf : C et moins)																	
				Surtout des A															
				2,03	***	6,73	***	172	***	17,17	***	2,68	*	18,16		2,05	***	5,20	***
				Surtout des B															
				1,81	***	2,82	***	197	***	6,83	***	2,69	**	3,48		1,72	***	2,43	***
		Redoublement (réf : Non)																	
		0,79	***	0,17	***	0,63	**	0,29	**	1,02	0,25		0,71	***	0,11	***			
		Décrochage (réf : Non)																	
		0,35	***	0,07	***	0,24	***	0,08	***	0,33	**	0,01	***	0,36	***	0,06	***		
Facteur extrascolaire		A travaillé durant sa scolarité (réf : Non)																	
		1,37	***	1,02		2,04	***	141		3,52	***	2,37		1,14		0,85			
		N arrondi et pondéré		237590		237591		237592		237593									
		R 2 de Nagelkerke		37,5%		49,5%		64,9%		34,0%									

a, ***, **, * Indiquent une différence significative aux seuils de 0,001 0,01 et 0,05 respectivement

Chapitre 6 – Discussion

L'objectif principal de la présente recherche était de comprendre, à travers une démarche exploratoire, les déterminants de l'accès au postsecondaire des Autochtones vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada. Cette recherche visait donc à explorer les divers facteurs contextuels, familiaux et individuels pouvant avoir un impact sur cette accessibilité d'une part et à faire ressortir parmi eux les *facteurs spécifiques* aux peuples Autochtones d'autre part. Pour ce faire, l'examen de ces trois groupes de facteurs a été réalisé lors de la transition du secondaire au postsecondaire de deux groupes Autochtones - Premières Nations et Métis - âgés entre 18 et 34 ans, vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada.

Dans cette section, nous mettons en perspective les résultats de cette recherche avec ceux déjà abordés dans le cadre théorique de ce mémoire. Les points abordés dans cette section suivront l'ordre chronologique des questions de recherche telles que présentées dans la section (3.1). Dans un premier temps, l'impact des facteurs contextuels, familiaux et individuels sur l'accès à l'enseignement postsecondaire des Premières Nations et des Métis est discuté de manière séparée, puis dans un deuxième temps de manière combinée. La discussion se poursuit dans un troisième temps avec l'effet de modération des trois types de systèmes scolaires « à choix exclusif », « à choix progressif » et « à choix multiples » qui a permis de saisir leur impact sur l'accessibilité au postsecondaire des Premières Nations et des Métis. Enfin, la discussion se termine avec la présentation des principales limites de la présente recherche.

6.1 Impact des facteurs contextuels, familiaux et individuels sur l'accès au postsecondaire des Autochtones

6.1.1 Impact des facteurs contextuels

À partir de l'examen de l'impact des facteurs contextuels sur l'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada, nous pouvons dire que les facteurs de l'environnement scolaire au secondaire sont déterminants dans l'accessibilité postsecondaire de ces derniers. Ces facteurs sont principalement les

aspirations scolaires des pairs et le climat scolaire positif au secondaire qui ont un impact positif et très significatif sur cette accessibilité. Autrement dit, les Autochtones qui fréquentent des pairs ayant des aspirations scolaires élevées ont une probabilité d'accès à l'université presque trois fois supérieure à ceux qui ne fréquentent pas ce type de pairs. Ces résultats correspondent aux résultats des différentes recherches, notamment, celle de Coleman (1966) qui indique clairement la grande influence des caractéristiques individuelles « intra-école » du milieu scolaire particulièrement le « *school mix* » sur la réussite scolaire mais aussi sur les aspirations scolaires des élèves issus de minorités ethnoculturelles. Ou encore la recherche de Janosz (2000) selon laquelle l'expérience avec les pairs peut influencer le décrochage scolaire si leurs aspirations scolaires sont peu élevées. L'environnement scolaire de l'école fréquentée peut également avoir un impact sur l'orientation de l'élève (Duru-Bellat, 2003) ou encore sur sa réussite et sa persévérance scolaire au niveau secondaire (Janosz, 2000). Les résultats de notre recherche corroborent parfaitement avec les recherches de ces auteurs. Ils montrent l'influence significative du climat scolaire positif au secondaire sur l'accessibilité des Premières Nations et des Métis à l'enseignement postsecondaire.

Cependant, il apparaît que le fait de fréquenter une école qui favorise la culture Autochtone est associé, au contraire, à un effet négatif. Ainsi, les Premières Nations et les Métis qui fréquentent une école qui favorise la culture Autochtone ont moins de chance d'accéder au collège et à l'université que ceux qui n'ont pas fréquenté ce type d'école. Ceci peut s'expliquer, d'une part, par le manque de motivation et de l'estime de soi des populations Autochtones (Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006) qui sont causés par leur passé colonial qui affecte leur comportement psychosocial et leur estime de soi (Fanon, 1961, 2002; Renate, 1970). Ce qui amène à dire que les répercussions de ce passé colonial peuvent être une des causes du rejet de la culture ou de la langue Autochtone. En effet, il a déjà été constaté dans une recherche que les principales raisons du redoublement et du décrochage scolaire précoce chez les élèves Autochtones sont les difficultés langagières, d'organisation, de comportement, d'absentéisme, mais surtout le manque de motivation et d'estime de soi (Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006). D'autre part, l'effet négatif de la fréquentation d'une école qui favorise la culture Autochtone peut s'expliquer par le fait que ce type d'école attire une population plus homogène

et exclusivement Autochtone, puisque les écoles qui proposent des programmes scolaires qui favorisent la culture Autochtone s'adressent habituellement à des populations qui sont majoritairement Autochtones et sont souvent situées dans les communautés Autochtones. Ceci renvoie au phénomène de ségrégation ethnique en milieu scolaire (Duru-Bellat, 2003; Felouzis et coll., 2009, 2013). Ce phénomène qui engendre systématiquement une composition sociale homogène peut désavantager, au fil du temps, les élèves qui avaient des performances scolaires moyennes ou fortes vers des performances plus faibles (Coleman, Campbell, Hobson et coll., 1966; Duru-Bellat, 2003). Ce désavantage peut également se produire, comme le constatent Felouzis et Perroton (2009) ou encore Duru-Bellat (2003), au niveau du parcours et des aspirations scolaires des élèves, ce qui explique probablement l'impact négatif sur l'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis qui fréquentent ce type d'école.

Pour ce qui est des facteurs de l'environnement de résidence, en particulier celui de la région de résidence, il apparaît que les Autochtones qui résident dans les provinces de l'Atlantique, de l'Ontario et du Québec ont beaucoup plus de chance d'accéder au collège que ceux qui résident dans les provinces des Prairies et des Territoires. De plus au Québec, cet impact est également très significatif tant au collégial qu'à l'université. Certes, ces résultats rejoignent ceux de la recherche sur les inégalités dans l'enseignement postsecondaire au Canada qui montrent la faible probabilité pour les étudiants vivant dans les provinces de l'Ouest du Canada et la forte probabilité pour ceux résidant dans les provinces de l'Atlantique d'accéder au collège (Doray, Kamanzi, Comoé, Murdoch et Moulin, 2012). Toutefois, le plus surprenant, c'est que cette différenciation régionale de l'accessibilité des Autochtones à l'enseignement postsecondaire confirme surtout l'existence d'un phénomène de ségrégation ethnique en milieu scolaire (Duru-Bellat, 2003; Felouzis et coll., 2009, 2013) et donc, à priori, en milieu de résidence. En effet, il existe une plus forte proportion démographique d'Autochtone dans les régions de l'Ouest du Canada et en particulier dans les Prairies et les Territoires, ce qui favorise forcément l'homogénéité sociale des Autochtones dans les écoles primaires et secondaires de ces régions. L'autre raison de cette différenciation régionale peut être liée à l'éloignement et à l'isolement résidentiel des Autochtones (Deslauriers, Durand, Duhaime, 2011; Ticcisarmiento, 2017) qui affecte leur proximité par rapport aux institutions postsecondaires (Frenette, 2002, 2003), ce qui

peut contribuer à limiter leur accessibilité au postsecondaire (Deslauriers *et coll.*, 2011; Ticcisarmiento, 2017).

Pour ce qui est de l'impact de la mobilité résidentielle sur l'accessibilité au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations, les résultats de notre recherche ne rejoignent pas ceux présentés dans la revue de la littérature qui soulignent l'influence négative de la mobilité résidentielle sur la réussite scolaire des élèves du primaire et du secondaire, surtout lorsque celle-ci est fréquente, allant jusqu'à encourager le redoublement (Kohen, Hertzman et Wiens, 1998 ; Turner et Thompson, 2015) notamment chez les élèves Autochtones qui ont le statut « d'Indiens inscrits » (Turner et Thompson, 2015). Par contre, nous pouvons supposer que si la mobilité résidentielle vise à se rapprocher des institutions postsecondaires, celle-ci peut influencer positivement l'accessibilité des élèves au postsecondaire (Frenette, 2002, 2003). Ceci explique sans doute l'augmentation des chances d'accès au postsecondaire et surtout à l'université des Premières Nations et des Métis ayant déjà connu une mobilité résidentielle.

