

A systematic review of universities' institutional policies addressing First Peoples Transformative change or reproduction of colonialism?

Kai Handfield¹ and Thomas Delawarde-Saïas¹

Keywords: Policies, Action plans, Institutional change, Universities, Equity, Diversity and Inclusion, Indigenization, Decolonization

Author Biographies: *Kai Handfield*, is a PhD student in Community psychology at University of Quebec in Montreal. In recognition of their position as a white settler (descendant of Irish and English settlers in the 1800s), living on the stolen lands of Tiohtiá:ke, they seek to offer their research skills in support of anticolonial and environmental struggles. They are primarily interested in studying how to foster social change, and to use their position of power to raise awareness about privilege and white supremacy. Their work questions how different levels of actions (individual, interpersonal, institutional) can – or cannot– contribute to wider social change (ex. university policies , awareness-raising workshops). Their thesis focuses on raising awareness about colonialism in the French-speaking Quebec context. Their project is a response to the needs of Mikana, an Indigenous organization raising awareness about colonialism. In collaboration, they evaluate the impact of Mikana's workshops on non-indigenous participants and delve into the experience of Indigenous youth facilitating these workshops. Their research seeks to better understand how to foster critical consciousness in a context of high resistance, and its potential negative impacts, on the marginalized people giving the workshops, and the privileged members receiving it. *Thomas Delawarde-Saïas*, is a community psychology teacher at University of Quebec in Montreal, since 2015. He is the

¹ Department of Community Psychology, University du Quebec à Montreal

research director of the Epione research team, which focuses on understanding and reducing social inequalities, through various themes, such as public services, systemic racism and gender-based violence. Epione also offer evaluation services for public services, the community sector and various institutions seeking to reflect and improve their services. He is passionate about the field of perinatal care and early childhood and has led multiple research projects on the implementation and effects of public interventions in that field.

Recommended Citation: Handfield, K. & Delawarde- Saïas, T. (2024). A systematic review of universities' institutional policies addressing First Peoples Transformative change or reproduction of colonialism? *Global Journal of Community Psychology Practice*, 15(2), 1 - 24. Retrieved Day/Month/Year, from (<https://www.gjcpp.org/>).

Corresponding Author: Correspondence for this article should be addressed to: Kai Handfield <https://orcid.org/0009-0009-2220-8818>. Email: handfield.kai@courrier.uqam.ca

Author presentation: I am a white settler occupying the unceded lands of Tiohtià:ke/Montréal, inhabited by many nations and guarded by the Kanien'kehá:ka. Recognition of my settler identity, the stolen lands I occupy and the ongoing impacts of colonialism I benefit from requires a redistribution of my privileges and resources. It is in that spirit that I offered my academic and research skills to the Circle of First Nations in my university, who gave me this research question (what are the policies in universities in "Quebec" addressing First Peoples).

**A systematic review of universities' institutional policies addressing First Peoples
Transformative change or reproduction of colonialism?**

Abstract

The rise of EDI and Indigenizing institutional initiatives in settler universities like so-called Canada ² could suggest significant transformations and reduction of colonial violences. Yet, inadequate university policies can cause multiple negative effects: performative approaches, assimilation dynamics, co-optation, added burdens and microaggressions on First Peoples. The few studies that include "Quebec" show major flaws in institutional actions towards First Peoples. Only one report focuses on "Quebec" but merely states the presence of university institutional actions. Therefore, a critical analysis of university policies addressing First Peoples in "Quebec" is necessary. **Method:** A systematic review of the policies of all universities (18) in "Quebec" was achieved. The results were analyzed with the Wholistic Indigenous Framework. **Results:** No university in "Quebec" has an institutional policy addressing First Peoples. Only 28% of universities have an action plan specific to First Peoples, while 56% have Equity, Diversity and Inclusion action plans. Only 1 of those 5 universities with an action plan specific to First Peoples presents the necessary conditions for respectful, responsible, relevant and reciprocal institutional actions. In other words, only 1 out of 18 (6%) universities has adequate institutional actions towards First Peoples. **Conclusion:** The Wholistic Indigenous Framework suggests that the action plans engage in tokenism with a checklist approach without a real transformation of power. The results reveal major gaps in higher education to address ongoing colonialism.

The rise of EDI (Equity, Diversity and Inclusion) and reconciliation discourses in universities could lead us to believe that significant changes are happening in settler colonial countries like so-called Canada to end social inequalities towards First Peoples (Ahmed, 2007a, 2007b; Hussain, 2023; Munroe, 2021; Tamtik & Guenter, 2019). But is it really the case?

Canadian and international literature reveal numerous problems with universities' policies addressing First Peoples. Their

creation and application often reproduce a colonial approach (Kermoal, 2018; Kidman, 2020; Kuokkanen, 2008, 2011; Terry Wotherspoon & Emily Milne, 2020) and present major flaws (e.g., lack of designated positions and power) (Gunstone, 2008, 2020; KAIROS, 2018; Pidgeon, 2008, 2014, 2016; Pio, Tipuna, Rasheed, & Parker, 2014).

As such, university policies tend to have a performative approach focusing on reconciliation rather than addressing ongoing colonialism (Gaudry & Lorenz, 2018). These

² The terms so-called Canada and "Quebec" in quotation marks are used to highlight that they are colonial names and settler-colonial establishments, see for example Alook, A., Eaton, E., Gray-Donald, D., Laforest, J., Lameman, C., & Tucker, B. (2023). *The End of this World: Climate Justice in So-called Canada*. Between the Lines., or for an explanation <https://medium.com/@waterwatchers/whats-up-with-so-called-so-called-Canada-ba9e085ec9d2>

approaches focused on inclusion tend to reproduce colonialism and neoliberalism where the main effect is making the institution seem “inclusive” (Ahmed, 2020; Lloyd & Wolfe, 2016; Steinman & Scoggins, 2020; Tamtik & Guenter, 2019).

Iatrogenic effect of performative and assimilative approaches

These assimilative and performative approaches create iatrogenic effects – by reproducing colonial and racist norms and harming or placing added burdens on First Peoples (Ahmed, 2007a, 2007b; Bishop, 2021; McGuire-Adams, 2021; Yee & Wagner, 2013). For example, increasing the number of Indigenous peoples in university (Tamtik & Guenter, 2019) without raising awareness about colonialism and recognizing Indigenous paradigms and Worldviews risks exposing them to racism, colonialism and microaggressions (Eizadirad & Campbell, 2021; Jones et al., 2023; Locke et al., 2023; McGuire-Adams, 2021; Page, 2018; Settles et al., 2019; Walters et al., 2019; Yahia, 2016). Furthermore, being exposed to racism in universities presenting themselves as “inclusive” can be even more violent as you expect better in these environments (Brunette-Debassige, 2021; Hunter New England Health Aboriginal & Torres Strait Islander Strategic Leadership Committee, 2012; Steinman & Kovats Sánchez, 2021).

These iatrogenic effects even apply to Indigenous Peoples hired to implement Indigenous policies, leading to their exclusion, silencing or quitting (1 out of 3) (Brunette-Debassige, 2021; Lavalley, 2020; Steinman & Kovats Sánchez, 2021; Thunig & Jones, 2021). In addition to facing daily triggers, dismissals and backlash (Brunette-Debassige, 2021; Jones et al., 2023; Kerr et al., 2022; Locke et al., 2023; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Steinman & Kovats

Sánchez, 2021; Steinman & Scoggins, 2020), inadequate policies tend to increase the workload on Indigenous peoples, involving invisible labor (supporting students, sitting on Equity committees) (Louie, 2019; McAllister et al., 2019; Mohamed & Beagan, 2019; Pidgeon, 2014; Povey et al., 2022; Thunig & Jones, 2021; Walters et al., 2019). For instance, Indigenous people are expected to represent and respond to all Indigenous-related issues (Staniland et al., 2021; Steinman & Scoggins, 2020), conform to Eurocentric norms, not to challenge policies or decisions by people in power, and do all this without recognition of the systemic barriers they experience (Almeida, 2015; Brunette-Debassige, 2021; Greenwood et al., 2008; Jones et al., 2023; Locke et al., 2023; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Povey et al., 2022; Steinman & Scoggins, 2020; Walters et al., 2019).

These dynamics are worst when they are the only Indigenous person in the institution, as universities are failing to correct underrepresentation because of settler-colonial recruitment norms, leading to a lack of proper Indigenous leadership (Brunette-Debassige, 2021; Brunette-Debassige et al., 2022; Kerr et al., 2022; Locke et al., 2023; Povey et al., 2022; Steinman & Scoggins, 2020; Walters et al., 2019). This demonstrates how, even when Indigenous policies are enacted and Indigenous Peoples hired, settler colonialism can remain intact if it is not done correctly (Brunette-Debassige, 2021; Povey et al., 2022; Steinman & Scoggins, 2020).

In short, institutions tend to tokenize and co-opt First Peoples (Lavalley, 2020; Locke et al., 2023; Naepi et al., 2017; Walters et al., 2019) and documents like action plans promoting “diversity” or “inclusivity” without doing the work (Ahmed, 2007a, 2016; Jones et al., 2023; Kidman, 2020). This gives an illusion of

change without systemic transformation (Henry et al., 2017; Povey et al., 2022) and puts the burden on First peoples - individuals compensating for the system (Steinman & Scoggins, 2020).

Institutional change must seek a deep deconstruction of white/colonial norms to avoid superficial and iatrogenic actions (Kermoal, 2018; Sylvestre et al., 2019; Wilson et al., 2021). So, how do we ensure First Peoples are not confined to a box to tick (Kidman, 2020) or an exotic puppet (Lavallee, 2020) within institutions? What do policies need to support real transformative change?

Necessary conditions of the policies

To achieve transformative change, real participation of First Peoples, involving power beyond tokenism, specificity and accountability and the engagement of adequate resources are necessary conditions (Pidgeon, 2016; Settles, Buchanan, & Dotson, 2019). Institution-wide policies, with material resources, authority and power to Indigenous collective sovereignty, with several Indigenous senior leadership are much stronger and can prevent co-optation of Indigenous initiatives (Brunette-Debassige, 2021; Hassen et al., 2021; Kermoal & Gareau, 2019; Pete, 2016; Pidgeon, 2008, 2016; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022).

Specificity and accountability

Policies are more likely to be conducive to change if they contain clear, measurable objectives (e.g., hiring 5 people by 2025) and accountability (e.g., designating someone in charge) (Eckel & Kezar, 2003; Hassen et al., 2021; Paradies et al., 2009; Trenerry, Franklin, & Paradies, 2012).

Real participation

The participation of Indigenous peoples, implying power beyond tokenism, is necessary for the development of relevant policy (Kezar & Eckel, 2002b; Pidgeon, 2016; Settles, Buchanan, & Dotson, 2019; Steinman & Scoggins, 2020). Tokenism takes many forms in universities, which stem from being a minority and having little/no power, while being hyper-visible to prove the university's "diversity" (Eizadirad & Campbell, 2021; Robinson, 2013; Settles et al., 2019). A common example is inviting an Indigenous person to various committees to ensure an Indigenous presence, without any consideration of their contributions (Lavallee, 2020; Mohamed & Beagan, 2019).

Engagement of resources

To involve First Peoples, positions, including at the highest levels (e.g. Provost, senior executives) must be created (Boldo, 2022; Hassen et al., 2021; Tamtik & Guenter, 2019) and sufficient human and financial resources given to carry out the suggested actions (Hassen et al., 2021; Hussain, 2023; Kezar & Eckel, 2002; Olle, 2018; Pete, 2016; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Raffoul et al., 2022; Santa-Ramirez et al., 2020). The most important obstacle, even when Indigenous administrators are hired is the absence of sufficient authority, personnel and budgets to support Indigenization initiatives (Brunette-Debassige, 2021; Brunette-Debassige et al., 2022; Pidgeon, 2008, 2016; Povey et al., 2022; Raffoul et al., 2022).

Limit of the literature

Although there is a rising number of studies examining university policies addressing First Peoples in so-called Canada (Brunette-Debassige, 2021; Brunette-Debassige et al., 2022; Hussain, 2023; Mullen, 2020; Pidgeon, 2014, 2016; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Povey et al., 2022; Webb & Mashford-

Pringle, 2022) few include “Quebec” (KAIROS, 2018; Tamtik & Guenter, 2019; Wotherspoon & Milne, 2020). From these, “Quebec” stands out as the worst province in their policies addressing First Peoples, especially due to a lack of Indigenous participation and lack of resources (KAIROS, 2018; Wotherspoon & Milne, 2020) or by their lack of policies (Lefevre-Radelli & Dufour, 2016; Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017). Only one report focuses on university policies and institutional actions in Quebec (Jean, 2020). However, it simply reports the presence of Indigenizing initiatives, without information about the processes, such as participation and accountability, which are essential to assess their relevance (Harper & Hurtado, 2007; Pidgeon, 2016).

Considering the rise of university policies and the risk of iatrogenic effects, a critical analysis of universities’ policies seems necessary to guide us towards transformative change (Iverson, 2007). Furthermore, the reproduction of white supremacy and colonialism through policies often operate in invisible in common-sense ways (Ahmed, 2020; Brunette-Debassige, 2021; Smith et al., 2021), adding to the necessity of a critical analysis. Therefore, this study seeks to (1) document policies addressing First Peoples implemented by universities in “Quebec” and their impact, and (2) analyze if they represent a respectful, relevant, reciprocal and responsible basis to guide the transformation of colonial universities (Pidgeon, 2016).

Method

The objective was to identify policies concerning First Peoples in all universities in “Quebec” (18) and, if applicable, their content and impact. Policies refer to university-wide policies (the term institutional policy will be used to convey that aspect) such as policies

for international students which most, if not all, universities have.

Procedure

Keywords were identified for English and French universities that referred to Indigenous identities (“Indigenous”, “First Peoples”, “First Nations”, “Inuit”, “Métis”/ “Autochtone”, “Premiers Peuples”, “Premières nations”, “Métis”, “Inuit”). These keywords were researched with the research toolbar on each of the 18 universities’ websites. The first 50 results were consulted. The results nonspecific to First Peoples were consulted according to the apparition of the keywords (e.g., for a policy on sexism, the keywords were researched in the document and only those parts were read). Documents and pages specific to First Peoples were read entirely, as well as each reference or link in them. The keyword “action plan” was searched at the end to ensure no results were missed. First Peoples are one of the four designated groups in Equity, Diversity and Inclusion (EDI) initiatives (women, disabled people, racialized people and Indigenous peoples) so all EDI content was consulted. To avoid biases due to the quality of the search engines on the universities’ websites, the keywords were also researched in Google, with the name of the university. This also allowed for a double-check that nothing was missed. Data collection was from April 2021 to June 2021. An email was sent to each university in June 2021 presenting the research and asking if they had a policy concerning First Peoples. The emails were addressed to the person responsible for the First Peoples action plan or, in their absence, the EDI action plan. The following 8 universities confirmed the absence of policy concerning First Peoples : UQAT, TELUQ, UQAR, UQAM, University of Sherbrooke, University Laval, School of Superior Technology (ETS), Concordia.

Wholistic Indigenous Framework

The Wholistic Indigenous Framework was used, developed by Pidgeon (2014, 2016), a scholar of Mi'kmaq ancestry working in the "Canadian" context. This framework analyzes institutional actions and responses to Indigenization, from an Indigenous perspective, centering the 4Rs of respect, relevance, reciprocity and responsibility developed by Kirkness and Barnhardt (1991). These principles serve to distinguish between a check-list approach and a real integration and appreciation of First Peoples, as well as Indigenous Knowledges. In other words, do the actions allow real transformation of the institution or do they continue to push the burden of assimilation on First Peoples (Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017b)?

The criteria and conditions presented in Table 1 (p.12) were based on the integration, in an operational manner, of the two analyses of "Canadian" universities conducted with the Wholistic Indigenous Framework (Pidgeon, 2014, 2016). The embodiment of responsible institutional actions through respect, relevance and reciprocity can be observed through multiple criteria, which have indicators (see Table 1, p.12). Recognizing the necessity to consider the local experiences, the criteria identified, based on English-speaking provinces in so-called Canada, also correspond to criteria identified in universities in "Quebec" (Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017a; Pidgeon, 2016). Beyond these criteria, the transformation of institutions requires the recognition of our responsibilities towards First Peoples and accountability around those responsibilities (Pidgeon, 2014). Participation, specificity and accountability and the engagement of resources are conditions for any meaningful institutional action that is responsible, respectful, reciprocal and relevant.

The criteria mentioned summarize the content of the action plans (types of actions), which will be analyzed according to the three conditions (Pidgeon, 2014, 2016): 1. Level of participation (number and power) 2. Specificity (what, how, dates, results, objective) and accountability (measurable indicators and monitoring). 3. Resources engaged (human, financial, long term).

