



# INCLUSION DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS AYANT DES BESOINS PARTICULIERS

GUIDE PRATIQUE À L'INTENTION  
DU PERSONNEL DES ÉTABLISSEMENTS  
D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Plan d'action sur la santé mentale étudiante  
en enseignement supérieur 2021-2026  
Mesure 2.3



**Coordination et rédaction**

Direction des affaires étudiantes et interordres  
Direction générale des affaires universitaires, étudiantes et interordres  
Sous-ministériat du développement et du soutien des réseaux

**Pour information :**

Direction des affaires étudiantes et interordres  
Ministère de l'Enseignement supérieur  
1035, rue De La Chevrotière, 19<sup>e</sup> étage  
Québec (Québec) G1R 5A5  
Téléphone : 418 646-1534

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Enseignement supérieur

ISBN 978-2-550-93720-3 (PDF)

# Table des matières

Définitions .....	4
Introduction .....	7
Étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers .....	8
Premières Nations et Inuit (PNI) .....	10
Reconnaissance de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres .....	14
Conciliation famille-travail-études .....	17
Première génération aux études supérieures .....	19
Communautés ethnoculturelles .....	21
Étudiantes et étudiants étrangers .....	23
Soutien aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux autres membres du personnel des établissements.....	25
Approche pédagogique inclusive .....	26
Rédaction inclusive .....	27
Conclusion .....	28

## Définitions

**Discrimination systémique** : « Discrimination qui prend sa source dans des pratiques, usages et coutumes en apparence neutres, mais ayant des effets discriminatoires intégrés dans les structures d’emploi des entreprises qui excluent des membres de certains groupes pour des motifs non liés aux exigences de l’emploi<sup>1</sup>. »

**Diversité** : « [...] conditions, [...] modes d’expression et [...] expériences de différents groupes définis par l’âge, le niveau d’éducation, l’orientation sexuelle, la situation ou les responsabilités de parent, le statut d’immigration, le statut autochtone, la religion, la situation de handicap, la langue, la race, le lieu d’origine, l’origine ethnique, la culture, la situation socioéconomique et d’autres attributs<sup>2</sup>. »

**Doublet** : Ensemble constitué de la forme féminine et de la forme masculine d’un mot.

**Égalité des chances** : « Principe selon lequel tous les individus devraient disposer des mêmes occasions de développement socioprofessionnel, indépendamment de leur origine ethnique et géographique, de leur sexe, de leurs moyens financiers, de leurs convictions religieuses et de leur éventuel handicap<sup>3</sup>. »

**Équité** : « Principe qui permet que les personnes, quelles que soient leur identité et leurs différences, soient traitées en tenant compte de leurs caractéristiques particulières afin d’en arriver à un résultat qui se veut le plus juste possible. Cela veut dire qu’il faut veiller à ce que les mécanismes d’affectation des ressources et de prise de décision soient justes pour tous et qu’ils n’introduisent pas ou ne maintiennent pas de discrimination en fonction de l’identité. L’équité est due à toutes personnes et une attention particulière doit être portée aux biais envers des groupes historiquement défavorisés<sup>4</sup>. »

**Féminisation syntaxique** : « Pratique utilisée en rédaction épïcène, qui consiste à employer des doublets. Avec la féminisation syntaxique, la rédactrice ou le rédacteur emploie la forme masculine et la forme féminine correspondante, coordonnées par *et* ou par *ou* [...]<sup>5</sup>. »

**Formulation neutre** : Formulation qui « privilégie l’utilisation de noms, d’adjectifs et de pronoms qui ne présentent pas d’alternance masculin/féminin tout en ayant un genre grammatical qui leur est propre. Ces mots désignent aussi bien des personnes non binaires que des personnes s’identifiant au genre féminin ou masculin<sup>6</sup>. »

---

<sup>1</sup> Office québécois de la langue française (2017). *Grand dictionnaire terminologique*. [gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8878512](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8878512)

<sup>2</sup> Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (2017). *Guide du candidat : tenir compte de l’équité, de la diversité et de l’inclusion dans votre demande*. [www.nserc-crsng.gc.ca/doc/EDI/Guide\\_for\\_Applicants\\_FR.pdf](http://www.nserc-crsng.gc.ca/doc/EDI/Guide_for_Applicants_FR.pdf)

<sup>3</sup> Office québécois de la langue française (2018). *Grand dictionnaire terminologique*. [vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17487053/egalite-des-chances](http://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17487053/egalite-des-chances)

<sup>4</sup> Université Laval (2022). *Équité, diversité, inclusion*. [www.ulaval.ca/equite-diversite-inclusion/concepts-cles-en-edi](http://www.ulaval.ca/equite-diversite-inclusion/concepts-cles-en-edi)

<sup>5</sup> Office québécois de la langue française (2012). *Grand dictionnaire terminologique*. [gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=26532328](http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=26532328)

<sup>6</sup> Institut national de la recherche scientifique (2022). *Procédés de rédaction neutre pour la rédaction inclusive*. [inrs.ca/li/nrs/equite-diversite-et-inclusion/guide-de-redaction-inclusive/procedes-de-redaction-neutre/](http://inrs.ca/li/nrs/equite-diversite-et-inclusion/guide-de-redaction-inclusive/procedes-de-redaction-neutre/)

**Inclusion** : Création d'un environnement où toutes les personnes sont respectées de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités. L'inclusion renvoie à la mise en place de pratiques qui permettent à toutes et à tous d'être et de se sentir valorisés, soutenus et respectés, avec une attention particulière à l'égard des groupes sous-représentés. Elle exige une recension et une suppression des obstacles (physiques ou procéduraux, visibles ou invisibles, intentionnels ou non intentionnels) qui nuisent à la participation et à la contribution de chacune et de chacun<sup>7</sup>.

**Intersectionnalité** : « Cumul de différentes formes de domination ou de discrimination vécues par une personne, fondées notamment sur sa race, son sexe, son âge, sa religion, son orientation sexuelle, sa classe sociale ou ses capacités physiques, qui entraîne une augmentation des préjudices subis<sup>8</sup>. »

**Marginalisation** : « [...] processus par lequel des personnes se voient exclues en raison de leur identité sociale (genre, race, classe sociale et sexualité) et de la répartition inéquitable des ressources sociales, économiques, physiques et psychologiques<sup>9</sup>. »

**Mégenrage** : Utilisation de mauvais accords de genre ou pronoms en faisant référence à une personne ou au moment de s'adresser à elle.

**Microagressions** : Insultes, stéréotypes ou jugements subtils et brefs perpétrés à l'encontre de personnes (ou de groupes de personnes) marginalisées et contribuant à cette marginalisation<sup>10</sup>.

**Pédagogie inclusive** : Pédagogie selon laquelle l'établissement d'enseignement supérieur est un lieu d'accueil de toutes les personnes, sans distinction, et qui leur permet de participer activement à la vie de l'établissement afin qu'elles puissent en bénéficier dans les différentes sphères de leur existence. Concrètement, la pédagogie inclusive implique, entre autres, de varier les façons de présenter le contenu d'un cours ou encore les méthodes pédagogiques ou les méthodes d'évaluation. Le sous-titrage des vidéos présentées dans le cadre d'un cours et la correction numérique sont des moyens d'assurer une pédagogie inclusive<sup>11</sup>.

**Proche aidant** : Personne qui apporte un soutien à un ou à plusieurs membres de son entourage qui présentent une incapacité temporaire ou permanente de nature physique, psychologique, psychosociale ou autre, peu importe leur âge ou leur milieu de vie, et avec qui elle partage un lien affectif, familial ou non<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (2017). *Guide du candidat : tenir compte de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans votre demande*. [www.nserc-crsng.gc.ca/doc/EDI/Guide\\_for\\_Applicants\\_FR.pdf](http://www.nserc-crsng.gc.ca/doc/EDI/Guide_for_Applicants_FR.pdf)

<sup>8</sup> Office québécois de la langue française (2019). *Grand dictionnaire terminologique*. [vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26532478/intersectionnalite](http://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26532478/intersectionnalite)

<sup>9</sup> Baah, F. O., Teitelman, A. M. et Riegel, B. (2019). Marginalization: Conceptualizing patient vulnerabilities in the framework of social determinants of health – An integrative review. *Nursing Inquiry*, vol. 26, n° 1, janvier, e12268. [doi.org/10.1111/nin.12268](https://doi.org/10.1111/nin.12268) Dans Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé (2022), *Glossaire des principaux concepts liés à l'équité en santé*.

<sup>10</sup> BGC Canada (2021). *Trousse 2S & LGBTQIA+ – Conçu pour les gestionnaires et les décideurs de l'organisation*. [www.bgccan.com/wp-content/uploads/2022/01/BGC\\_2SLGBTQIA\\_Toolkit\\_FR.pdf](http://www.bgccan.com/wp-content/uploads/2022/01/BGC_2SLGBTQIA_Toolkit_FR.pdf)

<sup>11</sup> Université Laval (2022). *L'approche pédagogique inclusive*. [www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-approche-pedagogique-inclusive](http://www.enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/l-approche-pedagogique-inclusive)

<sup>12</sup> Gouvernement du Québec (2020). *Loi visant à reconnaître et à soutenir les personnes proches aidantes*. [www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/R-1.1](http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/R-1.1)

**Rédaction inclusive** : Pratique qui « consiste à éviter les genres grammaticaux masculins et féminins en ce qui concerne les personnes, sans toutefois faire appel à des néologismes, au contraire de la rédaction non binaire<sup>13</sup> ».

**Situation de handicap** : Situation qui « correspond à la réduction de la réalisation ou à l'incapacité à réaliser des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles)<sup>14</sup> ».

---

<sup>13</sup> Institut national de la recherche scientifique (2023). Inclusivement vôtres! Guide de rédaction inclusive. [inrs.ca/linrs/equite-diversite-et-inclusion/guide-de-redaction-inclusive/](https://inrs.ca/linrs/equite-diversite-et-inclusion/guide-de-redaction-inclusive/)

<sup>14</sup> Réseau international sur le Processus de production du handicap (2022). *Concepts-clés*. [ripph.gc.ca/modele-mdh-pph/concepts-clés/#:~:text=Une%20situation%20de%20handicap%20correspond,environnementaux%20\(les%20facilitateurs%20et%20les](https://ripph.gc.ca/modele-mdh-pph/concepts-clés/#:~:text=Une%20situation%20de%20handicap%20correspond,environnementaux%20(les%20facilitateurs%20et%20les)

## Introduction

Au cours des dernières décennies, l'accès aux études supérieures au Canada et au Québec s'est accru à la suite d'investissements massifs effectués par les divers paliers gouvernementaux<sup>15, 16</sup>, ce qui a entraîné une diversification de la population étudiante. Or, les personnes qui fréquentent les établissements d'enseignement supérieur de la province sont appelées à connaître des disparités en ce qui a trait à la réussite du projet d'études et à la persévérance scolaire. En effet, certaines personnes présentent des particularités susceptibles de compromettre leur projet scolaire, tant en ce qui concerne la réussite que l'obtention d'un diplôme. Elles appartiennent à des groupes souvent sous-représentés et correspondent à une variété de profils pour lesquels les environnements scolaires ne sont pas toujours outillés.

