Observatoire québécois des inégalités

Accès aux études supérieures et soutien à la persévérance et à la réussite des étudiantes et des étudiants autochtones au Québec et au Canada

Revue de littérature

Février 2026

Par Roberson Edouard

Ce projet est réalisé grâce à la contribution financière du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN)

Crédits

Recherche et rédaction
Roberson Edouard, Chercheur senior et sociologue
Observatoire québécois des inégalités

Direction
Nathalie Guay

Mise en page
Estelle Villemin

Le contenu de cette publication a été analysé, rédigé et édité par l'Observatoire. La reproduction d'extraits est autorisée à des fins non commerciales, avec mention de la source. Toute reproduction partielle doit être fidèle au texte utilisé.

Pour citer ce document
Roberson Edouard (2026). *Accès aux études supérieures et soutien à la persévérance et à la réussite des étudiantes et des étudiants autochtones au Québec et au Canada*, Montréal, Observatoire québécois des inégalités.

ISBN
978-2-925552-17-8

Photographie page de couverture
Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN)

RÉSUMÉ

L'évolution de la présence autochtone dans les universités au Canada et au Québec est marquée par une longue histoire de politiques coloniales et un mouvement croissant vers la reconnaissance et l'autodétermination des Premiers Peuples en matière d'éducation.

Le présent rapport répond à une demande du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) dans le cadre de son projet de création d'une université autochtone. Il propose une revue globale de littérature concernant les initiatives favorisant l'accès, la persévérance et la réussite des étudiantes et étudiants autochtones au sein des établissements d'enseignement supérieur au Québec et au Canada.

L'étude s'appuie principalement sur une recherche documentaire, analysant une centaine de références provenant de publications scientifiques et de littérature grise. La sélection des textes a été réalisée en deux phases : une première recension systématique via l'assistant de recherche Elicit, suivie d'une expansion du corpus par la technique de boule de neige, en privilégiant les travaux pertinents, récents et axés sur le Québec. L'analyse a été guidée par l'hexamètre de Quintilien (QQOQCCP), une grille qui permet d'examiner les dimensions, les causes, les conséquences et les perspectives de solution à des situations-problèmes.

Depuis le milieu des années 1960, un constat préoccupant d’inégalités domine la littérature grise et scientifique relative à l’éducation des Autochtones au Canada et au Québec. En vertu de ce constat, l’institution universitaire continue de reproduire les inégalités sociales et les rapports sociaux défavorables aux Autochtones. Ainsi, malgré une présence accrue des Premiers Peuples dans les établissements d’enseignement supérieur, des écarts notables persistent et se creusent entre les étudiant·es autochtones et allochtones en matière d'accès, de persévérance et de diplomation universitaires.

La littérature abonde de travaux sur les déterminants de ces disparités, parmi lesquels l'héritage des politiques coloniales, incluant les traumatismes intergénérationnels, le

racisme systémique, la précarité socioéconomique, les préjugés et micro-agressions sur les campus ; des difficultés structurelles associées à l'accès limité aux établissements, leur distance géographique par rapport aux communautés autochtones, le sentiment de déracinement éprouvé par les étudiant·es, les chocs culturels, les responsabilités parentales et le manque de services de garde ; sans oublier le faible financement des programmes de soutien aux étudiant·es autochtones. La rigidité institutionnelle, l'eurocentrisme des programmes, des barrières linguistiques, le manque de reconnaissance des savoirs autochtones et des pédagogies inadaptées, de même que le manque de compétences interculturelles du personnel enseignant et de soutien, constituent aussi des freins majeurs.

Les universités canadiennes et québécoises ont mis en œuvre plusieurs initiatives dans le but de réduire les inégalités entre étudiant·es autochtones et allochtones. Certaines touchent à leur gouvernance (présence autochtone croissante dans les instances décisionnelles, intégration des enjeux autochtones dans les plans stratégiques, création de comités consultatifs autochtones, nomination de conseillers spéciaux). D'autres se rapportent à l'enseignement (adaptation des politiques d'admission, incluant des places réservées, reconnaissance de l'expérience professionnelle, autochtonisation des cursus, développement de programmes spécifiques aux besoins des communautés et adaptation des pratiques pédagogiques pour être plus interactives, holistiques et culturellement sécurisantes, l'implication des Aîné·es). D'autres initiatives visent à améliorer l'expérience universitaire des étudiant·es autochtones (cérémonies d'accueil, services de soutien holistiques, avec des volets académique, psychosocial, financier, logistique, création d'espaces dédiés, organisation d'activités culturelles et sociales, valorisation de l'identité autochtone via la sécurisation culturelle des espaces physiques et des événements). D'autres, enfin, se rapportent à la recherche et création (adoption de protocoles éthiques respectant les principes autochtones (PCAP), soutien à la formation de chercheurs autochtones, création de chaires et de réseaux de recherche dédiés, et collaboration

étroite avec les communautés). Toutes ces initiatives ont connu des succès variables, selon les établissements, leur niveau d'engagement et les ressources mobilisées.

La volonté des universités du Québec et du Canada d'être plus inclusives est manifeste à travers leurs plans d'actions, leurs stratégies institutionnelles d'autochtonisation et les multiples initiatives mises en œuvre pour améliorer l'accès, la persévérance et la réussite des étudiant·es autochtones. Les spécialistes autochtones et allochtones sont d'avis que ces progrès vont dans la bonne direction. Mais aussi importants soient-ils, ils restent insuffisants pour mener à terme le projet de décolonisation des savoirs et d'autochtonisation des universités qu'un grand nombre d'acteurs et actrices autochtones et non autochtones appellent de leurs vœux.

Une transformation institutionnelle plus radicale, allant au-delà de l'intégration des Premiers Peuples, est nécessaire pour repenser l'université sur de nouvelles bases. Cela implique une remise en question de la culture institutionnelle dominante, une déconstruction suivie d'une reconstruction du monde académique tel que nous le connaissons, de ses structures et de ses pratiques. À cet égard, une proposition clé reste celle de la création d'une université "par, pour et avec les Premiers Peuples". Cette proposition n'est pas simplement celle d'un projet éducatif ou de création d'une institution supplémentaire, mais la réponse à une réclamation historique, la réparation d'une injustice séculaire, l'invention d'un contre-espace qui promeut la justice sociale, l'autodétermination des Premiers Peuples et la revalorisation des savoirs et de l'identité autochtones.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 7

Contexte 7
- La longue marche vers l'autochtonisation de l'enseignement supérieur 8

Bilan des connaissances 9
- La notion de persévérance 10
- La notion de réussite éducative 11
- Questions de recherche 12

Méthodologie 13

RÉSULTATS 14

État des lieux des inégalités entre étudiant·es autochtones et allochtones 14
- Inégalités d'accès 14
- Écart de diplomation 16
- Portrait des étudiant·es autochtones 19

Défis et obstacles à l'accès, à la persévérance et à la réussite 21
Inventaire des initiatives visant à soutenir la persévérance et la réussite 27
- Gouvernance et organisation 28
- Enseignement 30
- Expérience étudiante 37
- Recherche et création 41

Bilan et limites des initiatives universitaires 47
- Gouvernance 47
- Enseignement 49
- Expérience étudiante 52
- Recherche et création 55

Perspectives pour guider l'action : une université par, pour et avec les Autochtones 57
- Justifications d'une université par, pour et avec les Premiers Peuples 59
- Une université par, pour et avec les Premiers Peuples 60

LES PROMESSES D'UNE UNIVERSITÉ AUTOCHTONE AU QUÉBEC 63

BIBLIOGRAPHIE 65

INTRODUCTION

Ce document répond à une demande du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) dans le cadre de son projet de Maison des savoirs, visant la création d'une université par, pour et avec les peuples autochtones (CEPN 2025). Il présente un portrait de la situation des étudiantes et des étudiants autochtones dans les universités au Québec, analyse les obstacles et les facteurs favorables à leur persévérance et à leur réussite aux cycles supérieurs et identifie des perspectives pour guider l'action publique.

Contexte

La question de l'accessibilité à l'enseignement supérieur pour les Premiers Peuples est plus que jamais au cœur de débats fondamentaux au Québec et au Canada. Elle est essentielle au processus de réconciliation avec les Premiers Peuples dans la mesure où l'inclusion des personnes autochtones au sein de toutes les sphères de la société passe indéniablement par l'accès à l'éducation jusqu'aux cycles supérieurs.

Autochtonisation de l'enseignement supérieur

L'indigénisation ou l'autochtonisation de l'enseignement supérieur renvoie à un mouvement qui place les savoirs et les modes de vie autochtones au cœur du monde universitaire, transformant ainsi les initiatives institutionnelles, telles que les politiques, les programmes scolaires et parascolaires, ainsi que les pratiques, afin de soutenir la réussite et l'autonomisation des Autochtones (Alfred 2004). Elle est dite inclusive quand son but est d'accroître la présence autochtone (étudiant·es, et personnel enseignant ou de soutien), réconciliatoire quand elle vise un nouveau et plus large consensus entre les idéaux autochtones et canadiens, et décoloniale quand elle aspire à « un remaniement complet du monde académique pour réorienter fondamentalement la production du savoir basée sur les relations de pouvoir entre les peuples autochtones et les Canadien·nes, transformant ainsi l'université en quelque chose de nouveau et dynamique » (Gaudry et Lorenz 2018 : 224-225, [Traduction libre]).

La longue marche vers l’autochtonisation de l’enseignement supérieur

L'évolution de la présence autochtone dans les universités au Canada est marquée par une longue histoire de politiques coloniales et un mouvement progressif vers la reconnaissance et l'autodétermination des Premiers Peuples en matière d'éducation.

L'enseignement supérieur autochtone au Canada a débuté dans les années 1960 avec la mise en place de programmes d'éducation et d'études autochtones dans les universités publiques et plus tard avec le développement de services de soutien aux étudiant·es autochtones (Pidgeon 2016). Au Québec, c’est la publication du document politique *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* par la Fraternité des Indiens du Canada (aujourd'hui l'Assemblée des Premières Nations) qui donna sa première impulsion au mouvement d’autochtonisation de l’enseignement postsecondaire. Ce document exige que les Autochtones reprennent le contrôle de leur éducation à tous les niveaux et intègrent leurs langues et valeurs dans les programmes scolaires (Ratel *et al*. 2021, Mareschal et Denault 2020, Lévesque et Polèse 2015).

Mais c’est l’appel à l’action des rapports de la Commission de vérité et de réconciliation (2015) et de la Commission d’enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec (2019) qui donnera un nouveau souffle au mouvement d’autochtonisation de l’enseignement supérieur. Désormais, de nombreux acteurs et actrices œuvrant à diverses échelles, multiplient les actions, avec des succès variables, en vue de s’attaquer au problème de l’accessibilité à l’enseignement supérieur pour les Premiers Peuples (Université du Québec 2022). Les universités québécoises ont mis en œuvre des initiatives audacieuses pour adapter leur offre de formation aux besoins et réalités des Premiers peuples.

Malgré tout, rappelle la professeure Nathalie Kermoal (2018), les Autochtones ont encore une relation difficile avec les systèmes d’éducation canadien et québécois, non seulement en raison de leur projet initial d’assimilation, mais aussi à cause de l’héritage des

pensionnats qui a fait plus de 150 000 victimes entre 1880 et 1996[1]. Pour bon nombre d'Autochtones, les établissements postsecondaires sont encore des milieux « intégrants », perpétuant une forme d'assimilation néocoloniale. L'obtention d'un diplôme universitaire est encore synonyme d'émancipation forcée par assimilation, et donc d'abandon de leur identité culturelle (Gingras-Lacroix et Labra 2021).

Par conséquent, les établissements d'enseignement supérieur ont encore le défi d'inventer, au sein de structures, de disciplines, de politiques et de pratiques académiques essentiellement euro-occidentales, un espace permettant de créer des lieux significatifs pour les peuples autochtones. Car, depuis les années 1970, malgré l'attention accrue et les initiatives des institutions universitaires, du gouvernement et des communautés autochtones à l'amélioration de la participation et de la réussite des peuples autochtones dans l'enseignement supérieur canadien et québécois, les statistiques de l'éducation postsecondaire révèlent en permanence de profondes disparités entre les étudiant·es autochtones et allochtones.

Bilan des connaissances

Plusieurs recherches se sont intéressées à l'éducation postsecondaire des Autochtones au Canada. La plupart ont surtout insisté sur le collégial. Au Québec, il existe plusieurs synthèses de connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires ou au cégep des élèves autochtones (Lévesque et Polèse 2015). Mais un portrait semblable et à jour pour le niveau universitaire est plutôt rare.

Quand elles existent, les études sur la présence des Autochtones à l'université au Québec mettent l'accent sur l'un ou l'autre de ces enjeux : la sous-représentation et l'expérience universitaire des étudiant·es autochtones, les obstacles qui se dressent sur leur parcours aux cycles supérieurs, leurs besoins et défis, les meilleurs services et accommodements qui

[1] Le dernier pensionnat a fermé ses portes en 1996 en Saskatchewan. Au Québec, des 12 pensionnats et foyer fédéraux, c'est celui de Pointe Bleue qui fut le dernier à fermer ses portes, en 1991 (Kermoal 2018).

sont ou devraient être offerts sur les campus, etc. La plupart du temps, ces travaux reposent sur la recherche documentaire, des entrevues auprès des étudiant·es autochtones ou du personnel enseignant (Malatest 2004, Rodon 2007, Loiselle 2010, Joncas 2013, Dufour et Bousquet 2015, Vanier 2016).

Quelle que soit la source considérée, le constat est le même : l'université continue de reproduire les inégalités sociales et les rapports sociaux de domination défavorables aux Autochtones (Vanier 2016). La littérature scientifique comme la littérature grise – rapports gouvernementaux, mémoires communautaires, comptes rendus de consultation – témoigne d'une exclusion systémique des Autochtones caractérisée par des taux de diplomation postsecondaire inférieurs à ceux des Allochtones (Statistique Canada 2022), une représentation marginale dans les facultés universitaires, un taux élevé d'abandon, des expériences de racisme structurel, etc. Nombre d'études relèvent que les Autochtones ont souvent des parcours scolaires plus complexes et moins linéaires que les Allochtones, marqués notamment par de multiples interruptions et des changements d'espaces géographiques (Baron *et al.* 2023, Jean 2020).

La notion de persévérance

L'interprétation des différences statistiques entre étudiant·es autochtones et allochtones peut toutefois être trompeuse. Comme le fait remarquer le Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ), ces données donnent une lecture de la persévérance et de la réussite éducative basée sur des définitions qui ne reflètent ni la conception ni la réalité scolaire autochtone (RCAAQ 2020, 2016).

Dans la littérature, la notion de persévérance[2] est presque toujours définie comme un processus d'apprentissage continu qui résulte des décisions des étudiant·es de poursuivre

[2] La professeure Kathy Snow distingue trois modèles théoriques de persévérance. Il y a d'abord le modèle d'intégration des étudiant·es de Tinto qui met en évidence l'importance de l'environnement universitaire dans la réussite des étudiant·es et explique la persévérance ou l'abandon des études universitaires par l'intégration de l'étudiant·e à la fois dans les sphères académique et sociale de l'université. Ainsi, si un étudiant s'intègre bien

leur participation à l'événement d'apprentissage en vue de l'obtention d'une reconnaissance des acquis (Mansour *et al.* 2021). Cette définition générale impose même aux étudiant·es autochtones la norme de la constance, de la ténacité et du maintien des efforts, et conséquemment comme horizon pour tous ceux et celles qui s'en écartent, le paradigme de l'échec (RCAAQ 2020).

Vachon et Sasseville (2025) soulignent les biais de cette interprétation mettant l'accent sur les caractéristiques individuelles de l'étudiant·e et occultant son écosystème où l'objectif visé peut évoluer en raison du temps, de l'individu, de ses milieux de vie, de l'organisation des services ainsi que du contexte social. Du point de vue autochtone, la persévérance est plutôt liée à l'atteinte d'une compétence ou d'objectifs personnels d'apprentissage qui n'est pas nécessairement liée à l'obtention d'un diplôme.

La notion de réussite éducative

De même, la conception de la réussite éducative diffère significativement entre les étudiant·es autochtones et allochtones, reflétant des visions du monde distinctes. Pour les Allochtones, elle est associée à la validation des cours, à l'obtention des meilleures notes, à la diplomation dans les temps prévus par les établissements scolaires (RCAAQ 2020). Si pour les membres de ce groupe, la réussite est souvent quantifiable (diplômes, notes) et linéaire, pour la plupart des des étudiant·es autochtones, elle est plutôt qualitative, holistique et axée sur la résilience et le développement personnel et culturel. Dans leurs perspectives, la réussite va au-delà des notes et des diplômes, et s'ancre profondément dans des valeurs identitaires et communautaires[3]. Elle est souvent perçue comme un

socialement et académiquement, il est plus susceptible de persévérer dans ses études. Il y a ensuite le modèle composite de persévérance de Rovai qui reconnaît plus clairement le rôle des compétences des étudiants dans les processus décisionnels de persévérance en matière d'apprentissage en ligne. Dans son modèle alternatif, Rovai (2003) a utilisé les caractéristiques et les compétences des étudiants avant l'admission, ainsi que des facteurs externes et internes après l'admission, pour déterminer la persévérance. Il y a enfin le modèle durable de Berge et Huang (2004) : Dans ce modèle, les variables ayant un impact sur la persévérance sont placées dans trois groupes fonctionnels clés : personnels, institutionnels et circonstanciels (Snow 2016a, 2016b).

[3] Dans la plupart des communautés autochtones, le processus d'apprentissage et le chemin parcouru pour obtenir un diplôme sont souvent plus valorisés que le simple résultat académique. Fréquenter l'université est en soi une réussite et une source de fierté immense, non seulement pour l'individu mais aussi pour sa famille et sa

cheminement jalonné d'obstacles, où la capacité à surmonter les difficultés et à se relever est essentielle (résilience) (Gauthier 2015, ORES 2023). Elle est profondément liée non seulement à un sentiment de réussite personnelle, mais aussi au désir d'aider leur communauté (Joncas et Pilote 2020, RCAAQ 2020, Ratel *et al.* 2021).

Ce hiatus de valeurs ne manque pas d'influencer le traitement des étudiant·es autochtones dans les établissements d'enseignement supérieur. Forts d'une conception plus traditionnelle de la réussite, axée sur les notes élevées, la performance académique et l'obtention d'un diplôme comme fin en soi, les enseignant·es et professionnel.le.s allochtones peuvent parfois s'interroger sur les objectifs des étudiant·es autochtones s'ils et elles ne visent pas les meilleures notes ou s'ils et elles prennent plus de temps pour obtenir leur diplôme, interprétant cela comme un manque d'ambition.