1. Level of participation is evaluated by the number of First Peoples involved, and clear indication of their level of power in decision-making. The threshold to go beyond tokenism and into real participation, involving power over decisions and governance is level 6, according to Arnstein's (1969) ladder (maximum 8), see Figure 1 below. Level 6 reflects a parity in the number of First Peoples and non-Indigenous and some influence, without having the power to ensure their decisions are respected. Level 7 and 8 imply a majority of First Peoples, with delegation of power (7) and total power over the process (8) (Arnstein, 1969). The level of participation is especially important for the creation of the policies but is also considered in the specificity and accountability of the actions (e.g.: specify an Indigenous person will be responsible for Indigenizing the curriculums), as well as the engagement of resources (e.g.: hiring First Peoples).
2. The actions must be specific (what, how, dates, results, objective) to be accountable and indicate who is responsible. For example, "Explore various strategies to retain Indigenous students as staff, such as internships and short term contracts"

(UdeM, 2020, p. 13) is not specific enough to allow accountability, whereas “initiate a cluster hire, directed by the Provost and Vice principal to hire, in the next 3 years, 10 new tenure-track faculty members with lived experiences and expertise in Indigenous Knowledges, Worldviews, methodologies, history, languages, traditions, justice or governance. These positions cannot be concentrated in one faculty” (Provost’s task force on Indigenous studies and Indigenous education, 2017, p. 18) is a great example of specificity. It indicates clear goals,

measurable outcomes, who is responsible and even anticipates pitfalls.

3. The engagement of resources requires that policies indicate clearly that financial and human resources will be attributed to realize the actions. For example, stating that Indigenous Knowledges and languages will be incorporated, without specifying the hiring and resources to do so would not meet this criterion.

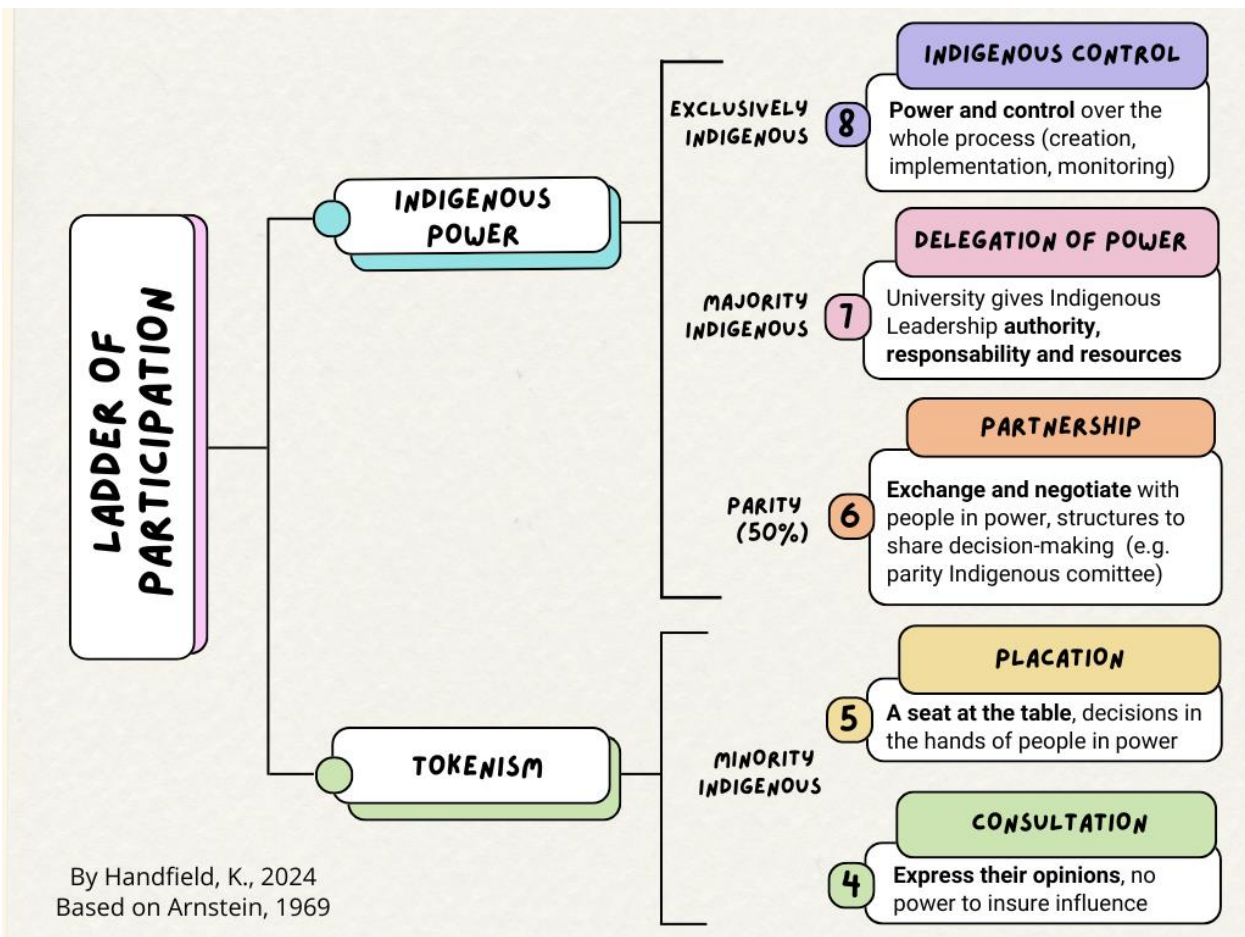


Figure 1. Arnstein’s Ladder of Participation

Note. The levels 1 to 3 of Arnstein's ladder correspond to non-participation. As these levels did not apply to this study, they were excluded from the figure to simplify the visual.

Results

Result 1: Policies addressing First Peoples

None of the 18 universities in "Quebec" have an institutional policy addressing First Peoples. Although First Peoples are sometimes included in the designated groups (e.g. sexual violence in universities), there are no policy specific to First Peoples and no policy addresses the specificity of First Peoples (e.g. no mention of colonialism and racism towards First Peoples in policies related to discrimination). One university (Sherbrooke) has a policy for admission of First Peoples in the law bachelors. However, this is restricted to one program in one faculty and not university wide.

Result 2: Equity, Diversity and Inclusion (EDI) action plans

First Peoples were mostly mentioned in Equity, Diversity and Inclusion (EDI) action plans or action plans specific to First Peoples. 72% (13 out of 18) of the universities have no action plans specific to First Peoples. 17% (3/18) have neither EDI nor First Peoples action plans (ENAP, Polytechnique, TELUQ). One of them (Polytechnique) is currently developing an EDI action plan. In short, 56% (10/18) of universities only mention First Peoples in EDI action plans, while another 17% (3/18) have no mention of First Peoples in any institutional policy. While First Peoples are amongst the 4 designated groups of EDI action plans, none of the universities include specific and accountable actions addressing First Peoples. In other words, none of the universities address First Peoples adequately (participation, specificity and accountability

and engagement of resources) within their EDI actions plan.

Result 3: Action Plans Specific to First Peoples

Only 5 universities (28%) have action plans specific to First Peoples and were included in the Table 1. One (Sherbrooke University) is currently developing an action plan specific to First Peoples. Having a check in the table does not mean that the action is achieved, but only that it was mentioned in the action plan. The ability of this mention to lead to real transformative change (words to action) depends on the respect of the three conditions.

Conditions for meaningful institutional action

Participation

Three universities reach a level of participation beyond tokenism (level 6/8, partnership): Laval University, UQAT and Concordia, the latter presenting the highest level of Indigenous participation (Arnstein, 1969). University of Montréal and McGill are at level 4/8 and 5/8, due to lack of indication of attributing First Peoples positions of power or governance (University of Montréal) or the number of First Peoples (McGill).

University of Montréal's action plan indicates that First Peoples were only included after an initial diagnostic from the university, followed by parity consultations to identify calls to action. There is no mention of First Peoples being further involved in the later steps or having power. In addition, official instances were designated as responsible for the actions. Yet, the same action plan

highlights the absence of First Peoples in those positions. So, the level of participation appears to be at 4, consultation, which stays in the realm of tokenism (below 6) (Arnstein, 1969).

UQAT's action plan is similar to McGill's: the list of members is available, but there is no indication of their identity or the composition (parity or majority). The level of participation for the creation of the plan is at least 4/8, but a higher level of participation (6, partnership) was clear for implementation, with designated positions of governance.

University Laval's action plan was written by a reflection committee, co-presided by the director of Kiuna (an Indigenous college). There was parity in the committee, both at the participants and the governance level, without full delegation of power, which implies a partnership (level 6/8).

Table 1

Conditions and criteria for Respectful, Relevant, Reciprocal and Responsible institutional action

Are universities in "Quebec" respecting the conditions for transformative actions towards First Peoples?		Laval University	University of Montreal	Concordia University	McGill University	UQAT
Conditions	Indicators	Score	Score	Score	Score	Score
Participation	Number (minority, parity, majority) and power	Level 6: Partnership (Parity without delegation of power)	Level 4: Consultation	Level 7: Delegation of power (majority and governance)	Level 5: Placation	Level 4-6: Consultation-Partnership
Specificity and accountability	Specific and accountable actions (how, when, who, measurable indicators, monitoring)	Insufficient (Governing structure but lack of specificity)	Insufficient (Generally specific but lack of accountability)	High	Medium (Governing structure, but some actions lack specificity)	Insufficient (Generally specific but lack of accountability)
Resources engaged	Human and financial, long term	Medium	Insufficient	High	High	Medium
Criteria	Indicators	Mention	Mention	Mention	Mention	Mention
Relationships	General, mention relations	X	X	X	X	X
	Long term	X	X	X	X	X
	Research	X	X	X	X	X
	Proximity (communities near)	X		X	X	X
	Position of power (member of a community)					
Curriculum and pedagogy	Designated position			X		X
	Integration of Indigenous Knowledges	X	X	X	X	X
	Revitalization of Indigenous languages	X	X	X	X	X
	Designated position			X		X
Culturally relevant admission process	Adaptation of libraries		X	X		
	Adapt conditions		X		X	X
	Self-identification possible		X	X	X	
	Reserved places or representativity required		X			
Holistic support (physical, financial, academic, social, cultural)	Facilitating access and recruitment		X	X	X	X
	Support agents and employees	X	X	X	X	X
	Adapted accommodations		X	X	X	X
	Multiple forms of support	X	X	X	X	X
	Third-party payment allowed		X			
Relevance and reciprocity	Meeting place, physical space	X		X	X	
	Indigenization of physical spaces		X	X	X	X
	↑ recruitment and retention (students)	X	X	X	X	X
	↑ recruitment and retention (teachers)		X	X	X	X
	Transition programs (bridging)			X		
	Programs adapted/designed for First Peoples		X	X	X	X
	Cultural protocols		X	X	X	
Land acknowledgment			X	X		
Governance	Adaptation of criterias for promotion and tenure		X	X	X	
	Presence of an Indigenous Consultative Council	X		X	X	
Awareness of students and teachers	Formal position of Leadership for implementation	X		X	X	
	Workshops and trainings	X	X	X	X	X
	Classes (Indigenous content)	X	X	X	X	X
Number of indicators mentioned		14/32	23/32	28/32	25/32	20/32

Concordia's action plan was directed, created, and written by the Indigenous Directions Leadership Group, composed of almost exclusively First Peoples. The action plan clearly indicates First Peoples' participation with power, through the creation of positions and structure of governance (ex: "a permanent, university-wide Indigenous Directions Leadership Council that reports directly to the Provost and includes primarily members of Indigenous communities" (Group, 2019, p. 10)). Therefore, Concordia's level of participation is at 7/8, with a majority of First Peoples and delegation of power, without full control.

Specificity and Accountability

Out of the 5 universities, only Concordia meets all the criteria of specificity and accountability. Two action plans (University of Montreal, UQAT) are specific only around the actions but lack indicators of accountability (how, measurable outcomes and goals).

University of Montreal specifies deadlines and who is responsible for the actions (what, when, who). However, there are no clear objectives around measurable outcomes that would allow accountability. UQAT's action plan presents concrete actions, with the anticipated objectives. Co-governance, follow-up, and accountability, involving high levels of participation by First Peoples are often included in the action plan. For example, "add, in all the documents on creating, evaluating and revising programs, questions on how Indigenous realities are considered and included" (p.5). However, the action plan presents no measurable outcomes or indicators of success for the actions, except when the actions are the creation of a position or instance. The dates and who is responsible for the specific actions are not indicated either.

Two action plans (Laval and McGill) are specific only around accountability, meaning they lack specificity in the actions but have a governing structure. Laval University's action plan lacks specificity around how the objectives will be attained, when and what results are expected. Although the action plan specifies the creation of a governing structure to implement the action plan, it does not meet the criteria for specificity, which impedes accountability (without clear goals, it is impossible to evaluate if they were met).

McGill's accountability appears in-between partial and high. Most actions do not indicate who is responsible for them, but the call to create an Indigenous Initiatives Office appears to be the central mechanism of accountability and follow-up. Similarly, while some actions do not present measurable outcomes, it might be due to their innovative nature, e.g. "Take concrete steps towards the provision of waivers of tuition and mandatory fees for all Indigenous students enrolled at McGill (medium term)" (p.8).

Resources

Only two universities specify the engagement of resources in their action plans (Concordia and McGill), including the creating of new positions, their budget and support team to ensure the actions can be realized.

Criteria

As mentioned, the conditions are more important to consider than the criteria: where the criteria represent types of actions, the conditions dictate the probability of those words becoming action. Considering only the criteria (the checkmarks) in the table compared to when we consider if the conditions are respected (green) paints quite a different picture (see Table 1). For example,

University of Montréal checks 23/32 of the criteria, the content of the action plans including a lot of favourable actions. However, the absence of fulfilment of the conditions (participation, specificity and accountability and resources) means those actions are less likely to be implemented in a relevant, respectful, reciprocal, and responsible way. This contrast highlights the purpose of the Wholistic Indigenous Framework: analyzing transformative policies beyond check-list approaches.

Types of Actions

The creation of designated positions, which involves the engagement of resources in the long term, appears to be a general flaw of most action plans, as they are the least implemented. For instance, all action plans mention the importance of relationships, especially in research with First Peoples. However, only 2 designate positions to ensure that work is done (Concordia and UQAT), and none mention giving a position of power to a member of the community. Similarly, all universities mention the integration of Indigenous Knowledges in the curriculum and the revitalization of Indigenous languages, but only 2 designate a position for it (Concordia and UQAT).

On the contrary, some actions are readily considered by universities. For instance, all Indigenous action plans seek to increase the recruitment and retention of Indigenous students, hire support agents, and mention multiple forms of support (academic, financial, etc.). All universities mention incorporating Indigenous content or classes concerning Indigenous Peoples in various programs (some mandatory) and mention workshops and training of teachers and students.

Discussion

EDI: The invisibilization of racism and colonialism

None of the universities in “Quebec” have policies addressing First Peoples. The vast majority of universities (78%) did not have any institutional action (e.g. action plan) specific to First Peoples (14/18). 56% have an EDI action plan, which mentions First Peoples as part of the 4 designated groups. However, none of these EDI plans have specific and imputable actions towards First Peoples.

This corresponds to Ahmed (2007a, 2007b) critiques of the still-current increase of EDI initiatives in universities in North America, which seem designed to create a positive image more than a real effort to address social inequities. These general terms can reproduce inequalities, as the most oppressed groups will be the least represented, with actions that fail to address their realities and needs, further increasing the gap (Ahmed, 2007a). As suggested, Canadian universities report a notable absence of Indigenous people in leadership or positions of power (Henry et al., 2017), their numbers often being so low they cannot be reported (Smith, 2019). When they are present, they lack power, are underfunded and overworked (Povey et al., 2022; Raffoul et al., 2022).

Accordingly, Indigenous initiatives are often led by a white woman, as they are the most represented EDI group (Brunette-Debassige, 2021), and do not face the same obstacles to access senior roles in academia as Indigenous Peoples (Johnson & Howsam, 2020). Indeed, women’s representation is consistently increasing, remaining the highest amongst the 4 groups (Canada, 2019; Johnson & Howsam, 2020), while First Peoples’ representation is actually decreasing despite

their increased availability, suggesting systemic racism and colonialism as a main cause (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2020; UQAM, 2020).

As such, EDI action plans seem inadequate to reduce inequalities concerning First Peoples. This highlights the need for institutional policies specific to First Peoples and revising current policies for their proper consideration throughout (e.g. policies for students that are parents). For now, consideration of First Peoples appears as an afterthought rather than a clear commitment throughout the institution: for non-specific documents most mentions of First Peoples were in the annexes or simply defining them as part of the EDI groups.

Indeed, EDI initiatives can lead to the invisibilization of First Peoples by general terms (Zinga & Styres, 2019) that fail to recognize and confront settler colonialism (McAllister et al., 2019; Muehlmann, 2009; Raffoul et al., 2022). Only two universities mentioned colonialism (Concordia and McGill) in their action plans, meaning that most did not mention colonialism, even in action plans that are supposed to address its impacts. This lack of recognition also means failure to take accountability and reparations for past and ongoing colonial violence, like involvement in residential schools, medical and scientific violences, and theft of land (Daigle, 2019; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Steinman & Scoggins, 2020; Thunig & Jones, 2021).