Ce document se veut un recueil de pratiques, d'initiatives et de mesures destinées à favoriser l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant des besoins particuliers dans le réseau de l'enseignement supérieur. Il s'inscrit dans le déploiement de la mesure 2.3, « Soutenir l'adoption de pratiques institutionnelles et pédagogiques favorables à la diversité, à l'inclusion et à la bonne santé mentale étudiante » du [Plan d'action sur la santé mentale étudiante en enseignement supérieur 2021-2026 \(PASME\)](#). Il est à noter que, dans le cadre de cette mesure, la publication d'un guide des pratiques d'enseignement et d'évaluation favorables à une bonne santé mentale est prévue. Les deux ouvrages seront complémentaires et auront le même objectif, soit de favoriser le bien-être de l'ensemble des étudiantes et des étudiants. Ils viseront à impliquer et à soutenir le corps professoral ainsi que, plus largement, l'ensemble des parties prenantes des établissements d'enseignement dans la mise en place de pratiques visant à favoriser l'inclusion. Cette volonté s'inscrit dans la poursuite des principes d'équité, de diversité et d'inclusion, qui contribuent à la bonne santé mentale des étudiantes et des étudiants.

Pour ce faire, il est proposé au personnel enseignant et aux responsables d'établissement de mettre en place une approche inclusive. Le Conseil supérieur de l'éducation décrit celle-ci comme une pratique qui prend en considération les enjeux socioculturels et les zones de vulnérabilité<sup>17</sup>. Ainsi, favoriser l'inclusion doit être un acte réfléchi de manière que toutes les composantes reliées au parcours scolaire soient prises en compte. En ce sens, la finalité des pratiques et des initiatives proposées est de réduire les obstacles de toute nature que peuvent rencontrer les étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers (EBP) au cours de leur formation, et de contribuer à soutenir le principe d'égalité des chances. Le présent guide a été élaboré à partir d'une recension des écrits portant sur les différentes catégories d'EBP, avec l'appui du comité consultatif qui a contribué à la rédaction du PASME.

---

<sup>15</sup> Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). Les inégalités entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie*, vol. 1, n° 2, p. 177-197.

<sup>16</sup> Organisation de coopération et de développement économiques (2009). *Regards sur l'éducation 2009. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.

<sup>17</sup> Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

## Étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers

Le ministère de l'Enseignement supérieur considère que les membres de la communauté étudiante peuvent être amenés à relever des défis singuliers durant leurs parcours scolaires, ce qui nécessite une attention particulière. En effet, la diversité des profils présents dans cette communauté, en lien avec les caractéristiques prévalentes dans l'établissement d'accueil, dont l'environnement ainsi que les contextes d'apprentissage, est susceptible d'entraîner des inégalités quant à la réussite ou à la poursuite des études. De ce fait, l'intégration au marché du travail peut être compromise.

Avec le souci de parvenir à intégrer l'ensemble des étudiantes et des étudiants appartenant à ces divers groupes, le MES a favorisé l'appellation « étudiantes et étudiants ayant des besoins particuliers » (EBP) pour exprimer la multiplicité des enjeux et des besoins propres à ces personnes. Il a choisi de distinguer ce terme de l'expression « étudiantes et étudiants en situation de handicap ». Dans le présent document, les EBP sont caractérisés par le fait notamment que leurs besoins ne sont pas spécifiquement attribuables à une condition physique ou psychologique ou encore à une déficience. Ils découlent, entre autres, de l'interaction entre des caractéristiques socioéconomiques ou reliées à l'identité et les conditions prévalentes dans l'établissement d'accueil. Dans certains cas, cela peut entraver le cheminement dans le réseau de l'enseignement supérieur.

Ces étudiantes et étudiants peuvent connaître des défis sur le plan scolaire, personnel ou social. L'hétérogénéité de leurs profils implique que des mesures favorisant leur insertion soient prises par l'établissement d'enseignement afin de diminuer le nombre de possibles obstacles systémiques.

---

Les obstacles systémiques sont définis comme étant « des systèmes, des politiques ou des pratiques qui empêchent certaines personnes appartenant à des groupes sous-représentés ou désavantagés de bénéficier d'un accès équitable à des emplois, à des services ou à des programmes, ou en sont exclus. Ces obstacles sont d'ordre systémique, car ils sont le résultat de pratiques, de politiques, de traditions et (ou) de valeurs institutionnelles pouvant être "involontaires" ou "invisibles" aux yeux des personnes qu'ils n'affectent pas, mais qui ont des répercussions graves et durables sur la vie des personnes qu'ils affectent (p. ex. sur leur cheminement professionnel)<sup>18</sup> ».

---

À ce titre, les étudiantes et étudiants ayant des besoins spécifiques sont issus des groupes suivants :

- Premières Nations et Inuit;
- Représentants de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres;
- Parents aux études et personnes proches aidantes;
- Première génération aux études supérieures;

---

<sup>18</sup> Définition tirée de : Conseil de recherches en sciences humaines (2021). *Guide du CRSH pour aborder les considérations liées à l'équité, à la diversité et à l'inclusion dans les demandes de subvention de partenariat*. [www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/apply-demande/guides/partnership\\_ei\\_guide-partenariats\\_guide\\_ei-fra.aspx?wbdisable=true#a9](http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/apply-demande/guides/partnership_ei_guide-partenariats_guide_ei-fra.aspx?wbdisable=true#a9)



- Étudiantes et étudiants étrangers;
- Membres des communautés ethnoculturelles.

Cette catégorisation n'est pas stricte et est appelée à se modifier en fonction des réalités et des enjeux qui pourront émerger dans le réseau de l'enseignement supérieur. Elle a été privilégiée en raison du fait que ces groupes sont de plus en plus représentés à l'enseignement supérieur, où ils sont confrontés à des enjeux préoccupants en ce qui concerne les études. Par ailleurs, une étudiante ou un étudiant peut appartenir à plusieurs de ces catégories. Le cumul de ces identités peut contribuer à accentuer la présence potentielle d'obstacles durant le parcours scolaire et doit être abordé sous l'angle de l'intersectionnalité. Comme il a été mentionné plus tôt, les étudiantes et étudiants en situation de handicap et ceux présentant des particularités développementales, comme un trouble du spectre de l'autisme, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble mental ou un trouble de la personnalité, ne sont pas inclus dans le propos du présent ouvrage, bien qu'ils puissent entrer dans la catégorie des étudiantes et des étudiants ayant des besoins spécifiques.

Il est à noter que les femmes, les membres des minorités visibles ou de la diversité sexuelle et de genre, les personnes vivant avec un handicap, les Autochtones de même que les étudiantes et étudiants étrangers ont été identifiés comme autant de populations du réseau de l'enseignement supérieur qui risquent particulièrement de subir des violences à caractère sexuel.

C'est donc avec le souci de répondre aux besoins particuliers de ces groupes que ce document présente des pratiques, des initiatives et des mesures prometteuses qui visent à favoriser leur inclusion et à limiter le nombre de barrières en lien avec leur projet d'études. À cet égard, il est à noter que le [Cadre de référence sur la santé mentale étudiante](#) regroupe également des pratiques favorisant l'inclusion des EBP. Cet ouvrage se veut d'abord et avant tout un outil de réflexion permettant aux actrices et aux acteurs du réseau de l'enseignement supérieur d'analyser différents éléments et pratiques de leur milieu, et d'y apporter certaines modifications pour soutenir l'inclusion. En plus des aspects reliés aux sphères pédagogique et organisationnelle, l'aménagement de l'environnement physique se révèle un facteur majeur dans la mise en place de pratiques inclusives.

D'abord, une présentation par catégorie est faite, avec des pratiques, des initiatives et des mesures particulières à chaque groupe et visant l'inclusivité. Ensuite, des pratiques générales sont identifiées. Plusieurs pratiques, initiatives et mesures présentées dans une section précise peuvent être bénéfiques pour une autre catégorie d'EBP. Il est donc laissé aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux diverses parties prenantes de l'établissement d'accueil le soin de déterminer la manière de faire profiter les différents groupes d'une pratique spécifique, selon les besoins identifiés déterminés en lien avec la composition de leurs populations étudiantes. En outre, les pratiques, les initiatives et les mesures sont issues de recherches, d'études ou de recommandations et portent sur les établissements collégiaux ou universitaires. Le MES n'a pas souhaité établir de distinction par réseau, car les éléments mis en lumière peuvent généralement être adaptés et bénéfiques aux deux ordres d'enseignement.

## Premières Nations et Inuit (PNI)

Les personnes issues des Premiers Peuples ont un taux de diplomation inférieur à celui de l'ensemble de la population québécoise. En 2018, 26,2 % des membres des PNI possédaient un diplôme postsecondaire. Cette donnée contrastait avec la moyenne québécoise observée pour la même année, soit 41,7 %<sup>19</sup>. Ce groupe est l'un de ceux qui reflètent la réalité la plus intersectionnelle. En plus d'appartenir aux Premiers Peuples, ces étudiantes et étudiants sont souvent des personnes de première génération ou des parents.

L'un des défis auxquels sont confrontés celles et ceux qui poursuivent des études supérieures est l'éloignement de leur environnement et de leur réseau. En effet, ces personnes ont souvent à quitter leur communauté ou leur ville de résidence, car peu d'établissements d'enseignement supérieur se trouvent à proximité. De ce fait, elles peuvent perdre leur réseau social et se retrouver isolées. Par ailleurs, le soutien qu'elles obtiennent au regard de l'orientation scolaire est fréquemment jugé inadéquat. De plus, les programmes culturellement adaptés sont rares dans les établissements. Il ne faut pas non plus négliger l'aspect financier, qui peut freiner la poursuite des études.

