




Soutenir

la persévérance
et la réussite
de la population
étudiante des
**PREMIERS
PEUPLES**
à l'université

UQAM
UQTR
UQAC
UQAR
UQO
UQAT
INRS
ENAP
ÉTS
TÉLUQ

UQ UNIVERSITÉ
DU QUÉBEC





Soutenir la persévérance et la réussite de la population étudiante des Premiers Peuples à l'université

Par la Communauté de pratique des
conseillers et conseillères soutenant la
population étudiante des Premiers Peuples
(CoP-Premiers Peuples)

Université du Québec
2026

Coordination

Eve-Lyne Rondeau, Université du Québec — Siège social

Comité de rédaction

Livia Vitenti, Université du Québec à Montréal

Anthony Caron, Université du Québec à Trois-Rivières

Julie Dubé, Université du Québec à Chicoutimi

Mylène Girard, Université du Québec à Chicoutimi

Roxanne Lauzon, Université du Québec en Outaouais

Marie-Ève Cleary, Université TÉLUQ

Eve-Lyne Rondeau, Université du Québec — Siège social

Relecture

Professeur Laurent Jérôme, Université du Québec à Montréal

Laurie Chabot, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Janet Mark, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Marie-José Fortin, Université du Québec — Siège social

Révision linguistique et bibliographique

Isabelle Brochu, Université du Québec — Siège social

Kathleen Lavoie, Université du Québec — Siège social

Dominique Papin, Université du Québec — Siège social

Conception graphique

Claudie Méthot, Université du Québec — Siège social

Pour citer ce document

CoP-Premiers Peuples de l'Université du Québec. (2026). *Soutenir la persévérance et la réussite de la population étudiante des Premiers Peuples à l'université*. Université du Québec.

Table des matières



Préambule.....	5
1. Introduction	6
2. Trente situations où des personnes étudiantes des Premiers Peuples peuvent vivre des difficultés et des enjeux à l'université	8
2.1 Projets d'études dans la langue seconde	9
2.2 Réalités familiales et communautaires différentes	14
2.3 Enjeux sociaux et psychosociaux.....	18
2.4 Situations de discrimination et de racisme	21
2.5 Freins administratifs et organisationnels	25
3. Appels aux universités pour soutenir la persévérance et à la réussite de la population étudiante des Premiers Peuples	30
3.1 Commission de vérité et de réconciliation	31
3.2 Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones	32
3.3 Principe de Joyce.....	34
3.4 Charte des droits et libertés de la personne.....	35
3.5 Charte de la langue française	36
3.6 Plan d'action de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador sur le racisme et la discrimination	37
3.7 Premier rapport de suivi de la Commission Viens.....	38
3.8 Engagements d'Universités Canada à l'égard de la vérité et de la réconciliation	39
4. Mesures spécifiques à la réussite des Premiers Peuples comme levier d'intervention : constats généraux et proposition.....	40
4.1 Exemples de pratiques dans des établissements postsecondaires	42
4.2 Liste de mesures possibles	43
4.3 Opérationnalisation des mesures dans les établissements de l'Université du Québec	46
5. Pistes pour les établissements de l'Université du Québec.....	47
6. Conclusion.....	50
Bibliographie	52



Préambule

De nature informative, ce rapport décrit des réalités de la population étudiante des Premiers Peuples en mettant en lumière des situations problématiques. Il vise à approfondir la compréhension de telles situations, à sensibiliser la communauté universitaire, à repérer quelques pratiques inspirantes et à soutenir les discussions au sein des équipes. Ces dernières pourront ainsi identifier les mesures les plus pertinentes pour leur propre milieu.

L'exercice a été réalisé par la Communauté de pratique des conseillers et conseillères soutenant la population étudiante des Premiers Peuples (CoP-Premiers Peuples). Il a été mené avec l'appui du Comité des directions des services à la communauté étudiante.

Non prescriptif et non adopté formellement au sein des instances de l'Université du Québec, le document se présente comme un outil destiné aux directions des services à la communauté étudiante et à toute autre direction concernée dans les universités.

1 Introduction

La Communauté de pratique Premiers Peuples (CoP-Premiers Peuples) est composée de conseillers et conseillères soutenant la population étudiante autochtone¹ des établissements de l'Université du Québec (UQ). Ces personnes font, pour la plupart, partie des équipes des services à la communauté étudiante, mais elles peuvent également provenir de d'autres secteurs des établissements. Depuis 2020, elles se rencontrent une fois par mois pour échanger sur leur rôle respectif et pour apprendre les unes des autres en mettant en commun des difficultés, des expériences et de bonnes pratiques relativement au soutien et à l'accompagnement des personnes étudiantes des Premiers Peuples². Cette communauté de pratique relève du Comité des directions des services à la communauté étudiante de l'UQ.

Les échanges entre les membres de la CoP-Premiers Peuples ont permis de constater qu'ils et elles ont régulièrement besoin d'intervenir auprès du corps enseignant et des services administratifs pour soutenir les personnes étudiantes des Premiers Peuples qui peuvent vivre des difficultés dans la réalisation des travaux et plus largement dans leur parcours à l'université. Les situations problématiques sont souvent similaires d'un établissement à l'autre et peuvent être en lien avec la langue seconde, des situations familiales et communautaires différentes, des enjeux sociaux et psychosociaux, des situations de discrimination et de racisme ou encore des distinctions administratives liés aux fonctionnements des communautés autochtones et des universités.

Ces situations, souvent reliées aux répercussions de l'histoire coloniale et à l'incompréhension des systèmes et des réalités des Premiers Peuples par le milieu universitaire, peuvent mener à des enjeux de persévérance et à des abandons de la part des personnes étudiantes autochtones. Ces dernières tentent parfois d'expliquer leurs situations auprès du corps enseignant et du personnel administratif, mais cela n'entraîne pas toujours les résultats escomptés selon différents postulats, notamment :

- **ils ne sont pas au fait des réalités des Premiers Peuples et peuvent agir par méconnaissance;**
- **par souci d'égalité, ils ne tiennent pas compte des défis et des réalités propres à cette population;**
- **ils peuvent avoir des préjugés ou des biais inconscients envers les Premiers Peuples;**
- **les établissements n'ont pas nécessairement des directives ou des politiques pour soutenir la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants des Premiers Peuples.**

¹ Dans le présent document, le terme « autochtone » réfère aux groupes autochtones au Canada, soit les Premières Nations, les Inuit et les Métis.

² Le terme « Premiers Peuples » inclut les Premières Nations, les Inuit et les Métis au Canada.

Les personnes conseillères à la population étudiante autochtone peuvent se sentir inconfortables lorsqu'elles doivent intervenir en raison des frictions qui peuvent survenir avec le personnel enseignant. Dans d'autres cas, les personnes étudiantes autochtones ne signalent pas les difficultés qu'elles peuvent vivre dans leurs cours ou dans leur expérience étudiante globale à l'université et préfèrent abandonner leur projet d'études.

C'est dans ce contexte que les membres de la CoP-Premiers Peuples ont choisi d'exposer des situations où des personnes étudiantes autochtones peuvent vivre des difficultés à l'université, principalement dans le cadre des travaux universitaires. Les réalités d'autres groupes de la population étudiante – qu'il s'agisse d'étudiantes ou d'étudiants parents, en situation de handicap ou internationaux – sont déjà documentées et prises en compte par plusieurs milieux universitaires. L'analyse ICOPE *Quelles sont les caractéristiques de la population étudiante autochtone entrée à l'Université du Québec (UQ) en 2022 ?* (Bonin, 2024) permet de brosser un premier portrait des réalités de la population étudiante des Premiers Peuples. Le présent document vise à approfondir la compréhension des réalités de cette population en mettant une lumière particulière sur des situations problématiques qu'elle a vécues. Il a pour objectif d'outiller les directions des services à la communauté étudiante et plus largement les établissements de l'UQ, en vue d'ouvrir une réflexion collective sur les leviers potentiels afin d'éviter que ces situations problématiques se produisent ou du moins d'en minimiser les impacts.

2

Trente situations

où des personnes étudiantes
des Premiers Peuples peuvent
vivre des difficultés et des
enjeux à l'université

Cette section présente une trentaine de situations réelles vécues par des personnes étudiantes des Premiers Peuples dans les dernières années à l'université. Le nom des personnes et leur communauté d'appartenance ont été changés pour respecter leur anonymat. Les établissements dans lesquels les situations se sont produites ne sont pas nommés, mais il est à noter qu'elles ont eu lieu dans tous les milieux, peu importe les services actuellement en place pour soutenir la population étudiante autochtone. Non exhaustives, elles ont été classées sous les axes suivants :

1. **projets d'études dans la langue seconde;**
2. **réalités familiales et communautaires différentes;**
3. **enjeux sociaux et psychosociaux;**
4. **situations de discrimination et de racisme;**
5. **freins administratifs et organisationnels.**

À la suite de la présentation des différentes situations, une section « constats » explique en quoi l'histoire, les systèmes, les cultures, les enjeux et les perspectives des Premiers Peuples font que ces personnes arrivent à l'université avec des attentes et des expériences différentes du reste de la population étudiante, ce qui peut avoir des conséquences quant à la persévérance et à la réussite de leurs études universitaires.

2.1 Projets d'études dans la langue seconde



2.1.1 Exemples de situations vécues par des personnes étudiantes autochtones

Situation 1 – compréhension des consignes et des concepts théoriques

Kananine provient d'une communauté où la langue première est l'innu aimun (langue innue). À la maison, on ne parle que dans sa langue maternelle. Elle réussissait bien lors de ses études secondaires et se sentait prête pour les études supérieures. Elle croyait qu'elle réussirait facilement, mais elle éprouve de grandes difficultés à comprendre les consignes des travaux à effectuer et ne sait pas par où commencer. Les lectures lui semblent ardues et elle ne comprend pas tous les concepts théoriques enseignés, car elle essaie de traduire du français à l'innu aimun. Kananine se décourage et elle a de la difficulté à demander de l'aide puisqu'elle craint le jugement que pourraient avoir ses professeurs. En conséquence, elle prend du retard dans ses travaux et s'absente plus fréquemment. Cela risque de la mener à l'échec de son cours, voire l'abandon de son programme.

Situation 2 – accès aux notes et documents avant les cours

La langue maternelle de Julia est le nehiromowin (langue atikamekw). Elle a fait une partie de son primaire dans cette langue. Elle traduit dans sa tête tout ce que les professeurs disent en français lors des cours tout en prenant des notes dans une langue qui n'est pas la sienne. Elle tombe rapidement en surcharge cognitive, ce qui fait en sorte que les notes qu'elle prend sont incomplètes. La ressource dédiée aux personnes étudiantes autochtones de son établissement pense à quelques solutions pour l'aider : prendre les notes directement dans les documents PowerPoint que fournissent les professeurs pour avoir un point de départ, utiliser la fonction « dicter » de Microsoft, avoir recours au service de preneurs de notes offert par les services à la communauté étudiante (SAÉ). Or, certains professeurs de Julia refusent de rendre les PowerPoint accessibles avant le cours; plusieurs n'acceptent pas qu'elle utilise la fonction « dicter » et les preneurs de notes sont réservés aux personnes étudiantes en situation de handicap. Julia se retrouve donc sans ressources pour affronter ce problème, lequel a des conséquences majeures sur ses études, puisqu'il lui manque des informations cruciales pour effectuer ses travaux et ses examens.

Situation 3 – structure de la langue et de la pensée

Wanda a grandi dans une communauté anicinape et a reçu un enseignement en français à l'école primaire de la part d'adultes pour qui le français était leur langue seconde. Elle parle bien le français, mais ses phrases sont construites comme elles le seraient en anicinapemowin (langue anicinape). Wanda veut réussir ses études, mais elle sait que pour arriver au même résultat que ses collègues étudiants, elle doit travailler beaucoup plus fort. Elle est consciente que, même si elle maîtrise parfaitement les notions de ses cours en travail social, elle perdra une partie de ses points lors des évaluations à cause de la qualité de son français.

Situation 4 – obtenir plus de temps pour les examens

Joseph est né et a grandi dans une communauté innue, où seule sa langue maternelle, l'innu aimun, était parlée à la maison. Il a effectué sa scolarité en innu aimun et en français, tout en demeurant dans sa communauté. Même s'il comprend généralement bien la matière couverte dans les examens, il éprouve des difficultés en raison des délais impartis. Ce n'est pas tant la langue française qui représente un défi particulier pour lui, mais plutôt certaines structures syntaxiques qui demandent plus de temps pour être maîtrisées et utilisées adéquatement. Cette réalité linguistique influence sa capacité à démontrer pleinement ses compétences dans un cadre limité par le temps. À sa demande, certains professeurs reconnaissent cette situation et lui accordent un délai supplémentaire, ce qui lui permet de mieux exprimer sa pensée. Toutefois, d'autres refusent de lui allouer plus de temps.

Situation 5 – test de langue pour obtenir son brevet d'enseignement

Christa étudie au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire en anglais, mais provient d'une communauté eeyou (crie) où l'anglais est une langue seconde, la langue maternelle étant le iiyiyuu ayimuun (langue crie). Christa est découragée, car elle a échoué à deux reprises la production écrite du « English Exam for Teacher Certification », test nécessaire pour obtenir son brevet d'enseignement. Malgré toute sa préparation, elle n'arrive pas à rédiger son texte dans le temps imparti, car celui-ci est très court pour le nombre de mots à écrire, d'autant plus que Christa traduit dans sa tête.

Situation 6 – approche conceptuelle versus approche concrète

John provient d'une communauté Mi'kmaq et étudie fièrement en travail social afin de contribuer au mieux-être de sa communauté. Cependant, il a du mal à saisir les concepts plus abstraits dans ses cours (par exemple, l'approche écosystémique), car ils n'existent pas dans sa langue maternelle, le Mi'kmawisimk, qui est une langue concrète, imagée et descriptive. Or, son superviseur de stage lui demande d'intégrer ces concepts dans ses rapports puisqu'il trouve que ceux-ci manquent de profondeur et qu'il craint que John ne développe pas le vocabulaire propre au travail social. Les résultats de John en souffrent.

Situation 7 – préparation aux études universitaires

Alacie a grandi dans un village Inuit et sa langue maternelle est l'inuktitut. Elle affirme qu'elle n'a pas eu beaucoup d'enseignants qualifiés au secondaire. Elle avait de bons résultats, mais elle a maintenant le sentiment de ne pas être au même niveau que les autres, d'autant plus qu'elle n'a pas fait d'études collégiales. Sa confiance en soi en souffre et ses résultats diminuent, car elle a effectivement d'importantes lacunes sur le plan linguistique et méthodologique.



2.1.2 Constats en lien avec les situations présentées

Les exemples précédents montrent bien que les difficultés liées à la maîtrise de la langue d’enseignement peuvent gravement entraver la réussite des personnes étudiantes autochtones. Simard fait d’ailleurs un constat similaire : « La faiblesse en français écrit de plusieurs étudiants issus des Premières Nations menace leur réussite scolaire, allant même jusqu’à mettre ceux-ci en situation d’échec » (Simard, 2013, p. 50).