In addition, not recognizing colonialism as the cause of inequalities constructs Indigenous Peoples as responsible (e.g. underperforming rather than systemically disadvantaged) (Bishop, 2021; Brunette-Debassige, 2021; Hogarth, 2015, 2017; Kidman, 2020; Mullen, 2020; Taylor, 2004; Wotherspoon & Milne,

2020). This creates a deficit-oriented approach, by focusing on gaps and deficiencies. This could have important negative impacts, as this discourse of helping Indigenous peoples resonates with stereotypes of First Peoples as dependent and having too many problems (Morrison et al., 2008; Morrison et al., 2014; Saías et al., 2020).

In accordance, the great majority (89%, or 16 out of 18) of action plans addressing First peoples—all of them for EDI plans—are deficit-oriented as they: focus on under-representation, aim to increase the presence of “diverse” people and do not recognize colonialism and racism nor center the institution’s role and responsibilities (Wotherspoon & Milne, 2020). Furthermore, none of the universities in “Quebec” have specific policies or strategies against individual or institutional racism.

In consequence, university policies are overwhelmingly failing to address whiteness and white supremacy underlying the on-going settler-colonial power dynamics (Daigle, 2019; Dar, 2019; Kerr et al., 2022; McAllister et al., 2019; Naepi et al., 2017; Parasram, 2019), where even racism is barely recognized (Jones et al., 2023), leading to an absence of policies and accountability for racist and colonial incidents (Locke et al., 2023).

Yet, these First peoples or EDI action plans can be used to deflect criticisms of racism or inaction (Naepi, 2019), leading to a deeper normalization of colonial norms (Daigle, 2019). In other words, inadequate Indigenous policies can further colonialism and harm First Peoples under the disguise of equity (Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Steinman & Kovats Sánchez, 2021). Through their lack of antiracist language, naming colonialism and mechanisms and policies to denounce racism and colonialism (Hassen et

al., 2021; Pete, 2016; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022), universities in “Quebec” are failing to address – and take responsibility for – racism and colonialism (Gunstone, 2008, 2020; Moore, 1995; Pidgeon, 2014, 2016).

Conditional inclusion, not decolonization

Results show that actions around “inclusion” or services to facilitate the adaptation of First Peoples (e.g., support agents) to universities are more readily implemented than actions around changing the institution (e.g., indigenize content), which echoes dynamics of assimilation (Ahmed, 2020; Kuokkanen, 2011; Lefevre-Radelli, 2019; Lloyd & Wolfe, 2016; Steinman & Scoggins, 2020; Tamtik & Guenter, 2019).

Consequently, current actions by universities in “Quebec” focus on the incorporation of Indigenous peoples and content, rather than question and decolonize the institution. This corresponds to findings that universities in so-called Canada still show resistance to the recognition and centering of Indigenous Worldviews and Knowledges beyond epistemic colonialism (Pio et al., 2014; Raffoul et al., 2022; Wotherspoon & Milne, 2020).

This type of isolated change, without addressing prejudice and racism, is an adjustment (Eckel & Kezar, 2003) which prevents the root causes from being addressed (Henry et al., 2017; Yee & Wagner, 2013). This represents settler colonial conditional inclusion (Stein, 2019) or Indigenization as inclusion (Gaudry & Lorenz, 2018) where no substantial systemic changes are made, and the burden of change is imposed on Indigenous peoples while maintaining the status quo.

Do the universities respect the conditions for transformative change?

Amongst universities in “Quebec”, Concordia’s First People’s action plan contained the most criteria (28/32), followed by McGill (25/32), University of Montreal (23/32), UQAT (20/32) and Laval University (14/32). Yet only Concordia respects the three conditions for respectful, relevant, reciprocal and responsible institutional action. This means that, although universities mention a lot of actions in their documents, these mentions are unlikely to go beyond intentions.

Besides Concordia, a level of participation beyond tokenism, involving majority of First Peoples, power, and governance, is a major flaw of the action plans. As illustrated, lack of these conditions, and lack of sufficient financial and human resources, can create iatrogenic effects on the Indigenous peoples doing the work, through exploitative, tokenistic and marginalizing dynamics (Brunette-Debassige et al., 2022; Locke et al., 2023; Raffoul et al., 2022; Steinman & Scoggins, 2020; Thunig & Jones, 2021).

Most universities did not meet the condition for specificity and accountability, which corresponds to Pidgeon’s (2016) findings that unclear formulation often stands in the way of transformative action. This deficiency in monitoring and transparent reporting from universities corresponds to previous literature where Indigenous peoples have noted the self-congratulating tendencies of universities representing institutional actions positively in their reports (Brunette-Debassige, 2021; McAllister et al., 2019; Steinman & Kovats Sánchez, 2021).

These results indicate a major gap between the content of action plans and the participation, specificity, accountability and engagement of resources they require. Therefore, according to the Wholistic Indigenous Framework (Pidgeon, 2014,

2016), institutional actions by Quebec universities, through action plans (and the absence of one specific to First Peoples) appear to reproduce tokenism with a checking-the-box approach, without real transformation of power and colonial dynamics.

Comparison with Canada and international settler-colonial countries

Already highlighted in 2016 (Lefevre-Radelli & Dufour), the gaps between Quebec and other Canadian provinces and between English and French speaking universities persist. English-speaking universities (Concordia and McGill) are overrepresented amongst the universities with an Indigenous action plan (40%), while they only represent 3 out of the 18 universities (17%).

While 85% of Canadian university had a strategic plan including Indigenization and 63% had an Indigenization plan by 2020 (Raffoul et al., 2022), this study shows that Quebec universities are still far behind (respectively 53% and 26%). For example, by 2020, 77% of Canadian universities had hired 1 person for an Indigenous-focused education development position (Raffoul et al., 2022) and gave them annual funds (Brunette-Debassige et al., 2022), while in 2021, only 10% of universities in “Quebec” are planning to hire 1 person.

Despite international and Canadian universities being 5-10 years in advance in decolonizing work and their calls to do better (Jones et al., 2023; McAllister et al., 2019; Naepi et al., 2020), Quebec seems to be reproducing an approach focused on inclusion and failing to enact structural change (Brunette-Debassige, 2021; Gaudry & Lorenz, 2018; Raffoul et al., 2022; Steinman & Scoggins, 2020; Tamtik & Guenter, 2019).

Comparison with literature

The inadequacies of “Quebec” universities correspond to previous literature: Policies and institutional rules are the least implemented actions (Jean, 2020). Despite multiple publications highlighting the need for policies addressing First Peoples, the situation remains unchanged (Jean, 2020; Lefevre-Radelli, 2019; Lefevre-Radelli & Dufour, 2016; Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017a).

However, this analysis contradicts the 2019 report, which stated that more than 2/3 (67%) universities consider First Peoples within their strategic planning, including specific actions (Jean, 2020). As that report was conducted with universities, it is possible that they had access to more information. However, their information seems based on what the universities say about themselves: 13 of the universities that replied stated that their strategic planning mentions First Peoples, including specific actions (Jean, 2020, p. 20). This contrast reflects the gap between what universities say about themselves and the extent of their institutional actions, which highlights the purpose of the Wholistic Indigenous Framework (Pidgeon, 2016). Indeed, the lack of such a framework can portray universities in a more positive light, allowing adaptations to seem transformative (Eckel & Kezar, 2003; Pidgeon, 2016).

Limitations

This study, based on action plans and official documents, is incomplete. First, actions and initiatives could be present without being mentioned in action plans. Similarly, the level of participation and resources engaged might be higher than estimated if they were not stated in the action plans. Then again, a

condition for good institutional actions is precisely accountability, which requires transparency and specificity (Eckel & Kezar, 2003; Pidgeon, 2016). In this case, lack of clarity and lack of Indigenous policies could be seen as a lack of commitment of the universities towards First Peoples (Daigle, 2019; Eizadirad & Campbell, 2021; Gunstone, 2008).

On the other hand, focusing on policies and institutional initiatives can be dismissive of Indigenous practices that cannot be expressed in operative goals, for example (Steinman & Kovats Sánchez, 2021). This presents the risk of invisibilizing the work and resistance of First Peoples: these policies are built on decades of Indigenous activism (Kerr et al., 2022; Steinman & Kovats Sánchez, 2021; Steinman & Scoggins, 2020), the requirement for EDI policies themselves is the result of individuals calling out Canadian universities' sexism, ableism, racism, and colonialism (Side & Robbins, 2007).

Second, the formulation of the criteria and conditions, although based on Pidgeon's work, were written by a settler and might not reflect properly the Wholistic Indigenous Framework (Pidgeon, 2014, 2016). By definition, the Framework requires a Wholistic approach, centring the experiences, feelings and well-being of the people addressed by the policies. This analysis might not reflect the lived experiences of First Peoples within their university, which is the key factor.

Accordingly, a university which has not met the criteria and conditions in theory might meet them in reality. For example, UQAT is cited as an example of decolonization and indigenization, despite not meeting the conditions on paper (CAPRES, 2018). Their email response stated that UQAT has

implemented multiple practices, services and includes First Peoples in decision-making (Administrative Council, Research Ethics Committee, Programs Council, etc.), which they consider as more appropriate and relevant than establishing policies.

Conclusion

This article shows that despite seemingly increasing recognition of First Peoples, they are still completely absent from institutional policies in universities in Quebec. The invisibilization of First Peoples within policies appears as a reflection of, as well as a mechanism (e.g., lack of Indigenous mentors) that maintains the absence of First Peoples within universities. Out of 18 universities in "Quebec", only one (6%) has an action plan specific to First Peoples which meets the three conditions of participation, specificity and accountability and engagement of resources (Pidgeon, 2016). Therefore, universities' actions towards First People in Quebec seem performative and to reproduce colonialism.

A little over half of universities have EDI action plans, which represent a lower level of authority than policies, and, although they theoretically include First Peoples, they are failing to consider them adequately. This concurs with previous literature highlighting how universities can express a commitment to diversity while simultaneously working against it (Naepi, 2019; Steinman & Kovats Sánchez, 2021). Indeed, they are reproducing inadequate equity-focused institutional actions that do not address structural racism, colonialism, and the underlying White supremacy (Hussain, 2023; Maclachlan, 2017; Parasram, 2019; Raffoul et al., 2022)

Beyond action plans, institutional policies are necessary for Wholistic approaches and

strategies throughout the whole university, with sustainable and ongoing resources permitting concerted actions and recourse if the policies are not respected (Axworthy et al., 2016; Louie, 2019; Provost's task force on Indigenous studies and Indigenous education, 2017). Quebec universities are producing non-applicable diversity commitments by failing to resource their implementation and give power to First Peoples (Ahenakew & Naepi, 2015; Ahmed, 2016, 2020; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Raffoul et al., 2022; Steinman & Scoggins, 2020). Policies will continue to fail at anything close to decolonization if power stays in the hand of an overwhelmingly majority of white settlers, who control what forms of "diversity" or Indigeneity are welcomed or not (Kerr et al., 2022; Locke et al., 2023; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Tamtik & Guenter, 2019).

Inspiration should be taken from Indigenous-lead institutions such as KIUNA and First Nations University: "As institutions across so-called Canada are working to indigenize and offer supports to Indigenous students, First Nations University has always been an indigenized university" (Bighead, 2019, p.16). Indeed, there is an overwhelming lack of real, bold changes, such as making it possible for First Peoples to study in their languages in higher education (Hussain, 2023), fostering and enacting Indigenous governances (Povey et al., 2022; Raffoul et al., 2022), upholding relationality and accountability through community involvement, including Elders and local Indigenous Protocols (Brunette-Debassige, 2021; Cote-Meek, 2020; Kirkness & Barnhardt, 1991; Pete, 2016; Pidgeon, 2008; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022; Raffoul et al., 2022; Steinman & Scoggins, 2020) and ceasing to occupy stolen lands (Daigle, 2019).

This does not mean institutional policies have had no effect or are not worthwhile (Kerr et al., 2022; Povey et al., 2022), but rather that we need to create the conditions to ensure they are not done on the back or at the cost of First Peoples as it has been happening (Brunette-Debassige, 2021; Povey et al., 2022; Steinman & Kovats Sánchez, 2021).

References

- Ahenakew, C., & Naepi, S. (2015). The difficult task of turning walls into tables. *Sociocultural realities: Exploring new horizons*, 181-194.
- Ahmed, S. (2007a). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256.
<https://doi.org/10.1080/01419870601143927>
- Ahmed, S. (2007b). 'You end up doing the document rather than doing the doing': Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic racial studies*, 30(4), 590-609.
- Ahmed, S. (2016). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2020). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Almeida, D. (2015). Standing on my head spitting (Indian Head) nickels: racial battle fatigue as it relates to Native Americans in predominantly White institutions of higher education. *Racial battle fatigue in higher education: Exposing the myth of post-racial America*, 157-178.
- Alook, A., Eaton, E., Gray-Donald, D., Laforest, J., Lameman, C., & Tucker, B. (2023).

- The End of this World: Climate Justice in So-called Canada.* Between the Lines.
- Axworthy, L., DeRiviere, L., & Rattray, J. M. (2016). Community learning and university policy: An inner-city university goes back to school. *International Indigenous Policy Journal*, 7(2).
- Bishop, M. (2021). A rationale for the urgency of Indigenous education sovereignty: enough's enough. *The Australian Educational Researcher*, 48(3), 419-432.
- Boldo, V. (2022). Environmental Scan on Workshop. Universities' Decolonization/Indigenization/Reconciliation efforts Online.
- Brunette-Debassige, C. (2021). *The Trickiness of Settler Colonialism: Indigenous Women Administrators' Experiences of Policy in Canadian Universities.* The University of Western Ontario (Canada).
- Brunette-Debassige, C., Wakeham, P., Smithers-Graeme, C., Haque, A., & Chitty, S. M. (2022). Mapping Approaches to Decolonizing and Indigenizing the Curriculum at Canadian Universities: Critical Reflections on Current Practices, Challenges, and Possibilities. *The International Indigenous Policy Journal*, 13(3).
- Canada, C. d. r. d. (2019). *Plans d'action institutionnels en matière d'équité, de diversité et d'inclusion– Guide des pratiques exemplaires.*
- Cote-Meek, S. (2020). Intergenerational Indigenous Resilience and Navigating Academic Administration. In *Critical reflections and politics on advancing women in the academy* (pp. 151-165). IGI Global.
- Daigle, M. (2019). The spectacle of reconciliation: On (the) unsettling responsibilities to Indigenous peoples in the academy. *Environment and Planning D: Society and Space*, 37(4), 703-721.
- Dar, S. (2019). The masque of Blackness: Or, performing assimilation in the white academe. *Organization*, 26(3), 432-446.
- Eizadirad, A., & Campbell, A. (2021). Visibilizing our Pain and Wounds as Resistance and Activist Pedagogy to Heal and Hope: Reflections of 2 Racialized Professors. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 15(4), 241-251. <https://doi.org/10.1080/15595692.2021.1937600>
- Gaudry, A., & Lorenz, D. E. (2018). Decolonization for the masses?: Grappling with Indigenous content requirements in the changing Canadian post-secondary environment. In *Indigenous and decolonizing studies in education* (pp. 159-174). Routledge.
- Greenwood, M., De Leeuw, S., & Fraser, T. N. (2008). When the politics of inclusivity become exploitative: A reflective commentary on Indigenous peoples, indigeneity, and the academy. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1).

- Group, I. D. L. (2019). *The Indigenous Directions Action Plan: Concordia's Path Towards Decolonizing and Indigenizing the University*. <https://www.concordia.ca/indigenou/s/action-plan.html>
- Gunstone, A. (2008). Australian university approaches to Indigenous policy. *The Australian Journal of Indigenous Education, 37*(S1), 103-108.
- Hassen, N., Lofters, A., Michael, S., Mall, A., Pinto, A. D., & Rackal, J. (2021). Implementing Anti-Racism Interventions in Healthcare Settings: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(6), 2993. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/6/2993>
- Henry, F., Dua, E., James, C. E., Kobayashi, A., Li, P., Ramos, H., & Smith, M. S. (2017). *The equity myth: Racialization and indigeneity at Canadian universities*. UBC Press.
- Hogarth, M. (2015). *A critical analysis of the Aboriginal and Torres Strait Islander education action plan* Queensland University of Technology.
- Hogarth, M. (2017). The power of words: Bias and assumptions in the Aboriginal and Torres Strait Islander Education action plan. *The Australian Journal of Indigenous Education, 46*(1), 44-53.
- Hunter New England Health Aboriginal, & Torres Strait Islander Strategic Leadership Committee. (2012). Closing the gap in a regional health service in NSW: A multi-strategic approach to addressing individual and institutional racism. *New South Wales public health bulletin, 23*(3-4), 63-67.
- Hussain, M. M. (2023). The Policy Efforts to Address Racism and Discrimination in Higher Education Institutions: The Case of Canada. *Center for Educational Policy Studies Journal*.
- Johnson, G. F., & Howsam, R. (2020). Whiteness, Power and the Politics of Demographics in the Governance of the Canadian Academy. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique, 53*(3), 676-694.
- Jones, M., Stanton, P., & Rose, M. (2023). Why isn't my professor Aboriginal? *Australian Journal of Management, 03128962231160395*.
- KAIROS. (2018). *Revised report card: Provincial and territorial curriculum on Indigenous Peoples* (Winds of Change: 2018 report card, Issue).
- 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.
- Kerr, J., Malcolm, M., & Swan, K. (2022). Navigating Colonial Space: A Case Study of an Indigenous Student-Led Decolonial Movement in Canadian Higher Education.
- Kezar, A., & Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance. *Research in Higher Education, 43*(3), 295-328.