Une véritable autochtonisation de l'enseignement supérieur est alors nécessaire pour reconsidérer ces définitions biaisées de la réussite éducative et pour intégrer pleinement au monde universitaire les perspectives et les valeurs autochtones afin d'en faire un environnement plus inclusif et équitable.

Questions de recherche

Au-delà de ces considérations conceptuelles, certaines questions de fond continuent de se poser à la société québécoise. Pourquoi y a-t-il encore tant de disparités à l'université entre les Premiers Peuples et la population allochtone? Pourquoi les initiatives en cours tardent-elles à réduire ces inégalités? Quels sont les facteurs et initiatives réputés les plus efficaces pour soutenir la persévérance et la réussite académique des étudiantes et des étudiants des Premiers Peuples aux cycles supérieurs? Quelles sont les limites de l'intégration des Autochtones aux institutions actuellement en place et comment y remédier?

communauté. Bon nombre d'étudiant.es autochtones voient leurs études comme un moyen de revenir dans leur communauté pour y apporter des changements positifs et servir de modèles pour les jeunes générations (ORES 2023).

Méthodologie

Une revue de littérature. - L'étude proposée repose essentiellement sur une recherche documentaire, c'est-à-dire sur l'examen d'un corpus de près d'**une centaine de références** pertinentes issues de publications scientifiques et de littérature grise sur l'accessibilité des populations autochtones aux études universitaires et les meilleures initiatives qui la facilitent.

Le corpus est constitué en deux temps. D'abord, nous avons réalisé une première recension systématique de la littérature à l'aide de l'assistant de recherche et d'analyse Elicit. À partir de la commande « Produire une synthèse de la littérature concernant les initiatives universitaires créées pour les Premiers Peuples », l'assistant de recherche a exploré plus de 126 millions d'articles académiques du Corpus scientifique sémantique et a sélectionné les 100 articles les plus pertinents pour la requête. La plupart d'entre eux sont qualitatifs, émaillés de données quantitatives limitées sur la performance des initiatives universitaires recensées. Après un tri rigoureux sur la base de la pertinence, de l'actualité et de la couverture géographique des résultats (une préférence significative a été accordée au Québec comme cadre spatial), nous avons réduit notre recension à une cinquantaine de textes pertinents. Dans un deuxième temps, par la technique de boule de neige, nous avons doublé la taille de notre corpus.

Grille d'analyse. - L'analyse repose sur l'hexamètre de Quintilien couramment appelé grille QQOQCCP (Quoi, Qui, Où, Quand, Comment, Combien, Pourquoi) qui permet d'analyser les éléments constitutifs d'une situation problème, ses multiples dimensions, ses causes, ses effets et les solutions préconisées. Pour chaque texte sélectionné, nous retenions des informations sur le portrait des étudiant·es autochtones aux cycles supérieurs en termes de fréquentation, de persévérance, de diplomation et de réussite, les obstacles et défis rencontrés sur leurs parcours, les facteurs de protection dans l'écosystème universitaire, les initiatives mises en place pour corriger les inégalités constatées, leurs limites et les perspectives d'action pour le futur.

RÉSULTATS

État des lieux des inégalités entre étudiant·es autochtones et allochtones

Depuis le milieu des années 1960, un constat préoccupant d'inégalités domine la littérature grise et scientifique sur l'éducation des Autochtones au Canada, qu'elle provienne de sources universitaires, gouvernementales ou autochtones (Lévesque et Polèse 2015 : 1; Gauthier 2015a; Jean 2020; Bérard 2023). L'institution universitaire canadienne continue de reproduire les inégalités sociales et les rapports sociaux défavorables aux Autochtones qu'on retrouve dans l'ensemble de la société (Jean 2020, Bérard 2023).

Au Québec, malgré des avancées significatives dans le domaine de l'éducation chez les Premiers Peuples, « des inégalités persistent, en amont, avec des taux de décrochage scolaire souvent alarmants au secondaire, et en aval, avec des taux de diplomation toujours préoccupants au cégep et surtout à l'université. » (Ratel 2023 : 1). Mais c'est au niveau universitaire qu'on observe les différences les plus importantes en matière d'éducation entre les populations autochtones et non autochtones (Blackburn 2018, Joncas 2018, CAPRES 2018). Ces différences touchent autant à l'accès qu'à la diplomation des jeunes provenant des Premiers Peuples.

Inégalités d'accès

L'état des connaissances établi par le Conseil supérieur de l'éducation et le Bureau de coopération interuniversitaire montre qu'au Canada et au Québec, l'accessibilité aux études postsecondaires demeure plus faible pour les Autochtones que pour la population allochtone (Bérard 2023 : 1, Jean 2020). Selon l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2011) : « en 2006, le taux de fréquentation universitaire des Autochtones [au Canada] s'élevait à huit pour cent, soit trois fois moins que celui des Canadiens non autochtones » (AUCC 2011 : 3). Ce faible taux dissimule les progrès notables accomplis dans

le domaine de l'éducation par les peuples autochtones, dont une augmentation des taux de fréquentation universitaire. Le professeur Roberto Gauthier rapporte que « le nombre d'étudiants autochtones inscrits à l'université [au Canada] est passé d'un peu plus de 100 à la fin des années 1960 à environ 25 000 à 30 000 [en 2015] » (Gauthier 2015a : 15).

Au Québec, on peut difficilement estimer avec précision le nombre d'étudiantes et d'étudiants des Premiers Peuples dans les universités. Les systèmes de gestion d'information des universités ne permettent pas toujours aux personnes autochtones de s'auto-identifier au cours de l'admission ou en cours de session (Jean 2020). Malgré tout, à partir des informations recueillies, en 2019, le Conseil supérieur de l'éducation évalue à plus de 2 000 le nombre d'étudiantes et d'étudiants autochtones dans les universités québécoises, soit moins de 1 % de la population étudiante de l'ensemble des universités. On les rencontre principalement à Concordia, à Laval, à McGill, à l'UQAC et à l'UQAT (Jean 2020).

Ces données corroborent celles d'une autre enquête réalisée en 2022[4], selon laquelle les étudiant.es d'identité autochtone étaient sous-représentés au sein du réseau de l'Université du Québec. Seulement 1,1% des nouvelles inscriptions à l'Université du Québec provenaient d'étudiantes et d'étudiants qui s'identifiaient comme membres des Premières Nations, Inuit ou Métis, alors que 2,5% de la population s'identifiaient comme tels au Québec (Bonin 2024 : 1). Au sein du réseau, c'est l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) au Saguenay-Lac-Saint-Jean qui accueillait le plus d'étudiant·es autochtones, avec un taux annuel d'inscriptions de 3,8 % (Bonin 2024). C'est un point de pourcentage de moins qu'en 2016 (Bonin 2019 : 3).

Les données disponibles indiquent pour ainsi dire une augmentation du nombre d'étudiants provenant des Premières Nations dans toutes les universités du Québec, mais une fréquentation encore insuffisante. Si les données de l'ICOPE 2022 reflètent la situation de toutes les universités du Québec, environ un·e étudiant·e autochtone sur quatre

[4]L'enquête ICOPE (Indicateurs de Conditions de Poursuite des études) a été reconduite à l'automne 2022 auprès des nouveaux étudiants et nouvelles étudiantes de l'Université du Québec (UQ) (Bonin 2023).

(22,6%) indique ne pas fréquenter son premier choix de programme, contre 11,6% pour les Allochtones, probablement à cause de leur intérêt pour des formations contingentées (psychologie, psychoéducation, droit, travail social). Malgré tout, 94% des étudiant·es autochtones contre 91% des allochtones ont déclaré avoir l'intention de compléter leur programme et d'obtenir leur diplôme (Bonin 2024 : 5).

Écart de diplomation

Bien que des avancées significatives aient eu lieu dans l'accès à l'enseignement supérieur pour les étudiant.e.s autochtones au Québec et au Canada, les inégalités persistent au point de vue de leur réussite éducative. Un écart de diplomation est particulièrement notable à l'université : « Les données canadiennes du Recensement de 2021 établissent que 49,2 % des Autochtones (Premières Nations, Inuit et Métis) âgés de 25 à 64 ans détenaient un diplôme d'études postsecondaires comparativement à 68 % chez les Allochtones » (Sasseville *et al.* 2024 : 33).

Tableau 1. Plus haut niveau de scolarité atteint chez les adultes de 25 à 64 ans, selon l'identité autochtone et le genre, Canada, 2021

	Autochtones	Allochtones	Premières Nations (identité unique)		
Plus haut niveau de scolarité	**Total**	**Total**	**Total**	**Hommes+**	**Femmes+**
Aucun certificat, diplôme ou grade	22,3 %	9,3 %	26 %	30 %	22,6 %
Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence	28,5 %	22,7 %	28,6 %	29,9 %	27,5 %
Titre d'études postsecondaires (certificat, diplôme ou grade)	49,2 %	68 %	45,3 %	40,1 %	49,9 %
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires inférieur au baccalauréat	36,3 %	34,2 %	34 %	32,7 %	35,2 %
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	2,6 %	3,2 %	2,7 %	1,8 %	3,5 %
Baccalauréat ou grade universitaire supérieur au baccalauréat	12,9 %	33,8 %	11,3 %	7,4 %	14,7 %

Source : Statistique Canada, Recensement de la population, 2021.

Le tableau 1 montre qu'en 2021, 11,3% des membres des Premières Nations de 25 à 64 ans du Canada, deux fois plus de femmes (14,7%) que d'hommes (7,4%) détenaient un baccalauréat ou grade universitaire qui lui est supérieur (contre 12,9% pour l'ensemble de la population autochtone et 34% pour la population allochtone (ICEA 2023). Les taux de diplomation baissent quand on ne considère que les personnes ayant le statut d'Indien inscrit ou d'Indien des traités ou quand on tient compte uniquement de celles qui résident à l'intérieur d'une réserve[5].

Tableau 2. Plus haut niveau de scolarité atteint chez les Premières Nations de 25 à 64 ans ayant le statut d'Indien inscrit ou d'Indien des traités, selon le lieu de résidence (à l'intérieur et à l'extérieur d'une réserve) et le genre, Canada, 2021

	Tous les membres des Premières Nations			À l'intérieur d'une réserve			À l'extérieur d'une réserve		
Plus haut niveau de scolarité	**Total**	**Hommes+**	**Femmes+**	**Total**	**Hommes+**	**Femmes+**	**Total**	**Hommes+**	**Femmes+**
Aucun certificat, diplôme ou grade	29,1 %	33,2 %	25,5 %	40 %	44,6 %	35,6 %	22,6 %	25,7 %	20 %
Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence	28,4 %	29,3 %	27,6 %	26 %	25,5 %	26,5 %	29,8 %	31,7 %	28,3 %
Certificat, diplôme ou grade d'études postsecondaires	42,5 %	37,5 %	46,8 %	34 %	30 %	37,9 %	47,6 %	42,5 %	51,7 %
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires inférieur au baccalauréat	32,1 %	31 %	33,1 %	27,9 %	26,9 %	28,9 %	34,6 %	33,7 %	35,4 %
Certificat ou diplôme universitaire inférieur au baccalauréat	2,8 %	1,9 %	3,6 %	3 %	2 %	4,1 %	2,6 %	1,8 %	3,3 %
Baccalauréat ou grade universitaire supérieur au baccalauréat	10,4 %	6,6 %	13,7 %	6,1 %	3,1 %	9 %	12,9 %	8,8 %	16,3 %

Note : Le symbole « + » indique que la catégorie comprend aussi certaines personnes non binaires.
Source : Statistique Canada, Recensement de la population, 2021.

Au Québec, on observe également des écarts persistants dans les taux de diplomation entre la population autochtone et les Allochtones. Un récent rapport du vérificateur

[5] Pour une définition de ces termes, voir le dictionnaire du Recensement de la population de 2021 de Statistique Canada. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/ref/dict/az/Definition-fra.cfm?ID=pop001

général indiquait que 31,4 % des Autochtones âgé.e.s de 25 à 34 ans n'avaient aucun certificat ni diplôme, contre 9,3 % pour les non-Autochtones[6]. Selon l'Institut de la coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), 30,7 % des Autochtones (Premières Nations, Inuit et Métis) détiennent une certification ou un diplôme d'un cégep ou d'une université au Québec comparativement à 48,4 % chez les Allochtones (Sasseville *et al.* 2024).

Tableau 3. Plus haut niveau de scolarité atteint chez les adultes de 25 à 64 ans, selon l'identité autochtone et le sexe, Québec, 2021

	Québec	Autochtones			Premières Nations		
Plus haut niveau de scolarité	**Total**	**Total**	**Hommes+**	**Femmes+**	**Total**	**Hommes+**	**Femmes+**
Aucun certificat, diplôme ou grade	11,8 %	24,4 %	27,3 %	21,8 %	25 %	28,7 %	21,9 %
Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence	17 %	18,4 %	18,3 %	18,6 %	18,4 %	18,4 %	18,4 %
Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers	18,8 %	23,9 %	28,5 %	18,7 %	23,2 %	28,2 %	18,7 %
Certificat ou diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un autre établissement non universitaire	18,9 %	18 %	14,7 %	20,1 %	18 %	14,4 %	21,3 %
Certificat, diplôme ou grade universitaire de niveau baccalauréat ou supérieur	29,5 %	12,7 %	9 %	16,2 %	12,1 %	8 %	15,7 %

Note : Le symbole « + » signifie que les catégories « Hommes+ » et « Femmes+ » comprennent certaines personnes non binaires.
Sources : Statistique Canada, Recensement de la population, 2021, Tableau 98-10-0423-01
ICEA, 2023, Scolarité chez les Autochtones https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_28a

[6] Voir l'article de presse, Les élèves autochtones toujours désavantagés au Québec, publié par le journal La Presse, le 21 novembre 2024 (Bongiorno 2024).

Ces écarts de diplomation cachent également les progrès des Premières Nations au Canada et au Québec. Entre 2001 et 2021, le taux de diplomation des Autochtones au Canada est passé de 39 % à 49 % contre 68 % chez les personnes non autochtones (Bonin 2024; Statistique canada 2023; Sasseville *et al.* 2024). Entre 2016 et 2021, la proportion de personnes titulaires d'un baccalauréat ou d'un grade universitaire supérieur au baccalauréat a augmenté chez les Premières Nations (+1,6 point de pourcentage), les Métis (+2,5 points de pourcentage) et les Inuit (+0,9 point de pourcentage) (Bonin 2024 : 2, Melvin 2023).

Même si le nombre d'étudiant·es autochtones ayant obtenu un diplôme universitaire depuis le Rapport Erasmus-Dussault (1996) augmente, l'écart entre leur taux de diplomation et ceux de la population allochtone s'accentue (CAPRES 2018, Statistique Canada 2022). Cet écart s'agrandit de 12 % en 1996 à 14 % en 2001, puis à 15 % en 2006 et à 17% en 2021 (CAPRES 2018, Statistique Canada 2022, ICEA 2023).

Les données du tableau 3 indiquent également une aggravation des inégalités en matière de scolarité au Québec entre les populations autochtones et la population allochtone. Si en 2016, seulement 7,8 % des membres des Premières Nations et 2,0 % des Inuit détenaient un diplôme universitaire - le taux correspondant atteignait 20,5 % pour l'ensemble de la population québécoise (RCAAQ s.d.) -, en 2021, le taux grimpe à 12% chez les Premières Nations. Une fois de plus, le ratio est deux fois plus élevé chez les femmes (16%) que chez les hommes (8%) (ICÉA 2023).

Portrait des étudiant·es autochtones

Bien qu'il n'existe pas de données permettant d'établir un portrait juste des étudiant·es autochtones fréquentant spécifiquement les établissements universitaires du Québec, plusieurs études permettent d'identifier certaines de leurs caractéristiques (Ratel 2023 ; Bonin 2019 ; Sasseville *et al.* 2024, Jean 2020; Bérard 2023, AUCC 2011). Celles et ceux de l'UQ sont deux fois plus susceptibles d'être parents (41%) que les Allochtones (24%),

surtout les parents de jeunes enfants. Près de la moitié d'entre eux n'ont qu'un seul enfant à leur entrée dans le programme (46,5 % contre 26,6 % pour les étudiant·es allochtones). Près d'un tiers d'entre eux et elles assume l'entière responsabilité de leurs enfants, comparativement à un peu moins d'un parent allochtone sur 6 (Bonin 2023). La plupart « [sont] des mères effectuant un retour aux études après avoir travaillé dans leurs communautés [et] cherchent à combiner leurs projets individuels d'études à un projet collectif visant le mieux-être en milieu autochtone » (Ratel 2023 : 7). Mis à part les enfants, un autre 4,8 % indique avoir d'autres personnes sous leur responsabilité (ex. parent âgé, frère ou sœur dans le besoin) (Bonin 2024 : 2-4, David 2025).

La majorité de ces étudiantes et étudiants autochtones « [fréquentent des établissements situés à l'extérieur de leurs communautés,] sont soutenus financièrement par leurs communautés, qui en récoltent plusieurs retombées associées à la formation d'une relève favorisant leur autodétermination. » (Ratel 2023 : 9).

En ce qui a trait à leur profil, les étuditant·es universitaires autochtones sont aussi plus susceptibles d'être au premier cycle : « Plus de huit étudiantes et étudiants autochtones sur dix sont inscrits au premier cycle (84,0 %), soit une part plus élevée que chez les Allochtones. S'ils sont majoritairement inscrits à un programme de baccalauréat, plus du quart des personnes d'identité autochtone vont tout de même opter pour un programme de certificat. [...] En ce qui concerne le régime d'études, plus de sept Autochtones sur dix cheminent à temps complet dans leur programme, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs. [...] Les deux domaines d'études les plus fréquemment choisis par les Autochtones sont les sciences humaines (26,4 %) et l'administration (20,8 %). Viennent ensuite les sciences de l'éducation (17,0 %) et de la santé (10,4 %). » (Bonin 2024 : 2).

« [...] Parmi les Autochtones ayant débuté leurs études à l'UQ à l'automne 2022, six sur dix sont de première génération universitaire (60,4 %), soit une proportion plus élevée qu'en 2016 (51,7 %). » (Bonin 2024 : 2).

Enfin, dans la Capitale-Nationale, pour l'année universitaire 2021-2022, le nombre d'étudiantes et étudiants des Premiers Peuples qui fréquentaient l'Université Laval s'élevait à 400 (ORES 2023).

