

Logique d'exclusion, d'intégration ou d'inclusion?

Enquête sur l'expérience des étudiants autochtones à l'UQAM

LEA LEFEVRE-RADELLI¹

Département de sciences des religions
Université du Québec à Montréal
Département de sciences de l'éducation
Université de Nantes

LAURENT JEROME²

Département de sciences des religions
Université du Québec à Montréal

Résumé : Alors qu'à Montréal, l'Université Concordia, l'Université McGill et l'Université de Montréal ont mis en place des structures d'accueil des étudiants autochtones, l'Université de Québec à Montréal (UQAM) n'a à l'heure actuelle développé aucune politique institutionnelle en la matière. Les étudiants autochtones y sont donc invisibles : leurs expériences et leur nombre n'y sont pas connus. Entre 2013 et 2016, une recherche a été réalisée en partenariat avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM) pour documenter l'expérience de ces étudiants, leurs obstacles et leurs facteurs de soutien, et émettre des recommandations auprès de l'institution. Les entrevues semi-dirigées réalisées auprès de 12 étudiants ou anciens étudiants ont permis de confirmer des données documentées dans d'autres universités québécoises, tout en faisant émerger des résultats spécifiques à l'UQAM. En se basant sur la différence entre exclusion, intégration et inclusion, cet article examine les effets de l'absence de reconnaissance des réalités autochtones au sein de l'établissement. Il apparaît ainsi qu'à l'heure actuelle, tout l'effort d'adaptation repose sur les étudiants eux-mêmes, qui doivent

¹ Léa Lefevre-Radelli est doctorante à l'Université du Québec à Montréal (Département de Sciences des religions) et à l'Université de Nantes (Département de Sciences de l'éducation). Sa recherche doctorale porte sur l'expérience des étudiants autochtones dans les universités de Montréal. Elle est membre du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) et a notamment publié, avec Emanuelle Dufour, l'article « 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* 15, 2016, p. 169-192).

² Professeur d'anthropologie au Département de Sciences des religions de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Laurent Jérôme s'intéresse aux politiques de l'identité et de la culture en milieu autochtones contemporains à travers des thèmes comme la ritualisation du territoire, la transmission et la patrimonialisation des savoirs et les relations entre arts contemporains et cosmologies amérindiennes. Membre du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA), il a écrit plusieurs articles sur les processus de décolonisation de la recherche et la place des jeunes autochtones dans le contexte actuel.

connaître et maîtriser les codes, la pensée, la langue et la culture organisationnelle de la société majoritaire pour pouvoir étudier et réussir.

Mots-clés : intégration, inclusion, éducation, Autochtones, université.

Abstract: Whilst the universities of Concordia, McGill and the Université de Montréal have set up facilities for Indigenous students, the Université du Québec à Montréal (UQAM) has not yet developed any institutional policy to this end. Indigenous students are, therefore, invisible; their number and experiences remain unknown. Between 2013 and 2016, a study was conducted in partnership with the Cercle des Premières Nations of UQAM (CPNUQAM) to document the experiences of these students, including their obstacles and supporting factors, and to make institutional recommendations. Semi-structured interviews with 12 students or alumni confirmed the data documented in other universities in Quebec, whilst highlighting results specific to UQAM. Based on the differences between exclusion, integration and inclusion, this paper examines the effects of the lack of recognition of Indigenous realities within this academic institution. It appears that, presently, adaptation entirely rests on the students, who must master the codes, the thinking, the language and the organizational culture of the dominant society in order to study and succeed.

Keywords: Integration, inclusion, education, Indigenous, university.

Introduction

Dans l'ensemble du Canada, les inégalités d'accès à l'éducation entre Autochtones et allochtones sont bien documentées. Alors que le nombre d'étudiants autochtones n'a cessé d'augmenter au cours des dernières décennies (Mendelson 2006 : 11), en 2011, près de la moitié (48,4 %) des Autochtones âgés de 25 à 64 ans détenaient un titre d'études postsecondaires, contre 64,7 % des non-autochtones du même âge (Statistique Canada 2013). Ainsi, depuis une vingtaine d'années, les recherches se sont multipliées afin de répondre à l'urgence d'amélioration des conditions d'accueil des étudiants autochtones à l'université et d'augmentation du nombre de diplômés autochtones.