- Kidman, J. (2020). Whither decolonisation? Indigenous scholars and the problem of inclusion in the neoliberal university. *Journal of Sociology*, 56(2), 247-262.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (1991). First Nations and higher education: The four R's—Respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education*, 1-15.
- Kuokkanen, R. (2011). *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous epistemologies, and the logic of the gift*. ubc Press.
- Lavallee, L. F. (2020). Resisting exotic puppetry: Experiences of Indigenous women leadership in the academy. In *Critical reflections and politics on advancing women in the academy* (pp. 21-32). IGI Global.
- Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université: racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* Nantes.
- Lefevre-Radelli, L., & 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.
- Lefevre-Radelli, L., & Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université: le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations de l'UQAM.
- Lloyd, D., & Wolfe, P. (2016). Settler colonial logics and the neoliberal regime. In (Vol. 6, pp. 109-118): Taylor & Francis.
- Locke, M., Trudgett, M., & Page, S. (2023). Australian Indigenous early career researchers: unicorns, cash cows and performing monkeys. *Race Ethnicity and Education*, 26(1), 1-17.
- Louie, D. (2019). Aligning universities' recruitment of Indigenous academics with the tools used to evaluate scholarly performance and grant tenure and promotion. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 791-815.
- Maclachlan, Q. (2017). Are we doing anti-racism?: A critical look at the Ontario Ministry of Education's anti-racism policy and social studies curriculum. In *New Framings on Anti-Racism and Resistance* (pp. 57-68). Brill.
- McAllister, T., Kidman, J., Rowley, O., & Theodore, R. (2019). Why isn't my professor Māori. *Mai Journal*, 8(2), 235-249.
- McGuire-Adams, T. (2021). Settler allies are made, not self-proclaimed: unsettling conversations for non-Indigenous researchers and educators involved in Indigenous health. *Health Education Journal*, 80(7), 761-772.
- Mohamed, T., & Beagan, B. L. (2019). 'Strange faces' in the academy: experiences of racialized and Indigenous faculty in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 338-354. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511532>

- Morrison, M. A., Morrison, T. G., Harriman, R. L., & Jewell, L. M. (2008). Old-fashioned and modern prejudice toward Aboriginals in Canada.
- Morrison, T., Morrison, M., & Borsa, T. (2014). A legacy of derogation: Prejudice toward Aboriginal persons in Canada. *Psychology, 2014*.
- Muehlmann, S. (2009). How do real Indians fish? Neoliberal multiculturalism and contested indigenities in the Colorado Delta. *American Anthropologist, 111*(4), 468-479.
- Mullen, C. (2020). De/colonization: Perspectives on/by Indigenous populations in global Canadian contexts. *International Journal of Leadership in Education, 23*(6), 671-690.
- Munroe, I. (2021). Where truth and reconciliation stand at Canadian universities. *University Affairs*.
- Naepi, S. (2019). Why isn't my professor Pasifika. *Mai Journal, 8*(2), 219-234.
- Naepi, S., McAllister, T. G., Thomsen, P., Leenen-Young, M., Walker, L. A., McAllister, A. L., Theodore, R., Kidman, J., & Suaaliia, T. (2020). The Pakaru 'pipeline': Māori and Pasifika pathways within the academy.
- Naepi, S., Stein, S., Ahenakew, C., & Andreotti, V. d. O. (2017). A cartography of higher education: Attempts at inclusion and insights from Pasifika scholarship in Aotearoa New Zealand. *Global teaching: Southern perspectives on teachers working with diversity, 81-99*.
- Olle, C. D. (2018). Breaking institutional habits: A critical paradigm for social change agents in psychology. *The Counseling Psychologist, 46*(2), 190-212.
- Page, K. (2018). *The "Problem" Woman of Colour in the Workplace*. Retrieved 23-02 from <https://coco-net.org/problem-woman-colour-nonprofit-organizations/>
- Parasram, A. (2019). Pathological White Fragility and the Canadian Nation: Pathological white fragility and the Canadian nation. *Studies in Political Economy, 100*(2), 194-207.
- Pete, S. (2016). 100 Ways: Indigenizing & decolonizing academic programs. *aboriginal policy studies, 6*(1).
- Pidgeon, M. (2008). *It takes more than good intentions: Institutional accountability and responsibility to Indigenous higher education*. University of British Columbia.
- Pidgeon, M. (2014). Moving beyond good intentions: Indigenizing higher education in British Columbia universities through institutional responsibility and accountability. *Journal of American Indian Education, 7-28*.
- Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social Inclusion, 4*(1), 77-91.
- Pio, E., Tipuna, K., Rasheed, A., & Parker, L. (2014). Te Wero—the challenge: reimagining universities from an

- indigenous world view. *Higher Education Academy*, 67(5), 675-690.
- Pitawanakwat, B. T., & Pedri-Spade, C. (2022). Indigenization in universities and its role in continuing settler-colonialism. *Janus Unbound: Journal of Critical Studies*, 1(2), 12-35.
- Povey, R., Trudgett, M., Page, S., & Coates, S. K. (2022). Where we're going, not where we've been: Indigenous leadership in Canadian higher education. *Race Ethnicity and Education*, 25(1), 38-54.
- Provost's task force on Indigenous studies and Indigenous education. (2017). *Final report*.
- Raffoul, J., Ward, J., Calvez, S., Kartolo, A., Haque, A., Holmes, T., Attas, R., Kehego, J., Kustra, E., & Mooney, J. (2022). Institutional structures and individual stories: Experiences from the front lines of Indigenous educational development in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 18(1), 163-172.
- Saias, T., Perray, M., Devaud, K., & Nouchi, J. (2020). Social Representations of Indigenous People within a sample of non-Indigenous Young Adults in Quebec, Canada. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 11(3).
- Santa-Ramirez, S., Wells, T., Sandoval, J., & Koro, M. (2020). Working through the experiences of first-generation students of color, university mission, intersectionality, and post-subjectivity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-16.
- Settles, I. H., Buchanan, N. T., & Dotson, K. (2019). Scrutinized but not recognized:(In) visibility and hypervisibility experiences of faculty of color. *Journal of Vocational Behavior*, 113, 62-74.
- Side, K., & Robbins, W. (2007). Institutionalizing inequalities in Canadian universities: The Canada research chairs program. *NWSA Journal*, 19(3), 163-181.
- Smith, A., Funaki, H., & MacDonald, L. (2021). Living, breathing settler-colonialism: the reification of settler norms in a common university space. *Higher Education Research Development*, 40(1), 132-145.
- Smith, M. A. (2019). *The Diversity Gap in 2019: Canadian Universities*. ((Infographic series on U15 Presidents' Leadership Teams or Cabinets, U15 Deans, U15 Leadership Pipeline, Equity Diversity Intersectionality Decoloniality.), Issue. <https://uofaawa.wordpress.com/awa/diversity-gap-campaign/>
- Staniland, N. A., Harris, C., & Pringle, J. K. (2021). Indigenous and boundaryless careers: Cultural boundaries in the careers of Māori academics. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(16), 3527-3546.
- Stein, S. (2019). Navigating different theories of change for higher education in volatile times. *Educational Studies*, 55(6), 667-688.
- Steinman, E., & Kovats Sánchez, G. (2021). Magnifying and healing colonial trauma in higher education: Persistent settler colonial dynamics at

- the Indigenizing university. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- Steinman, E., & Scoggins, S. (2020). Cautionary stories of university indigenization: Institutional dynamics, accountability struggles, and resilient settler colonial power. *American Indian Culture and Research Journal*, 44(1), 73-96.
- Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities—How far have we come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 41-56.
- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in 'new times': Using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19(4), 433-451.
- Thunig, A., & Jones, T. (2021). 'Don't make me play house-n*** er': Indigenous academic women treated as 'black performer' within higher education. *The Australian Educational Researcher*, 48, 397-417.
- UdeM. (2020). *Place aux Premiers Peuples : Plan d'action 2020-2023*. https://www.umontreal.ca/public/ww/images/autochtones/UdeM_PlanDAction_PremiersPeuples_final.pdf
- Walters, K. L., Maliszewski Lukszo, C., Evans-Campbell, T., Burciaga Valdez, R., & Zambrana, R. E. (2019). 'Before they kill my spirit entirely': insights into the lived experiences of American Indian Alaska Native faculty at research universities. *Race Ethnicity Education*, 22(5), 610-633.
- Webb, D., & Mashford-Pringle, A. (2022). Incorporating Indigenous Content Into K-12 Curriculum: Supports for Teachers in Provincial and Territorial Policy and Post-Secondary Education Spaces [Article]. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(198), 55-73. <https://doi.org/10.7202/1086427ar>
- Wotherspoon, T., & Milne, E. (2020). What Do Indigenous Education Policy Frameworks Reveal about Commitments to Reconciliation in Canadian School Systems? *The International Indigenous Policy Journal*, 11(1), 1-29.
- Yahia, L. (2016). *Voices of racialized and Indigenous leaders in Canadian universities* [Thompson Rivers University].
- Yee, J. Y., & Wagner, A. E. (2013). Is anti-oppression teaching in Canadian social work classrooms a form of neo-liberalism? *Social Work Education*, 32(3), 331-348.



Une revue systématique des politiques universitaires concernant les Premiers Peuple Changements transformateurs ou reproduction du colonialisme?

Kai Handfield¹ et Thomas Delawarde-Saïas¹

Mots-clés: Politiques, Plans d'action, Université, Équité, Diversité et Inclusion, Autochtonisation, Décolonisation, Changement Institutionnel

Biographies: *Kai Handfield*, est étudiant au doctorat en psychologie communautaire à l'Université du Québec à Montréal. En reconnaissance de sa posture de descendant de colons (colons irlandais et anglais en 1800), habitant les territoires volés de Tiohtiá:ke, iel vise à offrir des compétences en recherche en support aux luttes anticoloniales. Iel est principalement intéressé à comment favoriser le changement social et mobiliser les personnes privilégiées. Son travail interroge comment différents niveaux d'actions (individuel, interpersonnel, institutionnel) peuvent – ou ne peuvent pas – contribuer à des changements sociaux plus large (ex. politiques universitaires, formations de sensibilisation). Sa thèse est en partenariat avec, et en réponse au besoin de Mikana, une organisation Autochtone qui fait des formations de sensibilisation au colonialisme. L'étude s'intéresse au vécu des personnes Autochtones qui donnent les formations et aux effets de l'intervention sur les allochtones. Leur projet est une réflexion critique sur comment conscientiser dans un contexte de résistance, et les effets iatrogènes potentiels, sur les Autochtones qui donnent la formation, et les allochtones qui la suivent.

Thomas Delawarde-Saïas, est un professeur de psychologie communautaire à l'Université du Québec à Montréal depuis 2015. Il est le directeur de recherche du

¹ Département de Psychologie Communautaire, Université du Québec à Montréal

laboratoire de recherche Épione, qui vise à comprendre et réduire les inégalités sociales, en s'intéressant à plusieurs sujets, tel que les services publics, le racisme systémique et les violences basées sur le genre. Épione offre aussi des services d'évaluation pour les services publics, le secteur communautaires et de nombreuses institutions qui cherchent à réfléchir et améliorer leurs services. Il est passionné par le champ des soins périnataux et de la petite enfance et il a dirigé plusieurs projets de recherche sur l'implantation et les effets d'interventions publiques dans ce secteur.

Citation recommandée: Handfield, K. & Delawarde- Saïas, T. (2024). A systematic review of universities' institutional policies addressing First Peoples Transformative change or reproduction of colonialism? *Global Journal of Community Psychology Practice*, 15(2), 1 - 24. Retrieved Day/Month/Year, from (<https://www.gjcpp.org/>).

Correspondance: Les correspondances pour cet article devraient être envoyées à: Kai Handfield <https://orcid.org/0009-0009-2220-8818>. Email : handfield.kai@courrier.uqam.ca

Présentation de l'auteur: Je suis une personne blanche descendante de colons, qui occupe les territoires non cédés de Tiohtià:ke/Montréal, habités par de nombreuses nations et gardés par les Kanien'kehá:ka. La reconnaissance de mon identité de colon, des terres volées que j'occupe et des impacts continus du colonialisme dont je bénéficie exige une redistribution de mes privilèges et de mes ressources. C'est dans cet esprit que j'ai offert mes compétences académiques et de recherche au Cercle des Premières Nations de mon université, qui m'a donné cette question de recherche (quelles sont les politiques dans les universités du « Québec » qui s'adressent aux Premiers Peuples).

Une revue systématique des politiques universitaires concernant les Premiers Peuple Changements transformateurs ou reproduction du colonialisme?

Résumé

La montée des initiatives EDI et d'Autochtonisation dans les universités de colonies de peuplement telles que le Canada² pourrait suggérer des transformations significatives et une réduction des violences coloniales. Pourtant, des politiques universitaires inadéquates peuvent avoir de multiples effets négatifs : approches performatives, dynamiques d'assimilation, cooptation, fardeaux supplémentaires et microagressions envers les Premiers Peuples. Les quelques études qui incluent le « Québec » montrent des lacunes importantes dans les actions institutionnelles envers les Premiers Peuples. Un seul rapport se concentre sur le « Québec », mais se contente d'indiquer la présence d'actions institutionnelles. Par conséquent, une analyse critique des politiques universitaires concernant les Premiers Peuples au « Québec » est nécessaire. **Méthode** : Une revue systématique des politiques de toutes les universités (18) du « Québec » a été réalisée. Les résultats ont été analysés à l'aide du Cadre Holistique Autochtone. **Résultats** : Aucune université du Québec n'a de politique institutionnelle concernant les Premiers Peuples. Seulement 28% des universités ont un plan d'action spécifique aux Premiers Peuples, alors que 56% ont un plan d'action sur l'équité, la diversité et l'inclusion. Seule 1 de ces 5 universités ayant un plan d'action spécifique aux Premiers Peuples présente les conditions nécessaires pour une action respectueuse, responsable, pertinente et réciproque. En d'autres termes, seule 1 université sur 18 (6 %) mène des actions institutionnelles adéquates à l'égard des Premiers Peuples. **Conclusion** : Le Cadre Holistique Autochtone suggère que les plans d'action s'engagent dans une approche performative de type « cocher la case » sans réelle transformation du pouvoir.

La montée des discours sur l'EDI (équité, diversité et inclusion) et de réconciliation dans les universités pourrait nous faire croire que des changements significatifs se produisent dans les pays coloniaux comme le soi-disant Canada pour mettre fin aux inégalités sociales envers les Premiers Peuples (Ahmed, 2007a, 2007b ; Hussain, 2023 ; Munroe, 2021 ; Tamtik & Guenter, 2019). Mais est-ce vraiment le cas ?

La littérature canadienne et internationale révèle de nombreux problèmes liés aux politiques universitaires concernant les

Premiers Peuples. Leur création et leur application reproduisent souvent une approche coloniale (Kermoal, 2018 ; Kidman, 2020 ; Kuokkanen, 2008, 2011 ; Terry Wotherspoon & Emily Milne, 2020) et présentent des lacunes importantes (p. ex. absence de postes et de pouvoirs désignés) (Gunstone, 2008, 2020 ; KAIROS, 2018 ; Pidgeon, 2008, 2014, 2016 ; Pio, Tipuna, Rasheed, & Parker, 2014).

Ainsi, les politiques universitaires ont tendance à adopter une approche performative axée sur la réconciliation plutôt

² Les guillemets autour de Québec et Canada sont utilisés pour souligner leur caractère colonial, voire par exemple : Alook, A., Eaton, E., Gray-Donald, D., Laforest, J., Lameman, C., & Tucker, B. (2023). *The End of this World: Climate Justice in So-called Canada*. Between the Lines.

que sur la lutte contre le colonialisme continu (Gaudry & Lorenz, 2018). Ces approches axées sur l'inclusion tendent à reproduire le colonialisme et le néolibéralisme, avec comme effet principal de faire paraître l'institution « inclusive » (Ahmed, 2020 ; Lloyd & Wolfe, 2016 ; Steinman & Scoggins, 2020 ; Tamtik & Guenter, 2019).

Effets iatrogènes des approches performatives et assimilatrices

Ces approches assimilatrices et performatives créent des effets iatrogènes - en reproduisant des normes coloniales et racistes et en nuisant aux Premiers Peuples ou en leur imposant un fardeau supplémentaire (Ahmed, 2007a, 2007b ; Bishop, 2021 ; McGuire-Adams, 2021 ; Yee & Wagner, 2013). Par exemple, l'augmentation du nombre de personnes Autochtones à l'université (Tamtik & Guenter, 2019) sans sensibilisation au colonialisme et sans reconnaissance des Paradigmes et des Visions du monde Autochtones risque de les exposer au racisme, au colonialisme et aux microagressions (Eizadirad & Campbell, 2021 ; Jones et al., 2023 ; Locke et al., 2023 ; McGuire-Adams, 2021 ; Page, 2018 ; Settles et al., 2019 ; Walters et al., 2019 ; Yahia, 2016). En outre, être exposé au racisme dans des universités se présentant comme "inclusives" peut être encore plus violent car on s'attend à mieux dans ces environnements (Brunette-Debassige, 2021 ; Hunter New England Health Aboriginal & Torres Strait Islander Strategic Leadership Committee, 2012 ; Steinman & Kovats Sánchez, 2021).

