

**Aller au-delà des discours : les étudiants racisés engagés dans la lutte antiraciste dans
les universités ontariennes et québécoises**

Par Daniella Ingabire

Mémoire déposé à
L'École de service social
En vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction de
Stéphanie Garneau

Université d'Ottawa
Septembre 2022

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à mes merveilleux parents burundais, Mado et Daniel, qui ont été contraints à l'exil pour offrir une vie meilleure à leurs quatre enfants. *Murakoze cane.*

Je le dédie également aux membres de ma communauté universitaire dont l'engagement sincère contribue à faire de l'Université un milieu exempt de discriminations raciales.

RÉSUMÉ

L'engagement des universités canadiennes envers la justice sociale fait l'objet d'une attention et d'une pression accrues, en particulier dans le contexte des récentes manifestations *Black Lives Matter* à l'international et du scandale concernant l'usage du mot en N au Canada, particulièrement au Québec et en Ontario (Radio-Canada, 2020; Caucus BIPOC, 2021; Robinson, 2021). En milieu universitaire, les appels au changement sont justifiés par le manque de diversité dans le corps professoral, dans le personnel administratif et dans les cadres supérieurs qui constituent la partie dirigeante des universités (Universities Canada, 2019). En parallèle, la population étudiante, qui s'est diversifiée de manière notable dans les dernières décennies, se mobilise de plus en plus pour intervenir sur les problématiques d'inclusion qui façonnent l'expérience scolaire (Academic Women's Association, 2016; Deckard et al., 2020). Dans cette perspective, le mémoire s'intéresse aux perceptions d'étudiants racisés concernant la lutte antiraciste dans les universités ontariennes et québécoises. Le projet révèle diverses manifestations du racisme à l'université, les différences et les similitudes perçues entre le Québec et l'Ontario en lien avec ces manifestations, de même que les défis et incohérences que pose, pour le corps étudiant, la lutte antiraciste à l'université. Quelques pistes de solutions antiracistes sont discutées dans la conclusion.

Mots clés : antiracisme, EDI, étudiants racisés, université, Ontario, Québec

ABSTRACT

The commitment of Canadian universities to social justice is under increased attention and pressure, particularly in the context of recent Black Lives Matter protests internationally and the scandal regarding the use of the N-word (Radio-Canada, 2020; Caucus BIPOC, 2021; Robinson, 2021). In academia, calls for change point to a lack of diversity in faculty, administrative staff, and the senior staff that make up the leadership of universities (Universities Canada, 2019). At the same time, the student population, which has become noticeably more diverse in recent decades, is increasingly mobilizing to address the issues of inclusion that shape the academic experience (Academic Women's Association, 2016; Deckard et al., 2020). In this context, this dissertation focuses on racialized students' perceptions of anti-racism in Ontario and Quebec universities. The project reveals various manifestations of racism at the university, the perceived differences and similarities between Quebec and Ontario in relation to these manifestations, as well as the challenges and inconsistencies that anti-racism at the university poses for the student body. Possible anti-racist solutions are discussed in the conclusion.

Keywords: anti-racism, EDI, racialized students, university, Ontario, Quebec

TABLES DES MATIÈRES

| | |
|---|----|
| DÉDICACE | 2 |
| RÉSUMÉ | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| LISTE DES ANNEXES | 6 |
| LISTE DES ACRONYMES | 7 |
| INTRODUCTION | 8 |
| CHAPITRE 1: CONTEXTUALISATION DE L'ANTIRACISME EN MILIEU UNIVERSITAIRE AU CANADA | 10 |
| 1.1 Engagement actuel des universités canadiennes envers la justice sociale | 10 |
| 1.1.1 Quand les enjeux EDI effacent l'antiracisme | 11 |
| 1.1.2 Quand l'université libérale efface l'antiracisme | 12 |
| 1.2 Recension des écrits : qu'est-ce que l'antiracisme en milieu universitaire ? | 13 |
| 1.2.1 Les manifestations du racisme: terrains d'intervention antiraciste | 13 |
| 1.2.2 Aperçu de pratiques antiracistes en milieu universitaire | 14 |
| 1.2.3 Perspectives des étudiants racisés | 15 |
| 1.3 Des pratiques différenciées au Québec ? Tenir compte des contextes | 18 |
| CHAPITRE 2: CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE | 20 |
| 2.1 Cadre théorique | 20 |
| 2.1.1 Critical Race Theory (CRT) | 20 |
| 2.1.2 L'intersectionnalité | 22 |
| 2.2 Dispositif méthodologique | 23 |
| 2.2.1. Échantillon et stratégies de recrutement | 24 |
| 2.2.2 Approche méthodologique | 25 |
| CHAPITRE 3: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | 29 |
| 3.1 Présentation des participantes et de leurs engagements dans l'antiracisme à l'université | 29 |
| 3.2 Climat racial en milieu universitaire : micro-agressions, racisme colorblind et racisme institutionnel | 31 |
| 3.3. Perceptions du racisme au Québec et en Ontario | 39 |
| 3.4. Les défis et incohérences de l'engagement militant étudiant | 44 |
| 3.5. Pistes de solutions pour une université antiraciste | 50 |
| CONCLUSION | 55 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 57 |
| ANNEXE A | 65 |

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE

LISTE DES ACRONYMES

EDI:EDI : Équité, diversité et inclusion

CRT : *Critical Race theory* (Théorie critique de la race en français)

BIPOC : Black, Indigenous and People of color (Noirs, autochtones et racisés en français)

INTRODUCTION

Un récent sondage de l'Institut de Publique Sondage d'Opinion Secteur (IPSOS, 2021) mené auprès des Canadiens montre que si la majorité (96%) considère que le racisme est une chose terrible, les expériences personnelles de certains Canadiens attestent qu'il s'agit d'un problème persistant. En milieu universitaire, le constat demeure : l'Université est généralement perçue comme une institution d'apprentissage inclusive, mais les personnes noires, autochtones et racisées¹ (BIPOC) qui la fréquentent font face à des expériences d'exclusion, d'isolement et de marginalisation qu'ils associent à un climat de racisme sur le campus (Henry et Tator, 2009). En réponse à cette problématique, on note une augmentation et une popularisation des comités antiracistes ou « Équité, diversité, inclusion » (EDI) visant à assurer l'intégration des groupes minoritaires dans les universités canadiennes (Universities Canada, 2019 ; Tamtik et Guenter, 2019).

La présente recherche mobilise la méthode du groupe de discussion pour examiner les perceptions d'étudiants racisés impliqués dans des comités antiracistes ou EDI en milieu universitaire, afin de répondre à cette question : comment les étudiants racisés perçoivent-ils la lutte antiraciste dans les universités québécoises et ontariennes ? Les objectifs de ce projet sont:

- 1) Comprendre le climat racial dans les universités québécoises et ontariennes ;
- 2) Examiner les différences perçues entre le Québec et l'Ontario quant au racisme et aux luttes antiracistes à l'université;
- 3) Comprendre les défis et incohérences relatifs à la lutte antiraciste à l'université ;
- 4) Formuler des recommandations en lien avec les pratiques antiracistes en milieu universitaire.