Défis et obstacles à l'accès, à la persévérance et à la réussite

La littérature abonde de travaux sur les déterminants des disparités d'accès, de persévérance et de diplomation entre étudiant·es autochtones et allochtones (Bonin 2024, Baron *et al*. 2023, Mansour *et al*. 2021, Blanchet-Cohen *et al*. 2021, Mareschal et Denault 2020, CAPRES 2018, Kermoal 2018, Gauthier 2015a, Joncas 2013, Malatest 2004, Loiselle et Legault 2010). La plupart soulignent tout particulièrement à quel point les injustices passées et présentes (héritage des pensionnats et traumatismes intergénérationnels, racisme, préjugés et discriminations systémiques, micro-agressions et attitudes d'exclusion sur les campus et en milieu urbain), associées aux difficultés systémiques actuelles (accès limité aux établissements d'études supérieures, insécurité alimentaire, isolement, choc culturel et sentiment de déracinement, charge parentale et pénurie de services de garde d'enfants pendant les études), continuent de marquer le parcours éducatif des jeunes des Premières Nations (Bonin 2019 ; Joncas 2018). D'autres facteurs structurels de nature historique, académique, géographique, socioéconomique et culturelle, exercent une influence négative autant sur la décision de ces jeunes de s'inscrire à l'université, que sur leur expérience universitaire, leurs chances d'achever leur parcours avec un diplôme en main, ou encore leurs chances d'obtenir un emploi à la hauteur de leurs aspirations et compétences après les études (Joncas 2018, Vanier 2016, Lefebvre-Radelli et Dufour 2016, Loiselle 2010, Walton *et al*. 2020). Certaines recherches mettent l'accent sur les politiques coloniales et assimilatrices du gouvernement fédéral, l'absence de contrôle et d'autonomie des instances autochtones au regard de leurs propres projets éducatifs, l'inadéquation entre les stratégies éducatives et les modes d'apprentissage promulgués d'un côté par les autorités académiques canadiennes et québécoises, et de

l’autre par les communautés autochtones (Bérard 2023, Gingras-Lacroix et Labra 2021). D’autres insistent sur le manque d’importance et de reconnaissance accordées aux valeurs, héritages, langues, savoirs, pratiques et cultures autochtones au sein des programmes d’enseignement (ORES 2023, Bérard 2023, Mansour *et al*. 2021, Lefevre-Radelli et Jérôme 2017, Dufour 2016, Lévesque et Polèse 2015). D’autres mettent à l’index les compétences interculturelles insuffisantes des enseignant·es et des autres membres du personnel, ou encore le manque de matériel pédagogique et didactique adéquat (ORES 2024, Sasseville *et al*. 2024, Mareschal et Denault 2020, Kermoal et Gareau 2019, Kermoal 2018, Gauthier 2015a, Moeke-Pickering et Partridge 2014, Loiselle 2010). D’autres soulignent aussi que parfois, les étudiant·es autochtones n'ont pas été suffisamment préparé·es aux exigences de l'enseignement supérieur, notamment en termes de méthodologie de travail universitaire et de gestion du temps (Bonin 2023, Gauthier 2015a). Enfin, pour d’autres, ce qui est en cause, c’est le faible financement (Universités Canada 2024) des programmes d’accès, de certaines initiatives et infrastructures académiques et des programmes de soutien financier suffisant pour les apprenants·es autochtones (Pidgeon 2016, Lefèvre-Radelli et Dufour 2016, Lévesque et Polèse 2015).

À cause de ces obstacles historiques et systémiques, la réussite éducative et le bien-être de la communauté universitaire autochtone au Québec sont souvent compromis. Par exemple, le passage d'une école de communauté à une institution allochtone est un défi significatif. Beaucoup d'étudiant·es autochtones se sentent mal préparé·es aux études postsecondaires, notamment en raison de différences dans les acquis du primaire et du secondaire, des lacunes en mathématiques ou en français. De même, le passage d'un environnement familial ou scolaire culturellement adapté (souvent dans leur communauté) à un milieu universitaire urbain éloigné de leur communauté et majoritairement allochtone peut être brutal, créant chez les jeunes des Premières Nations un sentiment d'isolement et de déracinement. Les étudiant·es autochtones peuvent se sentir isolé·es, avoir du mal à s'intégrer socialement et par le fait même tendre à "rester entre eux et elles" sans jamais s’impliquer dans la vie étudiante en général. En outre, la

maîtrise des langues française ou anglaise s'avère être un autre obstacle majeur pour de nombreux·ses étudiant·es autochtones, car le français ou l'anglais est souvent leur deuxième langue. Cela affecte leur capacité à comprendre les concepts abstraits, à s'exprimer à l'écrit et à participer en classe. Certain·es enseignant·es reconnaissent que le niveau de français à l'écrit des étudiant·es autochtones est souvent inférieur, ce qui peut les pénaliser malgré leur progression (Gauthier 2015a).

La rigidité institutionnelle est un autre obstacle à la persévérance et la réussite académique des Autochtones. Les normes académiques rigides et le cadre institutionnel privilégient souvent des modes d'apprentissage séquentiels, qui diffèrent des modes d'appréhension globale de la réalité par des jeunes Autochtones. De surcroît, le manque de contenu et de "pédagogie autochtone" dans les cours et programmes, l'absence de dispositifs pour reconnaître les acquis d'expérience issus d'activités professionnelles ou de savoirs traditionnels, posent d'autres défis académiques et pédagogiques à la fois aux institutions d'enseignement et aux apprenant·es autochtones (Mareschal et Denault 2020, Jacob *et al.* 2024, Sasseville *et al.* 2024).

Sécurisation culturelle

La sécurisation culturelle se définit comme une « potentielle résultante d'une offre de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations ciblées » (Dufour 2016, cité dans Baron *et al.* 2024 : 10). À l'Université, cela se traduit par la création d'environnements d'apprentissage inclusifs où les étudiants se sentent en sécurité pour exprimer leur identité, l'intégration dans les cours de contenus culturels pertinents et authentiques pour les Autochtones, la formation du personnel pour développer des compétences culturelles et une sensibilité accrues à la réalité autochtone, l'implication des Aînés et des experts autochtones dans les activités universitaires et la prise de décision, sans oublier la décolonisation des approches pédagogiques et institutionnelles et la reconnaissance des savoirs autochtones comme légitimes (Couture 2024).

En outre, malgré des efforts d'inclusion dans les universités canadiennes ou québécoises, des préjugés persistent chez certains membres du personnel et étudiant·es allochtones. Bien que moins ouvertement exprimés à l'université qu'ailleurs ou que par le passé,

certains préjugés persistent et peuvent rendre l'intégration difficile. Certain·es enseignant·es et étudiant·es allochtones peuvent avoir des idées préconçues, ce qui peut entraîner, d'un côté, une réticence à interagir ou à travailler en groupe avec des Autochtones et, de l'autre, un sentiment de jugement, de méfiance, de rejet et des difficultés d'intégration sociale parmi les Autochtones (Gauthier 2015a). Certain·es peuvent même afficher une confiance fragile en leur capacité de réussir, liée aux préjugés, aux stéréotypes et aux séquelles du passé colonial qu'ils et elles ont pu intérioriser. D'autres peuvent ressentir de l'anxiété dans le contexte des examens, des présentations orales et de la remise de travaux (Bonin 2023, Gauthier 2015a). Nombre d'études soulignent que des problèmes de santé mentale et physique, stress, manque de soutien moral, faible estime de soi, et difficulté à se projeter dans l'avenir demeurent des obstacles personnels importants dans les parcours éducatifs des Autochtones dans l'enseignement supérieur (Lefevre-Radelli et Jerome 2017, ORES 2023, Gauthier 2015a).

Sur le plan individuel, d'autres défis personnels et familiaux peuvent affecter la motivation et la persévérance des étudiantes et étudiants autochtones, quand ils ne compromettent pas tout simplement la poursuite de leurs études. Ces derniers et dernières sont parfois confronté·es à une situation financière précaire. Les allocations de formation, bien que personnalisées, peuvent être "insuffisantes". De plus, la conciliation des rôles d'étudiant·e et de parent est également un défi majeur (beaucoup d'étudiant·es autochtones sont également des parents). Des "problématiques familiales" et des "urgences" dans leurs communautés peuvent les obliger à interrompre leurs études (Sasseville *et al.* 2024, ORES 2023, Herkimer 2021, Ratel et Pilote 2021, Bonin 2019). La travailleuse sociale Mansour et ses collègues ajoutent à la liste des facteurs de risque la faible scolarisation des parents, leurs conditions socioéconomiques précaires, ou encore des problèmes de consommation de substances psychoactives (Mansour *et al.* 2021). Enfin, le manque de modèles, de perspectives d'avenir ou d'informations sur les choix de programmes d'études ou de carrière s'avère être aussi un obstacle important pour les étudiant·es autochtones (RCAAQ 2020).

Tableau synthétique des défis et obstacles

CATÉGORIE	OBSTACLES OU DÉFIS	DOMAINES	RÉFÉRENCES
HISTORIQUE ET STRUCTURELLE	Héritage des politiques coloniales et traumatismes intergénérationnels	Accessibilité, persévérance, réussite	Bonin (2024); Joncas (2018); Kermoal (2018); Gingras-Lacroix et Labra (2021)
	Racisme systémique, préjugés et discriminations	Accessibilité, persévérance, réussite	Gauthier (2015a); Kermoal (2018); RCAAQ (2020)
	Reproduction des inégalités sociales et exclusion systémique	Accessibilité, persévérance	Vanier (2016); Jean (2020); Bérard (2023)
	Conception traditionnelle et eurocentrique de la réussite	Persévérance, réussite	RCAAQ (2020); Gauthier (2015); ORES (2023)
	Manque d'autonomie des instances autochtones	Accessibilité, persévérance	Bérard (2023); Gingras-Lacroix et Labra (2021)
	Sous-financement des programmes de soutien et des infrastructures	Accessibilité, persévérance	Pidgeon (2016); Lévesque et Polèse (2015); RCAAQ (2020); Québec (2024)
SYSTÉMIQUE ET INSTITUTIONNELLE	Distance géographique et accès limité aux établissements	Accessibilité, persévérance	Jean (2020); Blanchet-Cohen *et al.* (2021)
	Rigidité institutionnelle et pédagogies inadaptées	Persévérance, réussite	Mareschal et Denault (2020); Sasseville *et al.* (2024)
	Eurocentrisme des programmes et curriculums et manque de matériels didactiques adéquats	Persévérance, réussite	ORES (2023); Lefevre-Radelli et Jérôme (2017)
	Manque de reconnaissance des savoirs autochtones	Persévérance, réussite	ORES (2023); Ratel et Pilote (2021)
	Insuffisance des compétences interculturelles du personnel	Persévérance	ORES (2024); Baron *et al.* (2024); Kermoal (2018)
	Lacunes dans les acquis scolaires (math, langues)	Accessibilité, persévérance	Gauthier (2015a); Bonin (2023)
	Barrières linguistiques (français ou anglais souvent L2)	Persévérance, réussite	Gauthier (2015a)
	Préjugés et micro-agressions sur les campus	Persévérance	Gauthier (2015a); Kermoal (2018)
	Faible présence autochtone dans les instances de gouvernance et le personnel	Accessibilité, persévérance	Jean (2020); Bérard (2023)
	Manque de données fiables sur les étudiant·es autochtones	Persévérance	Jean (2020); Joncas et Pilote (2020)

INDIVIDUELLE	Sentiment de déracinement, isolement et choc culturel	Persévérance	Gauthier (2015a); Bonin (2019)
	Précarité socioéconomique et insécurité alimentaire	Accessibilité, persévérance	Baron *et al.* (2024); Mansour *et al.* (2021)
	Charge et responsabilités parentales / Manque de services de garde	Persévérance	Bonin (2024); Sasseville *et al.* (2024)
	Parcours scolaires complexes et non linéaires (interruptions)	Persévérance	Baron *et al.* (2023); Ratel et Pilote (2021); Jean (2020)
	Défis de santé mentale et physique (stress, anxiété, faible estime) et problèmes de consommation	Persévérance	ORES (2023); Lefevre-Radelli et Jerome (2017); Gauthier (2015a)
	Problématiques familiales ou urgences communautaires	Persévérance	Sasseville *et al.* (2024); Herkimer (2021)
	Faible scolarisation des parents	Accessibilité et réussite.	Mansour *et al.* (2021)
	Manque de modèles ou d'information sur les choix de carrière	Accessibilité	RCAAQ (2020)

En somme, l'écart de fréquentation et de diplomation universitaire entre les Autochtones et le reste de la population canadienne ou québécoise découlerait non seulement de plusieurs facteurs historiques, socioéconomiques et culturels, mais aussi des outils et méthodes d'apprentissage fréquemment utilisés dans les milieux universitaires, de l'environnement de sécurisation culturelle aménagé et des réalités et besoins particuliers des étudiant·es autochtones (Bonin 2024). D'autres défis personnels et psychosociaux complètent la liste des déterminants de la persévérance et de la réussite académique des étudiant·es autochtones du Québec. Le Conseil supérieur de l'éducation a remarqué que le manque de personnel et de professionnels autochtones est susceptible d'affecter la capacité des établissements d'enseignement supérieur à répondre à toutes les demandes d'aide et de soutien inhérentes au processus d'autochtonisation et de décolonisation des savoirs et de l'institution universitaires (Bérard 2023, Pidgeon 2016, Savard et Cleary 2023).

Que faire face à ce complexe d'obstacles et de défis? Quelles mesures faut-il déployer dans les établissements d'études universitaires pour s'attaquer aux inégalités d'accès, de persévérance et de diplomation entre étudiant·es autochtones et allochtones?

Inventaire des initiatives visant à soutenir la persévérance et la réussite

Les institutions d'enseignement supérieur au Québec et au Canada ont mis en place une multitude d'initiatives dans le but de soutenir la persévérance et la réussite académique des étudiant·es autochtones et par le fait même de réduire les inégalités d'accès et de diplomation qui les séparent des étudiant·es allochtones. La littérature académique et grise contient plusieurs recensions de ces initiatives[7].

Depuis l'appel à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR)[8] en 2015, le Québec s'est engagé à assurer un accès équitable à l'enseignement supérieur pour les jeunes issus des Premiers Peuples. Cela se traduit, entre autres, par l'adoption du Plan d'action québécois pour le mieux-être social et culturel des Premières Nations et des Inuit, lequel invite les établissements postsecondaires à se doter d'orientations institutionnelles pour augmenter la persévérance scolaire des Autochtones (Sasseville *et al.* 2024). Depuis, les établissements universitaires du Canada se sont mobilisés, mais progressent à des rythmes divers pour remédier aux séquelles laissées par les pensionnats et pour faire avancer le processus de réconciliation. Un engagement institutionnel clair est la pierre angulaire de ces efforts. Cela implique l'adoption de politiques et la modification des

[7] Parmi les plus complètes et les plus récentes, nous avons identifié d'une part, celles de Robert Gauthier (2015a), de Johanne Jean (2020), de l'Université du Québec (2022), d'Isabelle Savard et Marie-Ève Cleary (2023), de Karolanne Vachon et Nathalie Sasserville (2025) pour le Québec ; et d'autre part, celles de Pidgeon (2016) et de Daphné Bérard (2023) pour le Canada hors Québec. Les recensions de Thierry Rodon (2007), d'Isabelle Fontaine et de Marie Peters (2012), de Cynthia J. Gallop et Nicole Bastien (2016), du Conseil supérieur de l'éducation (2016) et d'Annie-Claude Vanier (2016) sont moins récentes, mais somme toute pertinentes pour les fins de ce rapport.

[8] La Commission de vérité et de réconciliation (CVR) (2012) est un moment charnière ayant permis un appel à l'action pour redresser les inégalités dans le système d'éducation.

structures organisationnelles pour mieux accueillir et soutenir les étudiant·es autochtones.

Plusieurs universités ont revisité le sens de l'éducation des Autochtones pour lui enlever ses plis coloniaux. Elles s'appliquent de plus en plus à tenir compte des mécanismes de pensée et d'apprentissage découlant du colonialisme afin de s'en défaire ou de les « désapprendre ».

La revue de littérature montre que : « [...] plusieurs universités canadiennes [et québécoises] se sont mobilisées et ont augmenté le nombre de cours, de programmes et de formations sur la culture, les perspectives et les réalités des Premiers Peuples. » (Bérard 2023 : 18). La plupart ont créé de nouveaux curricula qui intègrent des contenus révisés sur l'histoire, les perspectives et les réalités actuelles des Premiers Peuples. Des efforts considérables ont été consentis pour « intégrer les peuples autochtones, leur philosophie, leurs connaissances et leur culture dans les plans stratégiques, les rôles de gouvernance, l'élaboration et l'examen des programmes d'études, la recherche et le perfectionnement professionnel. » (Bérard 2023 : 79). Ces réformes ont pour ainsi dire touché autant au domaine de la gouvernance des établissements qu'aux différents volets de leur mission universitaire, à savoir l'enseignement, la recherche et création, les services à la collectivité.

Gouvernance et organisation

Les universités canadiennes et québécoises reconnaissent de plus en plus leur rôle sociohistorique dans la reproduction des inégalités dont pâtissent les Autochtones et déploient des efforts significatifs pour leur créer un environnement plus inclusif (Jean 2020). Presque toutes les universités canadiennes et québécoises ont élaboré des plans d'action spécifiques pour les Autochtones (UQAT en 2019, Concordia en 2019, Université de Montréal en 2020, Université Laval en 2020, UQAM en 2021, etc.) (Ratel *et al.* 2021). La plupart d'entre elles ont également adopté des énoncés de reconnaissance territoriale,

parfois accompagnés de guides de protocoles pour interagir avec les Aîné·es et les communautés autochtones (Jean 2020).

Sur le plan de leur gouvernance et de leur organisation, les universités canadiennes et québécoises ont mis en œuvre des réformes pour améliorer, en nombre et en qualité, la présence des Autochtones dans leurs comités décisionnels[9] et consultatifs (Conseil d'administration, Commission scientifique, comité d'éthique de la recherche, comité de gestion administrative). Cette étape est cruciale pour bonifier la présence autochtone dans les instances universitaires chargées d'élaborer et d'inclure les réalités des Premiers Peuples dans les enjeux organisationnels tels que la planification stratégique, la décolonisation institutionnelle et l'autochtonisation du curriculum et des espaces physiques (Bérard 2023).

Une politique d'engagement et l'embauche de personnel autochtone à tous les niveaux, aux postes de cadre, de professeur, de professionnel et de soutien, sont essentielles à la mise en œuvre d'une stratégie spécifique pour les questions autochtones (Jean 2020).

