

# From Taking Ownership to Decolonization: Looking Back Over Five Decades of Indigenous Post-secondary Education in Quebec

## De la prise en charge à la décolonisation : un regard rétrospectif sur cinq décennies d'éducation postsecondaire autochtone au Québec

Jean-Luc Ratel, Marco Bacon and Annie Pilote

Volume 51, Number 3, 2021

Special Issue: Looking back, looking forward

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085335ar>

DOI: <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189163>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Higher Education

ISSN

2293-6602 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ratel, J.-L., Bacon, M. & Pilote, A. (2021). From Taking Ownership to Decolonization: Looking Back Over Five Decades of Indigenous Post-secondary Education in Quebec. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 51(3), 67–81. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189163>

Article abstract

In the early days soon after the release of the landmark policy paper Indian Control of Indian Education (1972), postsecondary studies among Indigenous people in Quebec were still new and relatively unknown. Against a backdrop of Indigenous communities starting to take ownership of their own services, the demand for postsecondary Indigenous graduates began to increase significantly, resulting in the development of tailored programs and services: the Amerindianization program led by UQAC in 1971 and the founding of Manitou College in 1973, for example, stand out as two major milestones. The distinctive linguistic reality of Quebec moreover soon became apparent, adding to the initial bilingual dimension (moving from an Indigenous language to a non-Indigenous one) the duality of a francophone and anglophone education system rooted in colonial history. Drawing on a review of literature on postsecondary Indigenous education in Quebec from 1972 to 2021, our analysis in the present article is framed around the changes that took place over these past five decades in programs and services provided by postsecondary institutions. Also discussed are issues involving Indigenous student paths marked by identity, systemic racism and discrimination. We note that in spite of sustained efforts by an increasing number of institutions, Indigenous people still face enduring barriers. We conclude with some thoughts on the university and the CEGEP as postsecondary institutions, their development model and their role in decolonizing and democratizing education.

© Jean-Luc Ratel, Marco Bacon, Annie Pilote, 2021

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

# FROM TAKING OWNERSHIP TO DECOLONIZATION: LOOKING BACK OVER FIVE DECADES OF INDIGENOUS POST-SECONDARY EDUCATION IN QUEBEC

JEAN-LUC RATEL  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MARCO BACON  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANNIE PILOTE  
UNIVERSITÉ LAVAL

Note: This is an English translation of the original, which appears after the endnotes.

## Abstract

In the early days soon after the release of the landmark policy paper *Indian Control of Indian Education* (1972), postsecondary studies among Indigenous people in Quebec were still new and relatively unknown. Against a backdrop of Indigenous communities starting to take ownership of their own services, the demand for postsecondary Indigenous graduates began to increase significantly, resulting in the development of tailored programs and services: the Amerindianization program led by UQAC in 1971 and the founding of Manitou College in 1973, for example, stand out as two major milestones. The distinctive linguistic reality of Quebec moreover soon became apparent, adding to the initial bilingual dimension (moving from an Indigenous language to a non-Indigenous one) the duality of a francophone and anglophone education system rooted in colonial history.

Drawing on a review of literature on postsecondary Indigenous education in Quebec from 1972 to 2021, our analysis in the present article is framed around the changes that took place over these past five decades in programs and services provided by postsecondary institutions. Also discussed are issues involving Indigenous student paths marked by identity, systemic racism and discrimination. We note that in spite of sustained efforts by an increasing number of institutions, Indigenous people still face enduring barriers. We conclude with some thoughts on the university and the CEGEP as postsecondary institutions, their development model and their role in decolonizing and democratizing education.

**Keywords:** Indigenous, higher education, student services, study programs, Quebec

## Résumé

À l'aube de la parution de la *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), la poursuite d'études postsecondaires chez les Autochtones du Québec demeurait un phénomène encore récent et méconnu. Dans le contexte de prise en charge par les communautés autochtones de leurs propres services, la demande en diplômés autochtones postsecondaires s'est nettement accrue et a donné lieu à des programmes et services destinés spécifiquement aux Autochtones. On pense notamment au projet d'« amérindianisation » de l'éducation à l'UQAC en 1971, et à la création du Collège Manitou, en 1973, comme tournants. La spécificité linguistique québécoise s'est d'ailleurs tôt fait sentir, ajoutant à la dimension bilingue initiale (avec le passage d'une langue autochtone à une langue allochtone) celle propre à la dualité linguistique francophone et anglophone d'un système d'enseignement issu de l'histoire coloniale.

Cet article s'appuie sur une recension des écrits concernant l'éducation postsecondaire autochtone au Québec de 1972 à 2021. Nous articulons notre analyse autour des changements qui se sont opérés au fil des dernières décennies concernant les programmes destinés aux Autochtones, les services offerts par les établissements, ainsi que les enjeux impliquant les parcours des étudiants autour de l'identité autochtone, du racisme systémique et de la discrimination. Nous constatons qu'en dépit des efforts soutenus d'un nombre croissant d'établissements, les Autochtones connaissent des entraves à la poursuite d'études postsecondaires encore bien présentes. Nous concluons avec une réflexion sur l'université et le cégep comme institutions, leur modèle de développement et leur rôle dans la décolonisation de l'éducation et la démocratisation scolaire.

**Mots-clés :** autochtone, enseignement supérieur, services aux étudiants, programmes d'études, Québec

## Introduction

In the wake of the Parent Report (1963–1966), which led to the modernization and a greater democratization of the Quebec education system, access to higher education was significantly expanded with the establishment of CEGEPs<sup>1</sup> (publicly-funded colleges offering two-year pre-university programs and three-year technical programs), opening the gates of higher learning to groups that had hitherto been widely excluded, namely women, francophones and those living outside major urban centres (Dandurand, 1990). These advances, however, have only marginally impacted Indigenous people, and we are still far from reaching the ideal of an equalizing democratization of education<sup>2</sup> (Merle, 2000). In 1971, for example, 2.1% of First Nations peoples in Canada (which, with the Inuit and Métis, comprise the Indigenous population of the country) over 15 years of age had pursued post-secondary studies, compared to 15.4% of the general population in Quebec (Tetlock & Mori, 1977). In 2016, 26.2% of the Indigenous population in Quebec over 15 (37,930 out of 142,870) have a post-secondary certificate/diploma, compared to the Quebec average of 41.7% (2,763,495 out of 6,634,280). The gap is particularly noticeable at the university level (11.8% of Indigenous people over 15 with at least a university certificate or degree, compared to the Quebec average of 24.1%), while the percentage with the highest-level college certificate or diploma is closer to the Quebec average (14.8% compared to 17.6%) (Statistics Canada, 2018). After the release of its white paper in 1969, the Canadian government proposed abolishing Indian status and treaty rights (Stonechild, 2006), galvanizing a backlash and leading to the publication of *Citizens Plus* or the “Red Paper” (Indian Chiefs of Alberta, 1970). Not long after, in the early 1970s, Indigenous students at McGill University demanded a better consideration of their realities and needs:

We who are Indian, Eskimo, and Metis students are forced at present to subject ourselves to an educational system which ignores our languages, rejects our traditions, denigrates our history and destroy our values. This kind of system forces most of us to leave school before arriving at university. If we do go on, often we are poorly prepared for university and alienated from our people. If we come to university, we are turned off by its sophisticated, urban machine-like

atmosphere and character. We cannot identify with such a system and have difficulty relating what we learn to the needs of our people. Neither can we regain a sense of our personal and cultural integrity in university as the situation is now. Finally, we often encounter ignorance and racist attitudes towards our history, our languages, our values, and our cultures. (McGill Intertribal Council of Native Students, 1970, as cited in Craig, 1972, p. 49)

To address these issues, the McGill Intertribal Council of Native Students called for educational institutions to encourage Indigenous students to pursue their education and “establish and support substantial cooperative programmes in Native North American studies” (p. 49), recruit Indigenous staff for these programs, and develop community services. Around the same period (1972), the Canadian National Indian Brotherhood—today the Assembly of First Nations—advocated for the right to have control over education in its ground-breaking policy paper *Indian Control of Indian Education*. In its landmark 1973 decision in the Calder case, the Supreme Court of Canada recognised the land title of the Nisga’a, paving the way for the 1982 enshrinement of Indigenous rights in the Canadian Constitution (Cruikshank, 2020). Although a lot of water flowed under the bridge during the decades that followed, the 2015 Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC), the 2019 National Inquiry into Missing and Murdered Indigenous Women and Girls (NIMMIWG), and the 2020 Public Inquiry Commission on relations between Indigenous Peoples and certain public services in Quebec (Viens Commission) have all highlighted the chronic challenges of Indigenous people accessing higher education and have called for the inclusion of more compulsory courses on Indigenous realities. Of note is the Viens Commission Report’s Call to Action 23, recommending the inclusion of “a component on Quebec First Nations and Inuit in professional programs at colleges and universities (medicine, social work, law, journalism)” (p. 250); Call for Justice 9 in the supplementary report on Quebec from the NIMMIWG asking “to incorporate in the mandatory curriculum training developed together with Indigenous organizations on the socio-cultural, historical and contemporary realities of Indigenous Peoples” (p. 157); and the TRC’s Call to Action 11 requesting the federal government to provide adequate funding “to end the backlog of First Nations students seeking a post-secondary education” (p. 2).

Since a Diploma of College Studies (DCS) is typically required for admission to university in Quebec, for the present article we will consider two institutions of higher learning—CEGEP and university. We will then focus on the history of post-secondary Indigenous education in Quebec, starting from the days of *Indian Control of Indian Education*, published in 1972, which jump-started Indigenous communities into taking ownership of their education. Most literature on this period in history tends to be more of a general snapshot of elementary and secondary education (e.g., Lévesque & Polèse, 2015) or select post-secondary institutions (e.g., Dufour, 2017), or covers a more limited period of the entire college or university sectors (e.g., Jean, 2020). For our part, we will limit our examination to programs of study specifically developed for Indigenous students, institutional receptivity to Indigenous realities, and issues of identity and racism.

## Methodology

The present article is based on a review of literature on Indigenous post-secondary education in Quebec published between 1972 and 2021 that follows the three stages (indexing, synthesis, and classification) of the document analysis method (Hudon, 2013), which consists in “determining the relevant information found in a document or a collection of documents and converting it in a concise and unambiguous manner to facilitate retrieval at a later date” (p. 264, free translation). More specifically, we reviewed literature covering the education paths of Indigenous students, post-secondary programs and services established explicitly for these students, and their relationships with their non-Indigenous peers and staff members. We consulted library catalogs in Quebec universities and several major education databases (EBSCO, ERIC, Érudit, Cairn, Repère).<sup>3</sup> We opted for institutional publications, research reports, books, papers, theses, and dissertations that specifically covered Indigenous students’ education paths and/or services and programs. We also included a number of online documents not indexed by these databases related to scientific events and testimonials from Indigenous students and Indigenous and non-Indigenous professionals working in higher learning.

## An Increased Number of Targeted Programs of Study

The typical profile of an Indigenous university student is that of a first-generation student (FGS) (i.e., a student whose parents did not attend university; Kamanzi et al., 2010) who is a mother in her 30s and who grew up in an Indigenous community speaking an Indigenous language. At the CEGEP level, this profile tends to be a woman in her 20s, predominantly FGS, and older compared to the non-Indigenous student population. For example, Mareschal and Denault (2020) reported that 70% of the Indigenous student population in French-speaking CEGEPs in Québec City and Trois-Rivières were women, whereas at Concordia University from 2000 to 2010 the percentage ranged between 72% and 81% (St-Laurent & Tremblay, 2010).

In 1974, a snapshot of First Nations and Inuit graduates produced by the Department of Indian Affairs and Northern Development (DIAND) revealed that the 103 post-secondary Indigenous graduates were primarily from Education (44), Health Sciences (15), Pure and Applied Sciences (13), Humanities and Social Sciences (14), Administration (7), Arts (4), and Theology (2) programs. A survey conducted by Dufour (2015a) with 83 students from CEGEPs and universities, including a few secondary students from the Centre de formation de la main-d’œuvre in Wendake, also reveals that career goals are reflected in the programs of study that interest them: teachers, kindergarten educators, and psychoeducators (Education); social workers, psychologists, and politicians (Humanities and the Social Sciences); lawyers and judges (Law); as well as some careers in health sciences, the arts, and communications. The need for education, healthcare, and administration in Indigenous communities figures prominently in the choice of post-secondary programs of study, and the offer of targeted programs tends to be found precisely in these fields.

## In CEGEPs

The first post-secondary programs intended for Indigenous students were developed at Manitou College in 1974 (Dufour, 2017). Humanities and the Social Sciences, Literature, Mathematics, Ecology, Physical Education, and Administration were the first programs in-

roduced, and were accredited by Collège Ahuntsic and Dawson College. Arts and Communications and Native American Techniques were added a year later, the latter having been transferred over from Cégep de Saint-Félicien (Beaudoin, 1977). In 1983, a program that included Indigenous Studies was introduced as a DCS in the Humanities at Cégep de Sept-Îles, which was then offering a few courses on Indigenous realities and attracting primarily Innu students (Bherer, 1987; Delagrave, 1990). More recently, Lafleur (2020) also noted the inclusion of literature and philosophy courses there.