Les études menées tant au niveau provincial que fédéral se concentrent sur deux aspects principaux : les difficultés auxquelles sont confrontés les membres des Premières Nations et les Inuit (voir notamment Loiselle 2010 : 26) et les politiques d'accueil des établissements (voir notamment AUCC 2010, CCA 2009). Les ruptures générationnelles liées au syndrome des pensionnats, l'isolement social, l'éloignement familial, la perte de repères en milieu urbain et l'absence de structures d'accueil des établissements

d'enseignement sont autant d'obstacles à la réussite et à la persévérance scolaires. Par ailleurs, plusieurs études et Commissions (CRPA 1996, CVR 2015) soulignent, souvent depuis des décennies, l'importance pour les établissements d'éducation de réaliser un changement de cap en matière d'accueil des étudiants autochtones et de développement de programmes respectueux des réalités vécues par les peuples autochtones. Relevant la nature historiquement assimilatrice de l'éducation postsecondaire, Kirkness et Barnhardt (2001) ont ainsi remis en question la structure même de l'institution. Selon ces chercheurs, les structures universitaires imposent comme norme les présupposés culturels de la société euro-canadienne, contribuant ainsi à la discrimination, profonde mais invisible, des peuples autochtones :

On s'attend à ce que les étudiantes et étudiants qui entrent à l'université s'adaptent à son *modus operandi* pour pouvoir profiter des bienfaits (un mot qui signifie généralement des emplois meilleurs et mieux rémunérés) du savoir et des compétences, dont l'attrait et la valeur sont présumés être évidents, qu'elle a à offrir. [...] L'université tend généralement à définir les lacunes de rendement à l'aide de termes tels que « rendement médiocre », « forte attrition », « faible rétention », « faible persévérance », de sorte que la responsabilité de s'adapter incombe aux étudiantes et étudiants et que le caractère inflexible de l'université en tant qu'institution s'en trouve renforcé (traduit par Malatest 2002 : 19).

D'après Kirkness et Barnhardt (traduit par Malatest 2002 : 19), il ne suffit pas d'« *intensifier les efforts pour socialiser les étudiantes et étudiants* » qui ne s'adaptent pas facilement aux normes de l'établissement : l'établissement lui-même doit adapter et remettre en cause ses structures. Une réflexion sur la mise en place de services pour répondre aux « besoins » des étudiants doit prendre en compte la recherche d'équilibre, entre adaptation des étudiants pour répondre à une norme extérieure et adaptation de l'institution pour reconnaître et respecter l'origine des étudiants, dans une perspective autre qu'assimilatrice.

Pour comprendre les enjeux soulevés, il est utile de mobiliser des concepts peu utilisés en contexte autochtone : la distinction entre exclusion, intégration et inclusion³. Il y a « exclusion » « *lorsqu'on empêche ou refuse, directement ou indirectement, l'accès à l'éducation sous quelque forme que ce soit* » (United Nations, OHCHR 2016 : § 11, trad. libre). Ainsi, dans les établissements où il n'existe aucune mesure permettant aux Autochtones d'avoir les mêmes chances d'accès à l'éducation que l'ensemble de la population, les étudiants autochtones sont de fait exclus. La plupart des mesures d'accès mises en place par les établissements reposent, quant à elles, sur une politique

³ Ainsi que l'explique Lachapelle (2017 : 183 et 190), le concept d'intégration s'est imposé dans la sphère de l'éducation dans les années 1960-1970. Le concept d'inclusion a ensuite été popularisé dans les années 1990 dans le cadre des « *mouvements de lutte contre la discrimination des personnes en situation de handicap* » dans le système scolaire. Ce concept a ensuite été « *incorporé à la réflexion dans les contextes d'éducation multiculturels* ».

d'intégration. Reposant sur le postulat que tout individu a droit à la scolarisation, l'intégration vise à « *éviter de perpétuer l'exclusion* » de certains élèves. « *De la sorte, des mesures [peuvent] être prises pour les intégrer au sein d'un système dont les standards et les normes [sont] déjà établis par les institutions de la société à laquelle ils particip[ent]* » (Lachapelle 2017 : 185⁴). La politique d'intégration est également contestable en ce qu'elle perpétue une logique coloniale, en mettant les étudiants face à cette alternative : s'adapter (« s'intégrer ») ou être exclu. Dans cette perspective, « *c'est sur [les étudiants] essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement* » (Plaisance et al. 2007 : 160-161). L'apport de l'institution réside alors dans les aides qui sont apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement selon des normes préétablies, dont la pertinence et l'hégémonie ne sont pas remises en question. Ainsi, le processus décrit par Kirkness et Barnhardt (2001) pourrait correspondre soit au mécanisme d'intégration, soit à celui d'exclusion si les établissements ne proposent aucune mesure d'aménagement.