Le mémoire se basera sur la *Critical Race Theory* (Bell, 1995 ; delgado et Stefancic, 1993) ainsi que sur la littérature en lien avec l'antiracisme pour répondre aux objectifs de la recherche. Dans ce même but, le premier chapitre regroupe une mise en contexte de

¹ La « race » n'est pas interprétée ici comme une réalité basée sur des différences biologiques, mais comme une construction sociale (Thésée et Carr, 2016). Selon ces auteurs, la race se « construit » à travers un processus social de racialisation qui catégorise et marginalise des groupes d'individus dont les traits phénotypiques sont jugés différents de ceux des Blancs (ex. couleur de peau, traits du visage, et texture des cheveux). Ces groupes dits différents subissent également un traitement différent, voire discriminatoire (*Ibid*). Le terme « racisé » sera donc utilisé dans ce mémoire pour se distancier d'une interprétation biologique de la race.

l'engagement actuel des universités canadiennes dans le domaine de la justice sociale et une recension des écrits sur l'antiracisme, lesquels permettront de mieux saisir ce qu'est l'antiracisme dans un contexte universitaire. Le chapitre suivant aborde le cadre théorique de la *Critical Race Theory*, de même que la méthodologie relevant du groupe de discussion. Le dernier chapitre présente les perspectives des étudiants racisés par rapport au racisme et la lutte antiraciste dans les universités en Ontario et au Québec.

CHAPITRE 1: CONTEXTUALISATION DE L'ANTIRACISME EN MILIEU UNIVERSITAIRE AU CANADA

L'engagement des universités canadiennes envers la justice sociale fait l'objet d'une attention et d'une pression accrues, en particulier dans le contexte des récentes manifestations *Black Lives Matter* à l'international et du scandale concernant l'usage du mot en N au Canada, particulièrement au Québec et en Ontario (Radio-Canada, 2020; Caucus BIPOC, 2021; Robinson, 2021). En parallèle, la population étudiante s'est diversifiée de manière notable dans les dernières décennies. En effet, les étudiants racisés représentaient près de 50% des étudiants dans les universités canadiennes en 2016 (Academic Women's Association, 2016). Or, ceux-ci continuent d'être désavantagés dans l'accès aux études postsecondaires (Michalski et *al.*, 2017). Parmi les facteurs qui contribuent à cette situation, on trouve entre autres le manque de diversité dans le corps professoral, dans le personnel administratif et dans les cadres supérieurs qui constituent la partie dirigeante des universités (Universities Canada, 2019). Le présent chapitre explique ce qu'est l'antiracisme en milieu universitaire, en dressant un portrait actuel de l'engagement militant des universités canadiennes et des recherches effectuées sur la problématique.

1.1 Engagement actuel des universités canadiennes envers la justice sociale

Pour tenter d'intervenir sur les inégalités raciales et sociales dans le monde académique, les universités canadiennes préconisent l'adoption de plans d'action EDI. Une enquête menée auprès des universités canadiennes au sujet de l'EDI montre qu'un peu plus de 75% des universités interrogées incluent une section sur l'EDI dans leurs documents de planification stratégique et 70 % des répondants ont élaboré (ou sont en train d'élaborer) un plan d'action EDI (Universités Canada, 2019). Les plans stratégiques décrivent les actions entreprises par des membres de la communauté universitaire (chercheurs, professeurs, direction) pour réaliser leur mandat et leurs obligations, et ce, sur plusieurs mois ou années (Sutphen et *al.*, 2018). Outre les besoins pressants en matière d'équité, ce qui peut expliquer la popularité croissante de ce type de plan dans les universités canadiennes est l'attention politique de haut niveau qui lui est accordée : les Chaires de recherche du Canada (CRC) exigent que les universités ayant un minimum de cinq postes de chercheurs détenteurs d'une CRC rédigent et publient un plan d'action EDI à l'échelle institutionnelle (Gouvernement du Canada, 2017). Cela signifie que pour obtenir du financement de recherche, les universités doivent articuler

leurs objectifs et leurs réalisations à l'échelle institutionnelle à un plan EDI (Tamtik et Guenter, 2019). D'après Universities Canada (2019), les universités doivent investir des efforts en matière d'EDI dans les domaines suivants :

University President's Priorities for EDI for incorporating EDI in their strategic plan;
Representation in Senior Leadership;
Institutional Strategies, Plans, and Policies that reflect Universities Canada's(2017)
Inclusive Excellence Principles framework;
Administrative Structures and Staffing;
Student Data Collection and Analysis (cité par Robinson, 2021, p.9).

Bien que ces priorités semblent prometteuses, les universités ne sont pas dans l'obligation de recueillir des données fondées sur la race auprès de leur corps professoral et étudiant, ou de partager ces données avec le public, ce qui a pour effet d'effacer la race des questions d'EDI (Henry et Tator, 2009). La collecte et l'analyse de données sont pourtant nécessaires pour identifier les obstacles relatifs à l'implantation d'initiatives et pour permettre aux universités de prendre des décisions fondées sur des données probantes (Universities Canada, 2019).

1.1.1 Quand les enjeux EDI effacent l'antiracisme

Les divers plans d'action mis en place par les universités canadiennes pour assurer l'intégration des groupes minoritaires se centrent principalement sur les thèmes généraux de l'équité, la diversité et l'inclusion (EDI) qui ciblent les quatre groupes minoritaires désignés par le gouvernement fédéral, soient les Autochtones et les minorités visibles, les femmes, les communautés LGBTQ+, ainsi que les personnes en situation de handicap (Tamtik et Guenter, 2019). Toutefois, la majorité des postes de direction en milieu universitaire demeurent occupés par des personnes blanches, et ce malgré les initiatives croissantes d'embauches préférentielles ciblant les personnes BIPOC (Tamtik et Guenter, 2019) et le fait que des études attestent de l'impact positif de la représentation des femmes racialisées dans de tels postes sur les étudiantes racisées, qui peuvent ainsi se reconnaître dans la « tour d'ivoire » qu'est la sphère académique (Wane & Abawi, 2018).

Smith (2010) examine la manière dont la perspective EDI alimente une hiérarchie raciale entre les personnes issues des quatre groupes désignés. La chercheuse s'appuie sur son expérience professionnelle dans le domaine de l'équité auprès d'une université canadienne pour affirmer que l'embauche des femmes blanches est considérée comme une preuve

d'engagement envers la diversité. Les initiatives dans lesquelles Smith s'est impliquée, soient le harcèlement sexuel, l'équité en matière d'emploi et les avantages accordés aux conjoints de même sexe, se concentraient sur l'égalité des genres. De cette façon, "constructing gender equality as the key marker of equity and diversity racializes gender as white and also privileges the needs of white women" (*Ibid*, citée par Blakey, 2017, p.19). Effectivement, séparer le genre de la race mène à "a dividing practice by privileging (white) women as 'the Other' and further marginaliz[ing] non-whites (visible minorities), Aboriginal peoples, and persons with disabilities as the undifferentiated "other Others" (Smith, 2010, p.37). Ces embauches comptent dans les objectifs stratégiques de l'EDI en raison du statut minoritaire des femmes, même si elles renforcent les rapports de pouvoir de nature raciale.