On ne peut ignorer les traces laissées par l'histoire lorsqu'on fait référence aux personnes faisant partie des PNI. Elles peuvent encore aujourd'hui subir des inégalités sur le plan social. Le passé colonial n'est certes pas étranger aux causes de celles-ci et des impacts se font encore sentir en ce qui a trait à la discrimination, à la marginalisation et à la stigmatisation de cette population<sup>20</sup>. Les expériences antérieures relatives au vécu de cette communauté sont susceptibles d'avoir causé des traumatismes intergénérationnels. Tous ces éléments ne sont pas sans conséquences sur cette population étudiante<sup>21, 22, 23</sup>. À cela s'ajoute le fait qu'à l'enseignement supérieur, une proportion considérable de ces étudiantes et de ces étudiants sont préoccupés par la réussite. L'échec du cursus de formation est une préoccupation partagée par plusieurs<sup>24</sup>. De plus, leur parcours est parfois irrégulier. Il peut avoir connu plusieurs interruptions dans différentes sphères de vie, y compris des périodes de décrochage, des reprises du cheminement scolaire ainsi que des ruptures. En outre, la présence de conflits culturels peut avoir influé sur leur parcours de vie. Ces éléments peuvent jouer un rôle important dans la persévérance scolaire<sup>25, 26, 27</sup>. Par ailleurs, pour les étudiantes et étudiants issus des Premiers Peuples, le français est

---

<sup>19</sup> Statistique Canada (2018). Profil de la population autochtone, Recensement de 2016, Ottawa, Statistique Canada

<sup>20</sup> Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (2017). *L'éducation : un déterminant social de la santé des Premières Nations, des Inuits et des Métis*. Prince George, Colombie-Britannique : Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.

<sup>21</sup> Bougie, E., Kelly-Scott, K. et Arriagada, P. (2013). *Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuits et des Métis : certains résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*, produit n° 89-653-X au catalogue de Statistique Canada.

<sup>22</sup> Gaywish, R. et Mordoch, E. (2018). Situating intergenerational trauma in the educational journey. *In Education*, vol. 24, n° 2, automne.

<sup>23</sup> Inuit Tapiriit Kanatami (2020). *Inuit Post-Secondary Education Strategy, Raising Education Attainment Rates*. Ottawa, Ontario.

<sup>24</sup> 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 en anthropologie. Montréal : Université de Montréal.

<sup>25</sup> Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez les jeunes Amérindiens en fin de formation secondaire : contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*, thèse de doctorat en éducation. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.

<sup>26</sup> De Gaulejac, V. et Taboada Léonetti, I. (1994). *La lutte des places. Insertion et désinsertion*. Marseille : Hommes et perspective.

<sup>27</sup> Wotherspoon, T. (2004). *Perspectives d'une nouvelle classe moyenne parmi les peuples autochtones*. Dans Gouvernement du Canada, *Projet de recherche sur les politiques, Des gens d'ici : les Autochtones en milieu urbain* (p. 161-182), Ottawa, Ontario.

parfois la deuxième ou la troisième langue, ce qui constitue un obstacle supplémentaire dans leur parcours scolaire. Enfin, l'attitude adoptée par le personnel enseignant face aux difficultés que ces étudiantes et étudiants peuvent éprouver en français représente souvent une source de démotivation quant à la poursuite des études<sup>28</sup>.

Pour ces étudiantes et étudiants, la question de la sécurisation culturelle dans les milieux de formation postsecondaire devient incontournable. Cette pratique favorise notamment leur réussite éducative.

De plus, elle contribue à leur mieux-être ainsi qu'à leur intégration au sein de l'établissement d'accueil<sup>29</sup>.

---

« La sécurisation culturelle consiste à rétablir et à soutenir l'équité pour les Autochtones. Elle reconnaît la présence des iniquités et cherche à combler ces écarts par des pratiques pertinentes<sup>30, 31</sup>. » À cet égard, il appartient à chaque personne de cheminer en prenant conscience de ses propres croyances et de ses connaissances à l'égard des Premières Nations et des Inuit afin de promouvoir des attitudes et des comportements pertinents pour leur santé et leur bien-être.

---

Pour accompagner et inclure les individus faisant partie des PNI, la création d'espaces éducationnels culturellement sécurisés au sein de l'établissement d'enseignement s'avère une initiative positive dans la mesure où elle a une incidence sur la rétention et la réussite aux études de cette population<sup>32</sup>. En outre, l'aménagement de résidences autochtones adaptées pour les familles et de milieux de vie est à considérer. Les établissements d'enseignement du Québec qui ont procédé à la mise en place de ce type d'aménagement ont observé des retombées bénéfiques pour cette communauté<sup>33, 34</sup>, par exemple l'Institution Kiuna, un centre d'études collégiales voué à l'éducation des Autochtones du Québec. Cet établissement allie cadre d'enseignement et milieu de vie tout en respectant les particularités culturelles, le contexte social et les champs d'intérêt de la population étudiante.

Dans la même veine, offrir des activités pédagogiques reliées aux pratiques culturelles autochtones ainsi qu'au patrimoine ou aux langues s'inscrit dans une perspective de sécurisation culturelle et permet aux étudiantes et aux étudiants membres des PNI de se familiariser ou de renouer avec des éléments associés à leur culture. Il est à noter que, pour diverses raisons, certains n'ont pas nécessairement pu y avoir accès.

---

<sup>28</sup> Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (2020). Dans M.-A. Charrette (2021), *Les étudiant(e)s autochtones au collégial : état des lieux et approches pédagogiques soutenantes*, 40<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. [eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38229/charette-colloque-agpc-2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38229/charette-colloque-agpc-2021.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

<sup>29</sup> 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 en anthropologie. Montréal : Université de Montréal. <http://hdl.handle.net/1866/13638>

<sup>30</sup> Tiré intégralement de : Gouvernement du Québec (2021). *La sécurisation culturelle en santé et en services sociaux. Vers des soins et des services culturellement sécurisants pour les Premières Nations et les Inuits*. [publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2020/20-613-02W.pdf](http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2020/20-613-02W.pdf)

<sup>31</sup> Brascoupé, S. et Waters, C. (2009). Cultural safety exploring the applicability of the concept of cultural safety to aboriginal health and community wellness. *Journal of Aboriginal Health*, vol. 5, n° 2, p. 6-41.

<sup>32</sup> Dufour, E. (2016). La sécurité culturelle au niveau post-secondaire : le cas de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, vol. 2, octobre.

<sup>33</sup> Cégep de Sept-Îles (2021). *Un concept innovateur d'hébergement pour étudiants autochtones*. [cegepsi.ca/un-concept-innovateur-dhebergement-pour-etudiants-autochtones](http://cegepsi.ca/un-concept-innovateur-dhebergement-pour-etudiants-autochtones)

<sup>34</sup> College of New Caledonia (2021). *The Aboriginal Student Housing Building*. [cnc.bc.ca/about/initiatives/aboriginal-student-housing](http://cnc.bc.ca/about/initiatives/aboriginal-student-housing)

De plus, le reste de la communauté étudiante peut bénéficier de ces activités, de ces pratiques et de ces connaissances, et s’initier à ces aspects culturels. Il est également suggéré aux différentes parties prenantes des établissements d’accueil d’assurer la promotion de la culture autochtone. Cela peut se traduire par un encouragement de la reconnaissance des langues autochtones et une offre de formations ou d’ateliers sur l’apprentissage de ces langues, par le fait d’inviter des personnes faisant partie des PNI à donner des conférences sur divers sujets ou à être présentes à des cours, par l’inclusion dans les cursus de l’histoire et des œuvres des Premiers Peuples ou par toute mesure visant à favoriser le rayonnement de cette culture. La mise en place de services ciblés est encouragée. D’après une étude de 2015, lorsque de tels services sont offerts au collégial, ils permettent de répondre aux besoins et aux attentes des étudiantes et des étudiants de cette communauté<sup>35</sup>.

Par ailleurs, les pratiques, les initiatives et les mesures mises en place par les établissements devraient être abordées sous l’angle de la décolonisation. Dans un document publié en 2021<sup>36</sup>, le Consortium d’animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (CAPRES) mettait en lumière cinq espaces à décoloniser en enseignement supérieur, selon la conception du Pr. Mintz<sup>37</sup>. Ceux-ci concernent les programmes d’études, les plans de cours, les pédagogies, la dynamique de classe ainsi que l’accompagnement des étudiantes et des étudiants dans leur maîtrise des savoirs. Le tableau ci-dessous est un résumé de ces éléments.

Redéfinir les programmes d’études	Réimaginer les plans de cours	Repenser les pédagogies	Revoir la dynamique de classe	Accompagner les étudiantes et étudiants dans leur maîtrise des savoirs
<b>Problématiser les paradigmes établis</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Pouvoir</li> <li><input type="checkbox"/> Hiérarchie</li> <li><input type="checkbox"/> Équité</li> </ul> <b>Retracer les origines</b>	<b>Réfléchir autrement les bibliographies</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Sources multiples</li> <li><input type="checkbox"/> Points de vue divergents</li> </ul> <b>Favoriser la compréhension des enjeux sociaux</b> <b>Soutenir l’autoapprentissage</b>	<b>Inclure des stratégies pédagogiques pertinentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Incitation au débat</li> </ul>	<b>Analyser les classes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Pouvoir</li> <li><input type="checkbox"/> Privilèges</li> <li><input type="checkbox"/> Hiérarchie</li> <li><input type="checkbox"/> Inclusion</li> <li><input type="checkbox"/> Exclusion</li> <li><input type="checkbox"/> Normes implicites</li> </ul>	<b>Créer un environnement d’apprentissage collaboratif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Partage et échanges</li> </ul>

Ainsi, pour décoloniser l’enseignement, il est suggéré tout d’abord que les programmes d’études soient repensés en problématisant les paradigmes établis. De ce fait, les questions touchant aux notions de

<sup>35</sup> 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 en anthropologie. Montréal : Université de Montréal. [papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13638/Dufour\\_Emanuelle\\_2015\\_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/13638/Dufour_Emanuelle_2015_memoire.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

<sup>36</sup> CAPRES (2021). *Décolonisation des savoirs et des pratiques universitaires*. [www.capres.ca/systemes-et-enjeux-de-l-enseignement-superieur/decolonisation-des-savoirs-et-des-pratiques-universitaires-publication/](http://www.capres.ca/systemes-et-enjeux-de-l-enseignement-superieur/decolonisation-des-savoirs-et-des-pratiques-universitaires-publication/)

<sup>37</sup> Mintz, S. (2021). *Decolonizing the Academy*. Inside Higher Education. [www.insidehighered.com/blogs/higher-ed-gamma/decolonizing-academy](http://www.insidehighered.com/blogs/higher-ed-gamma/decolonizing-academy)

pouvoir, de hiérarchie et d'équité doivent être revisités. Pour ce faire, il faut remonter aux sources de ces conceptions. Il pourra ainsi être démontré comment les concepts clés rattachés à ces questions ont été utilisés au fil du temps, à bon ou à mauvais escient.