En revanche, le fait d'avoir vécu ou étudié dans une collectivité des Premières Nations n'a pas d'impact significatif sur l'accès au collégial des Autochtones, mais a un impact sur l'accès à l'université. L'on pourrait s'attendre à un effet contraire puisque les Autochtones ayant vécu dans une collectivité des PN ont, de facto, un statut « d'Indiens inscrits », ce qui signifie qu'ils bénéficient des programmes d'aide à l'éducation postsecondaire (Affaires autochtones et nord Canada, 2015) dont ni les « Indiens non-inscrits » ni les Métis ne bénéficient. Les données de notre recherche ne nous permettent pas de connaître les raisons exactes de cet impact, mais nous pouvons supposer plusieurs raisons, notamment, en lien avec les conditions socioéconomiques des collectivités des Premières Nations qui affichent des écarts importants si on les compare à ceux des collectivités Non-autochtone, notamment au niveau de la scolarité postsecondaire (O'Sullivan, 2011; Penney, O'Sullivan et Sénécal, 2012; Conseil national de développement économique des Autochtones, 2013).

En somme, l'examen de l'impact des facteurs contextuels sur l'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités au Canada permet de déduire que

les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones comme la mobilité résidentielle ou encore le fait d'avoir vécu ou étudié dans une collectivité des PN ne sont pas des facteurs déterminants de cette accessibilité, puisqu'ils n'expliquent que 2,25 pour cent de la variance totale de l'accessibilité au postsecondaire parmi l'ensemble des facteurs contextuels. Ce sont plutôt les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations qui sont déterminants. On parle principalement des facteurs de l'environnement scolaire comme le climat scolaire (Coleman, Campbell, Hobson *et coll.*, 1966; Janosz, 2000; Duru-Bellat, 2003) ou encore les relations avec les pairs (Coleman *et coll.*, 1966; Janosz, 2000; Duru-Bellat, 2003; Felouzis et Perroton, 2009, Felouzis, Maroy et Van Zanten, 2013) qui expliquent la majeure partie, soit 7,5 pour cent de la variance totale de l'accessibilité au postsecondaire, suivi de la région de résidence (Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011; Ticcisarmiento, 2017) qui explique 2,5 pour cent de la variance totale.

6.1.2 Impact des facteurs familiaux

L'examen des facteurs familiaux révèle en revanche que la scolarité des membres de la famille est fortement liée à l'accessibilité postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations. L'impact de celle-ci est positif quand la scolarité des parents est élevée, comme il peut être négatif si les frères et sœurs ont déjà décroché au secondaire. Ceci confirme les nombreuses recherches sur le sujet, particulièrement pour ce qui est de l'impact significatif de la scolarité des parents sur l'accès à l'enseignement postsecondaire de leurs enfants, surtout à l'université (Bourdieu, 1966 ; Boudon, 2001; Frenette 2002, 2003; Drolet, 2005; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012).

À l'inverse, l'engagement des parents Autochtones dans la scolarité de leurs enfants au secondaire n'augmente pas leur probabilité d'accéder à l'enseignement postsecondaire. Ces résultats divergent de ceux présentés dans la revue de la littérature sur l'engagement des parents. Ainsi, l'étude comparative entre 1996 et 2005 sur l'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire (Couture, Bourdon, Beaumont et Fortin, 2009) indique, au contraire, que le manque d'encadrement ou le faible engagement des parents durant le cursus scolaire au secondaire peut avoir une influence négative sur sa réussite scolaire (Couture *et coll.*,

2009). De la même manière, les résultats de recherche de Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon (2006), indiquent que la persévérance scolaire des élèves Autochtones découle principalement de l'encadrement et de l'engagement scolaire de leur famille. Certes la revue de la littérature parle de l'effet de l'engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants mais uniquement au primaire et au secondaire 1 (Couture *et coll.*, 2009), alors que dans notre cas, l'impact englobe tout le secondaire, ce qui limite les possibilités de comparaison. Les résultats de notre recherche indiquent que l'engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants n'est pas lié ou sinon négativement à l'accès au collège des Autochtones, puisque les jeunes dont les familles sont moyennement engagées dans leur scolarité ont moins de chance d'accéder au collège que ceux dont les familles ne sont pas engagées. Ces résultats peuvent résulter d'un changement dans la relation entre l'engagement des parents et la scolarité de leurs enfants qui peut apparaître à mesure que l'enfant s'approche de l'adolescence et qu'on ne peut mesurer dans nos données. Il peut également s'agir d'une quasi-absence d'impact spécifique à la population Autochtone.

De plus, les Autochtones qui résident avec leurs parents durant la dernière année scolaire du secondaire ont plus accès au postsecondaire que ceux qui quittent le foyer familial vers la fin du secondaire, ce qui s'explique probablement par la stabilité financière dont peuvent bénéficier les jeunes Autochtones qui résident avec leurs parents durant le secondaire. Cette stabilité financière leur donne plus de chance d'accéder à l'enseignement postsecondaire, ce qui rejoint les recherches de Frenette (2002, 2003) et de Drolet (2005) sur l'influence négative du revenu familial sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, surtout universitaire ou encore les résultats comparatifs de l'accessibilité au postsecondaire au Québec et en Ontario (Kamanzi, Doray et Laplante, 2012).

Concernant l'impact de la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille, celle-ci est très significativement liée à l'accès à l'université. De plus, la fréquentation des pensionnats par les grands-parents a également un impact dans l'accès au collégial. Autrement dit, les chances d'accéder au postsecondaire sont en général plus faibles pour ceux dont les grands-parents ont fréquenté un pensionnat. Il en est de même pour l'accès à l'université pour ceux dont les parents ont fréquenté un pensionnat. Ceci confirme en partie les résultats

descriptifs du rapport régional sur la santé des Premières Nations au Québec (2008) qui indique un taux faible de fréquentation de l'école et un taux élevé de décrochage scolaire des élèves ayant des parents ou des grands-parents ex-pensionnaires. En revanche, la fréquentation des pensionnats par les oncles et tantes semble avoir un effet inverse et donc positif, probablement en raison du lien différents qu'ils partagent qui n'influence pas leur cheminement scolaire contrairement aux parents et aux grands-parents. Ainsi les Autochtones dont les oncles et tantes ont fréquenté un pensionnat ont plus de chance d'accéder à l'université que ceux qui ne sont pas dans cette situation.

En somme, l'examen de l'impact des facteurs familiaux sur l'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada nous permet de déduire une fois encore que les *facteurs spécifiques* aux peuples Autochtones comme la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille ne sont pas des facteurs déterminants de cette accessibilité puisqu'ils n'expliquent même pas 1 pour cent de la variance totale de l'accessibilité au postsecondaire parmi l'ensemble des facteurs familiaux. Ce sont plutôt les *facteurs classiques* d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations qui sont déterminants dans l'accessibilité au postsecondaire des peuples Autochtones. On parle principalement de l'influence de la scolarité des parents et de leur engagement dans la scolarité de leurs enfants qui expliquent la majeure partie, soit 8,8 pour cent de la variance totale, même si l'engrangement des parents n'est significatif qu'au collégial de manière négatif. Cependant, le fait d'avoir des frères et sœurs décrocheurs du secondaire ou encore le fait de demeurer avec ses parents sont également des facteurs très importants parmi les *facteurs classiques*.

6.1.3 Impact des facteurs individuels

Contrairement aux facteurs contextuels et familiaux, l'examen des facteurs individuels révèle un lien très significatif avec l'accès au postsecondaire pour tous les facteurs étudiés, exception faite de l'identification Autochtone qui n'est significative qu'à l'université pour les « Indiens inscrits » de manière négative. Ces derniers ont presque deux fois moins de chances d'accéder au postsecondaire, particulièrement à l'université que les Métis. Sachant que des aides gouvernementales assumant les frais de scolarité, de subsistance, de résidence et/ou de

transport permettent aux « Indiens inscrits » de poursuivre leur scolarité jusqu'à l'enseignement postsecondaire, lorsque celui-ci n'est pas accessible à l'intérieur d'une collectivité des Premières Nations (Munroe, 1974; Gryfer, 1991; Conseil des ministres de l'éducation (Canada) *et coll.*, 2008). D'autres programmes d'aide financière, comme le programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire PAENP et le programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université PPECU (Malatest & Associates Ltd, 2008) sont aussi mis à leur disposition et auxquels les Métis et les « Indiens non-inscrits » n'ont pas accès. Il se peut aussi que cette faible probabilité d'accès puisse être liée non seulement à leur histoire coloniale, notamment à leur mise sous tutelle gouvernementale suite à l'adoption de la « *Loi sur les Indiens* » (Guimond, Robitaille et Senécal, 2009), une loi qui est associée par Kurtness (2006) « à un mécanisme de contrôle social et d'assimilation ». Elle peut également être attribuée à leurs conditions socioéconomiques qui marquent des écarts considérables avec la population Non-autochtone. Chose certaine, ces résultats peuvent amener à questionner jusqu'à quel point les programmes offerts sont appropriés et suffisants pour que les « Indiens inscrits » accèdent davantage à l'enseignement postsecondaire.

L'examen des facteurs individuels a surtout permis de constater que les facteurs de parcours scolaire sont ceux qui expliquent la plus grande part de variance dans l'accès au postsecondaire des Autochtones. Parmi ces facteurs, celle de la performance scolaire au secondaire qui augmente la probabilité d'accès au postsecondaire et surtout à l'université, comme on peut s'y attendre. Ceci confirme les résultats de recherche de Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009 qui soulignent l'importance du parcours scolaire de l'élève. De plus, la qualité de l'expérience scolaire est déterminante dans la prévention du décrochage scolaire d'après Janosz (2000). Ceci est à retenir car le redoublement et le décrochage scolaire sont deux facteurs qui contribuent le plus au renforcement des inégalités des chances d'accès au postsecondaire de la population étudiée que tout autre facteur étudié dans cette recherche.

