

Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM

Léa Lefevre-Radelli

Laurent Jérôme



UQAM | **Service aux collectivités**
Université du Québec à Montréal



ÉQUIPE DE RECHERCHE

Laurent Jérôme, professeur responsable, Département de sciences des religions, UQAM

Léa Lefevre-Radelli, étudiante au doctorat, coordonnatrice et assistante de recherche,

Département de sciences des religions, UQAM

Julien Vadeboncoeur, assistant de recherche, UQAM

Maxime-Auguste Wawanoloath, assistant de recherche, Université d'Ottawa

COMITÉ D'ENCADREMENT

Membres de l'équipe de recherche

Josée-Anne Riverin, agente de développement, Service aux collectivités, UQAM

Gustavo Zamora Jiménez, coordonnateur, CPNUQAM

RÉVISION LINGUISTIQUE

Dominique Fortin

GRAPHISME ET MISE EN PAGE

Jef Desourdy

IMAGE DE COUVERTURE :

Réalité abstraite : « L'œuvre représente une réalité des jeunes autochtones parfois méconnue. Le personnage figure dans un environnement abstrait. Cet environnement représente la ville, un lieu souvent évoqué par les jeunes autochtones nouvellement installés comme étant un nouvel environnement où on doit s'adapter. L'adaptation est souvent difficile et demande des services d'aide. Le personnage est à la recherche de ces services souvent difficiles à trouver; c'est pourquoi la ville est représentée de façon abstraite. Le capteur de rêves attaché au sac à dos nous suggère que le personnage est dans la ville pour réaliser ses rêves. Le lien avec le sac à dos marque aussi le transport des outils de cultures autochtones. » – Terry Randy Awashish, membre de la nation atikamekw, étudiant en design graphique à l'UQAM.

POUR CITER CE RAPPORT DE RECHERCHE

LEFEVRE-RADELLI, Léa et Laurent JÉRÔME, 2017, *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*, Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM, Montréal.

Dépôt légal 2017

Bibliothèque et archives Canada
Archives nationales du Québec

ISBN 978-2-923773-35-3 (relié)
978-2-923773-36-0 (PDF)

Avant-propos

Ce projet de recherche a été initié dans le cadre du Programme d'aide financière à la recherche et à la création 2014-2015 (PAFARC, volet II – « Services aux collectivités »). Les premières conclusions et recommandations ont été formulées lors d'un colloque intitulé « Être étudiant(e) autochtone : expériences et trajectoires au niveau postsecondaire », organisé par le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) et le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM), en partenariat avec l'association Ok8api de l'Université de Montréal et l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval (AÉA). Cette communication a donné lieu à la rédaction d'un premier document de travail : « Être étudiant-e autochtone à l'UQAM : expériences, politiques et pratiques d'accueil et d'intégration à l'Université. Phase 1 : recherche et premières recommandations ». L'appui financier du FRQSC, par l'intermédiaire du projet « Savoirs, territoires et réseaux autochtones : la relation ville-communauté dans les expressions contemporaines des identités autochtones » (L. Jérôme, dir., 2013-2017), a rendu possible la finalisation de la recherche et la rédaction de ce rapport final.

Ce projet est issu d'un partenariat entre le Cercle des Premières Nations de l'UQAM et l'équipe de recherche dirigée par Laurent Jérôme avec l'appui du Service aux collectivités de l'UQAM. L'équipe tient à remercier le Comité des services aux collectivités de l'UQAM, la CDRHPNQ et Dolorès André ainsi que le FRQSC pour leur appui financier. Elle remercie également le CEPN et, particulièrement, Ève Bastien et Lise Bastien pour leurs commentaires et leur appui tout au long de ce projet, ainsi que AADNC, le SPARI et le Département de didactique de l'UQAM pour la transmission d'informations essentielles à cette recherche. Finalement, l'équipe tient tout particulièrement à exprimer sa reconnaissance et à offrir ses remerciements à tous les étudiant.es, membres du personnel et professeur.es qui ont accepté de répondre à ses questions : sans elles, sans eux, cette recherche n'aurait pas été possible.

Le Cercle des Premières Nations de l'UQAM

Œuvrant au cœur de Montréal, le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM) est une association étudiante qui a pour mission de rallier les membres des Premières Nations ainsi que toute personne intéressée par la culture et les réalités des Premiers Peuples. Composé de membres autochtones et allochtones, le CPNUQAM fonctionne par consensus. Ses objectifs sont :

1. soutenir les étudiant.es autochtones de l'UQAM, notamment sur le plan de l'intégration à la vie universitaire et urbaine;
2. promouvoir et diffuser la culture autochtone et/ou tout autre sujet connexe;
3. établir des liens d'amitié et de coopération entre les Autochtones et les Allochtones.

Au Québec, le CPNUQAM a été le **premier organisme universitaire francophone voué** au soutien des étudiant.es autochtones en milieu urbain. Il a pris naissance en 1990 à la suite de la crise d'Oka et du besoin des étudiant.es autochtones de se regrouper afin de s'entraider et de mieux faire connaître les cultures autochtones. En 1990, il portait le nom de Comité des Premières Nations. C'est en 1993 qu'il a adopté sa dénomination actuelle et obtenu un local associatif à l'université. Le CPNUQAM s'est incorporé en 1994 en tant qu'organisme sans but lucratif.

Au fil des années, le CPNUQAM a réalisé des activités variées à l'intérieur et à l'extérieur de l'université, en accord avec son mandat. L'organisme se distingue par l'implication de plusieurs de ses membres, même après l'obtention de leur diplôme. Son engagement auprès des étudiant.es provenant des différentes nations autochtones contribue à soutenir celles-ci et ceux-ci au long de leur cheminement scolaire. L'organisme favorise grandement l'intégration des Autochtones qui quittent leur communauté pour s'établir en milieu urbain. Par son caractère distinct au sein des associations étudiantes et sa vocation d'aide aux membres des Premières Nations, le CPNUQAM apporte donc une contribution essentielle à la vie culturelle de l'UQAM.

Résumé et faits saillants

Ce rapport présente les résultats de la recherche « Être étudiant.e autochtone à l'UQAM : expériences, politiques et pratiques d'accueil et d'intégration à l'Université ». Le but de cette recherche était de mieux cerner les difficultés vécues par les étudiant.es de l'UQAM, mais également d'identifier leurs facteurs de motivation et de réussite. Au-delà de ces objectifs de recherche, il s'agissait également – à partir d'entrevues semi-dirigées, réalisées avec des étudiant.es et d'ancien.nes étudiant.es de l'UQAM, des professeur.es de l'UQAM et des membres du personnel de services et programmes pour étudiant.es autochtones d'autres universités québécoises – d'identifier des actions concrètes qui pourraient être mises en œuvre à l'UQAM pour favoriser l'accès des étudiant.es autochtones aux programmes universitaires, ainsi que leur persévérance et leur réussite scolaire.

Être étudiant.es autochtones à l'UQAM? Faits saillants

Politique institutionnelle	Non
Possibilité d'auto-identification	Non
Structure d'accueil	Non
Lieu de rencontre	Non
Adaptation des conditions d'admission	Non
Programmes d'études spécifiques	Oui (1)

Agent.es de soutien	Non
Formation du personnel	Non
Hébergement adapté	Non
Accompagnement académique	Non
Respect des recommandations nationales et internationales	Non
Environnement sécurisant	Non
Réponses à la Commission de vérité et réconciliation	Non
Reproduction du système colonial	Oui

Nombre d'étudiant.es rencontré.es : 12	p. 14
Nombre d'étudiant.es (financé.es par AADNC) : 70	p. 15
Position par rapport aux autres institutions (Québec) : 5°	p. 15

Profil

Femmes et hommes	p. 16
Ancien.nes et inscrit.es	
Originaires des communautés et de la ville	
Familier.ères avec les codes universitaires ou non	

Premières langues

Atikamekw, innu ou français	p.15
-----------------------------	------

Difficultés et obstacles

Méconnaissance du milieu de vie (la ville)	p. 18
Méconnaissance de l'université	p. 18
Méconnaissance du système académique	p. 18
Isolement social	p. 19
Indifférence institutionnelle	p. 25
Racisme	p. 25

Facteurs de réussite

Motivation personnelle	p. 21
Détermination	p. 21
Rôle de modèle	p. 22
Objectif personnel, mais aussi collectif	p. 23
Accompagnement	p. 23
Maîtrise des codes de la société majoritaire	p. 24
Familiarité avec le milieu urbain	p. 24

Recommandations

Créer un espace sécurisant (local)	p. 28
Engager des agent.es de soutien	p. 29
Adapter les politiques d'admission	p. 30
Créer des ponts avec différents milieux	p. 30
Permettre l'auto-identification	p. 31
Développer des programmes et des cours adaptés	p. 32
Former le personnel de l'Université	p. 33
Reconnaître la place des Autochtones à l'UQAM	p. 33

Mission de l'UQAM?

Mission historique	p. 34
Politique n° 41	p. 34
Principes et engagements d'Universités Canada	p. 34

Réactions du Conseil en Éducation des Premières Nations

Tout d’abord, et d’une manière générale, nous considérons que cette recherche est révélatrice de ce qui existe non seulement à l’UQAM, mais également dans d’autres institutions au Québec. Les conclusions et les recommandations formulées dans ce rapport pourraient être d’une grande utilité pour l’ensemble des institutions postsecondaires du Québec.

Plus particulièrement, nous voudrions insister sur les points suivants :

Concernant les points **4.3.2.2. « L’isolement social au sein de l’université »** et **4.3.2.3 « Le besoin de trouver un espace sécurisant »**, ayant mené à la formulation de la recommandation **5.2 « Créer un espace sécurisant au sein de l’université »**, nous voudrions affirmer notre accord sur le principe de cette recommandation, mais considérons que celle-ci ne doit pas se limiter à la mise à disposition d’un local. Malheureusement, dans plusieurs institutions, l’attribution d’un « espace sécurisant », comme un local ou un salon, est perçu comme une action suffisante pour reconnaître la présence des Premières Nations au sein de l’institution et soutenir les étudiant.es autochtones dans leur parcours et expérience universitaires. Malgré l’importance de cet espace pour les Premières Nations, ces salons peuvent rapidement devenir l’image même de la réserve : un milieu réservé aux membres des Premières Nations situé dans un territoire plus large (ici l’université) à partir duquel les autres personnes peuvent continuer à ignorer la présence des Premières Nations. Cette mesure ne saurait donc être réellement porteuse si elle n’est pas accompagnée et appuyée simultanément par d’autres mesures de visibilité et de soutien aux étudiant.es des Premières Nations, comme celles recommandées dans ce rapport.

Concernant la recommandation **5.3 « Engager des agents de soutien »**, nous appuyons cette recommandation, tout en insistant sur l’importance que ces agent.es connaissent et comprennent bien le milieu des Premières Nations. Ces agent.es pourraient également appuyer les jeunes étudiant.es dans leur démarche d’admission à l’Université.

Concernant la recommandation **5.4 « Adapter les politiques d’admission »**, il nous semble nécessaire de porter une attention particulière à ce que les nouvelles modalités éventuelles d’admission ne nivellent pas les exigences par le bas. Malgré les aménagements réalisés dans les programmes afin de prendre en compte les particularités des parcours personnels des étudiant.es des Premières Nations, l’institution doit s’assurer que l’étudiant.e possède toutes les compétences et les capacités nécessaires à la réussite de son projet d’étude.

Nous tenons à mentionner notre accord total avec les recommandations **5.6.2 « Engager des membres du personnel autochtone »** et **5.6.3 « Développer des cours adaptés aux réalités autochtones »**.

Concernant la recommandation **5.6.4 « Sensibiliser le personnel de l’université et les étudiant.es »**, nous pensons qu’il faut aller au-delà de la sensibilisation en mettant en place des mesures importantes pour améliorer les connaissances des enseignant.es et de l’ensemble du personnel des Universités. Nous considérons nécessaire et indispensable l’intégration des cours sur les réalités autochtones dans tous les programmes de formation. Les universités doivent faire de cette recommandation, l’une de leurs priorités.

En somme, nous appuyons l’ensemble des recommandations formulées dans le rapport de la recherche « Expériences, politiques et pratiques d’intégration des étudiant.es autochtones à l’université : le cas de l’UQAM ».

Lise Bastien

Directrice générale

Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), 1^{er} décembre 2016

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos	3
Le Cercle des Premières Nations de l'UQAM	3
Résumé et faits saillants	4
Liste des abréviations	9
I. Mise en contexte	10
2. Présentation de la recherche	11
2.1 Objectifs	11
2.2 Méthodologie	11
2.2.1 Orientations générales	11
2.2.2 Recrutement	11
2.2.3 Collecte des données	11
2.2.4 Analyse	12
3. Quel est le nombre d'étudiant.es à l'UQAM?	12
3.1 La question des sources	12
3.1.1 Registrariat et SPARI de l'UQAM	12
3.1.2 Les conseils de bande	12
3.1.3 Le gouvernement fédéral	13
3.2 D'où viennent les étudiant.es? Facteurs de variation des inscriptions	14
3.2.1 La situation linguistique et géographique	15
3.2.2 Les limites de l'auto-identification	15
4. Quels parcours, quelles expériences, quels besoins?	16
4.1 Quels sont les profils des participant.es?	16
4.2 Pourquoi choisir l'UQAM?	17
4.3 Difficultés rencontrées par les étudiant.es	17
4.3.1 L'adaptation à la ville	18
4.3.1.1 L'orientation et la recherche de logement	18
4.3.1.2 L'isolement et le coût de la vie	18
4.3.2 L'adaptation à l'université	18
4.3.2.1 L'intégration institutionnelle : comprendre le fonctionnement, les structures et les services de l'Université	18
4.3.2.2 L'isolement social au sein de l'université	19
4.3.2.3 Le besoin de trouver un espace sécurisant	19
4.3.3 Les difficultés académiques et les problèmes d'accompagnement	19
4.3.4 Les difficultés d'ordre personnel	20
4.4 Facteurs contribuant à la réussite	21
4.4.1 La motivation personnelle	21
4.4.1.1 La détermination des étudiant.es	21
4.4.1.2 Le soutien de l'entourage	21
4.4.1.3 Avoir des modèles/être un modèle pour son enfant	22
4.4.2 L'adéquation entre le programme et le projet personnel ou professionnel	23
4.4.3 La présence du CPNUQAM et l'entourage d'autres étudiant.es autochtones	23
4.4.4 La familiarité avec la ville, les codes universitaires et la langue française	24

4.5 La question du racisme : l'« indifférence » et la « paresse » de l'institution	25
4.5.1 Entre ignorance et racisme	25
4.5.2 Les revendications concernant la place des cultures autochtones dans l'institution	25
5. Pistes d'actions pour l'UQAM	27
5.1 Un exemple d'adaptation : le certificat en éducation à la petite enfance	28
5.2 Créer un espace sécurisant au sein de l'université	28
5.2.1 La création d'une « zone de confort »	28
5.2.2 La mise en place d'un local à l'UQAM	29
5.3 Engager des agent.es de soutien	29
5.4 Adapter les politiques d'admission	30
5.5 Créer des ponts avec les familles, les communautés autochtones et les cégeps	30
5.6 En finir avec l'invisibilisation, le racisme et l'ignorance	31
5.6.1 Permettre l'auto-identification de manière non discriminante	31
5.6.2 Embaucher des membres du personnel autochtone	32
5.6.3 Développer des cours adaptés aux réalités autochtones	32
5.6.4 Sensibiliser le personnel de l'université et les étudiant.es	33
5.6.5 Reconnaître la place des Premières Nations et des Inuit à l'UQAM	33
Conclusion	34
Annexes	35
Bibliographie	37

Liste des abréviations

AADNC	Affaires autochtones et du Nord Canada
AÉA	Association étudiante autochtone de l'Université Laval
CDRHPNQ	Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec – Centre de service urbain de Montréal
CEPN	Conseil en éducation des Premières Nations
CIÉRA	Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones
CPNUQAM	Cercle des Premières Nations de l'UQAM
CSSSPNQL	Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador
FRQSC	Fonds de recherche du Québec – Société et culture
PAENP	Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire
SAC	Service aux collectivités de l'UQAM
SPARI	Service de planification académique et de recherche institutionnelle de l'UQAM
UdeM	Université de Montréal
UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Liste des tableaux

Tableau I	p.14
Nombre d'étudiant.es autochtones par institution postsecondaire québécoise 2014-2015	
Tableau II	p.16
Facteurs influençant l'expérience universitaire	

I. Mise en contexte

Réalisée en collaboration avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM), le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et le RÉSEAU pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone de Montréal, cette recherche s'inscrit dans le cadre des priorités gouvernementales (fédérales et provinciales) et institutionnelles (réseaux secondaires et postsecondaires, autochtones et non autochtones) actuelles.

Initié dans la continuité des initiatives actuelles entreprises pour développer et renforcer les études, les recherches et les expressions culturelles autochtones à l'UQAM (lancement de la concentration en études autochtones, développement du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones de Montréal, activités culturelles du CPNUQAM, conférences et colloques, projet de formation du Service aux collectivités – Femmes autochtones du Québec...), ce projet est né du constat formulé par le principal partenaire du projet. En effet, après plusieurs années d'engagement à l'UQAM, le CPNUQAM constate :

1. l'absence de soutien spécifique offert aux étudiant.es autochtones;
2. que cette absence de soutien nuit à leur réussite scolaire et à leur intégration;
3. que les étudiant.es originaires de communautés autochtones ont de plus en plus de mal à intégrer l'université.

De nombreuses recherches – voir, notamment, Malatest 2004, ACCC 2005, Chambres des communes 2007, Preston 2008, Loiselle et Legault 2010, Joncas 2013 – soulignent, souvent depuis des décennies, à la fois la diversité des obstacles rencontrés par les membres des Premières Nations et les Inuit¹ à l'université et au niveau postsecondaire (ruptures générationnelles liées au syndrome des pensionnats, isolement social, éloignement familial, perte de repères en milieu urbain, absence de structures d'accueil et d'intégration, entre autres aspects...) et l'importance pour les établissements d'éducation de réaliser un changement de cap en matière d'accueil des étudiant.es autochtones et de développement de programmes respectueux des réalités vécues par les peuples autochtones.