Par ailleurs, les enseignantes et enseignants doivent porter une attention particulière à leur plan de cours, qui témoigne d'une certaine intentionnalité, qu'elle soit ou non consciente. Par exemple, lors de la rédaction de la bibliographie, il apparaît judicieux de veiller à ce qu'elle intègre de multiples sources de savoir et à ce qu'elle inclue des ouvrages issus des Premières Nations. Une attention doit aussi être accordée à la divergence des points de vue présentés. Le plan de cours demeure un outil central pour permettre aux étudiantes et aux étudiants de façonner leur compréhension individuelle des enjeux sociaux. Il doit être élaboré en fonction de stratégies pédagogiques pertinentes en plus d'inciter les étudiantes et étudiants à tenir des débats concernant leurs points de vue. De plus, il doit être réfléchi de manière à soutenir l'autoapprentissage. En ce qui a trait aux salles de classe, l'enseignante ou l'enseignant doit prendre conscience qu'elles « sont des lieux de pouvoir, de privilèges, de hiérarchie, d'inclusion, d'exclusion et de normes implicites sur les formes appropriées d'argumentation et de comportement qui reflètent elles-mêmes certaines présomptions culturelles sur le genre, la race et d'autres variables<sup>38</sup> ». Ainsi, un processus réflexif portant sur ces propres croyances et biais cognitifs est encouragé.

Le contexte d'apprentissage est également une variable importante à considérer. À ce titre, il s'avère favorable de viser la mise en place d'environnements d'apprentissage collaboratifs. Sous cette forme, le partage et les échanges font en sorte que les étudiantes et étudiants apprennent les uns des autres. Un autre avantage attribué à cette pratique réside dans le fait qu'elle permet notamment de donner la parole aux personnes dont la communauté d'appartenance a été marginalisée. Pour conclure, l'auteur invite les enseignantes et enseignants à exercer un rôle favorisant la persévérance scolaire en faisant figure notamment de mentors, de conseillers ou d'alliés<sup>39</sup>.

Les initiatives en classe ne sont pas les seules à avoir une incidence sur ces étudiantes et étudiants. Il est effectivement préconisé de soutenir la mise en œuvre d'initiatives hors classe. En effet, qu'il s'agisse de la présence d'une conseillère ou d'un conseiller en soutien aux Autochtones, de l'accès à un local réservé, d'activités d'accueil avant le début de la session ou de soutien scolaire, particulièrement des centres d'aide en français ou en anglais, toutes ces mesures ont un impact significatif.

Actuellement, plusieurs ressources travaillent à outiller l'ensemble de la population au regard des réalités autochtones. Les membres du personnel des établissements d'enseignement sont invités à consulter les organismes communautaires de leurs régions. Dans le même ordre d'idées, l'[organisme Mikana](#) a créé la [Boîte à outils décoloniale](#), qui permet aux allochtones de s'instruire sur les réalités autochtones par l'autoapprentissage. Par ailleurs, la [Trousse d'outils pour les alliées aux luttes autochtones](#) permet de comprendre différents enjeux et offre des pistes de réflexion et d'action concrètes. Pour pousser plus loin la déconstruction des préjugés, l'ouvrage [Mythes et réalités sur les peuples autochtones](#) est également à consulter.

---

<sup>38</sup> Mintz, S. (2021). *Decolonizing the Academy*. Inside Higher Education. Dans CAPRES (2021). *Décolonisation des savoirs et des pratiques universitaires*. [www.capres.ca/systemes-et-enjeux-de-l'enseignement-superieur/decolonisation-des-savoirs-et-des-pratiques-universitaires-publication/](http://www.capres.ca/systemes-et-enjeux-de-l'enseignement-superieur/decolonisation-des-savoirs-et-des-pratiques-universitaires-publication/)

<sup>39</sup> Mintz, S. (2021). *Decolonizing the Academy*. Inside Higher Education. Dans CAPRES (2021). *Décolonisation des savoirs et des pratiques universitaires*. [www.capres.ca/systemes-et-enjeux-de-l'enseignement-superieur/decolonisation-des-savoirs-et-des-pratiques-universitaires-publication/](http://www.capres.ca/systemes-et-enjeux-de-l'enseignement-superieur/decolonisation-des-savoirs-et-des-pratiques-universitaires-publication/)

De plus, les [centres d'amitié autochtones](#), présents dans plusieurs régions, soutiennent diverses actions, dont celles axées sur la réussite éducative. Une collaboration avec ces ressources peut être envisagée dans les régions concernées. Il faut aussi mentionner les activités et la documentation offertes par l'[Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives](#), qui a comme mission de contribuer au développement et au transfert de pratiques interculturelles et inclusives innovantes au profit des populations minoritaires en situation de vulnérabilité (personnes immigrantes ou issues de l'immigration, Autochtones, etc.).

Enfin, le ministère de l'Enseignement supérieur soutient l'accueil et l'intégration des Autochtones au collégial et à l'université.

## Reconnaissance de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres

Les étudiantes et étudiants qui représentent la diversité sexuelle et la pluralité des genres composent un groupe hétérogène dont les membres ont des vécus différents<sup>40, 41</sup>. Cependant, ces personnes sont susceptibles de rencontrer, pendant leur parcours scolaire, des obstacles comportant certaines similitudes et liés notamment à des actes homophobes ou transphobes.

---

« L'identité de genre est une expérience personnelle et relationnelle, un sentiment profond et intime du genre d'une personne. Le genre s'inscrit dans un continuum entre le genre masculin et le genre féminin, mais ne s'y limite pas.

Le terme *non binaire* inclut tout genre autre que féminin ou masculin. L'absence de genre est dénotée par le terme *agenre*.

Le terme *trans* inclut toute personne dont l'identité de genre ne correspond pas au genre qui lui a été assigné à la naissance (mention du sexe qui a été apposée sur son acte de naissance).

Le terme *trans* inclut donc à la fois les personnes trans binaires (hommes trans et femmes trans) et les personnes non binaires<sup>42</sup>. »

---

Il est à noter que les violences à caractère sexuel sont une problématique qui touche particulièrement certains groupes, dont les étudiantes et étudiants issus des minorités sexuelles et de genre.

Des analyses secondaires ayant suivi l'enquête *Sexualité, sécurité et interactions en milieu universitaire : ce qu'en disent étudiant.es, enseignant.es et employé.es* révèlent que 47 % des étudiantes et des étudiants universitaires qui s'identifient comme des personnes transgenres ou non binaires ont été victimes de

---

<sup>40</sup> Chamberland, L. et Puig, A. (2015). *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*. Montréal : Chaire de recherche sur l'homophobie, Université du Québec à Montréal (UQAM).

<sup>41</sup> CAPRES (2020). *Diversité sexuelle et de genre en enseignement supérieur*. <http://www.capres.ca/dossiers/diversite-de-genre>

<sup>42</sup> Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie dans les réseaux de l'éducation (2019). *Mesures de soutien et d'inclusion des personnes trans et des personnes non binaires en milieu de travail. Guide pour les employeurs et les syndicats*. [tablehomophobietransphobie.org/wp-content/uploads/2020/02/1819-289\\_1-GuideTrans-Employeurs\\_FR\\_web-FINAL.pdf](http://tablehomophobietransphobie.org/wp-content/uploads/2020/02/1819-289_1-GuideTrans-Employeurs_FR_web-FINAL.pdf)

harcèlement sexuel et que 21 % ont subi des contacts sexuels non désirés<sup>43</sup>. Les étudiantes et étudiants transgenres sont de deux à cinq fois plus susceptibles de subir différentes formes de violences à caractère sexuel que leurs condisciples cisgenres<sup>44</sup>.

Par ailleurs, le Projet intercollégial d'étude sur le consentement, l'égalité et la sexualité (PIECES) indique que les personnes des minorités sexuelles et de genre sont deux fois plus susceptibles que les autres de vivre des violences à caractère sexuel. En effet, 44,3 % de ces personnes ont rapporté qu'elles avaient déjà connu ce type de violences depuis leur arrivée au collégial et 39,6 % ont dit en avoir subi dans les 12 derniers mois<sup>45</sup>.

Pour atténuer les différentes barrières qui pourraient s'ériger au cours du projet d'études des personnes de ce groupe, les établissements d'enseignement supérieur peuvent revoir certaines façons de faire actuelles en vue de procéder à des changements favorisant la reconnaissance de ces étudiantes et de ces étudiants. Il appert que cette reconnaissance peut avoir une incidence sur la réussite des études et la persévérance<sup>46</sup>. Cette ouverture situe le milieu comme un allié de la communauté. Il ne faut pas sous-estimer le rôle que peuvent jouer les enseignantes et enseignants auprès de ce groupe. En effet, par leur proximité avec les étudiantes et étudiants, ils ont une influence sur leur réussite, leur épanouissement et leur sentiment de sécurité<sup>47</sup>.

Dans l'optique d'une reconnaissance des multiples facettes de cette diversité et d'une action menée dans une perspective d'inclusion, le tableau suivant présente des initiatives pouvant être adoptées par le corps enseignant et les différents intervenants et intervenantes de l'établissement d'accueil ainsi que d'autres pouvant être mises en place par celui-ci<sup>48, 49, 50, 51, 52, 53, 54</sup> :

---

<sup>43</sup> Alexa Martin-Storey et collab. (2018). Sexual violence on campus: Differences across gender and sexual minority status. *Journal of Adolescent Health*, vol. 62, n° 6, juin, p. 701-707.

<sup>44</sup> Coulter et collab. (2017); Johnson, Matthews et Napper (2016); Richardson, Armstrong, Hines et Reed (2015). Dans G. Paquette et collab. (2021), *La violence sexuelle subie par les universitaires du Québec issus des minorités sexuelles et de genre et les pratiques de prévention et d'intervention*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 90 p.

<sup>45</sup> Bergeron, M. et collab. (2020). *Rapport de recherche de l'enquête PIECES : violences sexuelles en milieu collégial au Québec*.

<sup>46</sup> Chamberland, L. et Puig, A. (2015). *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*. Montréal : Chaire de recherche sur l'homophobie, UQAM.

<sup>47</sup> Pullen Sansfaçon, A., Duclos, C. et Hélio (2019). *Transdiversité : comprendre et respecter la transdiversité grâce à l'éducation*. EDUlib, Université de Montréal.