Dans son analyse des données de l’Enquête ICOPE 2022 concernant la population étudiante autochtone des établissements de l’Université

du Québec, Bonin met en lumière ces difficultés avec la langue française, particulièrement en écriture : « Malgré la forte présence du français, les Autochtones semblent rencontrer plus de difficultés avec cette langue que les Allochtones. Pour chacun des volets évalués par l’enquête (lecture, écriture, parole et compréhension), les proportions de personnes répondantes avec une excellente connaissance du français sont un peu plus faibles du côté des Autochtones » (Bonin, 2024, p. 3).

Niveau de connaissance du français (autoévaluation)

Langue	Volet	Autochtone sur communauté	Autochtone hors communauté	Allochtone
Français (jugé excellent)	Lecture	55 %	89 %	88 %
	Écriture	35 %	69 %	69 %
	Parole	55 %	84 %	83 %
	Compréhension	59 %	89 %	93 %

Tableau tiré du document présenté au Comité des directions des services à la communauté étudiante de l’UQ par Bonin, S. « Caractéristiques de la population étudiante autochtone entrée à l’UQ à l’automne 2022 ayant grandi sur ou hors communauté », Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec, février 2025.

Ces difficultés en français peuvent s’expliquer par divers facteurs. Outre le fait qu’il s’agit « souvent [de] leur deuxième, voire [de] leur troisième langue » (Vérificateur général du Québec, 2024, p. 21), il faut aussi considérer le fait que cette langue leur est apprise plus graduellement dans les écoles primaires en communauté, parce qu’il y a généralement de la place faite dans le cursus scolaire pour des cours de langue autochtone. On parle même de « programme bilingue » dans certaines communautés pour les premières années du primaire (Crépeau et Fleuret, 2018).

Par ailleurs, en communauté, il est possible que le français soit enseigné par des gens qui ont eux-mêmes le français comme langue seconde – situation qui est encore plus vraie si l’on recule de quelques années –, ce qui peut avoir eu une

incidence sur leur acquisition de la langue. D’ailleurs, des intervenants d’un organisme scolaire québécois avaient déjà noté que même si les élèves autochtones déclaraient avoir le français comme langue maternelle, « leur français présent[ait] d’importantes différences de structure par rapport au français utilisé pour l’enseignement » (Vérificateur général du Québec, 2024, p. 25).

D’ailleurs, un autre élément qui peut expliquer les difficultés en français de cette population étudiante est le fait que les langues autochtones présentent des « divergences structurales » importantes par rapport aux langues européennes (Drapeau, s.d.).

Par exemple, celles du Québec sont de type polysynthétique, c'est-à-dire qu'il est courant d'y exprimer une phrase complète au moyen d'un seul verbe décomposable en plusieurs parties.

En inuktitut, la phrase « as-tu déjà mangé de la viande de phoque? » s'exprime au moyen d'un seul mot *natsiq-viniq-tuq-lauq-sima-vi-t-li*, qui peut se traduire littéralement par « phoque-viande-manger-avant-déjà-interrogatif-tu-mais » (Drapeau, s.d.). C'est pourquoi on dit souvent que ces langues sont imagées, ce qui ne signifie évidemment pas qu'elles sont simples. De plus, dans certaines langues autochtones, il n'y a pas de déterminants ou encore, ce sont des verbes et des noms qui sont utilisés plutôt que des adjectifs pour exprimer des qualités (Drapeau, s.d.).

Dans les langues algonquiennes, notamment, il y a deux premières personnes du pluriel : l'une qui inclut l'interlocuteur et l'autre qui l'exclut (L'Encyclopédie canadienne, 2022). Dans cette même famille de langues, la notion de genre liée au sexe (féminin/masculin) n'est pas présente (Simard, 2013, p. 51). On « distingu[e] plutôt les noms de genre animé (êtres vivants) et ceux de genre inanimé (non vivants) » (Drapeau, s.d.).

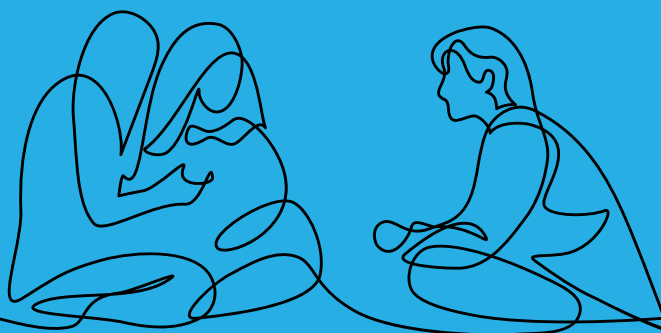
Ajoutons que certains concepts français n'existent pas dans plusieurs langues autochtones, comme ceux de « droit », de « liberté » et de « frontière » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2024). Ces différences importantes compliquent évidemment l'apprentissage et la maîtrise du français d'autant plus que les outils de traduction sont limités et insuffisants.

Également, la structuration de la pensée reste celle associée à la langue [...] et cela peut transparaître, entre autres, dans les formulations de phrases en français. À titre d'exemple, la traduction de l'innu au français de la phrase « Je vois des chiens » serait « Je les vois des chiens » (Junker et al., 2016, p. 19), ce qui montre bien l'effort de traduction qui est demandé aux personnes [...] lorsqu'elles s'expriment en français. Notons que les personnes étudiantes

autochtones n'ont pas la possibilité de faire leurs études universitaires dans leur langue, contrairement, par exemple, aux gens qui ont l'anglais comme langue maternelle, mais qui décident de faire leurs études dans une université francophone par libre choix.

Bref, les facteurs énumérés ci-dessus permettent de mieux comprendre pourquoi beaucoup de personnes étudiantes autochtones présentent des difficultés en français. Ces difficultés font évidemment en sorte qu'elles ont besoin de plus de temps pour intégrer ce que le personnel enseignant dit, pour prendre des notes, pour faire des lectures, pour rédiger et réviser les travaux, etc. Par ailleurs, malgré toute leur bonne volonté, elles perdent souvent beaucoup de points pour les erreurs d'orthographe ou de syntaxe dans les évaluations, diminuant ainsi leurs résultats scolaires. Tout cela montre bien la pertinence de prévoir des mesures spécifiques pour la réussite de cette population étudiante.

2.2 Réalités familiales et communautaires différentes



2.2.1 Exemples de situations vécues par des personnes étudiantes autochtones

Situation 8 – accès aux soins de santé et temps de déplacement

Mani, femme naskapie, demeure en milieu urbain à Sept-Îles, loin de sa communauté d'appartenance, Kawawachikamach. Elle étudie en enseignement. Elle a quatre enfants, dont deux qui nécessitent un suivi particulier auprès de médecins spécialistes à Québec. Elle doit donc régulièrement voyager pendant de longues heures pour que ceux-ci reçoivent les services nécessaires. Il lui faut parfois trois jours, en incluant le trajet et les rendez-vous. Pendant ce temps, elle ne peut pas effectuer les travaux qu'elle doit remettre dans un court délai. Cela lui occasionne du stress et un sentiment d'impuissance. Elle a besoin de plus de flexibilité pour la remise de ses travaux, car les obligations familiales prennent une place importante. Mani choisit d'interrompre ses études puisque la conciliation famille-étude est trop difficile.

Situation 9 – obligations parentales

Bianca étudie en administration et rêve d'obtenir un emploi en gestion dans sa communauté Wendat. Elle est une mère monoparentale avec deux enfants à sa charge. À la dernière session, elle a dû manquer deux séances d'un même cours parce que ses enfants étaient malades. La personne enseignante s'est montrée peu compréhensive par rapport à sa situation et ne lui a pas permis de reprendre la matière. En parallèle, une étudiante-athlète présente dans le même cours a dû manquer deux séances pour des compétitions et, dans ce cas, la personne enseignante lui a donné accès à toute la matière. Cela a laissé à Bianca une impression de « deux poids, deux mesures » en plus de diminuer ses résultats, puisqu'elle n'a pas pu reprendre la matière manquée lors de ses absences, malgré sa demande.

Situation 10 – aidant naturel

Atikuss étudie en enseignement et souhaite travailler dans sa communauté près de sa famille. Elle n'a pas d'enfants, mais elle a tout de même la charge de sa mère, qui est en situation de handicap dû à un diabète sévère, ainsi que celle de sa sœur et de son frère plus jeune. Elle doit s'occuper de la gestion financière de la famille, des tâches domestiques, des rendez-vous médicaux de tout un chacun, des déplacements (elle est la seule dans la famille à posséder une voiture), etc. Elle a donc une charge mentale supplémentaire et un emploi du temps surchargé, mais elle ne peut pas bénéficier de la souplesse dont peut faire preuve le personnel enseignant envers les étudiants-parents et ne peut non plus bénéficier du soutien financier réservé à ceux-ci.

Situation 11 – travaux d'équipe

Judy est une étudiante wolastoqey en psychoéducation. Étant mère monoparentale de trois enfants, elle peut seulement effectuer ses travaux le soir vers 19 h ou 20 h, soit lorsque ses enfants dorment. Or, cette situation complique la réalisation des travaux d'équipe avec la plupart des étudiants, qui n'ont pas d'enfant et qui veulent tenir les rencontres plus tôt. Cette situation cause des tensions et peut être perçue par les autres membres de l'équipe comme de la désorganisation ou un manque de sérieux et d'implication dans les travaux. Judy est donc parfois mise à l'écart lorsqu'il s'agit de composer des équipes de travail. Cela lui occasionne de l'anxiété, de la démotivation et un sentiment d'incompétence. Elle s'isole de plus en plus et remet en question son projet d'études, puisque les travaux d'équipe sont de mise dans tous ses cours.

Situation 12 – accès au cours à distance

Martha est une étudiante inuk assidue à ses cours et qui prend ses études à cœur depuis le début de sa formation. Elle avise son professeur qu'elle doit demeurer à la maison pour s'occuper de son enfant malade puisque personne d'autre ne peut le faire. Exceptionnellement, elle demande d'assister au cours via Zoom pour ne pas manquer les six heures qui sont dispensées. Des personnes étudiantes des sites distants suivent déjà ce même cours en ligne. Or, elle se voit refuser cette option sous prétexte qu'il n'y a de passe-droit pour personne. Pour Martha, ce refus génère un grand stress et peut avoir des conséquences sur le reste de ses apprentissages. Après cet épisode, elle a vécu du découragement et s'est demandé si elle avait la capacité et le potentiel de poursuivre ses cours malgré ses réussites.

Situation 13 – funérailles

Matthieu en est à sa dernière session avant d'obtenir son diplôme en administration. Il provient d'une communauté anichinabée, mais il a toujours vécu en milieu urbain avec sa sœur et ses parents. Son grand-oncle est décédé et les rites funéraires se tiendront durant quelques jours dans sa communauté. Toute sa famille sera présente ainsi que les membres de la communauté. Matthieu se sent déchiré. Pour participer aux rites funéraires, il devra manquer une semaine complète de cours. En contrepartie, son absence aux funérailles sera remarquée par sa communauté, pour laquelle ces moments sont importants et font partie de la culture.

Situation 14 – semaines culturelles

Nolan, un étudiant de première année, est originaire d'une communauté atikamekw. Chaque année, sa communauté organise des semaines culturelles, une période qui permet aux familles de se rassembler, de passer du temps ensemble sur les territoires ancestraux et de transmettre les savoirs traditionnels. Nolan doit choisir entre répondre aux attentes scolaires du milieu universitaire ou aller rejoindre sa famille, avec ses enfants, et participer à cet événement d'une importance capitale pour la transmission des traditions et le renforcement de l'identité culturelle.

2.2.2 Constats en lien avec les situations présentées

Les exemples présentés illustrent les défis auxquels sont confrontées les personnes étudiantes autochtones dans divers contextes et situations. Tout d'abord, il est important de noter que les membres des populations autochtones sont régulièrement confrontés à des difficultés en matière de soins de santé. Selon Barbo et Alam (2024, p. 144), « de nombreuses études ont fait ressortir les obstacles auxquels se heurtent les Autochtones (qu'ils vivent en milieu urbain ou en milieu rural ou éloigné) lorsqu'ils veulent avoir accès à des soins de santé primaires, comme la discrimination, le racisme, des soins qui ne sont pas respectueux de leur culture et des soins inaccessibles ».

Outre les problèmes de discrimination dans l'accès aux soins de santé, il est crucial de mettre en évidence les différences marquées en matière de santé entre les Premières Nations et

les Inuit, et les autres membres de la population québécoise. Effectivement, il y a une plus grande fréquence de maladies chroniques telles que l'obésité, le diabète et l'hypertension. De plus, les symptômes sont fréquemment plus sérieux au moment du diagnostic et les taux de complications sont plus élevés que chez les personnes non-Autochtones (MSSS, 2024).

Ainsi, le fait d'être confronté à des problèmes de santé, à des difficultés d'accès au système de santé, ainsi qu'à d'autres problèmes connexes, est un facteur de stress supplémentaire qui peut entraver le rendement scolaire d'une personne étudiante autochtone.

Il est aussi primordial de souligner la diversité des structures et des compositions familiales chez les Premières Nations et Inuit, tout en mettant l'accent sur l'importance du tissu familial.

Par exemple, il est possible de trouver des foyers composés de différentes générations, de familles recomposées, ou de grands-parents qui habitent avec leurs petits-enfants, entre autres. Par ailleurs, plusieurs personnes étudiantes autochtones doivent s'occuper de leurs enfants ou jouer un rôle de soutien ou d'aidants naturels pour leurs familles, ce qui rend la conciliation études-famille difficile. Finalement, il faut insister sur le rôle crucial qu'ont les aînés et sur le fait que le soutien communautaire est au cœur des valeurs des Premières Nations et Inuit.

Les exemples présentés mettent aussi en lumière l'importance des rituels funéraires, car un décès oblige l'ensemble de la communauté à suivre des règles et des comportements sociaux, toujours établis et définis en fonction du contexte culturel. Même si ces rites varient d'une nation à l'autre, les funérailles sont souvent des événements communautaires où les familles, les amis et les voisins se réunissent pour soutenir la famille endeuillée. De plus, une période de deuil est souvent prescrite chez les Premiers Peuples. Pendant sa durée, la famille et les amis proches s'abstiennent de certaines activités (Jérôme et Poirier, 2018). Même si l'on fait référence à des traditions qui se sont modifiées à cause des répercussions de la colonisation, des pensionnats et de l'assimilation forcée, les Premiers Peuples revitalisent leurs cérémonies et leurs pratiques traditionnelles dans le cadre d'un mouvement plus vaste vers la réappropriation culturelle et la guérison. Malgré les traumatismes engendrés par le processus de la colonisation, de nombreuses communautés autochtones considèrent que revivre les traditions sacrées est un moyen d'assurer leur identité culturelle et leur bien-être spirituel (Vitenti, 2012).