La quasi-totalité des universités canadiennes et québécoises ont intégré les enjeux autochtones dans leur planification stratégique, créant des comités consultatifs autochtones et des bureaux dédiés. Par exemple, l'Université de Victoria a un "Aboriginal Service Plan 2020-2021" et un "Office of Indigenous Academic & Community Engagement" (Bérard 2023). La University of Saskatchewan a l'Office of the Vice-Provost Indigenous Engagement. McGill University a l'Indigenous Advisory Council et le Bureau des initiatives autochtones. L'université de Waterloo a l'Indigenous Advisory Circle et Concordia dispose de l'Indigenous Directions Leadership Council – IDLC. L'UQAM a mis en place un Groupe de travail sur la réconciliation avec les peuples autochtones qui a abouti à la création du Comité d'action des Premiers Peuples. L'Université de Montréal fait "Place aux Premiers Peuples" grâce au Comité Kwe Kwe, à l'Assemblée autochtone et au Centre étudiant des

[9] Et là où il n'y a pas de présence autochtone dans les comités décisionnels, comme l'Université TELUQ, certaines institutions s'engagent à assurer une représentativité autochtone dans leurs instances si la clientèle augmente (Savard et Cleary 2023).

Premiers Peuples. L'Université Laval a pour sa part mis en place le Bureau des Premiers Peuples ; l'Université de Sherbrooke, le Comité institutionnel pour les peuples autochtones et l'INRS, le Comité d'orientation stratégique des affaires autochtones (ORES 2023, Jean 2020, Bérard 2023). Selon l'établissement, le comité consultatif a un statut pérenne, ou non. Il est là pour jouer un rôle structurant qui « peut être directement relié à la conception, à la révision et au pilotage d'un plan d'action couvrant plusieurs volets de la mission universitaire auprès des Premiers Peuples, et ce, dans une perspective de réconciliation. » (Jean 2020 : 18).

Certaines universités sont allées jusqu'à nommer un conseiller spécial responsable des affaires autochtones et relevant directement du rectorat de l'université. En général, le conseiller spécial joue un rôle important de soutien à la réussite des étudiants autochtones et au renforcement des liens avec les membres des Premiers Peuples évoluant au sein de l'établissement universitaire. Parfois, il « aide au recrutement, à la rétention des étudiantes et des étudiants autochtones, à la sensibilisation aux réalités des Premiers Peuples et à la formation de partenariats avec les différentes nations et organisations autochtones » (Bérard 2023 : 4). Il peut en outre fournir une orientation stratégique ou élaborer des projets, programmes et politiques répondant aux besoins des communautés autochtones (Bérard 2023).

Enseignement

Les établissements universitaires au Québec et au Canada ont mis en œuvre d'autres initiatives afin d'amener davantage d'étudiantes et d'étudiants autochtones aux études supérieures et de leur offrir les ressources et les meilleures conditions pour une expérience universitaire de qualité, jusqu'à l'obtention du diplôme désiré.

Recrutement d'étudiant·es autochtones

Tout d'abord, les universités tentent de recruter dans le bassin des jeunes issus des communautés autochtones, en fin de scolarisation secondaire à l'aide de matériels reflétant les cultures autochtones et sensibles au contexte communautaire. D'autres mettent en place des programmes passerelles et des programmes de transition[10], afin de faciliter aux étudiant·es autochtones l'accès à des études universitaires et à certains programmes d'études contingentés (ingénierie, sciences de la santé, administration des affaires, travail social) (Cicek *et al*. 2021, Cicek *et al*. 2020, Martin et Seguire 2013, Snow 2016a, 2016b, Cochrane et Sithokozile 2018, Moeke-Pickering et Partridge 2014). Certains de ces programmes sont destinés à combler les lacunes accumulées dans les acquis scolaires (langue, mathématiques) et à familiariser les étudiant·es autochtones avec les exigences universitaires, notamment après une interruption d'études. Des programmes comme Pimâcihisowin à York University (Bérard 2023) ou le Portail Kwe l'Université! de la TÉLUQ (2023) sont conçus pour combler les écarts dans les acquis scolaires en langue ou en mathématiques et pour rendre le milieu universitaire plus familier pour les bénéficiaires. D'autres programmes préparatoires comme ceux offerts par l'UQAT et la Vancouver Island University visent à développer les "compétences d'étudiant·es" souvent perdues après un arrêt d'études (ORES 2023).

Les programmes passerelles, quant à eux, peuvent prendre la forme de séances de tutorat, de préparation aux examens, de mentorat avec des personnes-ressources autochtones, de stages ou d'emplois d'été. Comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation, ces types de programmes visent à augmenter le nombre d'inscriptions d'Autochtones aux études supérieures et à préparer leur réussite éducative à long terme en concourant à leur mise à niveau (Bérard 2023). Ce qui les caractérise, c'est leur prise en compte des réalités autochtones et leur adaptation aux besoins précis de la communauté. C'est leur intégration de contenu portant sur l'histoire, la culture et les perspectives autochtones. C'est leur

[10] Citons par exemple, l'Aboriginal Foundation Program de l'Université Ryerson ou le Summer Indigeneous Institute offert de concert par l'université Nipissing, l'Université Algoma, l'Université Lakehead et l'université Laurentienne.

disposition à ce que les cours et le mentorat soient offerts par des professeur·es et des étudiant·es autochtones des universités chaque fois que cela est possible. Certaines universités ont également mis en œuvre des programmes préparatoires qui permettent aux jeunes non seulement de connaître les voies d'avenir qui s'ouvrent devant eux et elles, mais aussi de rencontrer des pairs qui réussissent à l'université, qui donnent des cours et des ateliers dans leur communauté. Cette exposition suscite leur persévérance scolaire et aspiration à un avenir épanouissant (Bérard 2023, Snow 2016a, ORES 2023, Cicek *et al*. 2021).

Pour faciliter le cheminement académique (admission, gestion de programmes, diplomation) des étudiants et des étudiantes autochtones et par le fait même réduire les inégalités d'accès qui les pénalisent, certaines universités comme Laval, McGill, UdeM, UdeS, UQAM, pour ne citer que celles-là, mettent en place des politiques d'admission spécifiques qui, sous certaines conditions, leur réservent des places dans des programmes contingentés (médecine, droit, travail social, criminologie, ergothérapie, physiothérapie, kinésiologie) (Jean 2020). L'exemple le plus fréquent est le contingent de places réservées dans les programmes de médecine de quatre universités québécoises (Laval, McGill, Université de Montréal et Université de Sherbrooke). D'autres domaines comme le droit et le travail social ont suivi. Ces adaptations des politiques d'admission tiennent compte des parcours atypiques et des motivations souvent très fortes des étudiant·es, en relation avec les besoins de leur communauté (Jean 2020).

La reconnaissance de l'expérience professionnelle en milieux autochtones est une autre voie explorée pour l'admission. Plusieurs universités expérimentent la reconnaissance de l'expérience professionnelle et des compétences acquises, notamment pour les enseignant·es autochtones non légalement qualifiés, afin de les encourager à poursuivre une formation universitaire. Par exemple, McGill, l'UQAT et l'UQAC utilisent un protocole d'admission qui considère les expériences des membres des communautés autochtones non évaluées par les pratiques standards (Jean 2020). Ce processus doit cependant être accompagné pour surmonter la lourdeur administrative, ce qui peut décourager quelques

candidat·es autochtones. L'UQAC et l'UQAT travaillent sur des modèles pour optimiser ce processus. Par exemple, des "cours ouverts" pourraient être reconnus pour la participation à des comités de cogestion de programmes (Jacob *et al*. 2024).

Autochtonisation des cursus

Là où les progrès sont les plus visibles dans les universités, c'est dans l'offre de formation. Depuis des décennies, les universités canadiennes et québécoises enrichissent leurs programmes avec des contenus liés aux études, histoires, arts, cultures et langues autochtones. L'intégration des cultures, perspectives et réalités des Premiers Peuples dans les cursus scolaires permet aux non-Autochtones de s'éduquer, crée une image positive de l'autochtonie et soutient la fierté identitaire des étudiant·es autochtones (Blanchet-Cohen 2020, Kermoal et Gareau 2019, ORES 2023, Lavoie *et al*. 2023). Certaines universités comme l'Université du Québec en Outaouais, mettent en œuvre des démarches pour intégrer des savoir-faire et savoir-être autochtones dans les cours. Tout le réseau de l'Université du Québec promeut le développement de compétences culturelles pour son personnel (Deschênes 2024, Sasseville *et al*. 2024).

La plupart des universités ont augmenté le nombre et amélioré la qualité des programmes, des cours et des formations portant sur les réalités autochtones (Bérard 2023). Selon le Conseil supérieur de l'éducation, plus de la moitié des universités canadiennes auraient créé des programmes en lien avec les études autochtones, même si ces derniers traitent le plus souvent d'histoire, de culture, d'arts et de langues autochtones. D'autres cours et programmes plus récents abordent les enjeux contemporains qui touchent les Premiers Peuples, notamment en ce qui a trait à l'environnement, au territoire, à la justice et aux politiques sociales (Bérard 2023 : 18). Des cours à thématique autochtone existent dans toutes les universités du Québec, à l'exception de certains établissements spécialisés (École de technologie supérieure, HEC Montréal, Polytechnique Montréal, TELUQ) (Jean 2020, Ratel *et al*. 2021). Des cours de langues comme le cri, le michif (Université de Saskatchewan), le mi'kmaq et le wolastoqiyik (Université du Nouveau-Brunswick) sont

également enseignés dans certains établissements. Quoiqu'il en soit, la grande majorité des universités québécoises (Concordia, INRS, McGill, UQAC, UQAM, UQAT, UQO, UQTR, Bishop's, ENAP, Laval, Polytechnique Montréal et UdeS) incorporent des contenus autochtones dans divers cours ou offrent des **programmes d'études autochtones** (mineures, baccalauréats, maîtrises, doctorats) qui traitent de l'histoire, des arts, de la culture, des langues et des enjeux sociaux, environnementaux, juridiques et politiques contemporains (Bishop's, Concordia, McGill, Laval, INRS, UdeM, UQAC, UQAM, UQAT, UQO). Ainsi, l'enseignement de la culture, des perspectives et des réalités autochtones n'est pas réservé aux études autochtones. Il s'insère aussi dans les autres programmes et champs d'études afin de favoriser l'apprentissage et le respect des perspectives autochtones indépendamment du domaine, de l'origine de l'apprenant·e et de l'enseignant·e. Plusieurs études disent crucial d'intégrer les cultures, perspectives et réalités des Premiers Peuples dans les cursus et les pratiques pédagogiques (RCAAQ 2020, ORES 2023, Deschênes 2024, Ratel *et al*. 2021, Sasseville *et al.* 2024, Jean 2020, Bérard 2023). L'objectif est de passer de « l'apprentissage à propos des Autochtones » à « l'apprentissage des Autochtones » (Kermoal 2019, Ratel *et al*. 2021). Le Conseil supérieur de l'éducation réaffirme l'importance d'aller à la rencontre des Premiers Peuples dès le début de la conception des programmes, cours et formations afin de soutenir pleinement le processus de réconciliation, d'autochtonisation et de décolonisation des institutions universitaires au Canada et au Québec (Bérard 2023, Jean 2020).

Des programmes et des cours sont aussi développés par certains établissements (ENAP, McGill, UdeS, UQAC, UQAM, UQAT) spécifiquement pour les Autochtones, en réponse aux besoins spécifiques de leurs communautés, comme la formation de personnel professionnel en administration, éducation ou services sociaux (RCAAQ 2020, Jean 2020, Ratel *et al*. 2021). Par exemple, l'UQAT offre un microprogramme en gestion du tourisme autochtone. L'ENAP, l'UQAC et l'UQAT proposent des programmes conjoints en gestion publique en contexte autochtone aux cycles supérieurs (Savard *et al*. 2021, Jean 2020). Depuis 2005, l'UQTR offre un programme en éducation préscolaire et enseignement

primaire (BEPEP), destiné aux étudiant·es atikamekws. Depuis 1975, McGill a développé le Native and Northern Education Program, un certificat formant des enseignant·es inuit à Kuujjuaq, étendu par la suite à d'autres communautés. McGill offre des programmes adaptés en travail social, en éducation et en administration ; l'Université de Sherbrooke un DESS en gestion des écoles autochtones ; et l'UQAT plusieurs programmes en éducation adaptés au contexte nordique et autochtone, ainsi qu'en administration et développement autochtone (Savard *et al*. 2021, Ratel *et al*. 2021).

Adaptation des pratiques enseignantes

La "décolonisation des approches pédagogiques" est essentielle pour prendre en compte les réalités historiques et socioculturelles des Premières Nations et des Inuit. Cela implique une adaptation des méthodes d'enseignement pour inclure les modes d'apprentissage traditionnels (oralité, expérimentation, apprentissage par l'action, pédagogie du lieu) et favoriser le dialogue interculturel. Les enseignant·es sont encouragé·es à contextualiser les savoirs occidentaux et à reconnaître les inégalités de pouvoir entre les différents acteurs et actrices du milieu universitaire (ORES 2024).

Même si elles sont peu connues, surtout en contexte de classe constituée exclusivement ou partiellement d'étudiant·es autochtones, ce sont les pédagogies utilisées dans les établissements d'enseignement supérieur qui favorisent ou non la rétention et la réussite des étudiant·es autochtones (Fontaine et Peters 2012). Dans cette perspective, les universités canadiennes et québécoises ont mis en œuvre une série d'initiatives d'adaptation des pratiques pédagogiques pour faciliter soit la transition vers l'enseignement supérieur, soit l'adaptation de l'offre de formation aux réalités et aux besoins des étudiant·es autochtones (CAPRES 2018, Sasseville *et al*. 2024, Vanier 2016, Bérubé et Cornellier 2016). Par exemple, l'Université Laurentienne a mis en place le School of Native Human Services où « certains préceptes autochtones, notamment la Roue de médecine, les Enseignements des sept grands-pères et le Rituel de purification, une pratique cérémoniale de fumigation, s'intègrent au curriculum de l'École. » (Moeke-

Pickering et Partridge 2014 : 152). Ce programme qui intègre la vision autochtone du monde et les théories de service social compte maintenant plus de 30 ans d'existence (Moeke-Pickering et Patridge 2014).

Même s'il n'y a pas de consensus dans la littérature en ce qui concerne la pédagogie qui serait la plus appropriée aux étudiant·es autochtones (Gingras-Lacroix et Labra 2021), plusieurs enquêtes auprès de la population étudiante autochtone du Québec révèlent leur préférence pour une pédagogie interactive axée sur le territoire et les récits traditionnels, par exemple des histoires et des métaphores de chasse, ainsi que leur aspiration à un corps enseignant davantage sensibilisé à leurs réalités et à leurs besoins pédagogiques, et qui fasse preuve de flexibilité (Lefevre-Radelli et Jerome 2017, Jean 2020, Sasseville *et al*. 2024). L'offre de cours à distance, en soirée ou à temps partiel facilite la conciliation études-travail-famille, particulièrement pour les étudiant·es autochtones qui sont souvent plus âgés ou qui exercent des responsabilités parentales (ORES 2023, Savard *et al*. 2021, Ratel et Pilote 2021).

Parmi les meilleures pratiques pédagogiques recensées dans la littérature, on retient l'adaptation du contenu des cours aux réalités et au vécu des étudiant·es autochtones, un lien de confiance et des relations positives entre étudiant·es et professeur·es, etc. Pour favoriser la réussite éducative des étudiants autochtones, les chercheurs Gabriel Gingras-Lacroix et Oscar Labra (2021) recommandent d'utiliser la pédagogie expérientielle et une approche favorisant des apprentissages à caractère holistique[11], c'est-à-dire qui valorise autant l'expérimentation que le lien avec la nature (ORES 2024). Une enquête qualitative menée auprès d'enseignant·es universitaires révèle que quatre attitudes favoriseraient les apprentissages des étudiant·es autochtones, à savoir l'écoute, la flexibilité, l'ouverture et le respect, notamment envers la notion de silence, les savoirs autochtones et le rythme d'apprentissage des étudiant·es (Gauthier 2015a).

[11] En lieu et place d'une approche traditionnelle qui perçoit l'apprentissage de façon séquentielle, linéaire et hiérarchique, ces apprentissages impliquent la possibilité de se développer et de trouver un équilibre sur les plans physique, cognitif, émotionnel et spirituel.

Expérience étudiante

Dans son rapport sur les initiatives inspirantes des universités canadiennes, le Conseil supérieur de l'éducation a identifié sept indicateurs de performance au plan de l'expérience étudiante des membres des Premiers Peuples : a) l'accueil et l'intégration des étudiants autochtones à l'aide des associations étudiantes et des programmes de mentorat, b) des services de soutien à la réussite scolaire et de soutien psychosocial, financier (bourses réservées) et logistique (logement familial, services aux étudiant·es), c) des activités culturelles et sociales destinées aux Autochtones ou susceptibles de les intéresser, d) des activités de célébration de la réussite des Autochtones, e) des infrastructures distinctes (espace, pavillon, visibilité de la culture autochtone), f) l'accès au soutien d'Aînés, g) la formation continue pour le personnel afin de renforcer leurs compétences culturelles (histoire et réalités autochtones, sensibilisation culturelle, sécurisation culturelle)... (Bérard 2023).

Pour favoriser l'intégration des étudiant·es autochtones à la communauté universitaire, certaines universités promeuvent des activités et des cérémonies d'accueil honorant les traditions autochtones. Ces activités peuvent prendre la forme de cérémonies de bienvenue et de reconnaissance du territoire (McGill, UQO), d'activités sociales et culturelles traditionnelles (Purification, Cérémonie du feu, Midi tambours) (Concordia, Faculté de droit de l'UdeS, UQO), de visite du campus et de présentation des services de l'établissement (soutien à la réussite académique, soutien psychosocial, bibliothèque, associations), d'initiatives de jumelage de nouvelles étudiantes et nouveaux étudiants avec des étudiant·es expérimentés autochtones ou allochtones (UdeM, UdeS, UQAT), etc. (Jean 2020).

Le Bureau de coopération interuniversitaire ajoute : « Selon l'établissement, l'intégration des étudiants et des étudiantes autochtones se poursuit au-delà de la période d'accueil par une communication personnalisée (téléphone, courriel), l'utilisation de médias (infolettre,

Facebook), l’accès à des ateliers en cours de trimestre ainsi que par le jumelage-mentorat. » (Jean 2020 : 40).

Dans certains établissements, toute la communauté universitaire est parfois invitée à prendre part à une panoplie d’activités sociales et culturelles, de rencontres interculturelles, de cercles de partages, organisés par les associations étudiantes autochtones, pour rendre hommage à la culture, aux perspectives et aux réalités des Premiers Peuples, pour discuter de leur histoire, pour favoriser la cohésion sociale dans un environnement propice à l’écoute et à la prise de conscience des réalités autochtones selon l’expérience vécue de chacun (Bérard 2023). L'organisation de ce genre d'événements culturels et de sensibilisation contribue à démystifier les réalités autochtones et à favoriser une meilleure compréhension et intégration des membres de ce groupe. Elle contribue aussi à renforcer leur sentiment d'appartenance et à valoriser les modèles inspirants (Vanier 2016, RCAAQ 2020, ORES 2023).