Le concept d'inclusion représente une troisième voie. L'inclusion nécessite un changement de paradigme, exigeant « *une transformation radicale du milieu et même un changement de normes délimitant les frontières ou les seuils en deçà desquels on est inclus* » (Le Capitaine 2013 : § 3). L'inclusion implique en effet un processus de réforme systémique : « *dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves* » (Plaisance et al. 2007 : 161), et de faire en sorte que tous les étudiants aient d'emblée leur place de plein droit sans être stigmatisés d'aucune façon. Bien que « *de nombreux penseurs de l'éducation au Québec soutiennent la nécessité d'un changement de paradigme, pour passer de l'intégration scolaire à l'inclusion* » (Lachapelle 2017 : 189), l'inclusion n'est pas au cœur des politiques actuelles en ce qui concerne les peuples autochtones.

C'est dans cette perspective, situant les pratiques institutionnelles entre exclusion, intégration et inclusion, que s'est inscrite cette recherche menée à l'UQAM. Au Québec, des recherches récentes ont été réalisées à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Cazin 2005, Loiselle et Legault 2010), à l'Université du Québec à Chicoutimi (Joncas 2013) et à l'Université Laval (Rodon 2008). Des recherches ont également été réalisées dans plusieurs institutions autochtones et allochtones au Québec (Dufour 2016). Aucune étude sur le sujet n'a encore été menée spécifiquement à l'UQAM ou dans l'agglomération de Montréal, qui comptait 10 505 Autochtones selon l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 (Statistique Canada 2013). Par ailleurs, alors que l'Université McGill, l'Université Concordia et plus récemment l'Université de Montréal ont

⁴ Cette thèse étant à paraître, il est possible que les numéros de page diffèrent légèrement dans la version finale. Nous remercions Marise Lachapelle de nous avoir transmis la version électronique de sa thèse avant sa publication en ligne.

mis en place des mesures de soutien pour les étudiants autochtones, l'UQAM n'a pas encore de politique institutionnelle à l'égard des peuples autochtones et le nombre d'étudiants autochtones n'y est pas connu.

Afin de mieux connaître les étudiants autochtones et de formuler des recommandations à l'institution, une recherche descriptive et exploratoire a été menée au sein de l'UQAM entre 2013 et 2016. Cette recherche, menée en partenariat avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM)⁵, a été réalisée par une équipe composée de trois assistants de recherche, Léa Lefevre-Radelli, Julien Vadeboncoeur et Maxime-Auguste Wawanoloath, sous la direction du professeur responsable Laurent Jérôme. Le projet est né d'une demande du CPNUQAM, qui constatait que l'absence de soutien spécifique offert aux étudiants autochtones nuisait à leur réussite scolaire au sein de l'établissement. Cet article présente donc les résultats relevant des deux principaux objectifs de la recherche : d'une part, documenter la présence (ou l'absence) des étudiants autochtones à l'UQAM et d'autre part, comprendre leurs expériences et leurs besoins spécifiques. L'enquête auprès de 12 étudiants ou anciens étudiants de l'UQAM⁶ et de membres du personnel de soutien aux étudiants autochtones a permis de confirmer des résultats déjà documentés dans d'autres universités québécoises, tout en faisant émerger les spécificités internes à l'UQAM et à la ville de Montréal. Dans une première partie, nous dresserons un portrait global des participants rencontrés, tout en insistant sur l'hétérogénéité des parcours des étudiants. Nous présenterons ensuite les difficultés vécues par les étudiants, puis leurs facteurs de motivation et de persévérance. En conclusion, nous discuterons des conséquences de l'absence de politique institutionnelle à l'UQAM sur l'expérience des étudiants autochtones, sur lesquels reposent actuellement l'ensemble des efforts d'adaptation et de réussite⁷.

⁵ Le CPNUQAM, qui existe depuis 1990, a été le premier organisme universitaire francophone voué au soutien des étudiants autochtones en milieu urbain. L'association étudiante a pour mission de promouvoir et diffuser les cultures autochtones et d'établir des liens d'amitié et de coopération entre les Autochtones et les allochtones. Les membres organisent régulièrement des activités culturelles, politiques et sociales au sein de l'université et à Montréal.

⁶ Étant donné la difficulté à identifier les étudiants autochtones, l'équipe a utilisé ses réseaux personnels pour favoriser le recrutement de participants. Cette technique de recrutement par réseau d'interconnaissance demeure la plus efficace dans ce contexte. Entre 2014 et 2015, les chercheurs ont réalisé six entrevues individuelles semi-dirigées et une entrevue de groupe avec 6 participants, tous étudiants autochtones actuels ou diplômés de l'UQAM. Le nombre d'étudiants ainsi rencontrés nous apparaît représentatif des réalités et des parcours des étudiants autochtones de l'UQAM.