The number of programs for Indigenous students increased in the 1990s, with many CEGEPs introducing them, notably through transition to college studies programs offered to Inuit students by John Abbot College as of 1990 and Cégep Marie-Victorin as of 1991 (the latter was transferred to Cégep Montmorency in 2018). Also noted (Indian and Northern Affairs Canada, 1992; Conseil pour l'avancement des agents de développement autochtones, 1994) in CEGEPs were Attestation of College Studies (ACS) in Museum Studies and Cultural Activities in an Indigenous Context (Garneau), DCS in Office Administration (Lévis-Lauzon), DCS in the Humanities with Specialization in Culture, the Innu and Society, as well as college and university preparatory programs (Sept-Îles) and ACS in Industrial and Commercial Safety (Matane), plus a few short training programs offered in Listuguj by the Centre de perfectionnement Mi'gmaq. The Institut de formation autochtone du Québec offered five ACS in Québec City and Mashteuiatsh (Administration in an Indigenous Context, Social Intervention, Police Technology for First Nations, Health Care and Social Service Management, Information and Library Technologies), as well as a few short training programs. The Association des collèges communautaires du Canada (ACCC)—now Colleges and Institutes Canada—also noted that an ACS had been developed in 1996 at Saint-Félicien to train female educators in children's services in different Indigenous communities; a transition program intended for the Kanien'kehá:ka (Mohawk) of Kahnawà:ke who wanted to pursue studies in nursing was established in 2002 by John Abbott College, and Heritage College in James Bay was offering distance learning programs in Social Sciences, the Humanities, and English, in addition to a program for training hydroelectric technicians (ACCC, 2005).

The offer of programs of study for Indigenous students was further developed in the last decade. Starting

in 2010, the Kiuna Institution offered a DCS in the Humanities with a Specialization in First Nations in addition to an orientation and integration program (Dufour, 2015a). According to the ACCC (2011), 10 CEGEPs (out of 48) were offering these types of programs, both on campus and in the communities, including Abitibi-Témiscamingue, Chicoutimi, Saint-Félicien, Baie-Comeau, Sept-Îles, Heritage, John Abbott, Marie-Victorin, and Garneau. While the report does not specify which programs were offered in each of the CEGEPs, it does provide an example of college transition programs offered by two of them: Marie-Victorin and John Abbott.

## In Universities

It was also following the founding of Manitou College that the first university programs for Indigenous students were developed. From 1970 to 1972, McGill, Loyola, and Sir George Williams (the latter two merging in 1974 to become Concordia University) offered a number of courses through the Native North American Studies Institute, admitting 17 students in the 1970–1971 academic year and 70 the following year (Beaudoin, 1977). Manitou College took over training and programs accredited by Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) for training teachers headed for Indigenous schools, with specific streams along linguistic lines (Indigenous, French, English) (UQAC-Collège Manitou, 1976).

Starting in 1975, McGill developed the Native and Northern Education Program certificate for training Inuit teachers in Kuujjuuaq (O'Connor, 2020), which was then extended to other communities, and is today part of programs and services under the Office of First Nations and Inuit Education (OFNIE). In 2006, certificates in social work, teaching, school administration, and linguistics were offered in different communities, along with a Bachelor's in Early Childhood and Elementary Education (commonly known as BÉPEP, standing for Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire) and courses with Indigenous content became part of Canadian Studies (Holmes, 2006). A recent report by the Bureau de la Coopération Interuniversitaire (BCI) noted that McGill also offered a minor in Indigenous Studies and a dozen or so certificates, primarily in education (Jean, 2020).<sup>4</sup>

In 1985, in Puvirnituq and Ivujivik, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) developed a training program for Inuit teachers (Maheux & Simard,

2001). A BÉPEP in French was created in 2002 (primarily for Anicinapek [Algonquin] students) and, as of 2005, in English, for the Eeyou (Cree). From 2004 on, certificates in Administration and Accounting and a Bachelor's in Social Work (in English) were also introduced (Cazin, 2005; Paul et al., 2013). The Association of Universities and Colleges in Canada—now Universities Canada—also reported three certificates in administration and two Bachelor's (a BÉPEP and one in Social Work), as well as five certificates in Education and Administration offered to different communities, including a multidisciplinary one (Holmes, 2006). Jean (2020) also mentions UQAT's eight microprograms in Administration in an Indigenous context, a certificate in Indigenous Studies, and a short program on teaching a second language in an Indigenous context.

During the 1990s at UQAC, three undergraduate certificates in Administration, Psychology, and Multidisciplinary Studies were introduced in a number of Innu and Atikamekw communities through the Centre d'études amérindiennes—today the Centre des Premières Nations Nikanite (Indian and Northern Affairs Canada, 1992; Conseil pour l'avancement des agents de développement autochtones, 1994). In 2006, two certificates intended to train teaching assistants and substitute teachers were offered in some communities, plus six short programs (in the areas of Linguistics, Administration, Counselling, and Indigenous History), a BÉPEP and certificates in Indigenous Technolinguistics and Multidisciplinary Studies (Holmes, 2006). Jean (2020) also mentions that this institution had 13 programs altogether, including one specialized graduate diploma (diplôme d'études supérieures spécialisées, or DESS) in Multidisciplinary Indigenous Research.

Starting in 1990, Université Laval began offering a certificate in Indigenous Studies and in 2006, a DESS in Psychosocial Work in an Educational Context (offered in Uashat Mak Mani-Utenam in partnership with the Institut culturel éducatif montagnais [ICEM]—today the Institut Tshakapesh) and a program in Inuktitut. The DESS is no longer offered, but there is a microprogram in Indigenous Studies, and a Bachelor's in Anthropology with a Specialization in Indigenous Studies was added to the certificate program (Jean, 2020). As of 2005, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) has been offering a BÉPEP for Atikamekw students (Ouellet, 2013), later joined by two Bachelor's (Visual Arts and Arts Education) and a microprogram in Education in Algonquin. Holmes

(2006) also mentions that Concordia offers a minor in Indigenous Studies in addition to a certificate in Family Education in Chisasibi in partnership with the Cree School Board, and courses in business administration in partnership with the Grand Council of the Crees. Added to this are a major and a Bachelor's in Indigenous Studies (Jean, 2020).

Holmes (2006) noted that a few courses with an Indigenous component were offered at Bishop's University (Sociology and History), Université de Montréal (UdeM) (Anthropology, Linguistics, Law, and History), and Laval (Inuktitut), a phenomenon that according to a recent survey of all universities (Jean, 2020) has gained traction across the entire sector with the exception of some specialized institutions (École de Technologie Supérieure, HEC Montréal, École Polytechnique, Université TÉLUQ). Jean (2020) also singled out a few places reserved for Indigenous students in limited programs, for example, Medicine (Laval, McGill, Sherbrooke, UdeM), and several programs of study intended for Indigenous students in universities that hitherto had not offered any. As a result, Bishop's now offers a minor in Indigenous Studies, Université de Sherbrooke (UdeS) a DESS in Education Management (Indigenous appropriate), and Université du Québec en Outaouais (UQO) a Master's in Social Development Studies with an Indigenous Specialization. UdeM has a minor and a microprogram in Indigenous Studies as well as a DESS in Indigenous Literature and Media, while Université du Québec à Montréal (UQAM) has a short undergraduate Indigenous Studies program, a certificate in Early Childhood Education (for educators in Indigenous communities), a major in Indigenous Studies, and a summer institute on Women in Indigenous Governance. The École Nationale d'Administration Publique (ENAP), in partnership with UQAT and UQAC, also offers a graduate microprogram and a short program in Public Administration in an Indigenous context. Our overview of this expanded education offer for Indigenous students would be incomplete, however, without examining the targeted services available to them.

## Educational Institutions More Responsive to Indigenous Realities

The increased number of Indigenous students on campus and the gamut of their profiles, together with policies on equity, diversity, and inclusion in higher learning and

calls to action by a number of commissions (TRC, NIM-MIWG, Viens) have provided the impetus for many institutions to revamp their services over the years for Indigenous students. First came the dedicated institutions: the Native North American Studies Institute (1970–1972), Manitou College (1973–1976), and more than 35 years later, the Kiuna Institution, founded in 2011 and growing ever since.

Dufour (2015a) pointed out that when targeted services are provided in non-Indigenous educational institutions, they tend to closely match the needs expressed by participants in her study: “tutoring...cultural activities...academic and career guidance...housing...employment and organizational training” (p. 102). The ACCC (2011) and BCI reports (Jean, 2020) note, however, that not all institutions offer all these services. There is nonetheless an upward trend in identifying resources where Indigenous students can be referred, such as Service Premiers Peuples (First Peoples Service) at UQAT and the Indigenous Student Resource Centre at John Abbott College.

Robert-Careau (2019) and Lefevre-Radelli (2019) caution, however, of the negligible political dimension in applying the concept of cultural safety,<sup>5</sup> with CEGEPs and universities strictly confining themselves to being open to Indigenous cultures without considering the disparities perpetuated by colonial history. This could hardly be called “decolonizing”<sup>6</sup> institutions when these institutions are more interested in integrating Indigenous students into classrooms steeped in Western traditions (Lachapelle, 2017) instead of adopting an inclusive approach that considers these students’ rights and needs in combatting educational exclusion (Potvin, 2013).

## In CEGEP

As early as 1987, Cégep de Sept-Îles stressed the need for the cultural safety of Indigenous students, deeming that it is:

important to tailor any informational activity, event, counseling or technical support the college provides to its students to this lived experience...[and] to allow this cultural identity, which is their own, to be expressed in the institution in a myriad of ways: entertainment, works of art, cultural events...for so long as we do not create an environment in the college that allows this expression, we will never treat Indigenous students as wholly human beings: we will be ac-

cepting them in the college on the condition that they check an important part of themselves at the door: their inner identity, their culture. (Bherer, 1987, p. 117, free translation)

A few short years following the rollout of the Indigenous Studies program at Cégep de Sept-Îles, Delagrave (1990) produced a report highlighting the role of Indigenous student services, which then included a specialized social worker, interest-free loans, and an Innu cultural week. Indigenous students also received assistance in finding housing and school transportation, orientation activities, lunchtime discussion groups, a yearly Indigenous awards gala, and awareness workshops on Indigenous culture for teaching staff. More recently, Lafleur (2020) noted the addition of residences and an early childhood centre for Indigenous students.

In 1990 John Abbott College entered a partnership with the Cree and Kativik school boards to offer services to Eeyou and Inuit students (Collier, 1993). At Cégep de Baie-Comeau (2014), an orientation and integration committee for Innu students has been organizing cultural and social activities since 1984, and in 2006 the CEGEP itself opened the INNUAT’Z lounge, a place where students can study, get together, socialize, and also meet non-Indigenous students eager to breach the divide. Cégep d’Alma’s Mamo Meskanaw support centre also provides a space for Indigenous students to meet and access services such as one-on-one support and academic and career guidance (Lafleur, 2020). At Kiuna, given that the heart of its mission is cultural continuity in fostering success among Indigenous students, all its services are designed to better meet the needs of its target population, notably educational and psychosocial support (Arriola & Hannis, 2016). Kiuna also offers a variety of cultural and social activities, such as workshops led by Indigenous Elders and conferences featuring guest Indigenous researchers (Dufour, 2015b).

A study by Mareschal and Denault (2020) identified a number of services for Indigenous students in three francophone CEGEPs in the Quebec City area (Limoulu, Garneau, Sainte-Foy) and one in Trois-Rivières, that included a part-time resource person and social activities (e.g., sporting events and field trips) for Indigenous students, culturally-relevant activities, as well as philosophy workshops and French tutoring. In three of these CEGEPs Indigenous students also have access to a dedicated space, and in one they have formed an In-

Indigenous student association. For the participants in the study, although the steps taken in these four CEGEPs were in the right direction, they were deemed insufficient to adequately support Indigenous students. The authors also observed that “most CEGEPs are in their infancy in implementing support policies and measures tailored to Indigenous students” (p. 87).

As of yet only eight CEGEPs (out of 48) have explicitly included issues related to Indigenous realities as part of their guidelines and priorities in their strategic plans (Alma, Abitibi-Témiscamingue, Baie-Comeau, Chicoutimi, Dawson, Garneau, John Abbott, Saint-Félicien), and just three included some components of the context associated with these realities (Marie-Victorin, Outaouais, Trois-Rivières). The Indigenous issue is therefore still not adequately represented, particularly in francophone CEGEPs near Indigenous communities outside Montréal and anglophone institutions in Montréal. There are, however, a small number of encouraging initiatives, such as Collège Ahuntsic’s “Indigenization Space.”<sup>7</sup>

## In University

Since 1991 UQAC’s Centre des Premières Nations Nikanite (Nikanite First Nations Centre) has been for Indigenous students a meeting point for cultural and social activities, guidance services, mentorship, and study strategies (Holmes, 2006). Well-known and liked, these services remain under-utilized by Indigenous students, who claim not to need them although they feel comfortable referring to them (Cégep de Baie-Comeau-UQAC, 2015). Jean (2020) also mentioned three dedicated scholarships, orientation and integration activities, graduation events celebrating Indigenous student achievement (on campus and in communities) and a cultural pavilion including a drop-in daycare centre.