La création d'un environnement bienveillant et la valorisation de l'identité sont des facteurs clés de persévérance. Pour assurer la sécurisation culturelle, certaines universités procèdent à l’autochtonisatons de leur espace physique via la reconnaissance territoriale, la présence d’artefacts et de lieux autochtones visibles et accueillants (centres étudiants autochtones, sculptures, œuvres d’art, totems, noms de pavillons). Certaines universités vont jusqu'à renommer des bâtiments pour reconnaître l'histoire coloniale (par exemple, Macdonald Hall à l'Université de Windsor). Les universités organisent des événements pour célébrer la culture autochtone et sensibiliser la communauté universitaire aux réalités des Premiers Peuples, comme le Mois national de l'histoire autochtone, la Journée du chandail orange, l'accueil d'œuvres d'art autochtone, et des forums académiques. La présence d'œuvres d'art autochtones sur les campus, comme "The Sweetgrass Bear" à l'Université de l'Alberta, contribue à la reconnaissance. Les radios étudiantes et les séries balados autochtones, diffusées exclusivement dans la les langues autochtones, s’ajoutent à la liste des initiatives marquantes, perpétuant le sentiment d’appartenance à une communauté distincte (Bérard 2023).

Pour soutenir la persévérance et la réussite académique des étudiant·es autochtones, les établissements universitaires mettent en place un ensemble de services et de programmes pour les accompagner tout au long de leur parcours. Selon une recension des sites web de 66 établissements d'enseignement supérieur québécois réalisée en 2022, environ deux tiers d'entre eux avaient au moins une page dédiée aux étudiant·es autochtones décrivant un service d'accompagnement holistique qui leur était dédié (CRTÉSÉA 2023 : 17, Baron *et al.* 2024 : § 7).

Tout au long de leur parcours académique, les étudiant·es autochtones bénéficient de services de soutien à la réussite comme les services généraux (conseiller pédagogique, soutien psychosocial, tuteur et mentor, atelier d'écriture), les Aînés en résidence, etc. On trouve dans certaines universités des centres de services aux étudiant·es autochtones (CSÉA). Il s'agit en général d'espaces accueillants offrant un soutien académique, professionnel, culturel et spirituel (Indigenous Student Centre à l'Université de Manitoba, Centre des Premières Nations Nikanite[12] à l'UQAC, Aboriginal Student Centre à l'Université du Cap Breton). Ces centres sont des lieux de rencontre, d'étude, de cérémonie et de socialisation. La création de services de soutien spécifiques et de lieux de rassemblement aide les étudiant·es à s'adapter au milieu universitaire et à briser l'isolement. Citons parmi les plus notoires : le Pavillon de la culture des peuples autochtones Rio Tinto de l'UQAC, le local Niska à l'UQAM, le Salon Uatik de l'Université de Montréal, le Salon Premières Nations de l'UQAT, la First People's House de l'Université McGill, et l'Aboriginal Student Resource Centre de l'Université Concordia (Lefevre-Radelli et Jerome 2017, UQAM 2021, Ratel *et al.* 2021).

Le soutien académique peut prendre la forme d'ateliers de réussite, tuteurs·rices attitré·es, soutien psychosocial, et conseils pour la gestion du temps et du stress. Des programmes de mentorat par les pairs, des ateliers de réussite et des collectifs d'étudiant·es autochtones sont également mis en place (Baron *et al.* 2023, Jean 2020,

[12] Ce centre est particulièrement apprécié des étudiant·es autochtones, qui le considèrent comme un "point fort de l'université" (Gauthier 2015a).

Gauthier 2015a). Des programmes où des pairs autochtones ou des professeur·es soutiennent les nouveaux·elles étudiant·es (Indigenous Peer Mentorship Program, Indigenous STEM Mentorship Program à Ontario Tech University) sont également très sollicités. Certaines universités permettent aussi à des figures culturelles et spirituelles d'offrir soutien, conseils et enseignements traditionnels aux étudiant·es et au personnel (Université de Manitoba, Université de Saskatchewan, Université de Winnipeg) (Gauthier 2015a, Baron *et al.* 2023). La spécialiste en éducation Marie-Pierre Baron et ses collègues (2024) recommandent de désigner un accompagnateur ou une accompagnatrice tant dans les établissements d'enseignement que dans la communauté, pour jouer un rôle de médiation entre la personne accompagnée et son environnement d'études, dans une perspective de sécurisation culturelle.

Malgré la grande importance de toutes ces initiatives, c'est l'augmentation considérable d'aide financière réservée aux Autochtones qui semble être un facteur parmi les plus déterminants dans l'expérience étudiante, que ce soit pour encourager les inscriptions à l'université, ou encore pour favoriser le bien-être et le confort tout au long du parcours académique (Baron *et al.* 2024, Bérard 2023). Malheureusement, il n'existe à ce jour pas de données statistiques mesurant les effets de cette augmentation sur le taux de réussite académique. Même du point de vue des étudiant·es autochtones, l'aide financière reçue de la communauté ou du gouvernement fédéral, est un incitatif et un facilitateur d'une importance majeure pour la poursuite des études, notamment parce qu'elle permet de répondre à des besoins primaires tels se nourrir et se loger (Baron *et al.* 2024).

De nombreuses universités offrent des bourses spécifiques aux étudiantes et étudiants autochtones, en plus des programmes généraux, pour couvrir les frais de scolarité et de subsistance, y compris les coûts liés aux responsabilités familiales. Par exemple, l'Université Concordia propose des bourses de 10 000 $ pour les cycles supérieurs et 40 000 $ pour les doctorants autochtones. L'Université du Québec octroie des bourses de "Ténacité" pour reconnaître la persévérance des étudiant·es autochtones. L'Université Laval a une entente avec la Nation wendat pour des bourses d'études. Des outils de

recherche pour repérer les bourses disponibles, comme Indspire, sont également mis à disposition. Certaines institutions proposent des dépannages pour les fournitures alimentaires et des fonds monétaires d'urgence (Baron *et al*. 2024, ORES 2023, Jean 2020, Lefevre-Radelli et Jerome-2017, Savard et Cleary 2023, Gauthier 2015a).

Au demeurant, pour rendre l'expérience étudiante stimulante et agréable pour les Autochtones, sur le campus et en dehors, la revue de littérature indique que les établissements canadiens et québécois doivent améliorer les activités d'accueil et d'intégration, les services de soutien à la réussite et les activités culturelles et sociales destinés aux Premiers Peuples. Ils doivent également mettre en place plus d'infrastructures qui reflètent l'héritage des Premiers Peuples ou qui sont vouées à l'apprentissage de la culture et des réalités autochtones. Ils doivent continuer d'adopter des approches culturellement sécurisantes pour les étudiantes et les étudiants des Premiers Peuples.

Recherche et création

La recherche et la création jouent également un rôle crucial dans le processus d'autochtonisation et de décolonisation de l'enseignement supérieur, en contribuant non seulement à une meilleure compréhension des réalités autochtones, mais aussi à la création d'environnements plus inclusifs et équitables. Dans cette perspective, conformément au chapitre 9 de l'Énoncé de politique des trois Conseils relatif à la recherche mettant en cause les Premières Nations, les Inuit ou les Métis du Canada et des nouvelles orientations à l'appui de la recherche et de la formation en recherche autochtone au Canada, les universités canadiennes et québécoises ont mis en place un certain nombre d'initiatives dans le but explicite d'éviter que la recherche continue de servir d'outil d'oppression, dérobant l'Autochtone de sa culture, de ses savoirs et de sa langue (Bérard 2023, Jean 2020).

Selon le Conseil supérieur de l'éducation, la recherche portant sur des thématiques ou des questions autochtones au Canada ou au Québec a connu certains ajustements significatifs

au cours des dernières années, dont a) une prise de conscience en ce qui a trait aux notions de propriété intellectuelle, d'autodétermination et de protocoles culturels spécifiques à une communauté; b) la mise à jour du cadre éthique et des protocoles liés à la recherche autochtone pour rebâtir la confiance et entretenir de bonnes relations avec les Premiers Peuples.

Des efforts significatifs ont été déployés afin d'appuyer les priorités de recherche des Premiers Peuples, intégrer leurs enjeux et réalités au cœur des priorités institutionnelles de recherche et création, rendre les subventions de recherche plus accessibles pour leurs membres, et développer de nouvelles infrastructures de recherche et création qui leur sont dédiées (regroupement, alliances, laboratoires et chaires de recherche et de création) et promouvoir le leadership, l'autodétermination et le renforcement des capacités autochtones en recherche et création. La « Boîte à outils des principes de la recherche en contexte autochtone » est un exemple d'initiative pour soutenir ces pratiques (Jean 2020, Bérard 2023).

Selon le Bureau de coopération interuniversitaire, les universités québécoises abritent près de 70 chaires de recherche, laboratoires et regroupements, ainsi que six réseaux de recherche interuniversitaires, qui s'intéressent aux enjeux et réalités des Premiers Peuples (Jean 2020). Au Canada, des centres de recherche dédiés aux enjeux autochtones (comme le Tecumseh Centre for Aboriginal Research and Education à Brock University ou le National Consortium for Indigenous Economic Development à l'Université de Victoria) sont créés, favorisant la collaboration avec les communautés. Le National Consortium for Indigenous Economic Development de l'Université de Victoria et le Indigenous Primary Health Care and Policy Research Network (IPHCPR) en Alberta en sont de bons exemples (Bérard 2023). Des chaires de recherche telles que le Purdy Crawford Chair in Aboriginal Business Studies à Cape Breton University, et des réseaux de recherche collaboratifs avec les communautés autochtones, sont établis (Bérard 2023).

Pour remédier à la sous-représentation des chercheuses et des chercheurs autochtones, il est apparu primordial à plusieurs universités d'initier la communauté étudiante

autochtone à la recherche et à la publication universitaire dès leur entrée aux cycles supérieurs. Au moins cinq universités québécoises ont mis en œuvre des initiatives visant à renforcer les compétences en recherche des membres des Premiers Peuples (Jean 2020). Des universités comme l'UQAM s'engagent à diversifier les titulaires de chaires de recherche du Canada, avec un objectif d'au moins deux titulaires autochtones d'ici 2029, et proposent des bourses postdoctorales pour attirer d'excellents chercheurs et chercheuses autochtones (UQAM 2021). L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) a lancé un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) multidisciplinaire de recherche en contexte autochtone. Ce programme vise à maîtriser les compétences professionnelles et théoriques requises pour les praticiens-chercheurs, en respectant l'éthique propre aux Premiers Peuples et en intégrant les savoirs autochtones dans l'analyse et la production de nouvelles connaissances (Jean 2020). Les programmes de mentorat en recherche interdisciplinaire autochtone se sont révélés efficaces pour augmenter significativement le nombre de publications rédigées par des universitaires autochtones. D’autres ont mis en place des initiatives de soutien ou de formation en recherche pour les étudiant·es autochtones, ou ont créé des postes et des bourses de recherche pour diplômé·es autochtones (Bérard 2023). Finalement, pas moins de quatorze établissements québécois ont intégré un personnel autochtone ou des Aînés des communautés dans leurs activités de recherche et de création (Jean 2020).

Pour positionner les savoirs et théories de la connaissance autochtones sur un pied d'égalité avec ceux de l’Occident, plusieurs initiatives de recherche développent des méthodologies qui s'harmonisent avec des systèmes de connaissances autochtones ancestraux, en mettant l'accent sur les sensibilités prémodernes (prière, chant, danse, perlage, tissage, etc.). Au moins onze universités québécoises intègrent les savoirs autochtones dans leurs pratiques de recherche et de création (Deschênes 2024, Kermoal 2019).

La collaboration avec les communautés et organisations autochtones (RCAAQ, CEPN, Institut Tshakapesh, Réseau DIALOG) est cruciale pour des recherches pertinentes et

participatives. Dans la plupart des universités québécoises, la recherche collaborative avec des partenaires autochtones est une pratique fortement valorisée (Bérard 2023, Dufour et Bousquet 2015). Ces partenariats et collaborations rapprochent les établissements d'enseignement supérieur des communautés ou des organisations autochtones dans le cadre de projets de recherche qui répondent aux besoins des communautés et qui les impliquent à toutes les étapes du processus de recherche et de création. Ces collaborations visent non seulement à s'appuyer sur les épistémologies autochtones et à avoir des retombées concrètes pour les communautés, mais aussi à contribuer au processus de réconciliation au Canada et au Québec.

Cette approche collaborative s'est aussi avérée essentielle pour renforcer la confiance et obtenir des perspectives authentiques. Par exemple, le Regroupement des Centres d'amitié Autochtones du Québec (RCAAQ) a mené une recherche participative pour soutenir l'innovation sociale en matière de persévérance académique des étudiant·es autochtones (RCAAQ 2020). D'autres Initiatives de documentation du patrimoine immatériel et des pratiques ancestrales (Wapikoni Mobile) ont également fait leur preuve, souvent à l'aide d'outils numériques.

Au demeurant, dans leur démarche de recherche et de création, les universités canadiennes et québécoises s'engagent plus que jamais dans la réconciliation par la voie de la recherche et la création **avec** les Premiers Peuples. Elles prennent en compte les principes autochtones de propriété, de contrôle, d'accès et de possession des données. Elles promeuvent des initiatives permettant de mieux encadrer la recherche autochtone en offrant différentes ressources d'aide et de soutien aux chercheurs et chercheuses. Certaines touchent à la manière dont l'éthique de la recherche est abordée à l'université, d'autres au développement de politiques et de lignes directrices visant la recherche autochtone à l'université; d'autres sont allées jusqu'à embaucher une facilitatrice de la recherche autochtone; d'autres plus modestes créent des fiches informatives sur la recherche avec les peuples autochtones.

L’engagement des universités canadiennes et québécoises dans un processus d'autochtonisation se reflète dans leurs nouvelles pratiques de recherche et création, incluant celles qui visent à reconnaître, valoriser et intégrer les savoirs et les voix autochtones, à former des chercheurs et chercheuses autochtones et à promouvoir des collaborations significatives avec les communautés. Le but poursuivi est de favoriser la réussite éducative des jeunes des Premiers Peuples afin de réduire les inégalités historiques entre Autochtones et Allochtones (Bérard 2023, Jean 2020). Le tableau suivant fournit une vue synoptique de initiatives inspirantes dans les universités au Québec et au Canada.

Liste d’initiatives inspirantes

DOMAINES	INITIATIVES	OBJECTIFS	SOURCES
GOUVERNANCE ET ORGANISATION	**Intégration de la présence autochtone** dans les instances décisionnelles (Conseils d'administration, comités consultatifs autochtones).	**Accessibilité & Réussite :** Assurer que les enjeux autochtones soient inclus dans la planification stratégique et l’autochtonisation du curriculum et des espaces physiques.	(Bérard, 2023; Jean, 2020; ORES, 2023)
	Nomination de conseillers spéciaux responsables des affaires autochtones, relevant directement du rectorat.	**Persévérance & Réussite :** Fournir une orientation stratégique, aider au recrutement et à la rétention des étudiants, et renforcer les liens avec les Premiers Peuples.	(Bérard, 2023; Jean, 2020)
	Adoption de politiques et de plans d'action spécifiques intégrant les objectifs de décolonisation, d’autochtonisation et de réconciliation (ex. : énoncés de reconnaissance territoriale).	**Persévérance & Réussite :** Créer un environnement inclusif et culturellement sécurisant en remédiant aux séquelles des politiques coloniales.	(Bérard, 2023; Jean, 2020; Ratel *et al.*, 2021)
ENSEIGNEMENT	**Programmes passerelles ou préparatoires** (incluant tutorat, mentorat et stages d’été).	**Accessibilité :** Préparer la relève en comblant les lacunes académiques (langue, mathématiques) et en familiarisant les étudiants aux exigences universitaires.	(Bérard, 2023; Cicek *et al.*, 2020; ORES, 2023; Snow, 2016a)
	Adaptation des politiques d'admission (places réservées, reconnaissance de l'expérience professionnelle/des acquis d'expérience).	**Accessibilité :** Réduire les inégalités d'accès, notamment aux programmes contingentés, et tenir compte des parcours atypiques et des motivations communautaires.	(Jacob *et al.*, 2024; Jean, 2020)

	Autochtonisation des cursus et développement de programmes spécifiques aux besoins des communautés.	**Persévérance & Réussite :** Intégrer les cultures, perspectives et réalités des Premiers Peuples pour éduquer les non-Autochtones et soutenir l'identité. Répondre aux besoins spécifiques des communautés.	(Bérard, 2023; Jean, 2020; ORES, 2023; RCAAQ, 2020; Ratel *et al.*, 2021)
	Adaptation des pratiques pédagogiques (approches interactives, holistiques, axées sur l'expérimentation; flexibilité des régimes d'études) et **implication des Aînés**.	**Persévérance & Réussite :** Offrir une pédagogie culturellement sécurisante. Intégrer les modes d'apprentissage traditionnels (oralité, action) et faciliter la conciliation études-famille.	(Gauthier, 2015a; Gingras-Lacroix et Labra, 2021; ORES, 2024; Savard *et al.*, 2021; Vanier, 2016)
E⊠PÉRIENCE ÉTUDIANTE	**Services de soutien holistiques et dédiés** (académique, psychosocial, financier, logistique) souvent centralisés dans des Centres de services aux étudiants autochtones (CSÉA).	**Persévérance & Réussite :** Aider les étudiants à s'adapter, à briser l'isolement, et à gérer les défis personnels et académiques.	(Bérard, 2023; Gauthier, 2015a; Jean, 2020; ORES, 2023)
	Soutien financier ciblé (bourses spécifiques aux étudiants autochtones, fonds d'urgence, dépannages alimentaires).	**Accessibilité & Persévérance :** Contrer la précarité socioéconomique, l'un des principaux freins à la poursuite des études.	(Baron *et al.*, 2024; Bérard, 2023; Jean, 2020; Savard et Cleary, 2023)
	Création d'espaces dédiés et sécurisants (valorisation de l'identité, œuvres d'art, salons, centres étudiants).	**Persévérance & Réussite :** Favoriser le sentiment d'appartenance, la sécurité culturelle et l'intégration, aidant à vaincre le sentiment de déracinement.	(Bérard, 2023; ORES, 2023; Ratel *et al.*, 2021)
	Implication des Aînés et des mentors autochtones (en résidence ou comme passeurs culturels).	**Persévérance & Réussite :** Offrir un soutien spirituel, culturel et psychosocial, et agir comme modèles de succès et d'ancrage affectif face à l'adversité.	(Baron *et al.*, 2023; Bérard, 2023; Gauthier, 2015a; Jean, 2020)
RECHERCHE ET CRÉATION	**Adoption de protocoles éthiques respectant les principes autochtones** (PCAP - Propriété, Contrôle, Accès et Possession des données).	**Réussite :** Rétablir la confiance avec les Premiers Peuples, intégrer l'autodétermination et les protocoles culturels spécifiques dans la recherche.	(Bérard, 2023; Jean, 2020)
	Collaboration étroite et partenariats avec les communautés et organisations autochtones (recherche collaborative et participative).	**Réussite :** Assurer que la recherche est pertinente, répond aux besoins spécifiques des communautés et s'appuie sur les épistémologies autochtones.	(Bérard, 2023; Dufour et Bousquet, 2015; RCAAQ, 2020)
	Soutien à la formation de chercheurs autochtones (bourses, programmes de mentorat en recherche interdisciplinaire, DESS spécialisés).	**Réussite :** Remédier à la sous-représentation des chercheurs autochtones et renforcer les capacités autochtones en recherche.	(Bérard, 2023; Jean, 2020; UQAM, 2021)

Bilan et limites des initiatives universitaires

Les initiatives mises en œuvre au cours des dernières décennies par les institutions universitaires canadiennes et québécoises pour transformer radicalement leurs relations avec les Premiers Peuples ont connu des succès variables, selon les établissements, leur niveau d'engagement et les ressources mobilisées[13]. Ces progrès touchent à la fois à la composition de leurs instances de gouvernance, à leurs structures de gestion, à la recherche et création, à l'enseignement, au recrutement, à la rétention et à la réussite des étudiant·es et des membres du personnel autochtones, etc. (Bérard 2023). Malgré tout, ces avancées n'ont pas réussi à transformer profondément l'institution universitaire pour en faire un outil d'autodétermination et de pérennité culturelle pour les Premiers Nations et les Inuit.