Quant aux facteurs sociodémographiques tels que l'âge et le sexe, ils ont aussi une part non négligeable (8%) dans l'explication de la variance de l'accès au postsecondaire. Comme le retard scolaire est plus fréquent chez les Autochtones, cela retarde leur entrée à l'université, ce qui explique partiellement le fort impact du groupe d'âge. Aussi, comme c'est le cas dans de

nombreuses recherches canadiennes (Berger *et coll.*, 2009; Doray *et coll.*, 2012; Murdoch et Madi, 2013), le fait d'être une femme augmente les probabilités d'accès à l'enseignement postsecondaire des Autochtones, particulièrement à l'université. En revanche, le fait de travailler durant l'année scolaire n'a pas d'impact négatif sur leur accès au postsecondaire contrairement à ce qui est indiqué dans les recherches de Diallo *et coll.* (2009) et de Dumont (2007). Ce facteur encourage même l'accès au collège, peut-être entre autres pour des raisons financières.

En somme, l'examen de l'impact des facteurs individuels sur l'accès au postsecondaire permet de déduire une fois de plus que les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones, comme l'identification Autochtone n'est pas un facteur déterminant de cette accessibilité et ce, en raison de sa faible part de variance expliquée (1%). Ce sont plutôt les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations qui sont déterminants. On parle principalement de l'influence de la performance scolaire, du redoublement ou encore du décrochage (Janosz, 2000, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001; Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009) qui expliquent la majeure partie de la variance totale de l'accès au postsecondaire des Autochtones parmi les facteurs individuels, soit 21,8 pour cent. L'âge, le sexe ou encore le fait de travailler durant l'année scolaire sont également des facteurs importants parmi les **facteurs classiques**.

6.2 Impact combiné des facteurs contextuels, familiaux et individuels sur l'accès au postsecondaire des Autochtones

L'entrée combinée des facteurs contextuels, familiaux et individuels réduisent, voir annule la significativité de quelques facteurs contextuels et familiaux. Ainsi, le fait d'avoir étudié dans une collectivité des Premières Nations, le fait de fréquenter une école secondaire dont le climat est négatif, ou encore le comportement à risque des pairs, l'engagement scolaire des parents au secondaire et la fréquentation des pensionnats par les membres de la 1^{er} et de la 3^{ème} génération perdent leur significativité. Ceci signifie que la contribution de ces facteurs passe totalement par les facteurs individuels. Autrement dit, ce sont les facteurs individuels qui prennent le dessus et expliquent la plus grande part de variation de l'accès au postsecondaire après combinaison de l'ensemble des facteurs étudiés. De même, avec l'entrée combinée de ces

facteurs, il apparaît difficile d'expliquer l'impact « du fait de résider dans une collectivité des Premières Nations ». L'effet de cette variable doit être examinée davantage dans d'autres recherches pour que l'on puisse expliquer son impact de manière satisfaisante. Aussi, un autre changement se produit lors de la combinaison des facteurs contextuels, familiaux et individuels au niveau de l'identification Autochtone. Celle-ci change de position contrairement à ce qu'elle était lorsque les facteurs individuels étaient mesurés séparément. Autrement dit, à facteurs contextuels et à facteurs familiaux égaux, les « Indiens non-inscrits » ont moins de chance d'accéder à l'enseignement postsecondaire et les « Indiens inscrits » à l'université que les Métis et ce, probablement en raison de leur histoire coloniale étroitement liée à l'adoption de la « *Loi sur les Indiens* » (Guimond, Robitaille et Senécal, 2009), mais aussi à leurs conditions socioéconomiques qui marquent des écarts considérables avec la population Non-autochtone (O'Sullivan, 2011; Penney, O'Sullivan et Senécal, 2012; Conseil national de développement économique des Autochtones, 2013).

Cependant, il faut retenir que tous les facteurs contextuels comme le climat scolaire favorisant la culture Autochtone qui peut être associé à la ségrégation ethnique en milieu scolaire (Coleman *et coll.*, 1966; Duru-Bellat, 2003; Felouzis *et coll.*, 2009, 2013), les aspirations des pairs au secondaire qui impactent négativement l'accessibilité au postsecondaire et le climat scolaire positif (Coleman *et coll.*, 1966; Janosz, 2000; Duru-Bellat, 2003; Felouzis et Perroton, 2009) qui impacte seulement l'accessibilité à l'université, ou encore le lieu de résidence (Doray *et coll.*, 2012) et la mobilité résidentielle (Frenette, 2002, 2003), continuent à être de bons prédicteurs contextuels avec l'entrée combinée de ces trois groupes de facteurs. De la même façon, le parcours scolaire des membres de la famille continue à être un déterminant important de l'accès au postsecondaire. Même si nous n'avons pas de littérature en ce qui concerne l'impact de la scolarité des frères et sœurs sur l'accessibilité au postsecondaire, l'impact du capital scolaire des parents a fait l'objet d'une vaste littérature (Bourdieu, 1966; Boudon, 2001; Frenette 2002,2003; Drolet, 2005; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012). Aussi, le fait de résider avec ses parents a également un impact très significatif sur l'accès à l'université. Ce facteur représente en quelque sorte une stabilité financière pour les étudiants voulant poursuivre leurs études au postsecondaire, lorsque le lieu de résidence a une bonne proximité géographique avec

l'établissement postsecondaire (Frenette 2002,2003; Drolet, 2005; Kamanzi, Doray et Laplante, 2012). Contrairement à ce que l'on anticipait, la fréquentation des pensionnats par les membres de la famille n'a pas d'impact ou sinon très faible sur l'accès au postsecondaire de la population étudiée. Les parents et les oncles et tantes sont les seuls ayant un impact – infime - lors de la combinaison de l'ensemble des facteurs étudiés et ce, même si la fréquentation des pensionnats par les grands-parents avait un impact négatif et significatif lors de l'entrée séparée des facteurs familiaux.

En somme, une fois combinés, les facteurs individuels, familiaux et contextuels se conjuguent de manière un peu différente pour expliquer l'accessibilité à l'enseignement supérieur des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des PN. L'examen de la combinaison de ces facteurs montre, d'une part, à quel point **les facteurs spécifiques** aux Autochtones n'expliquent que très peu leur accessibilité au postsecondaire puisque ce sont plutôt **les facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations qui sont déterminants. D'autre part, l'examen de cette combinaison montre à quel point les facteurs contextuels et familiaux affectent de manière secondaire cette accessibilité comparativement aux facteurs individuels, puisqu'ils n'expliquent que 18,5 pour cent de la variance totale de l'accès au postsecondaire des Autochtones, soit environ la moitié de la variance expliquée. Les facteurs individuels à eux seuls expliquent la plus grande part (19,4%) de la variance totale de l'accessibilité au postsecondaire, ce qui concorde plus ou moins avec les résultats de l'enquête Coleman *et coll.*, (1966).

Concrètement, les facteurs individuels qui sont principalement constitués de **facteurs classiques** sont les facteurs les plus déterminants de l'accessibilité au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations. Parmi eux nous retrouvons l'âge, la performance académique et le décrochage scolaire (Janosz, 2000, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2001; Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009) qui constituent les plus importants déterminants de cette accessibilité, particulièrement au niveau universitaire. La question qui se pose maintenant est de connaître les raisons pour lesquelles les Premières Nations et les Métis accusent de tels retards scolaires comparativement aux Non-autochtones. Il apparaît que les facteurs contextuels et familiaux qui ont été considérés dans cette recherche

n'expliquent pas de façon importante les raisons de ce retard scolaire. Il est possible que ces mêmes facteurs devraient plutôt être considérés au cours de la scolarité primaire et secondaire des élèves Autochtones et non au moment de la transition du secondaire au postsecondaire, comme c'est le cas dans cette recherche. Par ailleurs, il se peut aussi que les raisons de ce retard scolaire s'expliquent par d'autres facteurs contextuels et/ou familiaux qui n'ont pas été pris en compte dans l'analyse des données, en raison de leur non disponibilité dans la base de données utilisée dans cette recherche. Pour ne citer que les facteurs les plus importants qui sont **spécifiques** aux peuples Autochtones, il y a le lieu de résidence (SDR) et sa proximité avec les institutions postsecondaires (Frenette, 2002, 2003; Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011; Ticcisarmiento, 2017), les indices de bien-être des collectivités (IBC) des communautés où résident les élèves (O'Sullivan, 2011; Penney, O'Sullivan et Senécal, 2012; Conseil national de développement économique des Autochtones, 2013), le revenu familial et les conditions socioéconomiques des élèves au cours de leur scolarité (Archambault, 2010; Ticcisarmiento, 2017; Posca, 2018), ou encore leur comportement, leur motivation ou leur niveau d'estime de soi (Presseau, Martineau, Bergevin et Dragon, 2006). Tous ces facteurs peuvent influencer la performance et le parcours scolaire au primaire et au secondaire et donc, à posteriori, peuvent influencer l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire des Autochtones.