⁷ Cette recherche a été financée par le Services aux Collectivités de l'UQAM (PAFARC, Volet II), le FRQSC (dans le cadre du projet *Savoirs, territoires et réseaux autochtones : la relation ville-communauté dans les expressions contemporaines des réalités autochtones*, 2013-2017, dir. L. Jérôme) et la CDRHPNQ. Le présent article est tiré du rapport de recherche *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM* (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017). Afin de faciliter la lecture, les termes employés dans cet article pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

Qui sont les étudiants autochtones de l'UQAM ?

Dans cette section, il s'agit de répondre au premier objectif, soit de documenter la présence (ou l'absence) des étudiants autochtones à l'UQAM.

L'invisibilisation institutionnelle et la peur de la stigmatisation

L'un des premiers défis de l'organisme partenaire de la recherche, le CPNUQAM, était de rejoindre et d'identifier les étudiants autochtones au sein de l'institution. Or, les premières démarches réalisées dans le cadre de la recherche ont confirmé l'invisibilisation institutionnelle des étudiants autochtones et la méconnaissance de leurs réalités. 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 étudiants autochtones. Le 8 juin 2016, le SPARI nous a indiqué : « *malheureusement, nous n'avons pas de données sur les étudiants autochtones. Lorsque la demande d'admission est entrée dans le système, l'étudiant ayant sélectionné Amérindien se retrouve dans Canadien.* » Le formulaire d'admission générale pour les nouveaux étudiants au 1^{er} cycle⁸, quant à lui, témoigne d'une représentation stéréotypée et fautive des réalités autochtones contemporaines. Dans la partie « statut au Canada », la case « Amérindien » se trouve aux côtés de « Citoyen canadien », « Résident permanent » ou « Réfugié », mais il n'existe aucune case pour les Inuit ou les Métis. De plus, les sections « Langue d'usage » et « Langue maternelle » offrent les choix « Amérindien » ou « Inuktitut », comme si l' « amérindien » était une langue.

L'absence de politique en matière de reconnaissance des réalités autochtones amplifie à la fois le sentiment d'exclusion des étudiants et la peur de la stigmatisation. Certains étudiants impliqués au sein du CPNUQAM ont, par ailleurs, souligné l'ignorance de l'UQAM à leur égard :

Participant 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 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.

(Entrevue de groupe, septembre 2014, UQAM)

⁸ Disponible en ligne, http://www.regis.uqam.ca/Pdf/formulaires/DA_1.pdf (consulté en novembre 2017).

À l'Université Laval, Rodon (2008 : 30) notait que, bien que le racisme et la discrimination n'aient pas été signalés comme des problèmes majeurs, un étudiant assimilait l'absence totale de reconnaissance de l'université à une forme de discrimination. L'ensemble des éléments émergeant de la recherche à l'UQAM témoignent bien d'une indifférence institutionnelle, qui reproduit par les faits une situation sociétale discriminante.

Enquête sur le nombre d'étudiants autochtones à l'UQAM

Dans ce contexte d'invisibilisation institutionnelle et de méconnaissance, nous avons contacté Affaires Autochtones et du Nord Canada (AADNC) afin d'obtenir une estimation du nombre d'étudiants autochtones à l'UQAM. Le 21 juin 2016, le Secteur des programmes et des partenariats en matière d'éducation et de développement social d'AADNC a transmis à l'équipe les chiffres disponibles pour l'année 2014-2015. Ces données ne reflètent pas la population étudiante autochtone réelle, puisqu'elles ne concernent que les étudiants ayant reçu une aide financière d'AADNC, et excluent notamment les Métis, les Indiens non-inscrits et les étudiants de l'extérieur de la province. Elles donnent cependant des indications sur le nombre d'étudiants autochtones dans les institutions au Québec, qui ne peut dans les faits qu'être plus élevé.

Tableau 1 - Nombre d'étudiants autochtones financés par AADNC par institution postsecondaire québécoise en 2014-2015⁹

Nom de l'université	N ^{br} d'étudiants
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

Ces chiffres, qui sont donc sous-estimés, montrent que l'UQAM, qui n'avait ni structure d'accueil pour les étudiants autochtones ni programme d'études spécifique à ce moment-là (une concentration de 1^{er} cycle en études autochtones a été lancée à l'automne 2016), se classe au 5^e rang au Québec en matière d'inscriptions d'étudiants autochtones. Cependant, en 2014-2015, nous n'avons pu identifier que 5 étudiants inscrits à l'UQAM sur les 70 recensés par AADNC. Cela signifie que la majorité des étudiants autochtones n'étaient alors connus ni du CPNUQAM, ni du réseau d'interconnaissance des participants, ni de l'UQAM. Ces données confirment l'invisibilité institutionnelle des étudiants, qui ne peuvent pas recevoir de soutien spécifique de la part de l'université tenant compte de leurs réalités.