Ces effets iatrogènes s'appliquent même aux personnes Autochtones embauchées pour mettre en œuvre les politiques d'Autochtonisation, ce qui mène à leur exclusion, leur silence ou leur démission (1 sur 3) (Brunette-Debassige, 2021 ; Lavalley, 2020 ; Steinman & Kovats Sánchez, 2021 ; Thunig & Jones, 2021). En plus d'être confrontés à des microagressions

quotidiennes, à des invalidations et des résistances (Brunette-Debassige, 2021 ; Jones et al., 2023 ; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022 ; Steinman & Kovats Sánchez, 2021 ; Steinman & Scoggins, 2020), les politiques inadéquates augmentent la charge de travail des personnes Autochtones, impliquant un travail invisible (soutien aux étudiants, participation aux comités d'équité) (Louie, 2019 ; McAllister et al., 2019 ; Mohamed & Beagan, 2019 ; Pidgeon, 2014 ; Povey et al., 2022 ; Thunig & Jones, 2021 ; Walters et al., 2019). Par exemple, il est attendu que les personnes Autochtones représentent et répondent à toutes questions liées aux Premiers Peuples (Staniland et al., 2021 ; Steinman & Scoggins, 2020), se conforment aux normes eurocentriques, sans contester les politiques ou les décisions des personnes au pouvoir, et ce, sans reconnaissance des obstacles systémiques qu'elles rencontrent (Almeida, 2015 ; Brunette-Debassige, 2021 ; Greenwood et al., 2008 ; Jones et al., 2023 ; Locke et al., 2023 ; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022 ; Povey et al., 2022 ; Steinman & Scoggins, 2020 ; Walters et al., 2019).

Cette dynamique est pire lorsqu'il n'y a qu'une seule personne Autochtone dans l'établissement, ce qui arrive fréquemment en raison des normes de recrutement coloniales, qui entraîne un manque de leadership Autochtone approprié (Brunette-Debassige, 2021 ; Brunette-Debassige et al., 2022 ; Kerr et al., 2022 ; Locke et al., 2023 ; Povey et al., 2022 ; Steinman & Scoggins, 2020 ; Walters et al., 2019). Cela démontre que, même lorsque des politiques d'Autochtonisation sont adoptées et que des personnes Autochtones sont embauchés, le colonialisme peut rester intact si cela n'est pas fait correctement (Brunette-Debassige, 2021 ; Povey et al., 2022 ; Steinman & Scoggins, 2020).

En bref, les institutions ont tendance à tokéniser et à coopter les Premiers Peuples (Lavalley, 2020 ; Locke et al., 2023 ; Naepi et al., 2017 ; Walters et al., 2019) et les

documents tels que les plans d'action promouvant la « diversité » ou l'« inclusivité » sans faire le travail nécessaire (Ahmed, 2007a, 2016 ; Jones et al., 2023 ; Kidman, 2020). Cela donne une illusion de changement sans transformation systémique (Henry et al., 2017 ; Povey et al., 2022) et laisse le fardeau sur les Premiers Peuples - des individus qui doivent compenser pour tout un système (Steinman & Scoggins, 2020).

Les changements institutionnels requièrent une déconstruction profonde des normes blanches/coloniales pour éviter les actions superficielles et iatrogènes (Kermoal, 2018 ; Sylvestre et al., 2019 ; Wilson et al., 2021). Alors, comment s'assurer que les Premiers Peuples ne soient pas confinés à une case à cocher (Kidman, 2020) ou à une marionnette exotique (Lavallee, 2020) au sein des institutions ? De quoi les politiques ont-elles besoin pour soutenir un véritable changement transformateur ?

Conditions nécessaires aux politiques

Pour parvenir à un changement transformateur, la participation réelle des Premiers Peuples, impliquant du pouvoir au-delà du tokénisme, la spécificité et l'imputabilité, et l'engagement de ressources adéquates sont des conditions nécessaires (Pidgeon, 2016 ; Settles, Buchanan, & Dotson, 2019). Des politiques à l'échelle de l'institution, avec des ressources matérielles, de l'autorité et du pouvoir attribués à une souveraineté collective Autochtone, avec plusieurs hauts dirigeants Autochtones sont plus solides et peuvent empêcher la cooptation des initiatives Autochtones (Brunette-Debassige, 2021 ; Hassen et al., 2021 ; Kermoal & Gareau, 2019 ; Pete, 2016 ; Pidgeon, 2008, 2016 ; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022).

Spécificité et imputabilité

Les politiques sont plus susceptibles de favoriser le changement si elles contiennent des objectifs clairs et mesurables (ex. embaucher 5 personnes d'ici 2025) et de l'imputabilité (ex. désigner une personne responsable) (Eckel & Kezar, 2003 ; Hassen et al., 2021 ; Paradies et al., 2009 ; Trenerry, Franklin, & Paradies, 2012).

Participation réelle

La participation des peuples Autochtones, qui implique un pouvoir allant au-delà du tokénisme, est nécessaire à l'élaboration de politiques pertinentes (Kezar et Eckel, 2002b ; Pidgeon, 2016 ; Settles, Buchanan et Dotson, 2019 ; Steinman et Scoggins, 2020). Le tokénisme prend de nombreuses formes dans les universités, qui découlent du fait d'être une minorité et d'avoir peu ou pas de pouvoir, tout en étant hyper-visibilisé pour prouver la « diversité » de l'université (Eizadirad & Campbell, 2021 ; Robinson, 2013 ; Settles et al., 2019). Un exemple courant est d'inviter une personne Autochtone à divers comités pour assurer une présence Autochtone, sans aucune considération de ses contributions et opinions (Lavallee, 2020 ; Mohamed & Beagan, 2019).

Ressources humaines et financières engagées

Pour impliquer les Premiers Peuples, il faut créer des postes, y compris aux plus hauts niveaux (ex. Provost, cadres supérieurs) (Boldo, 2022 ; Hassen et al., 2021 ; Tamtik & Guenter, 2019) et donner des ressources humaines et financières suffisantes pour mener les actions suggérées (Hassen et al., 2021 ; Hussain, 2023 ; Kezar & Eckel, 2002 ; Olle, 2018 ; Pete, 2016 ; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022 ; Raffoul et al., 2022 ; Santa-Ramirez et al., 2020). L'obstacle le plus important, même lorsque des administrateurs Autochtones sont recrutés, est l'absence de pouvoirs, de personnel et de budgets suffisants pour soutenir les initiatives d'indigénisation (Brunette-

Debassige, 2021 ; Brunette-Debassige et al., 2022 ; Pidgeon, 2008, 2016 ; Povey et al., 2022 ; Raffoul et al., 2022).

Limites de la littérature

Bien qu'il y ait un nombre croissant d'études examinant les politiques universitaires concernant les Premiers Peuples au « Canada » (Brunette-Debassige, 2021 ; Brunette-Debassige et al., 2022 ; Hussain, 2023 ; Mullen, 2020 ; Pidgeon, 2014, 2016 ; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022 ; Povey et al., 2022 ; Webb & Mashford-Pringle, 2022), peu d'études portent sur le « Québec » (KAİROS, 2018 ; Tamtik & Guenter, 2019 ; Wotherspoon & Milne, 2020). Parmi celles-ci, le « Québec » se distingue comme la province ayant les pires scores concernant ses politiques Autochtones en éducation, notamment en raison d'un manque de participation autochtone et de ressources (KAİROS, 2018 ; Wotherspoon & Milne, 2020) ou de l'absence de politiques (Lefevre-Radelli & Dufour, 2016 ; Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017). Un seul rapport s'intéresse spécifiquement aux politiques universitaires et aux actions institutionnelles au « Québec » (Jean, 2020). Cependant, il se contente de signaler la présence d'initiatives concernant les Premiers Peuples, sans donner d'informations sur les processus, tel que la participation et la responsabilité, qui sont essentiels pour évaluer leur pertinence (Harper & Hurtado, 2007 ; Pidgeon, 2016).

Compte tenu de l'augmentation croissante des politiques universitaires et du risque d'effets iatrogènes, une analyse critique des politiques universitaires semble nécessaire (Iverson, 2007). De plus, la reproduction de la suprématie blanche et du colonialisme par le biais des politiques s'opère souvent de manière invisible et dissimulée par des pratiques qui semblent relever du sens commun (Ahmed, 2020 ; Brunette-Debassige, 2021 ; Smith et al., 2021), ce qui ajoute à la nécessité d'une analyse critique. Par

conséquent, cette étude vise à (1) documenter les politiques relatives aux Premiers Peuples mises en œuvre par les universités du « Québec » et leur impact, et (2) analyser si elles représentent une base respectueuse, pertinente, réciproque et responsable pour guider la transformation des universités coloniales (Pidgeon, 2016).

Méthode

L'objectif était d'identifier les politiques concernant les Premiers Peuples dans toutes les universités du « Québec » (18) et, le cas échéant, leur contenu et leur impact. Par politiques, on entend les politiques à l'échelle de l'université (le terme politique institutionnelle sera utilisé pour rendre compte de cet aspect), telles que les politiques relatives aux étudiants internationaux dont disposent la plupart, sinon la totalité, des universités.

Procédure

Des mots-clés ont été identifiés pour les universités anglophones et francophones faisant référence aux identités autochtones (« Indigenous », « First Peoples », « First Nations », « Inuit », « Métis »/« Autochtone », « Premiers Peuples », « Premières nations », « Métis », « Inuit »). Ces mots-clés ont été recherchés à l'aide des outils de recherche sur chacun des sites web des 18 universités. Les 50 premiers résultats ont été consultés. Les résultats non spécifiques aux Premiers Peuples ont été consultés en fonction de l'apparition des mots-clés (par exemple, pour une politique sur le sexisme, les mots-clés ont été recherchés dans le document et seules ces parties ont été lues). Les documents et pages spécifiques aux Premiers Peuples ont été lus entièrement, ainsi que chaque référence ou lien qu'ils contiennent. Le mot-clé « plan d'action » a été recherché à la fin du document pour s'assurer qu'aucun résultat n'avait été omis. Les Premiers Peuples sont l'un des quatre groupes désignés dans les

initiatives d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) (femmes, personnes handicapées, personnes racialisées et peuples autochtones) ; tout le contenu de l'EDI a donc été consulté. Pour éviter les biais dus à la qualité des moteurs de recherche des sites web des universités, les mots clés ont également été recherchés sur Google, avec le nom de l'université. Cela a également permis de vérifier que rien n'avait été oublié. Un courriel a été envoyé à chaque université pour présenter la recherche et demander si elle avait une politique concernant les Premiers Peuples. Les courriels étaient adressés à la personne responsable du plan d'action pour les Premiers Peuples ou, en son absence, du plan d'action pour l'EDI. La collecte des données s'est déroulée d'avril 2021 à juin 2021 et les courriels ont été envoyés en juin 2021. Les 8 universités suivantes ont répondu au courriel et confirmé l'absence de politique concernant les Premiers Peuples: UQAT, TELUQ, UQAR, UQAM, Université de Sherbrooke, Université Laval, École de technologie supérieure (ETS), Concordia.

Cadre Hollistique Autochtone

Le Cadre Hollistique Autochtone a été utilisé, élaboré par Pidgeon (2014, 2016), une chercheure Mi'kmaq travaillant dans le contexte « Canadien ». Ce cadre analyse les actions et les réponses institutionnelles à l'Autochtonisation, d'un point de vue Autochtone, en se concentrant sur les 4R (respect, pertinence, réciprocité et responsabilité) développés par Kirkness et Barnhardt (1991). Ces principes permettent de faire la distinction entre une approche de type « cocher la case » et une véritable intégration et appréciation des Premiers Peuples et des Savoirs et Paradigmes Autochtones. En d'autres termes, les actions permettent-elles une réelle transformation de l'institution ou continuent-elles à faire peser le poids de l'assimilation sur les Premiers Peuples (Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017b) ?

Les critères et conditions présentés dans le Tableau 1 (p.12) sont issus de l'intégration, de manière opérationnelle, des deux analyses des universités « Canadiennes » réalisées avec le Cadre Hollistique Autochtone (Pidgeon, 2014, 2016). L'incarnation d'actions institutionnelles responsables à travers le respect, la pertinence et la réciprocité peut être observée à travers de multiples critères, qui ont des indicateurs (voir Tableau 1, p.12). Reconnaisant la nécessité de prendre en compte les expériences locales, les critères identifiés, basés sur les provinces anglophones du « Canada », correspondent également aux critères identifiés dans les universités du « Québec » (Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017a ; Pidgeon, 2016). Au-delà de ces critères, la transformation des institutions passe par la reconnaissance de nos responsabilités envers les Premiers Peuples et la reddition de comptes autour de ces responsabilités (Pidgeon, 2014). La participation, la spécificité et l'imputabilité des actions et l'engagement des ressources sont les conditions de toute action institutionnelle significative, responsable, respectueuse, réciproque et pertinente.

Les critères mentionnés résument le contenu des plans d'action (types d'actions), qui seront analysés selon les trois conditions (Pidgeon, 2014, 2016) : 1. Niveau de participation (nombre et pouvoir) 2. Spécificité (quoi, comment, dates, résultats, objectif) et imputabilité (indicateurs mesurables et suivi). 3. Ressources engagées (humaines, financières, à long terme).

1. Le niveau de participation est évalué par le nombre de membres des Premiers Peuples impliqués et par une indication claire de leur niveau de pouvoir dans la prise de décision. Le seuil à franchir pour aller au-delà du tokénisme et passer à une véritable participation, impliquant un pouvoir

sur les décisions et la gouvernance, est le niveau 6, selon l'échelle d'Arnstein (1969) (maximum 8), voir la figure 1 ci-dessous. Le niveau 6 correspond à une parité entre les Premiers Peuples et les allochtones et à une certaine influence, sans avoir le pouvoir de faire respecter leurs décisions. Les niveaux 7 et 8 impliquent une majorité de Premiers Peuples, avec une délégation de pouvoir (7) et un pouvoir total sur le processus (8) (Arnstein, 1969). Le niveau de participation est particulièrement important pour la création des politiques, mais il est également pris en compte dans la spécificité et la responsabilité des actions (ex : spécifier qu'une personne Autochtone sera responsable de l'Autochtonisation des programmes d'études), ainsi que dans l'engagement des ressources (ex : embaucher des personnes Autochtones).

2. Les actions doivent être spécifiques (quoi, comment, dates, résultats, objectif visé) pour être imputables et indiquer qui est responsable. Par exemple, « Explorer diverses stratégies pour retenir les étudiants Autochtones dans le personnel, comme les stages et les contrats à court terme » (UdeM, 2020, p. 13) n'est pas assez précis pour permettre la reddition de comptes, alors que « lancer un recrutement par cohorte, dirigé par le vice-recteur et le vice-proviseur pour embaucher, au cours des trois prochaines années, 10 nouveaux membres du corps professoral menant à la permanence ayant des expériences vécues et une expertise dans les Savoirs, les Visions du monde, les méthodologies, l'histoire, les langues, les traditions, la

justice ou les gouvernances Autochtones. Ces postes ne peuvent pas être concentrés dans une seule faculté » (Provost's task force on Indigenous studies and Indigenous education, 2017, p. 18) est un excellent exemple de spécificité. Il indique des objectifs clairs, des résultats mesurables, des responsables et anticipe des écueils potentiels.

3. L'engagement des ressources exige que les politiques indiquent clairement l'attribution de ressources financières et humaines pour réaliser les actions. Par exemple, affirmer que les Connaissances et les langues Autochtones seront intégrées, sans préciser le recrutement et les ressources nécessaires pour le faire, ne répond pas à ce critère.

Résultats

Résultat 1: Politiques concernant les Premiers Peuples

Aucune des 18 universités du « Québec » n'a de politique institutionnelle concernant les Premiers Peuples. Bien que les Premiers Peuples soient parfois inclus dans les groupes désignés (ex : violence sexuelle dans les universités), il n'y a pas de politique spécifique aux Premiers Peuples et aucune politique n'aborde la spécificité des Premiers Peuples (ex : aucune mention du colonialisme et du racisme envers les Premiers Peuples dans les politiques relatives à la discrimination). Une université (Sherbrooke) dispose d'une politique d'admission des Premiers Peuples au baccalauréat en droit. Cependant, cette politique est limitée à un programme dans une faculté et ne s'applique pas à l'ensemble de l'université.