1.1.2 Quand l'université libérale efface l'antiracisme

Giroux (2002) souligne qu'un autre facteur pouvant affecter l'effacement des enjeux de la race en milieu universitaire est la corporatisation de l'enseignement supérieur dans le contexte d'une économie néolibérale. Cela signifie que "academic disciplines gain stature almost exclusively through their exchange value on the market" et que la structure des espaces universitaires respecte les intérêts de ce marché capitaliste (*Ibid*, p.432). L'auteur précise que les départements d'études centrés sur des questions de justice sociale et des analyses critiques ont une valeur marchande moindre étant donné que ces derniers subissent des coupes budgétaires ou possèdent des financements très limités. Dans un contexte plus large, Giroux (2002) perçoit que le néolibéralisme renforce la croyance selon laquelle le racisme n'existe plus dans la société canadienne, à travers des discours qui nient la race et qui font la promotion de l'égalité entre les individus. Selon le chercheur, il est difficile d'émettre des revendications antiracistes, car "state and civil society are limited in their ability to impose or make corporate power accountable" (p.430). Les universités canadiennes fonctionnent comme des entreprises privées, elles peuvent renforcer cette perception d'une société post-raciale par l'entremise de pratiques EDI qui font la promotion d'une communauté diversifiée et inclusive (*Ibid*). Notamment, plusieurs universités s'assurent de représenter des étudiants racisés dans leur prospectus, car ceux-ci permettent aux futurs étudiants d'avoir un aperçu de la diversité dans les études postsecondaires (Osei-Kofi et al., 2013). Les efforts destinés à peaufiner cette image positive au détriment de l'intégration réelle des minorités contribuent à ce que les initiatives EDI des universités néolibérales se limitent à des discours

institutionnels sur une diversité dite cosmétique ou de surface et à des changements superficiels (Henry et al., 2017)

1.2 Recension des écrits : qu'est-ce que l'antiracisme en milieu universitaire ?

Si le racisme en milieu universitaire fait l'objet de recherches croissantes au Canada, notamment par Henry et Tator (2009), l'antiracisme mérite aussi d'être étudié davantage, et ce, du point de vue des étudiants racisés impliqués dans la lutte contre le racisme. La section qui suit propose une recension de la littérature qui fait état de cette observation.

1.2.1 Les manifestations du racisme: terrains d'intervention antiraciste

L'antiracisme va au-delà de l'absence de racisme. Il s'agit de mouvements, de pratiques ou de connaissances qui visent à la fois à exposer et à contrer les différentes manifestations du racisme, que ce soit dans les interactions humaines, les institutions et les structures sociales (Butler et al., 2003; Corneau & Stergiopoulos, 2012). En ce sens, l'antiracisme requiert un engagement actif dont les actions concordent avec cet objectif (Butler et al., 2003 ; Corneau & Stergiopoulos, 2012; Deepak & Biggs, 2011). La littérature sur le racisme et l'antiracisme en milieu universitaire émerge lentement dans le contexte canadien où les chercheurs autochtones et racisés étudiant ce sujet n'intègrent les universités qu'à partir du début des années 2000 (Henry et Tator, 2009), tandis qu'aux États-Unis et au Royaume-Uni, la popularité de la *Critical Race Theory* (Delgado et Stefancic, 1993) ne cesse d'accroître les écrits sur les inégalités raciales dans ces institutions depuis plusieurs années (Singer, 2005; Pilkington, 2013; Croom, 2017; Housee, 2018; Jankoski, 2021). Farag (2021) note cependant que l'enseignement de la CRT dans les institutions scolaires américaines est de plus en plus critiqué. Ceux qui s'y opposent perçoivent que “ CRT's efforts to highlight and analyze the role of white supremacy in U.S. history, politics, and culture only serves to heighten racial divisions” (p.19).

Bien que l'antiracisme soit généralement moins abordé que le racisme, les études sur le racisme contribuent aussi à celles sur l'antiracisme. En effet, les auteurs s'entendent sur l'existence de plusieurs formes de racisme en milieu universitaire qui peuvent, ultimement, constituer des espaces d'intervention pertinents pour l'antiracisme. Les formes de racisme les plus étudiées dans cette littérature sont le racisme ordinaire, lequel a lieu dans les interactions quotidiennes entre les membres de la communauté universitaire, le racisme institutionnel qui

consiste en l'adoption de politiques et de procédures aux effets discriminatoires, et le racisme épistémologique, qui marginalise les savoirs des groupes minoritaires (Henry et Tator, 2009 ; Pilkington, 2013). D'après Henry et Tator (2009), le racisme en milieu universitaire est aussi de nature discursive, c'est-à-dire qu'il s'y infiltre à travers des discours niant l'existence des inégalités raciales. Les études sur le racisme montrent que ces différentes manifestations découlent du racisme systémique qui impose des lois et des normes productrices d'inégalités économiques, politiques, sociales et raciales dans l'ensemble de la société (Henry et Tator, 2009). Au Canada, ces recherches émergentes s'intéressent surtout aux perspectives des professeurs autochtones et racisés pour examiner le manque de représentation de ces personnes dans le corps professoral, leurs expériences de racisme ordinaire, les obstacles liés à l'obtention des promotions, de même que la validité de leurs savoirs et de leurs recherches qui dérogent des études eurocentrées dominantes (Samuel, 2005; Henry et Tator, 2009; Acker et al., 2012; Henry et *al.*, 2017; Mohammed et Beagna, 2019).

1.2.2 Aperçu de pratiques antiracistes en milieu universitaire

En s'appuyant sur ces constats, les chercheurs en antiracisme recommandent des pratiques antiracistes qui se différencient de celles préconisées par les universités canadiennes qui misent sur l'équité, la diversité et l'inclusion. Par exemple, Ahmed (2021) soutient que les efforts en équité visent à entendre ou à créer des "happy stories of diversity" qui occultent les questions liées à la race (p.164). Dans leur analyse des politiques et initiatives EDI figurant dans 50 plans stratégiques publiés entre 2011 et 2018 par 15 institutions universitaires canadiennes, Tamtik et Guenter (2019) notent que les pratiques EDI concernent surtout des politiques d'admission dites inclusives, la création de bourses d'accès aux études, des célébrations culturelles et de la diversité, et l'embauche de conseillers académiques aux étudiants. En comparaison, les initiatives antiracistes confrontent cette vision positive en mettant l'accent sur l'atténuation de la discrimination envers les personnes racisées en milieu universitaire. Sur le plan de l'enseignement et de la recherche, ces initiatives incluent la nécessité de reconnaître les savoirs et les traditions des chercheurs autochtones comme un atout dans le processus d'embauche menant à la permanence (McCaffrey, 2013) et de donner l'opportunité aux professeurs BIPOC d'offrir à leurs collègues et à leurs étudiants "new additional, enriched and alternative insights, knowledge and pedagogical approaches based on their scholarship and experiences" (James, 2009, p.132). Il est aussi question d'accroître et

de financer les recherches dans le domaine de l'antiracisme "with a deeper understanding of [racialized] people's experiences with racism at work" (McCluney et al., 2020, p.54).