Sur le plan éducationnel, respecter qu'une personne étudiante autochtone doive s'absenter pendant une semaine ou plus à la suite d'un décès dans sa famille ou sa communauté peut être crucial pour sa santé mentale et ses résultats scolaires. Si une personne étudiante autochtone peut vivre son deuil pleinement, elle a davantage de chance d'être plus performante.

Par ailleurs, dans plusieurs communautés, des semaines culturelles sont organisées pour

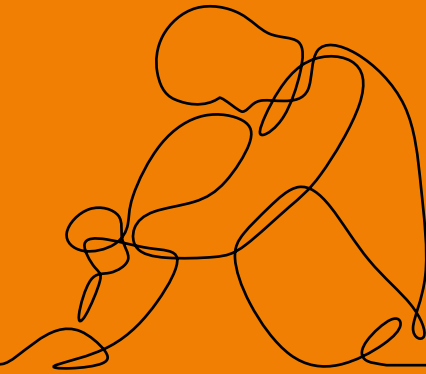
permettre aux gens d'aller se ressourcer sur le territoire. Ces périodes sont idéales pour passer du temps en famille et pratiquer des activités traditionnelles. Il s'agit d'un moment précieux de bonheur qui encourage la transmission des connaissances et la connexion avec le territoire (Basile et al., 2017).

Les obligations familiales, les pratiques culturelles et les rites funéraires peuvent occasionner des absences de la part des personnes étudiantes autochtones, mais les établissements manquent souvent de flexibilité pour les soutenir dans ces situations. Lorsque le personnel enseignant ne permet pas d'ajustements dans ces situations ou que des règles sont appliquées de manière inégale, cela peut engendrer un sentiment d'injustice et de marginalisation. De plus, la difficulté à obtenir de la flexibilité dans les délais pour ces raisons entraîne un stress significatif, ce qui peut nuire à la motivation dans la poursuite des études. La difficulté de concilier sa culture, ses obligations familiales et ses études peut isoler la population étudiante autochtone, particulièrement si elle sent que ses valeurs et obligations ne sont pas comprises par l'institution.

En bref, les pratiques culturelles et les responsabilités envers la famille sont intégrées dans la vie des personnes étudiantes autochtones et ont un impact significatif sur leurs études. L'absence de soutien institutionnel pour permettre à une personne autochtone de participer à ces rites ou activités peut entraîner un sentiment de rupture culturelle et une pression émotionnelle supplémentaire qui peut avoir un impact direct sur les résultats scolaires et la progression des études. Certaines personnes étudiantes peuvent se voir dans l'impossibilité de poursuivre leurs études.

2.3

Enjeux sociaux et psychosociaux



2.3.1 Exemples de situations vécues par des personnes étudiantes autochtones

Situation 15 – surpeuplement des logements

Éliane est inscrite à la maîtrise et a quitté temporairement sa communauté anicinape afin de s'installer dans un petit appartement en milieu urbain. Son mari et ses enfants demeurent dans la communauté à 14 heures de route. Pendant sa première session, son mari apprend qu'il souffre de diabète et qu'il doit quitter la communauté pour obtenir les soins nécessaires. Lui et les enfants viennent donc s'installer avec elle afin de recevoir ses traitements de dialyse pendant qu'elle s'occupe des enfants et continue sa maîtrise. Le logement devient rapidement trop petit, surtout avec la parenté qui vient donner un coup de main. Comme sa communauté est éloignée, Éliane se retrouve rapidement dans un logement surpeuplé qui n'est plus propice à favoriser la réussite scolaire, ni pour elle ni pour ses enfants.

Situation 16 – taux de suicide plus élevé

Siméon a toujours vécu dans sa communauté atikamekw. Il quitte celle-ci pour la première fois afin de poursuivre ses études en milieu urbain. Malheureusement, plusieurs personnes de sa communauté se suicident depuis quelques mois. Il aimerait poursuivre ses études, mais ressent aussi le besoin de retrouver sa famille et sa communauté afin de vivre ces deuils collectifs avec eux. Il ressent un conflit de loyauté et il développe un malaise d'être aussi loin pendant cette période difficile pour les membres de sa famille et sa communauté. Il n'arrive plus à se concentrer dans ses cours et se sent de plus en plus isolé. Après avoir consulté le médecin, celui-ci lui confirme une dépression.

Situation 17 – impacts des traumas

Vicky, une étudiante et maman anicinape, est mariée à un homme qui a vécu des traumas importants durant son enfance. Elle l'accompagne dans son processus de guérison et dans ses tentatives pour cesser de consommer, mais elle est régulièrement contrainte de faire une pause dans ses études lorsqu'il rechute parce qu'elle doit alors reprendre toute la charge familiale. Après plusieurs années d'études, l'étudiante est épuisée et moins motivée. Sans un soutien adéquat, le risque qu'elle n'obtienne jamais son diplôme malgré tout son potentiel est malheureusement bien présent.

2.2.2 Constats en lien avec les situations présentées

Comme mentionné dans la section portant sur les situations familiales et communautaires différentes, il arrive souvent qu'on retrouve chez les Premiers Peuples des foyers multigénérationnels et recomposés — le soutien familial et communautaire étant une valeur fondamentale dans les cultures autochtones. Or, même si ce soutien peut être un facteur de protection, il peut aussi venir avec son lot de défis. Cela peut évidemment faire en sorte que les habitations deviennent surpeuplées, d'autant plus si l'on considère le manque d'espaces de logement (Statistique Canada, 2022). Cela rend aussi la conciliation études-famille beaucoup plus difficile pour les personnes étudiantes autochtones.

Par ailleurs, les personnes autochtones subissent un traumatisme collectif qui a été transmis par des décennies de politiques coloniales et de violences, notamment par le système des pensionnats autochtones. Ce système, mis en place en 1874 par le gouvernement fédéral et administré principalement par l'Église catholique au Québec et au Canada, visait à assimiler les jeunes autochtones en les éloignant de leurs familles et de leur culture. Environ 150 000 enfants ont été forcés de fréquenter l'un des 132 pensionnats, dont le dernier a fermé en 1996. Les enfants, séparés par âge et isolés les uns des autres, subissaient une discipline rigide et des punitions sévères pour avoir parlé leur langue maternelle ou pratiqué leur spiritualité. Les abus physiques, psychologiques et sexuels

étaient courants et les enfants étaient souvent privés de tout lien avec leur famille et leur communauté (RCAANC, 2025).

Le système de pensionnats a eu des répercussions profondes et durables sur la transmission des compétences parentales et culturelles, ce qui a provoqué des traumatismes intergénérationnels. Les politiques d'assimilation ont en réalité affaibli des structures familiales et communautaires, laissant des séquelles encore visibles aujourd'hui. Certains aspects culturels et identitaires fondamentaux des Premiers Peuples ont été gravement altérés par ce système, ce qui a eu des répercussions sur les individus, les familles et les nations autochtones dans leur ensemble (Vitenti, 2012).

Des recherches auprès des populations autochtones du Canada ont décrit comment les expériences antérieures des pensionnats ont contribué à la transmission intergénérationnelle des disparités en matière de santé mentale et physique (Bombay et al., 2013). Ces traumatismes exacerbent les défis émotionnels et psychosociaux, créant des couches de stress que d'autres groupes d'étudiants peuvent ne pas ressentir. Il existe maintenant un consensus (CCDP, 2013; CVR, 2015; ONU, 2007) selon lequel le système des « pensionnats indiens » et les différentes politiques d'assimilation ont créé des traumatismes intergénérationnels qui ont contribué au développement d'inégalités en éducation » (CAPRES, 2018).

Les traumatismes intergénérationnels découlent des violences et des abus subis par les générations précédentes dans les pensionnats autochtones créant un cycle de souffrance qui se perpétue au sein des communautés. Sur une période prolongée, les effets de ce traumatisme peuvent se répercuter sur l'ensemble d'une population, entraînant un héritage de disparités physiques, psychologiques et économiques qui persistent à travers les générations (Sotero, 2006). La transmission perturbée des pratiques parentales culturellement pertinentes a été associée à une chaleur émotionnelle ou à une expressivité moindre de la part des parents, à une augmentation de la toxicomanie et à des expériences de maltraitance ou de négligence de la part des parents, ce qui a entraîné des relations difficiles avec leurs enfants et a influencé la manière dont ils ont exercé leur rôle parental (Ball, 2010). Au Canada, la prévalence des difficultés de santé mentale varie considérablement d'une communauté à l'autre, mais les jeunes autochtones ont tendance à rapporter un plus haut taux de dépression, d'anxiété et d'idéations suicidaires (Hop Wo et al., 2020). L'éloignement de la communauté et de leurs traditions peut également nuire à leur santé mentale.

Non seulement les individus et les familles sont touchés, mais leurs communautés le sont également, ce qui entraîne des réactions telles que le mécontentement social, l'affaiblissement des structures sociales et des taux élevés de suicide qui deviennent des effets de second ordre (Bombay et al., 2013). Par rapport à ce dernier, selon Statistique Canada (2022), les Premières Nations, les Métis et les Inuit ont des taux de suicide nettement plus élevés que la population non autochtone. Le taux chez les Premières Nations est trois fois plus élevé (22,5 décès par 100 000 personnes à risque) que chez les personnes non autochtones (8,0). Les Premières Nations vivant dans les communautés sont environ deux fois plus touchées par ce taux que celles vivant hors communauté. Quant aux Inuit, ils enrregistrent un taux neuf fois plus élevé (72,3) que chez la population non autochtone. Les causes de ce phénomène sont nombreuses et les facteurs de risque très répandus. Dans

le rapport *Suicide chez les Autochtones au Canada*, publié par la Fondation autochtone de guérison (Kirmayer et al., 2007), les auteurs affirment que le phénomène du suicide est une conséquence du contact et des politiques d'assimilation forcée.

Il est crucial de reconnaître ces impacts pour pouvoir mettre en place des mesures de soutien adaptées et promouvoir la guérison et la résilience au sein des communautés autochtones. La population étudiante autochtone de niveau postsecondaire fait face à plusieurs enjeux sociaux qui peuvent affecter leur réussite académique et leur bien-être. Par exemple, l'accès limité à l'éducation postsecondaire à proximité des communautés autochtones amène les étudiants et étudiantes à devoir quitter leur milieu de vie pour étudier et à vivre un déracinement. « S'il s'agit [...] pour plusieurs d'un choix délibéré guidé par un désir d'épanouissement et de réalisations » (RCAAQ, 2018), il reste que l'éloignement de la communauté et du réseau social peut représenter un obstacle financier et émotionnel important.

Puisque plusieurs personnes étudiantes des Premiers Peuples sont fréquemment affectées par les situations décrites, il apparaît évident que cela peut avoir des répercussions sur leur concentration, leur mémoire et leur capacité à suivre les cours. Cela peut aussi conduire à des résultats scolaires inférieurs aux exigences des universités pour poursuivre des études. Dans le même ordre d'idées, les personnes étudiantes autochtones pourraient se sentir isolées ou incomprises dans un cadre pédagogique qui ne reflète pas leur culture ou leurs expériences, ce qui pourrait avoir une incidence sur leur bien-être émotionnel et leur motivation, ou les inciter à abandonner ou à ralentir leurs études.

2.4

Situations de discrimination et de racisme



2.4.1 Exemples de situations vécues par des personnes étudiantes autochtones

Situation 18 – exclusion dans les travaux d'équipe

Shuni étudie en enseignement et elle a de la difficulté à se placer en équipe. Personne ne semble vouloir l'intégrer dans la sienne, alors la personne enseignante informe une équipe qu'elle devra l'accueillir. Or, les autres se rencontrent sans elle et l'excluent complètement du travail, malgré des relances de sa part. Shuni ne veut pas en parler au professeur parce qu'elle est épuisée de se battre contre de telles situations de discrimination qu'elle a vécues toute sa vie et qui ouvrent d'anciennes blessures. La note obtenue est excellente et le nom de Shuni figure bien sur le travail, mais comme celle-ci n'y a pas réellement participé, elle ne sent pas qu'elle a acquis les compétences nécessaires et elle abandonne le cours.

Situation 19 – devoir parler de son histoire familiale difficile sans consentement préalable

Afin de soutenir l'enseignement de certains événements autochtones dans l'histoire du Québec, un enseignant offre à Samuel, un étudiant kanien'kehá:ka de son cours, de partager son expérience en lui demandant si des membres de sa famille ont fréquenté les pensionnats autochtones. Le chargé de cours fait cette demande en pensant aider Samuel à s'intégrer au groupe en participant à la discussion, mais il n'a pas pris le temps de lui en parler en privé au préalable afin de vérifier s'il est à l'aise et disponible pour partager son histoire. Quand Samuel réagit négativement à la demande, le chargé de cours ne reconnaît pas sa maladresse et se défend en lui disant que sa réaction est trop intense et lui conseille d'aller consulter afin de guérir ses blessures.

Situation 20 – sécurisation culturelle

Uapukun, une étudiante innue, invite une mentore autochtone reconnue à l'accompagner durant certaines étapes de son stage. Cela témoigne de son désir d'être soutenue par une personne qui comprend sa réalité culturelle et sa perspective autochtone quant à une situation vécue pendant son stage. La superviseuse de stage se montre d'abord perplexe à la présence de la mentore. Elle perçoit cette initiative comme une forme d'ingérence dans son rôle, ce qui génère un inconfort croissant auprès de l'étudiante. Ce malaise finit par l'amener à se retirer de l'accompagnement du stage. Pour Uapukun, la mentore autochtone agissait comme repère culturel, lui permettant de se sentir reconnu dans son identité. Devant cette situation, elle est confrontée à une incompréhension de ses besoins et de sa démarche.

Situation 21 – histoire, perspectives et réalités autochtones dans les cours

Christa est une étudiante eeyou à la maîtrise en science politique. Durant son parcours, les structures politiques des Premiers Peuples ne sont pas abordées et les contenus sont enseignés sous la perspective coloniale. Lorsqu'elle souhaite aborder la question auprès d'un de ses professeurs, il lui reproche une attitude agressive et militante qui n'aurait pas sa place à l'université. Elle choisit donc de se taire et de donner les réponses attendues par le personnel enseignant. Elle conserve un grand sentiment de déception dû au manque d'intérêt et d'ouverture du personnel enseignant du programme envers les réalités autochtones. Elle est également déçue que l'histoire et les contextes politiques des Premiers Peuples ne soient pas abordés dans son programme. Les contenus ne répondent pas à ses attentes et ne lui permettent pas de travailler dans sa communauté.

Situation 22 – places réservées dans les programmes contingentés

Paul est un étudiant atikamekw inscrit dans un programme contingenté où quelques places sont offertes aux personnes autochtones. Lors de la présentation de chacun des membres de la cohorte dans un cours, une étudiante commente la présentation de Paul en murmurant qu'il a pris la place de quelqu'un d'autre, qu'il ne la mérite pas et qu'il ne doit pas avoir ce qu'il faut. Elle ajoute même qu'il devrait être obligé de travailler dans sa communauté après sa formation et que son diplôme ne devrait pas avoir la même valeur que pour les autres. Dès cet instant, Paul refuse de s'identifier comme personne autochtone et d'aborder les réalités de son milieu dans ses cours. Cela a un impact sur sa fierté identitaire, sur la place qu'il occupera auprès de ses pairs durant sa formation et sur la consolidation de ses apprentissages en lien avec les réalités propres à son environnement culturel.