<sup>48</sup> CAPRES (2020). *Diversité sexuelle et de genre en enseignement supérieur*. <http://www.capres.ca/dossiers/diversite-de-genre>

<sup>49</sup> Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie dans les réseaux de l'éducation (2018). *Mesures d'ouverture et de soutien envers les jeunes trans et envers les jeunes non binaires. Guide pour les établissements d'enseignement*. [fde.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/brochure\\_jeunes\\_trans\\_web-2.pdf](https://fde.qc.ca/wp-content/uploads/2018/02/brochure_jeunes_trans_web-2.pdf)

<sup>50</sup> Chamberland, L. et Puig, A. (2015). *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*. Montréal : Chaire de recherche sur l'homophobie, UQAM. [chairedspg.uqam.ca/wp-content/uploads/2016/03/upload\\_files\\_Guide-final-francais-graphiste-2.pdf](https://chairedspg.uqam.ca/wp-content/uploads/2016/03/upload_files_Guide-final-francais-graphiste-2.pdf)

<sup>51</sup> Ministère de la Santé et des Services sociaux (2016). *Les jeunes de minorités sexuelles et la problématique du suicide – Outil de sensibilisation*. [publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-825-01W.pdf](https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2015/15-825-01W.pdf)

<sup>52</sup> Chamberland, L. et Puig, A. (2015). *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*. Montréal : Chaire de recherche sur l'homophobie, UQAM.

<sup>53</sup> CAPRES (2020). *Diversité sexuelle et de genre en enseignement supérieur*. <http://www.capres.ca/dossiers/diversite-de-genre>

<sup>54</sup> Chamberland, L. et Puig, A. (2015). *Guide des pratiques d'ouverture à la diversité sexuelle et de genre en milieu collégial et universitaire*. Montréal : Chaire de recherche sur l'homophobie, UQAM.

Corps enseignant ou intervenantes et intervenants	Établissement
<p>Montrer une attitude d'ouverture à la diversité sexuelle et à la pluralité des genres</p> <p>Utiliser des modèles ou exemples inclusifs et variés lorsque cela est pertinent</p> <p>Inclure, dans les plans de cours et les plans-cadres, les compétences transversales du projet éducatif ainsi que du matériel et des apprentissages reflétant la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle</p> <p>Utiliser des questions ouvertes et un vocabulaire inclusif, éviter les stéréotypes hétérosexistes et ne pas présumer de l'orientation sexuelle, de l'identité de genre ou de la composition familiale des étudiantes et des étudiants</p> <p>Promouvoir des ressources pertinentes en cas de besoin</p> <p>Reconnaître les manifestations de violence et de discrimination qui ont un caractère homophobe, transphobe, lesbophobe ou biphobe et les combattre</p> <p>Faire référence aux réalités et aux personnes de la diversité sexuelle et de genre lors des interactions avec la classe et de l'enseignement</p> <p>S'assurer du pronom utilisé par les étudiantes et étudiants ou utiliser des formulations neutres afin d'éviter le mégenrage, notamment lors de la vérification des présences</p> <p>Faire preuve de discrétion concernant le prénom légal, notamment lors de la vérification de la carte étudiante, afin d'éviter de le divulguer si un processus d'affirmation de genre est en cours ou dans le cas d'individus non binaires</p> <p>Présenter du matériel reflétant la diversité sexuelle et de genre</p> <p>Favoriser l'utilisation des numéros d'identification étudiants (matricules) lors de la remise de travaux et d'examens</p> <p>Utiliser le prénom choisi par l'étudiante ou l'étudiant ainsi que le pronom de référence</p>	<p>Faciliter le changement de prénom ou de genre dans l'ensemble des communications internes, sans égard aux démarches entamées ou non auprès du Directeur de l'état civil par la personne concernée</p> <p>S'assurer que les formulaires utilisés par l'établissement tiennent compte de la diversité des genres et de celle des familles</p> <p>Implanter un réseau d'alliées et d'alliés composé d'intervenants ouverts à la diversité sexuelle et à la pluralité des genres</p> <p>Soutenir une offre de formations sur les réalités de la diversité sexuelle et de la pluralité des genres pour les enseignantes et enseignants ainsi que les autres membres du personnel des établissements</p> <p>Soutenir la mise en place de groupes de soutien pour les minorités sexuelles (soutien par les pairs ou alliance gais-hétérosexuels qui regroupe des jeunes de diverses orientations ou identités sexuelles)</p> <p>Adopter une politique spécifique ou un règlement incluant l'homophobie et la transphobie pour soutenir les personnes des minorités sexuelles et de genre</p> <p>Élaborer un processus de plaintes qui prend en compte et mentionne explicitement les motifs perçus de la situation décriée, y compris l'homophobie et la transphobie, et le rendre facilement accessible</p> <p>Offrir des espaces non genrés (vestiaires, douches, résidences) et des locaux dont peuvent disposer les différents groupes et/ou associations et s'assurer que leurs coordonnées sont connues</p> <p>S'assurer que des toilettes non genrées sont facilement accessibles partout dans l'établissement</p> <p>Implanter un réseau d'alliées et d'alliés composé d'intervenants ouverts à la diversité sexuelle et à la pluralité des genres</p> <p>Offrir des accommodements ainsi qu'un accompagnement, au besoin, aux personnes qui ont amorcé un processus de transition</p> <p>Organiser des événements portant sur la diversité sexuelle et de genre</p> <p>S'engager activement dans la lutte contre l'homophobie</p>

Des ressources suggérant divers outils et des références documentaires qui visent à favoriser la compréhension des réalités des personnes représentant la diversité sexuelle et la pluralité des genres sont accessibles à l'ensemble de la population. À ce titre, la [Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie dans les réseaux de l'éducation](#) offre plusieurs ressources pertinentes. Les actrices et acteurs du réseau de l'enseignement supérieur sont invités à consulter le site Web de ce réseau pour



approfondir leurs connaissances sur le sujet. De plus, le Conseil québécois lesbiennes gays bisexuel.le.s et trans a élaboré le guide [Mieux nommer et mieux comprendre : changer de regard sur les réalités de la diversité de genre et les enjeux trans](#), qui offre des outils pratiques dont peuvent s'inspirer les intervenantes et intervenants de même que le corps enseignant.

Par ailleurs, un arrimage avec les services offerts dans la communauté est à privilégier dans le but de soutenir les étudiantes et étudiants appartenant à la diversité sexuelle et à la pluralité des genres. Il est suggéré de promouvoir ces ressources par les différents canaux disponibles ou lors d'échanges avec la communauté étudiante. En outre, le Groupe de recherche et d'intervention sociale (GRIS) propose divers outils et services pour une meilleure connaissance des réalités de ces personnes. Il est présent dans plusieurs régions du Québec et peut être une référence pour les établissements.

## Conciliation famille-travail-études

Être aux études et parent à la fois ou agir en tant que personne proche aidante peut apporter son lot de défis.

Une étude de 2014 indiquait qu'environ le quart des étudiantes et des étudiants des établissements postsecondaires assumaient des responsabilités parentales. Cette proportion tendrait à augmenter chez les parents qui fréquentent le deuxième cycle universitaire et s'établirait à 31 %<sup>55</sup>. En plus des responsabilités inhérentes à un tel rôle, plusieurs occupent un emploi parallèlement à leurs études. Le réseau de l'Université du Québec, dans une étude de 2016 portant sur la réussite aux cycles supérieurs, mentionnait que 22 % des individus nouvellement inscrits exerçaient des responsabilités parentales. De ce groupe, 67 % avaient au moins deux enfants. Bien que plusieurs travaillent, les personnes qui ont des enfants et qui étudient sont plus nombreuses à éprouver des difficultés financières que leurs pairs qui n'ont pas d'enfants<sup>56</sup>. Parmi les facteurs explicatifs de cette disparité, l'accès à une aide financière aux études et les frais liés aux services de garde sont évoqués.

En ce qui concerne les étudiantes et étudiants qui sont des personnes proches aidantes, peu d'études québécoises ont été réalisées à ce jour. Pourtant, cela peut entraîner son lot de conséquences, et ce, sur plusieurs plans. Les études peuvent en subir les répercussions. La participation sociale est également compromise. Préoccupé par cette réalité et dans l'objectif de mieux la cerner, le ministère de la Santé et des Services sociaux a inclus, dans le [Plan d'action gouvernemental pour les personnes proches aidantes 2021-2026](#), une mesure visant à examiner la prévalence, les caractéristiques et les besoins des personnes proches aidantes, jeunes et adultes, fréquentant un établissement du réseau de l'éducation ou de l'enseignement supérieur.

---

<sup>55</sup> Extrait de Tremblay, D. G., & Yagoubi, A. (2022). [La conciliation famille-travail-études dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec: mesures et initiatives des universités et des cégeps](#).

<sup>56</sup> Comité scientifique de la Grande initiative réseau en réussite (2020). *Les leviers de la réussite aux cycles supérieurs dans le réseau de l'Université du Québec*. Université du Québec, p. 1-67. [www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires\\_avis\\_rapports/leviers-reussite-cycles-superieurs-reseau-uq\\_oct-2020.pdf](http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/documents/memoires_avis_rapports/leviers-reussite-cycles-superieurs-reseau-uq_oct-2020.pdf)

À la lueur de ces constats, la conciliation-famille-travail-études (CFTE) doit faire l'objet d'une réflexion dans les milieux de l'enseignement afin de minimiser les impacts vécus par ce groupe. Le ministère de la Famille définit comme suit cette conciliation : « [...] la recherche de l'équilibre entre les responsabilités et les exigences liées à la vie professionnelle ou scolaire, et parfois les deux, et la vie familiale. Celle-ci fait référence aux personnes avec lesquelles un lien de dépendance est créé, soit les membres de la famille, de la famille proche, de la famille élargie et les amis<sup>57</sup> ».