In 1992, Concordia opened the Centre for Native Education, today called the Otsenhákta Student Centre, where First Nations, Inuit, and Métis students can socialize and get tutoring, guidance, and advice, as well as a host of other resources to help them with their studies and university life (Holmes, 2006). Jean (2020) remarked that Otsenhákta also offers social and sports activities and psychosocial and spiritual student support (through an Elder), and that Concordia awards a dozen or so Indigenous scholarships. At McGill, Indigenous students have had access to the First People’s House (Lefevre-Radelli & Dufour, 2016), which since 1988 has

been offering similar services to Concordia. Jean (2020) lists reception, orientation, and integration services; some student housing; mentorship and tutoring; as well as psychosocial support provided by an Indigenous counsellor. McGill is also home to seven student organizations centred around Indigenous issues, a graduation ceremony highlighting the academic success of Indigenous students, and seven scholarships and bursaries.

At UQAT, Indigenous students at the Val-d’Or campus have had a dedicated space and academic and para-academic support since 2004 (Loiselle, 2010). Cazin (2005) pointed out that these services were well-received and Loiselle (2010) concluded that these services significantly contributed to student perseverance and success. Jean (2020) noted UQAT’s start-of-the-school-year activities and orientation services and activities, motivational strategies, language assistance, and psychosocial support provided by a human relations officer, along with six Indigenous scholarships. Holmes (2006) remarked that Laval’s law school provides “mentoring and study skills workshops” (p. 198) to Indigenous students. Laval also has a dedicated space and a small number of entrance scholarships (Jean, 2020).

Lefevre-Radelli and Dufour (2016) highlighted the fact that in Montréal, dedicated Indigenous services at UQAM and UdeM (francophone universities) and McGill and Concordia (anglophone universities) were established separately, with the former developing theirs more recently in collaboration with Indigenous partners. Dedicated services in the anglophone universities were primarily the result of initiatives led by Indigenous students, whereas in the francophone universities, institutional initiatives were the driver. The Salon Uatik (Uatik cultural centre) at UdeM has been welcoming Indigenous students since 2018, and at UQAM the Niska lounge offers a variety of workshops (Lefevre-Radelli, 2019). Jean (2020) also noted that students can get tutoring, mentoring, and psychosocial support at the Salon Uatik. UdeM’s Cercle autochtone Ok8API (Ok8API Indigenous circle) is a student organization whose mission is to promote Indigenous success and build bridges between Indigenous and non-Indigenous students. UdeM also awards five scholarships and offers orientation and integration activities, student pairing and lunchtime events to celebrate student perseverance. UQAM also offers—in collaboration with the Cercle des Premières Nations (First Nations circle) student organization—an array of orientation, integration, social, and culturally-tailored ac-

tivities, as well as a law scholarship to two Indigenous students, adapted academic workshops, and psychosocial support, and employs a part-time Indigenous student to maintain a supportive presence in the Niska lounge.

Jean (2020) also points to the creation of a sharing circle at UQTR to raise awareness of Indigenous reality, the construction of Indigenous student residences, and an integrated, culturally relevant approach to services. UQO provides a communal space for an Indigenous student organization, and a dedicated Indigenous liaison office encompassing all student support services is in the works. Students in ENAP's public management programs in an Indigenous context can avail themselves of a preparatory workshop, training modules on being a student, and a pairing program with Indigenous graduates, as well as a biannual graduation ceremony celebrating their success. At the Institut National de la Recherche Scientifique (INRS), the DIALOG network provides, among other things, financial support to Indigenous students from other universities. At UdeS, integration and support services are provided by its Faculties of Medicine and Law. It also has an Indigenous law student committee, a coordinator for Indigenous recruitment and affairs, a dedicated space for Indigenous students, and a bursary. In 2018, Bishop's established an Indigenous space and has hired a counsellor to facilitate student integration and deliver academic and psychosocial support. Four scholarships are available, and the Indigenous Cultural Alliance brings Indigenous and non-Indigenous students together by organizing a variety of activities to deepen the understanding of Indigenous cultures. Two Indigenous scholarships are also awarded at HEC Montréal.

In comparing one university that offered culturally specific services for Indigenous students with another that did not, Joncas (2018) states that it was primarily institutions with "spaces for action to promote social justice" (pp. 245–246, free translation) that were best positioned to offer tailored resources to Indigenous students and lift barriers to their success. The author makes the case that, based on the universal principle of equal opportunity, some institutions are falling short in closing the inequality gap. Joncas and Pilote (2019) also highlight the role played by Indigenous resources and services in supporting success.

Many universities are nowadays stepping up to improve services delivered to Indigenous students. Some are reviewing key administrative barriers hindering ad-

mission and have hired Indigenous people both as staff and as members of governing boards. According to a BCI report (Jean, 2020), 13 of Quebec's 18 universities make specific references to Indigenous realities in their strategic plans. Targeted action plans have also been recently developed by several institutions, including UQAT (2019), Concordia (2019), UdeM (2020), Laval (2020), and UQAM (2021).<sup>8</sup> In addition, adopted policies on equity, diversity, and inclusion in most universities now include an Indigenous component.

## A History of Educational Paths Rooted in Indigenous Identity, Systemic Racism, and Discrimination

In an article on Indigenous student representation of Indigenous and non-Indigenous cultural identity, Collin (1988) distinguishes two discourses: one of "two solitudes" (p. 73), and the other of a "great synthesis" (p. 73), where Indigenous youth emphasize either complementarity or tension between the two. In doing so, the author brought to the fore for the first time the influence of Indigenous identity on educational paths in relation to non-Indigenous mainstream culture, which has since become a topical theme. With the exception of Larose et al. (2001), the studies we reviewed reveal a heightened sense of identity among Indigenous students (Blackburn, 2018; Dufour, 2015a, 2015b; Girard & Leblanc, 2010; Joncas, 2013, 2018; Langevin, 2006; Lefevre-Radelli, 2019; Loiselle, 2010; Ratel, 2019; Robert-Careau, 2019; Sarmiento, 2017; Savard, 2010). For example, most Indigenous CEGEP students in Saguenay-Lac-St-Jean interviewed by Langevin (2006) said that it was their strong sense of belonging to an Indigenous culture developed at a younger age that contributed to their resilience, rather than non-Indigenous college life strategies. At UQAT, Loiselle (2010) showed that Indigenous identity among Eeyou and Anicinapek students was at the core of support factors and the driving force in their perseverance, their reasons closely aligning with the well-being of their communities. Additionally, university students interviewed by Ratel (2019) were also able to broaden their vision of well-being in any Indigenous setting beyond traditional communities and nations. Interviewed by the Observatoire Jeunes et Société (Girard &

Leblanc, 2010), Indigenous youth who had experienced mobility—primarily for work or study—had in fact extended their representation of an Indigenous community to encompass an urban setting. Students interviewed by Savard (2010) added that their Indigenous identity had grown stronger during their post-secondary years. With Indigenous cultural identity being at the core of the founding of Kiuna (Dufour, 2015b), its students not surprisingly reported a keen interest in their studies because of the connection developed with their own cultures, unlike their previous school experience:

Being able to contextualize historical and political factors that led to their social and economic disempowerment and cultural marginalization enabled them to set new historical and community roots... [and] foresee a new personal and cultural continuity within past and future perspectives. (Dufour, 2015a, p. 121, free translation)

The common thread emerging from all these publications is the need for cultural safety, a need that is only rarely considered.

## The Need for Cultural Safety

Dufour (2015a) noted that the Indigenous identity of many students at Kiuna were often tested by “the fact of not speaking the local language, living outside the community, taking up postsecondary studies or having non-Indigenous friends” (p. 130, free translation) and concluded that promoting a culturally-safe academic environment for Indigenous students can have a positive impact on their educational success, well-being and integration in postsecondary Indigenous or non-Indigenous institutions. Joncas (2018) added that when universities recognize Indigenous identity they actively contribute to Indigenous students’ ability to know themselves, but only a small number of them sensed this recognition.

It is worth noting that the issue of Indigenous self-identification is a sensitive one because of colonial relationships defining Indigenous identity in a reductive way and experiences of racism and discrimination. Among many Montréal university students interviewed by Lefevre-Radelli (2019), some choose not to disclose their identity, or do so only to a limited extent, and those who do are aware that this goes beyond the mere act of asserting their identity, becoming a political act. While

participants thought their professors were generally open-minded, some recounted comments stamped with prejudice and ignorance, but had been reluctant to intervene in class out of fear of reprisal or to avoid “the onus of having to raise awareness or running a major risk of having their experience denied or belittled” (p. 350, free translation). While relations with their non-Indigenous peers were generally good—with some peers even standing in solidarity—at times prejudice was encountered outside the classroom, although it was believed that this issue was more felt outside of Montréal. While participants may not necessarily be willing to assert this identity with their peers or teachers (because of prejudice and the task of forever having to raise awareness that accompanies this self-identification), they do wish to see institutions include more Indigenous perspectives in practices and course content.

Many other studies have also examined discrimination and racism experienced by Indigenous students in post-secondary institutions. Even so, it should be noted that these phenomena remain underestimated in educational settings (Potvin et al., 2015). For example, CEGEP students in Saguenay-Lac-St-Jean said that direct and indirect racism and discrimination experienced at a younger age—mainly due to ignorance and prejudice—continued in CEGEP (Langevin, 2006). Some Indigenous students from Université Laval reported incidents of racial discrimination involving faculty members or other students (Rodon, 2007). For Indigenous students at UQAT, racism or discrimination tends to occur when dealing with people in town, particularly when looking for housing (Loiselle, 2010). Mareschal and Denault (2020) found that Indigenous students in francophone CEGEPs in Quebec City and Trois-Rivières were affected by systemic racism, “regularly facing microaggressions that were part of the power dynamics between the dominant culture and marginalized groups” (p. 67). Those at UQAC said they felt closer to other Indigenous students and did not quite fit in with non-Indigenous students in their classes, despite a “certain openness and proximity” (Joncas, 2013, p. 103) on the part of faculty. Many other university students brought up the issue of prejudice and a certain distance maintained by non-Indigenous faculty members and students (Joncas, 2018). Nonetheless, while many university students talked about experiencing racism and discrimination in university, they deemed this to be much less affecting than in elementary or secondary school (e.g., Ratel, 2019). Indigenous students

from Cégep Joliette also spoke of a feeling of invisibility and wished that their CEGEP would value the contribution of Indigenous cultures more, particularly in courses (Robert-Careau, 2019), a point also raised by Mareschal and Denault (2020).

## Conclusion: Toward Decolonizing Educational Institutions

There has been an uptick in initiatives promoting Indigenous educational success and perseverance, from pre-school to elementary to secondary (Lévesque & Polèse, 2015) or K–12, serving as a reminder that accessible post-secondary education entails first and foremost significantly boosting the number of secondary school graduates. Indigenous people tend moreover to pursue studies in fields that enable them to pay it forward by contributing to the well-being of their communities. Yet, the increase in post-secondary education attainment observed among Indigenous students since 1972 has failed to curb educational inequality given that most of the advances are at the CEGEP level and not in university (Statistics Canada, 2018).

In this context of segregative democratization of education (Merle, 2010), where disparities are exacerbated by social backgrounds (Conseil supérieur de l'éducation, 2016), efforts by institutions to increase cultural safety have contributed to improving educational outcomes of Indigenous people yet have failed to reverse the heavy trend of school dropouts. In addition, what we are witnessing is more a case of integration than inclusion (Lachapelle, 2017), inasmuch as the emphasis is placed on cultural lacunæ needing to be filled rather than transformative institutional change. Wilkes et. al. (2017) noted that land acknowledgement statements are practically absent in Quebec universities, a feature they trace back to a clash between Quebec nationalism and Indigenous nationalism. The “ideology of catching up” (Fournier & Houle, 1980) that marked the movement of democratizing education during the Quiet Revolution was primarily intended to shrink the gulf between non-Indigenous francophones and anglophones, and it took nearly a decade for the first initiatives toward opening up CEGEPs and universities to Indigenous students to take shape, before ultimately being significantly expanded in the 2000s.