6.3 Effet de modération selon les trois systèmes scolaires canadiens

L'examen de l'effet de modération des trois systèmes scolaires (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009) sur l'accès au postsecondaire révèle bien une différence d'impact selon le type de système et ce, malgré la non significativité de la moitié des facteurs étudiés dans le système « à choix progressif » qui est due en partie à son faible échantillon puisqu'il ne concerne que le Québec.

La première différence constatée réside dans la variance de l'accès au postsecondaire qui est expliquée pour ces trois systèmes. Malgré le fait que la moitié des variables du système « à choix progressif » sont non significatives, il demeure celui qui explique la plus grande variance de l'accès au postsecondaire des Autochtones. Il s'agit également du seul système scolaire où la contribution des trois groupes de facteurs est similaire. Par ailleurs, nous constatons également

que les facteurs contextuels et individuels expliquent une part importante de la variance de l'accès au postsecondaire pour le système « à choix exclusif » alors que cette part est très faible pour les facteurs contextuels s'agissant du système « à choix multiples ». Ceci peut signifier que l'accessibilité au postsecondaire n'est pas tant influencée par « l'offre de formation » que par la région de résidence. En effet, « l'offre de formation » du système « à choix progressif » est diversifiée et celle du système « à choix multiples » encore plus, ce qui devrait avantager l'accessibilité des Autochtones au postsecondaire.

Même si la contribution des facteurs individuels est relativement la même pour les trois systèmes scolaires, nous constatons toutefois une contribution plus importante des facteurs de parcours scolaire, particulièrement le redoublement et le décrochage pour le système « à choix multiples », ce qui confirme encore une fois nos hypothèses tout comme les résultats de Doray et de ses collaborateurs (2009). Nos résultats concordent avec les siens puisque celui-ci indique que le système « à choix multiples » est celui où l'on retrouve la plus faible part de passage direct au postsecondaire et la plus forte part d'étudiants qui ne poursuivent pas leurs études au postsecondaire (Doray, Comoe, Trottier *et coll.*, 2009).

La seconde différence réside dans l'impact des facteurs étudiés sur l'accès au postsecondaire. Les facteurs contextuels sont plus importants dans le système « à choix exclusif » que dans les deux autres systèmes scolaires. Même si la scolarité des parents a un lien significatif dans les deux systèmes « à choix exclusif » et « à choix multiples », l'importance de la relation avec l'accès à l'université dans le système « à choix progressif » demeure la plus forte des trois systèmes. Le système « à choix progressif » serait probablement moins discriminant relativement à l'origine sociale. Le fait de demeurer avec les parents et le fait d'avoir des frères et sœurs décrocheurs du secondaire ne sont significatifs que pour les deux systèmes « à choix exclusif » et « à choix multiples », alors que la fréquentation des pensionnats par les parents n'est significative que dans le système « à choix multiples ». Cela peut être lié au fait que la proportion démographique des Autochtones qui fréquentent ces deux systèmes soit plus importante que dans le système « à choix progressif ». Outre ces facteurs, le fait d'être un « Indien inscrit des PN » est positivement lié à l'accès au collège dans le système « à choix exclusif », alors qu'il est négativement lié aussi bien au collège qu'à l'université dans le système « à choix multiples ».

Finalement, les facteurs de parcours scolaire qui représentent les plus importants déterminants de l'accès au postsecondaire des Autochtones sont significatifs de la même manière dans les trois systèmes scolaires étudiés, excepté pour ce qui est de l'influence de la performance académique et du décrochage scolaire sur l'accès à l'université qui est plus importante dans le système « à choix progressif », probablement en raison du faible échantillon d'Autochtone, car ce système scolaire ne considère que la province du Québec.

L'examen de l'effet de modération selon les trois systèmes révèle que les déterminants de l'accès au postsecondaire sont différents d'un système à un autre. Cette différence peut probablement provenir, comme le soulignent Doray *et coll.* (2009), de la « différence dans l'organisation des systèmes canadiens ». Ce qui revient à dire que la différence entre les trois systèmes peut provenir aussi bien des différences organisationnelles et institutionnelles dans la structure des programmes d'études, des pratiques d'évaluation et des politiques dans chaque système (Gryfer, 1991), que des différences au niveau de « l'offre de formation » qui est proposée à l'enseignement postsecondaire (Doray *et coll.*, 2009). Il se peut aussi que cette différence soit en lien avec la proportion démographique des Autochtones qui se trouve être beaucoup plus importante dans les deux systèmes « à choix exclusif » et « à choix multiples », ou encore avec les conditions sociodémographiques que peuvent subir les Autochtones et qui varie selon les régions de résidence.

6.4 Limites et nouvelles pistes de recherches

Comme dans chaque projet de recherche, quelques limites sont apparues et ont empêché de prendre la direction souhaitée au départ. Parmi ces limites, deux informations complémentaires au niveau du secondaire manquaient dans les données. La première information est le lieu de résidence au moment où le répondant avait fait ses études primaires et secondaires, lorsqu'il avait terminé ses études. Cette information aurait permis d'inclure l'indice de bien-être des collectivités (IBC) au secondaire et le type de région métropolitaine de

recensement (NCMACAT¹⁷) telle que présentée dans les données de l'enquête auprès des peuples Autochtones (EAPA) de 2012.

Pour mieux comprendre les limites mentionnées, il est important de rappeler que l'objectif de cette recherche était d'examiner les déterminants contextuels, familiaux et individuels de l'accès au postsecondaire. Pour ce faire, il fallait revenir sur le parcours scolaire au secondaire des répondants et examiner des facteurs contextuels et individuels spécifiques à cette période, si l'on voulait saisir adéquatement les déterminants de leur accès à travers la transition secondaire-postsecondaire. Comme la variable sur le type de région métropolitaine de recensement (NCMACAT) fournissait uniquement l'information en 2011, il fallait trouver un moyen de revenir au secondaire puisque 59 pour cent de la population étudiée, âgée entre 18 et 34 ans, avait déménagé au cours de sa vie. La possibilité de revenir un an (2010) et cinq ans (2006) en arrière a été réalisée grâce à deux variables de l'Enquête auprès des Ménages de 2011 que Statistique Canada a fusionné dans la base de données de l'EAPA 2012. Malheureusement, ce n'était pas suffisant pour revenir aussi loin qu'en 2006 pour la population qui était plus âgée. Sachant que l'âge de la population s'étend jusqu'à 34 ans et que l'information sur le type de région métropolitaine (lorsqu'ils étaient au secondaire?) manquait à plus de 20 pour cent de la population étudiée. Nous avons dû supprimer cette variable ainsi que celle de l'Indice du bien-être des collectivités (IBC). Même si l'information manquait uniquement pour les répondants âgés entre 25 et 34 ans, le fait que nous avons un faible taux d'accès à l'université avoisinant les 3,5 pour cent pour ceux qui sont âgés entre 18 et 24 ans, nous a contraint à abandonner définitivement ces deux facteurs contextuels. Ce manque d'information a finalement été remplacé par la province de résidence puisque le taux de mobilité d'une province à une autre était insignifiant.

D'autres informations manquaient également dans la base de données de l'EAPA de 2012 pour la population des finissants et des décrocheurs du secondaire. Parmi elles, il y a les attentes

¹⁷La région métropolitaine de recensement se compose de quatre regroupements de régions métropolitaines de recensement, les RMR, les AR, les ZIM fortes à modérées et les ZIM faibles à nulles ou hors AR (voir le dictionnaire de données de l'Enquête auprès des peuples Autochtones 2012, Fichier analytique – Pas de fréquences : http://sda.chass.utoronto.ca/sdaweb/dli2/aps/aps2012_fr/more_doc/EAPA2012FRcbkNOFREQ.pdf)

et les aspirations scolaires des répondants ainsi que le lieu de l'école qu'ils fréquentaient durant le secondaire. Viennent ensuite les informations qui concernent leurs parents comme le statut socio-professionnel et socio-économique et l'éventuelle épargne financière pour les études postsecondaires de leurs enfants. Toutes ces informations auraient permis de compléter l'explication des inégalités des chances d'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada.

En conclusion, en raison de la forte proportion de variance de l'accès au postsecondaire expliquée par les facteurs de parcours scolaire (Janosz, 2000; Kamanzi, Doray, Murdoch *et coll.*, 2009) et en raison du retard scolaire conséquent qu'accusent les Autochtones au secondaire, nous pensons que l'examen des facteurs contextuels, familiaux et individuels aurait encore plus de sens s'il se faisait également au niveau de l'enseignement primaire et secondaire et non seulement au niveau de la transition secondaire-postsecondaire. En effet les causes probables de la faible performance et du retard scolaires peuvent être liées aux facteurs contextuels et familiaux auxquels font face les jeunes Autochtones durant leur parcours au primaire et au secondaire. L'exploitation des données de l'Enquête auprès des peuples Autochtones EAPA de 2012 ainsi que des données de l'Enquête auprès des Ménages de 2011 pourraient aider à répondre à ce questionnement.

Conclusion

Toutes les réformes qu'a connu le Canada depuis les années 40 dans le but de rehausser le niveau d'éducation jusqu'au postsecondaire, n'ont pas permis de réduire significativement les inégalités des chances scolaires qui affectent particulièrement les Autochtones (Archambault, 2010; Atlantic Evaluation Group, 2010; Loiselle et Legault, 2013). Ces derniers connaissent une situation scolaire assez particulière, différente de celle du reste de la population canadienne, d'abord de par leur histoire coloniale et la fréquentation forcée des pensionnats, mais aussi de par leur situation socioéconomique et géographique (rajout de source).