Gouvernance

En ce qui a trait à la gouvernance et aux structures de gestion, la revue de littérature a révélé des progrès notables dans la place accordée aux Premiers Peuples dans les universités canadiennes et québécoises. Un nombre croissant de personnes autochtones siègent désormais dans des comités de gestion administrative des établissements, comme des comités de gestion de programme ou des comités institutionnels qui ont besoin des perspectives autochtones sur des enjeux d'intérêt pour les communautés autochtones. Sur 58 universités canadiennes hors Québec, 52 avaient une présence autochtone dans leurs instances de gouvernance ou de gestion administrative (Bérard 2023). Au Québec[14], c'est seulement la moitié des 19 établissements d'enseignement supérieur qui avaient une

[13] Les données quantitatives de ce bilan proviennent principalement des études du Bureau de coopération interuniversitaire (BCI) pour le Québec (Jean 2020) et du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) pour le Canada hors Québec (Bérard 2023).

[14] Au Québec, il y a 18 établissements universitaires. Ces établissements offrent dans plusieurs régions de la province (Montréal, Capitale nationale, Estrie, Outaouais, Mauricie, Sherbrooke, Abitibi-Témiscamingue) une variété de programmes d'études, allant des cycles de premier, deuxième et troisième cycle. Le réseau de l'Université du Québec, comprend 10 établissements d'enseignement et de recherche, dont 6 à vocation générale et 4 à vocation particulière Aucun n'est spécifiquement dédié aux étudiants autochtones. Voir Québec 2024b.

présence autochtone dans leurs instances de gouvernance ou de gestion administrative et moins d'un tiers (Bishop's, Laval, UQ, UQAC, UQO, UQAT) comptait un membre des Premiers Peuples dans leur conseil d'administration. La plupart du temps, le poste occupé était un poste coopté (et non un poste codifié), et donc pouvait être abrogé dans le futur (Jean 2020).

D'autres progrès ont été constatés au cours des dernières années au Canada, notamment la nomination des premiers recteurs d'origine autochtone, la nomination de conseillers spéciaux responsables des affaires autochtones au sein des établissements, la formation de comité consultatif autochtone – essentiel à la conception, à la révision et au pilotage d'une stratégie inclusive à tous les volets de la mission des universités auprès des Premiers Peuples –, la formation de conseil consultatif d'aînés, etc.

Si la présence autochtone s'est amplifiée au sein des instances décisionnelles universitaires, (conseils d'administration et comités consultatifs), elle demeure encore grandement limitée. Par exemple, il n'existe à ce jour pas de recteur ou de chancelier issu des Premiers Peuples au Québec. Certaines universités, comme l'Université TÉLUQ, n'ont pas encore de représentation autochtone dans leurs comités décisionnels, bien qu'elles prévoient d'y remédier si le nombre d'étudiant·es autochtones augmente. De plus, mis à part un énoncé de déclaration de reconnaissance territoriale, à quelques exceptions près liées à l'éthique ou au recrutement d'étudiant·es autochtones, les établissements canadiens et québécois ne se sont pas dotés de politiques ou de règlements spécifiques régissant la participation des Premiers Peuples. D'où la critique des politiques et structures institutionnelles des universités, leur reprochant leur incapacité à se transformer en profondeur pour intégrer véritablement les réalités autochtones. Plusieurs grandes universités urbaines sont caractérisées par l'absence de déclarations claires sur leur position envers les étudiant·es autochtones, ou par le manque de services spécifiquement dédiés à ce groupe, au-delà de quelques associations étudiantes. Or, comme nous l'avons vu, cette carence de soutien ciblé a un impact négatif sur l'intégration et la réussite des étudiant·es autochtones (Joncas et Pilote 2020, Lefèvre-Radelli et Jérôme 2017).

Enseignement

Au plan de l'enseignement, les progrès dans les universités canadiennes et québécoises ont été réalisés dans sept domaines prioritaires : a) le recrutement et la rétention de la population étudiante des Premiers Peuples; b) l'offre de formation répondant aux visions, valeurs, besoins et intérêts des communautés autochtones; c) l'insertion de contenus autochtones (culture, perspectives et réalités des Premiers Peuples) dans les cours et programmes d'études; d) la production de nouveaux outils et services de pédagogie universitaire destinés au personnel enseignant; e) le cheminement universitaire et le règlement des études sensibles à la condition autochtone (conditions d'admission, places réservées dans un programme, passerelles, programmes préparatoires, fractionnement de programme); f) l'offre de formation aux Autochtones qui résident dans les communautés; g) enfin, les langues d'enseignement (Bérard 2023, Jean 2020, Deschênes 2024, RCAAQ 2020, Gauthier 2015a).

Grâce à diverses initiatives de recrutement[15] et à l'adaptation des politiques d'admission, la population étudiante autochtone a augmenté dans les universités canadiennes et québécoises[16] (Dufour et Bousquet 2015). Malgré cette nette amélioration de l'accès des Premiers Peuples aux études supérieures, les initiatives de rétention et de soutien à la réussite semblent avoir été moins efficaces : des écarts importants persistent entre les étudiant·es autochtones et allochtones au Canada et au Québec aux plans de la persévérance, de la diplomation et de la réussite académique (Jean 2020, Bérard 2023, Ratel *et al.* 2021).

En ce qui a trait à l'offre de programmes et de cours, entre 1970 et 2025, la plupart des universités ont autochtonisé leur offre de formation. Selon le Bureau de la coopération interuniversitaire, parmi dix-neuf universités québécoises, treize offrent des programmes et des cours en lien avec les études autochtones, l'apprentissage des langues autochtones

[15] Pensons notamment aux services d'information et de recrutement ciblé, à l'utilisation de matériel de recrutement sensible aux contextes communautaires ou qui intègre la culture autochtone, à la participation à des foires d'emploi en milieu autochtone dans le but d'élargir les perspectives scolaires et professionnelles chez leurs jeunes...
[16] Nous n'avons pas de données précises sur l'envergure de cette augmentation (Jean 2023).

ou répondant à des besoins spécifiques exprimés par des communautés autochtones dans les domaines des sciences de l'administration, des sciences de l'éducation, des services sociaux et de la création. Six d'entre elles (ENAP, McGill, UdeS, UQAC, UQAM, UQAT) ont développé des programmes ciblant la formation de personnel professionnel (Jean 2020, Kermoal 2018). De plus, parmi ces dix-neuf universités québécoises, 83% ont intégré à leurs programmes des éléments de contenus sur les perspectives et les réalités des Premiers Peuples. L'engagement est tel que des leaders autochtones, des professionnel·les d'organismes autochtones (Centre d'Amitié autochtone), des artistes, des Aîné·es, bref des passeurs·euses de culture provenant des communautés, interviennent sur une base plus ou moins régulière dans l'offre de formation de douze de ces établissements.

En outre, la moitié de ces universités (Bishop's, Concordia, ENAP, INRS, McGill, UQ, UQAC, UQAM, UQAT) mettent à la disposition du corps enseignant « des activités de sensibilisation, de l'accompagnement personnalisé et des outils en lien avec le développement d'une pédagogie culturellement sécuritaire ou pertinente pour les étudiants et les étudiantes autochtones » (Jean 2020 : 34). L'exemple du cours en ligne ouvert et massif (MOOC) développé par l'Université de l'Alberta, qui a suscité un intérêt mondial considérable, illustre le succès de cette valorisation culturelle. L'incorporation des savoirs et des perspectives autochtones dans les curricula et les pratiques pédagogiques s'est avérée aussi très utile aux processus de dialogue et de réconciliation avec les Premiers Peuples.

Malgré l'utilité et les bonnes intentions derrière de telles initiatives, elles restent limitées et fragmentées. Par exemple, plusieurs intellectuel·les et universitaires autochtones[17] s'interrogent sur ce qui se cache derrière l'engouement de cours obligatoires sur les questions autochtones ou encore derrière l'introduction de contenus autochtones dans les

[17] Citons par exemple, Daniel Heath Justice (cherokee), Adam Gaudry (métis), Taiaiake Alfred (Mohawk), Suzy Basile (Wolastoqiyik), Catherine Dussault (huronne), Marie Battiste (Mi'kmaq), Candace Brunette-Debassige (Crie Mushkegowuk), Jeff Corntassel (Cherokee), Michelle Daigle (Crie Mushkegowuk), Willie.Ermine (cri), Michelle Pidgeon (Mi'gmaq), etc.

formations disciplinaires. Ils et elles estiment que ces contenus sont rarement présentés selon une approche de décolonisation (Kermoal et Gareau 2021 : 72-73).

De plus, les initiatives déployées dans le domaine de l'enseignement ne sont pas parvenues à renverser radicalement les inégalités qui séparent les étudiant·es autochtones des allochtones. D'ailleurs, les populations autochtones du Québec ont surtout accès au premier cycle. Selon les données d'une enquête dans le réseau de l'Université du Québec, plus de 80% des étudiantes et étudiants autochtones (84%) sont inscrit·es au premier cycle, la majorité à un programme de baccalauréat et plus du quart à un certificat en sciences humaines (26,4 %), en administration (20,8 %), en sciences de l'éducation (17,0 %) ou en sciences de la santé (10,4 %) (Universités Canada 2024). La plupart sont de première génération et ont dû quitter leur communauté et migrer vers les villes pour poursuivre leurs études. Souvent isolé·es dans leur nouvel environnement, ils et elles font face à de nombreux obstacles culturels et organisationnels supplémentaires (Blanchet-Cohen *et al.* 2021, CAPRES 2018, Dufour 2017, 2019, RCAAQ 2020, Kamanzi *et al*. 2010).

Les institutions canadiennes et québécoises d'enseignement supérieur sont aussi critiquées par les populations autochtones pour leur structure eurocentrique et leur manque d'adaptation aux besoins pédagogiques et culturels des étudiant·es autochtones. Les programmes universitaires ne sont pas toujours alignés sur les motivations des étudiant·es autochtones. Les opportunités de stages ou de programmes axés sur les milieux autochtones sont encore trop limitées (Gauthier 2015, Ratel et Pilote 2021, ORES 2023).

La nécessité d'une transformation systémique et d'une collaboration authentique avec les communautés autochtones demeure un impératif pour une éducation supérieure véritablement inclusive et équitable. La littérature retient qu'il ne suffit pas de favoriser l'intégration des Autochtones aux institutions actuellement en place. Il importe aussi de faire place à de nouvelles perspectives pédagogiques et épistémologiques afin d'enrichir l'état actuel des pratiques didactiques (Kermoal et Gareau 2019, Vachon et Sasseville 2025, ORES 2025).

Sur le plan des services à la collectivité, l'expertise universitaire au Québec et au Canada a largement contribué à la dynamique de développement des milieux autochtones, au développement personnel et professionnel des jeunes autochtones, à l'accompagnement et la formation continue des gestionnaires autochtones, au soutien aux organisations autochtones ou aux organisations œuvrant en milieu autochtone, à l'offre de formation continue sur les savoirs et les cultures autochtones (sensibilisation et sécurisation culturelle) et aux activités de sensibilisation et de formation de la population allochtone (Jean 2020, Savard 2012). C'est le cas de 83% des dix-neuf établissements universitaires québécois. Dix d'entre eux proposent de la formation continue en médiation culturelle (ÉTS, INRS, Laval, UQAC, UQAT), ou s'adressant au personnel professionnel des Premiers Peuples (Concordia, TÉLUQ, UdeM, UQAC, UQAR, UQTR) ou encore à un public général (Jean 2020). Deux de ces établissements sur trois s'impliquent dans la sensibilisation de la population allochtone aux réalités des Premiers Peuples, à travers la mise en ligne d'informations sur le Web, des tribunes de discussion, ou encore l'organisation ou la participation à des évènements thématiques (Idem).

Expérience étudiante

Les initiatives et les réformes universitaires ont transformé qualitativement l'expérience d'études supérieures pour la plupart des étudiant·es autochtones, au Canada et au Québec. Depuis le Conseil intertribal des étudiants aborigènes de McGill, en 1970 (Ratel *et al.* 2021), la littérature rapporte des progrès notoires aux points de vue de l'accueil et de l'intégration des étudiant·es autochtones, notamment grâce à la présence accrue d'associations étudiantes autochtones, l'existence de programme de mentorat; la disponibilité de services de soutien à la réussite académique, d'appui psychosocial, financier (bourses réservées) ou logistique (logement familial, services aux étudiants); l'organisation d'activités culturelles et sociales pour les étudiants et les étudiantes autochtones; l'existence d'activités de célébration de leur réussite; l'existence d'infrastructures qui leur sont dédiées (espaces, pavillon, visibilité des cultures

autochtones); l'accès au soutien d'Aîné·es; l'existence de programmes de formation continue pour renforcer les compétences culturelles du personnel universitaire (formation sur l'histoire et les réalités autochtones, en sensibilisation et sécurisation culturelle) dans les différents services (registrariat, services aux étudiant·es, bibliothèque); etc. (Jean 2020, Deschênes 2024, Sasseville *et al*. 2023, Ratel *et al*. 2021, ORES 2023).

Mais parmi les dix-neuf universités québécoises, seulement onze organisent des activités d'accueil et d'intégration spécifiques pour les étudiant·es des Premiers Peuples ainsi que pour les nouveaux membres du corps enseignant qui interviendront auprès des étudiant·es issus de ces communautés. Treize fournissent, de manière parfois centralisée dans des centres, des services de soutien avec des spécificités pour leurs étudiant·es autochtones. Mentionnons par exemple, le Centre de ressources pour les étudiantes et les étudiants autochtones de Concordia, la Maison des peuples autochtones de McGill, le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC, le Service des Premiers Peuples de l'UQAT, etc. Dix établissements organisent des évènements ou font la promotion de modèles inspirants pour célébrer la réussite des étudiants et des étudiantes autochtones (collation de grades, gala, prix, soirées retrouvailles, etc.). Dix mettent à la disposition de la population étudiante autochtone des infrastructures ou des espaces propres contribuant à rendre le milieu universitaire culturellement sécuritaire. Au moins huit universités font intervenir des Aîné·es sur une base soutenue ou *ad hoc*, comme passeurs culturels (*knowledge holder*) ou de maîtres de cérémonie, pour offrir un soutien spirituel et psychosocial aux étudiant·es autochtones, un soutien au personnel autochtone, de la formation de sensibilisation culturelle à la communauté universitaire dans son ensemble (Jean 2020).

Bien que les universités québécoises et canadiennes aient manifesté une volonté croissante d'améliorer l'accueil et le soutien aux étudiant·es autochtones, leurs efforts sont encore insuffisants pour démanteler les structures coloniales et eurocentriques qui continuent d'entraver le plein épanouissement académique et culturel de ces personnes. Lors d'une enquête auprès de 954 étudiant·es autochtones de l'Université d'Alberta, une

université de choix pour la majorité des étudiant·es autochtones originaires du nord de l'Alberta, d'Edmonton et des environs, la majorité se disaient « modérément satisfait·es » de leur expérience à l'université (Kermoal 2018).

En dépit des efforts déployés par les établissements universitaires, les étudiant·es autochtones se heurtent encore dans leur parcours académique à des défis systémiques dont un manque de préparation aux études universitaires, un manque de soutien financier, le manque d'ouverture du corps professoral, du personnel et des étudiant·es sur le campus et des difficultés personnelles qui ralentissent parfois la progression de leurs études. Un nombre encore trop grand d'étudiant·es autochtones sont préoccupés par des stéréotypes, des préjugés et le racisme ambiant (Kermoal 2018). De plus, le personnel enseignant et de soutien manque trop fréquemment de connaissances sur les cultures et réalités autochtones, ce qui se traduit par une posture professionnelle formelle qui entrave la création de liens de confiance et d'un soutien personnalisé et qui peut mener à des micro-agressions et à un sentiment d'insécurité culturelle chez les étudiant·es issus des Premiers Peuples (Baron *et al.* 2024, RCAAQ 2020, Mareschal et Denault 2020). Alors que la sécurisation culturelle est reconnue comme essentielle pour la persévérance et la réussite, sa mise en œuvre reste un défi un peu partout. Elle nécessite un changement substantiel du « tissu institutionnel », et non de simples discours ou des événements ponctuels sur les campus (Ratel et Pilote 2021, CAPRES 2018, Pidgeon 2016).

En somme, malgré des avancées significatives, des pas importants restent encore à faire avant d'affirmer que l'accessibilité aux études supérieures pour les Premiers Peuples est acquise. La politique québécoise de financement des universités ne fait aucunement mention des Premiers Peuples ni des étudiant·es autochtones (Québec 2024a). Le financement des postes d'agents de liaison et des services dédiés est souvent précaire dans les universités québécoises, souvent limité à une année avec une possibilité incertaine de renouvellement. Cette instabilité contribue parfois à la démotivation et à la discontinuité des services (RCAAQ 2020, Vachon et Sasseville 2025).