Une perspective antiraciste est propice à la mise en place d'un mécanisme pour collecter des données "from each faculty, department and institution each academic year that details the numbers and contract types of all faculty members in accordance to race" (James, 2011 ; Abawi, 2018, p.91). Ces données, basées sur la race, servent à tracer un portrait fiable de la représentation des chercheurs racisés dans divers champs d'études et facultés (*Ibid*). Par rapport aux instances de racisme, James (2009) propose d'établir des mesures claires dans les conventions collectives pour diminuer les barrières et les représailles que peuvent subir les personnes qui tentent à la fois de maintenir leur emploi et de défendre leurs droits. D'autres façons d'intervenir sur le climat de racisme impliquent l'adoption de politiques contre la discrimination qui reconnaissent le caractère subtil et indirect du racisme, la mise en place de campagnes de sensibilisation sur la discrimination basée sur la race et l'embauche de professeurs racisés (Hollinsworth, 2009). Cela étant dit, les interventions antiracistes semblent se concentrer sur les conditions de travail des professeurs et chercheurs racisés, reflétant ainsi le peu d'attention accordée aux initiatives antiracistes concernant les étudiants issus de ces mêmes communautés.

1.2.3 Perspectives des étudiants racisés

Les études qui explorent les perspectives des étudiants racisés, au Canada et ailleurs, analysent les manières dont les expériences et le climat de racisme sur le campus affectent leurs opportunités ou leur sentiment d'appartenance (Singer, 2005 ; Johnson-Ahorlu, 2012 ; Currie et al, 2012; Pilkington, 2013; Bailey, 2016; Magnan et al 2021). Ces recherches sont pertinentes pour cibler d'autres espaces d'intervention antiraciste similaires à ceux relevés par les professeurs racisés interrogés dans les études mentionnées plus haut. Il est surtout question de discrimination dans leurs interactions avec les services des universités, d'un sentiment général d'isolement dans un environnement où ils sont minoritaires, de l'imposition de curriculums qui ne reflètent pas les réalités de leurs communautés, en plus des expériences de micro-agressions² quotidiennes liées à des stéréotypes racistes (*Ibid*).

² Les micro-agressions sont un concept mobilisé dans le milieu académique depuis la fin des années 1960 pour examiner les manifestations du racisme (Perez Huber et Solorzano, 2015). Elles prennent diverses formes: "(1) verbal and non-verbal assaults directed toward People of Color, often carried out in subtle, automatic or unconscious forms; (2) layered assaults, based on race and its intersections with gender, class, sexuality,

D'ailleurs, Johnson-Ahorlu (2012) souligne que les inégalités relatives aux opportunités en milieu scolaire, de même que le rôle des stéréotypes marquant ces inégalités, peuvent avoir des effets négatifs sur la performance académique des étudiants racisés. L'auteur remarque également que la présence de professeurs racisés ne suffit pas à intervenir sur ces inégalités, puisque certains d'entre eux entretiennent aussi des stéréotypes racistes à l'encontre des étudiants racisés.

Les perspectives des étudiants informent généralement sur les stratégies individuelles utilisées pour composer avec le climat racial sur le campus universitaire, comme le soutien familial, l'usage du multilinguisme, l'engagement envers la communauté et la religion (Delgado Bernal 2006), le changement d'attitudes et de comportements pour adopter ceux de la majorité blanche, s'appliquer davantage dans ses travaux académiques pour prouver ses habiletés et diversifier son groupe d'amis (Wilson-Forsberg et al. 2020). La récente recherche de Gagliardi (2021) met en lumière les méthodes et pratiques collectives empruntées par des étudiants racisés impliqués dans la lutte contre le racisme, et ce, en contexte canadien. L'auteure a mené des entretiens semi-dirigés auprès de 11 étudiants racisés militants dans une université canadienne pour comprendre les manières dont leur travail antiraciste contribue à dénoncer et à déstabiliser les rapports de pouvoir de nature raciale. Même si l'étude est en lien avec le racisme anti-Noirs, les divers projets antiracistes mentionnés mettent l'accent sur des formes d'engagement étudiant plus structurelles :

A collective advocating for the creation of a Black studies program; an online platform working to foster Black representation in the media; a student paper re-establishing and coordinating an annual race issue; students associations organizing anti-racism workshops in their departments; a department wide initiative working for anti-racist practices in hiring and in the classroom, and on syllabi reform [...] and mentorship by and for BIPOC students. (Gagliardi, 2021, p.4)

Une autre contribution importante de cette recherche est qu'elle permet de documenter les principales « actions évasives », ou d'évitement, qui ont cours dans le milieu universitaire pour bloquer le travail antiraciste et exclure les minorités racisées de l'institution majoritairement blanche. De telles actions se traduisent par le blocage (ex. continuer de demander des recherches et davantage de données scientifiques auprès des comités antiracistes, alors que les manifestations du racisme dans les universités nord-américaines

language [...] and (3) cumulative assaults that take a psychological, physiological, and academic toll on People of Color (*Ibid*, p. 298).

sont déjà documentées), le recours à des stéréotypes dans des comités d'embauche (ex. penser qu'un étudiant racisé soit embauché en raison de son identité raciale uniquement) et la surveillance accrue de ces minorités qui se seraient « introduites » dans un espace où elles n'ont pas lieu d'être (Gagliardi, 2021). Dans ce contexte de surveillance, la création d'espaces réservés aux personnes racisées est perçue comme une action radicale.

À l'international, l'article de Jankowski (2021) sur les perceptions des étudiants au sujet des pratiques antiracistes recommandées par leurs pairs se rapproche aussi du sujet de ce mémoire. Plusieurs pratiques antiracistes présentées sont en lien avec certaines expériences de racisme relevées précédemment, comme l'adoption de programmes de mentorat pour les étudiants racisés (afin d'augmenter leurs opportunités) et la valorisation de curriculums dont le contenu est représentatif de la diversité à travers le monde. D'autres pratiques mentionnées sont: "anonymous marking, offer specific bursaries to [racialized] students on courses that are under-represented [and] offering contextual admissions to [racialized] students" (*Ibid*, p.4). La dernière pratique contribue à l'accès aux études de communautés historiquement exclues des universités en raison de leur identité raciale et de leur classe sociale (*Ibid*).

En dépit de ce contexte qui constitue un défi à l'engagement antiraciste, des étudiants racisés impliqués dans des comités antiracistes ont imposé leurs voix et leurs présences dans l'espace universitaire et médiatique. Un "sit in" qui a lieu pendant plusieurs jours sur un campus et une campagne antiraciste sur les médias sociaux font partie des récentes actions entreprises par des groupes d'étudiants pour protester contre les discours des universités ontariennes dans la lutte contre le racisme (Deckard et *al.*, 2021).