Les Autochtones sont fortement affectés par les inégalités des chances scolaires au postsecondaire tant sur le plan de l'accès que sur le plan de la réussite (Archambault, 2010; Atlantic Evaluation Group, 2010; Loiselle et Legault, 2013). L'écart scolaire entre eux et les Non-autochtones est important et continue de se creuser, principalement pour ce qui est de l'obtention de diplôme universitaire qui est passé de 15 à 17 points de pourcentage d'écart entre 2006 et 2011 (rajout de références). Or, plusieurs recherches canadiennes (Berger, 2008; Deslauriers, Durand et Duhaime, 2011; Richards, 2011) ont montré qu'à niveau d'éducation égal, les inégalités entre Autochtones et Non-autochtones relatives à l'emploi et au revenu ont tendance à disparaître. Ceci amène à dire que l'accessibilité des Autochtones à l'enseignement postsecondaire et particulièrement à l'université peut être considérée comme une voie privilégiée de leur accession à la mobilité sociale.

Cependant, comprendre les inégalités d'accès au postsecondaire des peuples Autochtones n'est pas simple. Plusieurs **facteurs spécifiques** (Rajout de sources), de même que des **facteurs classiques** d'inégalité scolaire pouvant affecter toutes les populations entrent en ligne de compte pour rendre plus difficile leur accès à l'enseignement postsecondaire (Loiselle et Legault, 2013). Il est donc judicieux de considérer, dans l'explication des inégalités d'accès à l'enseignement postsecondaire des Autochtones, non seulement les **facteurs classiques** mais également les **facteurs spécifiques** qui jouent durant leur scolarité au secondaire, qu'ils soient **contextuels, familiaux ou individuels**.

Les résultats montrent que les **facteurs contextuels** les plus déterminants de l'accessibilité au postsecondaire des Autochtones se trouvent surtout sur le plan de l'environnement scolaire à travers les aspirations scolaires et le climat scolaire positif. La province de résidence a également un impact dans l'accès au collège. Ces facteurs constituent des **facteurs classiques** pouvant affecter toutes les populations. Le fait d'avoir vécu ou étudié dans une collectivité des Premières Nations est lié à l'accessibilité au postsecondaire des Autochtones uniquement pour ce qui est de l'accès à l'université. Les autres **facteurs spécifiques** aux Autochtones sont également liés à l'accès. La mobilité résidentielle est liée à un meilleur accès alors que le climat favorisant la culture Autochtone est lié à un accès moindre. On peut interpréter ces résultats en comprenant que les Autochtones qui vivent en région éloignée et dans les communautés des Premières Nations doivent quitter leur communauté d'origine, plus susceptible de comporter une école enseignant la culture autochtone, pour avoir accès à l'enseignement post-secondaire.

Les facteurs d'engagement scolaire des parents et de fréquentation des pensionnats par la 2^{ème} et 3^{ème} génération n'ont pas d'impact. Par contre, tous les autres **facteurs familiaux** ont un impact sur l'accès au postsecondaire des Autochtones. La scolarité des membres de la famille, qui se traduit par la scolarité la plus élevée des parents et par le fait que les frères et sœurs ont déjà décroché du secondaire, demeure parmi les plus importants déterminants familiaux de cet accès. Malgré son faible poids dans l'explication de la variance de l'accès au postsecondaire, la fréquentation des pensionnats par les membres de la 1^{ère} et de la 2^{ème} génération ont un lien significatif avec cette accessibilité, surtout à l'université. En résumé, les facteurs familiaux qui ont le plus d'influence sur l'accessibilité des Autochtones à l'enseignement postsecondaire sont les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations, comme la scolarité des parents et le décrochage des frères et sœurs au secondaire, et non les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones comme la fréquentation des pensionnats.

Bien que les facteurs contextuels et familiaux soient déterminants dans l'accessibilité à l'enseignement postsecondaire des Autochtones, les **facteurs individuels** sont les plus importants. Hormis le fait d'être un « Indien inscrit » pour ce qui est de l'accès au collège et le fait d'être un « Indien non-inscrit » pour ce qui est de l'accès aux deux types d'institutions, collège

et université, tous les autres **facteurs individuels** sont déterminants dans l'accessibilité au postsecondaire. Parmi les facteurs les plus importants, on retrouve les facteurs scolaires comme la performance scolaire et le décrochage scolaire ainsi que l'âge qui constituent les **facteurs classiques** d'inégalité d'accès pouvant affecter toutes les populations mais non les **facteurs spécifiques** aux peuples Autochtones comme l'identification Autochtone. Il est important de retenir que l'accessibilité des Premières Nations, qu'ils soient « Indien inscrit » ou « Indien non inscrit », est significativement beaucoup plus faible que celle de leurs homologues Métis.

Même après avoir contrôlé pour les **facteurs contextuels et familiaux**, le poids des **facteurs individuels** demeure toujours le plus important dans l'explication de l'accessibilité au postsecondaire, suivi des **facteurs contextuels**, puis des **facteurs familiaux**. L'analyse combinée de ces trois groupes de facteurs a encore une fois révélé que les **facteurs individuels classiques** d'inégalité d'accès, comme la performance scolaire, le décrochage ainsi que l'âge, sont les plus importants déterminants de l'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada. De plus, d'autres **facteurs classiques** appartenant majoritairement aux **facteurs contextuels**, comme les aspirations scolaires des pairs, la province de résidence et la mobilité résidentielle, seul **facteur spécifique**, continuent à être déterminants dans cet accès, une fois tous les facteurs étudiés ont été combinés. Par ailleurs, la scolarité la plus élevée des parents demeure le seul **facteur familial classique** déterminant de cette accessibilité.

Enfin, l'analyse de l'effet de modération selon les trois systèmes scolaires canadiens a également permis de constater l'impact des caractéristiques des systèmes eux-mêmes. Cette différence est perceptible, d'une part, dans la variance expliquée pour ces trois systèmes, même si le faible échantillon du système « à choix progressif » ne permet pas de confirmer les résultats. D'autre part, cette différence est perceptible dans l'impact différent des facteurs contextuels, familiaux et individuels selon les systèmes. Au-delà des **facteurs individuels** qui sont significatifs pour les trois systèmes, les **facteurs contextuels** ont un impact plus important dans le système « à choix exclusif » que dans le système « à choix multiples ».

Enfin, cette recherche a permis d'apporter une contribution à l'explication des inégalités d'accès au postsecondaire des Premières Nations et des Métis vivant hors collectivités des Premières Nations au Canada. Même si cette contribution a permis de dresser un portrait des plus importants facteurs qui influencent cet accès, elle ne répond pas de manière complète aux multiples questions de recherche qui ont été posées. Le « mauvais » parcours scolaire au secondaire d'une partie des Autochtones, particulièrement en ce qui a trait à la performance et au décrochage scolaire, mais aussi à l'âge tardif d'accès au postsecondaire, confirme le fait que les Autochtones sont fortement affectés par les inégalités des chances scolaires tant au primaire qu'au secondaire et que ces inégalités affectent leur accessibilité au postsecondaire. Ceci amène à dire que le passé colonial, la fréquentation des pensionnats et la situation socioéconomique et géographique défavorables des Autochtones ont un lien direct avec leur parcours scolaire au primaire et au secondaire et qu'il est essentiel d'examiner les facteurs contextuels, familiaux et individuels pouvant affecter leur parcours scolaire à ce niveau.

Références bibliographiques

- Affaires Autochtones et Nord Canada. (2014), Les Premières Nations au Canada, repéré à : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1303134042666/1303134337338>
- Affaires Autochtones et Nord Canada. (2015), Cahier d'information à l'intention du ministre (2015), repéré à : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1450197908882/1450197959844>
- Altbach, P.G., Reisberg, L. et Rumbley, L. E. (2009), Évolution de l'enseignement supérieur au niveau mondial : vers une révolution du monde universitaire - résumé. Rapport d'orientation pour la Conférence mondiale de l'Unesco sur l'enseignement supérieur 2009, Unesco.
- Archambault, H. (2010), Quels sont les facteurs favorisant ou inhibant la réussite éducative des élèves autochtones ?, First Peoples Child & Family Review. Volume 5, numéro 2: pp. 107-116. http://www.fncfcs.com/sites/default/files/online-journal/vol5num2/Archambault_pp107.pdf.
- Atlantic Evaluation Group. (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, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), p 94.
- Berger, J. (2008), « L'importance de l'accès aux études postsecondaires » revisité : analyse des dernières recherches, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Note de recherche du millénaire n 6, p 11.
- Berger, J., Motte, A et Parkin, A. (2009), Le prix du savoir : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Quatrième édition, p 243.
- Berthelot, M et Traoré, I. (2016), Le travail rémunéré pendant les études et la santé mentale des jeunes : le nombre d'heures travaillées compte, Institut de la Statistique du Québec, Bulletin zoom santé, santé et bien-être, n 59, p13.
- Bressoux, P., Coustère, P. et C. Leroy_Audouin, (1997). Les modèles multiniveaux dans l'analyse écologique : le cas de la recherche en éducation, *Revue française de sociologie*, n°38, p 67-96.
- Bressoux, P. (2008), *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*, De Boeck, Bruxelles, p 464.

- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire. (2001), Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair, Jonquière, p 15.
- Boudon, R (2001), Les causes de l'inégalité des chances scolaires, in Boudon R., Bulle N., Cherkaoui, M., Ecole et Société. *Les paradoxes de la démocratie*, Paris : PUF, coll. Sociologies, p 151-170.
- Bourdieu, P (1966), La transmission de l'héritage culturel, in DARRAS, *Le partage des bénéfiques*, Paris : Minuit, p 384-421.
- Affaires autochtones et nord Canada. (2015), Cahier d'information à l'intention du ministre (2015), repéré à : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1450197908882/1450197959844>
- Chenard, P. et Doray, P. (2013). L'accessibilité aux études postsecondaires au Québec : Quelles démocratisations ? dans P, Chenard., P, Doray., E-L, Dussault et M, Ringuette (2013), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Presses de l'Université du Québec, pp 49 – 67.
- Cherkaoui, M. (1978), Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman ». Dans, Revue française de sociologie, 19-2, pp 237 – 260. http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1978_num_19_2_6632.
- Coates, K. (2008), La Loi sur les indiens et l'avenir de la gouvernance Autochtone au Canada, Papier de Recherche pour Le Centre National Pour La Gouvernance des Premières Nations, p33. http://www.fngovernance.org/ncfng_research/coates_fr.pdf
- Coleman, J. S, Campbell, E. Q., Hobson, C. J., Mc Partland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. d., York, R. L. (1966), Equality of educational opportunity, National center for educational statistics, Report number OE-38001, p 737.
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (2008), Enquête régionale sur la santé des Premières Nations du Québec : Chapitre 4, Pensionnats, pp 36. <http://cssspnql.com/champs-intervention/secteur-recherche/enquetes-populationnelles/enquete-regionale-sante>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (2012). Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats : Ils sont venus pour les enfants, p 111. [http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/File/2039 T&R web%5B1%5D.pdf](http://www.myrobust.com/websites/trcinstitution/File/2039_T&R_web%5B1%5D.pdf).
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015), Chapitre 2, L'échec de l'éducation, *Pensionnats du Canada : Les séquelles*, Rapport final de la commission de vérité et réconciliation du Canada, Volume 5, pp 71 – 118.

- Conseil des ministres de l'éducation (Canada), Organisation de coopération et de développement économiques, Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale de la planification. (1975), V.1 Avant-propos et introduction, *Revue des politiques d'éducation au Canada*, Édition CMEC, 73 p.
- Conseil des ministres de l'éducation (Canada), Organisation de coopération et de développement économiques, Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale de la planification. (1975), V.6 Région de l'ouest, *Revue des politiques d'éducation au Canada*, Édition CMEC.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Commission canadienne pour l'UNESCO (2008), Premier rapport – Les systèmes éducatifs au Canada et les défis du XXI^e siècle, Second rapport – L'éducation pour l'inclusion au Canada : la voie de l'avenir, 80p. <http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/122/ice2008-reports-canada.fr.pdf>
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2002), Étude sur la prise en charge et Vision d'avenir, rapport final, Projet spécial du CEPN, p 161. http://www.cepn-fnec.com/PDF/etudes_documents/Etude%20sur%20la%20prise%20en%20charge%20et%20Vison.pdf
- Conseil national de développement économique des Autochtones (2013), Rapport d'analyse comparative de l'économie des Autochtones, Indicateur principal n°3 : Richesse et bien-être, p 23. <http://www.naedb-cndea.com/french/reports/rapport-d-analyse-comparative-de-l-economie-des-autochtones-no-3-richesse-et-bien-etre.pdf>
- Couture, C., Bourdon, S., Beaumont, C. et Fortin, L. (2009), L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005, *Revue des sciences de l'éducation* n 351, pp 169 – 189.
- Deslauriers, M. Durand, C. et G. Duhaime (2011). Que se cache-t-il derrière les portraits statistiques nationaux ? Le cas des collectivités des Premières Nations du Québec, *Sociologie et Sociétés*, 43 (2), pp 143-174.
- Diallo, B., Trottier, C. et Doray, P. (2009), Que savons-nous des parcours et transitions des étudiants canadiens dans les études postsecondaires ? Fondation canadienne des bourses d'Études du millénaire, Note 1 : *Projet Transitions*, n 46, p 68.
- Dion, J., Hains, J., Ross, A. et Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : impact intergénérationnel. *Enfances, Familles, Générations*, *Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, n 25, p 26, doi:10.7202/1039497ar

- Division de la statistique du travail. (2007), Regard sur le marché du travail canadien, Statistique Canada, n 71-222-X au catalogue, p 128.
- Doray, P., Comoe, É., Trottier, C., Picard, F., Murdoch, J., Laplante, B., Moulin, M., Marcoux-Moisan, M., Groleau et A., Bourdon, S. (2009), Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien, Fondation canadienne des bourses d'Études du millénaire, Note 4 : Projet Transitions, n 45, p 46.
- Doray, P., Kamanzi, P., Comoé, É., Murdoch, J. & Moulin, S. (2012), Les inégalités dans l'enseignement postsecondaire et leur mesure : l'exemple canadien. Dans Benninghoff, M et al (2012), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, pp. 47-68.
- Drolet, M (2005), Participation in Post-secondary Education in Canada: Has the Role of Parental Income and Education Changed over the 1990s?, Analytical Studies Direction – Research Paper Series, Statistics Canada Catalogue N°.11F0019MIE N°.243, 48p.
- Dumont, M. (2007), Le travail à temps partiel durant les études chez les élèves du secondaire : impacts sur leur adaptation scolaire et psychosociale, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada, Revue éducation et francophonie, volume XXXV :1, pp 161 – 181. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXV_1_161.pdf.
- Dupuis, R. (2001), Quel Canada pour les autochtones ? La fin de l'exclusion, Montréal : Boréal. p 174.
- Durand, C., Massé-François, Y-E., Smith, M et Pena Ibarra, L. P. (2016), Who is Aboriginal? Variability in Aboriginal Identification between the Census and the APS in 2006 and 2012, Aboriginal policy studies, Vol.6, n 1, pp 3 – 33.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (1999), Évaluer la démocratisation de l'enseignement : la situation française à l'épreuve des comparaisons internationales. In : Revue française de pédagogie, volume 127. Approches cliniques d'inspiration psychanalytique. pp. 49 – 61.
- Duru-Bellat, M. (2003), Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire, Carrefours de l'éducation 2003/2, n 16, pp. 182 – 206.
- Enders, J. et Musselin, C. (2008), Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXIe siècle, dans L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 1 : Démographie, ISBN 978-92-64-04067-0, pp 131 – 160. <https://www.oecd.org/fr/sites/educeri/44097138.pdf>

- Enquête régionale sur la petite enfance, l'éducation et l'emploi (EREE)., (2017), Influence de l'implication familiale sur la réussite scolaire, Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador, p12. http://cssspnql.com/docs/default-source/EREE-2014/cahier_ereee_influence_famille_fra_web.pdf?sfvrsn=2
- Fanon, F. [1961] (2002), *Les Damnés de la TERRE*. Paris: Éditions La Découverte/Poche, p 313.
- Felouzis, G., & Perroton, J. (2009), Grandir entre pairs à l'Ecole. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système Educatif français, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 180 (n 5), pp 92-100.
- Felouzis G, Maroy C. & Van Zanten A. (2013), Les conséquences sociales des marchés scolaires et leur régulation par l'action publique, *Les marchés scolaires*. Paris : Presses universitaires de France. p. 147-184.
- Fondation autochtone de l'espoir. (2014), 100 ans de pertes : Le régime des pensionnats au Canada, Deuxième édition, p 203. http://100ansdepertes.ca/wp-content/uploads/2014/04/100-ans_vers2_F_web.pdf
- Frenette, M (2002), Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université, Direction des études analytiques – Documents de recherche, Statistique Canada n°11F0019 n°191, 32p.
- Frenette, M (2003), Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe ?, Direction des études analytiques – Documents de recherche, Statistique Canada n°11F0019MIF n°201, 21p.
- Gayfer, M & al. (1991), *Un aperçu de l'éducation au Canada*, Édition, Toronto : Association canadienne de l'Éducation, 65 p.
- Gregor, Alexander D (1992), Introduction : L'enseignement supérieur au Canada, in Gregor, Alexander D et al, *L'enseignement supérieur au Canada*, Ottawa : Secrétariat d'État du Canada, p7 - 14.
- Guimond, E., Robitaille, N. et Senécal, S. (2009), Les Autochtones du Canada : une population aux multiples définitions, Cahiers québécois de démographie, Les population autochtones, volume 38, n 2, pp 221 – 251.
- Hango, D et De Broucker, P. (2007), Cheminements des jeunes Canadiens des études au marché du travail : résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition, Documents de recherche, Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, n 81-595-MIF2007054 au catalogue, p 89.