Although the situation denounced by Indigenous McGill students in 1970 may appear long past, many

pernicious barriers continue to hinder the inclusion of Indigenous people in higher education. On the one hand, Indigenous students speak of a feeling of invisibility and persistent cultural shock, particularly for those coming from communities. On the other, the challenges associated with self-identification in educational institutions also contribute to reinforcing this invisibility. The role of community-based Indigenous partners is thus vitally important in the development of an inclusive environment, culturally relevant services and programs of study that meet the aspirations of Indigenous youth. Paul et al. (2020) remind us that

anchoring the broader process of decolonizing education rests in ways of seeing and of being in the world of colonized individuals and not those of the colonizer...[which implies] creating innovative structures that are outside the existing boundaries of colonial structures. (p. 80, free translation)

Providing expanded programs and services in Indigenous communities could not only improve cultural safety and address the needs of Indigenous governments and organizations, it would certainly merit further study. On that note, given the limitations of our literature review, a survey of programs and services offered in CEGEPs would also be welcome to better address gaps at this level of the education system. The strides made since the publication of *Indian Control of Indian Education* (1972) show a willingness on the part of educational institutions to better meet the needs expressed by First Peoples. Today these institutions are opening their doors wider in developing culturally safe CEGEPs and universities in a collaborative spirit with people who have hitherto been kept out of the classroom. Last but not least, it is also crucial to increase Indigenous presence in governing boards, faculties, and staff across these institutions, as recently recommended in *L'université québécoise du futur* (Fonds de Recherche du Québec, 2021).

## Acknowledgements

The authors are grateful to the anonymous reviewers of the present article for their thoughtful and constructive comments, which have been immeasurably helpful in improving on the original manuscript. We also thank Marisa Panetta-Jones for her professional translation of the original French version of this article.

## Contact Information

Jean-Luc Ratel  
ratel.jean-luc@uqam.ca

## Notes

- 1 A loanword from French, “CEGEP” originates from the French acronym for Collège d’enseignement général et professionnel (General and Vocational College). CEGEPs are publicly funded colleges providing technical, academic, and vocational programs, such as the two-year Diploma of College Studies (DCS, or Diplôme d’études collégiales—DEC) required for university admission in Quebec, or three-year technical programs for students who wish to pursue a skilled trade. Adult continuing education programs are also offered at CEGEPs, many of which lead to an Attestation of College Studies (ACS, or Attestation d’études collégiales—AEC), which is similar to a DEC but does not include the core curriculum.
- 2 According to Merle’s typology (2000), school democratization would be equalizing if the gaps between groups according to social origin were reduced compared to the initial situation. In this case, we are closer to a uniform democratization of education, since, despite an increase in postsecondary attendance, the gaps between Aboriginal and non-Aboriginal people tend to remain. If the gaps were to increase, we would be talking about segregated school democratization.
- 3 A series of keywords related to post-secondary education and Indigenous people in Canada were used. Documents were then sorted one by one to ascertain whether they applied entirely or in part to Quebec. Publications covering Canada overall without any specific mention of Quebec (either provincially or locally) were excluded.
- 4 Profiles of each university are available online (in French) at <https://www.bci-qc.ca/en/first-peoples/>
- 5 In post-secondary education, Dufour (2015a) defines this concept—developed by Māori nurse Irihapeti Ramsden in New Zealand—in relation to the respect and recognition of Indigenous realities by institutions: “the potential outcome of an offer of programs of services developed in the respect and recognition of historical, cultural, socioeconomic, political and epistemological factors of peoples. It is part of an alternative strategy to institutional ethnocentrism and aims to meet the specific needs of Indigenous students for a level playing field in global development and integrated success” (p. 150, free translation).
- 6 Inspired by Smith’s (1999, p. 39) definition of decolonization in research (“Decolonization is about centering our concerns and world views and then coming to know and understand theory and research from our own perspec-

tives and for our own purposes”), Battiste (2013) argues that for education to move beyond colonialism a “new space” is needed “where Indigenous peoples’ knowledge, identity and future is calculated into the global and contemporary equation,” without however “rejecting all theory or research of Western knowledge” (p. 185).

- 7 Online at <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/notre-college/espace-dautochtonisation>
- 8 Plans are available on individual institutional websites. UQAM’s will be online in the fall of 2021.

# DE LA PRISE EN CHARGE À LA DÉCOLONISATION : UN REGARD RÉTROSPECTIF SUR CINQ DÉCENNIES D'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE AUTOCHTONE AU QUÉBEC

JEAN-LUC RATEL  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MARCO BACON  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ANNIE PILOTE  
UNIVERSITÉ LAVAL

## Résumé :

À l'aube de la parution de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), la poursuite d'études postsecondaires chez les Autochtones du Québec demeurait un phénomène encore récent et méconnu. Dans le contexte de prise en charge par les communautés autochtones de leurs propres services, la demande en diplômés postsecondaires autochtones s'est nettement accrue et a donné lieu à des programmes et services destinés spécifiquement aux Autochtones. On pense notamment au projet d'« amérindianisation » de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, en 1971, et à la création du Collège Manitou, en 1973, comme tournants. La spécificité linguistique québécoise s'est d'ailleurs tôt fait sentir, ajoutant à la dimension bilingue initiale (avec le passage d'une langue autochtone à une langue allochtone) celle propre à la dualité linguistique francophone et anglophone d'un système d'enseignement issu de l'histoire coloniale.

Cet article s'appuie sur une recension des écrits concernant l'éducation postsecondaire autochtone au Québec de 1972 à 2021. Nous articulons notre analyse autour des changements qui se sont opérés au fil des dernières décennies concernant les programmes destinés aux Autochtones, les services offerts par les établissements, ainsi que les enjeux concernant les parcours des étudiants autour de l'identité autochtone, du racisme systémique et de la discrimination. Nous constatons qu'en dépit des efforts soutenus d'un nombre croissant d'établissements, les Autochtones connaissent des entraves à la poursuite d'études postsecondaires encore bien présentes. Nous concluons avec une réflexion sur l'université et le cégep comme institutions, leur modèle de développement et leur rôle dans la décolonisation de l'éducation et la démocratisation scolaire.

**Mots-clés :** autochtone, enseignement supérieur, services aux étudiants, programmes d'études, Québec

## Abstract

In the early days soon after the release of the landmark policy paper *Indian Control of Indian Education* (1972), postsecondary studies among Indigenous people in Québec were still new and relatively unknown. Against a backdrop of Indigenous communities starting to take ownership of their own services, the demand for postsecondary Indigenous graduates began to increase significantly, resulting in the development of tailored programs and services: the Amerindianization program led by UQAC in 1971 and the founding of Manitou College in 1973, for example, stand out as two major milestones. The distinctive linguistic reality of Québec moreover soon became apparent, adding to the initial bilingual dimension (moving from an Indigenous language to a non-Indigenous one) the duality of a Francophone and Anglophone education system rooted in colonial history.

Drawing on a review of literature on postsecondary Indigenous education in Québec from 1972 to 2021, our analysis in the present article is framed around the changes that took place over these past five decades in programs and services provided by postsecondary institutions. Also discussed are issues involving Indigenous student paths marked by identity, systemic racism and discrimination. We note that in spite of sustained efforts by an increasing number of institutions, Indigenous people still face enduring barriers. We conclude with some thoughts on the university and the CEGEP as postsecondary institutions, their development model and their role in decolonizing and democratizing education.

**Keywords:** Indigenous, higher education, student services, study programs, Quebec

## Introduction

Dans la foulée du rapport Parent (1963-1966), qui a conduit à la modernisation du système d'éducation québécois et à une plus grande démocratisation scolaire, l'accessibilité de l'enseignement supérieur s'est nettement élargie par la création des cégeps (établissements d'enseignement postsecondaire offrant une formation préparant à l'université, en 2 ans, et une formation professionnelle technique, en 3 ans) et la plus grande ouverture des portes des universités à des groupes qui en étaient alors largement exclus, plus particulièrement les femmes, les francophones et la population hors des grandes villes (Dandurand, 1990). Ces avancées ont toutefois timidement rejoint les Autochtones, et nous sommes encore loin de l'idéal d'une démocratisation scolaire égalisatrice<sup>1</sup> (Merle, 2000). À titre d'illustration, en 1971, 2,1 % des membres des Premières Nations du Canada (qui, avec les Inuit et les Métis, composent la population autochtone du pays) âgés d'au moins 15 ans avaient poursuivi des études postsecondaires, alors que cette proportion se situait à 15,4 % pour l'ensemble du Québec (Tetlock et Mori, 1977). En 2016, 26,5 % des Autochtones du Québec âgés d'au moins 15 ans détenaient un certificat ou diplôme postsecondaire (37 930 sur 142 870), par rapport à une moyenne québécoise de 41,7 % (2 763 495 sur 6 634 280). L'écart se fait aujourd'hui sentir à l'université (11,8 % des Autochtones âgés d'au moins 15 ans détenant au moins un certificat ou diplôme universitaire, par rapport à une moyenne québécoise de 24,1 %), alors que la proportion d'Autochtones âgés d'au moins 15 ans ayant un plus haut certificat ou diplôme de niveau collégial est proche de la moyenne québécoise (14,8 % par rapport à 17,6 %) (Statistique Canada, 2018). Or, dans la foulée de son Livre blanc, le gouvernement canadien proposait en 1969 d'abolir le statut d'Indien et les droits issus des traités (Stonechild, 2006), ce qui déclencha une vive opposition conduisant à la parution du document *Citizens Plus*, connu sous l'appellation de « Livre rouge » (Indian Chiefs of Alberta, 1970). Dans cette foulée, les étudiants autochtones de l'Université McGill réclamèrent dès 1970 une meilleure prise en considération de leurs réalités et besoins :

Nous, étudiants indiens, esquimaux et métis, sommes présentement contraints à nous soumettre à un système d'éducation qui ignore nos différentes langues, rejette nos traditions, dénigre notre his-

toire et détruit nos valeurs. Un tel système force la plupart d'entre nous à quitter l'école avant même d'atteindre le niveau universitaire. Ceux qui réussissent à pénétrer à l'université s'y retrouvent à la fois mal préparés et complètement coupés de leur peuple. Ils sont rapidement détournés de l'université par son caractère sophistiqué et urbain, ainsi que par l'atmosphère déshumanisante qu'on y trouve. Nous ne pouvons nous identifier à un tel système et nous éprouvons beaucoup de difficultés à mettre ce que nous y apprenons en relation avec le besoin de nos populations. Il nous est de plus impossible dans l'état actuel des universités, d'y recouvrer le sens de notre intégrité personnelle et culturelle. Enfin, nous y rencontrons souvent ignorance et attitudes racistes envers notre histoire, nos langues, nos valeurs et nos cultures. (Conseil inter-tribal des étudiants autochtones de McGill, 1970, cité dans Craig, 1972, p. 49)

Pour remédier à cette situation, le Conseil demandait aux établissements d'encourager les étudiants autochtones à poursuivre leurs études, « [é]tablir et financer des programmes de coopération substantiels » (p. 49) sur l'étude des Autochtones d'Amérique du Nord, embaucher du personnel autochtone pour offrir ces programmes et développer des services communautaires. À la même époque, la Fraternité des Indiens du Canada (1972), aujourd'hui l'Assemblée des Premières Nations du Canada, défendait l'autodétermination en éducation dans *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. En 1973, la Cour suprême reconnaissait le titre foncier des Nisga'a dans l'arrêt Calder, ouvrant la voie à l'enchâssement des droits autochtones dans la Constitution canadienne de 1982 (Cruikshank, 2020). Si bien de l'eau a coulé sous les ponts depuis, la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015), l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées (ENFFADA, 2019) et la Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec (Commission Viens, 2020) soulignent néanmoins les défis persistants en matière d'accessibilité de l'éducation postsecondaire chez les Autochtones et recommandent d'inclure davantage de formations obligatoires sur les réalités autochtones. On retient l'appel à l'action 23 de la Commission Viens (réclamant « un volet sur les Premières Nations et les Inuit du Québec » [p. 266] dans les formations post-

secondaires de certaines professions, dont la médecine, le travail social, le droit et le journalisme), l'appel à la justice 9 du rapport complémentaire sur le Québec de l'ENFFADA (demandant « d'intégrer au curriculum scolaire obligatoire une formation élaborée en collaboration avec des organisations autochtones, relative aux réalités socio-culturelles, historiques et contemporaines des Autochtones » [p. 161]) et l'appel à l'action 11 de la CVR, qui demande au gouvernement fédéral de bonifier le financement destiné aux « élèves des Premières Nations qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires » (p. 2).

Le diplôme d'études collégiales (DEC) constituant généralement un préalable aux études universitaires au Québec, nous nous arrêterons aux deux institutions de l'enseignement postsecondaire : le cégep et l'université. Nous nous intéresserons à l'histoire de l'éducation postsecondaire autochtone au Québec depuis la parution de *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972), ayant amorcé la prise en charge de l'éducation par les communautés autochtones. Or, les publications retraçant cette période historique se concentrent plutôt sur l'enseignement primaire et secondaire (voir p. ex. Lévesque et Polèse, 2015), certains établissements postsecondaires (voir p. ex. Dufour, 2017) ou des portraits d'ensemble des secteurs collégiaux ou universitaires couvrant une période plus restreinte (voir p. ex. Jean, 2020). Nous nous intéresserons plus précisément aux programmes d'études ciblant les étudiants autochtones, à l'ouverture des cégeps et universités aux réalités autochtones, puis aux questions identitaires et de racisme.