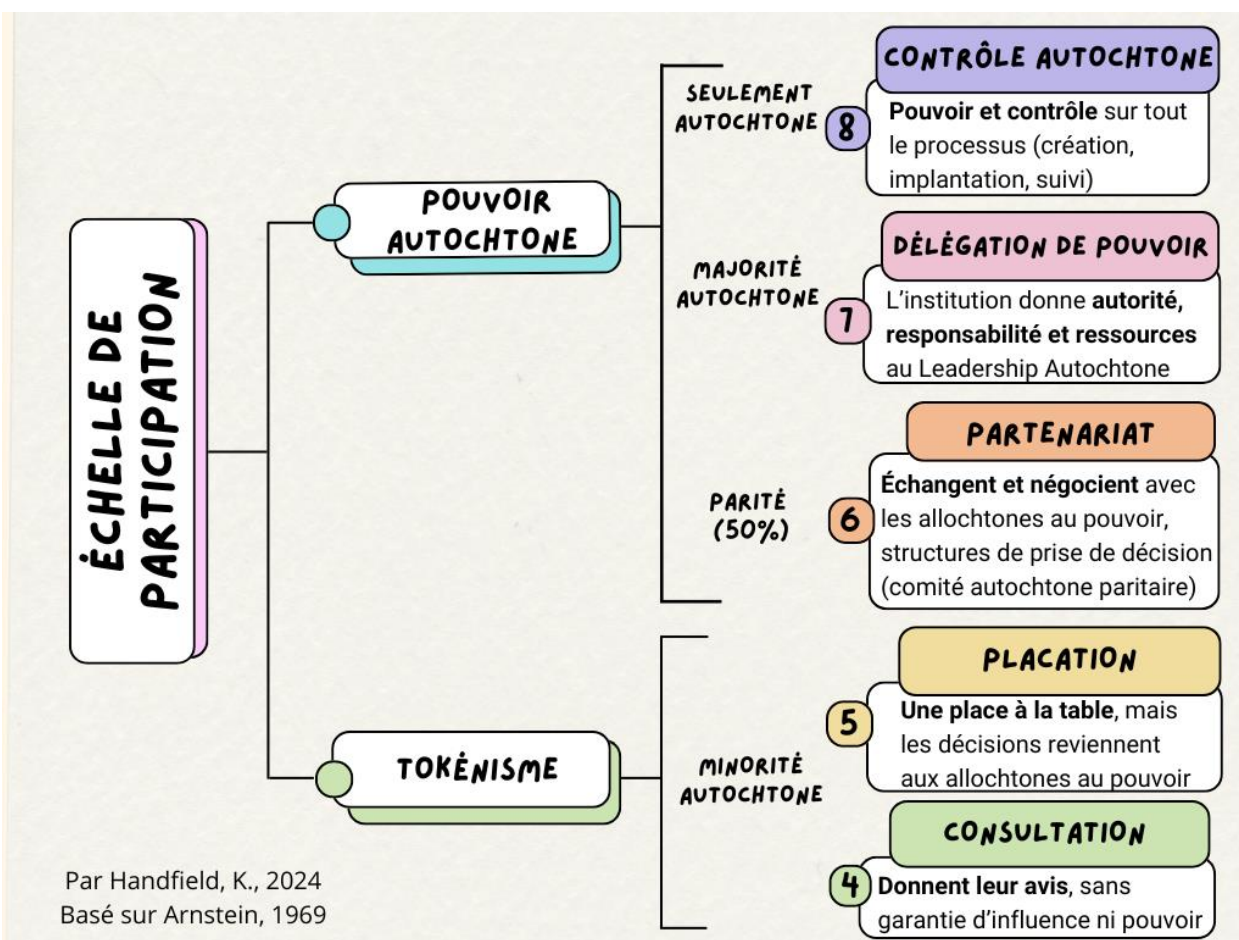


Figure 1. Échelle de participation de Arnstein

Note. Les niveaux 1 à 3 de l'échelle de Arnstein correspondent à la non-participation. Comme ces niveaux ne s'appliquent à aucun des plans d'actions à l'étude, ils ont été exclus pour simplifier la figure.

Résultat 2: Plan d'action Équité, Diversité et Inclusion (ÉDI)

Les Premiers Peuples sont surtout mentionnés dans les plans d'action sur l'équité, la diversité et l'inclusion (ÉDI) ou dans les plans d'action spécifiques aux Premiers Peuples. 72% (13 sur 18) des universités n'ont pas de plan d'action spécifique aux Premiers Peuples. 17% (3/18) n'ont ni plan d'action en matière d'ÉDI ni plan d'action concernant les Premiers Peuples (ENAP, Polytechnique, TELUQ). L'une d'entre elles (Polytechnique) est en train d'élaborer un plan d'action sur l'ÉDI.

En résumé, 56% (10/18) des universités ne mentionnent les Premiers Peuples que dans les plans d'action ÉDI, tandis que 17% (3/18) ne mentionnent les Premiers Peuples dans aucune politique institutionnelle. Bien que les Premiers Peuples fassent partie des quatre groupes désignés dans les plans d'action ÉDI, aucune des universités ne prévoit d'actions spécifiques et responsables concernant les Premiers Peuples. En d'autres termes, aucune université n'aborde les Premiers Peuples de manière adéquate (participation, spécificité et imputabilité des actions et engagement des ressources) dans son plan d'action ÉDI.

Résultat 3: Plan d'action Premiers Peuples

Seules 5 universités (28%) ont des plans d'action spécifiques aux Premiers Peuples et ont été incluses dans le Tableau 1. L'une d'entre elles (Université de Sherbrooke) est en train d'élaborer un plan d'action spécifique aux Premiers Peuples. Cocher une case dans le tableau ne signifie pas que l'action est réalisée, mais seulement qu'elle a été mentionnée dans le plan d'action. La capacité de cette mention à mener à un réel changement transformateur (de la parole à l'action) dépend du respect des trois conditions.

Conditions pour une action institutionnelle significative*Participation*

Trois universités atteignent un niveau de participation supérieur au tokénisme (niveau 6/8, partenariat) : L'Université Laval, l'UQAT et Concordia, cette dernière présentant le plus haut niveau de participation Autochtone (Arnstein, 1969). L'Université de Montréal et McGill se situent aux niveaux 4/8 et 5/8, en raison de l'absence d'indications sur l'attribution aux Premiers Peuples de postes de pouvoir ou de gouvernance (Université de Montréal) ou sur le nombre de Premiers Peuples (McGill).

Le plan d'action de l'Université de Montréal indique que les Premiers Peuples n'ont été inclus qu'après un diagnostic initial de l'université, suivi de consultations paritaires pour identifier les appels à l'action. L'implication des Premiers Peuples dans les étapes ultérieures ou dans des positions de pouvoir n'est pas mentionné. En outre, les instances officielles ont été désignées comme responsables des actions. Pourtant, le même plan d'action souligne l'absence des Premiers Peuples à ces postes. Ainsi, le niveau de participation semble être de 4, consultation,

ce qui reste dans le domaine du tokénisme (inférieur à 6) (Arnstein, 1969).

Le plan d'action de McGill fait preuve d'une grande transparence, énumérant tous les membres du groupe et les détails du processus, indiquant que la consultation des Premiers Peuples (à l'intérieur et à l'extérieur de l'université) était obligatoire. Les rapports et les recommandations de chaque groupe sont également inclus. Bien qu'il soit possible d'identifier les Premiers Peuples à partir de la liste des membres (ex : Aîné en résidence), le document n'indique pas la composition (majorité ou parité de Premiers Peuples et d'allochtones), ni le pouvoir ou la gouvernance. Il n'est donc pas possible d'affirmer que le niveau de participation de McGill était supérieur à 5/8 (placation) (Arnstein, 1969).

Le plan d'action de l'UQAT est similaire à celui de McGill : la liste des membres est disponible, mais il n'y a aucune indication de leur identité ou de la composition (parité ou majorité). Le niveau de participation pour la création du plan est d'au moins 4/8, mais un niveau de participation plus élevé (6, partenariat) était évident pour la mise en œuvre, avec des postes de gouvernance désignés.

Le plan d'action de l'Université Laval a été rédigé par un comité de réflexion, coprésidé par la directrice de Kiuna (un collègue autochtone). Le comité était paritaire, tant au niveau des participants que de la gouvernance, sans délégation complète de pouvoir, ce qui implique un partenariat (niveau 6/8).

Le plan d'action de Concordia a été dirigé, créé et rédigé par le Indigenous Directions Leadership Group, composé presque exclusivement de membres des Premières Nations. Le plan d'action indique clairement la participation des Premiers Peuples au pouvoir, par la création de postes et d'une

structure de gouvernance (ex. : « un conseil permanent de leadership des directions Autochtones à l'échelle de l'université qui relève directement du vice-recteur et qui comprend principalement des membres des communautés autochtones » (Groupe, 2019, p. 10)). Par conséquent, le niveau de participation de Concordia se situe à 7/8, avec une majorité de membres des Premiers Peuples et une délégation de pouvoir, sans contrôle total.

Spécificité et imputabilité

Sur les cinq universités, seule Concordia répond à tous les critères de spécificité et de responsabilité. Deux plans d'action (Université de Montréal, UQAT) ne sont spécifiques qu'au niveau des actions, mais manquent d'imputabilité (comment, résultats mesurables et objectifs).

L'Université de Montréal précise les échéances et les responsables des actions (quoi, quand, qui). Cependant, il n'y a pas d'objectifs clairs et de résultats mesurables qui permettraient de rendre des comptes. Le plan d'action de l'UQAT présente des actions concrètes, avec les objectifs prévus. La co-gouvernance, le suivi et l'obligation de rendre compte, qui impliquent une forte participation des Premiers Peuples, sont souvent inclus dans le plan d'action. Par exemple, « ajouter, dans tous les documents sur la création, l'évaluation et la révision des programmes, des questions sur la façon dont les réalités Autochtones sont considérées et incluses » (p.5). Cependant, le plan d'action ne présente pas de résultats mesurables ou d'indicateurs de succès pour les actions, sauf lorsque les actions sont la création d'un poste ou d'une instance. Les dates et les responsables des actions ne sont pas indiqués non plus.

Deux plans d'action (Université Laval et l'Université McGill) ne sont spécifiques qu'en matière d'imputabilité (structure de gouvernance) mais manquent de spécificité

dans les actions. Le plan d'action de l'Université Laval manque de précision quant à la manière dont les objectifs seront atteints, quand ils le seront et aux résultats attendus. Bien que le plan d'action spécifie la création d'une structure de gouvernance pour le mettre en œuvre, il ne répond pas aux critères de spécificité, ce qui entrave l'imputabilité (sans objectifs clairs, il est impossible d'évaluer s'ils ont été atteints).

L'imputabilité de McGill semble se situer entre un niveau partiel et élevé. La plupart des actions n'indiquent pas de responsable, mais l'appel à la création d'un Bureau des initiatives Autochtones semble être le mécanisme central d'imputabilité et de suivi. De même, si certaines actions ne présentent pas de résultats mesurables, c'est peut-être en raison de leur caractère novateur, par exemple « Prendre des mesures concrètes pour que tou.te.s les étudiants Autochtones inscrits à McGill soient dispensés des droits de scolarité (à moyen terme) » (p.8).

Ressources

Seules deux universités précisent engager des ressources dans leurs plans d'action (Concordia et McGill), y compris la création de nouveaux postes, leur budget et une équipe de soutien pour assurer la réalisation des actions.

Tableau 1

Conditions et critères pour une action institutionnelle Respectueuse, Pertinente, Réciproque et Responsable

Est-ce que les universités du "Québec" engagent les conditions et actions nécessaires pour une réelle transformation?		Université Laval	Université de Montréal	Université Concordia	Université McGill	UQAT
Conditions	Indicateurs	Score	Score	Score	Score	Score
Participation	Nombre (minoritaire, parité, majoritaire) et pouvoir	Niveau 6 (Paritaire sans délégation pouvoir)	Niveau 4 (Consultation paritaire, sans pouvoir)	Niveau 7 (majoritaire et gouvernance sans contrôle total)	Niveau 5 (Placation)	Niveau 4-6 (Consultation-partenariat)
Spécificité et imputabilité	Action spécifique et imputable (comment, date, résultats, indicateurs mesurables, suivi)	Insuffisant (manque de spécificité mais structure de gouvernance)	Insuffisant (Spécificité générale mais absence d'imputabilité)	Élevé	Moyen (variable entre très et pas spécifique, structure de gouvernance)	Insuffisant (Spécifique en général, sauf indicateurs et imputabilité)
Ressources engagées	Humaines, financières, à long terme	Moyen	Insuffisant	Élevé	Élevé	Moyen
Critères	Indicateurs	Mention	Mention	Mention	Mention	Mention
Relations	Général, mentions de relations	X	X	X	X	X
	Long terme	X	X	X	X	X
	Recherche	X	X	X	X	X
	Proximité	X		X	X	X
	Position de pouvoir			X		X
Curriculum et pratiques pédagogiques	Intégration des savoirs autochtones	X	X	X	X	X
	Revitalisation des langues autochtones	X	X	X	X	X
	Poste désigné			X		X
Processus d'admission culturellement pertinent	Adaptation des bibliothèques		X	X		
	Adapter les conditions		X		X	X
	Auto-identification possible		X	X	X	
Soutien Hollistique (physique, financier, académique, social et culturel)	Places réservées ou représentativité		X			
	Faciliter l'accès, recrutement		X	X	X	X
	Agent.e.s de soutien/ Employé.e.s	X	X	X	X	X
	Hébergement adapté		X	X	X	X
	Accompagnement académique, financier, etc.	X	X	X	X	X
Pertinence et réciprocité	Paiement par un tiers possible		X			
	Lieu de rencontre (local)	X		X	X	
	Autochtonisation des espaces physiques		X	X	X	X
	↑ recrutement et rétention (corps étudiant)	X	X	X	X	X
	↑ recrutement et rétention (corps professoral)		X	X	X	X
	Programmes de transitions			X		
Relations responsables et gouvernance	Programmes adaptés aux réalités autochtones		X	X	X	X
	Protocoles culturels		X	X	X	
	Reconnaissance du territoire			X	X	
	Attribution de promotion et permanence adaptée		X	X	X	
	Présence d'un Conseil Consultatif Autochtone	X		X	X	
Sensibilisation corps étudiant et professoral	Position formelle pour implantation Plan Action	X		X	X	
	Formation (réalités autochtones, éthique, etc.)	X	X	X	X	X
	Cours (contenu autochtone)	X	X	X	X	X
Nombre d'indicateurs mentionnés par le plan		14/32	23/32	28/32	25/32	20/32

Critères

Tel que mentionné, les conditions sont plus importantes à considérer que les critères : alors que les critères représentent des types d'actions, les conditions dictent la probabilité que ces mots deviennent des actions. Considérer uniquement les critères (les cases cochées) dans le tableau crée un portrait très différent de si l'on considère le respect des conditions (en vert) (voir Tableau 1). Par exemple, l'Université de Montréal coche 23/32 des critères, le contenu des plans d'action comprenant un grand nombre d'actions favorables. Cependant, l'absence de conditions (participation, spécificité et imputabilité des actions et ressources) signifie que ces actions sont moins susceptibles d'être mises en œuvre de manière pertinente, respectueuse, réciproque et responsable. Ce contraste met en évidence l'objectif du Cadre Holistique Autochtone : analyser les politiques transformatives au-delà des approches de type « cocher la case ».

Types d'actions

La création de postes désignés, qui impliquent l'engagement de ressources à long terme, est une lacune majeure des plans d'action, car c'est l'action qui est la moins appliquée. Par exemple, tous les plans d'action mentionnent l'importance des relations avec les Premiers Peuples, en particulier dans la recherche. Cependant, seules deux universités (Concordia et UQAT) désignent des postes pour veiller à ce que ce travail soit effectué, et aucune ne mentionne l'attribution d'un poste de pouvoir à un membre de la communauté. De même, toutes les universités mentionnent l'intégration des savoirs autochtones dans les programmes d'études et la revitalisation des langues autochtones, mais seules deux d'entre elles désignent un poste à cet effet (Concordia et UQAT).

Au contraire, certaines actions sont facilement envisagées par les universités. Par exemple, tous les plans d'action Autochtone visent l'augmentation du recrutement et de la rétention des étudiants Autochtones, l'embauche d'agents de soutien et l'offre de plusieurs formes de soutien (académique, financier, etc.). Toutes les universités mentionnent l'intégration de contenu Autochtone ou de cours concernant les peuples Autochtones dans divers programmes (certains obligatoires) et mentionnent des ateliers et de la formation pour les enseignantes et les étudiantes.

Discussion

EDI: L'invisibilisation du racisme et du colonialisme

Aucune des universités du « Québec » n'a de politique concernant les Premiers Peuples. La grande majorité des universités (78%) n'ont pas d'action institutionnelle (ex. plan d'action) spécifique aux Premiers Peuples (14/18). 56 % ont un plan d'action ÉDI qui mentionne les Premiers Peuples comme faisant partie des quatre groupes désignés. Cependant, aucun de ces plans ÉDI ne comporte d'actions spécifiques et imputables envers les Premiers Peuples.

Ceci correspond aux critiques d'Ahmed (2007a, 2007b) sur l'augmentation, toujours d'actualité, des initiatives d'ÉDI dans les universités en Amérique du Nord, qui semblent créer une image positive des universités plutôt qu'un réel effort pour aborder les inégalités sociales. Ces termes généraux peuvent reproduire les inégalités, car les groupes les plus opprimés sont les moins représentés, avec des actions qui ne tiennent pas compte de leurs réalités et de leurs besoins, ce qui ne fait qu'accroître l'écart (Ahmed, 2007a). Comme suggéré, les universités Canadiennes font état d'une absence notable de personnes Autochtones dans les postes de direction ou de pouvoir

(Henry et al., 2017), leur nombre étant souvent si faible qu'il n'est pas possible de les rapporter (Smith, 2019). Lorsqu'elles sont présentes, elles manquent de pouvoir, sont sous-financées et surchargées de travail (Povey et al., 2022 ; Raffoul et al., 2022).