- Institut de Statistique de l'UNESCO (2009), Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009, Statistiques comparées sur l'Éducation dans le monde, UNESCO, Montréal, Canada, 262p. www.uis.unesco.org/publications/GED2009.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine, VEI Enjeux, n 122, pp 105-127.
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Murdoch, J., Moulin, S., Comoé, É., Groleau, A., Leroy, C. et Dufresne, F. (2009), L'influence des déterminants sociaux et culturels sur les parcours et les transitions dans les études postsecondaires, Fondation canadienne des bourses d'Études du millénaire, Note 6 : Projet Transitions, n 47, p 59.
- Kamanzi, C., P. Doray et B. Laplante (2012). Accessibilité et provenances socioéconomiques des étudiants postsecondaires, Quel avenir pour l'éducation postsecondaire ?, Vie économique, 4 (1), 12p. http://www.eve.coop/mw-contenu/revues/16/155/RVE_vol4_no1_Kamanzi_Doray.pdf
- Kamanzi, C et P. Doray (2015). La démocratisation de l'enseignement au Canada : la face cachée de la massification, Canadian, Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie, 52 (1), p 38-65.
- Kohen, D.E., Hertzman, C et Wiens, M. (1998), Changements de milieu et compétences des enfants, Rapport de la Direction générale de la recherche appliquée, de la Politique stratégique et du Développement des ressources humaines, Canada, N° SP-379-02-01F, p 56. <file:///C:/Users/Neotec/Desktop/Correction%20memoire/Rectifications/Mobilité%20scolaire/changement%20de%20milieu%20et%20compétences%20des%20enfants%20.pdf>
- Kurtness, J., (2006), Les Autochtones et la société Québécoise, texte présenté au Conseil de langue française, p 16. https://www.gitpa.org/Peuple%20GITPA%20500/GITPA%20500-1_TEXTEREFagadir1.pdf
- Laplatte, B., Lalande, F., Lortille-Bruel, R et Beaulieu-Mathurin, O. (2010), Recherche - La conciliation familiale chez les jeunes, Comité consultatif jeunes et conseil national des cycles supérieurs, p 117. <http://rsmo.qc.ca/wp-content/uploads/2012/09/La-conciliation-familiale-chez-les-jeunes.pdf>
- Le Gall, A., Lauwerys, J.A., Holmes, B., Dryland, B. et Mattsson, S. (1973), Différentiation et démocratisation au second degré et dans l'enseignement supérieur, Dans Le Gall et al (1973), *Problèmes actuels de la démocratisation des enseignements secondaire et supérieur*, Unesco, Paris, pp 21 – 143.

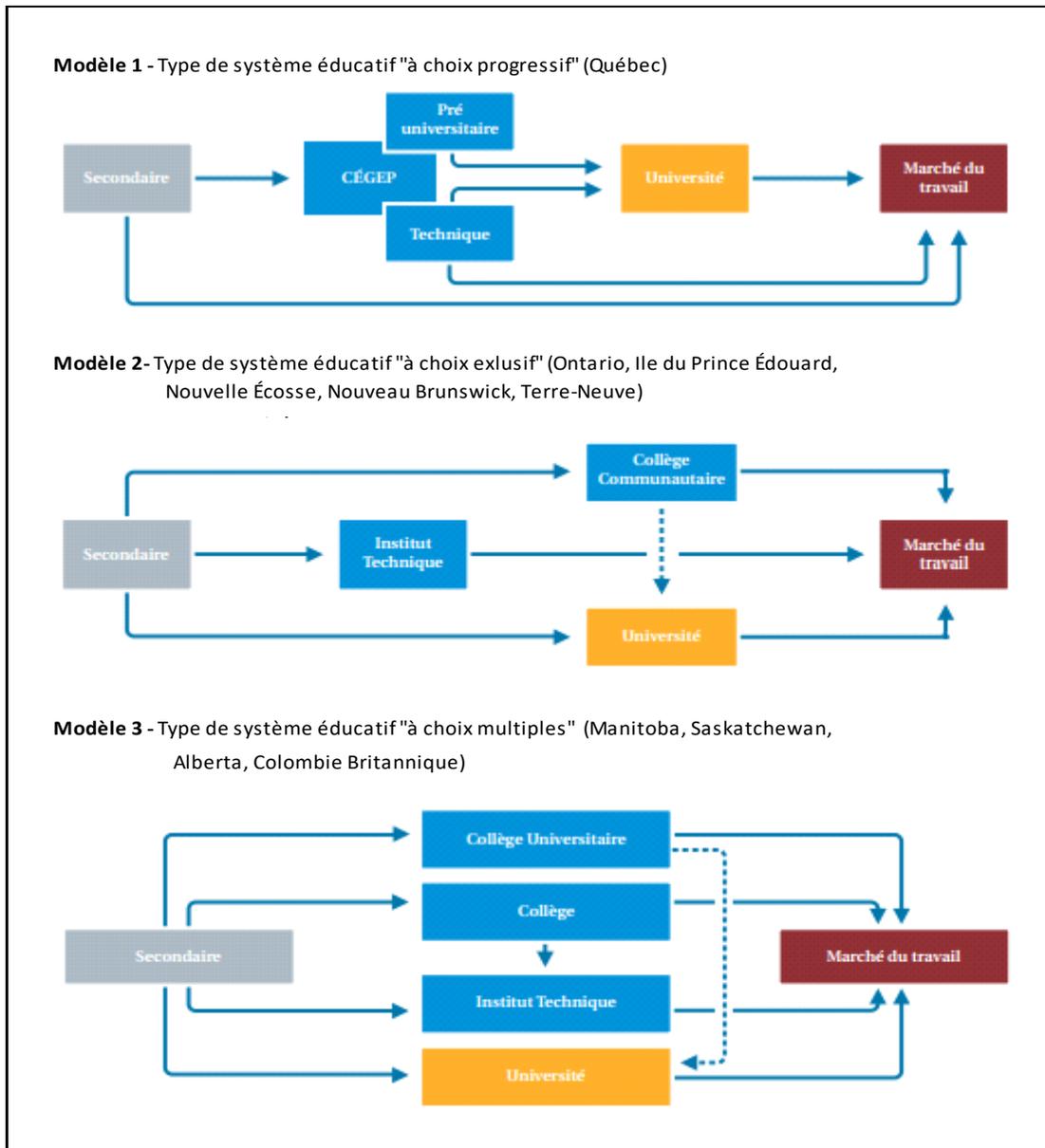
- Loiselle, M. et Legault, L. (2013). Les Autochtones du Canada et les études supérieures d’hier à aujourd’hui ? dans P, Chenard., P, Doray., E-L, Dussault et M, Ringuette (2013), *L’accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Presses de l’Université du Québec, pp 245 – 261.
- Maroy, C. (2006), École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe, Edition 1^{er} éd, Collection Éducation et société, Presse université de France, p 390.
- Maroy, C. (2008), Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d’enseignement en Europe ? Sociologie et Sociétés, vol. 40, n°1, pp 31 – 55.
- Merle, P. (2000), Le concept de démocratisation de l’institution scolaire : une typologie et sa mise à l’épreuve, In : Population, 55^e année, n 1, pp 15 - 50.
- Munroe, D. (1974), *L’organisation et l’administration de l’Éducation au Canada*, Édition, Ottawa : Information Canada, Secrétariat d’État, Direction générale à l’Éducation, 244 p.
- Murdoch, J. et Madi, A. (2013). L’accessibilité aux études postsecondaires au Canada : l’influence des facteurs sociaux et scolaires, dans P, Chenard., P, Doray., E-L, Dussault et M, Ringuette (2013), *L’accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé*, Presses de l’Université du Québec, pp 215 – 226.
- Nations Unies (1948), Déclaration universelle des Droits de L’Homme, Nation Unies. <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- O’Sullivan, E. (2011), L’Indice du bien-être des collectivités (IBC) : Mesure du bien-être dans les collectivités des Premières nations et les collectivités non autochtones, 1981 à 2006, Rapport inédit présenté au ministère des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, p 21. https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-AI/STAGING/texte-text/rs_pubs_cwb_mwbfnnac_1343833917297_fra.pdf
- Penney, C., O’Sullivan, E., et Senécal, S. (2012), L’indice du bien-être des collectivités (IBC) : Examen du bien-être dans les collectivités inuites, de 1981 à 2006, Direction de la recherche stratégique, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, p 22. http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/aadnc-aandc/R3-170-1-2012-fra.pdf
- Pepler Barry, U. et Fiske, E. B. et coll (2000), Forum mondial sur l’éducation, Dakar, Sénégal du 26 au 28 avril 2000 : Rapport final, UNESCO, Paris, France, 83p. http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=121117&set=0058347288_1_165&gp=1&lin=1&ll=2