Situation 23 – accès au logement

Anita habite à Odanak, une communauté abénaquise, et souhaite déménager en milieu urbain pour poursuivre des études universitaires. Elle contacte des propriétaires de logement, répond à des annonces et parcourt plusieurs kilomètres pour visiter des logements. Elle ne reçoit pas de retour d'appel ou on l'informe que le logement a été loué alors que l'annonce est toujours affichée. Après plusieurs tentatives, elle doit avoir recours à une agence qui lui trouve un logement rapidement, mais à un prix qui dépasse considérablement son budget. Selon Anita, son nom de famille autochtone amenait certains propriétaires à ne pas la considérer. Elle s'est sentie discriminée et cela a failli remettre en cause son projet d'études. Elle doit être très stratégique dans ses autres dépenses afin de pouvoir acquitter l'ensemble de ses dépenses d'un mois à l'autre.

Situation 24 – le poids de la sensibilisation

Dans le cadre de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation, des étudiantes des Premières Nations ont tenu un kiosque dans leur établissement pour faire de la sensibilisation auprès de la communauté universitaire. Un étudiant allochtone est passé et a ridiculisé l'histoire des pensionnats et ses répercussions sur la population autochtone en ironisant qu'il était « blessé par son passage au pensionnat », alors qu'il n'y était évidemment pas allé. La conseillère aux personnes étudiantes autochtones est intervenue pour rétablir les faits et pour éloigner l'étudiant en question qui était provocateur. Les étudiantes ont été fâchées et bouleversées par cet événement qu'elles ont trouvé très difficile. L'initiative de faire de la sensibilisation en tant que personne autochtone n'est pas toujours facile. Elles ont d'ailleurs indiqué qu'elles étaient fatiguées que cela repose sur leurs épaules.

2.4.2 Constats en lien avec les situations présentées

Les populations autochtones au Québec et au Canada font fréquemment face au racisme systémique. Profondément enraciné dans la société dominante allochtone, le racisme se manifeste dans la pensée, les paroles et les attitudes individuelles, mais aussi dans le fonctionnement de la société elle-même. Les inégalités qui continuent de se manifester dans l'éducation, le logement, l'emploi, l'économie et la sous-représentation dans les postes de direction ou de leadership sont ancrées dans l'histoire de la colonisation et de la politique colonialiste, laquelle est à la source du racisme

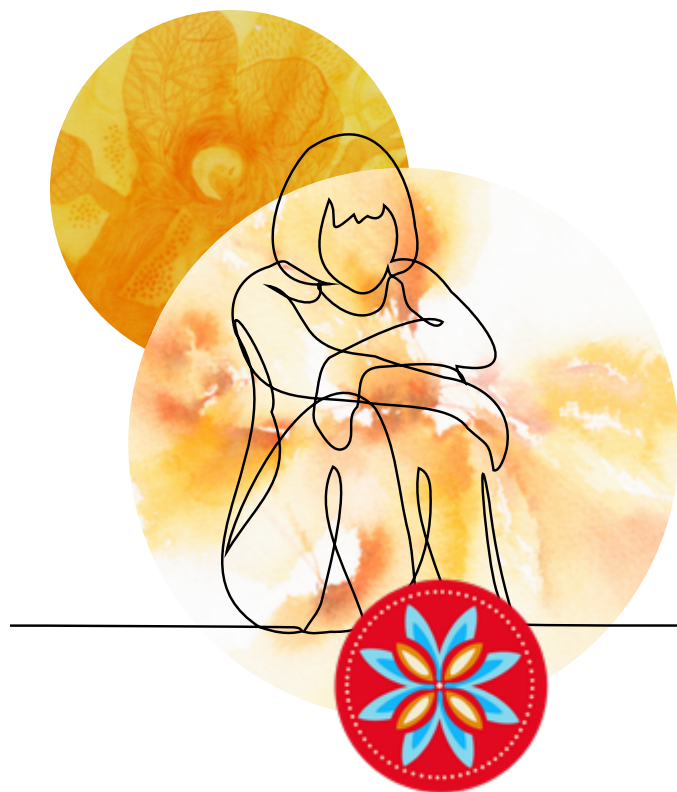
systémique au Québec et au Canada (Lefevre-Radelli, 2020). Dans le même ordre d'idées, le racisme systémique est fortement présent dans certains établissements d'enseignement supérieur, en raison de leur tendance à ignorer ou à dévaloriser les savoirs et les traditions autochtones. En d'autres termes, les réalités et les savoirs autochtones sont souvent ignorés ou minimisés dans les contenus universitaires, créant un fossé entre le programme d'études et les aspirations culturelles des personnes étudiantes autochtones (Lefevre-Radelli, 2020).

Cette marginalisation fait en sorte que les personnes étudiantes autochtones peuvent se sentir exclues dans l'environnement universitaire. Le racisme systémique peut se manifester dans les cours, dans le discours du personnel enseignant ainsi que dans l'attitude des collègues de classe. Confrontée à une situation de racisme et de discrimination, une personne étudiante peut se sentir inconfortable pour poser des questions, effectuer des travaux en groupe et même faire des présentations orales. De plus, les préjugés envers les personnes autochtones, comme les suppositions sur leur passé familial ou leur présence à l'université grâce à des programmes spécifiques, mettent en évidence des attitudes de discrimination. Les remarques inappropriées ou les refus de reconnaître la légitimité des expériences autochtones créent des tensions et limitent les occasions de discussion et d'apprentissage. Ces situations placent les personnes étudiantes autochtones dans une position délicate et les amènent souvent à devoir justifier leurs besoins spécifiques, qui ne sont pas toujours bien compris ou respectés par les institutions, contrairement à d'autres groupes d'étudiants ayant des besoins particuliers, mais pour qui des soutiens sont parfois plus accessibles ou mieux établis (Lefevre-Radelli, 2020).

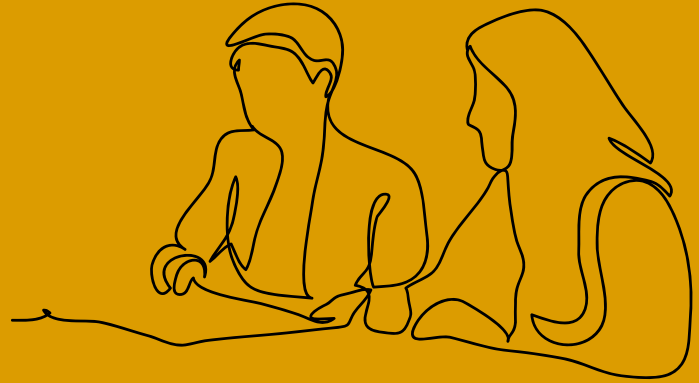
À la recommandation de plusieurs organisations autochtones en éducation, de nombreux programmes contingentés offrent des places réservées pour des personnes étudiantes autochtones : « Tout programme contingenté à l'université ou au collégial devrait avoir ainsi au minimum une place réservée pour les étudiants autochtones et les demandes d'admission devraient être évaluées selon plusieurs critères, qui tiennent compte non seulement des résultats scolaires des étudiants, mais aussi de leur cheminement personnel, de leur motivation à poursuivre le programme d'études et de leurs intentions professionnelles après l'obtention de leur diplôme » (RCAAQ, 2020). Il s'agit d'un excellent moyen de rendre accessibles les études universitaires à cette population sous-représentée dans les corps de métier exigeant un diplôme de grade. Afin d'éviter de stigmatiser ces personnes auprès des autres

membres de la cohorte, le département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières a plutôt choisi d'ajouter des places à celles déjà disponibles. Le terme utilisé n'est donc pas « places réservées », mais plutôt « places supplémentaires » (UQTR, 2025).

Lorsqu'une personne étudiante autochtone est confrontée au racisme systémique au sein des cégeps et des universités, elle peut rencontrer des difficultés à le reconnaître et à s'opposer. Les discriminations présentes dans le système d'éducation postsecondaire peuvent engendrer des inégalités dans la réussite scolaire, dans l'accès à l'emploi et dans la représentation des personnes représentantes de Premiers Peuples dans les postes de direction ou de leadership (Protecteur du citoyen, 2023).



2.5 Freins administratifs et organisationnels



2.5.1 Exemples de situations vécues par des personnes étudiantes autochtones

Situation 25 – accès à la maîtrise

Justine est une étudiante innue qui réussit très bien et qui souhaite s'inscrire à la maîtrise. Pour déposer sa demande, elle doit recueillir trois lettres d'appui dans des délais plutôt restreints. Ses contacts sont tous des personnes des Premières Nations extrêmement sollicitées et elles n'ont pas été en mesure de fournir à Justine les lettres d'appui dans les temps requis. Elle n'a donc pas pu soumettre sa demande et n'a pas pu être admise à la maîtrise, malgré son grand potentiel et toutes ses démarches auprès de la direction de son module.

Situation 26 – reconnaissance des acquis

Marc habite dans une communauté atikamekw et a amorcé un baccalauréat en travail social il y a plus de 10 ans. Il a dû interrompre son projet d'études, car il avait de la difficulté à s'adapter à la vie en milieu urbain. L'éloignement avec sa communauté et sa culture lui causait aussi de l'anxiété, ce qui a engendré des problèmes de consommation. Il a pris du temps pour se guérir et il y est parvenu. Il est même devenu intervenant auprès des jeunes aux prises avec des enjeux de dépendance dans sa communauté. Marc est maintenant prêt à reprendre son projet d'études pour s'outiller davantage dans son rôle d'intervenant. Cependant, puisque cela fait plus de 10 ans qu'il a entamé son programme, les cours qu'il a réussis ne lui sont pas reconnus. Il doit recommencer l'ensemble de son programme, ce qui le décourage et remet en question son projet d'études.

Situation 27 – reconnaissance du régime d'études temps plein

Mani Shan est une étudiante en travail social qui est nouvellement maman. Elle veut poursuivre sa formation à temps partiel pour concilier son rôle de parent et ses études. Or, puisqu'elle est considérée à temps partiel selon les normes administratives du bureau du registraire, elle le sera aussi par son conseil de bande, ce qui aura un grand impact sur le financement de ses études. Pourtant, dans le régime québécois, l'étudiante est réputée à temps plein par l'Aide financière aux études (AFE) même si elle a seulement six crédits durant son trimestre, puisqu'elle a un enfant de moins de 6 ans.

Situation 28 – frais d'inscription

Jordan est un étudiant eeyou inscrit à l'université et il reçoit de l'aide financière de la Commission scolaire crie afin de payer ses frais de scolarité. La Commission scolaire crie envoie les sommes directement à l'université, soit les frais de l'étudiant, mais aussi ceux de deux autres étudiantes de la même nation. Le tout est envoyé en un seul chèque et peut créer de la confusion administrative. Il lui est arrivé de devoir payer des frais de retard et, en plus de lui causer un stress à chaque nouvelle session, il craint que son inscription soit annulée.

Situation 29 – achat de livres avec paiement effectué par les responsables du financement postsecondaire des personnes étudiantes autochtones

Ana, de la nation Inuit, a dû acheter pour plus de 300 dollars de livres pour un cours de droit. Bien que la facture ait été payée par la Commission scolaire Kativik, responsable du financement postsecondaire des personnes étudiantes eeyous, le vendeur de la librairie a refusé de lui donner les livres tant qu'il n'avait pas parlé au gérant. Après plusieurs tentatives pour les récupérer, elle a demandé l'aide de la conseillère aux personnes autochtones de son établissement et ce n'est qu'à ce moment que la librairie lui a remis le matériel acheté.

Situation 30 – accès Internet

George habite dans une communauté innue éloignée où la connexion Internet est instable, ce qui fait en sorte qu'il manque de longs segments du cours qu'il suit en ligne. Le professeur ne veut pas reprendre le contenu avec lui, il perd donc d'importantes notions et cela a des répercussions majeures sur ses résultats scolaires.

Situation 31 – offre de formation à distance limitée

Wendy, une étudiante dans la quarantaine, fait un retour aux études après avoir passé plusieurs années sur le marché du travail et fondé une famille. Le but de son retour aux études est d'améliorer ses conditions de travail dans un domaine qui l'inspire. Cependant, dans sa communauté naskapie, il n'y a aucune université à proximité et les allers-retours quotidiens vers la grande ville la plus proche ne sont tout simplement pas une option viable; déménager non plus. Elle opte donc pour des études à distance, choisissant un programme court en éducation, parfait pour explorer ce domaine qui l'a toujours fascinée. Pendant ses études, Wendy découvre qu'elle aimerait vraiment en apprendre plus sur les méthodes pédagogiques, les besoins des élèves et la gestion de classe. Cela confirme son désir de poursuivre une carrière dans l'enseignement. Une fois son programme court terminé, un dilemme s'imposera puisque l'offre de programmes à distance est limitée. Pour continuer dans le domaine de l'éducation et obtenir une qualification suffisante pour enseigner, elle devra soit continuer à distance dans un domaine qui ne l'intéresse pas autant, soit envisager un changement radical dans sa vie personnelle ce qui impliquerait un déménagement pour poursuivre ses véritables aspirations.

Situation 32 – stage en contexte autochtone

Éliane réalise un stage dans une communauté autochtone. C'est la première fois que son superviseur de stage accompagne une étudiante autochtone qui fait un stage dans sa communauté. Or, le manque de connaissances de son superviseur sur les réalités autochtones l'amène à ne pas prendre en considération la réalité du milieu de stage. Par exemple, même si certains objectifs ne peuvent pas être réalisés dans le milieu, il s'attend à ce qu'elle les atteigne. Éliane doit donc défendre sa position et tenter de répondre à des objectifs qui sont en contradiction avec l'approche prônée dans sa communauté. De plus, les nombreuses heures de déplacement entre la communauté et le milieu d'enseignement ainsi que le coût du loyer en communauté ne sont pas pris en considération.

2.5.2 Constats en lien avec les situations présentées

À la lecture des situations décrites ci-haut, on constate que certains éléments administratifs ou organisationnels peuvent compliquer considérablement le parcours des personnes étudiantes autochtones, dont les processus et les critères d'admission parfois exigeants, les règles strictes entourant la reconnaissance des acquis, ainsi que les régimes d'études que les institutions imposent. Même le financement octroyé par les communautés ou les nations pour soutenir les études postsecondaires des personnes étudiantes autochtones, bien qu'il soit un important facteur de protection dans les études, peut, à l'occasion, compliquer la situation des étudiants et étudiantes, comme le prouvent les cas en lien avec le paiement des frais de scolarité et l'achat de livres.