Les chercheuses et les chercheurs ne sont pas les seul.es à demander des changements radicaux. Retenons, par exemple :

1. le rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones (1996) qui recommandait déjà, il y a 20 ans, un accroissement des ressources destinées aux étudiant.es autochtones (voir le chapitre IV, « Une relation à

¹ Sur le modèle de l'inuktitut, nous avons décidé de rendre le nom « Inuit » invariable en genre et en nombre.

redéfinir » : <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100014597/1100100014637#chp4>);

2. la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (2007) – http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_fr.pdf, particulièrement les articles 15.1, 17.2 et 21.1 – qui établit des liens très clairs entre éducation, formation, emploi et autodétermination des peuples autochtones;
3. le rapport et les appels à l'action de la Commission vérité et réconciliation (2015) (http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/File/2015/Findings/Calls_to_Action_French.pdf), particulièrement les recommandations concernant les liens entre éducation et réconciliation;
4. les treize principes et les cinq engagements du réseau Universités Canada en matière d'éducation autochtone (voir l'annexe II de ce rapport et le document complet à <http://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/11/principes-en-matiere-deducation-des-autochtones-juin-2015.pdf>)².

Alors que l'Université de Montréal, l'Université McGill, l'Université Concordia, l'UQAC ou encore l'UQAT ont construit des pavillons, développé des programmes, attribué des lieux de rencontre et d'échange, pensé une structure d'accueil spécifique, qu'en est-il de l'Université du Québec à Montréal? Quelles sont les pratiques et les politiques développées par l'UQAM pour favoriser l'accès aux études et la persévérance des étudiant.es autochtones? Quelles sont les expériences, les réussites et les difficultés vécues par les étudiant.es autochtones au sein de cette institution et, plus largement, à Montréal?

Après une brève présentation de la recherche menée et de la méthodologie employée (I et II), nous expliquerons qui sont les étudiant.es autochtones de l'UQAM et quelles sont les difficultés liées à leur identification (III). En nous basant sur les résultats des entrevues, nous détaillerons ensuite les difficultés vécues par ces étudiant.es et les facteurs de soutien favorisant leur réussite (IV). L'analyse des expériences des participant.es nous mènera, dans la dernière partie de ce rapport (V), à la formulation de pistes d'actions concrètes, souvent déjà appliquées dans les autres universités québécoises, qui devraient, selon nous, être mises en place à l'UQAM à court et moyen termes.

² Afin d'améliorer l'éventail des possibilités offertes aux étudiant.es autochtones, les dirigeants de 97 universités canadiennes s'engagent à respecter 13 grands principes qui ont été conçus en étroite collaboration avec les collectivités autochtones. Ces principes « reconnaissent les besoins propres aux collectivités autochtones du Canada et leurs objectifs d'autonomie et d'autodétermination, ainsi que les différences entre les provinces et les territoires, la mission des universités et l'autorité des organes de gouvernance des universités dans la prise de décisions relatives aux études. » (Universités Canada 2015)

2. Présentation de la recherche

2.1 Objectifs

Le présent rapport a pour objectif de mieux cerner les difficultés vécues par les étudiant.es, mais également d'identifier leurs facteurs de motivation et de réussite. Au-delà de ces objectifs de recherche, il s'agit également d'identifier des actions concrètes qui pourraient être mises en œuvre à l'UQAM pour favoriser l'accès aux programmes universitaires, la persévérance et la réussite scolaire. Plus particulièrement, trois objectifs spécifiques ont été visés :

1. Documenter la présence (ou l'absence) des étudiant.es à l'UQAM

Le manque d'informations précises et actualisées est un premier obstacle à l'action du CPNUQAM et à la constitution d'une documentation permettant de décider de la pertinence du développement de structures d'accueil spécifiques. La difficulté à identifier les étudiant.es autochtones à l'université nécessite de s'interroger sur les raisons de leur invisibilité.

2. Comprendre l'expérience et les besoins spécifiques des étudiant.es autochtones de l'UQAM

Les Autochtones ont-elles/ils des besoins spécifiques non formulés ou non pris en charge par l'université? Ces besoins sont-ils d'ordre académique, financier, culturel ou logistique? Quels liens les étudiant.es entretiennent-elles/ils ou souhaitent-elles/ils entretenir avec l'université?

3. De manière transversale et d'un point de vue institutionnel : documenter les politiques d'autres institutions ayant développé des services d'accueil aux étudiant.es autochtones afin de mieux situer les pratiques, les politiques et les expériences UQAMiennes

Quel est le type de soutien offert par les institutions? Est-ce que celles-ci ont permis d'améliorer l'expérience des étudiant.es autochtones, d'aider leur cheminement académique ou d'éviter le décrochage scolaire? Si les programmes développés dans les autres institutions s'avèrent pertinents, peuvent-ils servir de modèle pour développer un programme d'aide aux étudiant.es à l'UQAM?

2.2 Méthodologie

2.2.1 Orientations générales

Cette recherche, réalisée conformément aux politiques éthiques de la recherche, a reçu l'approbation éthique du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM. La méthodologie utilisée dans cette recherche est essentiellement qualitative, de type socioanthropologique et exploratoire. Les outils de collecte de données et les résultats

recoupent d'autres études réalisées sur cette question (Cazin 2005, Rodon 2008, Loiseleur et Legault 2010, Joncas 2013, Dufour 2016), mais aussi le travail de recherche doctorale réalisé par Léa Lefevre-Radelli. Ainsi, des entrevues réalisées avec les étudiant.es autochtones de l'Université de Montréal et de l'Université McGill ont permis de corroborer les résultats des entrevues réalisées avec les étudiant.es de l'UQAM, même si elles n'ont pas été intégrées dans ce rapport, notamment pour des raisons éthiques et de confidentialité.

2.2.2 Recrutement

Étant donné les grandes difficultés rencontrées pour identifier les étudiant.es autochtones de l'UQAM et en l'absence de stratégies d'identification efficaces au sein de l'institution universitaire, l'équipe a utilisé les réseaux du Cercle des Premières Nations, du professeur responsable de ce projet et des assistant.es de recherche pour joindre les ancien.nes étudiant.es (diplômé.es ou ayant mis un terme à leur cursus) et les étudiant.es actuel.les. Cette technique visant à faire boule de neige a évidemment ses limites (en raison du caractère aléatoire des profils), mais elle demeure la plus efficace dans ce contexte. Le nombre d'étudiant.es de l'UQAM rencontré.es (12) nous apparaît représentatif des réalités et des parcours vécus par les étudiant.es autochtones de l'UQAM et d'autres universités.

2.2.3 Collecte des données

La collecte des données s'est essentiellement basée sur des entrevues avec des étudiant.es actuel.les (5) et d'ancien.nes étudiant.es (7) de l'UQAM, et a été complétée par une entrevue effectuée avec une étudiante de l'Université de Montréal (réalisée par Laurent Jérôme). Entre 2014 et 2015, Léa Lefevre-Radelli, Julien Vadeboncoeur et Maxime-Auguste Wawanoloath ont réalisé six entrevues individuelles semi-dirigées avec des étudiant.es autochtones actuel.les et diplômé.es de l'UQAM et une entrevue de groupe avec six ancien.nes étudiant.es de l'UQAM. Des entrevues semi-dirigées ont également été menées avec des professeur.es et membres du personnel de services et de programmes pour étudiant.es autochtones, notamment deux personnes responsables du certificat en éducation à la petite enfance de l'UQAM et quatre personnes responsables du Service Premiers Peuples de l'UQAT. En outre, des entrevues ont été réalisées avec deux responsables de l'Aboriginal Student Resource Centre de l'Université Concordia et deux responsables de l'Aboriginal Resource Centre du CÉGEP John Abbott. Ces deux dernières entrevues ont été menées en partenariat avec Emanuelle Dufour, qui effectuait alors sa propre recherche de maîtrise sur un sujet connexe à l'Université de Montréal (Dufour 2016).

Les entrevues ont été préparées (guide) et réalisées par les assistant.es de recherche du projet et le professeur responsable. La revue de littérature, la recherche documentaire, les entrevues avec des professeur.es ou des responsables de programmes ont complété notre stratégie de collecte des données. Soulignons

qu'au moment de la présentation du formulaire de consentement, nous avons laissé le choix aux participant.es d'être anonymes ou non. La majorité a fait le choix d'être identifiée dans le rapport. Lors de l'étape finale de rédaction, nous avons transmis le rapport aux participant.es dont nous présentons ici des extraits d'entrevue afin de vérifier avec elles et avec eux si chacun.e était à l'aise avec le fait d'être cité.e. Nous avons opéré quelques rectifications ou précisions mineures lorsque cela a été demandé.

2.2.4 Analyse

Nous avons procédé à une analyse thématique des entrevues, selon la méthode préconisée par Beaud et Weber (2002 : 97-98) : « [l']analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème ». Cette analyse a été réalisée de manière verticale (passage en revue des thèmes abordés par chaque interlocuteur pris séparément dans un but de synthèse). Elle a été complétée par une étape de validation effectuée auprès des interlocuteurs rencontrés, nécessaire pour vérifier leur compréhension des conclusions du rapport et obtenir, une dernière fois, leur accord quant à leur participation à cette recherche.

3. Quel est le nombre d'étudiant.es à l'UQAM?

Dans le cadre de cette étude, plusieurs démarches ont été entreprises afin de connaître le nombre d'étudiant.es autochtones inscrit.es à l'UQAM (objectif 1). Le CPNUQAM éprouvait en effet des difficultés à se faire connaître des étudiant.es autochtones autrement que par le bouche-à-oreille, ce qui a permis de constater que nous n'avions pas de stratégie de collecte de données en ce sens à l'UQAM.

3.1 La question des sources

Devant l'absence de structure et de stratégie claires permettant d'identifier les étudiant.es autochtones, nous avons contacté différentes sources.

3.1.1 Registrariat et SPARI de l'UQAM

D'après les informations transmises par le Registrariat et confirmées par le Service de planification académique et de recherche institutionnelle (SPARI), l'UQAM ne dispose pas de méthode efficace et systématique pour identifier les étudiant.es autochtones.

Le formulaire d'admission générale pour les nouveaux étudiants au 1^{er} cycle propose bien quelques cases à cocher. La première, prévue à la section 1 du formulaire, http://www.regis.uqam.ca/Pdf/formulaires/DA_1.pdf, figure dans la partie « Statut au Canada ». La case « Amérindien » se trouve aux côtés d'autres cases, telles que « Citoyen canadien », « Résident

permanent » ou « Permis de séjour temporaire », mais il n'existe aucune case pour les Inuit.

Par ailleurs, deux autres cases permettent aux étudiant.es autochtones d'informer l'administration de leur identité culturelle. Dans la partie « Langue d'usage » et « Langue maternelle », deux cases – « Amérindien » ou « Inuktitut » – sont proposées aux étudiant.es.

Une demande d'accès à l'information a été adressée le 7 juin 2016 au SPARI. Le 8, nous recevions la réponse suivante :

Malheureusement, nous n'avons pas de données sur les étudiant.es autochtones. Lorsque la demande d'admission est entrée dans le système, l'étudiant.e ayant sélectionné « Amérindien » se retrouve dans « Canadien ».

Cette information, obtenue très tard durant le processus de recherche, confirme donc l'impression initiale du CPNUQAM : l'invisibilisation institutionnelle des étudiant.es autochtones.

3.1.2 Les conseils de bande

Les conseils de bande des communautés des Premières Nations du Québec représentaient une deuxième source d'information potentielle. En effet, les études des étudiant.es autochtones peuvent être financées par le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire (PAENP) du gouvernement fédéral. Le financement provenant du PAENP est distribué aux bureaux régionaux d'Affaires autochtones et du Nord Canada (AADNC) et, par l'intermédiaire de ces bureaux, aux organisations administratrices des Premières Nations et des Inuit (Canada, Chambre des communes 2007, n.p.). Ce sont donc les conseils de bande qui redistribuent aux étudiant.es des Premières Nations admissibles les fonds reçus du gouvernement fédéral.

Les démarches auprès des conseils de bande se sont déroulées de janvier à février 2015 au moyen d'appels téléphoniques et d'envois de courriels. Ceux-ci avaient, en premier lieu, pour objectif d'informer les responsables de communautés des Premières Nations du Québec d'une potentielle participation des étudiant.es financé.es à la recherche que nous menions. Notre objectif était de pallier le problème d'identification des étudiant.es autochtones, mais aussi de constituer les groupes de discussion prévus dans notre programme de recherche. Ces responsables devaient relayer notre message et faire suivre un premier formulaire aux étudiant.es concerné.es. La Loi sur la protection des renseignements personnels empêchant les responsables de fournir les coordonnées des étudiant.es, nous voulions ainsi contacter, de manière indirecte, des candidat.es admissibles à la constitution de ces groupes par l'intermédiaire d'échanges avec les responsables de l'éducation de communautés des Premières Nations du Québec dont les populations respectives emploient le français comme langue d'usage. Cette démarche avait été élaborée par l'équipe dans le contexte de

réflexions à propos du mandat et des objectifs historiques de l'UQAM, une université francophone.

Les personnes ainsi contactées de manière indirecte devaient, pour finir, être conviées aux discussions ayant pour but de recueillir les témoignages des étudiant.es autochtones actuel.les à propos de leur expérience à l'UQAM et au sein du milieu urbain montréalais. Nous avons donc contacté les communautés des nations abénakise, anicinape, atikamekw, innue, malécite et wendat. Dans la majorité des cas, les courriels et les appels téléphoniques sont restés sans réponse³. Dans un cas particulier, celui de la nation wendat, on nous a renvoyé à une instance administrative différente du conseil de bande qui, elle, n'a pas donné d'informations sur les étudiant.es actuel.les.

C'est à Wemotaci (communauté atikamekw) et Manawan (atikamekw), Mashteuiatsh (innue) et Uashat mak Mani-Utenam (innue) que nous avons recueilli des réponses plus précises. Nous avons également obtenu plus tard une réponse de Pikogan (communauté anicinape). Pour ce qui est de Wemotaci, on a répondu qu'il n'y avait aucun.e étudiant.e à l'université, seulement des étudiant.es qui complètent des études collégiales. Du côté de Manawan, on a répondu que deux personnes étudiaient à l'UQAM. À Mashteuiatsh, il a été mentionné que 16 personnes étudiaient à l'UQAM. Uashat mak Mani-Utenam a dénombré quatre étudiant.es. Dans le cas de Manawan et de Mashteuiatsh, les questionnaires permettant d'effectuer un premier contact et, potentiellement, de collecter des informations sommaires sur les plans quantitatif et qualitatif, ont été envoyés aux étudiant.es en question. Or, aucun courriel ni questionnaire n'a été renvoyé par la suite, sur les 18 transférés par les responsables de l'éducation des communautés concernées. Quelques mois plus tard, lors d'une rencontre avec la responsable adjointe des dossiers de l'éducation de Pikogan, il a par ailleurs été confirmé qu'au moins deux personnes de cette communauté étudiaient à l'UQAM, et ce, aux cycles supérieurs.

Pour la période 2014-2015, cette méthode d'identification a permis de dénombrer 24 étudiant.es autochtones financé.es pour suivre leurs études à l'UQAM. En plus d'une information quantitative, cette méthode a permis d'obtenir des informations qualitatives liées à l'origine géographique des étudiant.es financé.es. La priorité de ce projet de recherche n'était pas seulement de connaître le nombre exact d'étudiant.es, mais bien de documenter aussi leur expérience passée ou actuelle au sein de l'UQAM. Nous n'avons donc pas poussé plus loin nos recherches auprès des conseils de bande. Nous avons tout de même décidé de croiser les données partielles issues des

conseils de bande avec une demande d'accès aux données du programme de financement en adressant une demande à AADNC.

3.1.3 Le gouvernement fédéral

Afin d'avoir une estimation du nombre d'étudiant.es autochtones à l'UQAM, nous avons contacté AADNC. Après plusieurs semaines sans nouvelles, nous avons finalement obtenu une réponse au mois de juin 2016. Bien que ces données excluent les Métis et Indiens non inscrits et les étudiant.es admissibles qui ne reçoivent pas de financement, elles donnent des indications importantes sur la proportion d'étudiant.es autochtones dans les établissements postsecondaires. Le 21 juin 2016, le Secteur des programmes et des partenariats en matière d'éducation et de développement social (Affaires autochtones et du Nord Canada, gouvernement du Canada), a transmis à l'équipe les chiffres disponibles pour l'année 2014-2015 (l'année 2015-2016 n'ayant pas encore été traitée). D'après ces données, les cinq universités québécoises accueillant le plus d'étudiant.es autochtones financé.es en 2014-2015 étaient, dans l'ordre décroissant, l'Université Laval, l'UQAC, l'Université Concordia, l'Université McGill et l'UQAM.

³ Le courriel type utilisé décrivait les objectifs de la recherche et les raisons pour lesquelles nous souhaitions contacter les conseils de bande. Il était accompagné de quatre pièces jointes, c'est-à-dire le formulaire d'information et de consentement, la demande d'approbation éthique contenant un résumé du projet, le certificat d'approbation éthique et le questionnaire destiné aux étudiant.es autochtones fréquentant l'UQAM. Dans l'ensemble, les appels téléphoniques avaient un contenu semblable à celui du courriel type.

Tableau I – Nombre d'étudiant.es autochtones par institution postsecondaire québécoise en 2014-2015

Nom de l'université	Nbre d'étudiant.es
Université Laval	224
Université du Québec à Chicoutimi	169
Université Concordia	98
Université McGill	78
Université du Québec à Montréal	70
Université du Québec à Trois-Rivières	60
Université de Montréal	49
Université de Sherbrooke	36
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	29
Université du Québec à Rimouski	28
Télé-université	24
Université du Québec en Outaouais	15
École nationale d'administration publique	9
Bishop's University	8
École de technologie supérieure	7
École des hautes études commerciales de Montréal	4
École du Barreau	4
Polytechnique Montréal	3
Total	915

Source : AADNC

Dans un courriel, Affaires autochtones et du Nord Canada prend soin de préciser :

Ces données sont approximatives et ne reflètent pas la population étudiante autochtone réelle, mais seulement ceux qui ont reçu du financement grâce à notre programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire et du programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université pour l'année 2014-2015. Elles ne comprennent pas non plus les étudiants de l'extérieur de la province qui ont étudié au Québec. – Affaires autochtones et du Nord Canada, courriel du 26 octobre 2016.