Les pratiques suivantes prometteuses et pourraient notamment être incluses dans une politique institutionnelle sur la CFTE<sup>58, 59, 60 61</sup>:

- Offrir un statut aux parents aux études ou aux personnes proches aidantes;
- Attribuer un statut à temps plein aux parents aux études ou aux personnes participant à l'entraide entre pairs même s'ils sont inscrits à temps partiel;
- Accorder des congés familiaux lors d'absences pour des raisons parentales ou familiales;
- Mettre en place une offre suffisante de services de garde adaptés dans les établissements;
- Mettre sur pied, dans les établissements, un comité de soutien aux parents aux études et aux personnes proches aidantes;
- Élaborer une politique institutionnelle sur la CFTE;
- Contribuer à faciliter le réseautage entre les étudiantes et étudiants ainsi que, lorsque cela est pertinent, avec le réseau communautaire;
- Élaborer un plan d'action en concertation avec les associations étudiantes;
- Rendre accessibles des endroits tenant compte de la réalité des parents aux études (salle d'allaitement, espace adapté aux parents avec enfant, salle de travail comportant un coin de jeux, etc.);
- Offrir les services d'une intervenante sociale ou d'un intervenant social au besoin;
- Offrir un accès continu aux bibliothèques. Permettre l'enregistrement ou la rediffusion des cours à un moment ultérieur afin d'accommoder les personnes exerçant des responsabilités familiales;

---

<sup>57</sup> Ministère de la Famille (2020). *Conciliation famille-travail-études*. [www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/CFTE/Pages/index.aspx](http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/CFTE/Pages/index.aspx)

<sup>58</sup> Université de Sherbrooke (2020). *Politique 2500-044 – Politique relative aux parents aux études*. [www.usherbrooke.ca/decouvrir/fileadmin/sites/decouvrir/documents/direction/politiques/2500-044.pdf](http://www.usherbrooke.ca/decouvrir/fileadmin/sites/decouvrir/documents/direction/politiques/2500-044.pdf)

<sup>59</sup> Fédération étudiante collégiale du Québec (2020). *Politique de conciliation famille-travail-études. Version annotée à l'intention des établissements collégiaux du Québec*. [www.fecq.org/](http://www.fecq.org/)

<sup>60</sup> Coalition pour la conciliation famille-travail-études (2020). *Plateforme de revendications : pour relever les défis*. [ccfte.files.wordpress.com/2020/06/plateforme-ccfte-vf.pdf](http://ccfte.files.wordpress.com/2020/06/plateforme-ccfte-vf.pdf)

<sup>61</sup> Tremblay, D.-G. (2019). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux* (4<sup>e</sup> édition). Québec : Presses de l'Université du Québec. [www.puq.ca/catalogue/livres/conciliation-emploifamille-temps-sociaux-edition-3630.html](http://www.puq.ca/catalogue/livres/conciliation-emploifamille-temps-sociaux-edition-3630.html)

- Relayer l'information relative aux services d'aide disponibles pour les parents aux études ou les personnes proches aidantes;
- S'assurer de faire connaître les accommodements spécifiques aux personnes ayant des responsabilités parentales et offrant de l'aide naturelle (modalités en cas de retard ou d'absence à un cours ou à une évaluation, délais possibles lors de la remise des travaux, etc.);
- Offrir des pauses permettant l'allaitement et des réfrigérateurs pour l'entreposage de lait;
- Réserver, sur le site Web de l'établissement, une section pour les mesures et les ressources internes et externes destinées aux parents ou aux personnes proches aidantes;
- Instaurer des activités permettant aux parents aux études de socialiser.

Un répertoire des ressources communautaires en lien avec les besoins de cette population devrait être facilement accessible. Il pourrait contenir, entre autres, des renseignements portant sur les banques alimentaires, les services de soutien et d'accompagnement, les maisons de la famille de la région ainsi que la [Ligne Parents](#).

Spécifions que l'étude [La conciliation famille-travail-études dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec : mesures et initiatives des universités et des cégeps](#), parue en 2022, recense diverses initiatives et mesures des universités et des collèges de la province<sup>62</sup>. Cet ouvrage peut inspirer les milieux d'enseignement dans leurs réflexions sur les éléments de CFTE pouvant être mis en place pour aider ces étudiantes et étudiants.

## Première génération aux études supérieures

Les étudiantes et étudiants de première génération (EPG) sont considérés comme « issus de familles dites à faible capital scolaire et faisant partie des groupes sous-représentés aux études supérieures<sup>63</sup> ». Des études soulignent que le faible niveau de scolarité des parents se trouve fréquemment lié à des caractéristiques qui peuvent influencer sur le parcours scolaire, dont un faible revenu, un emploi à temps plein ou l'appartenance à une communauté ethnique. À cela s'ajoute le fait d'avoir des enfants ou d'être issue ou issu d'une famille monoparentale<sup>64, 65, 66</sup>.

<sup>62</sup> Tremblay, D.-G. et Yagoubi, A. (2022). *La conciliation famille-travail-études dans les établissements d'enseignement supérieur du Québec – Mesures et initiatives des universités et des cégeps*.

<sup>63</sup> CAPRES (2015). *Un portrait des étudiants de première génération*, résumé d'une étude. [www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-de-premiergeneration/un-portrait-des-etudiants-de-premiere-generation/](http://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-de-premiergeneration/un-portrait-des-etudiants-de-premiere-generation/)

<sup>64</sup> Horn, L. et Nuñez, A.-M. (2000). *Mapping the Road to College: First-Generation Students' Math Track, Planning Strategies, and Context of Support*. Washington, DC : National Center for Education Statistics, United States Department of Education.

<sup>65</sup> Inman, W. E. et Mayes, L. (1999). The importance of being first: Unique characteristics of first generation community college students. *Community College Review*, vol. 26, n° 4, p. 3-22.

<sup>66</sup> Nuñez, A.-M. et Cuccaro-Alamin, S. (1998). *First-Generation Students: Undergraduates Whose Parents Never Enrolled in Postsecondary Education*. Washington, DC : National Center for Education Statistics, United States Department of Education.

Les défis que doivent relever les EPG durant leurs études supérieures sont notamment liés au manque de soutien scolaire et/ou financier de la part de la famille, à une moins grande influence des parents dans le choix d'un projet d'études ainsi qu'à de plus grandes responsabilités sur les plans familial et financier. De plus, les EPG n'ont souvent pas eu accès à un modèle signifiant au sein de leur milieu familial immédiat en ce qui concerne la valorisation des études supérieures<sup>67</sup>. Ces personnes risquent donc davantage de connaître des enjeux d'intégration et de persévérance aux études supérieures que les autres<sup>68</sup>.

Pour ce qui est des EPG qui font leur entrée à l'université, 73 % occupent un emploi comparativement à 66 % pour les autres étudiantes et étudiants. Quant au nombre d'heures de travail hebdomadaire, il est de 21 ou plus pour 46 % des EPG. Pour les autres étudiantes et étudiants, la prévalence s'établit à 30 %. De plus, 23 % des EPG doivent assumer des responsabilités familiales comparativement à 10 % pour celles et ceux dont au moins un parent a fréquenté le réseau de l'enseignement supérieur<sup>69</sup>.

En outre, une plus grande proportion des EPG ont interrompu leur parcours scolaire et leurs aspirations scolaires sont moins élevées que celles observées chez leurs pairs<sup>70</sup>. Les EPG seraient moins engagés dans la vie sur le campus. L'établissement d'enseignement semble vu comme un lieu de formation et non comme un milieu de vie en soi. Ces étudiantes et étudiants quittent généralement l'établissement après leurs périodes de cours<sup>71</sup>.

Certaines mesures mises en place par l'établissement peuvent contribuer à soutenir cette population<sup>72</sup> :

- Augmenter le sentiment d'appartenance des étudiantes et des étudiants par la création de projets collaboratifs;
- Augmenter le nombre d'occasions de communication asynchrone et synchrone entre les étudiantes et étudiants;
- Offrir des programmes de transition interordres et intercycles aux études supérieures en tenant compte des particularités et des enjeux de ces personnes;
- Fournir des modèles signifiants par le biais notamment de programmes de mentorat.

---

<sup>67</sup> Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2011). *Groupes sous-représentés à des études postsecondaires : éléments probants extraits de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

<sup>68</sup> Bouffard, T., Grégoire, S. et Vezeau, C. (2012). *Déterminants de l'adaptation et la persévérance de l'étudiant de première génération*, rapport de recherche. Montréal : programme Actions concertées, Fonds de recherche du Québec – Société et culture

<sup>69</sup> Bonin, S., Duchaine, S. et Gaudreault, M. (2015). *Portrait socioéducatif des étudiants de première génération*. Québec : Projet interordres sur l'accès et la persévérance aux études supérieures des étudiants de première génération. [ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG\\_Faits%20saillants.pdf](http://ecobes.cegepjonquiere.ca/media/tinymce/Portrait%20EPG_Faits%20saillants.pdf)

<sup>70</sup> Université du Québec (2013). *Enquête ICOPE 2011*, rapport d'enquête. Direction de la recherche institutionnelle. [www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/rapport\\_enquete\\_icope\\_2011.pdf](http://www.uquebec.ca/reseau/fr/system/files/rapport_enquete_icope_2011.pdf)

<sup>71</sup> Mayer, D. (2017). *Comparaison entre les étudiants de première génération et de seconde génération : engagement, rendement et persévérance*, thèse de doctorat. Sudbury : Université Laurentienne.

<sup>72</sup> CAPRES (2021). *Devenir un modèle signifiant auprès des élèves et des étudiants issus de milieux à faible capital scolaire et socioéconomique du primaire à l'université*. [www.capres.ca/wp-content/uploads/2021/09/Guide-pratique-Mode%CC%80le-signifiant-VF.pdf](http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2021/09/Guide-pratique-Mode%CC%80le-signifiant-VF.pdf)

Par ailleurs, les membres du personnel enseignant et professionnel des établissements peuvent être des modèles signifiants pour les étudiantes et étudiants, particulièrement pour les EPG. Les éléments suivants peuvent alors s'avérer inspirants<sup>73</sup> :

Partager son histoire	Partager son parcours	Partager ses passions	Réfléchir à une personne inspirante dans son parcours	Considérer les milieux d'enseignement comme un filet de sécurité	Offrir des conférences, des activités d'enseignement ou des ateliers
Contribuer à renforcer les liens entre les étudiantes et étudiants et le personnel enseignant  Renforcer la confiance entre les personnes étudiantes et l'enseignante ou l'enseignant	Dévoiler son parcours scolaire et professionnel comme source d'inspiration  Partager des défis, des remises en question, des situations d'interruption d'études, des aspirations ou des exemples de persévérance	Aborder les éléments qui ont soulevé son intérêt dans son cheminement scolaire, son domaine d'études ou son emploi	Réfléchir à un modèle positif ayant influencé son parcours scolaire ou professionnel	Partager des histoires positives relatives à des enseignantes et enseignants  Aborder la manière dont les milieux d'enseignement ont soutenu son parcours (activités sociales et parascolaires, soutien par les pairs et aux apprentissages, etc.)	Partager des expériences signifiantes portant sur son parcours de vie, scolaire ou professionnel et incluant des éléments significatifs

## Communautés ethnoculturelles

Les étudiantes et étudiants appartenant aux communautés culturelles peuvent être nés au Québec, y avoir immigré ou avoir au moins un parent né à l'extérieur du Canada.