⁹ Source : AADNC, informations transmises par courriel.

Des parcours diversifiés

Parmi les douze étudiants rencontrés, cinq étaient inscrits à l'UQAM ou nouvellement diplômés au moment de l'entrevue et sept avaient étudié à l'UQAM entre les années 1990 et aujourd'hui. Nous avons rencontré six étudiants innus, deux Atikamekw, un Abénaki, un Micmac, un Algonquin et un étudiant innu-mohawk. À l'exception d'une étudiante inscrite à la maîtrise, les autres suivaient ou avaient suivi des programmes de baccalauréat et 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 en 2013-2014 par la Faculté des sciences de l'éducation (sur ce programme, voir Gauvreau 2013 et Ducharme 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 participants 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, Loïselle 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 également retrouvées à l'UQAM. L'analyse des entrevues semi-dirigées individuelles et de groupe (voir note de bas de page 3), ainsi que des parcours individuels reconstitués à partir de ces entrevues, a permis d'identifier deux grands types de facteurs influençant l'expérience universitaire. Certains des éléments facilitent l'expérience universitaire et d'autres, au contraire, peuvent augmenter les difficultés vécues au sein de l'UQAM.

Tableau 2 - 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 ville)
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
Gêne, difficulté à s'intégrer dans différents milieux	Facilité à s'intégrer dans différents milieux
Éducation scolaire peu ou pas valorisée	Éducation scolaire valorisée

Quel que soit leur parcours, les étudiants 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 (voir notamment Richards 2011). Il nous est cependant apparu important de distinguer deux grands profils d'étudiants autochtones afin de ne pas faire d'amalgame et de ne pas considérer l'identité autochtone de manière uniforme. Distinguer les parcours permet de s'assurer que l'université puisse répondre aux différents besoins exprimés par les participants en fonction de leurs parcours scolaires. 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 étudiants qui ne sont familiers ni avec la ville de Montréal, ni avec les études universitaires, ni avec la langue française.

Certains étudiants 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)

Les participants qui ont dit avoir eu plus de facilité avaient toutefois conscience qu'ils ne représentent pas l'ensemble des étudiants 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)

Au cours de notre recherche, nous avons identifié deux fois plus d'étudiants déjà familiers avec les codes de la société majoritaire et avec les exigences universitaires que d'étudiants plus susceptibles d'avoir des difficultés au cours de leur scolarité. Il apparaît ainsi clairement qu'en l'absence de politique spécifique pour les étudiants autochtones, nous assistons à la reproduction d'une logique coloniale, qui situe les options entre assimilation et exclusion. À l'heure actuelle, les étudiants 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 étudiants qui sont moins familiers avec les codes de la société majoritaire sont donc nettement défavorisés. Afin de déterminer les mesures qui devraient être prises par l'UQAM, nous avons valorisé les points de vue des étudiants qui se sont heurtés à des obstacles majeurs durant leur parcours académique.

Les obstacles vécus par les étudiants

Dans cette section et la suivante, nous nous attacherons à documenter notre deuxième objectif, soit les expériences des étudiants autochtones. Dans l'ensemble du Canada, les étudiants 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 Loiselle 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 étudiants 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). L'ensemble de ces obstacles vécus par les étudiants nous permettent d'offrir une lecture thématique et globale de l'expérience universitaire des

étudiants rencontrés. De nombreuses difficultés identifiées dans la recension des écrits ont été exprimées par les participants. Nous prendrons ci-dessous trois exemples tirés de notre recherche : l'adaptation à la ville, l'adaptation à l'université et les difficultés d'ordre personnel.

L'adaptation à la ville : obstacles géographiques

Pour les étudiants qui ont grandi en communauté ou pour 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 participants disent avoir vécu un choc ou des crises de panique à leur arrivée. Ce phénomène a notamment été vécu par Terry, un étudiant originaire 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 raconte 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)

D'autres étudiants 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 Malioténam 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'Angrignon et Honoré-Beaugrand, c'étaient 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)

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, à son arrivée, Terry 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.

L'adaptation à l'université : obstacles scolaires

En plus des obstacles liés au contenu des cours ou aux exigences académiques mentionnés dans le rapport (voir Lefevre-Radelli et Jérôme 2017 : 19-20), plusieurs étudiants 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.