Recherche et création

Les initiatives des universités du Québec et du Canada ont également transformé le paysage et l'écosystème de recherche et création universitaire. Des progrès significatifs ont été observés au niveau de la formation à la recherche en contexte autochtone, de la conduite éthique de la recherche impliquant les peuples autochtones, de l'intérêt grandissant pour des thématiques et perspectives liées aux réalités autochtones, de la création de partenariats et réseaux stratégiques, de la mise en place de nouvelles infrastructures de recherche (regroupements, alliances, laboratoires et chaires de recherche), de la création d'un cadre éthique rééquilibrant les relations entre les établissements et les communautés autochtones, de la reconnaissance de l'apport des Premiers Peuples en recherche, de la valorisation des savoirs autochtones, etc. (Bérard 2023). Au Québec, pratiquement toutes les universités ont des équipes de recherche dont les intérêts rejoignent directement ou croisent les réalités des Premiers Peuples. Sur dix-neuf établissements d'enseignement supérieur, quatorze comptent des Autochtones qui participent, à différents titres (comme chercheurs et chercheuses, personnel de coordination, auxiliaires ou assistant·es de recherche, collaborateurs ou collaboratrices, partenaires externes), à leurs activités de recherche et création. Cinq d'entre eux (Concordia, INRS, McGill, UdeM, UQAC) ont mis en place des moyens de développement ou de renforcement des compétences en recherche pour des Autochtones. Douze des dix-neuf universités ont inscrit des regroupements, des alliances, des laboratoires et des chaires de recherche et création en appui à la réalisation de leur mission auprès des Premiers Peuples. Enfin, huit des dix-neuf universités ont développé des partenariats et des collaborations avec des communautés et des organisations des Premiers Peuples.

Grâce à leurs efforts, les établissements canadiens et québécois ont aménagé des espaces intellectuels de dialogue continu entre les universités et les communautés autochtones, entre les chercheur·es (autochtones et allochtones), les communautés et les étudiant·es. (Jean 2020, Bérard 2023). Mais ce champ de pratiques reste marqué par des dynamiques inégales de pouvoir et une reconnaissance insuffisante des savoirs autochtones. Malgré la

présence accrue de personnel autochtone dans certaines activités de recherche, il y a un manque de politiques claires pour soutenir le début de leur carrière, garantir un accès équitable aux fonds de recherche et faciliter le transfert de connaissances. Il en découle des inégalités systémiques au préjudice des chercheurs et chercheuses autochtones (Jean 2020). De surcroît, les voix des universitaires autochtones sont souvent marginalisées dans l'écosystème de recherche et de création, et leurs perspectives sont parfois remises en question. Des chercheuses et chercheurs non autochtones sont mieux perçus comme les "expert·es" de l'éducation autochtone, leurs travaux étant plus cités que ceux des expert·es issus des communautés (Deschênes 2024).

Ainsi, même si toutes les universités mènent ou ont mené des projets de recherche portant sur des thématiques touchant aux réalités des Premiers Peuples, la plupart de ces initiatives n'ont pas été mises en œuvre par des chercheurs et des chercheuses autochtones (Bérard 2023). La bibliographie de la présente étude en donne une parfaite illustration. C'est sans compter que la finalité des projets n'est pas toujours tangible pour les communautés, surtout quand la recherche se conclut par des mémoires/thèses/articles scientifiques. Le plus souvent, celle-ci sert à augmenter le capital académique ou symbolique des chercheuses et chercheurs, sans pour autant offrir en contrepartie des retombées significatives aux communautés.

De manière transversale, certains défis systémiques demeurent associés au manque de données fiables sur la population étudiante autochtone. C'est tout le Québec qui manque de données robustes concernant la présence et les besoins des Autochtones au sein du corps professoral, étudiant et du personnel universitaire (Jean 2020). Les options d'autoidentification sur les formulaires d'admission universitaires sont souvent perçues comme inadéquates, voire ignorantes des réalités autochtones. Certains étudiant·es hésitent à s'auto-identifier comme autochtones par crainte de stigmatisation ou par scepticisme quant à l'impact réel de cette démarche sur leur parcours. Ces biais compliquent la mise en place de soutiens appropriés (Jean 2020, Lefèvre-Radelli et Jérôme 2017, Joncas et Pilote 2020).

Perspectives pour guider l’action : une université par, pour et avec les Autochtones

Historiquement conçu comme un outil d'assimilation, le système universitaire est plus que jamais interpellé pour se déconstruire et se réériger conjointement avec les Premiers Peuples (Ryan 2021). Ce processus a entraîné au Québec deux principales attitudes : transformer en profondeur les institutions universitaires existantes ou créer de nouveaux établissements dirigés par et pour les Autochtones (Bonin et Couillard 2023, Gaudry et Lorenz 2018). L'objectif ultime n'est pas une simple inclusion, mais un changement structurel fondamental qui replace les savoirs, les ontologies et les épistémologies autochtones au cœur de l'enseignement supérieur, tout en assurant l'autodétermination et la sécurisation culturelle (CAPRES 2018, Pidgeon 2016, Deschênes 2024).

La revue de littérature portant sur les initiatives visant à soutenir l’accès, la persévérance et la réussite académique des étudiant·es autochtones dans les établissements canadiens et québécois d’études supérieures montre clairement la volonté de ces institutions de devenir plus inclusives et plus justes envers les Premiers Peuples. Cela est manifeste à travers leurs plans d’actions, leurs stratégies institutionnelles d’autochtonisation et les multiples services de soutien mis en place au profit des jeunes autochtones. Ainsi, des progrès considérables ont été accomplis depuis la publication du document politique *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* en 1972. Les universités québécoises et canadiennes continuent de faire place aux Premiers Peuples (RCAAQ 2020, Mareschal et Denault 2021, Baron *et al*. 2023). Par exemple, en 2021, pour donner suite au Forum national sur la réconciliation, le réseau de l'Université du Québec a annoncé un engagement collectif structuré autour de quatre leviers, dont la sensibilisation du milieu, la sécurisation culturelle des milieux de vie étudiante, l’indigénisation des curricula, le renforcement de la place et de l’influence des Premiers Peuples dans les lieux décisionnels (Bonin et Couillard 2023, Deschênes 2024). L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a mis en place une école d’études autochtones, le seul département universitaire québécois qui considère les études autochtones selon une approche holistique et qui vise la cohabitation

entre les étudiant·es autochtones et allochtones. Dès 1984, l'UQAT a mis en œuvre de concert avec les communautés Inuites d'Ivujivik et de Puvirnituq au Nunavik, un modèle de cogestion de programmes de formation au milieu nordique. Au Canada, l'Université de l'Alberta abrite dès 2002 la seule faculté indépendante d'études autochtones d'Amérique du Nord, un espace intellectuel critique qui a formé des centaines de diplômé·es, la moitié étant des Autochtones.

Malgré ces efforts et leurs résultats positifs, la littérature grise et scientifique tend à multiplier les critiques fondées sur leurs limites. Les initiatives déployées ne parviennent pas à combler les disparités entre étudiants·es autochtones et allochtones. Un nombre croissant d'intellectuel·les et d'universitaires autochtones comme Linda Tuhiwai Smith et Marie Battiste remettent en question la capacité de ces actions à mener à terme le projet de décolonisation des savoirs et d'autochtonisation des universités (Kuokkanen 2003 ; Battiste, 2013 ; Kermoal 2018, Deschênes 2024). À leur avis, l'université dans sa forme actuelle, par ses méthodes extractives, sa logique de performance, de découpage disciplinaire, d'évaluation normalisée, demeure un vecteur d'intégration fonctionnelle, parfois même de dépossession cognitive (Battiste 2013, Pidgeon 2016, Vanthuyne et Dussault 2022). Ainsi, les plus critiques de ces universitaires perçoivent la plupart des initiatives de réforme comme des changements cosmétiques, des pansements ou des effets de mode qui resteraient le plus souvent à l'étape d'une intégration superficielle (tokénisme) en lieu et place d'une décolonisation profonde de la culture universitaire dominante. Le travail d'inclusion et de sensibilisation qu'elles opèrent resterait trop souvent fragmentaire et dépendant des initiatives individuelles ou des demandes ponctuelles des communautés. Selon ces spécialistes, une transformation institutionnelle plus profonde est nécessaire pour une décolonisation authentique. Cela implique une déconstruction suivie d'une reconstruction du monde académique sur de nouvelles bases. Une telle remise en question du statu quo, à tous les cycles d'études supérieures pourrait prendre la forme d'une université par, pour et avec les Premiers Peuples (CAPRES 2018, Pidgeon 2016, Baron *et al.* 2024, RCAAQ 2020, Gauthier 2015a).

Justifications d’une université par, pour et avec les Premiers Peuples

La création d’une université par, pour et avec les Premiers Peuples est fondée en droit. Au Canada, l’article 35 de la *Loi constitutionnelle* reconnaît les droits ancestraux et la *Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones* (articles 14 et 15) a consacré leur droit à l’autodétermination en matière d’éducation. Plus récemment, la Commission de vérité et réconciliation (CVR) recommande explicitement de soutenir les institutions postsecondaires autochtones. Au niveau provincial, le Plan d’action gouvernemental pour le mieux-être social et culturel des Premières Nations et des Inuit 2022-2027 (Québec 2022) stipule la volonté de coconstruire les services en éducation avec les Nations. Cette orientation politique ouvre la voie à des partenariats d’autogouvernance en matière d’enseignement supérieur. Enfin, sur le plan des obligations morales et politiques, les appels à la décolonisation du système d’enseignement formulés par l’Assemblée des Premières Nations, les conseils tribaux, les universitaires autochtones, et les étudiant·es eux-mêmes, légitiment une telle démarche de transformation de l’écosystème de l’enseignement supérieur qu’ils inscrivent dans une mouvance plus large de justice cognitive et de restitution des compétences collectives.

Un établissement par, pour et avec les Autochtones leur permettra d’assurer leur autonomie et leur contrôle sur leur propre éducation supérieure, de la gouvernance aux programmes. L’exemple des établissements autochtones autonomes comme l'Institut collégial Kiuna (successeur idéologique du Collège Manitou de La Macaza, 1973-1976) montre qu’il est possible de transformer l’outil d’assimilation que fut l’institution universitaire en un instrument d’autonomisation (Dufour 2015, CAPRES 2018). Une université autochtone rendrait du même coup accessibles à des personnes autochtones certains postes de décision comme celui de chancelier·e ou de recteur·rice. Elle faciliterait l'embauche d’autres personnes autochtones dans des postes clés et pérennes (conseil d’administration, conseil stratégique, accompagnement pédagogique, agent·es de liaison).

Le projet d'une université par, pour et avec les Autochtones est donc un processus décolonial continu, qui cherche à instaurer une nouvelle relation d'hospitalité académique pour les Premiers Peuples (Kermoal 2018). Le cœur d'un tel projet réside dans la valorisation des savoirs autochtones et la mise en place d'un environnement éducatif qui soutient la fierté identitaire et le mieux-être individuel et collectif des membres des Premiers Peuples.

Une université par, pour et avec les Premiers Peuples

Il n'existe pas encore d'université autochtone au Québec. Mais des modèles existent au Canada et ailleurs avec un certain succès. Toutes ces expériences montrent qu'une université autochtone peut réconcilier excellence académique et enracinement culturel. La First Nations University in Canada (FNUniv) est la première université contrôlée par les Premières Nations au Canada et l'unique établissement d'enseignement supérieur axé sur le savoir et l'éducation autochtones. Elle intègre les visions du monde et les connaissances autochtones à tous les aspects de ses activités (FNUNIV 2025). Elle offre un enseignement postsecondaire dans un environnement culturellement sécuritaire aux étudiant·es autochtones et non autochtones.

L'Université nuhelot'¡ne thaiyots'¡ nistameyimâkanak Blue Quills est un autre établissement indépendant gouverné par sept Premières Nations au Canada. Elle décerne ses propres diplômes de maîtrise et de doctorat, agit avec assurance, confiance et en toute autonomie (University Blue Quills 2025).

Plus récemment, les Inuit ont lancé le processus de création d'une université qui intègre les valeurs et connaissances traditionnelles inuites à des programmes universitaires modernes. Ce processus implique l'élaboration de facultés reflétant les priorités inuites (comme la durabilité, la chasse et la gouvernance), et l'intégration de la langue et de la culture inuites dans l'enseignement. Imaginée, conçue, gouvernée et administrée par les Inuit, cette université vise à offrir un enseignement supérieur qui soit à la fois complet et

culturellement pertinent pour les communautés de l'Inuit Nunangat (Ryan 2021, Passafiume 2024). L'organisation Inuit Tapiriit Kanatami envisage de construire des campus centraux pour les étudiant·es de l'Inuit Nunangat, et des centres de connaissances locaux dans chacune des quatre régions inuites.

Au Québec, il existe une demande sociale pour une autodétermination de l'éducation des Premiers Peuples, à tous les niveaux, dès les années 1970, dans la foulée du mouvement de prise en charge de l'éducation par les communautés autochtones. Mais la réponse à cette demande n'a toujours pas dépassé les études collégiales[18]. Pourquoi? Parce qu'un tel projet soulève des tensions juridiques, administratives, linguistiques...

Son financement représente un autre frein au projet. Créer une université exige des ressources humaines, financières, logistiques, matérielles, etc. Les modèles actuels de financement opèrent par enveloppes normées et favorisent les institutions déjà bien en place. Or, une université autochtone débute hors de ces circuits.

Un autre obstacle non négligeable découle de la méfiance du réseau universitaire actuel. Certaines universités établies peuvent redouter la concurrence d'une institution autonome ou la fragmentation du champ. D'autres peuvent hésiter à soutenir un projet perçu comme identitaire. Mais le projet d'une université par, pour et avec les Premiers Peuples peut être un acte de réconciliation et une occasion d'enrichissement du réseau universitaire avec de nouvelles façons de pensée et d'agir.

Enfin, la question même du mot « université » pour nommer le projet peut être problématique. Car ce terme renvoie à une forme, une architecture, un corpus, un modèle de reconnaissance. Mais l'université autochtone pourrait ne pas suivre ces contours. Par exemple, elle pourrait être mobile, relationnelle, communautaire, cyclique, spirituelle. Dans les paradigmes autochtones, l'apprentissage passe par la répétition, la transmission

[18] Créé en 1973 à La Macaza, au Québec, le Collège Manitou est l'un des premiers établissements postsecondaires autochtones au Canada, offrant des formations accréditées par les cégeps Ahuntsic et Dawson, et des programmes universitaires affiliés à l'UQAC, notamment pour la formation d'enseignants en milieu autochtone (Lévesque et Polèse 2015).

orale, le partage de rôles dans le groupe. Il inclut les rêves, les silences, les gestes. Il respecte le rythme du vivant. Le savoir ne s'entrepose ni ne s'accumule pas comme un capital. Il est vécu, se partage comme don et se transmet par le conte, le chant, la mémoire rituelle.

Malgré tout, en 2022, le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) a proposé de créer une université conçue et dirigée par les Autochtones du Québec, pour répondre à leurs besoins culturels, académiques et communautaires. Le projet de création d'une université « par et pour » les peuples autochtones est baptisé *Maison des savoirs*. Portée par le CEPN, cette initiative majeure pour l'éducation universitaire autochtone au Québec a franchi un pas significatif en février 2025 avec la signature d'une entente-cadre avec toutes les universités du Québec, en vue d'élaborer un plan d'affaires à présenter au ministère de l'Enseignement supérieur d'ici 2027 (Bernatchez 2025, Cantin 2025). En permettant aux peuples autochtones de concevoir et diriger leur propre université, ce projet peut contribuer à combler les écarts d'accessibilité et de diplomation entre étudiant·es autochtones et allochtones, favoriser la recherche autochtone et renforcer la sécurité culturelle des étudiant·es. Son succès dépendra de la qualité des partenariats, de l'alignement des ressources et de la reconnaissance institutionnelle de sa gouvernance autochtone.

LES PROMESSES D'UNE UNIVERSITÉ AUTOCHTONE AU QUÉBEC

Créer une université par, pour et avec les Premiers Peuples n'est pas un simple projet éducatif, mais une action structurante justifiée par la nécessité de réparer une injustice historique et de corriger une inégalité structurelle. C'est promouvoir une vision alternative au modèle éducatif colonial, où l'autodétermination des peuples est respectée, et l'impératif de décolonisation des savoirs, institutionnalisé.

Créer une université autochtone ne revient pas simplement à créer un lieu. C'est bâtir un nouveau cadre d'apprentissage, une revalorisation de mémoires longtemps effacées, bref une souveraineté sur le sens. C'est défaire les gestes qui excluent, les savoirs qui hiérarchisent, les institutions qui normalisent. Une université autochtone offrirait un contre-espace, plus propice à une direction autochtone, à la promotion de la justice sociale et de l'autodétermination des peuples autochtones; plus favorable à l'apprentissage de la décolonisation des savoirs comme méthode pour apprendre à désapprendre, laisser partir certaines certitudes, accueillir d'autres logiques (Kermoal 2018: 667).

Créer une université par, pour et avec les Premiers Peuples, c'est construire un lieu où les savoirs issus des peuples et des territoires cessent d'être secondaires par rapport au savoir occidental, où la pensée communautaire prévaut sur la compétition individuelle, où l'intelligence est reconnue dans l'expérience, la parole ancienne et la relation au vivant. C'est donner naissance à une reconfiguration profonde de ce que signifie apprendre, enseigner et comprendre.

Avec une gouvernance communautaire, des programmes coconstruits, une approche holistique, des langues d'enseignement multiples, une université par, pour et avec les Premiers Peuples peut se définir comme un réseau d'ancrage, de partage, de continuité culturelle. Les principes fondateurs d'une telle institution seraient déterminés depuis

l’intérieur des communautés, en écoutant les aîné·es, en suivant les savoirs territorialisés, en accueillant les aspirations de la jeunesse.

Une telle université ne saurait être gouvernée comme une entreprise. Elle reposerait sur un conseil où les aîné·es, les leaders traditionnel·es, les jeunes, les femmes et les porteurs et porteuses de savoirs siègent ensemble. Pas comme représentant·es symboliques, mais comme voix décisionnelles. Chaque choix répondrait à une logique de soin du territoire, des relations, du temps long. L’université autochtone permettrait de réapprendre ce qui a été effacé, d’ancrer ce qui a été transmis, de protéger ce qui est en danger. Revitaliser les langues, les savoirs traditionnels, les visions du monde autochtones ne doit pas être une mission secondaire, mais sa colonne vertébrale.

Dans cette université, l’apprentissage ne serait pas juste une transmission verticale mais un mouvement circulaire. À l’intérieur de cette université, on apprendrait en marchant, en écoutant, en racontant, en cultivant. Le temps n’y serait pas segmenté. L’espace ne serait pas clos. Le savoir pousserait comme une plante : lentement, par enracinement.