Ces chiffres, qui ne peuvent donc être que plus élevés, montrent que l'UQAM, qui n'a ni structure d'accueil pour les étudiant.es autochtones ni programme d'études spécifique à ce moment-là (rappelons que la concentration en études

autochtones a été lancée à l'automne 2016 seulement⁴), se classe au 5^e rang au Québec (et au 3^e rang des universités francophones) en matière d'inscriptions d'étudiant.es autochtones, derrière l'UQAC et l'Université Laval, deux universités situées au cœur de plusieurs territoires des Premières Nations du Québec.

Il est également important de noter que des universités qui accueillent moins d'étudiant.es autochtones (UQTR, UQO, UdeM) et parfois même plus de deux fois moins, comme l'UQAT, selon ces chiffres imprécis d'AADNC, ont développé des structures d'accueil, lancé des programmes de premier et de deuxième cycles et appuyé la création de chaires de recherche en études autochtones. Rappelons, par exemple, que l'UQAT (cette université accueille une importante population étudiante crie qui n'est pas financée par AADNC) vient de lancer une école en études autochtones.

3.2 D'où viennent les étudiant.es? Facteurs de variation des inscriptions

En l'absence d'informations fiables et précises provenant des conseils de bande, nous ne disposons que de quelques éléments permettant de documenter la provenance des étudiant.es autochtones à l'UQAM au moment où la recherche a été réalisée. En plus des 16 étudiant.es de Mashteuiatsh et des quatre étudiant.es de Uashat mak Mani-Utenam, nous avons eu connaissance de deux étudiantes wendat (Wendake) et d'un étudiant atikamekw inscrits en 2015 aux premier et troisième cycles à l'UQAM. Entre 2013 et 2015, 34 étudiantes, en majorité innues et atikamekw, étaient par ailleurs inscrites dans le cadre du programme ponctuel de certificat en éducation à la petite enfance offert par la Faculté des sciences de l'éducation. 21 d'entre elles sont diplômées (nous y reviendrons plus loin).

Le nombre d'inscriptions d'étudiant.es autochtones sera sans aucun doute amené à s'accroître en raison de l'augmentation générale du nombre d'étudiant.es autochtones désirant poursuivre des études postsecondaires au cours des deux dernières décennies (Mendelson 2006, Human Resources and Skills Development Canada 2009, Statistiques Canada *et al.* 2013) et le lancement, en septembre 2016, de la concentration de premier cycle en études autochtones à l'UQAM.

Les éléments présentés plus bas s'ajoutent aux nombreux obstacles auxquels font traditionnellement face les membres des Premières Nations, obstacles qui feront l'objet d'une description détaillée dans ce rapport.

⁴ La concentration de premier cycle en études autochtones est accessible à toute personne inscrite à un programme de baccalauréat, pourvu que la structure de son programme le permette. Elle comporte un cours obligatoire (AUT1000, *Introduction aux mondes autochtones du Québec et du Canada*), deux cours dans le champ d'études ou dans la discipline du programme d'accueil, trois cours à choisir dans une liste de cours portant sur les questions autochtones offerts par les départements d'histoire de l'art, de géographie, d'histoire, de linguistique, de philosophie, de politique, de sciences des religions et de sociologie, ainsi qu'un cours sur le terrain (AUT-300X, *Réalités autochtones*) donné alternativement à l'UQAM, à l'UQAT et à l'UdeM.

3.2.1 La situation linguistique et géographique

Les chiffres communiqués par AADNC pour l'année 2014-2015 montrent que l'UQAM se situe en 5^e position des universités québécoises en ce qui concerne le nombre d'étudiant.es autochtones, malgré l'absence de politique institutionnelle et malgré la situation géographique et linguistique particulière de Montréal, plus favorable aux Autochtones anglophones. En effet, alors que les universités anglophones accueillent majoritairement des étudiant.es autochtones ayant l'anglais comme langue première ou seconde (comme les Kanien'kehá:ka (Mohawks) de communautés voisines de l'île de Montréal, les Eeyou (Cris) et les Inuit), les universités francophones accueillent surtout des étudiant.es pour qui le français est la première ou la deuxième langue, tel.les que des Innu.es (Côte-Nord), des Atikamekw (Lanaudière et Haute-Mauricie), des Anicinapek (Abitibi-Témiscamingue) ou des Hurons-Wendat (Québec). Or, contrairement aux étudiant.es Kanien'kehá:ka (Mohawks) anglophones venant majoritairement de Kahnawake, les étudiant.es francophones installé.es à Montréal sont souvent très éloigné.es de leur communauté. À titre d'exemple, Ekuanitshit (Mingan) est située à au moins 13 h de route de Montréal ; Uashat mak Mani-Utenam et Opitciwan, à 10 h ; et Mashteuiatsh, à 5 h. Les étudiant.es provenant de communautés francophones choisissent souvent d'aller dans des villes plus proches géographiquement comme Québec, Chicoutimi ou Val-d'Or. La taille plus petite de ces villes permet d'amoinrir le choc de l'adaptation. De plus, à Chicoutimi et à Val-d'Or, l'UQAT et l'UQAC disposent de services adaptés pour les étudiant.es autochtones (Lefevre-Radelli et Dufour 2016). Étant donné le nombre non négligeable d'étudiant.es autochtones à l'UQAM malgré l'absence d'une politique d'accueil spécifique et l'augmentation générale du nombre d'étudiant.es autochtones intéressé.es par les études universitaires, il est permis de penser que le pourcentage d'Autochtones souhaitant fréquenter l'UQAM pourrait s'accroître dans les prochaines années et que l'UQAM a tout intérêt à développer une politique d'accueil et de soutien pour ces étudiant.es.

3.2.2 Les limites de l'auto-identification

En 2014-2015, nous n'avons pu identifier que cinq étudiant.es inscrit.es à l'UQAM, sur les 70 recensé.es par AADNC. Cela signifie que la majorité des étudiant.es autochtones de l'UQAM n'étaient, à ce moment, connu.es ni du CPNUQAM ni du réseau d'interconnaissance des participant.es, ni de l'UQAM. Ainsi que l'ont démontré les entrevues, la plupart des étudiant.es autochtones s'isolent lors de leurs études, surtout lorsqu'elles/ils ne connaissent pas bien la ville et ne sont pas à l'aise à l'université. De plus, certain.es ne souhaitent pas s'identifier en tant qu'Autochtones pour différentes raisons, notamment la peur d'être stigmatisé.es ou d'être interrogé.es sur leur identité. Une participante a, par exemple, affirmé :

À certains moments, j'aurais pu ne pas mentionner que je suis Autochtone juste parce

que ça ne me tentait pas de faire un petit atelier *Autochtone 101* encore une fois à des gens qui ne connaissent rien sur les Autochtones.

– Widia, entrevue de groupe, septembre 2014, UQAM.

Certain.es étudiant.es ne souhaitent pas non plus participer à des recherches similaires à la nôtre, car elles/ils ne veulent pas participer à la stigmatisation des autres (interlocuteur anonyme, 27 mai 2016, commentaire personnel). Si la possibilité d'auto-identification, lors de l'inscription, s'avère donc être un outil pour connaître le nombre d'étudiant.es autochtones dans les établissements universitaires, il est probable que les étudiant.es s'identifieront prioritairement si elles/s'ils savent que cela peut leur être utile durant leur parcours, par exemple pour recevoir du soutien spécifique, sans se sentir stigmatisé.es.

4. Quels parcours, quelles expériences, quels besoins?

4.1 Quels sont les profils des participant.es?

Au cours des années 2014 et 2015, nous avons rencontré 12 étudiant.es autochtones de l'UQAM. Parmi celles-ci et ceux-ci, cinq étaient inscrit.es à l'UQAM ou nouvellement diplômé.es au moment de l'entrevue, et sept avaient étudié à l'UQAM entre les années 1990 et aujourd'hui, qu'elles/ils aient ou non obtenu leur diplôme. Nous avons rencontré six étudiant.es innu.es, deux Atikamekw, un Abénaki, un Micmac, un Anicipe (Algonquin) et un Innu-Kanien'kehá:ka. À l'exception d'une étudiante inscrite à la maîtrise, les autres suivaient ou avaient suivi des programmes de baccalauréat et/ou complétaient ou avaient complété des certificats. En très grande majorité, les domaines d'études représentés étaient les arts et les sciences humaines, un seul étudiant ayant suivi un programme scientifique en physique (sciences de l'atmosphère). Les autres étudiaient ou avaient étudié, notamment, les arts visuels et médiatiques, le design graphique, l'enseignement de la musique, le travail social, les sciences de la gestion, la gestion des archives, ainsi que l'immigration et les relations interethniques, et une étudiante était nouvellement diplômée du programme de perfectionnement en éducation à la petite enfance offert à des éducatrices autochtones et organisé conjointement par le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) et l'UQAM (2013-2014). Nous avons rencontré quatre hommes et huit femmes, dont quatre avaient un enfant au moment des études. Ce dernier point est représentatif des résultats formulés dans les autres études où la majorité des participant.es étaient des femmes âgées de 23 à 50 ans, la plupart de ces femmes étant déjà mères et grand-mères (Cazin 2005 : 12, Joncas 2013 : 91, Loisel et Legault 2010 : 14).

La recherche a fait émerger une grande variété de profils sur le plan des caractéristiques personnelles, de la connaissance de la ville et de la maîtrise des codes universitaires. Dans son étude, Rodon (2008 : 29) relevait « les différences entre les communautés autochtones en matière de distance culturelle et géographique, de qualité de scolarisation et de préparation aux études postsecondaires ». Plus spécifiquement, à l'Université Laval, il notait que « les répondants de Wendake rencontrent peu ou pas de problèmes car ils ont grandi à Québec, alors que les répondants qui viennent des communautés les plus éloignées ont des problèmes plus importants » (*op.cit.* : 30).

Ces différences se sont retrouvées à l'UQAM. L'analyse des entrevues et des parcours individuels a permis d'identifier deux grands ensembles d'étudiant.es. Le premier est composé des participant.es qui ont grandi dans des communautés autochtones (quatre participant.es) et/ou dont la langue autochtone est la première langue d'usage. Ces participant.es sont celles et ceux qui ont le moins accès à l'éducation postsecondaire et qui sont les plus susceptibles d'éprouver des difficultés une fois en-

tré.es à l'université.

Ces étudiant.es se distinguaient, lors de cette recherche, d'un deuxième grand ensemble d'étudiant.es :

- celles et ceux qui ont grandi en ville (six participant.es) ou qui ont grandi en communauté, mais qui étaient familières avec une grande ville avant leurs études universitaires (deux participant.es);
- celles et ceux dont l'un des deux parents est non-Autochtone;
- celles et ceux dont le français est la première langue (une participante, familière à la fois avec Montréal et avec sa communauté, faisait exception puisque l'innu est sa langue maternelle).

Certains facteurs du parcours des étudiant.es rencontré.es sont donc apparus comme des éléments facilitant l'expérience universitaire ou, au contraire, pouvant augmenter les difficultés au sein de l'UQAM. Généralement, les étudiants qui ont grandi en communauté et ne connaissaient pas la ville avant d'y étudier étaient plus susceptibles d'avoir des difficultés à l'UQAM (colonne de gauche du tableau II). **Il apparaît ainsi clairement qu'en l'absence de politique spécifique pour les étudiant.es autochtones, nous assistons à la reproduction d'une logique coloniale, qui situe les options entre assimilation et exclusion.**

Tableau II – Facteurs influençant l'expérience universitaire

Facteurs pouvant augmenter les difficultés à l'université	Facteurs facilitant l'expérience universitaire
Pas de familiarité avec la ville avant d'y déménager pour les études	Familiarité avec la ville (Montréal ou autre)
Première génération à faire des études secondaires et postsecondaires	Des membres de la famille ou de l'entourage immédiat ont fait des études secondaires et postsecondaires
Langue française comme deuxième langue	Langue française comme première langue
Éducation scolaire pas ou peu valorisée	Éducation scolaire valorisée
Gêne, difficulté à s'intégrer dans différents milieux	Facilité à s'intégrer dans différents milieux

Quel que soit leur parcours, les étudiant.es autochtones sont extrêmement minoritaires au sein des institutions postsecondaires et ont généralement moins accès à l'éducation postsecondaire que l'ensemble de la population québécoise. Elles/ils ont tous parlé des besoins non pris en charge par l'UQAM en matière de reconnaissance, de soutien psychologique et académique et d'intégration sociale. Il nous est cependant apparu important de distinguer les deux types de profils d'étudiant.es

autochtones inscrit.es à l'UQAM afin de ne pas faire d'amalgame et de ne pas considérer l'identité autochtone de manière uniforme. Distinguer les profils permet de s'assurer que l'université puisse répondre aux différents besoins exprimés par les participant.es en fonction de leur parcours scolaire. Cela permet de veiller à ce que les services qui seront éventuellement mis en place profitent réellement à celles et à ceux qui sont le plus en difficulté, c'est-à-dire les étudiant.es qui ne sont familier.ères ni avec la ville de Montréal, ni avec les études universitaires, ni avec la langue française.

La plupart des participant.es plus familier.ères avec la ville ou avec les codes universitaires ont éprouvé moins de difficultés dans leurs études que les étudiant.es du premier profil et il y a parfois plus de personnes dans leur entourage qui détiennent un diplôme postsecondaire. Celles et ceux qui ont dit avoir eu plus de facilité avaient toutefois conscience qu'elles/ils ne représentent pas l'ensemble des étudiant.es autochtones. Widia, qui a réalisé un certificat à l'UQAM après avoir obtenu un baccalauréat de l'Université Laval, témoigne :

Quand je suis arrivée ici, je trouvais qu'il manquait un peu de soutien moral et académique [qui était présent à l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval]. Moi, j'étais quand même assez bonne à l'école, mais je pense à des gens qui arrivent à l'université et qui *rushent* vraiment. Peut-être que ça manquerait pour eux.

– Widia, entrevue de groupe, septembre 2014, UQAM.

En comparaison, les étudiant.es qui ont grandi exclusivement dans des communautés autochtones, dont les deux parents sont Autochtones ou pour qui le français est une langue seconde, ont souvent dû faire face à un nombre plus important d'obstacles lors du processus d'adaptation à l'université et au milieu urbain. Parmi les participant.es, les quatre étudiant.es correspondant à ce profil étaient toutes/tous des étudiant.es universitaires de première génération. Dans un seul cas – celui d'une étudiante –, des membres de l'entourage familial proche avaient complété un diplôme collégial.

Au cours de notre recherche, nous avons identifié deux fois plus d'étudiant.es ayant grandi en ville ou étant familier.ères avec la ville avant leurs études que d'étudiant.es ayant grandi en communauté. Ce constat nous amène à penser qu'à l'heure actuelle, l'UQAM n'est pas adaptée aux besoins des étudiant.es autochtones qui sont plus susceptibles de vivre des difficultés et qu'elle n'a pas les dispositifs nécessaires pour accueillir celles et ceux qui ont traditionnellement moins accès à l'université. En dépit du vent de changement actuel et des nombreuses recommandations aux niveaux national et international, l'UQAM ne propose pour l'instant ni structure d'accueil spécifique ni lieu de rencontre. L'université participe donc pleinement à la reproduction des mécanismes coloniaux, situant de fait les

options entre assimilation ou exclusion par rapport à la société majoritaire. En l'absence de politique de soutien spécifique, à l'heure actuelle, les étudiant.es autochtones doivent connaître et maîtriser les codes, la pensée, la langue et la culture organisationnelle de la société majoritaire pour pouvoir étudier et s'intégrer à l'UQAM. Les étudiant.es qui sont moins familier.ères avec les codes de la société majoritaire sont donc nettement défavorisé.es. Dans le rapport, nous avons particulièrement valorisé les points de vue des étudiant.es qui se sont heurté.es à des obstacles majeurs durant leur parcours académique. Lorsque cela a été nécessaire, nous avons distingué les réponses des étudiant.es des deux grands ensembles identifiés, notamment en ce qui concerne la revendication de la place des cultures autochtones dans l'institution et le rapport aux professeur.es.

4.2 Pourquoi choisir l'UQAM?

Pour la plupart des étudiant.es autochtones qui ne sont pas originaires de la métropole, le choix d'aller à Montréal et d'étudier à l'UQAM est le fruit d'une importante démarche personnelle. Trois facteurs centraux ont influencé le choix de l'UQAM :

- la spécificité des programmes ;
- la facilité d'accès de l'université, proche du centre-ville ;
- la langue d'enseignement, le français.

Ces données se rapprochent des éléments déterminants dans le choix d'universités comme l'Université Laval ou l'UQAT : la proximité géographique de l'université par rapport à la communauté d'origine, la langue d'enseignement (Loiselle et Legault 2010, Rodon 2008) et les programmes offerts (Rodon 2008 : 24).

Sur l'ensemble des participant.es qui n'ont pas grandi à Montréal, quatre ont choisi l'UQAM pour un programme d'étude spécifique réputé ou unique de l'université. C'est le cas du programme de perfectionnement en éducation à la petite enfance codéveloppé par le CEPN et la CSSPNQL, du baccalauréat en arts visuels et médiatiques, du baccalauréat en design graphique et du certificat en immigration et relations interethniques. Pour quatre autres étudiant.es, le fait que l'UQAM soit proche du centre-ville et facile d'accès a été le facteur déterminant. D'autres éléments ont été importants pour certain.ess, comme le fait d'avoir trouvé un emploi à Montréal avant de commencer les études ou la possibilité de vivre dans une grande ville.