Il est d'ailleurs important d'insister sur le fait que ce financement dépend souvent du régime d'études dans lequel la personne étudiante est réputée être selon l'université qu'elle fréquente, et non selon l'AFE, comme précisé plus haut. Lorsque la personne étudiante n'est pas considérée à temps plein par son institution, les montants qu'elle reçoit diminuent considérablement. Les personnes étudiantes autochtones s'inscrivent donc presque toutes à quatre cours par trimestre pour que leur aide financière ne soit pas significativement coupée. Or, pour beaucoup d'entre elles la charge de quatre cours est beaucoup trop grande puisqu'elles ont souvent des responsabilités parentales, qu'elles vivent des réalités psychosociales parfois difficiles, que l'enjeu de la langue seconde se pose pour la plupart d'entre elles, etc. Dans ce contexte, il est très difficile pour elles de réussir les quatre cours exigés. Certaines finissent même par être en échec dans un ou plusieurs cours, ce qui baisse leur moyenne cumulative et menace leur diplomation. À cela s'ajoute également l'accès à des bourses d'excellence, qui sont souvent accessibles uniquement aux personnes étudiantes inscrites à temps plein.

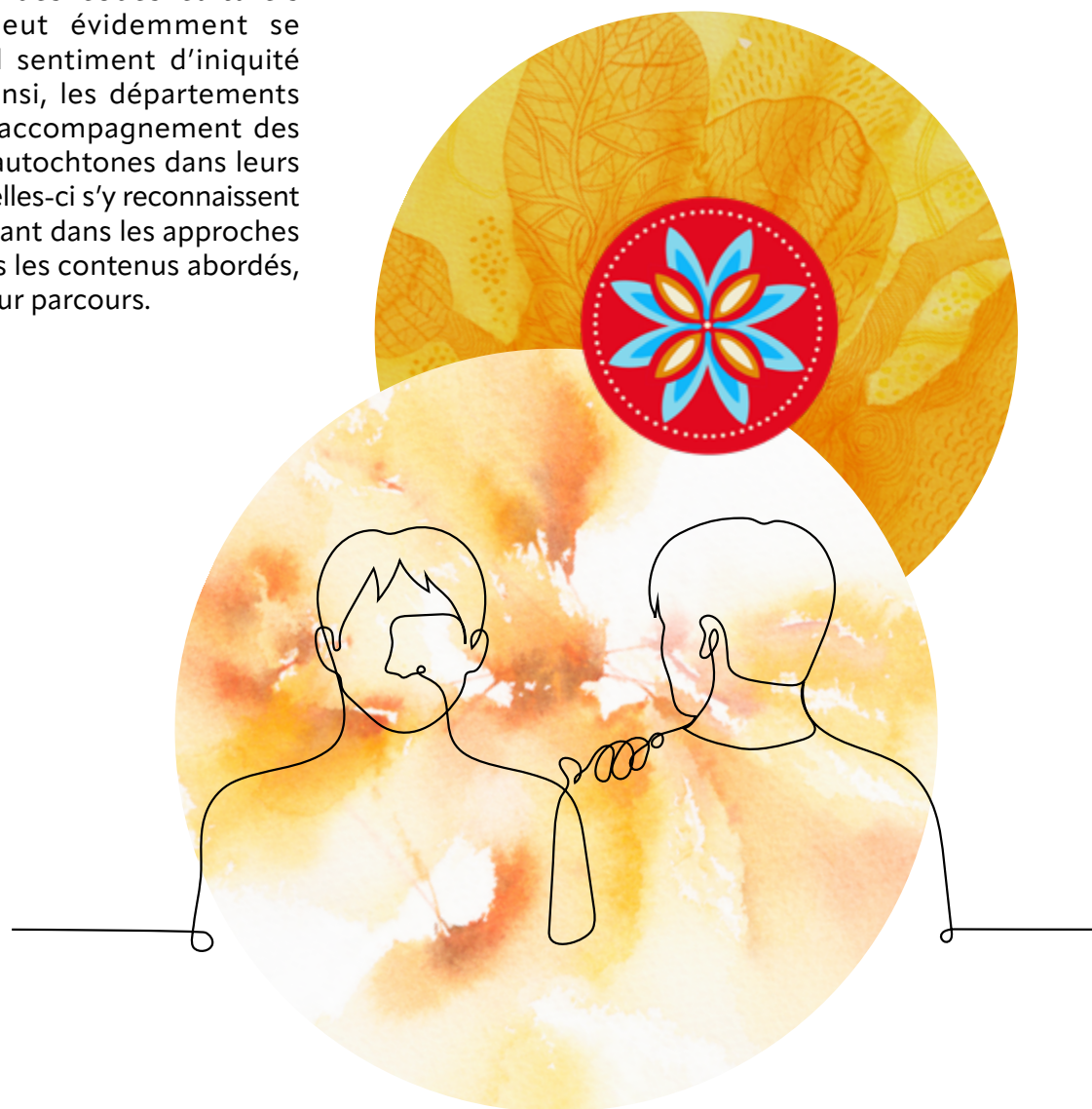
Afin de lever les obstacles auxquels les Premiers Peuples font face lorsqu'ils souhaitent poursuivre des études universitaires, il est crucial

de prendre en compte leurs spécificités, comme le fait que ces personnes doivent souvent s'éloigner de leur milieu de vie et de leur réseau, pour accéder à l'éducation postsecondaire. Il faut aussi considérer que leur parcours éducatif est souvent atypique et que les réalités professionnelles dans leurs communautés diffèrent parfois des réalités allochtones, sur lesquelles les cursus universitaires sont basés.

Concernant plus précisément les parcours d'études, pour beaucoup de personnes autochtones ils sont non linéaires et parsemés d'interruptions pour diverses raisons, entre autres des grossesses pendant les études ou la « difficulté à concilier études, travail et/ou famille » (Bonin, 2019). « À l'université, plus spécifiquement, le quart des Autochtones ont déjà interrompu [leurs] études » (Bonin, 2019). Cela fait en sorte que les personnes autochtones prennent parfois plusieurs années avant de terminer leur baccalauréat. Or, comme mentionné précédemment, les universités ne font généralement pas la reconnaissance des acquis pour les cours effectués depuis plus de dix ans. Les étudiants et étudiantes dont le parcours est plus long à cause de réalités culturelles doivent donc se presser pour terminer en moins de dix ans ou refaire les cours plus anciens qui ne sont pas reconnus dans l'université où ils ont été faits, ce qui peut passablement diminuer leur motivation.

Quant aux réalités professionnelles différentes, elles engendrent parfois des obstacles, notamment lorsque les personnes étudiantes réalisent un stage en communauté. En effet, les attentes et les exigences en lien avec les objectifs de stages sont parfois difficiles à atteindre dans un environnement autochtone, lequel peut fonctionner différemment. Les approches et les façons de faire allochtones ne sont effectivement pas toujours les mêmes que celles privilégiées dans les milieux autochtones. Par exemple, dans la culture occidentale, le silence est « souvent perçu comme un signe de passivité qui doit être comblé », alors que dans

les cultures autochtones, il s'agit plutôt d'un « moyen utilisé pour s'accorder un répit ou pour entrer en contact avec ses émotions » (Fournier, 2018). Devant le silence d'une personne, une intervenante autochtone n'aura peut-être pas de réaction particulière, de façon à laisser l'autre réfléchir. Or, cela pourrait être perçu négativement par la personne allochtone supervisant le stage, puisque la plupart du temps, les évaluations sont réalisées selon des critères propres aux réalités provinciales, sans que les spécificités culturelles ne soient nécessairement prises en compte. Les personnes étudiantes autochtones peuvent donc être désavantagées, voire vivre des échecs dans leurs stages, simplement parce qu'elles répondent à des codes culturels différents, ce qui peut évidemment se traduire par un grand sentiment d'iniquité et d'incompétence. Ainsi, les départements devraient réfléchir à l'accompagnement des personnes étudiantes autochtones dans leurs programmes afin que celles-ci s'y reconnaissent et s'y sentent incluses tant dans les approches pédagogiques que dans les contenus abordés, et ce, tout au long de leur parcours.



3

Appels aux universités

pour soutenir la persévérance
et à la réussite de la population
étudiante des Premiers Peuples

Que ce soit auprès des gouvernements, des organisations publiques et parapubliques, des entreprises ou de la société québécoise et canadienne en général, les appels à la vérité et à la réconciliation sont largement documentés et justifiés. Plusieurs sont en mouvement. Les universités y répondent, à leur rythme et à leur mesure, depuis les dernières années. La section suivante présente différentes références, juridiques ou non, mentionnant les responsabilités des gouvernements et du milieu universitaire quant au soutien à la persévérance et à la réussite de la population étudiante des Premiers Peuples. Ces extraits sont répertoriés et surlignés par les auteurs et autrices de ce document et ne sont pas exhaustifs.

3.1

Commission de vérité et de réconciliation

Le [rapport de la Commission de vérité et de réconciliation](#) (CVR), publié en 2015, a mis en lumière le lourd passé du Canada en matière de politique d'assimilation et de destruction des Premiers Peuples, ainsi que les pratiques inéquitables toujours présentes. De nombreuses réparations sont nécessaires afin d'y remédier et le milieu universitaire a son rôle à jouer. Selon l'honorable juge Murray Sinclair, président de la CVR, « c'est l'éducation qui nous a mis dans ce pétrin, et c'est l'éducation qui nous en sortira » (CVR, 2015).

Extraits des appels à l'action concernant l'éducation

Appel 7. Nous demandons au gouvernement fédéral d'élaborer, de concert avec les groupes autochtones, une stratégie conjointe pour combler les écarts en matière d'éducation et d'emploi entre les Canadiens autochtones et les Canadiens non autochtones.

Appel 10. Nous demandons au gouvernement fédéral d'élaborer de nouvelles dispositions législatives sur l'éducation des Autochtones, avec la pleine participation et le consentement éclairé des peuples autochtones. Plus précisément, nous demandons à ce que ces dispositions comprennent un engagement à l'égard d'un financement suffisant et intègrent des principes qui se traduisent par la réalisation de ce qui suit :

- I. fournir un financement suffisant pour combler les écarts mentionnés sur le plan des niveaux de scolarisation en une génération;
- II. améliorer les niveaux de scolarisation et les taux de réussite;
- III. élaborer des programmes d'études adaptés à la culture;
- IV. protéger le droit d'utiliser les langues autochtones, y compris en ce qui touche l'enseignement de telles langues dans le cadre de cours crédités.

Appel 11. Nous demandons au gouvernement fédéral de fournir un financement adéquat pour remédier à l'insuffisance des places disponibles pour les élèves des Premières Nations qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires.

(Commission de vérité et de réconciliation)

3.2

Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones

La [Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones](#) (DNUDPA) a été ratifiée par le gouvernement du Canada et fait même l'objet d'une loi qui « a pour but d'affirmer que la Déclaration est un instrument international des droits de la personne pouvant contribuer à l'interprétation et à l'application du droit canadien » (Gouvernement du Canada, 2021). Plusieurs articles de la DNUDPA reconnaissent des droits qui peuvent avoir une incidence sur les services offerts aux personnes autochtones par les universités.

Articles et extraits d'articles de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones pouvant être cités pour dénoncer des difficultés et enjeux vécus par des personnes autochtones dans le cadre de leurs travaux à l'université.

Article 8

1. Les autochtones, peuples et individus, ont le droit de ne pas subir d'assimilation forcée ou de destruction de leur culture.
2. Les États mettent en place des mécanismes de prévention et de réparation efficaces visant :
 - a) Tout acte ayant pour but ou pour effet de priver les autochtones de leur intégrité en tant que peuples distincts, ou de leurs valeurs culturelles ou leur identité ethnique;
 - b) Tout acte ayant pour but ou pour effet de les déposséder de leurs terres, territoires ou ressources;
 - c) Toute forme de transfert forcé de population ayant pour but ou pour effet de violer ou d'éroder quelconque de leurs droits;
 - d) Toute forme d'assimilation ou d'intégration forcée;
 - e) Toute forme de propagande dirigée contre eux dans le but d'encourager la discrimination raciale ou ethnique ou d'y inciter.

Article 11

1. Les peuples autochtones ont le droit d'observer et de revivifier leurs traditions culturelles et leurs coutumes. Ils ont notamment le droit de conserver, de protéger et de développer les manifestations passées, présentes et futures de leur culture, telles que les sites archéologiques et historiques, l'artisanat, les dessins et modèles, les rites, les techniques, les arts visuels et du spectacle et la littérature.

Article 12

1. Les peuples autochtones ont le droit de manifester, de pratiquer, de promouvoir et d'enseigner leurs traditions, coutumes et rites religieux et spirituels; le droit d'entretenir et de protéger leurs sites religieux et culturels et d'y avoir accès en privé; le droit d'utiliser leurs objets rituels et d'en disposer; et le droit au rapatriement de leurs restes humains.

Article 14

2. Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public, sans discrimination aucune.
3. Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants, vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue.

Article 15

1. Les peuples autochtones ont droit à ce que l'enseignement et les moyens d'information reflètent fidèlement la dignité et la diversité de leurs cultures, de leurs traditions, de leur histoire et de leurs aspirations.
2. Les États prennent des mesures efficaces, en consultation et en coopération avec les peuples autochtones concernés, pour combattre les préjugés et éliminer la discrimination et pour promouvoir la tolérance, la compréhension et de bonnes relations entre les peuples autochtones et toutes les autres composantes de la société.

Article 24

1. Les peuples autochtones ont droit à leur pharmacopée traditionnelle et ils ont le droit de conserver leurs pratiques médicales, notamment de préserver leurs plantes médicinales, animaux et minéraux d'intérêt vital. Les autochtones ont aussi le droit d'avoir accès, sans aucune discrimination, à tous les services sociaux et de santé.
2. Les autochtones ont le droit, en toute égalité, de jouir du meilleur état possible de santé physique et mentale. Les États prennent les mesures nécessaires en vue d'assurer progressivement la pleine réalisation de ce droit.

Article 31

1. Les peuples autochtones ont le droit de préserver, de contrôler, de protéger et de développer leur patrimoine culturel, leur savoir traditionnel et leurs expressions culturelles traditionnelles ainsi que les manifestations de leurs sciences, techniques et culture, y compris leurs ressources humaines et génétiques, leurs semences, leur pharmacopée, leur connaissance des propriétés de la faune et de la flore, leurs traditions orales, leur littérature, leur esthétique, leurs sports et leurs jeux traditionnels et leurs arts visuels et du spectacle. Ils ont également le droit de préserver, de contrôler, de protéger et de développer leur propriété intellectuelle collective de ce patrimoine culturel, de ce savoir traditionnel et de ces expressions culturelles traditionnelles.

Article 34

Les peuples autochtones ont le droit de promouvoir, de développer et de conserver leurs structures institutionnelles et leurs coutumes, spiritualité, traditions, procédures ou pratiques particulières et, lorsqu'ils existent, leurs systèmes ou coutumes juridiques, en conformité avec les normes internationales relatives aux droits de l'homme.

(Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones)

3.3

Principe de Joyce

À la suite du décès tragique de Joyce Echaquan au Centre hospitalier de Joliette en 2020, le Conseil des Atikamekw de Manawan et le Conseil de la Nation Atikamekw a déposé un mémoire auprès des gouvernements canadien et québécois nommé le [Principe de Joyce](#). Ce document s'appuie sur l'article 24 de la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007) et énonce plusieurs actions à mettre en œuvre par les services publics. Une section s'adresse particulièrement aux programmes d'enseignement postsecondaire des domaines de la santé et des services sociaux.

Relation entre les Autochtones et les établissements d'enseignement dans les domaines de la santé et des services sociaux

Tout programme dispensé par un établissement d'enseignement visant à former des travailleurs du domaine de la santé et des services sociaux doit inclure une composante relative au Principe de Joyce et doit prévoir des mesures pour intégrer les étudiants autochtones et assurer leur réussite.

De façon non limitative, le Principe de Joyce stipule que les mesures suivantes devraient être adoptées :

- I. Les établissements d'enseignement liés aux domaines de la santé et des services sociaux doivent dispenser des formations obligatoires relatives au Principe de Joyce à tous ses étudiants. Ces formations doivent être élaborées par, ou à tout le moins en collaboration avec, les acteurs autochtones de la santé et des services sociaux;
- II. Les établissements d'enseignement liés aux domaines de la santé et des services sociaux doivent faciliter le plus possible aux Autochtones l'accès aux programmes de formation, incluant la mise en place de nouveaux programmes spécifiques ainsi que de mesures financières et sociales;
- III. Les établissements d'enseignement liés aux domaines de la santé et des services sociaux doivent décoloniser les contenus de cours et des modalités d'enseignement sur l'ensemble de son curriculum incluant la formation continue;
- IV. Les établissements d'enseignement liés aux domaines de la santé et des services sociaux doivent faciliter la reconnaissance des savoirs et le partage des connaissances des Autochtones.

(Principe de Joyce, 2020)

3.4

Charte des droits et libertés de la personne

La [Charte des droits et libertés de la personne du Québec](#), adoptée en 1975, est une loi fondamentale qui garantit à toute personne la jouissance de droits et libertés essentiels, tout en affirmant l'égalité entre les individus. Elle protège notamment contre les discriminations et encadre les relations entre citoyens, institutions et entreprises. L'article 10 constitue un pilier central de la Charte puisqu'il énonce le droit à l'égalité et interdit toute forme de discrimination fondée, entre autres, sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la religion, l'origine ethnique ou nationale, l'âge, le handicap ou l'orientation sexuelle.

Article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du gouvernement du Québec

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, la religion, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier celui-ci.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit.

(Gouvernement du Québec, 1976)

Sur son site Web, l'[Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap](#) (AQICESH) stipule que « conformément à la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (article 10), l'Université a une obligation juridique d'accorder des accommodements raisonnables pour assurer le droit à l'égalité. L'accommodement peut concerner les modes d'évaluation, les délais, les travaux de session, la passation des examens, etc. [...] Le devoir d'accommodement se réfère à l'obligation légale de faire ce qui est approprié pour éliminer la discrimination découlant d'une règle, d'une pratique ou d'un obstacle qui a ou pourrait avoir une incidence négative sur des personnes en situation de handicap. » La majorité des universités disposent d'une politique interne favorisant l'inclusion des étudiants en situation de handicap. De manière générale, la mesure d'accommodement raisonnable est une mesure qui ne représente pas une contrainte excessive pour l'Université et qui est conciliable avec les objectifs et les exigences académiques du programme d'études ou du cours qu'elle touche » (AQICESH, 2025).

Des politiques et des mesures sont prises par les universités principalement pour soutenir les personnes étudiantes en situation de handicap, mais pas pour les personnes étudiantes des Premiers Peuples, qui peuvent également subir différentes formes de discrimination (ou de non-reconnaissance) relatives à la race, la langue et l'origine ethnique.

3.5

Charte de la langue française

Au Québec, la [Charte de la langue française](#) permet de protéger l'utilisation et la préservation de la langue dans un monde où l'anglais prédomine. Les personnes francophones saisissent l'importance d'un tel outil. Les langues autochtones sont malmenées depuis des décennies par les politiques d'assimilation canadiennes et plusieurs nations sont actives afin de protéger, revitaliser et transmettre ces langues.

Dans son préambule, la Charte de la langue française reconnaît ce droit. Les universités ont également un rôle à jouer afin de respecter et d'encourager la préservation des langues autochtones ainsi que d'offrir leur soutien et de l'accompagnement spécifique aux personnes étudiantes des Premières Nations et Inuit dont le français n'est pas la langue maternelle.

Extrait du Préambule de la Charte de la langue française, chapitre C-11

L'Assemblée nationale reconnaît aux Premières Nations et aux Inuit au Québec, descendants des premiers habitants du pays, le droit qu'ils ont de maintenir et de développer leur langue et culture d'origine.

3.6

Plan d'action de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador sur le racisme et la discrimination

En 2020, l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador publie son [*Plan d'action de l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador sur le racisme et la discrimination*](#) et y adresse 39 recommandations, dont une spécifique à la réussite scolaire et au milieu de l'éducation.

Recommandation 15 : Mobiliser le milieu scolaire et éducatif en vue de réduire les écarts entre les Autochtones et Allochtones en matière de réussite scolaire

Interventions suggérées :

58. Éliminer les obstacles systémiques à la réussite éducative, dont l'épreuve unique en français qui émane de la Charte de la langue française.
59. Reconnaître les programmes et les outils pédagogiques développés par les organisations mandatées des Premières Nations et les intégrer aux initiatives en matière d'éducation.
60. Élaborer des programmes culturellement adaptés en reconnaissant l'excellence et l'expertise autochtones.
61. Élaborer des programmes qui incluent l'histoire et les enjeux autochtones en reconnaissant l'excellence et l'expertise autochtones.
62. Mettre en place des initiatives locales de soutien et de mentorat.

(APNQL, 2020, p. 13)

3.7

Premier rapport de suivi de la Commission Viens

En 2019, la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics lance l'appel à l'action 23 : Inclure, en collaboration avec les autorités autochtones, un volet sur les Premières Nations et les Inuit du Québec dans les parcours de formations collégiales et universitaires menant à une pratique professionnelle (médecin, travailleur social, avocat, journaliste ou autre) (Rapport final CERP, 2019).

Le Protecteur du citoyen publie son [rapport de suivi](#) en 2023 et « constate notamment une intégration de volets sur les Premières Nations et les Inuit du Québec dans les différents programmes. Il y a toutefois un manque de directives globalisantes, car toutes les institutions ont leur propre rythme et manière de faire. Le Protecteur du citoyen constate qu'il existe une volonté d'inclure un volet sur les Premières Nations et les Inuit au sein de la Fédération des cégeps et de différentes universités. Cependant, les institutions font face à plusieurs obstacles, dont la rigidité de leurs propres modes de fonctionnement, la méconnaissance des corps professoraux sur les réalités autochtones et l'absence de directives contraignantes de la part des instances décisionnelles quant à l'obligation de procéder au développement de volets concernant les Premières Nations et les Inuit. »

(Protecteur du citoyen, 2023, p. 85)

3.8

Engagements d'Universités Canada à l'égard de la vérité et de la réconciliation

Universités Canada est une association regroupant les universités canadiennes autour de priorités concernant l'enseignement supérieur au Canada. L'une des priorités est l'amélioration de l'éducation des personnes autochtones. La position énonce que « les universités reconnaissent la responsabilité qui leur revient quant à la réconciliation à l'élimination des obstacles à la formation universitaire auxquels font face les étudiantes et étudiants autochtones » (Universités Canada, 2023). Une liste d'[engagements à l'égard de la vérité et de la réconciliation](#) est présentée et l'extrait ci-après concerne plus spécifiquement la persévérance et la réussite des personnes étudiantes autochtones.

Réussite des étudiantes et étudiants autochtones

Les universités s'engagent à favoriser la réussite scolaire des personnes autochtones grâce à une approche axée sur les étudiantes et étudiants, leurs forces ainsi que leurs résultats et aptitudes d'apprentissage, en leur offrant un appui global, y compris des mesures de soutien personnel, pédagogique et culturel, ainsi qu'en appuyant les membres du personnel et du corps professoral autochtone qui leur servent de porte-parole et de modèles.

(Universités Canada, 2023)

4

Mesures spécifiques à la
réussite des Premiers Peuples
comme levier d'intervention :

constats généraux et proposition

Considérant les différentes difficultés et les enjeux que peuvent vivre les personnes étudiantes autochtones dans le cadre de leur parcours général (p. ex. : règles administratives), de leurs cours et de leurs travaux à l'université ainsi que les effets de ces difficultés sur la persévérance et la réussite;

Considérant que ces difficultés peuvent être relatives aux répercussions de l'histoire coloniale, aux systèmes et cultures différentes des nations autochtones et québécoises ou au manque de connaissances sur les réalités des Premiers Peuples par le corps enseignant et la communauté universitaire en général;

Considérant que les personnes étudiantes autochtones et les conseillers et conseillères auprès de cette population étudiante ne peut pas porter à elle seule la responsabilité de sensibiliser le corps enseignant et la communauté universitaire en général pour l'ensemble de l'université;

Considérant que les Premiers Peuples ont des droits relatifs à la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones, dont un accès à un système d'éducation respectant leurs cultures, leurs langues et leurs perspectives;

Considérant les recommandations des rapports des différentes commissions d'enquête et des organisations autochtones en éducation quant aux écarts à combler en matière d'accès et de diplomation, la reconnaissance des enjeux et réalités des Premiers Peuples dans les classes et la sécurisation culturelle des environnements éducatifs;

Considérant les recommandations du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec dans son document *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*, qui stipule que « des changements quant à l'encadrement offert aux étudiants autochtones dans tous les cours et lors des évaluations seraient nécessaires, en offrant, par exemple, plus de mesures d'adaptation lors des examens (avoir plus de temps pour faire un examen, avoir accès à du matériel supplémentaire, comme

des dictionnaires et des grammaires) seraient bénéfiques » (RCAAQ, 2020, p. 18).

Considérant les responsabilités des universités à l'égard du soutien à la persévérance et à la réussite des étudiants et étudiantes des Premiers Peuples et la volonté de contribuer à la réduction des écarts en matière de scolarisation postsecondaire pour ces populations dans une perspective de réconciliation;

Considérant que l'uniformisation des pratiques et des approches en matière de réussite pour la population étudiante autochtone permettrait une compréhension éclairée des services de soutien pour ces personnes et pour le corps enseignant, en plus de permettre de reconnaître les défis, réalités et cultures des Premiers Peuples par l'université;

Considérant l'engagement de l'UQ envers sa mission d'accessibilité, qui implique d'accueillir une population étudiante distinctive rencontrant plus de défis pour accéder à la diplomation;

Considérant que l'accessibilité est un principe fondamental du modèle québécois en enseignement supérieur, les établissements de l'UQ se doivent de mettre en place des conditions favorables pour soutenir cette population contribuant ainsi au développement des communautés et du Québec (Université du Québec, 2023).

Les membres de la Communauté de pratique des professionnelles et professionnels soutenant les personnes étudiantes des Premiers Peuples de l'UQ proposent de :

METTRE EN PLACE DES MESURES SPÉCIFIQUES À LA RÉUSSITE DES PREMIERS PEUPLES DANS CHACUN DES ÉTABLISSEMENTS DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC.

4.1

Exemples de pratiques dans des établissements postsecondaires

Cégep de Sainte-Foy

Le cégep a mis en place des mesures d'aide pour les étudiantes et les étudiants autochtones; notamment, ceux-ci ont accès à 25 % de temps supplémentaire dans les contextes d'évaluations en classe. Pour avoir accès à cette mesure, la langue maternelle de la personne étudiante doit être une langue autochtone et elle doit avoir fait une partie de ses études primaires dans cette langue. Elle doit préalablement se présenter au bureau des [Services adaptés](#) pour présenter les documents justificatifs.

Cégep Garneau

Des [mesures](#) permettent notamment aux étudiantes et étudiants qui répondent aux mêmes critères qu'au Cégep de Sainte-Foy d'avoir accès à un local adapté avec surveillance. Ces mesures impliquent aussi d'avoir 25 % de temps supplémentaire dans tous les contextes d'évaluations ou d'avoir un dictionnaire de traduction.

Université de la Colombie-Britannique (UBC)

L'université a mis en place une [politique](#) qui vise à fournir des aménagements raisonnables et appropriés aux personnes étudiantes qui s'absentent des cours (y compris les conférences, les discussions, les travaux dirigés, les laboratoires, les stages cliniques, etc.) et des examens prévus afin de participer à des pratiques religieuses ou culturelles importantes pour les étudiantes et étudiants des Premières Nations, des Métis et des Inuit.

Université McMaster (Ontario)

La [Politique d'aménagement des études pour les pratiques religieuses, autochtones et spirituelles](#) de l'université stipule que les étudiantes et étudiants peuvent observer leurs pratiques religieuses, autochtones ou spirituelles sans subir de désavantages sur le plan académique. Les principales exigences de la politique comprennent la nécessité pour les personnes étudiantes d'informer l'université de tout conflit entre leurs pratiques et leurs obligations académiques en temps opportun.

Les étudiantes et étudiants doivent soumettre un formulaire détaillant les dates de leurs célébrations et les activités universitaires concernées. Le corps enseignant et le personnel administratif sont tenus de fournir des aménagements raisonnables, tels que le report d'examens ou des délais de remise des travaux, afin que les étudiantes et étudiants ne soient pas désavantagés sur le plan académique. La politique décrit également le processus de résolution des litiges en cas de désaccord concernant les aménagements.

4.2

Liste de mesures possibles

À la lumière des expériences vécues par les personnes étudiantes autochtones et en s'appuyant sur la littérature, les membres de la Communauté de pratique des conseillers et conseillères soutenant la population étudiante des Premiers Peuples proposent différentes mesures spécifiques qui pourront servir à nourrir les réflexions des établissements universitaires. Cette liste non exhaustive et non prescriptive vise à fournir des exemples relatifs aux axes identifiés précédemment afin que chaque établissement puisse identifier des mesures qui répondent aux besoins de leur population étudiante selon les réalités propres à chacun. Il est à noter que cet exercice ne vise

en aucun cas à réduire les exigences, les critères d'évaluation et de réussite des personnes étudiantes qui pourraient bénéficier d'une mesure particulière.

Afin d'assurer que les mesures mises en place soient offertes spécifiquement aux personnes des Premiers Peuples, des processus d'identification de la citoyenneté et de l'appartenance doivent être respectés. À cet effet, la [Directive sur la Politique interorganismes sur l'affirmation de la citoyenneté et de l'appartenance autochtones](#) du gouvernement du Canada permet d'établir une liste de critères sur lesquels s'appuyer.