## Méthodologie

Cet article repose sur une analyse des documents concernant l'enseignement postsecondaire autochtone au Québec publiés de 1972 à 2021, effectuée en suivant les trois étapes (indexation, condensation, classification) de la méthode de l'analyse documentaire (Hudon, 2013), laquelle consiste à « déterminer les éléments d'information pertinents dans un document ou une collection de documents et de les représenter sous une forme concise et non ambiguë pour en faciliter le repérage ultérieur » (p. 264). Nous nous sommes plus précisément intéressés aux publications concernant les parcours des étudiants autochtones, les services et programmes les visant spécifiquement ainsi que leurs relations avec les

autres étudiants et membres du personnel. Nous avons consulté les catalogues des bibliothèques universitaires québécoises et des principales bases de données en éducation (EBSCO, ERIC, Érudit, Cairn, Repère)<sup>2</sup>. Les publications institutionnelles, rapports de recherche, livres, articles, mémoires et thèses abordant les parcours des étudiants autochtones et/ou les services et programmes qui leur sont offerts ont été retenus. Nous avons aussi ajouté quelques documents disponibles en ligne, non indexés dans ces bases de données, en lien avec des événements scientifiques et témoignages d'étudiants autochtones et de professionnels (autochtones et allochtones) de l'enseignement supérieur.

## Une offre accrue de programmes d'études ciblés

Le principal profil rencontré à l'université est celui des mères étudiantes de première génération (EPG), c'est-à-dire dont aucun des parents n'a fréquenté l'université (Kamanzi et al., 2010), étant dans la trentaine, ayant grandi en communauté et de langue maternelle autochtone. Au cégep, on remarque une population dans la vingtaine, aussi plus âgée que celle allochtone, majoritairement féminine et EPG (de niveau collégial). Par exemple, dans les cégeps francophones de Québec et Trois-Rivières, Mareschal et Denault (2020) recensaient 70 % de femmes, et l'Université Concordia dénombrait de 2000 à 2010 entre 72 % et 81 % de femmes (St-Laurent et Tremblay, 2010). Dès 1974, un portrait des cent trois diplômés postsecondaires autochtones produit par le gouvernement canadien (Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien [MAINIC], 1974) relevait qu'ils provenaient surtout des départements d'éducation (44), de santé (15), de sciences pures et appliquées (13), de sciences humaines et sociales (14), d'administration (7), d'arts (4) et de théologie (2). On observe aussi, parmi les quatre-vingt-trois participants de Dufour (2015a) – provenant de plusieurs cégeps et universités, en plus de certains élèves du secondaire au Centre de formation de la main-d'œuvre à Wendake –, des objectifs professionnels révélateurs de leurs intérêts pour les programmes d'études. Ainsi, les principales professions envisagées nécessitant une formation postsecondaire sont reliées aux sciences de l'éducation (professeur, éducateur en garderie, psychoéducateur), aux sciences humaines et sociales (travailleur social, psychologue, politicien), au

droit (avocat, juge), en plus de plusieurs réponses associées aux sciences de la santé, aux arts et aux communications. Les besoins en éducation, santé et administration présents dans les communautés autochtones occupent donc une place de choix dans les programmes d'études postsecondaires des étudiants autochtones, et l'offre de programmes les ciblant se situe précisément dans ces créneaux.

## Au cégep

Au Québec, les premiers programmes postsecondaires ciblant les étudiants autochtones se sont développés au Collège Manitu (Dufour, 2017)<sup>3</sup>. Agréés par les cégeps Ahuntsic et Dawson, ils furent introduits dès 1974 (sciences humaines, littérature, mathématiques, écologie, éducation physique et administration) et 1975 (arts et communications et techniques amérindiennes, ce dernier programme ayant été transféré du Cégep de Saint-Félicien) (Beaudoin, 1977). Au Cégep de Sept-Îles, un profil d'études amérindiennes fut implanté dès 1983 dans le DEC en sciences humaines, offrant quelques cours sur les réalités autochtones et accueillant principalement des étudiants innus (Bherer, 1987; Delagrave, 1990). Lafleur (2020) mentionnait aussi récemment les cours de littérature et philosophie.

L'offre de programmes destinés aux Autochtones prit ensuite de l'ampleur, notamment grâce à un programme de transition offert depuis 1990 aux étudiants inuit du Cégep John Abbott et, depuis 1991, du Cégep Marie-Victorin (ce dernier ayant été transféré en 2018 au Cégep Montmorency). On trouvait aussi de tels programmes (MAINC, 1992; Conseil pour l'avancement des agents de développement autochtones [CAADA], 1994) aux cégeps Garneau (attestation d'études collégiales [AEC] en muséologie et animation culturelle en milieu autochtone), de Lévis-Lauzon (DEC en techniques de bureau), de Sept-Îles (DEC en sciences humaines avec profil Culture, Innu et société; programme préparatoire aux études collégiales et universitaires) et de Matane (AEC en sécurité industrielle et commerciale), ainsi que quelques formations courtes offertes à Listuguj par le Centre de perfectionnement micmac. L'Institut de formation autochtone du Québec offrait également cinq AEC à Québec et Mashteuiatsh (administration en milieu autochtone, intervention sociale, techniques policières pour les Premières Nations, gestion en santé et services sociaux, techniques de documentation), et certaines for-

mations courtes. Dès 1996, une AEC était développée au Cégep de Saint-Félicien (Association des collèges communautaires du Canada [ACCC], 2005) pour former des éducatrices dans différentes communautés autochtones. L'ACCC (2005), aujourd'hui Collèges et instituts Canada (CICan), mentionnait aussi qu'un programme de transition fut implanté en 2002 par le Cégep John Abbott (pour les Kanien'kehá:ka [Mohawks] de Kahnawà:ke se dirigeant en soins infirmiers) et que le Cégep Heritage offrait des programmes à distance à la Baie-James en sciences sociales, sciences humaines et anglais, en plus d'un programme formant des techniciens en hydroélectricité.

L'offre destinée aux Autochtones s'est davantage accrue dans la dernière décennie : dès 2010, l'Institution Kiuna offrait un DEC en sciences humaines avec profil Premières Nations et un programme d'accueil et intégration (Dufour, 2015a). L'ACCC (2011) mentionnait dix cégeps (sur quarante-huit) offrant des programmes dans les communautés et sur campus, dont ceux d'Abitibi-Témiscamingue, de Chicoutimi, de Saint-Félicien, de Baie-Comeau, de Sept-Îles, Heritage, John Abbott, Marie-Victorin et Garneau. Sans préciser quels programmes étaient alors offerts dans chaque établissement, le rapport donne l'exemple des programmes de transition aux études collégiales offerts par Marie-Victorin et John Abbott, mentionnés au paragraphe précédent.

## À l'université

C'est aussi dans le sillage du Collège Manitu que se sont développés les premiers programmes universitaires ciblant les Autochtones. De 1970 à 1972, les universités McGill, Loyola et Sir George Williams (ces deux derniers établissements ayant fusionné en 1974 pour former l'Université Concordia) ont offert certains cours par l'intermédiaire de l'Institut d'études des aborigènes d'Amérique du Nord, accueillant 17 étudiants en 1970-1971 et 70 en 1971-1972 (Beaudoin, 1977). Le Collège Manitu reprit ces formations et des programmes agréés par l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) visant la formation d'enseignants destinés aux écoles autochtones, avec des cheminements particuliers selon la langue (langue autochtone, français ou anglais) (UQAC-Collège Manitu, 1976).

Dès 1975, l'Université McGill développait le *Native and Northern Education Program*, certificat formant des enseignants inuit à Kuujuaq (O'Connor, 2020), ensuite étendu à d'autres communautés et aujourd'hui inclus

dans les programmes et services de son *Office of First Nations and Inuit Education*. En 2006, plusieurs certificats étaient offerts dans différentes communautés (en travail social, enseignement, administration scolaire et linguistique), de même qu'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP) et des cours à thématiques autochtones en études canadiennes (Holmes, 2006). Un récent rapport du Bureau de la coopération interuniversitaire (BCI) (Jean, 2020)<sup>4</sup> y relevait une mineure en études autochtones et une dizaine de certificats, surtout en éducation.

À Puvirnituq et Ivujivik, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) développait dès 1985 un programme de formation des enseignants inuit (Maheux et Simard, 2001). Un BEPEP s'y est implanté dès 2002 en français (accueillant surtout des Anicinapek [Algonquins]) et, dès 2005, en anglais (accueillant surtout des Eeyous [Cris]). Dès 2004, deux certificats (administration et comptabilité) et un baccalauréat en travail social s'y sont aussi implantés en anglais (Cazin, 2005; Paul et al., 2013). L'Association des universités et collèges du Canada (Holmes, 2006), aujourd'hui Universités Canada, y mentionnait aussi trois certificats en administration et deux baccalauréats (BEPEP et travail social), en plus de cinq certificats offerts dans différentes communautés en enseignement et administration, puis un certificat multidisciplinaire. Jean (2020) y relève huit microprogrammes axés sur l'administration en contexte autochtone, un certificat en études autochtones et un programme court en enseignement d'une langue seconde en contexte autochtone.

À l'UQAC, trois certificats de premier cycle étaient offerts dans les années 1990 dans certaines communautés innues et atikamekw, par l'intermédiaire du Centre d'études amérindiennes (aujourd'hui Centre des Premières Nations Nikanite), en administration, psychologie et études pluridisciplinaires (MAINC, 1992; CAADA, 1994). En 2006, deux certificats visant les aides-enseignants et suppléants étaient offerts dans certaines communautés, puis six programmes courts (en linguistique, administration, relation d'aide et histoire autochtone), en plus du BEPEP et de deux certificats (technolinguistique autochtone, études pluridisciplinaires) (Holmes, 2006). Jean (2020) y mentionne treize programmes, dont un de deuxième cycle en études supérieures spécialisées (DESS) multidisciplinaires de recherche en contexte autochtone.

L'Université Laval offrait dès 1990 un certificat en études autochtones. En 2006, un DESS en intervention psychosociale en milieu éducatif (offert à Uashat mak Mani-Utenam, en collaboration avec l'ICEM, aujourd'hui Institut Tshakapesh) et un cours d'inuktitut étaient aussi offerts (Holmes, 2006). En 2019 (Jean, 2020), le DESS n'était plus offert, mais un microprogramme en études autochtones et une concentration en études autochtones (au baccalauréat en anthropologie) s'ajoutaient au certificat. L'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) offre depuis 2005 un BEPEP destiné aux étudiants atikamekw (Ouellet, 2013). S'y sont ensuite ajoutés deux baccalauréats (arts visuels et enseignement des arts) et un microprogramme de premier cycle en enseignement d'une langue algonquienne. Holmes (2006) relevait également que l'Université Concordia offrait une mineure en études autochtones, en plus d'un certificat en éducation familiale à Chisasibi, en collaboration avec la Commission scolaire crie, et des cours en administration des affaires, en collaboration avec le Grand Conseil des Cris. S'y sont ensuite ajoutés la majeure et le baccalauréat en études autochtones (Jean, 2020).

Holmes (2006) ajoute que quelques cours à thématique autochtone étaient offerts à Bishop's (sociologie et histoire), à l'Université de Montréal (anthropologie, linguistique, droit et histoire) et à l'Université Laval (inuktitut), un phénomène qui a pris de l'ampleur selon le récent rapport du BCI (Jean, 2020), qui en recense dans toutes les universités, à l'exception de certains établissements spécialisés (École de technologie supérieure, HEC Montréal, Polytechnique Montréal, TELUQ). Jean (2020) relève aussi quelques places réservées dans certains programmes d'études contingentés, notamment en médecine (Laval, McGill, Sherbrooke, Montréal), et plusieurs programmes d'études destinés aux étudiants autochtones dans des universités qui en étaient jusqu'alors dépourvues. Ainsi, l'Université Bishop's offre une mineure en études autochtones, l'Université de Sherbrooke un DESS en gestion de l'éducation (tenant compte du milieu autochtone) et l'Université du Québec en Outaouais (UQO) une maîtrise en sciences sociales du développement avec concentration en études autochtones. L'Université de Montréal offre une mineure et un microprogramme en études autochtones, en plus du DESS en récits et médias autochtones, alors que l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre un programme court en études autochtones, un certificat en

éducation à la petite enfance (destiné aux intervenantes des communautés autochtones), une concentration de 1<sup>er</sup> cycle en études autochtones et une école d'été sur la gouvernance autochtone féminine. L'École nationale d'administration publique (ENAP) offre aussi, en partenariat avec l'UQAT et l'UQAC, un microprogramme et un programme court de 2<sup>e</sup> cycle en gestion publique en contexte autochtone. Le portrait de cette offre de formation accrue ciblant les étudiants autochtones serait toutefois incomplet sans un examen des services qui leur sont offerts.