4.3 Difficultés rencontrées par les étudiant.es

Dans l'ensemble du Canada, les étudiant.es autochtones se heurtent à de nombreux obstacles déjà bien documentés (Malatest 2004, ACCC 2005, Chambre des communes 2007, Preston 2008, Loiselle et Legault 2010, Joncas 2013). Ces

obstacles, synthétisés par Loisel et Legault (2010 : 26), sont d'ordre historique (découlant de la politique assimilatrice du gouvernement fédéral et des pensionnats autochtones), social (discrimination sociale, chômage et pauvreté), scolaire (peu de préparation au monde universitaire, manque de prérequis au niveau postsecondaire), géographique (de nombreuses communautés sont situées loin des centres urbains où se trouvent les universités), financier (notamment lorsque les étudiant.es ne peuvent recevoir des subventions suffisantes de leur conseil de bande), culturel (l'absence de reconnaissance des cultures autochtones et de modèles professionnels autochtones dans les établissements scolaires) et personnel (au rang duquel figurent des problèmes de santé mentale et physique, le manque de soutien et une faible estime de soi). De nombreuses difficultés identifiées dans la revue de littérature ont été exprimées par les participant.es, notamment l'adaptation à la ville, l'adaptation à l'université et les difficultés d'ordre personnel.

4.3.1 L'adaptation à la ville

4.3.1.1 L'orientation et la recherche de logement

Pour les étudiant.es qui ont grandi en communauté ou pour celles et ceux qui vivaient dans des villes plus petites comme Sept-Îles, mais qui ont déménagé dans la métropole pour leurs études, l'intégration à Montréal a constitué un défi de taille. Plusieurs participant.es disent avoir vécu un choc ou des crises de panique à leur arrivée. Ce phénomène a notamment été vécu par Terry, un étudiant natif de la communauté atikamekw d'Opitciwan, qui est venu à Montréal en 2014 pour passer le test d'admission au baccalauréat en design graphique. Quand il est sorti de l'hôtel pour la première fois, la veille du test, il affirme avoir eu une crise de panique :

C'était la fin de semaine du mois d'avril. Je voulais explorer un peu la ville [...]. Quand je suis sorti, j'ai comme eu une crise de panique, je dirais [...]. J'ai remarqué qu'il y avait beaucoup de monde qui circulait dans tous les sens, puis après ça j'étais perdu, je ne savais pas où aller [...]. Je marchais vite, j'étais stressé, j'avais peur, c'est comme si quelqu'un allait me bousculer.

– Terry, mars 2015, UQAM.

Une étudiante qui a grandi à Québec explique aussi avoir eu des crises de panique dans le métro à son arrivée à Montréal, ce qui indique que cette situation n'est pas spécifique aux personnes qui ont grandi en communauté. D'autres étudiant.es ont mentionné une difficulté à s'orienter dans la ville ou dans le métro. Pour deux participantes, cela a déterminé le choix de trouver un logement proche de l'UQAM. Un témoignage représentatif est celui de Marly, qui a grandi à Mani-Utenam et est arrivée à Montréal pour son baccalauréat. Elle a trouvé un appartement en face de l'UQAM pour ne pas avoir à faire trop de trajets et pour limiter les coûts de déplacement :

Je déteste me promener dans le métro. [...] Ça m'a pris six mois à comprendre qu'Angri-gnon et Honoré-Beaugrand, c'était les deux directions [...]. Je n'étais pas super à l'aise avec ce monde-là. Je vis dans un village où ça prend 15 minutes de marcher d'un bout à l'autre. Je reste beaucoup dans le centre-ville comme si j'avais peur un peu... Ce n'est pas que j'ai peur : je vais y aller, mais pas toute seule. Je vais essayer de faire mes affaires dans mon monde, le centre-ville. Ça me sécurise parce que je connais juste ça, la proximité, dans un sens.

– Marly, décembre 2015, UQAM.

4.3.1.2 L'isolement et le coût de la vie

Un autre point important est celui du coût de la vie et de l'isolement social en ville. Les caractéristiques personnelles et la présence ou l'absence de réseaux préalables sont déterminantes lors du processus d'adaptation et pour le sentiment d'intégration sociale en ville. Ainsi, Terry a pu commencer à s'orienter dans la métropole lorsqu'il est venu à Montréal une semaine pour le Projet SEUR, volet « Jeunes autochtones », et qu'il a été hébergé par l'Université de Montréal⁵. À son arrivée, il a rapidement trouvé un logement en colocation avec un Québécois grâce à une enseignante du collège Ahuntsic qu'il avait rencontrée lorsqu'il étudiait au niveau collégial à l'Institution Kiuna. Une autre étudiante qui est venue s'installer avec son fils a exprimé un fort sentiment d'isolement :

Ta voisine, dans une communauté, c'est quelqu'un de ta famille, c'est quasiment sûr... Mais ici, c'est vraiment isolé – vraiment, là!

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

Cette étudiante connaissait quelques membres des Premières Nations à Montréal, mais a indiqué que « ça prend du temps de se créer un réseau, d'avoir plus d'amis ». Elle allait rarement dans les organismes autochtones comme Native Montréal/ Montréal autochtone, qui sont trop loin de chez elle.

4.3.2 L'adaptation à l'université

4.3.2.1 L'intégration institutionnelle : comprendre le fonctionnement, les structures et les services de l'Université

⁵ Le Projet SEUR (Sensibilisation aux études, à l'université et à la recherche), parrainé par l'Université de Montréal, a été créé en 2001 dans le but d'encourager la persévérance scolaire chez les élèves du secondaire en leur permettant d'explorer différentes perspectives d'études et de carrières. Le volet « Jeunes autochtones » (2013-2014) était financé par l'octroi d'une subvention ponctuelle de la Direction des affaires autochtones et du développement nordique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Dans le cadre de ce projet, plusieurs Autochtones francophones ont été accueillis à l'Université de Montréal pendant une semaine à l'été 2014 (Projet SEUR 2014 et Dufour 2015 : 15).

Avant même de citer les obstacles liés au contenu des cours ou aux exigences académiques, plusieurs étudiant.es ont soulevé des difficultés liées à la compréhension générale du fonctionnement de l'institution universitaire et des services offerts. Cela a notamment été mentionné par Marjolaine. Arrivée à 35 ans à Montréal avec son fils adolescent, Marjolaine a obtenu un DES, mais n'a pas terminé son cégep. Elle a vécu la plus grande partie de sa vie en communauté et le français est sa deuxième langue. Elle a été admise à l'UQAM en 2012 sur la base de son expérience professionnelle. Au moment de l'entrevue, elle avait obtenu un certificat en gestion des ressources humaines et poursuivait deux autres certificats pour compléter un baccalauréat. Bien qu'elle n'ait pas eu de difficulté à s'inscrire et à suivre ses premiers cours, son expérience est révélatrice des difficultés rencontrées en raison du manque d'informations et d'accompagnement entourant le fonctionnement des structures universitaires. En revenant sur son parcours, elle a expliqué qu'elle aurait aimé savoir certaines choses qu'elle a apprises « par hasard » après plusieurs années passées à l'UQAM. Ainsi, elle n'a emprunté son premier ouvrage à la bibliothèque universitaire qu'après trois ans et demi de cours, car elle pensait que la bibliothèque n'offrait qu'un service de consultation sur place. De même, elle ne savait pas qu'elle pouvait aller gratuitement au centre sportif de l'université et dit ne toujours pas comprendre le fonctionnement des associations étudiantes. Ce manque de compréhension est également susceptible d'affecter son cheminement académique, car elle ignore si elle a droit aux bourses d'études et n'a pas compris si elle devait faire un stage dans le cadre de son baccalauréat.

4.3.2.2 L'isolement social au sein de l'université

Dans le cas de Marjolaine, le manque de compréhension du fonctionnement institutionnel se double d'un fort sentiment d'isolement social. Cela se traduit notamment par une difficulté à demander de l'aide, tant à des pairs étudiants qu'à des professionnel.les. Marjolaine a en effet fait face à des enjeux d'ordre académique et une douleur au nerf sciatique l'a presque contrainte à abandonner un cours, mais elle n'en a pas parlé à ses professeur.es. Elle regrette par ailleurs de ne pas connaître d'autre étudiant.e autochtone à l'UQAM et dit ne pas savoir où se situe le bureau du CPNUQAM et quels sont les événements que celui-ci organise. Elle a ainsi exprimé son sentiment d'isolement :

Je n'aurais même pas su où aller chercher de l'aide! Il faudrait que je fasse un peu de recherches parce que je suis isolée, ici. Tu sais, je ne suis pas de la ville; ici, je suis toute seule, à l'UQAM, je n'ai pas de ressource où aller voir, [je ne sais pas où aller] demander de l'aide, là.

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

Les caractéristiques personnelles des étudiant.es et le type de programme auxquels elles/ils se sont inscrit.es jouent un rôle

très important dans leur perception de leur intégration sociale. Certain.es étudiant.es qui se considèrent plutôt extraverti.es disent ne pas avoir eu de problème à s'intégrer. C'est le cas de Marly, qui explique :

Je suis une personne super sociable. Ça se faisait super bien, je parlais aux gens. Ça m'aidait à mieux apprivoiser l'université, de rencontrer des gens.

– Marly, décembre 2015, UQAM.

D'après les témoignages des participant.es, l'intégration semble être facilitée dans les petites classes. Le fait d'être inscrit.e dans un programme ayant une petite cohorte a par exemple été un facteur déterminant pour un étudiant en arts plastiques :

On est un petit groupe, une vingtaine. On n'est pas une cinquantaine! Ça a facilité la tâche de m'intégrer, de jaser avec du monde.

– Terry, mars 2015, UQAM.

4.3.2.3 Le besoin de trouver un espace sécurisant

L'expérience de certain.es étudiant.es de l'UQAM correspond à celle des étudiant.es de l'UQAC, qui « ne sont pas pleinement intégrés à l'université et [...] ont un faible sentiment d'appartenance sociale » (Joncas 2013 : 156). Pour répondre aux défis liés à l'intégration institutionnelle et à l'intégration sociale, plusieurs étudiant.es ont exprimé le besoin de trouver un espace sécurisant au sein de l'université. Cette dernière apparaît parfois comme un lieu radicalement étranger aux étudiant.es autochtones, ainsi que l'exprime Marly avec humour :

C'est comme un changement drastique. Tu trouves ça drôle que le pavillon dans lequel tu étudies ait quasiment la grandeur de ton village quand il est mis en longueur.

– Marly, décembre 2015, UQAM.

Afin de répondre à ce besoin, la création d'un local de rassemblement pour les étudiant.es autochtones est une mesure qui pourrait être prise. Cette recommandation est abordée plus loin, dans la section concernant les pistes d'actions possibles à l'UQAM.

4.3.3 Les difficultés académiques et les problèmes d'accompagnement

Bien que les difficultés académiques n'aient pas été les principales difficultés soulevées par les participant.es, celles-ci peuvent présenter un obstacle important à la réussite universitaire. Marjolaine a notamment mentionné qu'elle ne savait pas comment citer ses sources :

À un moment donné, dans un devoir que j'ai

reçu, [le professeur] m'a dit : « Si vous ne citez pas vos sources, ça va être considéré comme du plagiat. » Mais il avait bien vu que j'avais tout mis, tout tout tout dans la bibliographie!

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

Comme les difficultés académiques s'ajoutent souvent au sentiment d'isolement, si des liens de confiance particuliers n'ont pas été créés au préalable, il arrive fréquemment que les étudiant.es ne demandent pas de précisions à leurs professeur.es ou à d'autres étudiant.es. Dans ce cas, la présence d'un.e agent.e de liaison autochtone permet de pallier ces difficultés. Ainsi, une étudiante inscrite au programme de perfectionnement en éducation à la petite enfance (destiné à une cohorte autochtone) a bénéficié de l'aide académique d'une personne-ressource, Valérye Tremblay. Celle-ci réexpliquait aux étudiantes de ce programme comment réaliser les travaux universitaires et a créé à leur intention une « boîte à outils » synthétisant les demandes des professeur.es. La présence constante de Valérye lors des cours en présentiel, le cadre rassurant du programme et la motivation de l'étudiante l'ont aidée à suivre même les cours les plus difficiles :

Quand ils ont commencé à nous présenter les cours, il y avait quelques cours [qui étaient] plus ou moins difficiles, mais j'essayais de me forcer à comprendre. Puis moi, quand je ne comprends pas, je vais poser des questions, je vais m'interroger, je vais faire en sorte que je m'approprie le contenu.

– N., mai 2015, entrevue via *Skype*.

Il est important d'opérer une distinction entre les difficultés exprimées – ressenties par les participant.es – et celles qui nous semblent bien réelles, même si elles ne sont pas prioritairement identifiées en entrevue. Dans leur expérience à l'UQAM, les participant.es font en effet face à de nombreux défis liés à l'intégration sociale et à l'adaptation au milieu urbain et au cadre universitaire. Pendant les entrevues, les étudiant.es ont mentionné ces défis bien avant de parler des difficultés relatives au suivi des cours : ces enjeux semblent donc plus importants que les défis liés plus spécifiquement au respect des normes universitaires. De plus, les étudiant.es représentent souvent la première génération à aller à l'université et sont même parfois les seuls de leur entourage à avoir un diplôme de niveau secondaire. Elles/ils ne connaissent généralement pas l'ensemble des exigences académiques et n'ont pas conscience du fait que le non-respect de ces normes explicites et implicites puisse nuire à leur scolarité. Par exemple, un étudiant qui a dit en entrevue n'avoir pas de difficultés particulières avec le français a échoué plusieurs fois au test de français écrit exigé par l'UQAM en vertu de la Politique sur la langue française (<http://www.etudier.UQAM.ca/politique-langue-francaise>). Il est ainsi possible que plusieurs difficultés académiques n'aient pas été nommées par les participant.es, simplement parce qu'elles/ils n'ont pas

conscience des exigences universitaires. Le manque de financement dans les écoles des communautés, dénoncé par le CEPN (Bastien 2008), conduit par ailleurs souvent à « un manque de préparation adéquate au monde académique et de prérequis aux études postsecondaires » (Loiselle et Legault 2010 : 26), ce qui peut expliquer que ces exigences académiques n'aient pas été identifiées plus tôt par les étudiant.es durant leur parcours.

4.3.4 Les difficultés d'ordre personnel

Comme plusieurs membres des Premières Nations et Inuit en général, les étudiant.es autochtones font souvent face à d'importants problèmes personnels ou touchant leur entourage. La difficile situation sociale, économique et psychologique des membres des communautés autochtones, qui découle de la colonisation et du génocide culturel perpétré à l'époque des pensionnats indiens, a des conséquences bien documentées. À ce sujet, on peut notamment se reporter aux données concernant la santé mentale et la toxicomanie chez les Premières Nations (Santé Canada 2015) et au récent rapport sur la pauvreté chez les jeunes autochtones (Macdonald et Wilson 2016). Les obstacles personnels incluent des problèmes de santé mentale et physique, un « manque de support moral, de motivation et de capacité de se projeter dans l'avenir, ainsi qu'une faible estime de soi » (Loiselle et Legault 2010 : 26).

Les participant.es ont peu parlé de ces questions d'ordre personnel, questions qui sont parfois émotionnellement très lourdes et que les étudiant.es ne jugent pas utile d'aborder, surtout lors d'une entrevue avec un.e chercheur.e qu'elles/ils ne connaissent pas bien. Certain.es étudiant.es ont mentionné des événements ayant causé, par exemple, leur abandon des études ou leurs difficultés au niveau secondaire. Le racisme des professeur.es à Sept-Îles a ainsi poursuivi Marly pendant ses études :

C'est ma troisième année à l'UQAM et pour y arriver, ce fut un long périple. Moi, je n'ai jamais aimé l'école [...]. En plus, quand tu es Autochtone, on dirait qu'il y a une sorte de pression parce qu'on te dit que tu ne réussiras pas parce que tu es Autochtone. [A]u secondaire, je ne faisais rien, et les élèves n'étaient pas contents. Ils étaient, comme : « Pourquoi elle, elle a le droit de ne rien faire? » Et le prof était, comme : « Occupez-vous-en pas; Marly ne va jamais réussir dans la vie, on s'en fout, laissez-la faire. »

– Marly, décembre 2015, UQAM.

Ces expériences passées peuvent influencer l'estime de soi et le rapport aux études, y compris aux études postsecondaires. Des cas graves, comme la mort volontaire ou accidentelle de proches, affectent aussi parfois les étudiant.es autochtones. Il est donc important que les professeur.es et membres de l'université prennent en compte le fait que certain.es étudiant.es

autochtones sont particulièrement vulnérables sur le plan personnel. Un autre témoignage de Nathalie Bigras – professeure au Département de didactique de l’UQAM et responsable du certificat en éducation à la petite enfance offert aux éducatrices autochtones – indique à la fois les lourdes difficultés vécues par les étudiantes et leur capacité de résilience :

[Les étudiantes du programme] nous ont beaucoup inspirées, elles nous ont beaucoup impressionnées aussi par leur engagement, par leur courage... Écoute, une, dans le groupe francophone, son mari est mort pendant la formation. Ils ont tous du monde qui meurt parce qu’ils ont tous des gros problèmes. Elle continuait, elle était là, le soir de sa graduation ; toute sa famille est venue, c’était tellement beau. Elle a dit : « Mon mari aurait voulu que je finisse » tu sais, c’était vraiment touchant! On pleurait comme des *Madeleine*.

– Nathalie Bigras, février 2015, UQAM.

Les difficultés ne sont pas seulement d’ordre psychologique : elles peuvent également relever de problèmes de santé, être d’ordre financier ou liées à l’éloignement. N., une étudiante qui a suivi le programme de perfectionnement en éducation à l’enfance se donnant à distance, avec une semaine de présentiel à chaque session, était père/mère de cinq enfants et résidait dans sa communauté. Les semaines de présentiel nécessitaient la négociation de congés avec son employeur et il/elle devait quitter sa famille :

Le fait de quitter la famille, ça a été quelque chose, peut-être surtout pour mes enfants, mais aussi pour moi... de quitter pour une semaine pis qu’eux autres aillent à l’école [...]. Pendant le cours, je commençais à m’ennuyer de ma famille, de ma petite famille, là. Jeudi, j’avais hâte de retourner dans ma communauté

– N., mai 2015, entrevue via *Skype*.