Dans l'ensemble, l'intérêt grandissant concernant l'étude du racisme en milieu universitaire au Canada place l'antiracisme au second plan. Cela a pour effet d'enfermer les chercheurs et les universités dans un débat continu sur l'existence ou non d'un climat raciste qui nécessite pourtant des pistes d'intervention antiracistes. Qui plus est, la majorité des écrits sur le racisme se focalise sur les perspectives des professeurs racisés qui vivent des enjeux qui diffèrent de ceux des étudiants racisés, bien que ces problématiques semblent complémentaires. Les quelques recherches qui explorent le point de vue d'étudiants sur des pratiques antiracistes (Gagliardi, 2021 ; Jankowski, 2021) contribuent non seulement à ouvrir un champ de recherche sur ces pratiques, mais elles font aussi progresser le débat sur le racisme en mettant de l'avant d'autres manières d'intervenir. Cela étant dit, au Canada,

l'enseignement universitaire est une compétence provinciale, ce qui peut signifier que les façons d'intervenir sur le racisme diffèrent d'une université à l'autre, notamment entre celles situées au Québec et celles en Ontario.

1.3 Des pratiques différenciées au Québec ? Tenir compte des contextes

À l'échelle nationale, il est à noter que les universités québécoises francophones ne font pas partie des 50 signataires du Chapitre de Scarborough (2020), une initiative visant à lutter contre le racisme anti-Noirs en milieu universitaire canadien (University of Toronto Scarborough, 2022). Le Québec et l'Ontario sont deux provinces pertinentes à analyser sur le plan de la lutte antiraciste, car elles présentent des perspectives qui diffèrent sur le sujet. Si les universités ontariennes développent de plus en plus des comités ou des bureaux antiracistes pour faire suite aux pressions exercées par les membres de leur communauté (Caucus BIPOC, 2021), les universités québécoises doivent composer avec un contexte où les revendications des minorités raciales semblent en concurrence avec celles d'une « majorité fragile » (Mc Andrew, 2010).

Malgré l'accueil d'une immigration diversifiée sur le plan ethnoculturel et linguistique, de même que l'obtention du statut de groupe majoritaire au Québec en 1970, la population francophone du Québec s'identifie encore comme une « majorité fragile », dans le sens où celle-ci demeure minoritaire sur les plans culturels et linguistiques dans l'ensemble du Canada et en Amérique du Nord. Cette fragilité se caractérise par un sentiment d'anxiété et d'injustice dans l'éventualité où les droits linguistiques acquis historiquement cesseraient de progresser ou disparaîtraient (*Ibid*).

En effet, les francophones du Québec ont jadis été assignés à un statut minoritaire lors de la Conquête britannique de 1760 qui a imposé une culture et une langue anglophones dans la province jusque dans les années 1960, période à laquelle les francophones ont mis en place des mesures législatives visant à assurer la survie de l'identité francophone au Canada. À titre d'exemple, la Commission royale sur l'éducation (1963-1966) du Québec a recommandé que la communauté francophone soit désignée comme une communauté d'accueil pour les nouveaux immigrants, afin d'intervenir sur le fait que la majorité de ces personnes étaient davantage attirées par la culture anglophone dominante du Canada (Magnan, 2021). En ce qui a trait à l'intégration des immigrants, la province francophone a préconisé l'instauration d'une communauté linguistique unilingue, mais pluraliste sur le plan ethnique (Lamarre

2002). Il s'agit plus précisément d'une approche interculturelle qui, dans son discours officiel, reconnaît à la fois la contribution des groupes minoritaires et l'ambition de la majorité francophone de maintenir le français comme langue officielle commune. Or, plusieurs constatent que le concept de diversité, dans cette perspective, a surtout pour fonction d'assurer l'accès de la majorité francophone dans les diverses institutions québécoises, puisque la question de la langue française y est centrale (Jay 2003). C'est notamment le cas en éducation, avec l'adoption de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, fondée sur un modèle interculturel de gestion de la diversité qui intègre la maîtrise du français dans ses principes généraux :

That policy considered intercultural education as a normative framework for adapting the Québec school system to ethnocultural diversity based on three general principles: equality of opportunity; mastery of French as the common language of public life; education for democratic citizenship in a context of pluralism, (Magnan et al., 2021, p.3)

Afin d'assurer la pérennité de la francophonie, surtout à travers l'accueil des immigrants au Québec, le gouvernement de cette province adopte également la Loi 101, en 1977, qui stipule que le français est “ the language of the state and of the law, the normal and habitual language of work, education, communications, commerce and business” (*Ibid.*, p.3). Dans les institutions scolaires, cette loi requiert que toutes les personnes qui ont immigré au Québec après 1977 inscrivent leurs enfants dans un établissement francophone, et ce, jusqu'à la fin du secondaire. Il en va de même pour l'ensemble des élèves québécois qui doivent fréquenter une école francophone, à moins d'avoir déjà fréquenté un établissement anglophone ou d'avoir des parents qui ont fréquenté une école anglophone (*Ibid.*). Aujourd'hui, l'insécurité linguistique qui demeure peut être un facteur susceptible d'expliquer le fait que le Premier ministre François Legault et une partie de la population québécoise nient l'existence de discriminations raciales systémiques à l'encontre des personnes racisées (Loewen, 2020). En outre, un sondage réalisé par la firme CROP en 2017 indique que 50% de la population québécoise interrogée ne croit pas que le racisme anti-immigrant soit un réel problème (Elkouri, 2017). Bref, le contexte québécois suggère que la lutte antiraciste se développe en concurrence avec celle menée pour les droits linguistiques. C'est pourquoi il nous semblait opportun, dans cette recherche, non seulement de nous intéresser à l'antiracisme du point de vue étudiant, mais aussi du point de vue de deux provinces – le Québec et l'Ontario – de manière à voir si des différences sont observées entre les deux contextes provinciaux.

CHAPITRE 2: CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Afin de saisir les perceptions des étudiants racisés en lien avec la lutte antiraciste, il est pertinent de les envisager sous une perspective qui reconnaît les rapports de pouvoirs qui marquent leurs expériences en milieu universitaire. De ce fait, la *Critical Race Theory* est présentée dans ce chapitre, avant d'introduire la méthode du groupe de discussion et la façon dont ce groupe a été mené.

2.1 Cadre théorique

2.1.1 *Critical Race Theory* (CRT)

D'après Derrick Bell, un professeur en droit connu comme étant « la figure paternelle » du mouvement militant ayant inspiré la CRT, celle-ci est un “body of legal scholarship” produit majoritairement par des personnes de couleur engagées dans la lutte contre le racisme qui s’infiltré dans les lois des diverses institutions qui gouvernent la société (Bell, 1995, p. 898). Effectivement, l’apparition de la CRT prend origine dans la prise de conscience collective de chercheurs et de juristes affiliés aux *Critical Legal Studies* (CLS) quant au fait que les progrès réalisés en matière d’égalité raciale dans le contexte des mouvements des droits civiques aux États-Unis (1950-1960) ont été perdus ou ont cessé d’évoluer (Delgado & Stefancic, 1993, 2000; Matsuda et al., 1993). De ce fait, la CRT apparaît pour examiner le rôle du racisme et de l’identité raciale dans la (re)production des inégalités sociales entre groupes majoritaires et minoritaires, ce que les CLS ont échoué à faire adéquatement (Brown & Jackson, 2013 ; Delgado & Stefancic, 2000).