## Des établissements plus sensibles aux réalités autochtones

La présence accrue d'étudiants autochtones, la diversification de leurs profils, les politiques sur l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) en enseignement supérieur et les appels à l'action des commissions (CVR, ENFFADA, Viens) ont conduit les établissements à revoir leurs services aux étudiants autochtones. D'abord, des établissements ont été fondés à leur intention : l'Institut d'études des aborigènes d'Amérique du Nord (1970-1972), le Collège Manitou (1973-1976) et, après trente-cinq ans, l'Institution Kiuna, qui a été fondée en 2011 et connaît depuis une expansion continue.

Dans les établissements non autochtones, Dufour (2015a) souligne que lorsque des services ciblés sont offerts, ils correspondent de près aux besoins exprimés par les participants à sa recherche : « tutorat, [...] activités culturelles, [...] orientation scolaire et professionnelle, [...] aide au logement, [...] aide à l'emploi et à la formation organisationnelle » (p. 102). Les rapports de l'ACCC (2011) et du BCI (Jean, 2020) soulignent toutefois que peu d'établissements offrent tous ces services. On remarque néanmoins une tendance grandissante à créer une ressource vers laquelle orienter les étudiants autochtones, tels le Service Premiers Peuples (UQAT) et le *Indigenous Student Resource Centre* (John Abbott).

Robert-Careau (2019) et Lefevre-Radelli (2019) nous rappellent toutefois que l'application du concept de sécurité culturelle<sup>5</sup> dans les cégeps et universités inclut peu sa dimension politique, se limitant à une ouverture aux cultures autochtones sans considérer les inégalités perpétuées par l'histoire coloniale. On peut alors difficilement parler de décolonisation<sup>6</sup> des établissements, qui cherchent davantage à intégrer les étudiants autoch-

tones dans une institution ancrée dans les traditions occidentales (Lachapelle, 2017), plutôt que, dans une approche inclusive (Potvin, 2013), prendre en compte leurs droits et besoins en combattant l'exclusion scolaire.

## Au cégep

Dès 1987, le Cégep de Sept-Îles insistait sur le besoin de sécurité culturelle des étudiants autochtones, considérant comme

important d'ajuster à ce vécu les interventions d'information, d'animation, de counselling et d'aide technique que le collège assure à ses étudiants [...] [et] de permettre que cette identité culturelle qui leur est propre s'exprime dans l'institution de diverses façons : spectacles, œuvres d'art, manifestations culturelles variées [...] [, puisque] [t]ant que n'est pas créé au collège un contexte permettant cette expression, nous ne traiterons pas les autochtones comme des êtres à part entière : nous les accepterons au collège mais à condition qu'ils laissent au vestiaire une part importante d'eux-mêmes, leur personnalité profonde, leur culture (Bherer, 1987, p. 117).

Après quelques années d'implantation du programme d'études amérindiennes, le rapport insistait sur le rôle des services aux étudiants autochtones, incluant alors un travailleur social spécialisé, des prêts sans intérêt et une semaine culturelle innue. On y aidait aussi les étudiants autochtones à trouver un logement et un transport scolaire, et on organisait des activités d'accueil, des dîners-causeries, une soirée annuelle des méritants autochtones et des ateliers de sensibilisation du personnel enseignant aux cultures autochtones (Delagrave, 1990). Lafleur (2020) y relevait récemment la construction de résidences et d'un centre de la petite enfance (CPE) destinés aux étudiants autochtones.

Au Cégep John Abbott, un partenariat a été conclu dès 1990 avec les commissions scolaires crie et Kati-vik pour offrir des services aux étudiants eeyous et inuit (Collier, 1993). Au Cégep de Baie-Comeau (2014), le Comité d'accueil et d'intégration des étudiants innus organise depuis 1994 des activités culturelles et sociales, et le cégep offre, depuis 2006, le local INNUAT'Z, où les étudiants innus peuvent socialiser et accueillir des étudiants allochtones souhaitant mieux les connaître. Le Centre MamoMeskanaw du Cégep d'Alma offre aussi un

local aux étudiants autochtones pour socialiser et avoir accès à des services tels qu'un soutien pédagogique individualisé et de l'orientation scolaire et professionnelle (Lafleur, 2020). À Kiuna, étant donné sa mission axée sur la continuité culturelle pour favoriser la réussite des étudiants des Premières Nations, tous les services offerts sont conçus pour mieux répondre aux besoins de la population cible, notamment le soutien pédagogique et psychosocial (Arriola et Hannis, 2016, p. 66). On y offre aussi des activités culturelles et sociales variées telles que des ateliers d'aînés autochtones et des conférences de chercheurs autochtones (Dufour, 2015b, p. 165).

Mareschal et Denault (2020) relèvent certains services destinés aux étudiants autochtones dans les trois cégeps francophones de Québec (Limoilou, Garneau, Sainte-Foy) et à celui de Trois-Rivières, qui embauchent à temps partiel une personne-ressource pour les étudiants autochtones, offrent des activités de socialisation entre étudiants autochtones (p. ex. sports et sorties de groupe), des activités valorisant les cultures autochtones, des ateliers en philosophie et du tutorat en français. Les étudiants autochtones de trois cégeps ont aussi accès à un local, et ceux d'un cégep ont formé un regroupement étudiant autochtone. Les participants concluent que les mesures des quatre cégeps concernant les étudiants autochtones sont pertinentes, mais insuffisantes pour les soutenir adéquatement. Les auteurs soulignent d'ailleurs que « la majorité des cégeps [...] en sont aux balbutiements de la mise en place de politiques et de mesures de soutien pour les étudiants autochtones » (p. 87).

Or, seulement huit plans stratégiques (sur un total de quarante-huit cégeps) mentionnent explicitement des enjeux associés aux étudiants autochtones dans leurs orientations et objectifs (Alma, Abitibi-Témiscamingue, Baie-Comeau, Chicoutimi, Dawson, Garneau, John Abbott, Saint-Félicien), alors que trois incluent des éléments de contexte associés aux réalités autochtones (Marie-Victorin, Outaouais, Trois-Rivières). Cet enjeu ressort donc encore faiblement et concerne davantage, hors Montréal, des cégeps francophones à proximité de communautés autochtones et, à Montréal, des établissements anglophones. Quelques projets en cours vont cependant dans ce sens, comme la création d'un « espace d'autochtonisation » au Cégep Ahuntsic (voir <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/notre-college/espace-dautochtonisation>).

## À l'université

Le Centre des Premières Nations Nikanite (UQAC) offre depuis 1991 aux étudiants autochtones un lieu de rencontre, des activités culturelles et sociales et des services d'orientation, de mentorat et de techniques d'étude (Holmes, 2006). Connus et appréciés, ils demeurent peu utilisés par les étudiants autochtones, qui affirment ne pas en avoir besoin, mais se sentir à l'aise de s'y référer (Cégep de Baie-Comeau-UQAC, 2015). Jean (2020) y relève aussi trois bourses d'études à l'intention des étudiants autochtones, des activités d'accueil et d'intégration, des événements célébrant les diplômés autochtones (sur campus et en communauté), en plus d'un pavillon récent axé sur les cultures autochtones, incluant une halte-garderie.

En 1992, l'Université Concordia ouvrait le *Centre for Native Education*, aujourd'hui *Otsenhákta Student Centre*, où les étudiants autochtones peuvent socialiser et avoir accès à des services de tutorat, d'orientation et de conseil, en plus de ressources facilitant leurs études et leur intégration (Holmes, 2006). Jean (2020) mentionne que ce centre offre également un soutien psychosocial et spirituel aux étudiants (par une aînée autochtone) et des activités sociales et sportives, puis que l'Université accorde une dizaine de bourses aux Autochtones. Depuis 1998, les étudiants autochtones de l'Université McGill ont aussi accès au *First People's House* (Lefevre-Radelli et Dufour, 2016), offrant le même type de services. Jean (2020) y mentionne les activités d'accueil, d'intégration et d'orientation, quelques résidences étudiantes desservant les Autochtones, du mentorat, du tutorat et un soutien psychosocial offert par un conseiller autochtone. On y relève aussi sept regroupements étudiants relatifs aux questions autochtones, une cérémonie de remise des diplômes particulière aux étudiants autochtones et sept bourses les ciblant.

À l'UQAT, les étudiants autochtones de Val-d'Or ont accès depuis 2004 à un local et à des services de soutien scolaire et extrascolaire (Loiselle, 2010). Cazin (2005) notait que ces services étaient appréciés et Loiselle (2010) concluait qu'ils contribuaient significativement à leur persévérance et leur réussite. Jean (2020) y relève les services d'accueil et d'orientation à la rentrée, de soutien à la motivation, de consultation linguistique et de soutien psychosocial offert par une agente de relations humaines, en plus de six bourses aux étudiants autochtones. À l'Université Laval, Holmes (2006) notait que la Faculté de droit offrait « des ateliers de men-

torat et de technique d'étude » (p. 198) aux étudiants autochtones. Jean (2020) souligne aussi qu'un local et quelques bourses d'admission leur sont destinés.

À Montréal, Lefevre-Radelli et Dufour (2016) soulignent que les services destinés aux étudiants universitaires autochtones se sont développés distinctement entre universités anglophones (McGill et Concordia) et francophones (UQAM, Université de Montréal), ces dernières ayant développé plus récemment leurs collaborations avec des partenaires autochtones. Les étudiants autochtones ont surtout pris l'initiative des services leur étant destinés dans les universités anglophones, alors que ce sont les établissements qui l'ont fait dans les universités francophones. Depuis 2018, le Salon Uatik accueille les étudiants autochtones de l'Université de Montréal et le local Niska fait de même avec ceux de l'UQAM, offrant également des ateliers à leur intention (Lefevre-Radelli, 2019). Jean (2020) ajoute que le Salon Uatik offre du tutorat, du mentorat et un soutien psychosocial, puis que le Cercle autochtone Ok8API regroupe des étudiants autochtones et allochtones de l'Université de Montréal voulant créer des ponts et favoriser la réussite des Autochtones. Cette université offre aussi cinq bourses et des activités d'accueil, d'intégration et de jumelage aux étudiants autochtones, puis organise des midis soulignant leur persévérance. L'UQAM offre aussi des activités d'accueil et d'intégration, sociales et culturelles, en collaboration avec le regroupement étudiant (Cercle des Premières Nations). Elle offre une bourse destinée à deux étudiants autochtones en droit, des ateliers de soutien scolaire et psychosocial adaptés, et embauche une étudiante autochtone à temps partiel pour assurer une présence au local Niska.

Jean (2020) souligne également la mise sur pied d'un cercle de partage visant à mieux faire connaître les réalités autochtones à l'UQTR et la construction de résidences destinées aux étudiants autochtones, intégrant des services culturellement pertinents. À l'UQO, un regroupement étudiant autochtone dispose d'un local, et un Bureau de liaison autochtone, regroupant des services destinés aux Autochtones, est en création. Les étudiants des programmes de gestion publique en contexte autochtone de l'ENAP ont accès à un atelier de préparation, à des capsules de formation sur le métier d'étudiant et à du tutorat offert par des diplômés autochtones, puis à une cérémonie bisannuelle célébrant leur diplomation. À l'Institut national de la recherche scien-

tifique (INRS), on note surtout les activités du Réseau DIALOG, offrant notamment un soutien financier aux étudiants autochtones d'autres universités. À l'Université de Sherbrooke, des services d'intégration et de soutien aux étudiants autochtones sont offerts par les facultés de médecine et de droit, celle-ci employant aussi une coordonnatrice au recrutement et aux affaires autochtones et offrant aux étudiants autochtones un local et une bourse d'études, en plus d'inclure un comité étudiant autochtone en droit. Depuis 2018, l'Université Bishop's offre un local aux étudiants autochtones et emploie une conseillère facilitant leur intégration et offrant un soutien scolaire et psychosocial. Quatre bourses sont offertes aux étudiants autochtones et le *Indigenous Cultural Alliance* regroupe des étudiants autochtones et non autochtones organisant différentes activités pour faire connaître les cultures autochtones. HEC Montréal offre aussi deux bourses aux étudiants autochtones.

En comparant une université dotée de services ciblant les étudiants autochtones et une autre qui en est dépourvue, Joncas (2018) conclut que c'est surtout au sein des établissements que les « espaces d'action pour favoriser la justice sociale » (p. 245–246) se retrouvent, étant les mieux placés pour offrir des ressources aux étudiants autochtones et lever des obstacles entravant leur réussite. L'auteure souligne qu'en se basant sur une conception universelle d'égalité des chances, les établissements parviennent peu à diminuer les inégalités. Joncas et Pilote (2019) insistent aussi sur le rôle des ressources et des services offerts aux étudiantes autochtones pour soutenir leur réussite.