Grâce au soutien de l’accompagnatrice du programme, l’étudiant.e a obtenu l’autorisation d’emmener ses enfants à Montréal pendant une semaine de présentiel où il/elle n’avait pas trouvé de gardienne. Les situations familiales et personnelles diffèrent pour chaque étudiant.e, mais la possibilité qu’a l’université de s’adapter aux situations individuelles jouerait donc un rôle déterminant pour la poursuite des études.

4.4 Facteurs contribuant à la réussite

Les recherches portant sur les étudiant.es autochtones sont souvent concentrées sur « l’identification des besoins et la description des obstacles à la progression scolaire » et sur « les initiatives stratégiques et les mécanismes mis en place par les

institutions d’enseignement pour répondre à ces besoins et tenter d’éliminer les obstacles » (Loiselle et Legault 2010 : 10). Afin de rendre compte des expériences vécues par les étudiant.es autochtones de l’UQAM, il est également important d’adopter une approche complémentaire centrée sur les facteurs de réussite afin d’identifier les aspects positifs du parcours des participant.es. Des études se sont concentrées sur les facteurs déterminants de la persévérance scolaire pour des étudiant.es autochtones de l’UQAT (Loiselle et Legault 2010), de l’UQAC (Joncas 2013) et de Montréal (Dufour 2015). Selon la recherche menée à l’UQAT, les facteurs contribuant à la réussite sont la détermination personnelle des étudiant.es, l’aide financière et l’aide au logement, la proximité géographique par rapport à la communauté et le soutien moral, pratique et financier de la famille et des amis (Loiselle et Legault 2010). À l’UQAM, plusieurs éléments positifs de l’expérience des étudiant.es ont été soulignés. Celles-ci et ceux-ci ont réalisé d’importantes démarches pour arriver à l’université et la plupart persévèrent malgré les difficultés. Étant donné que l’UQAM n’offre pas de service académique ou psychologique adapté aux étudiant.es autochtones, les participant.es ont dû s’appuyer sur leurs propres ressources, indépendamment des services d’aide et de soutien.

4.4.1 La motivation personnelle

4.4.1.1 La détermination des étudiant.es

Dans une étude portant sur les déterminants de persévérance et de réussite des étudiant.es autochtones à l’Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Loiselle et Legault (2010) ont noté que la détermination personnelle des étudiant.es était l’un des principaux facteurs de la persévérance scolaire. La motivation personnelle apparaît également comme un élément déterminant pour les étudiant.es autochtones de l’UQAM. Celle-ci repose sur plusieurs facteurs : les caractéristiques personnelles, ainsi que la possibilité d’avoir des modèles et d’être un modèle pour les générations futures. Plusieurs participant.es ont dit qu’elles/ils avaient appris jeunes à « se débrouiller », à être indépendant.es, ce qui les aidait dans leurs études actuelles. La motivation à relever des défis a également été abordée par une étudiante :

Je voyais ça comme un défi. Je me disais [...] je veux aller à l’université, peu importe ce qui arrive, même si ça prend 10 ans, ce qui est arrivé.

– Marly, décembre 2015, UQAM.

4.4.1.2 Le soutien de l’entourage

Les encouragements de l’entourage et la présence de modèles positifs autochtones ont également souvent été désignés comme des éléments déterminants de la motivation personnelle. L’un des grands défis vécus par les Autochtones est en effet l’absence de représentation au sein des institutions dominantes et

donc l'absence de modèle positif auquel s'identifier, notamment parmi les professeur.es ou les étudiant.es québécois.es. Quel que soit leur âge, la plupart des participant.es ont affirmé que le soutien de leur famille, et particulièrement celui de leur mère, les a beaucoup aidé.es durant leur parcours. Un.e étudiant.e indique que cela a été déterminant dans les moments de découragement :

Quand j'ai des besoins, je vais aller voir ma mère, c'est ça qui m'a encouragée dans les moments où je me sentais vraiment en difficulté, où je voulais abandonner... C'est dans les moments plus difficiles que je m'en allais voir ma mère pour lui dire comment je me sentais...

– N., mai 2015, entrevue via *Skype*.

Ce soutien psychologique peut se doubler d'un soutien financier pour certain.es étudiant.es, comme pour Terry :

Ma mère et ma sœur, elles m'aident beaucoup, au niveau financier, ça m'encourage beaucoup [...]. [Elles] sont sur l'aide sociale, puis malgré ça elles sont capables de m'aider au niveau financier. Eux autres aussi, ils font des sacrifices pour m'aider dans les études.

– Terry, mars 2015, UQAM.

Malgré ce soutien, la plupart des parents ou des membres de l'entourage n'ont souvent pas eux-mêmes terminé leurs études primaires ou secondaires. Certain.es ont été envoyé.es dans les pensionnats indiens et, selon les hypothèses de leurs enfants, ont eu des expériences très négatives à l'école. Si elles/s'ils encouragent leurs enfants à persévérer, elles/ils ne peuvent pas les aider dans la réalisation des travaux. Marjolaine explique ainsi que sa mère, qui n'a pas terminé son primaire et qui a dû s'occuper très tôt de sa famille, ne pouvait lui montrer comment acquérir une discipline de travail :

La seule chose qu'elle nous demandait, c'est d'aller à l'école. Mais [...] elle ne pouvait pas nous aider à l'école, elle ne pouvait pas nous aider en écriture ou en maths. Jamais elle ne s'est assise pour nous aider. Elle ne pouvait pas, elle ne savait pas c'est quoi. Elle ne pouvait pas non plus nous inculquer une discipline. Travaille, travaille, travaille, fais tes devoirs : jamais, là! [...] Déjà, c'était beaucoup de nous envoyer à l'école. Malade pas malade, tu t'en vas à l'école, là. [...] C'est ça, c'est comme ça qu'elle a contribué.

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

4.4.1.3 Avoir des modèles/être un modèle pour son enfant

Le fait d'avoir des modèles positifs suffisamment proches pour pouvoir s'y référer constitue donc une forte motivation pour persévérer. Pour Marjolaine, cela a même été la clé de la réussite :

Pourquoi j'ai réussi ? En regardant les autres. J'ai regardé ceux qui ont réussi ! (*Rires*.) Faut que je réussisse moi aussi !

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

Elle nomme ses sœurs, ses tantes, sa cousine, qui ont suivi des études postsecondaires :

Ça, c'est tous mes modèles. Elles sont capables de réussir : moi aussi ! J'ai des collègues de travail aussi [Marjolaine travaille à la Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec]. Ce sont tous des gens auxquels je peux m'identifier.

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

Deux étudiantes qui avaient déjà des enfants ont par ailleurs dit que le fait d'avoir un enfant avait été un élément déclencheur dans le choix de reprendre les études. Pour Myriam, qui affirme que « quand tu n'as pas d'exemples autour de toi qui ont réussi, c'est peut-être plus difficile de te donner la détermination d'avancer », le fait de pouvoir être à son tour un modèle pour sa fille a été déterminant :

Je la voyais grandir, puis je travaillais dans un dépanneur. Je me disais : « Est-ce que c'est vraiment ça que je veux pour elle ? Est-ce que c'est vraiment le modèle que je veux être pour elle... » Là, je me suis dit : « Non, si je veux que ma fille soit bien, il faut que je sois un modèle pour elle. » [...] Là, je savais ce que je voulais, je savais où je m'en allais, et je l'ai fait d'une traite.

– Myriam, décembre 2015, Montréal.

Myriam, qui avait 31 ans au moment de l'entrevue et une fille de 11 ans, a déménagé à Montréal pour terminer sa cinquième année du secondaire dans une école aux adultes, puis a poursuivi des études postsecondaires. Marjolaine témoigne de la même volonté d'être un modèle pour son fils adolescent :

J'ai pas le choix non plus de... Comment je pourrais dire ça... de me forcer parce que j'ai un garçon qui me regarde ! [...] Je [le] fais quand même, pour pouvoir donner l'exemple [...]. C'est comme ça que moi, je vais l'aider [...]. Lui, il me regarde travailler. Tu sais, je vais finir mon université ; lui, il va dire : « Tiens, je suis capable aussi. » Dans sa tête, à lui, ça va être normal d'y aller, à

l'université. [Pour] moi, c'est pas quelque chose de normal, c'est quelque chose de... assez gros ! Lui, dans sa tête, ça va être normal.

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

Rappelons que les étudiant.es qui obtiennent leur diplôme ont, à leur tour, un grand impact non seulement sur leurs enfants, mais aussi sur l'ensemble de leur entourage. Nancy Crépeau, coordonnatrice du Service Premiers Peuples de l'UQAT, a confirmé ce point important :

Les Autochtones qui viennent ici puis qui décrochent un diplôme, puis qui retournent dans leur communauté, [...] ça a des impacts sur eux, sur leur famille, sur leur conjoint. Quand ils retournent dans leurs communautés pour aller occuper d'autres emplois ou postes, ça peut donner cette possibilité à d'autres personnes de rêver à ça : aller chercher un bac, puis retourner chez eux pour justement contribuer. Parce que souvent, quand les étudiants s'en viennent ici, au début, ils veulent être un modèle pour leur famille, puis, après ça, ils veulent contribuer à leur communauté.

– Nancy Crépeau, mars 2015, UQAT.

4.4.2 L'adéquation entre le programme et le projet personnel ou professionnel

À l'UQAT, Loisel et Legault (2010 : 76) identifiaient deux piliers de la détermination personnelle, soit : 1) la volonté de devenir des modèles pour la nouvelle génération et 2) la volonté de contribuer au mieux-être de la communauté. Ce deuxième point correspond particulièrement aux étudiant.es de l'UQAM plus âgé.es, qui ont déjà des enfants et sont en reprise d'études. C'est le cas d'une participante, mère de plusieurs enfants, qui s'est inscrite au programme de perfectionnement en éducation à l'enfance pendant qu'elle travaillait en tant qu'éducatrice en CPE. Elle a été la seule de sa communauté à s'inscrire au programme, mais avait une forte motivation à le suivre. Ainsi qu'elle l'explique, sa communauté avait besoin de personnes formées pour s'occuper des enfants de 0 à 6 ans :

Moi, je tenais à m'inscrire [au programme] parce que je savais que c'était un besoin de ma communauté, pour les enfants de ma communauté et pour les parents.

– N., mai 2015, entrevue via *Skype*.

Cependant, il est ressorti des entrevues que l'adéquation du programme avec les compétences acquises et le projet professionnel ou personnel des étudiant.es était également primordial. Marjolaine, par exemple, a repris les études (en sciences de la

gestion) pour acquérir une légitimité dans les domaines où elle travaille déjà depuis plusieurs années. Le fait d'avoir des connaissances préalables dans ces domaines l'a aidée à aborder le programme avec plus de confiance. Après ses études, elle a le souhait de devenir consultante indépendante auprès des conseils de bande et des organismes autochtones et souhaite pouvoir embaucher des personnes autochtones. Son choix d'études, son projet professionnel et sa volonté de combler des besoins présents dans les communautés sont donc indissociables.

Chez les plus jeunes participant.es, si le désir de contribuer au mieux-être et à la reconnaissance des populations autochtones est fortement présent, il prend des formes différentes et se combine à la volonté de construire sa vie de jeune adulte. Par exemple, depuis qu'elle est inscrite au baccalauréat en arts visuels et médiatiques, Marly explore les thèmes qui la touchent comme les pensionnats indiens à travers sa pratique artistique. Le programme lui a permis de développer sa créativité et d'explorer sa démarche artistique. Ses projets ne sont pas liés à des besoins professionnels particuliers, comme pour N. ou Marjolaine, mais au besoin de guérison des peuples autochtones et à une volonté de réconciliation. Dans l'avenir, elle envisage de vivre de son art et d'ouvrir un centre d'art-thérapie pour les Autochtones et les non-Autochtones :

J'avais un petit rêve de petite fille et j'ai encore cette façon de penser que là où l'on se côtoie, on apprend à se connaître et à vivre ensemble, et l'on se rend compte qu'on n'est pas si différents que ça.

– Marly, décembre 2015, UQAM.

4.4.3 La présence du CPNUQAM et l'entourage d'autres étudiant.es autochtones

Plusieurs études ont montré que l'intégration sociale formelle et informelle, notamment par les activités hors programme et les interactions avec les pairs, était une condition nécessaire à la persévérance scolaire. Ainsi, selon Tinto (1993), la persévérance d'un étudiant se manifeste entre autres par sa perception de son intégration sociale, c'est-à-dire l'interaction avec ses pairs et les membres de la communauté d'apprentissage (cité par Sauvé *et al.* 2006 : 791). En ce qui concerne les étudiant.es autochtones, extrêmement minoritaires, la possibilité de se réunir entre personnes qui font face aux mêmes défis a été mentionnée comme un facteur important pour l'intégration universitaire. Le programme de perfectionnement à l'éducation à l'enfance développé par le CEPN, dédié spécifiquement aux Autochtones, a permis de créer ce cadre de rencontre pour une étudiante qui s'y est inscrite. Celle-ci, qui n'a pas complété son DES et a abandonné l'éducation des adultes, témoigne qu'il a été plus facile pour elle de terminer son programme dans un contexte où elle était entourée de membres des Premières Nations. L'adaptation du programme aux besoins des étudiantes autochtones lui a permis de se sentir à l'aise, non seulement

avec les autres étudiantes, mais aussi avec le personnel enseignant et les personnes-ressources non autochtones. Son cas est cependant isolé puisque la plupart des étudiant.es de l'UQAM n'étaient pas inscrit.es à des programmes destinés aux Premières Nations. Pour certain.es, le CPNUQAM a joué ce rôle social qui manquait ailleurs dans l'établissement. Ainsi, Terry, président du CPNUQAM au moment de l'entrevue, affirme qu'assister aux réunions régulières de l'association l'a aidé :

Je me sentais moins seul en tant qu'Autochtone à l'université. C'est là que je vois des amis aussi, des Autochtones aussi, on est comme éparpillé dans la ville. C'est le fait qu'on ait des réunions pour jaser un peu des activités, m'intégrer facilement...

– Terry, mars 2015, UQAM.

La présence du CPNUQAM s'est révélée très importante tant pour les étudiant.es originaires des communautés autochtones, comme Terry, que pour celles et ceux qui avaient moins de difficultés académiques, qui ont grandi en ville ou sont issu.es de familles culturellement mixtes. Pour ces dernières, le CPNUQAM a été un lieu de rencontres sociales et de mobilisation politique :

Bérénice J'ai adoré ça. Les cinq années, quatre années et demie que j'étais à l'UQAM, j'ai trouvé ça vraiment cool. [...] En plus, avec le CPN, on sortait beaucoup [...] je pense qu'à chaque réunion on se retrouvait après ça dans un bar dans le sous-sol, ici. Puis ça, c'est des beaux souvenirs pour moi.
[...]

Steve On parlait un peu de cercle d'amis, c'est quasiment ça. [...] On voulait que ça soit un lieu, un contact. Au moins, t'es pas tout seul en ville.

Widia C'est un cercle d'amis, mais c'est vrai que ça permettait de s'impliquer. Il y avait des activités à l'UQAM sur les questions autochtones. Ça comblait quand tu avais envie de t'impliquer, de faire du bénévolat, de faire de la mobilisation. C'était cool, c'était vraiment un gros positif.
– Entrevue de groupe, septembre 2014, UQAM.

Par contre, pour d'autres étudiant.es, le CPNUQAM n'a pas pu jouer le rôle de soutien psychologique ou académique attendu. Myriam, qui a abandonné ses cours à l'UQAM, était allée au local du CPNUQAM pour parler avec quelqu'un qui comprendrait sa réalité. Elle explique :

On a besoin d'être ensemble, on a besoin de côtoyer d'autres Autochtones, qui comprennent notre réalité, qui comprennent les dilemmes auxquels on fait face.

– Myriam, décembre 2015, Montréal.

Cependant, comme le bureau du CPNUQAM n'est pas tout le temps ouvert, elle n'a pas réussi à trouver un interlocuteur :

Juste avant de lâcher, j'avais besoin d'un repère. J'avais besoin de parler à quelqu'un. Je ne sais pas, j'avais besoin peut-être de... un guide ou quelque chose. Et je me souviens, je suis allée trois fois au centre, à l'UQAM. Et à chaque fois, il n'y avait personne.

– Myriam, décembre 2015, Montréal.

En effet, ainsi que l'ont souligné plusieurs participant.es, le CPNUQAM ne peut pas remplir toutes les fonctions attendues par les étudiant.es puisque ce n'est pas un service de soutien et qu'il est géré bénévolement. Il s'agit d'un local associatif, et non d'un lieu de rencontre accessible à toutes et à tous, en tout temps.

4.4.4 La familiarité avec la ville, les codes universitaires et la langue française

Ainsi qu'indiqué dans le tableau présenté plus haut (au point 4.1), certain.es étudiant.es présentent des éléments ayant facilité leur expérience universitaire, notamment la familiarité avec une ville, le fait d'avoir des membres de la famille ou de l'entourage proche qui ont complété des études secondaires et postsecondaires et la valorisation de l'éducation scolaire. Deux participantes ont spécifiquement mentionné ces points :

Bérénice Chez nous, c'était quasiment obligatoire qu'on aille à l'université. Ma mère était une des premières Innues à avoir été à l'université à Chicoutimi [...]. Mon père était super fier qu'on aille à l'université. [...] Ils nous ont vraiment poussés à aller là. Et l'UQAM, ils étaient bien contents aussi. C'est comme un passage obligé chez nous, je pense. Puis ma communauté nous a beaucoup aidés.

Widia Moi, dans ma famille, c'était vraiment valorisé; je pense que c'est ça qui a fait que j'ai bien réussi mes études universitaires. [...] C'est pour ça que je n'ai pas nécessairement eu besoin de tant d'appui moral et académique parce que j'étais quand même appuyée au niveau familial.

– Entrevue de groupe, septembre 2014, UQAM.