L'expérience de certains étudiants de l'UQAM correspond à celle des étudiants de l'UQAC, qui « *ne sont pas pleinement intégrés à l'université et [...] ont un faible sentiment d'appartenance sociale* » (Joncas 2013 : 156). 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 professionnels. Marjolaine a en effet fait face à des enjeux d'ordre académique et personnels : une douleur au nerf sciatique l'a presque contrainte à abandonner un cours, mais elle n'en a pas parlé à ses professeurs. Elle regrette par

ailleurs de ne pas connaître d'autres étudiants autochtones 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, demander de l'aide, là. (Marjolaine, novembre 2015, UQAM).

Les caractéristiques personnelles des étudiants et le type de programme auxquels ils se sont inscrits jouent un rôle très important dans leur perception de leur intégration sociale. Certains étudiants qui se considèrent plutôt extravertis disent par exemple 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).

Les difficultés d'ordre personnel

Comme plusieurs membres des Premières Nations et Inuit en général, les étudiants 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 (CVR 2015), 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 participants ont peu parlé de ces questions d'ordre personnel, questions qui sont parfois émotionnellement très lourdes et que les étudiants ne jugent pas utile d'aborder, surtout lors d'une entrevue avec un chercheur qu'ils ne connaissent pas bien. Certains étudiants ont mentionné des événements ayant causé, par exemple, leur abandon des études ou leurs difficultés au niveau secondaire. 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 étudiants autochtones. Un 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 Madeleines. (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 la petite enfance se donnant à distance, avec une semaine de présentiel à chaque session, était mère et résidait dans sa communauté. Les semaines de présentiel nécessitaient qu'elle négocie des congés avec son employeur et qu'elle quitte sa famille et ses 5 enfants. Grâce au soutien de l'accompagnatrice du programme, l'étudiante a obtenu l'autorisation d'emmener ses enfants pendant une semaine de présentiel à Montréal où elle n'avait pas trouvé de gardienne.

Les facteurs de soutien

Dans le cas précis évoqué par l'étudiante du certificat en éducation à la petite enfance, la possibilité qu'a offert le programme de s'adapter aux situations individuelles a joué un rôle déterminant pour la persévérance scolaire. Le fait de pouvoir emmener ses enfants en cours constitue un exemple d'inclusion : au lieu de laisser l'entière responsabilité d'intégration à l'étudiante, les professeurs ont accepté de changer les normes mêmes de l'institution en faisant en sorte, entre autres, qu'elle puisse emmener ses enfants. Ce programme a mis en place d'autres mesures qui se rapprochent d'une politique d'inclusion. Par exemple, à défaut de pouvoir accepter des travaux rédigés en innu ou atikamekw, une personne-ressource corrigeait les travaux en français avant de les envoyer aux professeurs. De cette manière, les étudiantes qui ne parlaient pas français comme langue première n'étaient pas discriminées dans leur notation (entrevue avec Joanne Lehrer, février 2015, UQAM). Cependant, mis à part ce programme ponctuel spécifique, les autres étudiants de l'UQAM n'ont pas bénéficié de mesures d'intégration ou d'inclusion. Les participants ont donc dû s'appuyer sur leurs propres ressources, indépendamment des services institutionnels. Cette section examine donc les ressources personnelles mobilisées par les étudiants, qui ont réalisé d'importantes démarches pour être admis à l'université et persévèrent malgré les difficultés. Plusieurs de ces ressources sont similaires à celles identifiées à l'UQAT (Loiselle et Legault 2010), où les facteurs contribuant à la réussite sont la détermination personnelle des étudiants, 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.

La motivation personnelle et le soutien de l'entourage

La motivation personnelle apparaît comme un élément déterminant pour les étudiants autochtones rencontrés. À l'UQAM, les facteurs majeurs nommés sont les caractéristiques personnelles, le soutien de l'entourage ainsi que la possibilité d'avoir des modèles et de contribuer à la société. Plusieurs participants ont dit qu'ils avaient appris jeunes à « se débrouiller », à être indépendants, 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).

Les encouragements de l'entourage et la présence de modèles positifs autochtones ont 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 professeurs ou les étudiants québécois. Quel que soit leur âge, la plupart des participants ont affirmé que le soutien de leur famille, et particulièrement celui de leur mère, les a beaucoup aidés durant leurs parcours. Une étudiante 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).

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. Certains ont été envoyés dans les pensionnats indiens et, selon les hypothèses de leurs enfants, ont eu des expériences très négatives à l'école. S'ils encouragent leurs enfants à persévérer, 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)

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, *idem*). Elle a ainsi nommé des membres de sa famille et des collègues de travail autochtones, qui ont réussi à l'école et auxquels elle s'identifie, comme des modèles de réussite.