Plusieurs universités bonifient désormais les services destinés aux étudiants autochtones, revoient certaines barrières administratives nuisant à leur admission et incluent des Autochtones dans leur personnel et en tant que représentants au conseil d'administration. Selon le rapport du BCI (Jean, 2020), treize des dix-huit universités québécoises mentionnent des enjeux spécifiques aux Autochtones dans leurs plans stratégiques. Des plans d'action concernant spécifiquement les Autochtones ont aussi été récemment élaborés dans plusieurs établissements, dont l'UQAT (2019), l'Université Concordia (2019), l'Université de Montréal (2020), l'Université Laval (2020) et l'UQAM (2021)<sup>7</sup>. De plus, les plans d'action d'EDI dont sont désormais dotés la plupart des établissements incluent des enjeux spécifiquement autochtones.

## Des parcours scolaires ancrés dans l'identité autochtone, le racisme systémique et la discrimination

Dès 1988, Collin identifiait un discours des « deux solitudes » et un discours de la « grande synthèse » dans le rapport des étudiants autochtones aux cultures autochtones et allochtones, selon que les jeunes insistaient sur la complémentarité ou l'opposition entre les deux. L'auteure soulevait ainsi l'influence du rapport à l'identité autochtone dans leurs parcours, en relation avec la culture majoritaire allochtone, une thématique revenant régulièrement depuis. À l'exception de Larose et al. (2001), les études recensées font d'ailleurs état d'un fort sentiment d'appartenance à l'identité autochtone chez les étudiants autochtones (Langevin, 2006; Loïselle, 2010; Girard et Leblanc, 2010; Savard, 2010; Joncas, 2013; Dufour, 2015a, 2015b; Sarmiento, 2017; Blackburn, 2018; Joncas, 2018; Lefevre-Radelli, 2019; Ratel, 2019; Robert-Careau, 2019). Par exemple, la plupart des étudiantes collégiales du Saguenay–Lac-Saint-Jean interviewées par Langevin (2006) font part d'un fort sentiment d'appartenance à leur culture autochtone développé très jeune en opposition avec la culture non autochtone, contribuant à leur résilience au moyen de stratégies d'adaptation au collégial. À l'UQAT, Loïselle (2010) démontrait que l'identité autochtone était au cœur des facteurs de soutien et de motivation favorisant la poursuite d'études chez les Eeyous et Anicinapek, leurs motifs étant étroitement reliés au mieux-être de leurs communautés. Les étudiants universitaires interviewés par Ratel (2019) pouvaient aussi concevoir ce mieux-être en milieu autochtone au-delà de leurs communautés et nations. Les jeunes Autochtones interviewés par l'Observatoire Jeunes et société (Girard et Leblanc, 2010) ayant connu une mobilité – principalement pour le travail et les études – parvenaient aussi à élargir leurs représentations du territoire autochtone en y incluant le milieu urbain. Les étudiantes autochtones interviewées par Savard (2010) ajoutaient que leur identité autochtone s'était amplifiée durant leurs études postsecondaires. L'identité culturelle autochtone étant au cœur du développement de l'Institution Kiuna (Dufour, 2015b), ses étudiants témoignent sans surprise d'un fort intérêt à l'égard de leurs études en raison de la connexion développée avec leurs propres cultures, contrairement à leur expérience scolaire antérieure : « pou-

voir contextualiser les facteurs historiques et politiques ayant mené à leur marginalisation socioéconomique et culturelle permet d'effectuer un nouvel enracinement historique et communautaire [...] [leur permettant] d'envisager une nouvelle continuité personnelle et culturelle à l'intérieur de perspectives passées et futures » (Dufour, 2015a, p. 121). Au travers de ces différentes publications ressort donc un besoin de sécurité culturelle qui n'est que rarement pris en compte.

### Un besoin de sécurité culturelle

Dufour (2015a) note que l'identité autochtone de plusieurs étudiants de Kiuna est souvent remise en question du « fait de ne pas parler la langue vernaculaire, d'habiter hors communauté, de poursuivre des études postsecondaires ou d'avoir des amis allochtones » (p. 130) et conclut que de favoriser la sécurité culturelle des étudiants autochtones contribue positivement à leur réussite éducative, à leur mieux-être et à leur intégration au sein des établissements postsecondaires, fussent-ils autochtones ou allochtones. Joncas (2018) ajoute que la reconnaissance de l'identité autochtone par les universités favorise la capacité des étudiantes autochtones à s'orienter, mais que seule une minorité sent cette reconnaissance.

Rappelons que l'auto-identification comme Autochtone est une question délicate chez plusieurs étudiants universitaires montréalais interviewés par Lefevre-Radelli (2019), en lien avec les rapports coloniaux définissant l'identité autochtone de manière réductrice et les expériences de racisme et de discrimination. Certains choisissent de ne pas révéler cette identité, ou de manière limitée, et ceux qui le font sont conscients qu'au-delà d'une affirmation identitaire, il s'agit d'un acte politique. Si leurs professeurs se montraient généralement ouverts, les participants signalaient certaines remarques empreintes de préjugés et d'ignorance, hésitant toutefois à intervenir en classe par crainte de représailles ou pour éviter « la charge de la sensibilisation, tout en les exposant au risque – majeur – de déni de leur expérience, de dénigrement » (p. 350). Si les relations avec les étudiants allochtones se déroulent généralement bien et que plusieurs se montrent même solidaires, les préjugés se font parfois sentir à l'extérieur des cours, une situation jugée moins problématique à Montréal qu'à l'extérieur. Les participants ne souhaitent toutefois pas forcément affirmer cette identité auprès de

leurs collègues et professeurs en raison des préjugés et de l'éternel travail d'éducation accompagnant cette affirmation. Ils aimeraient aussi que les établissements incluent davantage les perspectives autochtones dans leurs pratiques et contenus.

Les situations de discrimination et de racisme vécues par les étudiants postsecondaires autochtones sont aussi soulevées par plusieurs autres recherches, et rappelons que ce phénomène reste sous-estimé en milieu scolaire (Potvin et al., 2015). Par exemple, des étudiantes collégiales du Saguenay-Lac-Saint-Jean mentionnent que la discrimination directe et indirecte qu'elles ont vécue plus jeunes, surtout associée à l'ignorance et aux préjugés, se poursuit au cégep (Langevin, 2006). À l'Université Laval, quelques étudiants autochtones rapportent des situations de racisme ou de discrimination impliquant des professeurs ou d'autres étudiants (Rodon, 2007). À l'UQAT, le racisme et la discrimination se vivent surtout dans les interactions des étudiants autochtones en ville, notamment pour le logement (Loiselle, 2010). Dans les cégeps francophones de Québec et Trois-Rivières, Mareschal et Denault (2020) concluent au racisme systémique affectant les étudiants autochtones, faisant « régulièrement face à des micro-agressions qui s'inscrivent dans des rapports de force entre une culture dominante et des groupes minorisés » (p. 67). À l'UQAC, les étudiants autochtones disent se sentir plus proches des autres étudiants autochtones et peu intégrés avec ceux allochtones, malgré une « certaine ouverture et proximité » (Joncas, 2013, p. 103) de la part des professeurs. Plusieurs autres étudiantes universitaires évoquent également les préjugés et une distance des professeurs et étudiants allochtones (Joncas, 2018). Toutefois, si plusieurs autres étudiants universitaires mentionnent des expériences de racisme et de discrimination à l'université, ceux ayant fréquenté l'école primaire et secondaire allochtone considèrent qu'elles y sont nettement plus marquantes (voir p. ex. Ratel, 2019). Également, les étudiants autochtones du Cégep de Joliette mentionnent leur invisibilité et souhaitent que leur cégep valorise davantage l'apport des cultures autochtones, notamment dans les cours (Robert-Careau, 2019), des constats également soulevés par Mareschal et Denault (2020).

## Conclusion : vers une décolonisation des établissements

Les initiatives visant à favoriser la réussite et la persévérance des Autochtones au préscolaire, primaire et secondaire se multiplient (Lévesque et Polèse, 2015) et nous rappellent que l'accessibilité de l'enseignement postsecondaire implique d'abord une hausse considérable de la diplomation au secondaire. Les Autochtones tendent d'ailleurs à poursuivre leurs études dans des domaines leur permettant de contribuer au mieux-être en milieu autochtone, mais l'accroissement de la scolarisation postsecondaire constaté depuis 1972 n'a pas pour autant freiné les inégalités scolaires, d'autant que la progression concerne surtout le cégep plutôt que l'université (Statistique Canada, 2018).

Dans ce contexte de démocratisation scolaire ségrégative (Merle, 2010), où les écarts s'accroissent selon l'origine sociale (Conseil supérieur de l'éducation, 2016), les efforts déployés par les établissements postsecondaires pour y accroître la sécurité culturelle contribuent à améliorer la réussite éducative des Autochtones sans pour autant renverser la tendance lourde du décrochage scolaire. Nous assistons davantage à une intégration qu'à une inclusion des étudiants autochtones (Lachapelle, 2017), dans la mesure où on insiste sur une différence culturelle à combler plutôt que de remettre en question la culture institutionnelle. Wilkes et al. (2017) soulignent d'ailleurs que les formules de reconnaissance des territoires autochtones étaient absentes de la plupart des universités québécoises, une particularité qu'ils associent à la compétition entre les nationalismes québécois et autochtone. Or, l'« idéologie du rattrapage » (Fournier et Houle, 1980) ayant marqué la Révolution tranquille visait surtout à combler l'écart entre francophones et anglophones (allochtones), et ce n'est qu'une décennie plus tard que les premières initiatives pour ouvrir les portes des cégeps et universités aux Autochtones ont pris forme, ne s'étant élargies de manière significative que depuis les années 2000.

Si la situation décrite par les étudiants autochtones de l'Université McGill dans leur déclaration de 1970 semble lointaine, encore bien des entraves persistent dans l'inclusion des Autochtones dans l'enseignement supérieur. D'une part, un sentiment d'invisibilité est régulièrement exprimé par les étudiants autochtones et le choc culturel persiste, surtout chez ceux provenant

des communautés. D'autre part, les difficultés associées à l'identification des étudiants autochtones dans les établissements contribuent à cette invisibilité. Le rôle des partenaires autochtones extérieurs s'avère alors incontournable pour développer un climat accueillant, des services culturellement pertinents et des programmes d'études répondant aux aspirations des Autochtones. Paul et al. (2020) nous rappellent que « l'ancrage du processus général de décolonisation de l'éducation réside dans les manières de concevoir et d'être dans le monde des individus colonisés et non dans celles du colonisateur [...] [ce qui implique] la création de structures innovantes qui se situent en marge des structures coloniales existantes » (p. 80).

Offrir davantage de formations et de services dans les communautés autochtones permettrait également d'améliorer la sécurité culturelle des étudiants et tiendrait compte des demandes des gouvernements et organisations autochtones, ce qu'il serait intéressant d'étudier dans de futures recherches. De plus, étant donné les limites de l'analyse documentaire, une recension des programmes et services offerts dans les cégeps offrirait un portrait plus exhaustif à cet ordre d'enseignement. Ainsi, les avancées constatées depuis *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* en 1972 témoignent d'une volonté institutionnelle de mieux répondre aux besoins des Premiers Peuples. Elles ouvrent aujourd'hui grand la porte au développement de cégeps et universités culturellement sécurisants, dans une approche collaborative avec ceux-là mêmes qui en étaient naguère exclus. Il serait aussi important d'accroître la présence autochtone dans la gouvernance des établissements et chez les professeurs et professionnels, comme le recommandait récemment *L'université québécoise du futur* (Fonds de recherche du Québec, 2021).

## Remerciements

Nous remercions les évaluateurs anonymes de cet article, dont les commentaires détaillés ont nettement contribué à améliorer la qualité du manuscrit initial.

## Références / References

Arriola, J.-T. et Hannis, P. (2016). L'intégration des services psychosociaux au soutien pédagogique comme outil de persévérance scolaire chez les

Premières Nations : la pratique de l'Institution Kiuna. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaires chez les Premiers Peuples*, 2, 66–69. <http://colloques.uqac.ca/prscpp/revueperseveranceetreussitescolairev2/>

Association des collèges communautaires du Canada. (2005). *Répondre aux besoins des apprenants autochtones*. <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/acc/autochtones/autochtones.pdf>

Association des collèges communautaires du Canada. (2011). *Les collèges au service des apprenants et des communautés*. <https://www.collegesinstitutes.ca/wp-content/uploads/2014/05/RapportAutochtone2010.pdf>

Battiste, M. (2013). *Decolonizing Education*. Purich.

Beaudoin, J. (1977). *Le Collège Manitou : un projet – Dimensions sociologiques* [mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.

Bherer, D. (1987). *La présence des Autochtones au Cégep de Sept-Îles*. Cégep de Sept-Îles.