Ainsi que nous l'avons signalé plus haut dans ce rapport, le fait qu'il faille être familier.ère avec la ville ou les codes universitaires pour avoir plus de chances de réussir recoupe des questions politiques. **Si les étudiant.es qui ne sont pas familier.ères avec les codes de la société dominante sont défavorisé.es, cela indique que l'UQAM participe à la reproduction des mécanismes coloniaux.** Comme le fait remarquer Widia, « quelqu'un qui n'est pas appuyé au niveau familial a besoin d'être appuyé ailleurs » : les pistes d'actions formulées plus loin dans ce rapport devraient précisément permettre d'apporter ce soutien à celles et à ceux qui en ont le plus besoin.

4.5 La question du racisme : l'« indifférence » et la « paresse » de l'institution

4.5.1 Entre ignorance et racisme

Dans la revue de littérature, les problèmes liés au racisme sont documentés différemment en fonction des régions du Québec. Alors que la discrimination et le racisme direct ont été identifiés comme un problème majeur à Val-d'Or (Cazin 2005 : 16), les étudiant.es de l'Université Laval à Québec font moins état de ces problématiques (Rodon 2008 : 30). À l'UQAM, dans l'ensemble, les participant.es relèvent peu de cas de racisme direct de la part des autres étudiant.es ou des professeur.es. Quelques-uns.es notent la spécificité de Montréal par rapport aux régions proches de communautés autochtones comme c'est le cas à Sept-Îles, par exemple, où le racisme s'exprime plus directement tant dans la ville qu'au sein de l'institution scolaire. Ainsi, Marly, qui a grandi à Sept-Îles, apprécie le fait de ne pas être jugée en tant qu'Autochtone à Montréal et note que la plupart des gens ne connaissent pas les Autochtones. Dans son programme de baccalauréat en arts visuels et médiatiques, elle a senti beaucoup d'intérêt de la part des étudiant.es québécois.es. Certain.es lui ont même parlé d'événements autochtones qu'elle ne connaissait pas :

Ici, je suis un fruit exotique. C'est une façon de voir les choses. Surtout dans le monde des arts [...], il y a beaucoup de gens qui connaissent la cause autochtone et même des fois plus que moi pour certains sujets parce que ça les touche beaucoup [...]. C'est le *fun* de voir l'intérêt.

– Marly, décembre 2015, UQAM.

L'intérêt des autres étudiant.es pour l'origine des étudiant.es autochtones est cependant minoritaire, la plupart notant une indifférence ou une ignorance de la part des Québécois.es. Marjolaine, inscrite au baccalauréat en sciences de la gestion, a été plusieurs fois témoin de préjugés qu'elle lie à la montée des questions autochtones dans les médias. Ceux de certain.es étudiant.es se sont manifestés pendant les travaux d'équipe. Ainsi, pendant un travail de groupe, une étudiante faisant partie de son équipe l'a totalement ignorée, lui tournant le dos et refusant de lui parler. Marjolaine a également parlé d'un professeur de

marketing qui disait qu'Hydro-Québec ne coupait pas l'électricité aux Autochtones même si celles/ceux-ci ne payaient pas leur facture, ce qui est faux.

Après avoir noté l'attitude de l'étudiante et de l'enseignant, Marjolaine a toutefois insisté sur le fait qu'il s'agissait de « cas isolés » :

En région, ça doit être pire, je me dis. J'ai pas de misère à m'intégrer dans les groupes de travail [...]. C'est pas dramatique [...]. Ça arrête quand ils ne parlent pas des Autochtones dans les médias.

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

Notons que si les préjugés des étudiant.es ou des professeur.es ne sont pas l'enjeu majeur formulé par ces participant.es, cela peut s'expliquer par une habitude de se mettre en retrait, sans corriger les autres publiquement. Ainsi, Marjolaine souligne qu'elle n'a pas repris le professeur de marketing, par peur de sa réaction :

On ne sait jamais qu'est-ce qu'il pense des Autochtones, lui. Si j'arrive, là, pis je lui dis : « Fallait pas dire ça », je ne sais pas comment [il] va réagir

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

4.5.2 Les revendications concernant la place des cultures autochtones dans l'institution

La réaction de Marjolaine différerait de celles des étudiant.es qui connaissaient mieux les codes de la société majoritaire et qui ont dit ne pas avoir éprouvé de difficultés académiques majeures. Ces étudiant.es, rencontré.es par le biais du CPNUQAM et investi.es dans les activités culturelles et politiques de l'association étudiante, ont été plus unanimes à déplorer le manque d'ouverture de l'institution. Rodon (2008 : 30) notait que, bien que le racisme et la discrimination n'aient pas été signalés comme des problèmes majeurs à l'Université Laval, trois étudiant.es en avaient rencontré de la part des professeur.es et qu'un étudiant assimilait l'absence totale de reconnaissance de l'université à une forme de discrimination. Ce constat était partagé, à l'UQAM, par certain.es étudiant.es plus à l'aise avec l'institution. Leurs remarques témoignent de la présence d'une « violence coloniale quotidienne » vécue au sein de l'institution postsecondaire. Cette forme de violence a d'ailleurs été documentée et analysée par Sheila Cote-Meek (2014) dans son ouvrage *Colonized Classrooms*. Concernant l'attitude de l'institution, ces étudiant.es ont noté l'ignorance de l'UQAM à l'égard des Premières Nations :

Participant.e 1 Il y a une indifférence ici, je trouvais. Mais ce n'est pas une indifférence voulue. C'est pas voulu.

Bérénice C'est plus de la paresse.

[...]

Participant.e 2 C'est un malaise.

Bérénice Un manque de reconnaissance.

Je pense aussi qu'ils ne se rendent pas compte qu'il y a des Autochtones à Montréal. [...]

Ceux qui viennent de Mashteuiatsh, de Sept-Îles, tout ça, ils ne vont pas aller jusqu'à Montréal parce que Montréal, c'est gros dans leur tête.

– Entrevue de groupe, décembre 2014, UQAM.

trop de *spotlight* et être l'Autochtone de la classe qui doit toujours justifier et tout expliquer, genre. Puis, c'est arrivé : j'avais un cours de sociologie [...]. Il [le professeur] parlait du nationalisme au Québec et il disait vraiment des conneries sur les Autochtones. À chaque fois – il y avait moi et une autre Autochtone en classe – on levait tout le temps la main, pour dire : « Non, mais ce n'est pas vraiment comme ça! » Ça m'énervait de devoir les éduquer. Il y avait vraiment un manque de connaissance.

– Widia, entrevue de groupe, décembre 2014, UQAM.

Ainsi que nous l'avons vu, le développement d'une plus grande sensibilité culturelle de la part des professeur.es ou dans les cours n'était pas la première des préoccupations formulées par les étudiant.es les plus en difficulté d'un point de vue académique. En effet, la demande de reconnaissance à l'université suppose une prise de conscience politique, une affirmation de sa spécificité culturelle et de sa légitimité à formuler des revendications au sein de la société dominante. L'implication des étudiant.es au sein du CPNUQAM leur a permis d'amorcer ce processus. Bérénice, une étudiante innue qui a passé son enfance à Ekuanitshit (Mingan) avant de déménager à Sept-Îles, explique que son implication au CPNUQAM lui a appris à se mobiliser et à défendre les intérêts autochtones :

[Au CPNUQAM], on fait beaucoup plus de la mobilisation ou de comment parler de la culture autochtone à l'UQAM, montrer c'est quoi notre culture. [...] Ça m'a beaucoup aidée, justement, à être capable de me mobiliser. J'étais moins... Sur le fait que j'étais Autochtone, je n'avais pas trop de bagage pour me défendre et le CPNUQAM, ça m'a beaucoup aidée là-dedans parce qu'on avait travaillé beaucoup là-dessus.

– Bérénice, entrevue de groupe, décembre 2014, UQAM.

Plusieurs étudiant.es ont expliqué ainsi qu'elles/ils se sentaient obligé.es de reprendre les professeur.es, ce qui contraste, par exemple, avec l'attitude de Marjolaine. Widia, qui a étudié un an à l'UQAM après avoir complété un baccalauréat à l'Université Laval, résume ainsi cette difficulté à sensibiliser les professeur.es sans être catégorisée comme l'« Indien de service » :

J'ai l'impression, en fait, que c'est moi qui éduquais aussi les professeur.es. [...] Je n'ai pas rencontré de professeur.es qui étaient vraiment sensibilisé.es à la question autochtone. Dans le cas où les profs m'avaient *spot-tée* et savaient que j'étais Autochtone, là je devenais... [...] Je n'aime pas ça [...] avoir

5. Pistes d'actions pour l'UQAM

La nécessité d'une modification fondamentale de l'institution avait déjà été reconnue officiellement en 1996 par la Commission royale sur les peuples autochtones, qui émettait plusieurs recommandations aux établissements d'enseignement postsecondaire publics (CRPA 1996, Recommandation 3.5.24). Jusqu'à la récente prise de position de 97 universités canadiennes (dont fait partie l'UQAM) en matière d'éducation des Autochtones (voir l'annexe II de ce rapport), rappelons que de très nombreuses recommandations ont été formulées tant par des organismes gouvernementaux que par des chercheuses et des chercheurs indépendant.es (Chambre des communes 2007, Richards 2011, Loiselle et Legault 2010, Joncas 2013). En 2013, l'Association des universités et collèges du Canada a publié un inventaire des programmes et services offerts par les universités canadiennes aux étudiant.es autochtones. Le rapport révèle une hausse globale du nombre de programmes spécifiques, d'étudiant.es autochtones et de bourses dans les universités entre 2006 et 2010 (AUCC 2013 : 8). Les initiatives peuvent prendre différentes formes : services de soutien, prestation de programmes d'études hors campus, programmes d'études autochtones, aide financière aux étudiant.es. L'ensemble de ces initiatives visent, d'une part, à faciliter l'intégration des étudiant.es autochtones et, d'autre part, à adapter les structures des établissements eux-mêmes. En effet, une réflexion sur la mise en place de services pour répondre aux « besoins » des étudiant.es doit prendre en compte la recherche de l'équilibre entre l'adaptation de l'étudiant.e (pour répondre à une norme extérieure) et l'adaptation de l'institution (pour reconnaître et respecter l'origine des étudiant.es), dans une perspective autre qu'assimilatrice. À la lumière des publications précédentes, des témoignages entendus dans le cadre de l'étude et des initiatives menées dans d'autres universités au Québec (notamment, le Cercle autochtone Ok8pi et le salon Uatik de l'UdeM, le Pavillon des Premiers Peuples de l'UQAT, le Centre des Premières Nations Nikanite et le Pavillon de la culture des peuples autochtones Rio Tinto de l'UQAC, la First People's House de l'Université McGill et l'Aboriginal Student Resource Centre de l'Université Concordia), ce rapport dégage plusieurs pistes d'action afin que l'UQAM s'adapte aux réalités des membres autochtones sur son campus.

Les pistes d'actions proposées couvrent plusieurs réalités des étudiant.es autochtones en matière de socialisation, de soutien académique et personnel et de reconnaissance des cultures autochtones. Elles répondent à la nécessité pour l'institution autochtone de garantir aux étudiant.es autochtones une « sécurité culturelle ». Ce concept a d'abord été défini dans le domaine de la santé, afin de faire respecter les spécificités culturelles des minorités dans les milieux hospitaliers. Tel que transposé par Dufour (2015 : 39) dans le contexte scolaire, il implique de développer « une offre de services [...] dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques » afin que l'étudiant.e autochtone puisse « évoluer dans un contexte scolaire adapté à

sa réalité et [...] s'épanouir dans un environnement qui reconnaît la valeur de ses origines. » Une telle sécurité culturelle nécessite de travailler sur l'ensemble des facteurs qui ont une incidence sur l'expérience des étudiant.es, autant les aspects académiques que les aspects sociaux et psychologiques. Par exemple, à l'UQAT, le Pavillon des Premiers-Peuples offre des services de soutien psychosocial et pédagogique et un service de vie étudiante pour toutes les étudiantes et pour tous les étudiants, incluant les membres des Premières Nations. Nancy Crépeau, coordonnatrice du Service Premiers Peuples de l'UQAT au campus de Val-d'Or, a insisté sur la complémentarité des services proposés :

Les services offerts, c'est de faire en sorte que l'étudiant ait un sentiment d'appartenance, qu'il connaisse bien les ressources, puis qu'il puisse avoir la possibilité de s'impliquer dans des projets. [L]e psychosocial et le pédagogique, c'est vraiment [aussi] deux piliers de la réussite. Surtout pour les étudiants qui viennent des communautés parce que, souvent, quand ils arrivent ici, ils n'ont pas le réseau d'entraide, ils ne connaissent pas les autres étudiant.es – qu'ils rencontrent durant la semaine d'accueil. [...] Souvent, quand on est dans une université, on s'intéresse à la performance de l'étudiant. Mais on ne s'intéresse pas nécessairement à l'aspect émotionnel, psychosocial de la personne. Nous, dans notre approche, on veut vraiment travailler les quatre sphères de la personne – physique, mentale, spirituelle, émotionnelle – parce qu'on sait que cet équilibre-là est vraiment important pour l'étudiant et sa famille qui l'accompagne dans ce projet d'études, dans la plupart des cas.

– Nancy Crépeau, mars 2015, UQAT.

Les recommandations formulées dans ce rapport répondent au besoin, qui a été identifié, d'accompagner les étudiant.es sur les plans personnel et académique, et de faire en sorte que l'université soit véritablement un vecteur de sensibilisation et de reconnaissance des cultures autochtones. Par ailleurs, le coordonnateur du CPNUQAM a suggéré que l'UQAM se dote d'une politique concernant les peuples autochtones, semblable à la Politique n° 28 sur les relations interethniques, qui comprendrait ces actions.

5.1 Un exemple d'adaptation : le certificat en éducation à la petite enfance

De janvier 2013 à septembre 2014, la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM a offert une formation à des éducatrices autochtones dans le cadre du certificat en éducation à la petite enfance (volet « Perfectionnement »). Cette formation en deux ans a été développée à la demande de la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) afin de répondre au besoin de formation des intervenantes en petite enfance dans les communautés des Premières Nations. Elle s'est concrétisée grâce à une entente conclue par l'UQAM avec le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et la CSSSPNQL. Les frais de scolarité étaient assumés par un programme des ressources humaines du gouvernement du Canada obtenu par la CSSSPNQL (Gauvreau 2013 et Ducharme 2014). Selon les informations transmises en février 2015 par Joanne Lehrer et Nathalie Bigras, qui ont contribué à mettre en place le programme, la formation a été offerte à temps partiel à deux cohortes francophones et anglophones.

Selon Nathalie Bigras, responsable du programme, plusieurs facteurs ont favorisé la réussite des étudiantes. Tout d'abord, le déroulement de la formation était particulièrement adapté aux réalités des femmes travaillant dans les communautés autochtones. Les étudiantes, originaires de plusieurs communautés autochtones du Québec, avaient en moyenne entre 40 et 50 ans et devaient concilier le travail en communauté, la famille et les études. Le programme à temps partiel se déroulait majoritairement à distance. Les étudiantes avaient une semaine de cours en présentiel chaque trimestre et suivaient des cours une fois par semaine par vidéoconférence le reste du temps. D'autres facteurs ont été importants, notamment l'adaptation des professeur.es au style d'apprentissage des étudiantes et la mise en contexte des notions par rapport à leur réalité quotidienne autochtone :

Toutes les chargées de cours qui interviennent dans ce certificat ont suivi une courte formation de sensibilisation à la réalité autochtone et la plupart ont visité l'une des communautés visées, soit celle de Manawan. [...] L'autre facteur de succès concerne la concertation des différents intervenants et chargés de cours qui travaillent avec ces étudiantes. Nous devons [...] nous assurer que tous adoptent un langage accessible et des politiques d'évaluation des apprentissages concertées centrées sur les stratégies qui favorisent le transfert des apprentissages dans la pratique quotidienne.

– Bigras 2014 : n.p.

Enfin, Nathalie Bigras note que « la très grande majorité des étudiantes de la cohorte francophone sont de langue maternelle

autochtone (atikamekw et innue). Leurs capacités d'expression écrite et orale en langue française s'en trouvent amoindries » (*op. cit.*). Pour faire face à ces difficultés, une personne-ressource embauchée par le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), Valérye Tremblay, a accompagné les étudiantes francophones tout au long de leur parcours, tant pour offrir de l'aide pédagogique que pour gérer leurs déplacements et l'hébergement lors des semaines de présentiel. Dans le cadre de la recherche, nous avons rencontré une femme atikamekw diplômée en 2015 du programme de certificat en éducation à la petite enfance. Ses remarques, intégrées tout au long de ce rapport, offrent un regard précieux sur les possibilités d'adaptation de l'institution universitaire. Les recommandations qui suivent, inspirées du certificat en adaptation à la petite enfance de l'UQAM et des initiatives des autres universités québécoises, devraient pouvoir être mises en place à l'UQAM à court et moyen termes.

5.2 Créer un espace sécurisant au sein de l'université

5.2.1 La création d'une « zone de confort »

Le premier enjeu unanimement soulevé par les participant.es est la création de services adaptés aux Premières Nations et **d'un lieu de socialisation et de travail consacré aux étudiant.es autochtones, ouvert toute la journée et facile d'accès** au sein de l'UQAM. Le besoin d'un local où les étudiant.es peuvent se rassembler librement a été très souvent mentionné dans les autres universités. Nancy Crépeau, coordonnatrice du Service Premiers Peuples de l'UQAT au campus de Val-d'Or, a confirmé le rôle crucial du salon Premières Nations, qui fournit aux étudiant.es « un repère, [...] un lieu où [elles/]ils peuvent se sentir à l'aise, en sécurité » et qui favorise ainsi le sentiment d'appartenance (UQAT, mars 2015). Une recherche menée à l'UQAT est arrivée aux mêmes conclusions :

[A]voir un lieu où se rassembler, par exemple, un salon des Premières Nations, ainsi que l'accès à des services spécialisés dans une atmosphère chaleureuse, constituent autant de moyens permettant de se sentir à l'aise psychologiquement, ce qui facilite la persévérance et la réussite.

– Loiselle et Legault 2010 : 82.