Par conséquent, les initiatives Autochtones sont souvent dirigées par une femme blanche, puisqu'elles sont le groupe ÉDI le plus représenté (Brunette-Debassige, 2021), et elles ne sont pas confrontées aux mêmes obstacles que les Premiers Peuples pour accéder à des postes de direction dans le milieu universitaire (Johnson & Howsam, 2020). En effet, la représentation des femmes augmente constamment et reste la plus élevée parmi les quatre groupes (Canada, 2019 ; Johnson & Howsam, 2020), tandis que la représentation des Premiers Peuples diminue malgré leur disponibilité accrue, ce qui suggère le racisme systémique et le colonialisme comme cause principale (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2020 ; UQAM, 2020).

Ainsi, les plans d'action ÉDI semblent inadéquats pour réduire les inégalités envers les Premiers Peuples. Cela souligne la nécessité de mettre en place des politiques institutionnelles spécifiques aux Premiers Peuples et de réviser les politiques actuelles pour considérer adéquatement les Premiers Peuples dans l'ensemble de l'institution (ex. les politiques pour les étudiants qui sont parents). Pour l'instant, la prise en compte des Premiers Peuples semble être une réflexion après coup plutôt qu'un engagement clair de l'institution : pour les documents non spécifiques, la plupart des mentions des Premiers Peuples se trouvaient dans les annexes ou les définissaient simplement comme faisant partie des groupes désignés par l'ÉDI.

En effet, les initiatives ÉDI peuvent invisibiliser les Premiers Peuples par des termes généraux (Zinga & Styres, 2019) qui

ne reconnaissent pas et ne confrontent pas le colonialisme de peuplement (McAllister et al., 2019 ; Muehlmann, 2009 ; Raffoul et al., 2022). Seules deux universités ont mentionné le colonialisme (Concordia et McGill) dans leurs plans d'action, ce qui signifie que la plupart n'ont pas mentionné le colonialisme, dans un plan d'action qui est censé adresser les impacts du colonialisme. Ce manque de reconnaissance signifie également qu'il n'y a pas de responsabilisation et de réparation pour les violences coloniales passées et présentes, comme l'implication dans les pensionnats, les violences médicales et scientifiques et le vol des terres (Daigle, 2019 ; Pitawanakwat et Pedri-Spade, 2022 ; Steinman et Scoggins, 2020 ; Thunig et Jones, 2021).

En outre, le fait de ne pas reconnaître le colonialisme comme la cause des inégalités représente les personnes Autochtones comme responsables (ex. sous-performantes plutôt que vivant des oppressions) (Bishop, 2021 ; Brunette-Debassige, 2021 ; Hogarth, 2015, 2017 ; Kidman, 2020 ; Mullen, 2020 ; Taylor, 2004 ; Wotherspoon & Milne, 2020). Cela crée une approche axée sur les déficits, en mettant l'accent sur les lacunes et les déficiences. Ceci pourrait avoir d'importantes répercussions négatives, car ce discours « d'aide » plutôt que de prise de responsabilité résonne avec les représentations des Premiers Peuples comme dépendants et ayant trop de problèmes (Morrison et al., 2008 ; Morrison et al., 2014 ; Saïas et al., 2020).

En conséquence, la grande majorité (89 %, soit 16 sur 18) des plans d'action concernant les Premiers Peuples - tous pour les plans ÉDI - sont axés sur les déficits car : ils se concentrent sur la sous-représentation, visent à accroître la présence de personnes « diverses », ne reconnaissent pas le colonialisme et le racisme et ne centrent pas le rôle et les responsabilités de l'institution (Wotherspoon & Milne, 2020). En outre,

aucune des universités du Québec ne dispose de politiques ou de stratégies spécifiques contre le racisme.

Par conséquent, les politiques universitaires échouent à adresser les normes de blancheur et la suprématie blanche qui sous-tendent les dynamiques de pouvoir continues du colonialisme (Daigle, 2019 ; Dar, 2019 ; Kerr et al., 2022 ; McAllister et al., 2019 ; Naepi et al., 2017 ; Parasram, 2019). Au contraire, le racisme est à peine reconnu (Jones et al., 2023), ce qui entraîne l'absence de politiques et de responsabilité pour les incidents racistes et coloniaux (Locke et al., 2023).

Pourtant, ces plans d'action Premiers peuples et ÉDI peuvent être utilisés pour détourner les critiques de racisme ou d'inaction (Naepi, 2019), avec un effet pervers de reconduire les normes coloniales (Daigle, 2019). En d'autres termes, des politiques Autochtones inadéquates peuvent renforcer le colonialisme et nuire aux Premiers Peuples sous le couvert de l'équité (Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022 ; Steinman & Kovats Sánchez, 2021). Par leur absence de langage antiraciste, de désignation du colonialisme et de mécanismes et politiques de dénonciation du racisme et du colonialisme (Hassen et al., 2021 ; Pete, 2016 ; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022), les universités du « Québec » ne s'attaquent pas au racisme et au colonialisme - et n'en assument pas la responsabilité (Gunstone, 2008, 2020 ; Moore, 1995 ; Pidgeon, 2014, 2016).

Inclusion conditionnelle, pas de décolonisation

Les résultats montrent que les actions autour de « l'inclusion » ou des services visant à faciliter l'adaptation des Premiers Peuples (ex. agent.e.s de soutien) aux universités sont plus facilement mises en œuvre que les actions permettant de changer l'institution (ex. Autochtoniser le contenu), ce qui fait écho aux dynamiques d'assimilation (Ahmed, 2020 ; Kuokkanen, 2011 ; Lefevre-Radelli,

2019 ; Lloyd & Wolfe, 2016 ; Steinman & Scoggins, 2020 ; Tamtik & Guenter, 2019).

Par conséquent, les actions actuelles des universités du « Québec » se concentrent sur l'intégration des peuples et des contenus Autochtones, plutôt que sur la remise en question et la décolonisation de l'institution. Cela correspond aux conclusions que les universités au « Canada » résistent encore à la reconnaissance et à la centralisation des Visions du monde et des Savoirs Autochtones au-delà du colonialisme épistémique (Pio et al., 2014 ; Raffoul et al., 2022 ; Wotherspoon & Milne, 2020).

Ce type de changement isolé, sans aborder les préjugés et le racisme, est un ajustement (Eckel & Kezar, 2003) qui empêche de s'attaquer aux causes profondes (Henry et al., 2017 ; Yee & Wagner, 2013). Il s'agit d'une inclusion conditionnelle coloniale (Stein, 2019) ou d'une Autochtonisation en tant qu'inclusion (Gaudry & Lorenz, 2018) où aucun changement systémique substantiel n'est apporté et où le fardeau du changement est imposé aux peuples Autochtones tout en maintenant le statu quo.

Est-ce que les universités respectent les conditions pour un changement transformateur?

Parmi les universités du « Québec », le plan d'action Premiers Peuples de Concordia contient le plus de critères (28/32), suivi de McGill (25/32), de l'Université de Montréal (23/32), de l'UQAT (20/32) et de l'Université Laval (14/32). Cependant, seule Concordia respecte les trois conditions d'une action institutionnelle respectueuse, pertinente, réciproque et responsable. Cela signifie que, bien que les universités mentionnent de nombreuses actions dans leurs documents, il est peu probable que ces mentions aillent au-delà des intentions.

En dehors de Concordia, un niveau de participation dépassant le tokénisme, impliquant une majorité de Premiers Peuples, avec du pouvoir et leur gouvernance sur le plan d'action, est un défaut majeur des plans d'action. Tel que présenté en introduction, l'absence de ces conditions et le manque de ressources financières et humaines suffisantes peuvent avoir des effets iatrogènes sur les personnes Autochtones qui effectuent le travail, créant des dynamiques d'exploitation, de tokénisme et de marginalisation (Brunette-Debassige et al., 2022 ; Locke et al., 2023 ; Raffoul et al., 2022 ; Steinman & Scoggins, 2020 ; Thunig & Jones, 2021).

La plupart des universités n'ont pas rempli les conditions de spécificité et d'imputabilité des actions, ce qui correspond aux conclusions de Pidgeon (2016) selon lesquelles une formulation peu claire fait souvent obstacle à l'action transformatrice. Cette lacune dans le suivi et la transparence des rapports des universités correspond à la littérature où les Premiers Peuples ont noté les tendances des universités à s'autoféliciter et représenter leurs actions institutionnelles de manière positive dans leurs rapports (Brunette-Debassige, 2021 ; McAllister et al., 2019 ; Steinman & Kovats Sánchez, 2021).

Ces résultats indiquent un écart important entre le contenu des plans d'action et la participation, la spécificité, l'imputabilité et l'engagement des ressources qu'ils requièrent. Par conséquent, selon le Cadre Holistique Autochtone (Pidgeon, 2014, 2016), les actions institutionnelles des universités « québécoises », par le biais de plans d'action (et l'absence d'un plan spécifique aux Premiers Peuples) semblent reproduire le tokénisme avec une approche « cocher la case », sans réelle transformation du pouvoir et des dynamiques coloniales.

Comparaison avec le « Canada » et d'autres colonies de peuplement

Déjà soulignés en 2016 (Lefevre-Radelli & Dufour), les écarts entre le « Québec » et les autres provinces « canadiennes » et entre les universités anglophones et francophones persistent. Les universités anglophones sont surreprésentées parmi les universités ayant un plan d'action Autochtone (40%, Concordia et McGill), alors qu'elles ne représentent que 3 des 18 universités (17%).

Alors que 85% des universités « canadiennes » avaient un plan d'action incluant l'Autochtonisation et que 63% avaient un plan d'Autochtonisation en 2020 (Raffoul et al., 2022), cette étude montre que les universités « québécoises » sont encore loin derrière (respectivement 53% et 26%). Par exemple, en date de 2020, 77% des universités « canadiennes » avaient embauché une personne pour un poste spécifique à l'éducation en lien avec les Premiers Peuples (Raffoul et al., 2022) et lui avaient accordé des fonds annuels (Brunette-Debassige et al., 2022), alors qu'en 2021, seulement 10% des universités « québécoises » prévoient embaucher une personne.

Alors que les universités internationales et « canadiennes » sont de 5 à 10 ans d'avance dans le travail de décolonisation et malgré leurs appels à faire mieux (Jones et al., 2023 ; McAllister et al., 2019 ; Naepi et al., 2020), le Québec semble reproduire une approche axée sur l'inclusion et le tokénisme, n'arrivant pas à promouvoir des changements structurels (Brunette-Debassige, 2021 ; Gaudry & Lorenz, 2018 ; Raffoul et al., 2022 ; Steinman & Scoggins, 2020 ; Tamtik & Guenter, 2019).

Comparaison avec la littérature

Les insuffisances des universités « québécoises » correspondent à la littérature antérieure : Les politiques et les règles

institutionnelles sont les actions les moins mises en œuvre (Jean, 2020). Malgré de multiples publications soulignant la nécessité de politiques concernant les Premiers Peuples, la situation reste inchangée (Jean, 2020 ; Lefevre-Radelli, 2019 ; Lefevre-Radelli & Dufour, 2016 ; Lefevre-Radelli & Jérôme, 2017a).

Cependant, cette analyse contredit le rapport de 2019, selon lequel plus des 2/3 (67 %) des universités prennent en compte les Premiers Peuples dans leur planification stratégique, avec des actions spécifiques (Jean, 2020). Ce rapport ayant été réalisé avec des universités, il est possible qu'ils aient eu accès à plus d'informations. Cependant, leurs informations semblent basées sur ce que les universités disent d'elles-mêmes : 13 des universités qui ont répondu ont déclaré que leur planification stratégique mentionne les Premiers Peuples, y compris des actions spécifiques (Jean, 2020, p. 20). Ce contraste reflète l'écart entre ce que les universités disent d'elles-mêmes et l'étendue de leurs actions institutionnelles, ce qui souligne l'objectif du Cadre Holistique Autochtone (Pidgeon, 2016). En effet, l'absence d'un tel cadre peut donner une image plus positive des universités, permettant aux adaptations de sembler transformatrices (Eckel & Kezar, 2003 ; Pidgeon, 2016).

Limites

Cette étude, basée sur les plans d'action et les documents officiels, est incomplète. Tout d'abord, des actions et des initiatives peuvent être présentes sans être mentionnées dans les plans d'action. De même, le niveau de participation et les ressources engagées pourraient être plus élevés qu'estimés s'ils n'étaient pas mentionnés dans les plans d'action. D'autre part, une condition pour de bonnes actions institutionnelles est précisément l'imputabilité, qui exige transparence et spécificité (Eckel & Kezar, 2003 ; Pidgeon, 2016). Dans ce cas, le manque

de clarté et l'absence de politiques Autochtones pourraient être considérés comme un manque d'engagement des universités envers les Premiers Peuples (Daigle, 2019 ; Eizadirad & Campbell, 2021 ; Gunstone, 2008).

D'autre part, le fait de se concentrer sur les politiques et les initiatives institutionnelles peut être réducteur de pratiques Autochtones qui ne peuvent pas être exprimées dans des objectifs opérationnels, par exemple (Steinman & Kovats Sánchez, 2021). Cela présente le risque d'invisibiliser le travail et les résistances des Premiers Peuples : ces politiques sont le fruit de décennies d'activisme Autochtone (Kerr et al., 2022 ; Steinman & Kovats Sánchez, 2021 ; Steinman & Scoggins, 2020), l'exigence des politiques ÉDI elles-mêmes sont le résultat de dénonciations et de poursuite contre le sexisme, le capacitisme, le racisme et le colonialisme des universités « canadiennes » (Side & Robbins, 2007).

Deuxièmement, la formulation des critères et des conditions, bien que basée sur les travaux de Pidgeon, a été rédigée par un colon et pourrait ne pas refléter correctement le Cadre Holistique Autochtone (Pidgeon, 2014, 2016). Par définition, ce cadre exige une approche holistique, centrée sur les expériences, les sentiments et le bien-être des personnes concernées par les politiques. Cette analyse peut ne pas refléter les expériences vécues par les Premiers Peuples au sein de leur université, ce qui est le facteur central.

Par conséquent, une université qui ne remplit pas les critères et les conditions en théorie peut les remplir en réalité. Par exemple, l'UQAT est citée ailleurs comme un exemple de décolonisation et d'Autochtonisation, bien qu'elle ne remplisse pas les conditions sur papier (CAPRES, 2018). D'ailleurs, leur réponse par courriel indique que l'UQAT a mis en place de multiples pratiques, services

et inclut les Premiers Peuples dans la prise de décision (Conseil d'administration, Comité d'éthique de la recherche, Conseil des programmes, etc.), ce qu'ils considèrent comme plus approprié et pertinent que l'établissement de politiques.

Conclusion

Cet article démontre que malgré l'apparence d'une reconnaissance croissante des Premiers Peuples, ceux-ci sont toujours complètement absents des politiques institutionnelles dans les universités du « Québec ».

L'invisibilisation des Premiers Peuples dans les politiques apparaît comme un reflet, ainsi qu'un mécanisme (ex. le manque de mentors Autochtones) qui maintient l'absence des Premiers Peuples dans les universités. Sur les 18 universités du « Québec », une seule (6 %) dispose d'un plan d'action spécifique aux Premiers Peuples qui répond aux trois conditions de participation, de spécificité et d'imputabilité des actions et d'engagement des ressources (Pidgeon, 2016). Par conséquent, les actions des universités envers les Premiers Peuples au « Québec » semblent performatives et reproduire le colonialisme.

Un peu plus de la moitié des universités ont des plans d'action ÉDI, qui représentent un niveau d'autorité inférieur à celui des politiques, et, bien qu'ils incluent théoriquement les Premiers Peuples, ils ne les prennent pas en compte de manière adéquate. Cela concorde avec la littérature soulignant que les universités peuvent exprimer un engagement envers la diversité tout en travaillant contre elle (Naepi, 2019 ; Steinman & Kovats Sánchez, 2021). En effet, elles reproduisent des actions institutionnelles inadéquates axées sur l'équité qui ne s'attaquent pas au racisme structurel, au colonialisme et à la suprématie blanche sous-jacente (Hussain, 2023 ; Maclachlan, 2017 ; Parasram, 2019 ; Raffoul et al., 2022)

Au-delà des plans d'action, les politiques institutionnelles sont nécessaires pour des approches et des stratégies holistiques dans l'ensemble de l'université, avec des ressources durables et continues permettant des actions concertées et des recours si les politiques ne sont pas respectées (Axworthy et al., 2016 ; Louie, 2019 ; Provost's task force on Indigenous studies and Indigenous education, 2017). Les universités « québécoises » prennent des engagements inapplicables en matière de diversité en omettant de prévoir des ressources pour leur mise en œuvre et de donner du pouvoir aux Premiers Peuples (Ahenakew et Naepi, 2015 ; Ahmed, 2016, 2020 ; Pitawanakwat et Pedri-Spade, 2022 ; Raffoul et al., 2022 ; Steinman et Scoggins, 2020). Les politiques continueront d'échouer à adresser le colonialisme si le pouvoir reste entre les mains d'une majorité de personnes blanches descendantes de colons, qui contrôlent les formes d'identités et Savoirs Autochtones qui sont accueillies ou non (Kerr et al., 2022 ; Locke et al., 2023 ; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022 ; Tamtik & Guenter, 2019).