Deux étudiantes qui avaient déjà des enfants ont par ailleurs affirmé 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 étudiants qui obtiennent leur diplôme ont, à leur tour, une grande influence non seulement sur leurs enfants, mais aussi sur l'ensemble de leur entourage. Nancy Crépeau, coordonnatrice du Service Premiers Peuples de l'UQAT au moment de l'entrevue¹⁰, a confirmé ce point important :

Les Autochtones qui viennent ici puis qui décrochent un diplôme, puis qui retournent dans leurs communautés, [...] ç'a des impacts sur eux, sur leur famille, sur leurs conjoints. 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

¹⁰ Nancy Crépeau a été coordonnatrice du Service Premiers Peuples de l'UQAT jusqu'en juin 2015 et poursuit actuellement au doctorat en éducation à l'Université d'Ottawa.

que souvent, quand les étudiants s'en viennent ici, au début, ils veulent être un modèle pour leurs familles, puis, après ça, ils veulent contribuer à leurs communautés. (Nancy Crépeau, mars 2015, UQAT)

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

La volonté de trouver des solutions aux défis vécus par la communauté a notamment été nommée par une participante, mère de plusieurs enfants, qui s'est inscrite au programme de perfectionnement en éducation à la petite 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. Elle s'est inscrite parce que sa communauté avait besoin de personnes formées pour s'occuper des enfants de 0 à 6 ans.

Cependant, il est ressorti des entrevues que l'adéquation du programme avec les compétences acquises et le projet professionnel ou personnel des étudiants 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 participants, 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).

La présence du CPNUQAM et l'entourage d'autres étudiants 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 étudiants autochtones, extrêmement minoritaires, la possibilité de se réunir entre personnes qui font face aux mêmes défis a été mentionnée comme un facteur important pour favoriser le sentiment d'appartenance universitaire. Le programme de perfectionnement à l'éducation à la petite enfance, 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 réalités 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 étudiants de l'UQAM n'étaient pas inscrits à des programmes destinés aux Premières Nations. Pour certains, 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 à se sentir moins seul en tant qu'Autochtone à l'université.

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

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 étudiants, le CPNUQAM n'a pas pu jouer le rôle de soutien psychologique ou académique attendu. En effet, ainsi que l'ont souligné plusieurs participants, le CPNUQAM ne peut pas remplir toutes les fonctions attendues par les étudiants 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.

Conclusion : logique d'exclusion, d'intégration ou d'inclusion ?

Dans cette recherche, nous poursuivions deux objectifs : d'une part, documenter la présence (ou l'absence) des étudiants autochtones à l'UQAM et d'autre part, comprendre leurs expériences et leurs besoins spécifiques. Nous avons montré que les étudiants 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 de l'institution à leur égard. Pourtant, ces étudiants témoignent également d'une forte motivation et d'une grande résilience pendant leurs parcours universitaires. Cela leur permettra de réaliser leurs projets professionnels ou personnels, de contribuer à leur mieux-être, à celui de leur entourage, de leur communauté et de la société québécoise dans son ensemble. Ces résultats confirment les données similaires obtenues dans d'autres universités au Québec, notamment au sein de l'UQAT, de l'Université Laval et de l'UQAC. La recherche a également permis de faire émerger des données moins documentées et de préciser la situation particulière de l'UQAM. Alors que les étudiants autochtones de l'UQAM sont en très grande partie invisibles et méconnus au sein de l'institution, nous avons pu obtenir une approximation du nombre d'étudiants autochtones. D'après les seules données disponibles, l'UQAM se situerait en 5^e position des universités québécoises en ce qui concerne le nombre d'étudiants autochtones. Ce nombre sera très certainement voué à s'accroître au cours de la prochaine décennie. Les entrevues semi-dirigées ont de plus montré la grande diversité de profils parmi les étudiants, témoignant de la vitalité et du caractère non homogène des réalités autochtones.

Les résultats obtenus auprès des participants ont des conséquences politiques et institutionnelles importantes, en démontrant la responsabilité des institutions dans la création d'une société inclusive et non stigmatisante. La structure même de cet article, qui identifie les difficultés et les facteurs de soutien des étudiants, vise à montrer les effets de la politique de l'institution elle-même : en effet, « *en présentant [d]es groupes comme ayant trop de difficultés pour réussir, on décharge la société dominante du problème, le rejetant dans le camp des groupes ou individus minoritaires* » (Lachapelle 2017 : 165). L'absence de politique de l'UQAM semble contribuer à la perpétuation d'une logique polarisante favorisant soit l'assimilation, soit l'exclusion (les plus exclus étant ceux qui