De la même manière, les étudiant.es rencontré.es à l'UQAC « souhaitent qu'il y ait plus d'étudiant.es des Premières Nations à l'Université et davantage de lieux et de moments de rencontre entre [elles/]eux » (Joncas 2013 : 154). Loiselle et Legault (2010 : 82) lient la présence d'un local où les étudiant.es peuvent se rassembler librement à l'importance d'obtenir une « zone de confort » au sein de l'université, c'est-à-dire « un lieu et des moments où [les étudiant.es] peuvent sentir que leur culture est présente, reconnue et respectée et où elles/ils peuvent se rassembler et communiquer entre [elles/]eux. » Un local pour les étudiant.es autochtones, semblable au salon Premières

Nations de l'UQAT, au salon Uatik de l'UdeM, à l'Aboriginal Student Resource Centre de l'Université Concordia ou à la First People's House de l'Université McGill, permettrait de répondre à un grand nombre de besoins formulés par les participant.es. L'importance d'un lieu de rassemblement, confirmée par les étudiant.es fréquentant la First People's House de l'Université McGill (Lefevre-Radelli et Dufour : 2016), avait déjà été soulignée par Eber Hampton (1995) dans son étude auprès des étudiant.es de l'American Indian Program à la Harvard Graduate School of Education. Selon l'un.e des étudiant.es, le local fonctionne comme une « oasis », terme que l'on peut rapprocher de la notion de « zone de confort » de Loiselle. Tout comme les étudiant.es interrogé.es par Loiselle, qui indiquaient ne pas vouloir être isolé.es de la population générale étudiante, Hampton souligne qu'il ne s'agit pas de ségrégation, mais, au contraire, d'un lieu qui permet de se retrouver pour ensuite mieux maîtriser les autres exigences universitaires et sociales (Hampton 1995 : 40). Cet espace sécurisant ne doit donc pas être considéré comme un lieu de repli, mais bien comme un espace d'échanges et de rencontres à partir duquel il serait possible de penser les stratégies de dialogue et d'ouverture avec l'ensemble de la population universitaire. Le CPNUQAM est un exemple concret de cette ouverture.

5.2.2 La mise en place d'un local à l'UQAM

La présence d'un local permettrait aux étudiant.es de se sentir chez elles/eux à l'université, ainsi que l'imagine Marly :

Comme le Café des arts, ce serait le Café des Autochtones. Là, j'irais sans me poser de questions et je trouverais ça le *fun*. J'aimerais ça, je me sentirais bien.

– Marly, décembre 2015, UQAM.

Pour Myriam, qui rêve « d'une place où on pourrait juste aller, sans être invité.e, sans être attendu.e », ce lieu serait un espace d'échange pour se sentir reconnu.e, compris.e et pour rompre l'isolement. Marjolaine, qui a mis plusieurs années à comprendre le fonctionnement de l'université, pense que cela permettrait aux étudiant.es de s'entraider durant leur parcours scolaire :

Aussi, on verrait qu'il y a d'autres Autochtones ! Je ne sais même pas combien il y en a, je ne sais même pas s'il y a un autre Autochtone à l'UQAM ! C'est à ce point-là, là ! Je serai contente de savoir. Puis qu'on échange. Sur nos réalités, pis toute... S'il n'y a pas de ressource, au moins, entre nous, on pourrait en parler : « Oh, j'ai eu telle bourse » ; à qui il faudrait demander [des renseignements]. Tout ça, là. Échanger des informations. Il me semble que ça aiderait.

– Marjolaine, novembre 2015, UQAM.

Ainsi, l'existence d'un lieu ouvert aux étudiant.es autochtones permettrait particulièrement de répondre au besoin de « sécurité culturelle » identifié par Dufour (2015). La nécessité d'un local a unanimement été confirmée par le personnel de la First People's House de McGill et de l'Aboriginal Student Resource Center de l'Université Concordia. Selon Nadine Montour, coordonnatrice de l'Aboriginal Student Resource Centre de l'Université Concordia (ASRC), le local est la clé du soutien des étudiant.es autochtones :

I think any student, whether they are from Mohawk nation, or Cree, or Inuit of whatever, as long as they have a space, that they know that is dedicated to them, then you're set. [...] It's really about space and comfort. And community. [...] We do our best to get the message: "You are all welcome". Everybody is welcome to come. So... I think if you want to bring it together, you just... you find your space. That's the key. I think at both universities, if you can secure something. Even if it's a tiny space, a little room, it will work. It will help. It will get things moving

– Nadine Montour, décembre 2014, Université Concordia.

5.3 Engager des agent.es de soutien

Ainsi que l'ont révélé les entrevues, le fonctionnement du CPNUQAM ne correspond pas à toutes et à tous les étudiant.es autochtones, notamment quand elles/ils recherchent du soutien académique ou un local ouvert en tout temps. Le CPNUQAM, lieu d'implication politique et culturelle, ne peut pas s'adapter à l'ensemble des besoins des étudiant.es. En complément des activités offertes par le CPNUQAM, la présence d'un.e ou de plusieurs agent.es de soutien au sein de l'UQAM permettraient d'instaurer **un climat de confiance et répondent à l'ensemble des besoins (académiques ou personnels) des étudiant.es**. La caractéristique essentielle d'un.e agent.e de soutien est qu'elle/il soit capable d'instaurer ce lien de confiance avec les étudiant.es, qu'elle/il soit elle/lui-même Autochtone ou qu'elle/il possède une bonne connaissance des réalités autochtones :

Quand le téléphone sonne, ça prend quelqu'un qui répond, puis qui connaisse l'étudiant, de où est-ce qu'il part. Parce que les étudiant.es potentiel.les, souvent, [elles/]ils n'oseront pas poser des questions : « OK, c'est quoi, un trois crédits universitaires? Ça veut dire quoi? C'est combien de cours, une session à temps complet? C'est quoi l'horaire? » Ça prend cette personne-là qui est là, au bout du téléphone ou au bout du courriel, qui est capable de créer ce lien de confiance-là, pour

donner le goût à l'étudiant de s'ouvrir, puis de poser des questions auxquelles il a besoin de réponses pour bien se préparer à ce projet de retour aux études.

– Nancy Crépeau, mars 2015, UQAT.

L'embauche d'agent.es de soutien a déjà été réalisée dans une certaine mesure en ce qui concerne le programme de perfectionnement à l'éducation à l'enfance. La présence de l'accompagnatrice Valérye Tremblay a été la clé du succès. Valérye Tremblay, qui était présente à presque tous les cours en présentiel, a expliqué aux étudiantes quelles étaient les démarches à suivre pour obtenir une carte d'étudiante, elle les a aidées dans la préparation de leurs travaux et a été leur confidente pour des problèmes personnels et familiaux. Joanne Lehrer, chargée de cours au Département de didactique, qui a contribué à bâtir ce programme, témoigne de l'importance cruciale d'avoir embauché une accompagnatrice :

C'est assez impressionnant, l'impact que ça a eu sur les participantes. [...] S'il y avait des questions que les étudiantes ne comprenaient pas, elles pouvaient demander directement aux enseignantes, mais souvent c'était Valérye qui planifiait une rencontre en visioconférence avec elles pendant trois heures pour les aider à rédiger leurs travaux. C'était un soutien incontournable pour certaines. [...] Il y a des filles [...] qui n'auraient pas réussi sans Valérye.

– Joanne Lehrer, février 2015, UQAM.

La présence d'une accompagnatrice était spécifique au programme d'éducation à la petite enfance, mais cette expérience réussie peut servir de modèle pour le travail d'un.e ou de plusieurs agent.es de soutien. Au soutien psychosocial et pédagogique pourrait s'ajouter un accompagnement par rapport aux réalités de la vie quotidienne comme l'hébergement en ville. Notons ici l'initiative d'un couple atikamekw, Lise-Marie Coocoo et Claude Arsenault, qui propose aux étudiant.es autochtones de Trois-Rivières un hébergement culturellement adapté depuis 2016 afin de promouvoir la réussite scolaire (www.centreopoho.ca). Il serait également possible de rediriger les étudiant.es vers des centres adaptés à leurs problématiques, par exemple le CDRHPNQ pour la recherche d'emploi. La mise en place d'un service d'accueil au début de l'année scolaire, destiné aux étudiant.es autochtones, leur expliquant les services disponibles et le fonctionnement de l'université, ferait également partie des stratégies d'actions pour faciliter l'intégration des étudiant.es autochtones.

Enfin, les agent.es de soutien joueraient un rôle important dans l'accompagnement des parents étudiants, qui peuvent se heurter à des difficultés spécifiques. Marjolaine a, par exemple, indiqué qu'à Montréal, certains parents ayant de jeunes enfants pourraient avoir de la difficulté à trouver une gardienne. Elle

explique aussi qu'elle a eu des difficultés concernant l'inscription de son fils à l'école. Alors qu'en région il est possible d'y inscrire ses enfants à la dernière minute, à Montréal il y avait une date limite pour l'inscription – ce qu'elle ne savait pas (Marjolaine, octobre 2016, UQAM).

5.4 Adapter les politiques d'admission

À l'UQAM, les étudiant.es autochtones sont soumis.es aux mêmes critères que toutes/tous les autres étudiant.es lorsqu'elles/ils font leur choix de programme. Dans certains cas, cela accentue les inégalités entre les étudiant.es québécois.es, canadien.nes ou étrangers et les étudiant.es autochtones, notamment dans le cas des programmes contingentés. L'un des participants à l'étude a notamment été refusé deux fois au programme contingenté de design graphique et a intégré l'UQAM en étant inscrit à un autre certificat grâce à un accord conclu avec un professeur qui avait contacté le CPNUQAM en voyant que l'étudiant avait été refusé dans le programme de son choix. Rappelons que le premier chirurgien autochtone au Québec, Stanley Vollant, avait été admis dans le programme de médecine de l'UdeM grâce au pouvoir discrétionnaire du vice-doyen de l'époque. Dans le contexte où les professionnels autochtones sont encore trop peu nombreux, l'aménagement de critères d'admission permettrait de remédier à cette situation. Plusieurs initiatives ont déjà été faites en ce sens : par exemple, les programmes de médecine du Québec réservent plusieurs places pour les étudiant.es autochtones dans le cadre du programme « Je deviens médecin ».

Plusieurs aménagements sont donc envisageables : **la réservation de places pour étudiant.es autochtones dans les programmes contingentés ou la possibilité de faire passer une entrevue individuelle aux étudiant.es qui n'ont pas les notes demandées.** Un autre point à prendre en considération est celui de la langue maternelle. En effet, plusieurs étudiant.es ont une langue autochtone comme langue maternelle et parlent le français en tant que deuxième langue. Si les étudiant.es doivent passer des tests d'admission, il pourrait être envisageable d'offrir les aménagements nécessaires pour qu'elles/ils ne soient pas pénalisés.es. Cette politique pourrait également être adoptée lors de la remise des travaux. Pendant le programme de perfectionnement en éducation à la petite enfance, Valérye Tremblay corrigeait les travaux des étudiantes avant qu'elles ne les envoient aux professeur.es, afin qu'elles ne perdent pas de points pour la langue. Selon les programmes, ce type de mentorat pourrait être une solution intéressante.

5.5 Créer des ponts avec les familles, les communautés autochtones et les cégeps

Au cours de l'année 2013-2014, 83 membres des Premières Nations majoritairement inscrits aux niveaux collégial et secondaire (éducation aux adultes) ont répondu à un questionnaire écrit réalisé pour le volet « Jeunes autochtones » du Projet SEUR (Dufour 2015 : 18). L'un des résultats de ce

questionnaire est particulièrement révélateur de la perception de l'université par ces membres des Premières Nations vivant au Québec :

Les réponses fournies par les répondants au questionnaire écrit indiquent que la peur de ne pas réussir, identifiée par plus de la moitié (55 %) des participant.es présentant un certain intérêt pour les études postsecondaires, constitue le principal obstacle envisagé en regard de leur réussite universitaire [...]. De nombreux et de nombreuses participant.es [ont] souligné que les études postsecondaires, et plus particulièrement les études universitaires, projettent une image d'inaccessibilité enracinée dans les stigmates historiques et accentuée par les obstacles structurels.

– Dufour 2015 : 66.

Lors de la recherche, les membres du personnel de services pour étudiant.es autochtones du cégep John Abbott et de l'Université McGill ont souligné l'importance d'**établir des liens formels ou informels avec les communautés et les écoles secondaires ou collégiales** et d'organiser des séances d'information destinées aux Autochtones (John Abbott College, avril 2014, et McGill University, mars 2014). La création de ponts avec les familles et les communautés permet de surmonter la méfiance possible des membres des communautés autochtones vis-à-vis des institutions académiques, liée entre autres au traumatisme des pensionnats indiens. Selon Loïselle et Legault (2010 : 80), « si l'université établissait des communications informatives avec la famille, particulièrement en début d'année scolaire, cela aiderait à démystifier ce que fait un étudiant à l'université et permettrait aux étudiant.es de se créer un meilleur réseau de soutien. » Ainsi, afin de démystifier les études universitaires et de rompre avec l'image d'inaccessibilité des établissements, l'UQAM pourrait, par exemple, favoriser les liens avec l'Institution Kiuna, seul établissement collégial autochtone au Québec et organiser des visites et des journées d'accueil. Le CPNUQAM pourrait jouer un rôle important dans l'établissement de partenariats puisqu'il est déjà en relation de manière informelle, notamment, avec l'Institution Kiuna.

5.6 En finir avec l'invisibilisation, le racisme et l'ignorance

5.6.1 Permettre l'auto-identification de manière non discriminante

Ainsi que l'ont fait remarquer plusieurs participant.es, et malgré les récentes initiatives (concentration en études autochtones, soutien au colloque du CIÉRA-CPNUQAM-AÉA 2016), l'UQAM affiche une indifférence et une ignorance à l'égard des peuples autochtones, prolongeant ainsi la « violence coloniale » des institutions postsecondaires (Cote-Meek 2014). L'absence de programmes de soutien adaptés représente un cas de discrimination passive par rapport à l'ensemble des services offerts aux étudiants étrangers. Dans deux cas énoncés par les participant.es, les professeur.es ont formulé des propos faux ou stigmatisants à l'égard des peuples autochtones. Plusieurs participant.es ont également dénoncé le malaise créé par le fait d'être l'« Indien de service » lorsque les professeur.es leur demandent systématiquement de parler au nom de tous les Autochtones. Enfin, certain.es ne souhaitent pas s'identifier comme Autochtones, soit parce qu'elles/eux-mêmes vivent des périodes de questionnement par rapport à leur identité, soit pour différentes raisons liées à la peur de la discrimination ou de la stigmatisation.

Ainsi que nous l'avons signalé au début de ce rapport, les étudiant.es autochtones ne sont pas connus.es au sein de l'UQAM. Rappelons également que le formulaire d'admission générale pour les nouvelles et les nouveaux étudiant.es au 1^{er} cycle, http://www.regis.UQAM.ca/Pdf/formulaires/DA_1.pdf, véhicule des clichés et témoigne d'une ignorance à l'égard des réalités autochtones. Ainsi, à la page 5 du formulaire, la partie « Statut au Canada » comporte la case « Amérindien », mais pas « Inuit », alors que les Premières Nations sont distinctes des Inuit. Les parties « Langue d'usage » et « Langue maternelle », quant à elles, contiennent l'option « Amérindien ou Inuktitut », comme si l'« Amérindien » était une langue. Rappelons qu'il existe, seulement au Québec, dix Premières Nations en plus des Inuit (voir l'annexe I) qui parlent autant de langues différentes (certaines n'étant plus parlées ou faisant l'objet de programmes de revitalisation, d'autres étant parlées couramment).

Il semble urgent de **modifier ce formulaire et de mettre en place un outil d'auto-identification efficace et non stigmatisant**, où les étudiant.es sentent que leur culture est reconnue et respectée. Cela permettrait de recueillir des données sur la présence des étudiant.es autochtones et de contacter directement ces étudiant.es pour les informer de la présence de services adaptés et d'agent.es de soutien, ainsi que de la possibilité de s'impliquer au sein du CPNUQAM.

5.6.2 Embaucher des membres du personnel autochtone

L'embauche d'agent.es de soutien, de chargé.es de cours et de professeur.es autochtones contribuerait à augmenter la représentativité des Autochtones dans l'institution et à offrir aux étudiant.es des modèles auxquels elles/ils puissent s'identifier. Étant donné le faible nombre d'Autochtones diplômé.es d'une institution postsecondaire, cela pourrait demander des aménagements dans les exigences requises en matière de diplômes lors de l'embauche.

Les exigences institutionnelles ont, par exemple, empêché d'avoir des chargé.es de cours autochtones dans le programme de certificat en éducation à la petite enfance : « [O]n aurait pu aller chercher des gens dans l'université en dehors de notre faculté qui connaissaient la réalité des Premières Nations, mais on n'a pas pu le faire » (Nathalie Bigras, février 2015, UQAM). Comme plusieurs départements à l'UQAM, le Département d'éducation et formation spécialisées n'accepte pas d'embaucher des chargé.es de cours sur la base de leur expérience si elles/s'ils n'ont qu'un baccalauréat. Il n'a donc pas été possible d'embaucher des personnes qui, bien que ne possédant pas de formation de deuxième et troisième cycles, auraient pu contribuer à la mise en contexte de la formation par leur connaissance du milieu autochtone pour ce programme. Cela dit, les chargé.es de cours ainsi que les professeur.es qui sont intervenu.es dans le programme ont rapidement mis à jour leurs connaissances afin de s'adapter aux besoins des étudiantes. Toutefois, en fonction des possibilités, il pourrait être profitable **d'adapter certaines exigences à l'emploi pour permettre l'embauche d'un personnel encore plus sensible aux réalités autochtones** et de donner la priorité aux membres des Premières Nations.

5.6.3 Développer des cours adaptés aux réalités autochtones

La reconnaissance des peuples autochtones doit aussi se faire à l'intérieur des cours et des programmes proposés. Au cours de l'entrevue de groupe réalisée avec d'ancien.nes étudiant.es de l'UQAM, les participant.es ont dit avoir cherché des cours portant spécifiquement sur les réalités autochtones :

Assistante de recherche

Est-ce que [vous auriez voulu] avoir un programme d'études autochtones, des cours plus spécifiques?