Les universités devraient s'inspirer des institutions dirigées par des Premiers Peuples, telles que KIUNA et l'Université des Premières Nations : « Alors que les établissements du « Canada » tentent de s'autochtoniser et d'offrir un soutien aux étudiants Autochtones, l'Université des Premières Nations a toujours été une université autochtonisée » (Bighead, 2019, p.16). Les universités allochtones font preuve d'un manque de changements réels et audacieux, tels que la possibilité pour les Premiers Peuples d'étudier dans leur langue à l'université (Hussain, 2023), la promotion et la mise en œuvre de gouvernances Autochtones (Povey et al., 2022 ; Raffoul et al., 2022), s'engager dans la relationnalité et la responsabilité grâce à la participation de communautés Autochtones, tel que l'implication d'Ainé.e.s et des protocoles Autochtones locaux (Brunette-Debassige,

2021 ; Cote-Meek, 2020 ; Kirkness & Barnhardt, 1991 ; Pete, 2016 ; Pidgeon, 2008 ; Pitawanakwat & Pedri-Spade, 2022 ; Raffoul et al., 2022 ; Steinman & Scoggins, 2020) et la cessation de l'occupation des terres volées (Daigle, 2019).

Cela ne signifie pas que les politiques institutionnelles n'ont eu aucun effet ou ne sont pas utiles (Kerr et al., 2022 ; Povey et al., 2022), mais plutôt que nous devons assurer les conditions nécessaires pour qu'elles ne se fassent pas au détriment ni au coût des Premiers Peuples, comme cela a été le cas jusqu'à maintenant (Brunette-Debassige, 2021 ; Povey et al., 2022 ; Steinman & Kovats Sánchez, 2021).

Références

- Ahenakew, C., & Naepi, S. (2015). The difficult task of turning walls into tables. *Sociocultural realities: Exploring new horizons*, 181-194.
- Ahmed, S. (2007a). The language of diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256.
<https://doi.org/10.1080/01419870601143927>
- Ahmed, S. (2007b). 'You end up doing the document rather than doing the doing': Diversity, race equality and the politics of documentation. *Ethnic racial studies*, 30(4), 590-609.
- Ahmed, S. (2016). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2020). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Almeida, D. (2015). Standing on my head spitting (Indian Head) nickels: racial battle fatigue as it relates to Native Americans in predominantly White institutions of higher education. *Racial battle fatigue in higher education: Exposing the myth of post-racial America*, 157-178.
- Alook, A., Eaton, E., Gray-Donald, D., Laforest, J., Lameman, C., & Tucker, B. (2023). *The End of this World: Climate Justice in So-called Canada*. Between the Lines.
- Axworthy, L., DeRiviere, L., & Rattray, J. M. (2016). Community learning and university policy: An inner-city university goes back to school. *International Indigenous Policy Journal*, 7(2).
- Bishop, M. (2021). A rationale for the urgency of Indigenous education sovereignty: enough's enough. *The Australian Educational Researcher*, 48(3), 419-432.
- Boldo, V. (2022). Environmental Scan on Workshop. Universities' Decolonization/Indigenization/Reconciliation efforts Online.
- Brunette-Debassige, C. (2021). *The Trickiness of Settler Colonialism: Indigenous Women Administrators' Experiences of Policy in Canadian Universities* The University of Western Ontario (Canada)].
- Brunette-Debassige, C., Wakeham, P., Smithers-Graeme, C., Haque, A., & Chitty, S. M. (2022). Mapping Approaches to Decolonizing and Indigenizing the Curriculum at Canadian Universities: Critical Reflections on Current Practices, Challenges, and Possibilities. *The International Indigenous Policy Journal*, 13(3).

- Canada, C. d. r. d. (2019). *Plans d'action institutionnels en matière d'équité, de diversité et d'inclusion- Guide des pratiques exemplaires*.
- Cote-Meek, S. (2020). Intergenerational Indigenous Resilience and Navigating Academic Administration. In *Critical reflections and politics on advancing women in the academy* (pp. 151-165). IGI Global.
- Daigle, M. (2019). The spectacle of reconciliation: On (the) unsettling responsibilities to Indigenous peoples in the academy. *Environment and Planning D: Society and Space*, 37(4), 703-721.
- Dar, S. (2019). The masque of Blackness: Or, performing assimilation in the white academe. *Organization*, 26(3), 432-446.
- Eizadirad, A., & Campbell, A. (2021). Visibilizing our Pain and Wounds as Resistance and Activist Pedagogy to Heal and Hope: Reflections of 2 Racialized Professors. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 15(4), 241-251.
<https://doi.org/10.1080/15595692.2021.1937600>
- Gaudry, A., & Lorenz, D. E. (2018). Decolonization for the masses?: Grappling with Indigenous content requirements in the changing Canadian post-secondary environment. In *Indigenous and decolonizing studies in education* (pp. 159-174). Routledge.
- Greenwood, M., De Leeuw, S., & Fraser, T. N. (2008). When the politics of inclusivity become exploitative: A reflective commentary on Indigenous peoples, indigeneity, and the academy. *Canadian Journal of Native Education*, 31(1).
- Group, I. D. L. (2019). *The Indigenous Directions Action Plan: Concordia's Path Towards Decolonizing and Indigenizing the University*.
<https://www.concordia.ca/indigenou/s/action-plan.html>
- Gunstone, A. (2008). Australian university approaches to Indigenous policy. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37(S1), 103-108.
- Hassen, N., Lofters, A., Michael, S., Mall, A., Pinto, A. D., & Rackal, J. (2021). Implementing Anti-Racism Interventions in Healthcare Settings: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2993.
<https://www.mdpi.com/1660-4601/18/6/2993>
- Henry, F., Dua, E., James, C. E., Kobayashi, A., Li, P., Ramos, H., & Smith, M. S. (2017). *The equity myth: Racialization and indigeneity at Canadian universities*. UBC Press.
- Hogarth, M. (2015). *A critical analysis of the Aboriginal and Torres Strait Islander education action plan* [Queensland University of Technology].
- Hogarth, M. (2017). The power of words: Bias and assumptions in the Aboriginal and Torres Strait Islander Education action plan. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 46(1), 44-53.
- Hunter New England Health Aboriginal, & Torres Strait Islander Strategic Leadership Committee. (2012). Closing the gap in a regional health service in NSW: A multi-strategic approach to addressing individual and

- institutional racism. *New South Wales public health bulletin*, 23(3-4), 63-67.
- Hussain, M. M. (2023). The Policy Efforts to Address Racism and Discrimination in Higher Education Institutions: The Case of Canada. *Center for Educational Policy Studies Journal*.
- Johnson, G. F., & Howsam, R. (2020). Whiteness, Power and the Politics of Demographics in the Governance of the Canadian Academy. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 53(3), 676-694.
- Jones, M., Stanton, P., & Rose, M. (2023). Why isn't my professor Aboriginal? *Australian Journal of Management*, 03128962231160395.
- KAIROS. (2018). *Revised report card: Provincial and territorial curriculum on Indigenous Peoples* (Winds of Change: 2018 report card, Issue).
- 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.
- Kerr, J., Malcolm, M., & Swan, K. (2022). Navigating Colonial Space: A Case Study of an Indigenous Student-Led Decolonial Movement in Canadian Higher Education.
- Kezar, A., & Eckel, P. (2002). Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance. *Research in Higher Education*, 43(3), 295-328.
- Kidman, J. (2020). Whither decolonisation? Indigenous scholars and the problem of inclusion in the neoliberal university. *Journal of Sociology*, 56(2), 247-262.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (1991). First Nations and higher education: The four R's—Respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education*, 1-15.
- Kuokkanen, R. (2011). *Reshaping the university: Responsibility, Indigenous epistemes, and the logic of the gift*. ubc Press.
- Lavallee, L. F. (2020). Resisting exotic puppetry: Experiences of Indigenous women leadership in the academy. In *Critical reflections and politics on advancing women in the academy* (pp. 21-32). IGI Global.
- Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université: racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [Nantes].
- Lefevre-Radelli, L., & 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.
- Lefevre-Radelli, L., & Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiants autochtones à l'université: le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations de l'UQAM.
- Lloyd, D., & Wolfe, P. (2016). Settler colonial logics and the neoliberal regime. In (Vol. 6, pp. 109-118): Taylor & Francis.

- Locke, M., Trudgett, M., & Page, S. (2023). Australian Indigenous early career researchers: unicorns, cash cows and performing monkeys. *Race Ethnicity and Education, 26*(1), 1-17.
- Louie, D. (2019). Aligning universities' recruitment of Indigenous academics with the tools used to evaluate scholarly performance and grant tenure and promotion. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 42*(3), 791-815.
- Maclachlan, Q. (2017). Are we doing anti-racism?: A critical look at the Ontario Ministry of Education's anti-racism policy and social studies curriculum. In *New Framings on Anti-Racism and Resistance* (pp. 57-68). Brill.
- McAllister, T., Kidman, J., Rowley, O., & Theodore, R. (2019). Why isn't my professor Māori. *Mai Journal, 8*(2), 235-249.
- McGuire-Adams, T. (2021). Settler allies are made, not self-proclaimed: unsettling conversations for non-indigenous researchers and educators involved in indigenous health. *Health Education Journal, 80*(7), 761-772.
- Mohamed, T., & Beagan, B. L. (2019). 'Strange faces' in the academy: experiences of racialized and Indigenous faculty in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education, 22*(3), 338-354. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1511532>
- Morrison, M. A., Morrison, T. G., Harriman, R. L., & Jewell, L. M. (2008). Old-fashioned and modern prejudice toward Aboriginals in Canada.
- Morrison, T., Morrison, M., & Borsa, T. (2014). A legacy of derogation: Prejudice toward Aboriginal persons in Canada. *Psychology, 2014*.
- Muehlmann, S. (2009). How do real Indians fish? Neoliberal multiculturalism and contested indigenities in the Colorado Delta. *American Anthropologist, 111*(4), 468-479.
- Mullen, C. (2020). De/colonization: Perspectives on/by Indigenous populations in global Canadian contexts. *International Journal of Leadership in Education, 23*(6), 671-690.
- Munroe, I. (2021). Where truth and reconciliation stand at Canadian universities. *University Affairs*.
- Naepi, S. (2019). Why isn't my professor Pasifika. *Mai Journal, 8*(2), 219-234.
- Naepi, S., McAllister, T. G., Thomsen, P., Leenen-Young, M., Walker, L. A., McAllister, A. L., Theodore, R., Kidman, J., & Suaaliia, T. (2020). The Pakaru 'pipeline': Māori and Pasifika pathways within the academy.
- Naepi, S., Stein, S., Ahenakew, C., & Andreotti, V. d. O. (2017). A cartography of higher education: Attempts at inclusion and insights from Pasifika scholarship in Aotearoa New Zealand. *Global teaching: Southern perspectives on teachers working with diversity, 81-99*.
- Olle, C. D. (2018). Breaking institutional habits: A critical paradigm for social change agents in psychology. *The Counseling Psychologist, 46*(2), 190-212.

- Page, K. (2018). *The "Problem" Woman of Colour in the Workplace*. Retrieved 23-02 from <https://coco-net.org/problem-woman-colour-nonprofit-organizations/>
- Parasram, A. (2019). Pathological White Fragility and the Canadian Nation: Pathological white fragility and the Canadian nation. *Studies in Political Economy*, 100(2), 194-207.
- Pete, S. (2016). 100 Ways: Indigenizing & decolonizing academic programs. *aboriginal policy studies*, 6(1).
- Pidgeon, M. (2008). *It takes more than good intentions: Institutional accountability and responsibility to Indigenous higher education* University of British Columbia].
- Pidgeon, M. (2014). Moving beyond good intentions: Indigenizing higher education in British Columbia universities through institutional responsibility and accountability. *Journal of American Indian Education*, 7-28.
- Pidgeon, M. (2016). More than a checklist: Meaningful Indigenous inclusion in higher education. *Social Inclusion*, 4(1), 77-91.
- Pio, E., Tipuna, K., Rasheed, A., & Parker, L. (2014). Te Wero—the challenge: reimagining universities from an indigenous world view. *Higher Education Academy*, 67(5), 675-690.
- Pitawanakwat, B. T., & Pedri-Spade, C. (2022). Indigenization in universities and its role in continuing settler-colonialism. *Janus Unbound: Journal of Critical Studies*, 1(2), 12-35.
- Povey, R., Trudgett, M., Page, S., & Coates, S. K. (2022). Where we're going, not where we've been: Indigenous leadership in Canadian higher education. *Race Ethnicity and Education*, 25(1), 38-54.
- Provost's task force on Indigenous studies and Indigenous education. (2017). *Final report*.
- Raffoul, J., Ward, J., Calvez, S., Kartolo, A., Haque, A., Holmes, T., Attas, R., Kechego, J., Kustra, E., & Mooney, J. (2022). Institutional structures and individual stories: Experiences from the front lines of Indigenous educational development in higher education. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 18(1), 163-172.
- Saias, T., Perray, M., Devaud, K., & Nouchi, J. (2020). Social Representations of Indigenous People within a sample of non-Indigenous Young Adults in Quebec, Canada. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 11(3).
- Santa-Ramirez, S., Wells, T., Sandoval, J., & Koro, M. (2020). Working through the experiences of first-generation students of color, university mission, intersectionality, and post-subjectivity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-16.
- Settles, I. H., Buchanan, N. T., & Dotson, K. (2019). Scrutinized but not recognized:(In) visibility and hypervisibility experiences of faculty of color. *Journal of Vocational Behavior*, 113, 62-74.
- Side, K., & Robbins, W. (2007). Institutionalizing inequalities in Canadian universities: The Canada research chairs program. *NWSA Journal*, 19(3), 163-181.

- Smith, A., Funaki, H., & MacDonald, L. (2021). Living, breathing settler-colonialism: the reification of settler norms in a common university space. *Higher Education Research Development*, 40(1), 132-145.
- Smith, M. A. (2019). *The Diversity Gap in 2019: Canadian Universities*. ((Infographic series on U15 Presidents' Leadership Teams or Cabinets, U15 Deans, U15 Leadership Pipeline, Equity Diversity Intersectionality Decoloniality.), Issue. <https://uofaawa.wordpress.com/awa/diversity-gap-campaign/>
- Staniland, N. A., Harris, C., & Pringle, J. K. (2021). Indigenous and boundaryless careers: Cultural boundaries in the careers of Māori academics. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(16), 3527-3546.
- Stein, S. (2019). Navigating different theories of change for higher education in volatile times. *Educational Studies*, 55(6), 667-688.
- Steinman, E., & Kovats Sánchez, G. (2021). Magnifying and healing colonial trauma in higher education: Persistent settler colonial dynamics at the Indigenizing university. *Journal of Diversity in Higher Education*.
- Steinman, E., & Scoggins, S. (2020). Cautionary stories of university indigenization: Institutional dynamics, accountability struggles, and resilient settler colonial power. *American Indian Culture and Research Journal*, 44(1), 73-96.
- Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities—How far have we come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49(3), 41-56.
- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in 'new times': Using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 19(4), 433-451.
- Thunig, A., & Jones, T. (2021). 'Don't make me play house-n***er': Indigenous academic women treated as 'black performer' within higher education. *The Australian Educational Researcher*, 48, 397-417.
- UdeM. (2020). *Place aux Premiers Peuples : Plan d'action 2020-2023*. https://www.umontreal.ca/public/www/images/autochtones/UdeM_Plan_DAction_PremiersPeuples_final.pdf
- Walters, K. L., Maliszewski Lukszo, C., Evans-Campbell, T., Burciaga Valdez, R., & Zambrana, R. E. (2019). 'Before they kill my spirit entirely': insights into the lived experiences of American Indian Alaska Native faculty at research universities. *Race Ethnicity Education*, 22(5), 610-633.
- Webb, D., & Mashford-Pringle, A. (2022). Incorporating Indigenous Content Into K-12 Curriculum: Supports for Teachers in Provincial and Territorial Policy and Post-Secondary Education Spaces [Article]. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*(198), 55-73. <https://doi.org/10.7202/1086427ar>
- Wotherspoon, T., & Milne, E. (2020). What Do Indigenous Education Policy Frameworks Reveal about Commitments to Reconciliation in Canadian School Systems? *The*

International Indigenous Policy Journal, 11(1), 1-29.

Yahia, L. (2016). *Voices of racialized and Indigenous leaders in Canadian universities* [Thompson Rivers University].

Yee, J. Y., & Wagner, A. E. (2013). Is anti-oppression teaching in Canadian social work classrooms a form of neo-liberalism? *Social Work Education*, 32(3), 331-348.