Certaines études attestent des différences entre les communautés ethnoculturelles du Québec en ce qui a trait au parcours scolaire, notamment pour les étudiantes et étudiants de première et de deuxième génération. Les jeunes dont les parents sont issus des Caraïbes, de l'Afrique subsaharienne, de l'Amérique centrale, de l'Amérique du Sud et de l'Asie du Sud auraient notamment un taux de décrochage plus élevé que celui de leurs pairs<sup>74</sup>. En outre, lorsque la langue d'usage à la maison n'est pas la langue d'enseignement, on observe un niveau moins élevé de performance<sup>75</sup>.

Les jeunes issus de l'immigration peuvent ressentir une dualité entre les hautes aspirations de leurs familles et les normes occidentales quant à l'orientation et à la jeunesse. Ainsi, bien souvent, le choix d'un programme d'études ne relèvera pas d'un projet de réalisation de soi, mais répondra soit à une pression

<sup>73</sup> CAPRES (2021). *Devenir un modèle signifiant auprès des élèves et des étudiants issus de milieu à faible capital scolaire et socioéconomique du primaire à l'université*. [www.capres.ca/wp-content/uploads/2021/09/Guide-pratique-Mode%CC%80le-signifiant-VF.pdf](http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2021/09/Guide-pratique-Mode%CC%80le-signifiant-VF.pdf)

<sup>74</sup> Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.

<sup>75</sup> Schleicher, A. (2006). Where immigrant student succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, vol. 17, n° 5, p. 507-516.

familiale de réussite liée au projet migratoire, soit à un manque de ressources informationnelles sur les choix de carrière. Cela peut expliquer, entre autres, les écarts dans le niveau de persévérance observés selon le pays d'origine. Ce degré de persévérance sera faible pour les étudiantes et étudiants venant des Caraïbes, de l'Amérique centrale ou de l'Amérique du Sud, alors qu'il sera élevé pour ceux de l'Asie<sup>76</sup>.

Concrètement, cela se traduit par une transition très difficile pour beaucoup entre le secondaire et le collégial, une déception quant au choix du programme et une grande pression exercée par la famille pour la réussite<sup>77</sup>. En plus des défis que sont appelés à relever l'ensemble des étudiantes et des étudiants sur le plan de l'adaptation à l'enseignement postsecondaire, ceux issus des communautés ethnoculturelles peuvent devoir faire face à des défis spécifiques d'acculturation. Ce processus fait référence à une dynamique portant sur l'influence entre des groupes ethnoculturels et des modifications quant aux références identitaires initiales<sup>78</sup>.

En raison de leur appartenance ethnoculturelle, des étudiantes et des étudiants risquent davantage que d'autres de connaître des situations d'exclusion et de discrimination au primaire et au secondaire<sup>79</sup>. Les rapports sociaux ayant été perçus comme discriminatoires sont un facteur de stress qui a une incidence négative autant sur la santé mentale que sur la santé physique<sup>80, 81, 82</sup>.

Les établissements peuvent mettre en place les actions suivantes pour soutenir la population étudiante issue de l'immigration :

- Renforcer les initiatives résultant d'une collaboration entre les écoles secondaires publiques (milieux pluriethniques et défavorisés) et les cégeps;
- Accroître le soutien offert à l'arrivée au collégial (mentorat par les pairs, jumelage, activité d'accueil);
- Sensibiliser la population étudiante et l'ensemble du personnel aux effets des microagressions (plaisanteries, blagues);
- Comprendre l'impact des facteurs systémiques et moins « culturaliser » les défis que doivent relever les étudiantes et étudiants;

---

<sup>76</sup> Magnan, M.-O., Pilote, A., Grenier, V. et Darchinian, E. (2017). Jeunes issus de l'immigration et choix d'orientation au postsecondaire à Montréal. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 47, n° 3, p. 34-53.

<sup>77</sup> Lafortune, G., Prosper, M.-R. et Datus, K. (2020). Défis de réussite et enjeux de la prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiants d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 46, n° 2, p. 14-38.

<sup>78</sup> Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, n° 6, p. 697-712

<sup>79</sup> Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*, thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.

<sup>80</sup> Berry, J. W. et Hou, F. (2017). Acculturation, discrimination and wellbeing among second generation of immigrants in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 61, p. 29-39. [doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.08.003](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.08.003)

<sup>81</sup> Huynh, Q.-L., Devos, T. et Dunbar, C. M. (2012). The psychological costs of painless but recurring experiences of racial discrimination. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 18, n° 1, p. 26-34. [doi.org/10.1037/a0026601](https://doi.org/10.1037/a0026601)

<sup>82</sup> Schmitt, M. T., Branscombe, N. R., Postmes, T. et Garcia, A. (2014). The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, vol. 140, n° 4, p. 921-948. [doi.org/10.1037/a0035754](https://doi.org/10.1037/a0035754)

- Mettre en place des formations obligatoires destinées au personnel des établissements d'enseignement pour une conscientisation des étudiantes et des étudiants, et favoriser l'agir vis-à-vis les inégalités systémiques vécues par les groupes racisés et les rapports sociaux de race;
- Promouvoir une diversification des curriculums (plans de cours, lectures suggérées, etc.);
- Diversifier la composition des comités (dont ceux liés à la vie étudiante);
- Créer des comités ou des postes consacrés à l'équité et à l'inclusion de même qu'à la lutte contre le racisme et la discrimination.

Le ministère de l'Enseignement supérieur a instauré le [Programme de soutien à l'intégration des communautés culturelles et à l'éducation interculturelle au collégial](#). Ce programme est accessible à l'ensemble des cégeps du Québec par le biais du Régime budgétaire et financier des cégeps. Il a pour but d'aider les établissements d'enseignement collégial qui organisent des activités sociopédagogiques ou socioculturelles visant :

- À appuyer l'accueil et l'intégration des étudiantes et des étudiants issus des communautés culturelles;
- À sensibiliser la population étudiante à des problématiques concernant l'éducation aux droits et l'éducation interculturelle;
- À favoriser la connaissance de l'autre, l'ouverture et le respect mutuel chez les étudiantes et étudiants ainsi que le personnel.

Parmi les ressources d'intérêt sur le sujet, soulignons l'existence de l'[Institut de recherche sur l'immigration et sur les pratiques interculturelles et inclusives](#), qui anime une table intercollégiale en matière d'intervention interculturelle et organise plusieurs colloques sur différents thèmes.

## Étudiantes et étudiants étrangers

Les étudiantes et étudiants étrangers viennent au Québec afin d'y poursuivre un projet d'études. Leur bagage scolaire ainsi que leurs habiletés peuvent être différents de ceux des personnes ayant été scolarisées dans le système éducatif d'accueil. Ces disparités sont susceptibles d'entraîner une perte de confiance dans leurs capacités d'apprentissage<sup>83</sup>. Les défis auxquels doivent faire face ces étudiantes et étudiants ne se limitent pas à la sphère scolaire, mais peuvent être de toute autre nature, que ce soit sur le plan socioculturel, administratif, personnel ou financier<sup>84</sup>.

---

<sup>83</sup> Yang, S., Salzman, M. et Yang, C. (2015). Exploring the adjustment problems among international graduate students in Hawaii. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 3, n° 3, p. 214-219.

<sup>84</sup> Maïnich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal : comprendre leur persévérance aux études*, thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.

Ainsi, la transition entre le pays d'origine et le pays d'accueil ne se fait pas toujours sans heurts. Le fait de devoir s'adapter rapidement à une nouvelle réalité culturelle, où les codes sociaux et les normes peuvent différer de ceux du pays d'origine (rapports de genre, modes de vie, relations interpersonnelles, etc.), peut engendrer un choc culturel relié à la perte des repères habituels. En effet, la personne se retrouve dans un environnement étranger dont les balises ne lui sont pas encore familières. Ce phénomène peut entraîner un sentiment d'isolement qui peut parfois affecter la capacité d'adaptation au milieu d'accueil. De surcroît, ces étudiantes et étudiants peuvent éprouver des troubles du sommeil ou des troubles alimentaires dus à un stress d'« acculturation ». Ce stress est ressenti au cours du processus d'adaptation à de nouvelles normes, qu'elles soient sociales, culturelles ou institutionnelles<sup>85</sup>. Lorsqu'on met en parallèle le fait que la capacité d'intégrer le milieu d'accueil est fortement liée à la réussite des étudiantes et des étudiants étrangers<sup>86</sup>, ce constat appuie la nécessité de mettre en œuvre des mesures de soutien destinées à cette communauté.

Dans un autre ordre d'idées, bien que ces étudiantes et étudiants parlent français, ils peuvent éprouver des difficultés à comprendre certaines expressions utilisées au Québec. Cela est attribuable au fait qu'ici, les mots n'ont pas nécessairement la même signification que dans le pays d'origine ou, du moins, le français apprises<sup>87</sup>.

Par ailleurs, les membres de cette catégorie, tout comme les étudiantes et étudiants appartenant à des communautés culturelles, peuvent subir du racisme, que ce soit des autres étudiantes et étudiants, du personnel enseignant ou des autres membres du personnel<sup>88</sup>.

Le tableau suivant présente certains défis qui attendent ces étudiantes et étudiants<sup>89, 90, 91, 92, 93, 94</sup> ainsi que des pistes de solution<sup>95</sup> générales qui peuvent être appliquées en fonction du défi à surmonter.

---

<sup>85</sup> Mäinich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires d'étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université de Montréal : comprendre leur persévérance aux études*, thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.

<sup>86</sup> Pilote, A. et Benabdeljalil, A. (2007). Supporting the success of foreign students in Canadian universities / Favoriser la réussite éducative des étudiants étrangers dans les universités canadiennes. *Higher Education Perspectives*. Ontario Institute for Studies in Education, 2 (2).

<sup>87</sup> Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Arbour, N. et Charbonneau, L. (2019). *Défis de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Regards croisés sur les parcours migratoires*, communication présentée au colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, 5-7 juin, Rimouski, Québec.

<sup>88</sup> Bureau canadien de l'éducation internationale (2013). *Un monde à apprendre : résultats et potentiel du Canada en matière d'éducation internationale*. [cbie.ca/wp-content/uploads/2016/05/BCEI\\_Un-monde-a-apprendre-2013\\_FRANCAIS.pdf](http://cbie.ca/wp-content/uploads/2016/05/BCEI_Un-monde-a-apprendre-2013_FRANCAIS.pdf)

<sup>89</sup> Thomas, M. (2010). Neoliberalism, racialization, and the regulation of employment standards. Dans S. Braedley et M. Luxton (dir.), *Neoliberalism and Everyday Life* (p. 68-89), Montréal/Kingston : McGill-Queen's University Press.