Cette théorie est pertinente dans l’étude de l’antiracisme, en raison de sa dimension activiste centrée sur l’atteinte d’un État égalitaire. Pour ce faire, la mission de la CRT est d’étudier, déconstruire et éliminer les structures racistes et les inégalités qui les accompagnent (Daftary, 2020). La théorie est fondée sur la croyance selon laquelle “the standards and institutions created by and fortifying white power ought to be resisted” ainsi que sur l’idée que cette résistance dans le domaine académique contribuera à une résistance à l’échelle de la société (Bell, 1995, p. 901). La CRT peut donc contribuer aux efforts des institutions scolaires et universitaires qui tentent de devenir plus inclusives à l’égard des groupes marginalisés et ce, à l’aide de cinq principes clés permettant d’exposer les disparités sociales et raciales d’une

institution : “the counter-storytelling; the permanence of racism; Whiteness as property; interest conversion; and the critique of liberalism”(Hiraldo, 2010, p.54).

Le *counter-storytelling* désigne la récolte de récits personnels de personnes racisées (Delgado Bernal & Villalpando, 2002). En milieu universitaire, ces récits ont pour but de mettre de l'avant les voix et les perspectives critiques des étudiants et des professeurs racisés dans la narration de leurs expériences légitimes de marginalisation (Hiraldo, 2010). En effet, de tels récits exposent et critiquent les stéréotypes raciaux véhiculés par l'idéologie blanche dominante. Ce premier principe de la CRT sert principalement à analyser le climat de l'institution et procure des pistes pour des recherches approfondies dans l'instauration d'initiatives qui vont au-delà d'une inclusion de surface ((Hiraldo, 2010).

Le second principe, *the permanence of racism*, stipule que le racisme fait partie intégrante de la société, car celui-ci contrôle ses dimensions politiques, sociales et économiques en privilégiant les personnes blanches au détriment des personnes racisées (DeCuir & Dixson, 2004). En outre, le racisme est si profondément ancré dans la structure juridique de la société que celui-ci est difficile à percevoir et à éradiquer (Abrams & Moio, 2009 ; Parker & Lynn, 2006). Cela signifie qu'en contexte universitaire, la permanence du racisme est renforcée lorsque son existence est ignorée dans le maintien et l'adoption de procédures et règlements institutionnels dits inclusifs, mais qui peuvent potentiellement promouvoir des inégalités raciales (Iverson, 2007).

Le *Whiteness as property* perçoit le fait d'être une personne blanche comme une propriété avantageuse, octroyée par l'ancrage du racisme dans la société occidentale. Jadis associée à la possession d'esclaves noirs par des personnes blanches, la notion de propriété est reprise par la CRT pour faire référence aux droits et privilèges dont bénéficient ces dernières : “the right of possession, the right to use and enjoyment, the right to disposition, and the right of exclusion” (DeCuir & Dixson, 2004; Hiraldo, 2010, p.55). De tels privilèges sont visibles dans l'institution universitaire où les professeurs, majoritairement blancs, agissent à titre de propriétaires des curriculums pour imposer des connaissances ethnocentriques susceptibles d'exclure les étudiants racisés (Patton et al., 2007).

Le quatrième principe, *interest conversion* (regroupement d'intérêts), est un concept mobilisé par Bell en 1980 pour émettre le constat selon lequel les politiques et initiatives en matière

d'égalité raciale doivent impérativement converger avec les intérêts du groupe dominant blanc pour être mises en œuvre ou être envisagées par ce dernier (Bell, 1980). Dans ce contexte, l'*interest conversion* est une stratégie que Bell recommande aux personnes engagées dans la lutte antiraciste d'adopter en montrant les manières dont les pratiques antiracistes agissent également en faveur des personnes blanches (Bell, 1980 ; Ladson-Billings, 2013). Oliva et ses pairs (2013) attirent l'attention sur un effet pervers potentiel de cette stratégie : lorsqu'il y a concordance entre les intérêts, les groupes dominants s'assurent de tirer davantage de bénéfices que les groupes minoritaires. Un exemple de regroupement d'intérêts est la discrimination positive, qui vise à octroyer des opportunités à des groupes d'individus historiquement marginalisés (Ladson-Billings, 1998). La pratique est souvent critiquée pour favoriser uniquement les personnes racisées, mais il a été mentionné dans la section précédente que celle-ci bénéficie principalement aux femmes blanches (Smith 2010).

La *Critique of liberalism* est le dernier principe de la CRT. Ce principe rejette le postulat du libéralisme classique selon lequel les lois et les politiques adoptées en matière d'égalité des chances assurent un traitement équitable de tous les individus sans égard à leur identité raciale (DeCuir & Dixon, 2004). Le libéralisme classique suppose ainsi que la loi est neutre et "colorblind"³, ce qui est problématique d'après la CRT : dans une société où l'identité peut contribuer à des situations de privilèges ou d'oppressions, le principe de *colorblindness* fait abstraction de la permanence du racisme, qui exclut les personnes racisées (*Ibid*). C'est pour cette même raison que les universités doivent reconnaître leurs pratiques jugées *colorblind* par les groupes racisés pour intégrer des discussions sur le racisme dans leurs curriculums (Patton et al., 2007).

2.1.2 L'intersectionnalité

La CRT reconnaît aussi l'intersectionnalité (Crenshaw, 1991), qui nous aidera dans ce mémoire à rendre compte des divers systèmes d'oppressions qui façonnent les expériences des étudiants racisés, et ce, à travers leurs perceptions de la lutte antiraciste en milieu universitaire. À l'origine, le concept d'intersectionnalité est développé par la chercheuse afro-américaine Kimberly Crenshaw pour exposer l'exclusion des femmes noires dans les mouvements féministes (historiquement centrés autour des revendications des femmes

³ L'expression *colorblind* (ou « daltonisme » en français) renvoie à un "mechanism that allows people to ignore racist policies that perpetuate social inequality" (Hiraldo, 2010, p.56).

blanches) et dans les luttes antiracistes orientées vers les conditions sociales des hommes noirs (Crenshaw, 1991). Aujourd'hui, le concept est souvent utilisé comme un "buzzword", ou un mot « à la mode », repris à outrance dans le domaine des sciences sociales, jusqu'à occasionner un manque de clarté (Davis, 2008). Concrètement, Crenshaw (2015) applique ce concept à des problématiques sociales de la manière suivante :

Intersectionality is an analytic sensibility, a way of thinking about identity and its relationship to power. Originally articulated on behalf of black women, the term brought to light the invisibility of many constituents within groups that claim them as members, but often fail to represent them" (p.1).