1. Projets d'études dans la langue seconde

Les personnes étudiantes des Premiers Peuples peuvent :

- 1.1 Bénéficier de 30 % de temps supplémentaire dans les contextes d'évaluations en classe.
- 1.2 Utiliser un dictionnaire ou une grammaire lors des évaluations et avoir accès à des outils comme Antidote.
- 1.3 Demander de recevoir les notes de cours au préalable afin de faciliter la compréhension des termes et des concepts ainsi que la prise de notes.
- 1.4 Avoir accès à des preneurs de notes.
- 1.5 Utiliser des logiciels de prise de notes ou d'aide à la retranscription.

Il peut aussi être envisagé d'offrir la possibilité de déposer ses travaux sous d'autres formes de média que l'écrit (p. ex. : à l'oral, vidéo).

Puisqu'il y a également plusieurs enjeux quant à la passation du Test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE) et *English Exam for Teacher Certification* (EETC), des représentations auprès des organismes responsables de ces tests seraient à prévoir en vue d'accorder plus de temps à la population étudiante autochtone lors de ces évaluations.

Par ailleurs, il serait souhaitable que chaque établissement ait un service de soutien en français pour les personnes étudiantes des Premiers Peuples afin qu'une ressource au fait des réalités autochtones puisse les accompagner dans leur préparation au test de certification ainsi que dans la révision de leurs divers travaux.

2. Situations familiales et communautaires différentes et enjeux sociaux et psychosociaux

Les personnes étudiantes des Premiers Peuples peuvent s'absenter de leur cours ou avoir accès au cours à distance et bénéficier de temps supplémentaire pour la remise des travaux lors des situations suivantes :

- 2.1** Rendez-vous médical pour un proche dont la personne a la responsabilité avec billet médical comme preuve à l'appui.
- 2.2** Funérailles d'un proche dans une communauté d'une Première Nation ou d'un village Inuit éloigné avec notice nécrologique comme preuve à l'appui.
- 2.3** Semaine culturelle sur le territoire ou dans la communauté Première Nation de la personne étudiante avec preuve à l'appui (p. ex. : calendrier des activités de la communauté, courriel de la personne responsable).

D'autres mesures peuvent être offertes relativement aux enjeux sociaux et psychosociaux comme :

- 2.4** Mettre en place une politique de conciliation famille-études pour l'ensemble de la population étudiante.
- 2.5** Offrir des services spécifiques aux besoins des personnes étudiantes des Premiers Peuples par des personnes intervenantes qui connaissent leur réalité (p. ex. : soutien psychologique).
- 2.6** Accueillir une personne aînée en résidence pour les Premiers Peuples, pour accompagner et soutenir les membres de la communauté étudiante, en particulier ceux issus des Premiers Peuples.

3. Situations de discrimination et de racisme

- 3.1** Mettre en place différentes activités visant à sensibiliser la communauté universitaire aux réalités historiques et culturelles des Premiers Peuples afin de favoriser l'inclusion, l'ouverture et la reconnaissance, et une meilleure équité envers ceux-ci.
- 3.2** Sensibiliser le personnel des bureaux d'intervention et de prévention en matière de harcèlement aux problématiques possibles vécues par les personnes étudiantes autochtones.
- 3.3** Réfléchir à des mesures permettant de protéger les personnes étudiantes autochtones lorsqu'elles subissent de la discrimination ou de l'exclusion lors des travaux d'équipe.
- 3.4** Mettre en place des mécanismes de dénonciation et des ressources pour venir en aide aux victimes de discrimination ou de racisme.
- 3.5** Identifier des mesures claires pour condamner et enrayer la propagation de propos discriminatoires.
- 3.6** Véhiculer des images positives des réalités, des cultures et des réussites des Premiers Peuples.

4. Freins administratifs et organisationnels

- 4.1** Avoir une personne intermédiaire dédiée pour assurer la liaison entre les universités et les communautés ou les organismes responsables des programmes de financement postsecondaire pour les personnes étudiantes autochtones afin d'assurer une fluidité administrative lors des périodes charnières. Cette personne aurait également la possibilité d'arrimer des situations en lien avec l'aide financière ou lors des changements familiaux ayant une incidence sur le régime d'études de la personne étudiante.
- 4.2** Mettre en place des programmes de mentorat où des personnes étudiantes autochtones plus avancées dans leur cheminement scolaire peuvent guider et soutenir les nouvelles personnes inscrites.
- 4.3** Élaborer une politique visant à permettre aux personnes étudiantes autochtones d'être inscrites à temps partiel tout en étant reconnues à temps complet par l'institution.
- 4.4** Offrir la possibilité aux personnes étudiantes des Premiers Peuples de réaliser leur stage en milieu autochtone. Lorsque la situation ne le permet pas, leur offrir le soutien d'une personne-ressource autochtone pendant le stage.
- 4.5** Proposer des activités de sensibilisation pour préparer et soutenir la personne superviseure et les milieux d'accueil des stagiaires.
- 4.6** Reconnaître les cours réalisés il y a plus de 10 ans – surtout lorsque la personne étudiante autochtone a travaillé dans son domaine pendant ces années – de façon à tenir compte des spécificités culturelles et de la diversité des parcours étudiants.
- 4.7** Assurer un nombre de places réservées à la population étudiante autochtone dans les programmes contingentés, tous cycles d'études confondus.
- 4.8** Reconnaître les acquis professionnels et expérientiels; évaluer les candidatures d'admission sur des bases diversifiées au-delà des résultats scolaires.

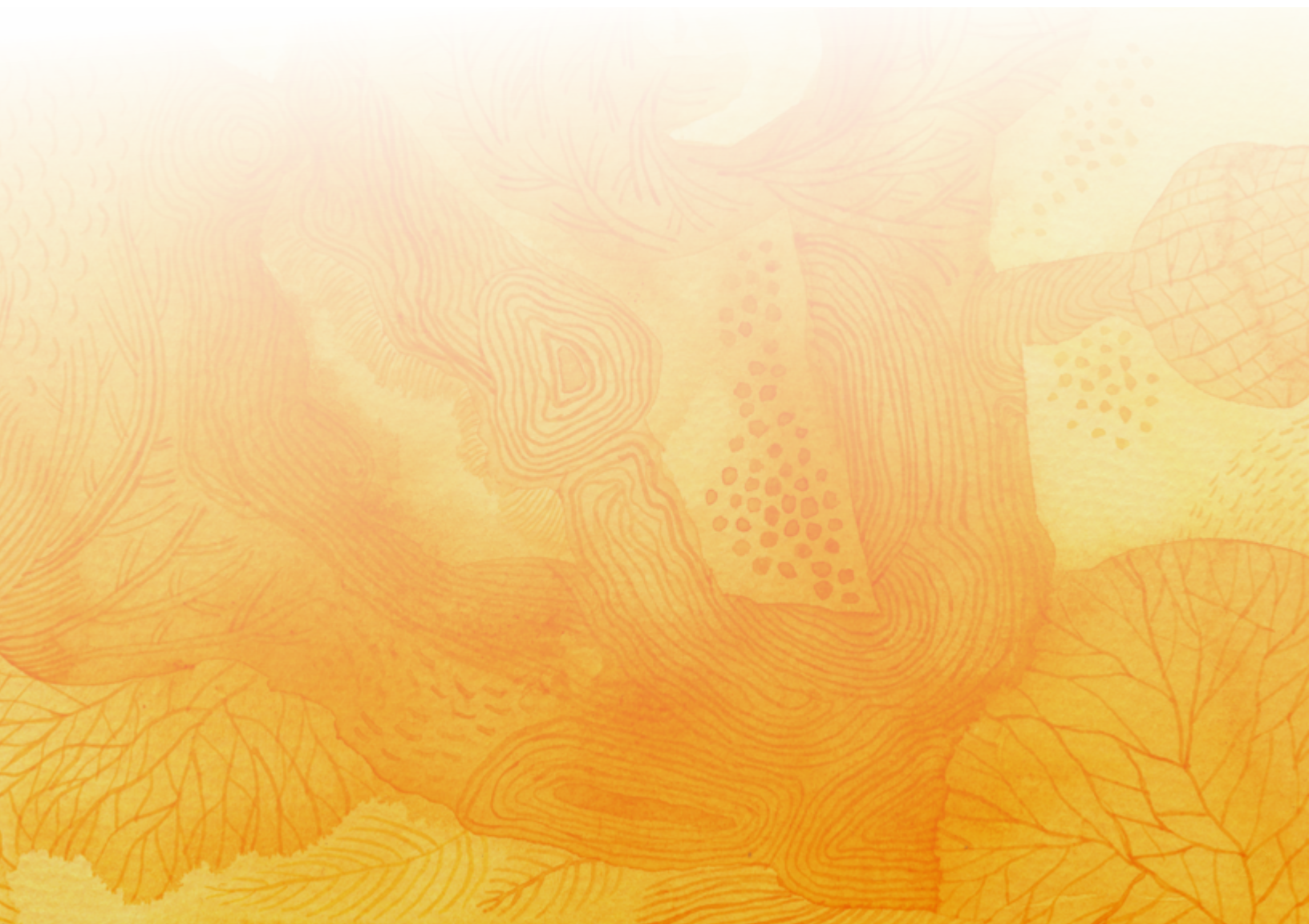
4.3

Opérationnalisation des mesures dans les établissements de l'Université du Québec

Chaque établissement de l'UQ détermine comment les mesures seront implantées et mises en pratique à partir des différentes structures institutionnelles. Il est suggéré qu'une personne de référence soit déléguée au suivi et au respect de l'application des mesures pour assurer une compréhension commune de la part des personnes étudiantes, du corps enseignant, du personnel des services à la population étudiante et du personnel administratif. La mise en place de mesures spécifiques à la persévérance et à la réussite de la population étudiante des Premiers Peuples devrait également s'arrimer avec les plans d'action institutionnels pour les Premiers Peuples et avec les différentes initiatives visant la réussite de la population étudiante.

5

Pistes pour les établissements de l'Université du Québec





Pistes supplémentaires afin de soutenir la persévérance et la réussite de la population étudiante des Premiers Peuples à l'université, plus spécifiquement dans un établissement de l'UQ

1. Reconnaître la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones

En 2020, l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador lance son *Plan d'action sur le racisme et la discrimination* et recommande aux organismes d'adopter la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones comme signe d'engagement : « La Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones est un engagement à l'échelle de la planète envers un monde plus juste. Des municipalités ont accepté de la reconnaître formellement, de la faire connaître à leur population. Il s'agit d'un geste concret, plus que symbolique, qui devrait en lui-même créer des occasions de collaboration à l'échelle locale ou régionale » (APNQL, 2020, p. 7).

2. Offrir des activités de formation et d'accompagnement au corps enseignant de façon récurrente

Ajuster les contenus de cours

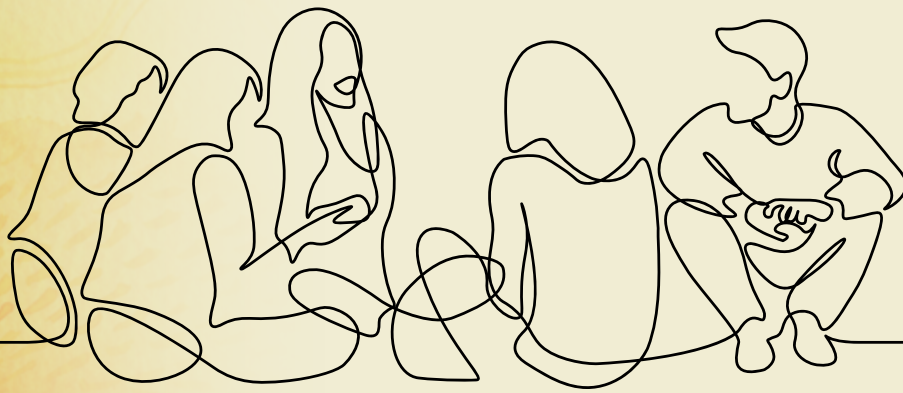
L'adaptation du contenu des cours constitue une première piste d'action pour mieux rejoindre les personnes étudiantes autochtones. En intégrant des exemples concrets qui reflètent les réalités autochtones, on rend la matière plus tangible et pertinente, tout en permettant aux étudiants autochtones de se sentir directement concernés par les sujets abordés en classe (Cornellier, 2015, p. 34).

Former le personnel enseignant afin qu'il considère la vision de l'apprentissage propre aux Premiers Peuples dans leurs approches pédagogiques

La réussite des Premiers Peuples est intrinsèquement liée à la reconnaissance et à l'instauration de pratiques reflétant leurs visions de l'apprentissage. Un module d'autoformation intitulé « Place aux Premiers Peuples dans l'enseignement universitaire » vise à amorcer une réflexion et outiller le personnel enseignant afin qu'il soit en mesure d'enrichir leurs contenus de cours et leurs approches pédagogiques pour tenir compte des enjeux, réalités et perspectives des Premiers Peuples dans leur enseignement. La formation est accessible dans la section *Modules* du site [Enseigner à l'université](#).

3. Assurer la présence et le soutien de personnes professionnelles dédiées à l'accompagnement de la population étudiante autochtone responsable :

- d'offrir un accueil et un accompagnement spécifique;
- de faire le pont avec les communautés environnantes;
- d'offrir un accompagnement personnalisé pour les futures personnes étudiantes qui doivent quitter leur communauté pour entreprendre des études postsecondaires;
- de prendre en compte et soutenir le mieux-être global de la population étudiante autochtone (santé, sécurité, etc.) en offrant des services d'accompagnement et des activités culturellement pertinentes.