<sup>90</sup> Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.

<sup>91</sup> Bossio, E. et Bylyna, C. (2006). *Semester 2: Benchmarks Report: Community Worker Outreach and Development*, unpublished manuscript. Toronto, Ontario : Colleges Integrating Immigrants to Employment, Ontario Ministry of Citizenship and Immigration.

<sup>92</sup> Grayson, P. et Stowe, S. (2005). *Language Problems of International and Domestic ESL Students at UBC, York, McGill and Dalhousie, and Academic Achievement*.

<sup>93</sup> Sambo, S. et Iveson, J. (2006). *Semester 2: Benchmarks Report: Educational Assistant*, unpublished manuscript. Toronto, Ontario : Colleges Integrating Immigrants to Employment, Ontario Ministry of Citizenship and Immigration.

<sup>94</sup> Sambo, S. et Iveson, J. (2006). *Semester 2: Benchmarks Report: Educational Assistant*, unpublished manuscript. Toronto, Ontario : Colleges Integrating Immigrants to Employment, Ontario Ministry of Citizenship and Immigration. Dans MacGregor, A. et Folinazzo, G. (2017), Best practices in teaching international students in higher education: Issues and strategies, *TESOL Journal*, 9. 10.1002/tesj.324.

<sup>95</sup> Campbell, N. (2012). Promoting intercultural contact on campus: A project to connect and engage international and host students. *Journal of Studies in International Education*, vol. 16, n° 3, p. 205-227.



Enjeux	Pistes de solutions
Compréhension de ce qui est enseigné durant le cours (en raison du contenu, du format de présentation et du rythme) Rédaction	Procéder à l'identification et à la prise en compte des besoins des étudiantes et des étudiants dont le français n'est pas la première langue dans les services de soutien à la maîtrise du français
Prise de notes	Promouvoir les ateliers sur la prise de notes offerts par l'établissement
Compréhension des attentes du milieu et du fonctionnement scolaire	Offrir une formation préalable sur le système d'enseignement supérieur québécois
Racisme	Disposer d'une politique pour contrer le racisme et la discrimination S'engager individuellement à lutter contre toute forme de discrimination, de propos raciste ou discriminatoire, etc.
Méconnaissance des termes techniques utilisés dans le programme d'études	Offrir un programme de jumelage interlinguistique
Choc culturel	Offrir un suivi individualisé concernant les études et la sphère psychosociale, et incluant la mise en place d'un filet de sécurité permettant de réduire ou d'atténuer de potentiels échecs Permettre des jumelages interculturels S'assurer de transmettre l'offre de services aux étudiantes et aux étudiants (services d'aide, mentorat, services psychosociaux, etc.) et, selon les possibilités, donner cette information dans d'autres langues que le français
Isolement	Mettre en place un jumelage interculturel

Il est à noter que le gouvernement du Québec offre certaines mesures d'aide financière aux étudiantes et aux étudiants étrangers. Pour connaître ces différentes possibilités et les critères d'admissibilité, les personnes intéressées peuvent consulter la [rubrique Aide financière pour étudiants étrangers](#), accessible sur le site [Quebec.ca](http://Quebec.ca).

## Soutien aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux autres membres du personnel des établissements

L'hétérogénéité des besoins des EBP peut faire en sorte que le personnel enseignant de même que les autres professionnelles et professionnels ne soient pas au fait de la multiplicité des enjeux et des obstacles que peut rencontrer cette population. Une formation adéquate et continue concernant les divers groupes d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers ainsi que de l'accompagnement doivent leur être offerts. Plusieurs formations en ce sens sont déjà données dans les établissements. Le corps enseignant et les autres membres du personnel peuvent se renseigner sur le sujet auprès de l'établissement d'accueil.

Par ailleurs, le Cégep d'Ahuntsic a créé le portail [Je te vois, je t'entends, je t'écoute](#), qui offre un éventail de repères afin d'outiller les enseignantes et enseignants ou quiconque souhaite mieux comprendre la réalité des personnes qui composent notre société plurielle. À travers plus de 150 capsules vidéo, des

personnes issues de différentes communautés ethnoculturelles, autochtones ou LGBTQ2+ racontent les écueils qu'elles ont traversés au cours de leur vie. On y explore les identités multiples, la discrimination systémique, les besoins de sécurisation culturelle autochtone, les postures d'alliées ou d'alliés, les stratégies de résilience, la diversité corporelle et neurologique, etc.

## Approche pédagogique inclusive

La pédagogie inclusive est de plus en plus mise en valeur étant donné sa capacité à s'appuyer sur la diversité pour soutenir la multiplicité des besoins observés au sein des communautés étudiantes. Comme personne n'apprend de la même manière ni au même rythme, elle vise à apporter une réponse aux différents styles d'apprentissage. Elle a comme objectif de soutenir le développement du plein potentiel de l'ensemble des étudiantes et des étudiants<sup>96</sup>. Ainsi, ce type de pédagogie, qui requiert une variété de stratégies, permet de prendre en considération la totalité des besoins des apprenantes et des apprenants, et de soutenir leur réussite. Des études montrent que son utilisation génère une augmentation de la motivation et de l'engagement<sup>97</sup>. En outre, ses avantages se trouvent autant du côté du personnel enseignant que de celui des étudiantes et des étudiants. Comme il est de la responsabilité des enseignantes et des enseignants de déterminer les pratiques pédagogiques à utiliser dans le cadre de leurs cours<sup>98</sup>, il leur appartient de sélectionner celles qui sont pertinentes de manière à joindre l'ensemble des étudiantes et des étudiants.

Selon la visée qui consiste à mettre en œuvre un environnement inclusif, le personnel enseignant peut s'inspirer des balises issues de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Cette approche considère la diversité des besoins des apprenantes et des apprenants comme étant la norme. Ainsi, les disparités et les besoins sont anticipés dès la conception du matériel d'enseignement<sup>99, 100</sup>. Les enseignantes et enseignants conservent leur autonomie professionnelle tout en répondant à une grande variété de besoins reliés aux apprentissages, sans avoir nécessairement à mettre en place diverses mesures d'accommodement individuelles.

---

<sup>96</sup> Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*. [www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007729ar/](http://www.erudit.org/fr/revues/ef/2011-v39-n2-ef05/1007729ar/)

<sup>97</sup> Bates, A. W. (2015). *L'enseignement à l'ère du numérique : des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*. Contact Nord. [teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/tony\\_bates-teaching\\_in\\_a\\_digital\\_age-fre.pdf](http://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/tony_bates-teaching_in_a_digital_age-fre.pdf)

<sup>98</sup> Fovet, F. (2021). Developing an ecological approach to the strategic implementation of UDL in higher education. *Journal of Education and Learning*, vol. 10, n° 4, p. 27-39. [doi.org/10.5539/jel.v10n4p27](https://doi.org/10.5539/jel.v10n4p27)

<sup>99</sup> Center for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield.

<sup>100</sup> Glass, D., Meyer, A. et Rose, D. H. (2013). Universal design for learning and the arts. *Harvard Educational Review*, vol. 83, p. 98-119.

La CUA repose sur les trois principes suivants<sup>101</sup> :

- Offrir plusieurs moyens de représentation;
- Offrir plusieurs moyens d'action et d'expression;
- Offrir plusieurs moyens d'engagement.

Le personnel enseignant de même que les chargées et chargés de cours peuvent consulter les différentes ressources sur le sujet afin d'obtenir plus d'informations sur la CUA et sa mise en œuvre, par exemple le dossier du CAPRES intitulé [La conception universelle de l'apprentissage \(CUA\)](#)<sup>102</sup> ainsi que le site [Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage](#)<sup>103</sup>.

## Rédaction inclusive

La rédaction inclusive permet de tenir compte de l'ensemble des étudiantes et des étudiants, dont ceux appartenant à la diversité sexuelle et, plus particulièrement, ceux représentant la pluralité des genres, tout en diminuant les possibilités de discrimination, de marginalisation ou de microagressions par l'écrit<sup>104</sup>. Elle peut notamment prendre les formes de la **rédaction épiciène** et de la **formulation neutre**.

Toutefois, dans cette optique, certains procédés sont à proscrire en raison des conséquences qu'ils peuvent engendrer, dont le mégenrage. Cela comprend l'emploi des mots « Madame » ou « Monsieur » dans l'appel ou comme titres de civilité ainsi que l'utilisation du masculin générique, même avec une note associée.

Le MES suggère l'utilisation de la rédaction inclusive par le corps enseignant, les autres membres du personnel des établissements et les gestionnaires du réseau de l'enseignement supérieur. Plusieurs ouvrages permettent de se familiariser avec ce type de rédaction, notamment le [Guide de rédaction inclusive](#), produit par l'Institut national de la recherche scientifique.

---

<sup>101</sup> Projet CUA (2021). *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*. [pcua.ca/](http://pcua.ca/)

<sup>102</sup> Belleau, J. (2015). *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage – CUA*. Québec. <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>

<sup>103</sup> Projet CUA (2022). *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*. [pcua.ca/cua/introduction](http://pcua.ca/cua/introduction)

<sup>104</sup> Richard, G. (2014). *Pratiques enseignantes et diversité sexuelle. Analyse des pratiques pédagogiques et d'intervention d'enseignants de l'école secondaire québécoise*, thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.

## Conclusion

Les pratiques, les initiatives et les mesures présentées dans ce document ont été réparties par sections, lesquelles ont été définies selon les catégories d'étudiantes et d'étudiants ayant des besoins particuliers. Ce choix s'appuyait sur la volonté de circonscrire certaines réalités propres à chacune des catégories. Cependant, l'inclusion doit faire l'objet d'une réflexion globale et non être réalisée de façon à sectionner les initiatives. De plus, les actions doivent être concertées et pensées de manière transversale, et susciter ainsi la collaboration des différents intervenants et intervenantes de même que des divers services de l'établissement. C'est à travers l'ensemble des actions qui sont et seront mises en œuvre que le réseau de l'enseignement supérieur pourra témoigner de son engagement lié à l'offre de milieux inclusifs pour tous les étudiants et étudiantes. C'est donc en continuant de contribuer à diminuer le nombre de potentielles barrières qui pourraient se dresser devant les personnes ayant des besoins particuliers, voire à éliminer ces barrières, que les établissements pourront soutenir ces personnes et favoriser leur réussite et leur santé mentale.

**Enseignement  
supérieur**

**Québec**