La théorie qui découle de l'intersectionnalité suggère que les individus peuvent vivre de multiples formes d'oppression, comme le racisme, le sexisme et le classisme, qui s'imbriquent et se renforcent pour maintenir ou perpétuer leur situation de marginalisation (Crenshaw, 1991). Par exemple, des femmes s'identifiant à différentes identités raciales peuvent avoir des expériences distinctes de sexisme (Gillborn, 2015). Crenshaw base l'intersectionnalité sur deux éléments clés. Le premier est une base empirique qui permet une analyse plus complète de la nature des inégalités sociales et des mécanismes qui les (re)produisent, tandis que le second principe s'apparente à une dimension activiste qui tire ses origines du caractère militant de la CRT. Ce dernier principe a pour objectif de favoriser une alliance entre divers groupes minorisés afin de résister et combattre un *statu quo* constitué entre autres par des hiérarchies sociales genrées et racialisées (Gillborn, 2015, p.279).

En tenant compte des éléments précédents, la présente recherche s'appuie sur la CRT et l'intersectionnalité pour envisager l'université comme un espace non neutre, marqué par des inégalités raciales susceptibles d'interagir entre elles, et pour mettre en évidence les voix et les expériences des personnes racisées qui subissent ces inégalités. Puisque la CRT "tagitates and advocates for meaningful outcomes that redress racial inequity" (Dixon et Anderson, 2018, p.122), elle permettra aussi d'émettre des recommandations antiracistes basées sur les expériences de minorités racisées.

2.2 Dispositif méthodologique

La présente section trace le profil des personnes qui ont été rencontrées pour faire partie d'un groupe de discussion. Les stratégies qui ont aidé à la réalisation de la discussion sont aussi énoncées.

2.2.1. Échantillon et stratégies de recrutement

a) Échantillon

Les premiers participants éligibles ont été recrutés en priorité, conformément au principe du « premier arrivé, premier servi » qui a aussi été précisé dans un formulaire de recrutement. Pour pouvoir participer à la recherche, les personnes devaient répondre aux critères suivants : être une personne s'identifiant comme racisée, être inscrite dans une université québécoise ou ontarienne, être impliquée dans au moins un comité universitaire sur l'antiracisme et maîtriser le français. En plus de leurs expériences comme membres de groupes minoritaires racisés dans une institution scolaire majoritairement blanche, l'expertise de ces participants était donc renforcée par le fait qu'ils s'engagent activement dans la lutte contre le racisme dans leur université respective. Étant donné le caractère exploratoire du projet de recherche, et pour que chaque personne puisse avoir le temps de bien s'exprimer, un groupe de 4 à 6 étudiants était visé. Une attention particulière a été prêtée à ce que les étudiants sélectionnés représentent des universités québécoises et ontariennes.

b) Stratégie de recrutement

Les participants ont été recrutés à travers mon réseau professionnel généré par mon implication dans des comités antiracisme universitaires, et à l'aide de la technique du *snowball* (Creswell et Poth, 2016) par laquelle les participants recrutent d'autres personnes dans leurs réseaux. Une affiche de recrutement a également été partagée via des groupes Facebook (Thèsez-vous et Réseau des chercheurs universitaires BIPOC) et les adresses courriel des étudiants ciblés. Ces deux groupes permettent aux étudiants universitaires au premier cycle et aux cycles supérieurs d'échanger sur leurs intérêts de recherche, de consulter des offres d'emplois en milieu universitaire ou communautaire et de solliciter la participation des membres dans divers projets scolaires ou communautaires. La particularité du groupe Réseau des chercheurs universitaires BIPOC est qu'il est exclusivement destiné aux étudiants Noirs, Autochtones et racisés. C'est à partir de ce groupe que la majorité des participants ont été recrutés.

À l'issue du recrutement, un total de cinq étudiantes racisées se sont portées volontaires pour faire partie de la recherche. En raison de la langue dans laquelle se déroule le projet, une majorité des participantes étudiaient dans une université québécoise au moment de l'enquête : au total, trois universités québécoises sont représentées dans l'étude comparativement à une université ontarienne. Étant donné que les comités et les bureaux antiracistes semblent plus

populaires dans les universités ontariennes (Caucus BIPOC, 2021), la majorité des participantes québécoises ont été amenées à s'engager dans la lutte antiraciste à travers les comités EDI. De ce fait, les comités EDI ont également été inclus dans l'étude. Bien que seules des femmes aient été disponibles au moment de tenir le groupe de discussion, il sera encore question, dans ce mémoire, de la lutte antiraciste des étudiants de manière générale. En effet, la présente recherche ne visait pas *a priori* à interpréter la lutte antiraciste dans les universités sous un angle exclusivement féminin, mais souhaitait surtout mettre de l'avant les rapports sociaux de race. Toutefois, l'analyse intersectionnelle axée sur le genre sera utilisée lorsque pertinente. Dans le chapitre suivant, une présentation des caractéristiques socio-démographiques des participantes sera faite.

c) Lieu de réalisation du groupe de discussion

En tenant compte du fait que les participants proviennent de deux provinces différentes et des risques sanitaires entourant la situation actuelle de la COVID-19, les groupes de discussion ont eu lieu en ligne, sur la plateforme Zoom qui dispose aussi d'un outil d'enregistrement audio. Selon Irani (2019), l'utilisation d'une plateforme en ligne réduit les contraintes géographiques si les participants se situent dans des régions différentes et permet aux participants d'être interrogés dans un endroit familier de leur choix. Les limites d'une telle méthode concernent la difficulté de lire le langage non verbal des participants dont on ne voit que le haut du corps et les erreurs techniques susceptibles de survenir lors des entrevues (*Ibid*). Ces défis techniques n'ont pas été rencontrés lors du groupe de discussion.

2.2.2 Approche méthodologique

La section ci-dessous décortique l'approche méthodologique préconisée dans l'analyse des données collectées.

a) Recherche qualitative

Le projet utilise la méthode qualitative pour répondre à la question de recherche. La méthode qualitative « ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste le plus souvent à recueillir des données verbales [...] permettant une démarche interprétative » des expériences personnelles, comportements et émotions des individus ou « sujets » étudiés (Aubin-Auger et al., 2008, p.143). Dans la présente recherche, cette méthode est utilisée afin d'interpréter les perceptions des étudiants racisés par rapport à la lutte antiraciste en milieu universitaire.

b) Groupe de discussion et questionnaire d'identification

Les recherches qualitatives sur le racisme combinent souvent diverses techniques de collecte des données, notamment les *focus groups* et le questionnaire d'identification (Johnson-Ahorlu, 2012 ; Singer 2016). L'entretien de type *focus group* prend la forme d'une « discussion centrée sur un objet précis » entre plusieurs individus et un chercheur qui endosse le rôle d'animateur de ladite discussion (p. 29). Cette méthode était pertinente pour la présente recherche car elle permet de recueillir les représentations et/ou les pratiques des individus sur un sujet en particulier (Garneau, 2021). Les discussions en groupe ont été semi-dirigées, c'est-à-dire que les questions posées étaient suffisamment ouvertes pour permettre une certaine liberté dans la formulation des réponses, mais elles étaient structurées autour de thèmes précis liés au sujet (voir thèmes dans la grille d'entrevue en annexe 1) (*Ibid*, 2021). Un questionnaire d'identification a également été utilisé, lequel a servi à recueillir des informations sociodémographiques sur les participantes susceptibles de créer des liens logiques avec leurs propos tenus lors du *focus group* (Singer, 2016). Ces informations concernaient l'identité raciale, l'âge, le profil linguistique, l'identité sexuelle et de genre, le cycle d'études universitaires, la province d'étude, le revenu et la situation familiale, ainsi que la situation de handicap s'il y avait lieu. Les données recueillies pendant le *focus group* ont donc été analysées en tenant compte de celles récoltées dans le questionnaire d'identification individuelle.