Les programmes ne seraient pas imposés depuis l’extérieur, mais pensés avec les communautés, dans les langues locales, avec des formats souples, des parcours qui mélangent recherche, savoir-faire, rituels et expressions artistiques. Une même personne pourra être étudiant·e et enseignant·e, témoin·te et chercheur·e, passeur·euse de mémoire.

Imaginer une université par, pour et avec les Premiers Peuples, c’est répondre à une dette séculaire ; c’est semer les conditions d’une société plus juste où les savoirs autochtones sont accueillis à la hauteur de ce qu’ils sont : des mondes complets.

BIBLIOGRAPHIE

1. Alfred, T. (2004). Warrior Scholarship: Seeing the University as a Ground of Contention. In D. Mihesuah and A. Wilson (Eds), *Indigenizing the Academy: Transforming Scholarship and Empowering Communities*. Lincoln, University of Nebraska Press, 88-99.
2. Assembly of First Nations (2022). *Closing the First Nations Education Gap in Canada: Assessing Progress and Estimating the Economic Benefits — An Update*.
3. AUCC (Association des universités et collèges du Canada) (2011). *Partenaires pour un avenir meilleur : L'engagement des universités canadiennes à l'égard de l'éducation des Autochtones*. AUCC.
4. Baron, M.-P. *et al.* (2023). *Favoriser les transitions afin de soutenir la persévérance scolaire des étudiants.es autochtones au Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Université du Québec à Chicoutimi : Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones, ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.
5. Baron, M.-P., Sasseville, N., Lambert, C., Vachon, C., et Lafrance, S. (2024). L'éducation postsecondaire des jeunes Innus : une communauté mobilisée pour soutenir leur persévérance et leur réussite éducative. *Études Canadiennes / Canadian Studies*, 96, 9–31.
6. Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: nourishing the learning spirit*, Saskatoon, Purich Publishing Limited.
7. Bérard, D. (2023). *Au-delà des frontières du Québec : regard sur les initiatives inspirantes des universités canadiennes pour, par et avec les Premiers Peuples – Portrait 2021*, Études et recherches - fiches descriptives, Québec, Le Conseil supérieur de l'éducation.
8. Berge, Z. L., & Huang, Y. (2004). A model for sustainable student retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-learning. *DEOSNEWS*, 13(5).
9. Bernatchez, M.-L. (2025). *Un projet historique pour l'éducation des Autochtones au Québec*, Affaires universitaires.
10. Bérubé, J. A. et Cornellier, F. (2016). Le soutien à l'enseignement collégial et universitaire : partage des réalités des étudiants autochtones et des pratiques pédagogiques gagnantes. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, volume 2, pp. 94-101.
11. Blackburn, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones* [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation.
12. Blanchet-Cohen, N. (2020). *Comprendre et soutenir les transitions scolaires harmonieuses chez les jeunes autochtones en milieu urbain. Québec*, Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec (RCAAQ).

13. Blanchet-Cohen, N., Robert-Careau, F., & Pinsonneault, A. (2021). Repenser le soutien des transitions scolaires pour les jeunes autochtones en milieu urbain. *Éducation et francophonie*, 49(1), 112.
14. University Blue Quills (2025). *About US*.
15. Bonin, S. (2019). *À la rencontre des étudiants des Premiers Peuples : une analyse ICOPE*. Université du Québec.
16. Bonin, S. (2024). *Quelles sont les caractéristiques de la population étudiante autochtone entrée à l'Université du Québec (UQ) en 2022 ?* Université du Québec.
17. Bonin, S. et Couillard, A. (2023). *Enquête ICOPE 2022. Rapport d'enquête.* Université du Québec.
18. Bongiorno, J. (2024). Rapport de la vérificatrice générale : Les élèves autochtones toujours désavantagés au Québec. *La Presse canadienne,* 21 novembre 2024.
19. Cantin, G. (2025). Un pas de plus vers une première université 100 % autochtone. *La Tribune.* 13 février 2025.
20. CAPRES (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur) (2018). *Étudiants des Premiers Peuples en enseignement supérieur*, ORES.
21. CEPN (Conseil en Éducation des Premières Nations) (2025). *Signature d'une entente historique pour la Maison des savoirs : La première université des Premiers Peuples au Québec prend forme.* Communiqué de presse.
22. CEPN (Conseil en Éducation des Premières Nations) (2022). *Consultation visant la consolidation et l'amélioration des modèles locaux et régionaux de prestation de services au postsecondaire*. Assemblée des Premières Nations.
23. Cicek, J.S., Steele, A. L., Burgart, D., Rogalski, P., Gauthier, S., Mattucci, S., Bazylak, J., Mante, A., Robinson, M., Herrmann, R., et Staub-French, S. (2020). *Indigenous Initiatives in Engineering Education in Canada: Collective Contributions*. Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA).
24. Cicek, S. J., Steele, A., Gauthier, S., Adobea Mante, A., Wolf, P., Robinson, M., & Mattucci, S. (2021), Indigenizing Engineering education in Canada: critically considered. *Teaching in Higher Education*, 26(7-8), 1038-1059.
25. Cicek, S., Jillian, A. L., Steele, D. B., Rogalski, P., Gauthier, S., Mattucci, S., Bazylak, J., *et al.* (2020). *Indigenous Initiatives in Engineering Education in Canada: Collective Contributions*. In CEEA-ACEG 2020 Proceedings of the Canadian Engineering Education Association Conference.
26. Cochrane, J. E., Sithokozile, M. (2018). How to Ensure Academic Success of Indigenous Students Who 'Learn Where They Live.' *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 33(2),
27. Collège et Instituts Canada (2024). Dans les chiffres : L'enseignement postsecondaire autochtone au Canada.
28. Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics du Québec (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains*

services publics : écoute, réconciliation et progrès – Rapport final. Gouvernement du Québec.
29. Conseil en éducation des Premières Nations, Institut Tshakapesh et Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat (2020). *Compétence 15 : Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l'histoire des Autochtones.* Conseil en éducation des Premières Nations.
30. Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité.*
31. Couture, C. (2024). *Étude de pratiques de sécurisation culturelle développées sur la Côte-Nord pour soutenir la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes et adultes innus*.
32. CRTÉSÉA (Comité de recherche sur les transitions aux études supérieures des étudiants.es autochtones) (2023). *Favoriser les transitions afin de soutenir la persévérance scolaire des étudiants.es autochtones au Saguenay-Lac-Saint-Jean*.
33. CVR (Commission de vérité et réconciliation du Canada) (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*.
34. CVR (Commission de vérité et réconciliation du Canada) (2015a). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada.* Gouvernement du Canada.
35. CVR (Commission de vérité et réconciliation du Canada) (2015b). *Appels à l'action*.
36. David, P. (2025). Les études autochtones intègrent les cycles supérieurs au Québec, *Le Devoir*, 25 janvier 2025.
37. Deschênes, E. (2024). *Accompagner pour valoriser les perspectives des premières nations et inuit en enseignement supérieur.* Pôle à l'enseignement supérieur des Laurentides.
38. Dufour, E. (2016). Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es… *Recherches Amérindiennes Au Québec*, 45(2–3) : 163–176.
39. Dufour, E. (2017). Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec. *Revue d'histoire de l'Amérique Française*, 70(4) : 5–33.
40. Dufour, E. (2019, printemps). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3) : 14-24.
41. Dufour, E. et Bousquet, M.P. (2015). Soutenir la réussite universitaire des étudiant-e-s autochtones. *Revue Droits et libertés*, 34(2), automne.
42. FNUNIV (First Nations University of Canada) (2025). *About US*.
43. Fontaine, S. et Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. Dans *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, p. 33-52. De Boeck Supérieur.
44. Gallop, C. J., & Bastien, N. (2016). Supporting Success: Aboriginal Students in Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education*, 46(2): 206–224.

45. Gaudry, A. et Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative*, 14(3): 218-227.
46. Gauthier, R. (2015a). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions. Rapport de recherche*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
47. Gauthier, R. (2015b). *Ce que persévérer veut dire pour de jeunes autochtones inscrits aux études supérieures. Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les premiers peuples: Nikanutetau Tshetshi Mishue Nukushiak*, 1, 96-99.
48. Gingras-Lacroix, G., et Labra, O. (2021). Pratiques enseignantes mises en œuvre en contexte de classe autochtone universitaire : analyse du discours du corps enseignant d'une université québécoise. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 44(4) : 1051–1083.
49. Herkimer, J. (2021). Campons sur nos positions : *Persévérance et décrochage des étudiants autochtones de niveau postsecondaire*. Inspire.
50. ICEA (Institut de coopération pour l'éducation des adultes) (2023). *Scolarité chez les Autochtones,* ICÉA.
51. Jacob, E., Tremblay, M.-M., Pellerin, G., Paul, V., Couture, C., Gauthier, D., Gauthier, R., & Bacon, L. (2024). Reconnaissance des acquis d'expérience pour les étudiants inuit et des Premières Nations inscrits dans un programme de formation en enseignement. *Revue Hybride de l'éducation*, 8(3) : 1–16.
52. Jean, J. (dir.). (2020). *L'action des universités québécoises pour, par et avec les Premiers Peuples – Portrait 2019*. Bureau de coopération interuniversitaire.
53. Joncas, J.-A. (2013). Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : Le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi. Mémoire de maîtrise en éducation (Université du Québec à Chicoutimi).
54. Joncas, J.-A. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.
55. Joncas, J.-A., & Pilote, A. (2019). L'incidence du milieu d'études sur les possibilités de choix de femmes autochtones : typologie de parcours scolaires. *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3): 57–68.
56. Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur,* 40(3): 1–24.
57. Kermoal, N. & Gareau, P. (2019). Réflexions sur l'autochtonisation des universités, un cours à la fois. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1) : 71–88.
58. Kermoal, N. (2018). Le Rôle des universités canadiennes dans la décolonisation des savoirs : le cas de l'Alberta, ACME, *International Journal for Critical Geographies*, 17(3) : 651-670.

59. Kirkness, V. J. et Barnhardt, R. (2016). First Nations and higher education: The four R's – Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility. *Journal of College and University Student Housing*, 42(2): 94-109.
60. Kuokkanen, R. (2003). Toward a New relation of Hospitality in the Academy. *The American Indian Quarterly*. 27(1&2): 267-295.
61. Lavoie, C., Blanchet, P., O'Bomsawin, S., Moisan, S., Bernard, D. et Joncas, J. (2023). Élaboration et appréciation d'un cours sur les perspectives autochtones destiné à la formation à l'enseignement : le cas d'une université québécoise, *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies (JCACS)*, 20(1) : 65-87.
62. Lefevre-Radelli, L. (2021). *Prendre en compte les effets du racisme systémique pour assurer une meilleure sécurisation culturelle des étudiants autochtones*, Centre des Premières Nations Nikanite.
63. Lefevre-Radelli, L., et Dufour, E. (2016). Entre revendications nationales et expériences locales. La reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec). Cahiers de La *Recherche Sur l'éducation et Les Savoirs*, 15, 169–192.
64. Lefevre-Radelli, L., et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM.* Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM, Montréal. 40 p.
65. Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
66. Malatest, R.A. & Associates Ltd (2002). *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones*. Rapport préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].
67. Malatest, R.A. & Associates Ltd (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris.* Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
68. Mansour, A. (2017). *La persévérance scolaire aux niveaux secondaire et postsecondaire chez les étudiantes et étudiants autochtones: des conditions plus favorables dans la communauté d'Essipit?* [mémoire de maîtrise inédit] Université du Québec à Chicoutimi.
69. Mansour, A., Maltais, D. et Cook, M. (2021). Les conditions favorables à la persévérance scolaire chez des étudiantes et étudiants autochtones de la communauté d'Essipit. *Éducation et francophonie*, 49(1): 95–111.
70. Mareschal, J. et Denault, A.-A. (2021). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial : Récits et pratiques liés à la sécurisation culturelle issus de cégeps de Québec et de Trois-Rivières*.
71. Martin, D., et Seguire, M. (2013). Creating a Path for Indigenous Student Success in Baccalaureate Nursing Education. *Journal of Nursing Education*, 52(4): 205–209.

72. Melvin, A. (2023). *Regards sur la société canadienne. Niveau de scolarité postsecondaire et résultats sur le marché du travail chez les peuples autochtones au Canada*. *Résultats du Recensement de 2021.* Statistique Canada.
73. Moeke-Pickering, T., et Partridge, C. (2014). Service social autochtone — Incorporer la vision autochtone du monde dans les stages pratiques en service social. *BSW MSW RS. Reflets*, 20(1): 150–169.
74. ORES (Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur) (2023). *Les Premiers Peuples au cœur des préoccupations à l'Université Laval.* ORES.
75. ORES (Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur) (2024). *Les étudiantes et étudiants autochtones à l'Université du Québec*. ORES.
76. Passafiume, A. (2024). Le projet de créer une université inuite prend forme petit à petit, *La Presse*, 27 novembre 2024.
77. Pidgeon, M. (2016). More Than a Checklist: Meaningful Indigenous Inclusion in Higher Education. Social Inclusion, 4(1), 77–91.
78. Pidgeon, M., Archibald, J., et Hawkey, C. (2014). Relationships matter: Supporting Aboriginal graduate students in British Columbia, Canada. Canadian Journal of Higher Education, 44(1), 1–21.
79. Québec (2022). *Ensemble pour les prochaines générations : Plan d'action gouvernemental pour le mieux-être social et culturel des Premières Nations et des Inuit 2022-2027*. Secrétariat aux relations avec les Premières Nations et les Inuit.
80. Québec (2024a). *Politique québécoise de financement des universités*. Ministère de l'Enseignement supérieur.
81. Québec (2024b). *Étudier à l'université et Liste des établissements universitaires du Québec*.
82. Ratel, J.-L. (2019). *Du projet d'études au projet de vie : une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations du Québec* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.
83. Ratel, J.-L. (2023). Diversité des parcours universitaires et mieux-être en contexte autochtone. Relais. La revue de vulgarisation scientifique sur la réussite en enseignement supérieur, 5.
84. Ratel, J.-L. et Pilote, A. (2021). Métamorphoses de l'université et parcours d'étudiants autochtones au Québec : enjeux d'accessibilité aux études et de persévérance scolaire dans une perspective de décolonisation de l'éducation. *Recherches en éducation*, 44 : 100-113.
85. Ratel, J.-L., Bacon, M. et Pilote, A. (2021). From Taking Ownership to Decolonization: Looking Back Over Five Decades of Indigenous Post-secondary Education in Quebec. Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur, 51(3), 67–81.
86. RCAAQ (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec) (2020). *Favoriser la persévérance et la réussite éducative des étudiants autochtones au postsecondaire*. Wendake.

87. RCAAQ (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec) (2016). L'apprentissage tout au long de la vie : soutenir la réussite éducative des Autochtones en milieu urbain, Mémoire du Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec Novembre 2016 déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec dans le cadre des consultations pour une politique de la réussite éducative.
88. RCAAQ (Regroupement des centres d'amitié autochtones du Québec) (s.d.). *Créer des milieux de vie pour les Autochtones.*
89. Rodon, T. (2007). *Les étudiants autochtones à l'Université Laval – Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*. Université Laval.
90. Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6, 1-16.
91. Ryan, P. (2021). *Perspectives autochtones sur l'enseignement supérieur*, Commission canadienne pour l'UNESCO.
92. Sasseville, N., Baron, M.-P., Thivierge, J., Vachon, K., et Lafrance, S. (2024). Les enjeux de l'accompagnement des étudiants autochtones dans l'enseignement supérieur. Études Canadiennes / Canadian Studies, 96, 33–62.
93. Savard, I. et Cleary, M.-E. (2023). Portrait de l'enseignement et de la recherche pour, par et avec les Autochtones dans les universités au Québec. Portrait synthèse de l'université TÉLUQ.
94. Savard, J.-F. (2012). Les universités et les gestionnaires autochtones : concevoir un partenariat de formation pour soutenir l'autonomie gouvernementale. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement Supérieur*, 28(1).
95. Savard, J.-F. (2010). *Les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire*. Mémoire. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal, Maîtrise en travail social.
96. Snow, K. (2016a). Opting in or Opting Out: The Role of Hybrid Learning Course Design on Student Persistence Decisions in an Indigenous Pre-Nursing Transitions Program. *International Journal of E-Learning & Distance Education Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation à Distance*, 31(1).
97. Snow, K. (2016b). Social Justice or Status Quo? Blended Learning in a Western Canadian Teacher Education Program | Justice sociale ou statu quo? L'apprentissage mixte dans un programme de formation d'enseignants dans l'Ouest canadien. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 42(3).
98. Statistique Canada (2022). Le Canada est en tête des pays du G7 pour ce qui est de la main-d'œuvre la plus scolarisée, grâce aux immigrants, aux jeunes adultes et à un solide secteur collégial, mais il subit des pertes importantes de titulaires de certificats d'apprenti dans les principaux domaines de métiers, *Le Quotidien*, 30 novembre, produit no 11-001-X au catalogue.
99. Statistique Canada (2023). Niveau de scolarité postsecondaire et résultats sur le marché du travail chez les Autochtones, 2021. *Le Quotidien*, 27 octobre 2023.

100. Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. Review of Educational Research, 45(1), 89-125.
101. Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
102. Université du Québec (2022). *Approfondir l'engagement de l'Université du Québec à faire une meilleure place aux Premiers Peuples. L'action Réseau 2022-2025*.
103. Universités Canada (2015). *Principes d'Universités Canada en matière d'éducation des Autochtones*, 29 juin 2015.
104. Universités Canada (2024). *Investir dans l'éducation des personnes autochtones pour renforcer le Canada*.
105. UQAM (2021). *Plan d'action de l'UQAM 2021-2026. Poursuivre l'engagement avec les Premiers Peuples*.
106. Vachon, K. et Sasseville, N. (2025). Les facteurs affectant la persévérance des personnes étudiantes autochtones : état de la question. *Revue hybride de l'éducation*, 9(2): 1–24.
107. Vanier, A.-C. (2016). *Répondre adéquatement aux besoins des étudiants et des étudiantes autochtones. Fédération des associations étudiantes du Campus de 'Université de Montréal*.
108. Vanthuyne, K. et C. Dussault (2022). La décolonisation de l'enseignement universitaire à l'épreuve du colonialisme d'occupation, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 53 (2) : 67-91.
109. Walton, P. D., Hamilton, K., Clark, N., Pidgeon, M., et Arnouse, M. (2020). Indigenous University Student Persistence: Supports, Obstacles, and Recommendations. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, *43*(2), 430–464. Retrieved from

Observatoire
québécois
des inégalités