Blackburn, M. (2018). Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones [thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/4642/>

Cazin, A. (2005). *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2014*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. [https://www.uqat.ca/telechargements/info\\_entites/enq\\_autochtones.pdf](https://www.uqat.ca/telechargements/info_entites/enq_autochtones.pdf)

Cégep de Baie-Comeau. (2014). *Pour favoriser la réussite éducative des étudiantes et des étudiants autochtones du Cégep de Baie-Comeau*. <https://reussiteautochtone.files.wordpress.com/2016/04/guide-dintervention-institutionnelle-du-cc3a9gep-de-baie-comeau.pdf>

Cégep de Baie-Comeau–Université du Québec à Chicoutimi. (2015). *L'étudiant autochtone et les études supérieures : regards croisés au sein des institutions*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/06/>

- [rapport-guide-autochtones-baie-comeau.pdf](#)
- Collier, L. (1993). Teaching Native Students at the College Level. *Canadian Journal of Native Education*, 20(1), 109–117.
- Collin, D. (1988). L'ethno-ethnocentrisme : représentations d'identité chez de jeunes autochtones du Québec. *Anthropologie et Sociétés*, 12(1), 59–76. <https://doi.org/10.7202/015005ar>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Appels à l'action*. <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr>
- Conseil pour l'avancement des agents de développement autochtones. (1994). *Indian/Inuit training opportunities = Possibilités de formation pour les Indiens et les Inuit 1994–1995*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/cap-sur-lequite-rebe-2014-2016-50-0494/>
- Craig, G. W. (1972). Rapport du directeur de l'Institut des études des Aborigènes d'Amérique du Nord : année fiscale 1971–1972. *Recherches amérindiennes au Québec*, 2(4–5), 49–59.
- Cruikshank, D. (2020). Affaire Calder. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/calder-affaire>
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 37–60). Institut québécois de recherche sur la culture. [http://classiques.ugac.ca/contemporains/dandurand\\_pierre/democratie\\_ecole\\_qc/democratie\\_ecole\\_qc.html](http://classiques.ugac.ca/contemporains/dandurand_pierre/democratie_ecole_qc/democratie_ecole_qc.html)
- Delagrave, J. (1990). *Accueil et intégration des étudiants amérindiens au Cégep de Sept-Îles – Rapport d'expérimentation 1989–90*. Cégep de Sept-Îles.
- Dufour, E. (2015a). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire : enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/13638>
- Dufour, E. (2015b). « Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es... » : l'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2–3), 163–176. <https://doi.org/10.7202/1038048ar>
- Dufour, E. (2017). Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak : la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 70(4), 5–33. <https://doi.org/10.7202/1040572ar>
- Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones assassinées et disparues. (2019). *Réclamer notre pouvoir et notre place, volume 2 – Kepek-Québec*. <https://www.mmiwg-ffada.ca/fr/final-report/>
- Fonds de recherche du Québec. (2021). *L'université québécoise du futur – Tendances, enjeux, pistes d'action et recommandations*. Ministère de l'Enseignement supérieur. [http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/EDITION\\_Rapport\\_Journees-de-deliberation\\_Universite-quebeoise-du-futur.pdf](http://www.scientifique-en-chef.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/EDITION_Rapport_Journees-de-deliberation_Universite-quebeoise-du-futur.pdf)
- Fournier, M. et Houle, G. (1980). La sociologie québécoise et son objet : problématiques et débats. *Sociologie et sociétés*, 12(2), 21–44. <https://doi.org/10.7202/001261ar>
- Fraternité des Indiens du Canada. (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*. [https://www.afn.ca/uploads/files/fn\\_education/icoie-fr.pdf](https://www.afn.ca/uploads/files/fn_education/icoie-fr.pdf)
- Girard, C. et Leblanc, P. (2010). Dynamique de mobilité et construction identitaire. Le cas des jeunes autochtones au Québec. Dans A. Pilote et S. M. De Souza Correa (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire* (p. 73–98). Presses de l'Université Laval.
- Holmes, D. (2006). *Rétablir l'équilibre : les programmes universitaires canadiens et le soutien aux étudiants autochtones*. Association des universités et collèges du Canada.
- Hudon, M. (2013). *Analyse et représentation documentaires : introduction à l'indexation, à la classification et à la condensation des documents*. Presses de l'Université du Québec.
- Indian Chiefs of Alberta. (1970). *Citizens Plus*. Indian Association of Alberta. <https://journals.library.ualber->

- [ta.ca/aps/index.php/aps/article/view/11690/8926](http://ta.ca/aps/index.php/aps/article/view/11690/8926)
- Jean, J. (dir.). (2020). *L'action des universités québécoises pour, par et avec les Premiers Peuples – Portrait 2019*. Bureau de coopération interuniversitaire. <https://www.bci-qc.ca/premiers-peuples/>
- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <http://constellation.uqac.ca/2739/>
- Joncas, J.-A. (2018). *La justice aux études supérieures : l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/31148>
- Joncas, J.-A. et Pilote, A. (2019). L'incidence du milieu d'études sur les possibilités de choix de femmes autochtones : typologie de parcours scolaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 57–68. <https://doi.org/10.7202/1066635ar>
- Kamanzi, P. C., Doray, P., Bonin, S., Groleau, A. et Murdoch, J. (2010). Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 40(3), 1–24. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v40i3.2012>
- Lachapelle, M. (2017). *La négociation d'un parcours d'intégration : expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/27650>
- Lafleur, T. (2020, 11 novembre). « Présence autochtone ». *Portail du réseau collégial du Québec*. [http://lescegeps.com/enjeux/linterculturel/presence\\_autochtone](http://lescegeps.com/enjeux/linterculturel/presence_autochtone)
- Langevin, K. (2006). *L'adaptation des étudiants autochtones au collégial* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <http://constellation.uqac.ca/444/>
- Larose, F., Bourque, J., Terrisse, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151–180. <https://doi.org/10.7202/000312ar>
- Lefevre-Radelli, L. et Dufour, E. (2016). Entre revendications nationales et expériences locales. La reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (15), 169–192. <https://journals.openedition.org/cres/2943>
- Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal – Université de Nantes]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/13631>
- Lévesque, C. et Polèse, G. (2015). *Une synthèse des connaissances sur la réussite et la persévérance scolaires des élèves autochtones au Québec et dans les autres provinces canadiennes*. Réseau DIALOG et Institut national de la recherche scientifique. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2810>
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. <https://esp.umontreal.ca/fileadmin/esp/documents/Cheminement/soutien-reussite/Autochtones-etudes%20sup%C3%A9rieures.pdf>
- Maheux, G. et Simard, D. (2001). The problematic of the practice of teachers' training in Inuit communities within a perspective of knowledge construction in collaboration. *Fourth International Congress of Arctic Social Sciences (ICASS)*. ERIC. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476005.pdf>
- Mareschal, J. et Denault, A.-A. (2020). *Persévérance et réussite scolaires des étudiants autochtones au collégial*. Cégeps Garneau, de Trois-Rivières, Limoilou et Sainte-Foy. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4209349>
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. (1974). *Indian graduates of universities, teachers' colleges and schools of nursing (July, 1973)*.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. (1992). *Indian/Inuit training opportunities = Possibilités de formation pour les Indiens et les Inuit*

- 1992–1993.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15–50. [https://www.persee.fr/doc/pop\\_0032-4663\\_2000\\_num\\_55\\_1\\_7096](https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096)
- O'Connor, C. J. (2020). *Colonial and Indigenous language policies at McGill University: beliefs, mechanisms, and practices* [mémoire de maîtrise, Université McGill]. EScholarship@McGill. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/m613n300f>
- Ouellet, S. (2013). La formation des futurs enseignants atikamekw : récit d'une expérience. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Paul, V., Crépeau, N., Legault, L. et Maheux, G. (2013). La contribution de l'UQAT à la formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Dans G. Maheux et R. Gauthier (dir.), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- Paul, V., Jubinville, M. et Lévesque, F. (2020). Le travail collaboratif afin de dépasser l'approche colonialiste et se diriger vers une autochtonisation de la réussite scolaire (p. 69–93). Dans Maheux, G., Pellerin, G., Millan, S. et Bacon, L. (dir.), *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations – Sens et défis*. Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives, dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 9–25). Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>
- Ratel, J.-L. (2019). *Du projet d'études au projet de vie : une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations du Québec* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/35198>
- Robert-Careau, F. (2019). *La socialisation scolaire des jeunes autochtones au Québec : l'exemple du cégep de Joliette* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/33745>
- Rodon, T. (2007). *Les étudiants autochtones à l'Université Laval – Analyse des besoins et évaluation des stratégies d'accueil et de soutien*. Université Laval. [http://pages.ccapcable.com/thierry\\_rodon/TR/Recherche\\_Research\\_files/rapportfinal.pdf](http://pages.ccapcable.com/thierry_rodon/TR/Recherche_Research_files/rapportfinal.pdf)
- Sarmiento, I. T. (2017). *Analyse des parcours scolaires exceptionnels des élèves autochtones au Canada* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/10874/>
- Savard, J. (2010). *Les femmes autochtones et l'éducation postsecondaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/9489/>
- Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies*. Zed Books.
- St-Laurent, B. et Tremblay, M. (2010). *Les étudiants autochtones aux études supérieures : adaptation culturelle*. <http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2011/03/Resume-STLaurent-Tremblay.pdf>
- Statistique Canada. (2018). *Profil de la population autochtone, Recensement de 2016*. <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/ab-popprof/index.cfm?Lang=F>
- Stonechild, B. (2006). *The New Buffalo: The Struggle for Aboriginal Post-Secondary Education*. University of Manitoba Press.
- Tetlock, G. et Mori, G. (1977). *Les niveaux d'instruction au Canada*. Statistique Canada. <https://archive.org/details/1971997081977engfra>
- Université du Québec à Chicoutimi et Collège Manitou. (1976). *Le programme amérindien – été 1976*.

Viens, J. (dir.). (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès – Rapport final*. [https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/Depot-Numerique\\_v2/AffichageNotice.aspx?idn=97224](https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/Depot-Numerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=97224)

Wilkes, R., Duong, A., Kesler, L. et Ramos, H. (2017). Canadian University Acknowledgment of Indigenous Lands, Treaties, and Peoples. *Canadian Review of Sociology*, 54(1), 89–120. <https://doi.org/10.1111/cars.12140>

## Informations de Contact

Jean-Luc Ratel  
ratel.jean-luc@uqam.ca

## Notes

- 1 Selon la typologie de Merle (2000), elle serait égalisatrice si les écarts constatés entre groupes selon l'origine sociale s'atténuaient par rapport à la situation initiale. Dans le cas présent, nous sommes plus près d'une démocratisation scolaire uniforme, étant donné qu'en dépit d'un accroissement de la fréquentation postsecondaire, les écarts constatés entre Autochtones et non-Autochtones tendent à se maintenir. Dans le cas où les écarts seraient appelés à s'accroître, nous parlerions plutôt de démocratisation scolaire ségrégative.
- 2 À l'aide d'une combinaison de mots-clés relatifs au postsecondaire et aux Autochtones, dans une zone géographique couvrant le Canada. Nous avons ensuite trié les documents un par un pour constater s'ils couvraient, en tout ou en partie, le contexte québécois, excluant les publications décrivant le contexte canadien sans mention spécifique du Québec (à l'échelle provinciale ou locale).
- 3 Pour faciliter la lecture, nous avons uniformisé l'appellation des cégeps, dont les appellations institutionnelles insistent parfois sur « Collège » ou sur « Cégep ». Nous avons toutefois conservé le nom de Collège Manitou, qui incluait un volet universitaire et était affilié à deux cégeps.
- 4 Incluant des portraits de chaque université disponibles en ligne : <https://www.bci-qc.ca/premiers-peuples/>.
- 5 Développé dans le domaine de la santé par l'infirmière maorie Irihapeti Ramsden (Nouvelle-Zélande). En éducation postsecondaire, Dufour (2015a) le définit en lien avec le respect et la reconnaissance des réalités autoch-

tones par les établissements : « la résultante potentielle d'une offre de programmes ou de services développée dans le respect et la reconnaissance des déterminants historiques, culturels, socioéconomiques, politiques et épistémologiques des populations. Il s'inscrit comme une stratégie alternative à l'ethnocentrisme institutionnel et vise à répondre aux besoins spécifiques des étudiants autochtones, dans le but de permettre une meilleure égalité des chances en matière de développement global et de réussite intégrée » (p. 150).

- 6 S'inspirant de la définition de la décolonisation proposée par Smith (1999, p. 39) en recherche (« Decolonization is about centring our concerns and world views and then coming to know and understand theory and research from our own perspectives and for our own purposes »), Battiste (2013) avance que dépasser le colonialisme en éducation implique de créer un « nouvel espace » où « le savoir, l'identité et l'avenir des peuples autochtones sont pris en compte », sans pour autant rejeter toutes les théories ou recherches occidentales (p. 185, traduction libre).
- 7 Disponibles sur les sites Internet de ces universités. Celui de l'UQAM le sera à l'automne 2021.