Manon

Oui, c'est sûr.

Bérénice

Ça fait longtemps qu'il y aurait dû y en avoir [...].

Manon

Moi, je me suis inscrite à un certificat en études autochtones; c'était avec l'Université Laval, ça devait être donné à Montréal et il ne s'est jamais donné. J'aurais aimé ça, l'avoir.

S'il l'avait eu à l'UQAM, je l'aurais pris à l'UQAM.

Participant.e 1

Moi, ça m'étonne qu'à l'université il n'y ait encore aucune langue autochtone qui soit enseignée ici [...].

Steve

J'avais pris un cours de langue des signes du Québec. Si j'avais eu un cours d'abénakis ou un cours d'innu ou d'iroquois...

—Entrevue de groupe, septembre 2014, UQAM.

Depuis la rentrée 2016, une concentration de premier cycle en études autochtones est proposée par la Faculté des sciences humaines et la Faculté de Science politique et de droit de l'UQAM. Il pourrait être judicieux de transformer cette concentration en certificat menant à un diplôme de baccalauréat par cumul : les cumuls de certificat sont appréciés par les étudiant.es qui ont le plus de difficulté, car cela leur permet de se fixer des objectifs à plus court terme sans se décourager (entrevues avec Marjolaine, novembre 2015, UQAM, et avec Nancy Crépeau, mars 2015, UQAT).

Le développement de cours sur les questions autochtones et la création d'un département ou d'un module de recherche permettraient de combler le manque de connaissance dans ce domaine et de former, entre autres, tant les professionnel.les travaillant au contact des peuples autochtones (par exemple, celles et ceux exerçant es métiers de la santé, les policières, les travailleuses et travailleurs sociaux) que les Autochtones. Ce dernier point a été souligné par Nancy Crépeau :

Le fait d'avoir un pavillon puis une unité de formation et de développement de programmes autochtones, bien ça permet justement d'aborder les questions autochtones d'une autre façon. Puis, justement, de promouvoir ces connaissances-là auprès des personnes qui souhaiteraient en apprendre plus. Que ce soit des Autochtones eux-mêmes, pour se réapproprier des éléments de leur culture, parce qu'il y en a beaucoup qui ne connaissent pas nécessairement leur histoire, la culture, les changements sociaux qui ont été vécus par les générations précédentes.

— Nancy Crépeau, mars 2015, UQAT.

En plus des cours ouverts à toutes et à tous, portant sur les enjeux autochtones, le **développement de programmes destinés spécifiquement à former des étudiant.es autochtones pour des professions demandées dans les communautés** (éducation à la petite enfance ou travail social, par exemple), comme le programme en éducation à la petite enfance concrétisé grâce à une entente conclue par l'UQAM avec le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et la CSSSPNQL,

pourrait également être envisagé.

5.6.4 Sensibiliser le personnel de l'université et les étudiant.es

Afin de cesser la reproduction de stéréotypes, de propos faux, voire racistes, au sujet des membres des Premières Nations et des Inuit, il semble urgent de **sensibiliser le personnel de l'UQAM**. Pour la plupart, les membres du personnel ont-elles/eux-mêmes étudié dans un système colonial prônant de nombreux stéréotypes (Dufour 2013). Pour cela, des ateliers de sensibilisation et d'information portant sur les réalités autochtones pourraient être mis en place pour l'ensemble des membres du personnel.

Notons enfin la grande avancée que pourrait représenter la **mise en place d'un règlement qui demanderait à TOUTES et à TOUS les étudiant.es de l'UQAM**, quel que soit le programme dans lequel elles/ils ont décidé de s'inscrire, **de suivre au moins un cours portant sur les questions autochtones durant leur scolarité**. L'Université de Winnipeg a adopté un tel règlement en décembre 2015, avec une application dès la rentrée 2016. Cela représenterait une mesure concrète pour l'UQAM, agissant directement en faveur de la réconciliation collective et menant à une société plus inclusive.

5.6.5 Reconnaître la place des Premières Nations et des Inuit à l'UQAM

L'ensemble des recommandations du rapport visent une reconnaissance institutionnelle, politique et symbolique des peuples autochtones au sein de l'UQAM. En raison du rôle important joué par le CPNUQAM, qui est le représentant associatif des étudiant.es autochtones à l'UQAM, l'organisme devrait être reconnu comme un interlocuteur privilégié pour améliorer l'expérience des étudiant.es autochtones. Par exemple, en tant qu'organisme, le CPNUQAM n'a pour l'instant pas accès aux informations concernant les étudiant.es autochtones qui s'auto-identifient comme tel.les sur le formulaire d'admission. Si le CPNUQAM pouvait contacter ces étudiant.es, l'organisme serait en mesure d'entreprendre des démarches de promotion et de les convier à des activités culturelles autochtones. Dans le cas où les lois québécoises empêcheraient ou limiteraient la transmission des informations personnelles, l'UQAM devrait réfléchir à une stratégie qui permettrait d'informer les étudiant.es autochtones de l'existence du CPNUQAM et de la possibilité de s'impliquer dans ses activités. Il est ainsi suggéré que des aménagements soient faits en ce sens, afin de faciliter l'intégration et l'accueil des nouvelles/nouveaux étudiant.es.

Conclusion

D'après les données disponibles pour l'année 2014-2015, l'UQAM se situe en 5^e position des universités québécoises en ce qui concerne le nombre d'étudiant.es autochtones. Ce nombre, estimé à 70 étudiant.es, sera très certainement voué à s'accroître au cours de la prochaine décennie. Alors que les trois autres universités de Montréal et un grand nombre d'universités à travers le Québec ont développé des mesures d'accueil et de soutien pour les étudiant.es autochtones, l'UQAM ne dispose toujours pas de service de soutien adapté. Elle participe par conséquent à la reproduction d'une situation coloniale discriminante, défavorisant les étudiant.es qui sont moins familières avec les codes de la société majoritaire. En ce sens, la posture de l'UQAM semble contribuer à la perpétuation d'une logique polarisante favorisant soit l'assimilation, soit l'exclusion. La recherche a montré que les étudiant.es autochtones de l'UQAM se heurtent à un grand nombre d'obstacles, incluant l'adaptation à la ville et à l'université, les difficultés d'ordre académique et personnel et l'indifférence, voire le racisme, de l'institution à leur égard. Pourtant, ces étudiant.es témoignent aussi d'une forte motivation et d'une grande résilience au cours de leur parcours universitaire, qui leur permettront de répondre à leur projet professionnel ou personnel et de contribuer à leur mieux-être, ainsi qu'à celui de leur entourage et de leur communauté.

Afin de soutenir ces étudiant.es et de permettre à un nombre croissant d'Autochtones d'étudier à l'UQAM, il nous semble donc urgent de mettre en place une série de mesures et de répondre aux pistes d'actions identifiées dans ce rapport. Rappelons que ni les services généraux de soutien à la réussite étudiante ni les services d'accueil pour les étudiants étrangers ne sont adaptés aux réalités spécifiques des membres des Premières Nations. Dans un premier temps, il est urgent de modifier les options d'auto-identification disponibles sur le formulaire d'admission qui témoigne, en l'état, d'une ignorance à l'égard des réalités autochtones. Les autres mesures préconisées dans ce rapport sont la création d'un local dédié aux Autochtones, l'embauche d'agent.es de soutien et de membres du personnel autochtones et l'adaptation des politiques d'admission. Afin de lutter contre la reproduction de stéréotypes et d'accorder aux cultures autochtones leur juste place dans la société, il est également essentiel de renforcer l'offre de cours actuelle, de soutenir et de développer des programmes de 1^{er}, de 2^e et de 3^e cycles portant sur les enjeux autochtones, ainsi que d'offrir des ateliers de sensibilisation aux membres du personnel de l'université.

La coordonnatrice du Service Premiers Peuples de l'UQAT au campus de Val-d'Or, Nancy Crépeau, rappelait que le fait de rendre l'université plus inclusive n'est pas juste un choix, mais que c'est « une obligation sociale [...] de former les gens qui sont sur le territoire, et de leur donner accès aux études postsecondaires, de bien les préparer pour qu'ils puissent exercer une profession » (Nancy Crépeau, mars 2015, UQAT). Dans le

contexte actuel des processus de réconciliation collective, nous pensons que l'UQAM a un rôle majeur à jouer vis-à-vis des Premières Nations. Les aménagements proposés dans ce rapport nous apparaissent nécessaires pour que l'UQAM respecte ces engagements en matière d'éducation des Autochtones (voir l'annexe II, qui présente les principes d'Universités Canada) et démontre une réelle volonté d'être à l'écoute des besoins des Premières Nations afin de permettre à celles et à ceux qui ont traditionnellement moins accès à l'éducation d'obtenir un diplôme universitaire. Ces aménagements ne peuvent que contribuer à renforcer la mission sociale que s'est donnée l'UQAM, qui reconnaît l'importance de « favoriser la réussite des étudiantes et des étudiants par un milieu de vie stimulant, par des soutiens pédagogiques et financiers appropriés et par des modes d'enseignement diversifiés » (point 3 de la mission de l'UQAM, <http://www.UQAM.ca/apropos/mission.htm>; page consultée le 30 septembre 2016) et « de favoriser une plus grande démocratisation de l'accès et de l'utilisation des ressources humaines, scientifiques et techniques de l'Université [...] auprès des collectivités qui n'ont pas traditionnellement accès à l'Université » (Politique n° 41).

ANNEXES

Annexe I – Carte des Premières Nations et des Inuit du Québec



Annexe II : Principes et engagements d'Universités Canada en matière d'éducation

Extrait du document « Principes d'Universités Canada en matière d'éducation des Autochtones » (<http://www.univcan.ca/wp-content/uploads/2015/11/principes-en-matiere-deduca-tion-des-autochtones-juin-2015.pdf>) :

Principes

- Assurer l'engagement des établissements, à tous les échelons, à ouvrir des perspectives d'avenir pour les étudiants autochtones.
- Adopter une démarche axée sur l'étudiant : mettre l'accent sur les apprenants, les résultats et la capacité d'apprentissage, tout en créant des possibilités qui favorisent la réussite des étudiants.
- Reconnaître l'importance d'offrir une formation respectueuse des cultures autochtones et inclusive, grâce à des programmes d'études, des programmes de soutien, des séances d'orientation et des méthodes pédagogiques adaptés aux cultures.
- Reconnaître l'importance du leadership en matière d'éducation des Autochtones par la représentation au niveau de la gouvernance et parmi le corps professoral et le personnel professionnel et administratif.
- Continuer à créer des milieux d'apprentissage accueillants et respectueux sur les campus grâce à des programmes d'études, des services, des mécanismes de soutien et des espaces consacrés aux étudiants autochtones.
- Continuer d'offrir des ressources, des espaces et des méthodes qui favorisent le dialogue entre étudiants autochtones et étudiants non autochtones.
- Continuer de favoriser l'accessibilité des milieux d'apprentissage hors campus.
- Reconnaître l'importance de promouvoir des partenariats entre le milieu de l'éducation et les collectivités autochtones locales, et maintenir un processus de collaboration et de consultation concernant les besoins propres aux étudiants autochtones.
- Tirer parti des expériences fructueuses et des initiatives déjà en place au sein des universités à l'échelle du pays afin de mettre en commun des pratiques prometteuses et d'en tirer des leçons, tout en reconnaissant les différences entre la mission des provinces et des territoires et celle des établissements.

- Reconnaître l'importance de la communication au sein d'un établissement, et informer les étudiants autochtones actuels et potentiels de l'éventail de services, de programmes et de mesures de soutien qui leur sont offerts sur le campus.
- Reconnaître l'importance pour les étudiants non autochtones d'acquérir des connaissances sur la réalité, l'histoire, les cultures et les croyances des Autochtones du Canada et d'y être exposés.
- Reconnaître l'importance de favoriser l'engagement interculturel entre les étudiants, les professeurs et le personnel, autochtones et non autochtones.
- Reconnaître le rôle que jouent les établissements dans la création d'un environnement de soutien qui permet d'offrir aux jeunes Autochtones une expérience réussie et de haute qualité au primaire et au secondaire.

Tout en reconnaissant le rôle des autres parties intéressées (gouvernements, entreprises, organisations autochtones), les dirigeants des universités s'engagent à prendre les mesures suivantes pour mettre en œuvre les présents principes :

1. Promouvoir l'importance (au sein des établissements) de faciliter l'accès aux études et la réussite des étudiants autochtones.
2. Sensibiliser les intervenants et les partenaires gouvernementaux à ces engagements et à l'importance d'investir dans des initiatives durables qui favorisent les possibilités en matière d'enseignement supérieur pour les jeunes Autochtones.
3. Sensibiliser le grand public à l'expérience positive des étudiants autochtones dans les universités et à leur apport à la société canadienne.
4. Conclure des partenariats avec le secteur privé afin d'améliorer les perspectives de carrière pour les Autochtones.
5. Continuer à communiquer et à collaborer avec les collectivités autochtones.

BIBLIOGRAPHIE

- ACCC (Association of Canadian Community Colleges), 2005, *Canadian Colleges and Institutes. Meeting the Needs of Aboriginal Learners. An Overview of Current Programs and Services, Challenges, Opportunities and Lessons Learned: Final Report*. Ottawa, Association of Canadian Community Colleges.
- AUCC (Association des universités et collèges du Canada), 2013, *Des possibilités en matière d'éducation pour les étudiants autochtones*. Ottawa, Associations des universités et collèges du Canada.
- Bastien, Lise, 2008, « L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations », in Alexandra Beaulieu et Caroline Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit. Les Cahiers du CIERA* n° 1, avril, p. 5-12.
- Bigras, Nathalie, 2014, « Que faut-il changer pour rehausser la réussite des élèves autochtones? », billet de blogue, dossier de l'Association canadienne d'éducation (ACE) sur la réussite scolaire des élèves autochtones, 27 juin, [en ligne] : <http://www.cca-ace.ca/fr/blog/nathalie-bigras/2014/06/5/que-faut-il-changer-pour-rehausser-la-reussite-des-élèves-autochtones> (page consultée en octobre 2016).
- Cazin, Anne, 2005, *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*. Rouyn-Noranda, LARESCO (Laboratoire de recherche pour le soutien aux communautés).
- Chambre des communes, 2007, *Notre priorité la plus haute : l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada*. Ottawa, Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord.
- Cote-Meek, Sheila, 2014, *Colonized Classrooms: Racism, Trauma and Resistance in Post-Secondary Education*. Halifax, Fernwood Publishing.
- CRPA (Commission royale sur les peuples autochtones), 1996, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa, Commission royale sur les peuples autochtones.
- Ducharme, Jean-François, 2014, « Au service des enfants autochtones. Des étudiantes des Premières nations obtiennent leur certificat en éducation à la petite enfance », *Actualités UQAM*, 29 septembre, [en ligne] : <http://www.actualites.uqam.ca/2014/educatrices-autochtones-premier-diplome-universitaire> (page consultée en octobre 2016).
- Dufour, Emanuelle, 2013, « Les racines éducationnelles de l'indifférence », *Recherches amérindiennes au Québec*, 43 (2-3), p. 99-104.
- _____, 2015, *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal.
- Gauvreau, Claude, 2013, « Répondre aux besoins des enfants autochtones. Le programme de certificat en éducation à la petite enfance est offert pour la première fois à des éducatrices en milieu autochtone », *Journal l'UQAM*, 39 (16), 29 avril, [en ligne] :
- <http://www.UQAM.ca/entrevues/entrevue.php?id=1268> (page consultée en octobre 2016).
- Hampton, Eber, « *Towards a Redefinition of Indian Education* », in Marie Battiste, Jean Barman (dir.), 1995, *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver, UBC Press, p. 5-45.
- Human Resources and Skills Development Canada, Labour Program, 2009, *2006 Employment Equity Data Report*. Gatineau, Human Resources and Skills Development Canada.
- Joncas, Jo-Anni, 2013, *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi.
- Lefevre-Radelli, Léa et Emanuelle Dufour, 2016, « Entre revendications nationales et expériences locales : la reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec) », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Éducatrices autochtones contemporaines : enjeux et jeux d'échelle*, 15, p. 169-192.
- Loiselle, Marguerite et Lyne Legault, 2010, *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Rapport de recherche*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Malatest, R.A. & Associates Ltd, 2004, *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*. Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Mendelson, Michael, 2006, *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*. Ottawa, The Caledon Institute of Social Policy.

Projet SEUR (Sensibilisation aux études, à l'université et à la recherche), 2014, « «Jeunes autochtones», le volet en détail », [en ligne] : <http://seur.qc.ca/volet/jeunes-autochtones/le-volet-en-details-6/> (page consultée en juin 2016).

Preston, Jane P., 2008, « *The Urgency of Postsecondary Education for Aboriginal Peoples* », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 86, p. 1-22.

Richards, John, 2011, « L'éducation des Autochtones au Québec : un exercice d'analyse comparative », *Commentaire* 328, Toronto, Institut C.D. Howe.

Rodon, Thierry, 2008, « Les étudiants autochtones à l'Université Laval : enquête sur les besoins et les problématiques », in A. Beaulieu et C. Hervé (dir.), *Défis de l'éducation chez les Premières nations et les Inuit*, *Les Cahiers du CIÉRA* n° 1, avril 2008, p. 13-37.

Santé Canada, 2015, *Cadre du continuum du mieux-être mental des Premières Nations*. Ottawa, Santé Canada.

Sauvé, Louise, Godelieve Debeurme, Johanne Fournier, Émilie Fontaine et Alan Wright, 2006, « Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir », *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), p. 783-805.

Statistics Canada, Sarah Jane Ferguson et John Z Zhao, 2013, *The Educational Attainment of Aboriginal Peoples in Canada, National Household Survey (NHS), 2011*. Coll. NHS in Brief, Ottawa, Statistics Canada.

Tinto, Vincent, 1993, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (second edition). Chicago, The University of Chicago Press.

Macdonald, David et Daniel Wilson, 2016, *Honteuse négligence : la pauvreté chez les enfants autochtones du Canada*. Ottawa, Centre canadien de politiques alternatives.