- Posca, J. (2018), Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec, Note socioéconomique, Série Paul-Bernard, Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS), p 14.
[file:///C:/Users/Neotec/Desktop/Correction%20memoire/Rectifications/Situation%20socioéconomiques%20des%20autochtones/portrait%20des%20inégalités%20socioéconomiques%20toutchant%20les%20autochtones%20du%20Québec.pdf](file:///C:/Users/Neotec/Desktop/Correction%20memoire/Rectifications/Situation%20socio%20économiques%20des%20autochtones/portrait%20des%20inégalités%20socioéconomiques%20toutchant%20les%20autochtones%20du%20Québec.pdf)
- Presseau, A., Martineau, S., Bergevin, C. et al (2006), Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires : Rapport de recherche final soumis au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Tome 1. Trois-Rivières: CRIFPE, p 271.
<https://depot.erudit.org/bitstream/002943dd/1/Rapport%20de%20recherche%20FQRSC-2006.pdf>
- Prost, A. (2001), La démocratisation de l'enseignement en France depuis la seconde Guerre mondiale, In : Thema, Revue suisse des sciences de l'éducation, pp 73 – 94.
- R.A. Malatest & Associates Ltd, (2007), Enquête de suivi auprès d'étudiants du secondaire, Volet du programme de recherche sur l'Éducation postsecondaire et de formation au Nouveau-Brunswick, Rapport n 4, Fondation canadienne des bourses d'Études du millénaire, Ressources humaines et développement social Canada, p 31.
- R.A. Malatest & Associates Ltd, (2008), Facteurs influençant le recours aux programmes d'aide financière aux études par les jeunes Autochtones : Analyse documentaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Conseil des ministres de l'éducation du Canada et Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, p 62.
<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/197/facteurs-influencant-jeunes-autochtones.pdf>
- Richards, J. (2011), L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative, Institut C.C. Howe Commentaire, n 328, p 19.
- Renate, Z. (1970), L'œuvre de Frantz Fanon : Colonialisme et aliénation dans l'œuvre de Frantz Fanon. Petite collection Maspero, 57, Paris, F. Maspero, p 124.
- Statistique Canada (2006), Recensement de la population de 2006, Le niveau de scolarité des peuples Autochtones au Canada, produit numéro 97-564-XCB2006002 au catalogue de Statistique Canada.
<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-fra.cfm?LANG=F&APATH=3&DETAIL=1&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=1&PID=97446&PRID=0&PTYPE=88971,97154&S=0&SHOWALL=0&SUB=738&Temporal=2006&THEME=73&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF>

- Statistique Canada (2011), ENM 2011 en Bref, Le niveau de scolarité des peuples Autochtones au Canada, produit numéro 99-012-X2011003 au catalogue de Statistique Canada. http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-012-x/99-012-x2011003_3-fra.pdf
- Statistique Canada. (2012), Les peuples autochtones au Canada et au Québec : Premières Nations, Métis et Inuit, Résultats de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011, Division de la statistique sociale et autochtone, PPT, http://www.cigss.umontreal.ca/Docs/Seminaires/PresentationBD/2014-01-31_ENM_CDR%20Mtl.pdf.
- Statistique Canada. Tableau 477-0031 - Effectifs postsecondaires, selon le statut de l'étudiant, pays de citoyenneté et sexe, annuel (nombre), CANSIM (base de données). <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a26?lang=fra&retrLang=fra&id=4770031&patern=&csid>.
- Sénat du Canada, Germain, G.ST et L.E., Dyck (2011). La réforme de l'éducation chez les premières nations : De la crise à l'espoir, Rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones, 77p. <http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/411/appa/rep/rep03dec11-f.pdf>.
- Tabachnick, B, G et Fidell, L. S. (2013), *Using multivariate statistics*, sixth edition, Pearson, p 983.
- Ticcisarmiento, I. (2017), Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves Autochtones au Canada, Mémoire de maîtrise en science, technologie et société, Université du Québec à Montréal UQAM, p 117. <https://archipel.uqam.ca/10874/1/M15207.pdf>
- Tondreau, J., Robert, M et Broudehoux, J-F. (2011), *L'école Québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales, Vers des pratiques d'enseignement*, 2ème édition CEC, Québec, p 369.
- Turner, A et Thompson, A. (2015), Mobilité scolaire et résultats scolaires des élèves des Premières Nations vivant hors réserves, Statistique Canada, produit n°89-653-X2015006 au catalogue, p 18. <file:///C:/Users/Neotec/Desktop/Correction%20memoire/Rectifications/Mobilite%20scolaire/mobilite%20scolaire%20et%20resultats%20scolaire%20des%20autochtones.pdf>
- Unesco, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la science et la culture. (2017), Historique du secteur de l'éducation, Repéré à : <https://fr.unesco.org/themes/education-21st-century/about-us/history>
- Weingarten, H.P., Hicks, M., Jonker, L., Smith, C. et Arnold, H. (2015), Incidence du rendement de l'enseignement postsecondaire au Canada en 2015, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, p 89.

Annexes

1 – Modèle de systèmes scolaires « Supraprovinciaux »



Source: Doray, Comoe, Trottier, Picard, Murdoch, Laplante, Moulin, Marcoux-Moisan, Groleau et Bourdon (2009)

2 – Indicateurs éducatifs de l'enquête auprès des peuples Autochtones (EAPA) de 2012

Indicateur	Sous indicateurs	Personnes aux études de la 1er à la 6e année	Personnes aux études - de la 7e à la 12e année	Décrocheurs et finissants de l'école secondaire	Répondants de >=45 ans	
Section sédiée à l'éducation selon le niveau d'éducation	Fréquentation d'un établissement préscolaire (y compris le programme de développement de la petite enfance)	X				
	Fréquentation d'un établissement préscolaire s'adressant aux enfants autochtones (y compris le programme de développement de la petite enfance)	X				
	Nombre d'écoles fréquentées					
	Nombre d'écoles fréquentées	Jusqu'à la 6e année inclusivement A partir de la 7e année				
	Raison d'avoir changé d'école	X		X		
	Mobilité pour fréquenter une école	X		X		
	Ecole dans une collectivité des Premières Nations (dans une réserve)	X		X		
	Exposition aux langues autochtones	Enseignement d'une langue autochtone	X		X	
		Enseignement de matières dans une langue autochtone (autre que les cours de langue)			X	
	Rendement scolaire	X		X		
	Plus haut niveau de scolarité (primaire ou secondaire)					X
	Secondaire (et équivalence)	Fréquentation				X
		Achèvement				X
	Lieu du programme d'équivalence des études secondaires					X
	Besoin de soutien scolaire	Source de soutien		X	X	
	Soutien - activités tutorat	Raisons du soutien - des activités de tutorat				
		Fréquence du soutien - des activités de tutorat	X	X	X	
		Source du soutien - des activités de tutorat				
	Climat de l'école et soutien scolaire	Communication avec le parent/tuteur				
		Perceptions de l'environnement scolaire	X	X	X	
		Soutien de la culture autochtone				
		Participation de la famille à l'école				
	Vivait avec sa famille pendant sa dernière année d'école primaire ou secondaire					
	Soutien de l'apprentissage à la maison	Fréquence de l'aide aux devoirs	X	X	X	
		Fréquence de la lecture à l'élève	X	X	X	
		Fréquence de la lecture par l'élève	X	X	X	
		Accès à internet	X	X		
	Activités parascolaires	Sport ou activités physiques (Participation/ Fréquence/ Offert à l'école, à l'extérieur de l'école ou les deux)				
		Art/théâtre/musique (Participation/ Fréquence/ Offert à l'école, à l'extérieur de l'école ou les deux)				
		Activités d'un club ou d'un groupe -sauf les activités sportives ou artistiques-(Participation/ Fréquence/ Offert à l'école, à l'extérieur de l'école ou les deux)		X	X	
		Activités des Premières Nation / Métis / Inuit (Participation / Fréquence)				
Temps passé avec des aînés (Fréquence)						
Bénévolat/ travail non rémunéré (Fréquence)						
Travail dans la collectivité - gardiennage, travail dans un magasin, tutorat -(Fréquence)						
Absences/cours manqués/retards à l'école	Fréquence	X	X	X		
	Raisons					
Attitudes et comportements des pairs (au secondaire)			X	X		
Décrochage scolaire	Fréquence		X	X		
	Raisons					
Attentes/ aspirations des parents concernant les études		X				
Attentes/ aspirations concernant les études			X			
Obstacles aux études			X			
Planification et épargne des parents pour les études		X				
Planification et épargne pour les études			X			

Indicateur	Sous indicateurs	Personnes aux études de la 1er à la 6e année	Personnes aux études - de la 7e à la 12e année	Décrocheurs et finissants de l'école secondaire	Répondants de >=45 ans	
Section sédée à l'éducation selon le niveau d'éducation	Raisons de retourner aux études			X		
	Age au moment de l'obtention du diplôme d'études secondaires			X		
	Age au moment des dernières études primaires ou secondaires			X		
	Etudes postsecondaires	Etudes en vue d'obtenir un certificat d'études postsecondaires			X	X
		Type d'établissement d'enseignement			X	X
		Obtention d'un diplôme d'études postsecondaires				X
		Fréquentation d'une école (postsecondaire)			X	X
		Dernière année d'études postsecondaires				X
		Raisons d'avoir abandonné les études postsecondaires			X	X
		Plus haut niveau d'études postsecondaire			X	
		Année de l'abandon/la fin des études			X	
		Certificat(s)/diplôme(s)/grade(s) obtenu(s)			X	
		Domaine d'études			X	X
		Etudes à temps plein ou à temps partiel			X	X
		Programme de préparation des étudiants			X	
		Déménagement pour poursuivre des études postsecondaires			X	
		Enseignement à distance (Accès/Participation)			X	
		Soutien personnel			X	
		Raisons de ne pas avoir poursuivi des études postsecondaires				X
	Objectif de s'inscrire à un programme d'études postsecondaires				X	
	Financement des études postsecondaires	Prêt étudiant du gouvernement (Demande / Raisons de ne pas avoir présenté de demande / Bénéficiaire)			X	X
		Méthode de financement				
		Obstacles financiers aux études postsecondaires				
	Raisons de ne pas avoir poursuivi des études postsecondaires				X	
	Etudes futures				X	
	Antécédents scolaires de la famille	Obtention du diplôme d'études postsecondaires par les frères et les sœurs			X	
		Plus haut niveau de scolarité de la mère et du père				