n'entrent jamais au sein de l'institution et ceux qui abandonnent la scolarité en cours de route). Elle participe par conséquent à la reproduction d'une situation coloniale discriminante, défavorisant les étudiants qui sont moins familiers avec les codes de la société majoritaire. Dans ce contexte, tout l'effort d'adaptation aux normes de la société euro-québécoise est reporté sur les étudiants eux-mêmes, sans que l'institution n'offre *a minima* de mesures d'accompagnement (ce qui relèverait d'une logique d'intégration) ou ne remette radicalement en cause ses structures (ce qui permettrait de s'inscrire dans une logique d'inclusion). L'ancienne coordonnatrice du Service Premiers Peuples de l'UQAT au campus de Val-d'Or rappelait que le fait d'accueillir des étudiants autochtones 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). L'UQAM ne s'est pas encore engagée dans cette voie, malgré sa mission sociale « *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).

Le rapport de recherche, lancé officiellement à l'UQAM en février 2017, incluait plusieurs recommandations, dont la mise en place d'un local pour les étudiants et la sensibilisation de tous les étudiants et du personnel de l'université (voir Lefevre-Radelli et Jérôme 2017 : 27-33). Suite à la présentation du rapport et des principales conclusions et recommandations, le vice-recteur à la Vie académique de l'UQAM, René Côté, et le doyen de la Faculté de science politique et de droit de l'UQAM, Hugo Cyr, ont indiqué qu'ils proposeraient la formation d'un comité sur la réconciliation avec les peuples autochtones à la Commission des études. Le mandat de ce comité est, essentiellement, de rédiger un rapport et des recommandations pour opérationnaliser les mesures préconisées (Ritchot 2017). Au moment d'écrire ces lignes, soit en juillet 2017, ce comité a été constitué. Il s'est réuni à deux reprises. Une série d'actions a été identifiée, une stratégie à long terme a été proposée, mais aucune décision n'a encore été validée. Rappelons, d'autre part, que la plupart des mesures envisagées ou mises en place au sein des établissements québécois relèvent d'une politique d'intégration : « *placer les élèves [...] dans les classes ordinaires sans apporter de changements structurels à l'organisation, au curriculum et aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage, par exemple, ne constitue pas une inclusion* » (United Nations, OHCHR 2016 : § 11, trad. libre). Il reste donc un long chemin à faire pour que l'ensemble des institutions, dont l'UQAM, s'engagent dans une logique d'inclusion et de réelle réconciliation collective.

Références

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), 2010, *Répondre à l'appel : inventaire de 2010 des programmes et services offerts par les universités canadiennes aux étudiants autochtones*, Ottawa : AUCC.

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).

CCA (Conseil Canadien sur l'Apprentissage), 2009, *Promising Practices and Programs in Aboriginal Languages*, Ottawa : CCA.

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.

CRPA (Commission royale sur les peuples autochtones), 1996, *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*, Ottawa : Commission royale sur les peuples autochtones.

CVR (Commission de vérité et réconciliation du Canada), 2015, *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*, Winnipeg : Commission de vérité et réconciliation du Canada.

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.

DUFOUR, Emanuelle, 2016, *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, Montréal : 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.

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, Saguenay : Université du Québec à Chicoutimi.

KIRKNESS, Verna J. et Ray BARNHARDT, 2001 [1991], « First Nations and higher education: The four R's-Respect, relevance, reciprocity, responsibility », in R. Hayoe et J.

Pan (Durs), *Knowledge across cultures: A contribution to dialogue among civilization*, Hong Kong : Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

LACHAPELLE, Marise, 2017, *La négociation d'un parcours d'intégration. Expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik*, thèse de doctorat, Québec : Université Laval.

LE CAPITAINE, Jean-Yves, 2003, « L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds », *Empan*, 1 (89) : 125-131.

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*, Montréal : Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM.

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*, Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

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

MALATEST, R.A. & Associates Ltd, 2002, *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones*, Rapport préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Victoria : Malatest, R.A. & Associates Ltd.

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.

PLAISANCE, Éric, Brigitte BELMONT, Alette VÉRILLON et Cornelia SCHNEIDER, 2007, « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37 : 159-164.

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

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

RITCHOT, Raphaëlle, 2017, « Étudiants autochtones : Un groupe de travail sur la Réconciliation à la Commission des études », *Montréal Campus*, 28 mars.

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*, 1, avril 2008 : 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) : 783-805.

STATISTIQUE CANADA, 2013, *Profil de la population autochtone de l'Enquête Nationale auprès des Ménages, Montréal, TÉ, Québec, 2011*, Ottawa : Statistiques Canada.

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

UNITED NATIONS, OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights), 2016, *Committee on the Rights of Persons with Disabilities*, « General comment No. 4, Article 24: Right to inclusive education ».