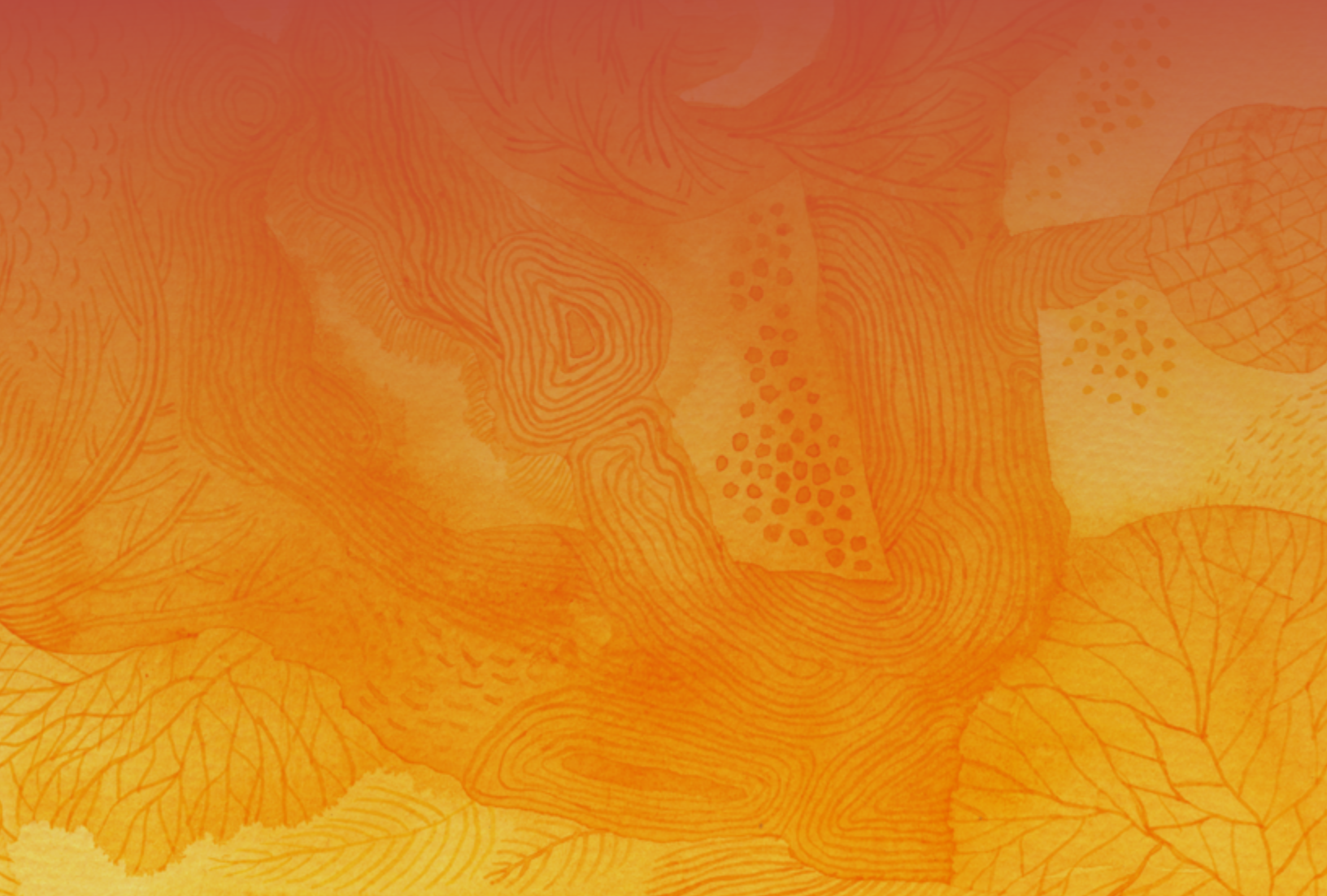
4. Dédier un espace spécifique aux personnes étudiantes autochtones comme lieu de sécurisation culturelle

Un local dédié agit comme un point d'ancrage permettant de remédier à l'absence de réseaux préalables en favorisant la rencontre et la création de nouveaux liens à l'intérieur de l'établissement ainsi que la sécurité culturelle. Ce lieu répond au besoin fondamental de se retrouver dans un environnement sécurisant, propice à la socialisation, à l'entraide et au soutien mutuel en permettant de briser l'isolement, d'atténuer les chocs culturels et de réduire le stress. Les liens qui s'y créent agissent ensuite comme facteur de motivation, d'engagement et de persévérance. Un tel espace servant de lieu de travail, de socialisation et de rassemblement permet l'organisation d'activités destinées aux personnes étudiantes autochtones et devient alors un espace de transmission culturelle qui contribue à la préservation des savoirs traditionnels et à la valorisation des identités autochtones en étant un refuge culturel où les étudiants autochtones peuvent reprendre leur souffle et s'exprimer librement. La présence d'une personne-ressource dans ces locaux renforce leur rôle de soutien en agissant comme repère et en facilitant l'accès aux services. Le lieu peut aussi servir à sensibiliser les étudiantes et étudiants allochtones aux réalités autochtones. Ces initiatives favorisent les échanges interculturels, renforcent le sentiment d'appartenance et contribuent à la réussite éducative (Mareschal et Denault, 2020).

6

Conclusion

Au regard des situations et des constats formulés dans ce document, il apparaît essentiel que les établissements de l'Université du Québec s'engagent dans une démarche concertée visant à renforcer le soutien à la population étudiante des Premiers Peuples. À cette fin, il est proposé que chaque établissement de l'UQ se réunissent en comité interne avec l'ensemble des acteurs concernés afin de s'approprier les contenus présentés dans ce document et d'ouvrir un espace de dialogue pour partager les réalités propres à chacun ainsi que de réfléchir aux mesures spécifiques, structurantes et durables à mettre en place. Cette démarche permettrait de reconnaître les réalités vécues, d'identifier les leviers d'action les plus porteurs et d'agir collectivement pour prévenir les obstacles. Dans cette perspective, il est également souhaité que le personnel enseignant prenne en considération les situations particulières des personnes étudiantes autochtones dans la planification et la mise en œuvre de leurs cours. Les établissements de l'UQ peuvent poursuivre les pas déjà amorcés pour faire une place réelle et significative aux Premiers Peuples dans les espaces universitaires en soutenant leur présence, leurs cultures, leurs langues et leurs aspirations.



Bibliographie

- Gouvernement du Québec. (2025). *Être aux études à temps plein*. <https://www.quebec.ca/education/aide-financiere-aux-etudes/prets-bourses-temps-plein/conditions-admissibilite/etudes-temps-plein>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2025). *Corps professoral — Cadre juridique et politique Institutionnelle : La notion d'accommodement*. <https://www.aqicesh.ca/corps-professoral/cadre-juridique-et-politique-institutionnelle/>
- Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL). (2014). *Les besoins de logement des Premières Nations du Québec et du Labrador*. <http://www.apnql-afnql.com/fr/dossiers/img/logement/BesoinsLogement-2014-resume-fr-en.pdf>
- Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL). (2020). *Plan d'action de l'APNQL sur le racisme et la discrimination : S'engager avec les Premières Nations contre le racisme et la discrimination*. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/Point-11_APNQL_PLAN-ACTION-RACISME-ET-DISCRIMINATION_VF.pdf
- Basile, S., Asselin, H. et Martin, T. (2017). Le territoire comme lieu privilégié de transmission des savoirs et des valeurs des femmes Atikamekw. *Recherches féministes*, 30(1), 61-80. <https://doi.org/10.7202/1040975ar>
- Ball, J. (2010). Indigenous Fathers' Involvement in Reconstituting "Circles of Care". *American Journal of Community Psychology*, 45(1-2), 124-138. <https://doi.org/10.1007/s10464-009-9293-1>
- Barbo G. et Alam S. (2024). Expériences des Autochtones en matière de soins de santé primaires au Canada : revue systématique qualitative. *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada*, 44(4), 143-166. <https://doi.org/10.24095/hpcdp.44.4.01f>
- Bombay A., Matheson K. et Anisman H. (2013). The intergenerational effects of Indian Residential Schools: Implications for the concept of historical trauma. *Transcultural Psychiatry*, 51(3), 320-338. <https://doi.org/10.1177/1363461513503380>
- Bonin, S. (2019). *À la rencontre des étudiants des Premiers Peuples – Une analyse ICOPE*. Direction de la recherche institutionnelle. Université du Québec. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/16/>
- Bonin, S. (2024). *Quelles sont les caractéristiques de la population étudiante autochtone entrée à l'Université du Québec (UQ) en 2022 ?*. Direction de la recherche institutionnelle. Université du Québec. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/151/>
- CAPRES. (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*. <https://www.oresquebec.ca/dossiers/etudiants-des-premiers-peuples-en-enseignement-superieur/>
- Centre de collaboration nationale de la santé autochtone. (2019). *L'accès aux services de santé comme un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis*. Prince George, C.-B. <https://www.ccsa.ca/docs/determinants/FS-AccessHealthServicesSDOH-2019-FR.pdf>
- Commission canadienne des droits de la personne. (2013). Rapport sur les droits à l'égalité des Autochtones. <https://publications.gc.ca/site/fra/9.641691/publication.html>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. (2019). Rapport final. https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=233972
- Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador. (2018). ERS — Rapport de l'Enquête régionale sur la santé des Premières Nations du Québec — 2015. Article C0649. <https://cssspnql.com/produit/ers-rapport-de-lenquete-regionale-sur-la-sante-des-premieres-nations-du-quebec-ers-2015/>

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2024, 19 janvier). *La Commission adapte la Charte des droits en six langues autochtones* [Communiqué]. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/la-commission-adapte-la-charte-des-droits-en-six-langues-autochtones-53213>

Conseil des Atikamekw de Manawan et Conseil de la Nation Atikamekw. (2020). *Principe de Joyce* [Mémoire présenté au gouvernement du Canada et au gouvernement du Québec]. https://principejoyce.com/sn_uploads/principe/Principe_de_Joyce_FR.pdf

Cornellier, F. (2015). *Rapport Synergie « Cégep-Université » — Analyse des besoins du personnel enseignant et des étudiants autochtones en matière d'éducation postsecondaire*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue. <https://www.uqat.ca/services/etudiants/spp/enseignement-aux-autochtones/pdf/Rapport-Synergie-2015.pdf>

Crépeau, N. et Fleuret, C. (2018). L'enseignement du français chez les Premières Nations d'hier à aujourd'hui : défis didactiques, pratiques pédagogiques et compétence plurilingue. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity (J-BILD)*, 2(1). https://bild-lida.ca/journal/volume-2_1-2018/crepeau_fleuret/

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. https://nctr.ca/wp-content/uploads/2021/04/1-Honorer_la_verite_reconcilier_pour_lavenir-Sommaire.pdf

Demers A. S., Veilleux, M., Bélec, C., Tardif, S., Stockless, A., Parent, S., Michaud, N., Desjardins, F., Martin-Roy, S. et Staiculescu, R. (2025). *Référentiel de développement des compétences essentielles aux études postsecondaires*. Université du Québec. <https://reseau.uquebec.ca/fr/transitions-reussies/ressources/referentiel-de-developpement-des-competences-essentielles-aux-etudes-postsecondaires>

Drapeau, L. (s.d.). Les langues autochtones du Québec. Dans *Usito*. Récupéré le 21 février 2025 de https://usito.usherbrooke.ca/articles/th%C3%A9matiques/drapeau_1

Dufour, E. (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]. <http://hdl.handle.net/1866/13638>

Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3). <https://educ.info/xmlui/handle/11515/38023>

L'Encyclopédie canadienne. (2022). *Langues autochtones au Canada*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langues-autochtones-au-canada>

Josselin, M.-L. (2021, 24 octobre). Se ressourcer et transmettre la tradition à l'occasion des semaines culturelles. *Espaces Autochtones*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1833738/autochtone-transmission-semaine-culturelle-atikamekw-anishinabe>

Fournier, I. (2018). *L'intervention auprès des familles autochtones*. Réseau universitaire intégré jeunesse et Centre jeunesse de Québec. https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/02/familles_autochtones.pdf

Gouvernement du Canada. (2021). *Loi sur la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. <https://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/U-2.2.pdf>

- Gouvernement du Canada. (2024). *Directive sur la Politique interorganismes sur l'affirmation de la citoyenneté et de l'appartenance autochtones*. <https://www.canada.ca/fr/comite-coordination-recherche/programmes/directives-politiques/directive-politique-interorganismes-affirmation-citoyennete-appartenance-autochtones.html>
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. *Charte des droits et libertés de la personne*. C-12 § 10 (1976). Gouvernement du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-12>
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. *Charte de la langue française*. C-11 (1977). Préambule. Gouvernement du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-11>
- Hop Wo, N. K., Anderson, K. K., Wylie, L. et MacDougall, A. (2020). The prevalence of distress, depression, anxiety, and substance use issues among Indigenous post-secondary students in Canada. *Transcultural Psychiatry*, 57(2), 263-274. <https://doi.org/10.1177/1363461519861824>
- Jerôme, L. et Poirier, S. (2018). Conceptions de la mort et rites funéraires dans les mondes autochtones. *Frontières*, 29(2). <https://id.erudit.org/iderudit/1044157ar>
- Junker, M.-O., MacKenzie, M. et Mollen, Y. (2016). *Structures comparées de l'innu et français*. https://www.innu-aimun.ca/wp-content/uploads/2019/10/Structures_compare%CC%81es_Innu_French_2018.pdf
- Kirmayer, L. J., Brass, G. M., Holton, T., Paul, K., Simpson, C. et Tait, C. (2007). *Suicide chez les Autochtones au Canada*. Fondation autochtone de guérison. <https://www.fadg.ca/files/le-suicide.pdf>
- Lefevre-Radelli, L. (2020). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université de Nantes]. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13631>
- Mareschal, J. et Denault, A.-A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial : récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4209349>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) en collaboration avec l'Institut national de santé publique du Québec. (2024). *Portrait de santé de la population selon le parcours de vie : pour agir collectivement*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2024/24-228-01W.pdf>
- Organisation des Nations Unies. (2007). *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones*. https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_F_web.pdf
- Protecteur du citoyen. (2023). *Premier rapport de suivi de la Commission Viens*. <https://protecteurducitoyen.qc.ca/sites/default/files/2023-09/premier-rapport-suivi-commission-viens.pdf>
- Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada. (2023). *Pensionnats et réconciliation*. Gouvernement du Canada. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1653919152412/1653919176204>
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2018). *Les Autochtones en milieu urbain et l'accès aux services publics : Portrait de la situation au Québec*. <https://cssspnql.com/produit/les-autochtones-en-milieu-urbain-et-lacces-aux-services-publics-portrait-de-la-situation-au-quebec/>
- Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec. (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/37980>

Simard, J. (2013). Le projet de création d'un programme court de français écrit langue seconde adapté à la réalité culturelle des apprenants des Premières Nations entrant à l'université. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action* (p. 69-78). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/formation-des-enseignants-inuit-des-premieres-2289.html>

Sotero, M. (2006). A Conceptual Model of Historical Trauma: Implications for Public Health Practice and Research. *Journal of Health Disparities Research and Practice*, 1(1), 89-108. <https://ssrn.com/abstract=1350062>

Statistique Canada. (2022). *Les conditions de logement des Premières Nations, des Métis et des Inuit au Canada selon les données du Recensement de 2021*. Gouvernement du Canada. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-X/2021007/98-200-x2021007-fra.cfm>

Vérificateur général du Québec. (2024). Réussite éducative des élèves autochtones. Dans *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2024-2025*. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/209/VGQ_Nov2024_ch4-Autochtones_web.pdf

Vitenti, L. (2012). *Couper le fil de la vie : suicide et rituels de mort chez les Atikamekw de Manawan* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/8533>

Universités Canada. (2023). *Engagements d'Universités Canada à l'égard de la vérité et de la réconciliation*. <https://univcan.ca/fr/publication/engagements-duniversites-canada-a-legard-de-la-verite-et-de-la-reconciliation/>

Université du Québec. (2023). *Pour une nouvelle impulsion de l'Université du Québec à la hauteur des aspirations du Québec*. <https://docutheque.uquebec.ca/id/eprint/155/>

Université du Québec à Trois-Rivières. (2025). *Baccalauréat en psychoéducation*. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/portail/triw082.afficher?owa_cd_pgm=7815



Soutenir

la persévérance
et la réussite
de la population
étudiante des
PREMIERS
PEUPLES
à l'université