Les quatre thèmes qui ont guidé l'entretien de recherche comportent des sous-questions qui se rapportent à la question de recherche. Les thèmes étaient : 1) le parcours personnel des participantes et une présentation de leur engagement dans l'antiracisme, 2) le climat racial sur le campus, qui inclut les différences entre le Québec et l'Ontario, et 3) des réflexions générales sur l'antiracisme en lien avec les défis rencontrés dans l'engagement antiraciste et des pistes de solutions.

c) Analyse des données

Pour l'analyse des données, les données enregistrées sur Zoom ont été retranscrites en verbatim par une assistante de recherche. Une première lecture des verbatim a servi à avoir une idée générale des discussions. Ensuite, ces données ont été codées manuellement à l'aide d'une analyse thématique de contenu dans le logiciel Word. L'analyse thématique est “ a method for identifying and analyzing patterns of meaning in a database. [...]. It illustrates which themes are important in the description of the phenomenon under study” (Joffe, 2012).

L'analyse sera appuyée par la littérature existante pour identifier les thèmes relatifs aux pratiques antiracistes et aux perceptions des participantes au sujet de la lutte antiraciste en contexte universitaire.

2.2.3 Limites de la recherche

L'approche méthodologique employée dans ce projet de recherche peut s'accompagner de quelques limites. Une limite relative aux *focus groups* est la confidentialité, parce que les réponses des participants sont formulées devant des personnes qu'ils connaissent ou ne connaissent pas. Bien qu'en général, les étudiants impliqués dans l'antiracisme apprécient les groupes de discussion sur le sujet, il se pouvait donc qu'en fonction de la dynamique relationnelle dans les comités antiracistes ou EDI respectifs, certaines participantes aient craint que leurs propos ne soient rapportés publiquement. Une seconde limite potentielle est qu'au moins une personne participe moins que les autres. Dans ce cas, les données collectées lors des discussions peuvent être moins riches et détaillées que celles collectées en entretiens individuels (Barideau et Germain, 2010). La majorité des participantes (3) avaient déjà établi un lien de confiance entre elles, car elles se connaissaient déjà par l'entremise de leur engagement antiraciste. Par conséquent, le projet de recherche n'a pas été confronté à ces différents enjeux.

Pour ce qui est de l'échantillon sélectionné, celui-ci, tel qu'indiqué plus haut, est entièrement composé de femmes qui étaient disponibles au moment du recrutement, bien que la recherche ne visait pas une perspective axée sur le genre. Cette composition fait en sorte que le vécu particulier des étudiants racisés masculins n'est pas exposé dans la recherche. De même, tous les groupes racisés ne sont pas représentés. Quoi qu'il en soit, la méthode des groupes de discussion ne vise ni la représentativité, ni la généralisation, mais plutôt à récolter diverses perceptions grâce à la confrontation et au partage des idées.

2.2.4 Consentement

Avant de commencer le groupe de discussion, les participantes ont fourni un consentement à l'oral après avoir été informées des éléments suivants : les objectifs du projet de recherche, les attentes liées à la participation en soulignant le caractère volontaire de la participation, le fait que leurs informations collectées pouvaient être supprimées sur demande et le fait que les participants pouvaient se retirer à tout moment du projet sans se justifier et sans risque de conséquences quelconques. Les participantes ont aussi été informées du fait qu'elles n'étaient

pas obligées de répondre à toutes les questions. Elles ont toutes consenti oralement à participer à la recherche et aucun désistement n'a eu lieu.

CHAPITRE 3: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

3.1 Présentation des participantes et de leurs engagements dans l'antiracisme à l'université

Les cinq participantes qui ont accepté de faire partie du groupe de discussion ont rempli le questionnaire d'auto-identification et ont partagé des informations qui indiquent qu'elles sont des femmes âgées de 26 et 40 ans et qui résident au Québec. Toutes les participantes effectuent actuellement des études supérieures, elles ont fréquenté au moins une université québécoise durant leur parcours de formation et deux d'entre elles (Maya et Jen) terminent leurs études dans une université ontarienne au moment de l'entretien. Trois candidates (Rima, Cynthia et Jen) s'identifient à des étudiantes de première génération, c'est-à-dire qu'elles sont les premières personnes dans leur famille immédiate à étudier dans une université. Les participantes ont choisi de ne pas fournir d'information sur le revenu de leurs parents, mais elles ont précisé qu'elles financent leurs études par leurs propres moyens (prêts étudiants, bourses et emplois). Les présentations individuelles qui suivent mettent en contexte l'implication des participantes dans divers comités EDI ou antiracistes. Pour des raisons de confidentialité, les programmes d'études des participantes ne sont pas précisés et leurs prénoms ont été remplacés par des pseudonymes.

Rima est une étudiante québécoise originaire de l'Afrique du Nord. Elle étudie au doctorat dans un domaine de la relation d'aide, cela dans une université au Québec où elle coordonne un comité EDI géré par et pour les étudiants de son département. L'un des objectifs de ce comité est de sensibiliser les futurs intervenants sociaux sur une lacune perçue dans leur formation professionnelle : les interventions éthiques susceptibles de contrer la stigmatisation auprès des personnes issues de la diversité (ethnoculturelle, corporelle, neurologique, etc.) et vivant avec des problèmes de santé mentale. Il s'agit de déconstruire des préjugés à l'égard de la maladie mentale dans une perspective intersectionnelle (ex. penser qu'un enfant noir souffrant d'un trouble de l'attention est paresseux en raison de préjugés racistes). Le second objectif du comité étudiant est d'appuyer l'inclusion des doctorants s'identifiant à des communautés marginalisées, car ceux-ci représentent une faible minorité dans le département scolaire de Rima. Les activités du comité consistent surtout à mener des entretiens auprès d'étudiants pour exposer certains enjeux liés à leur intégration aux études supérieures et dans le milieu professionnel.

Lyna est elle aussi une doctorante québécoise d'origine nord-africaine. Après avoir immigré il y a quelques années au Québec en tant qu'étudiante internationale à la maîtrise, elle a commencé à s'intéresser à la lutte contre le racisme. Elle s'implique présentement dans un comité EDI créé par son département à la suite d'un colloque destiné à examiner les façons de promouvoir l'enseignement inclusif. Le comité a contribué à la création d'ateliers sur les méthodologies inclusives, sur l'instauration d'une culture d'inclusion dans le département et sur la diversification des contenus des cours (déconstruire le curriculum eurocentré). De plus, Lyna a contribué à la création d'un questionnaire EDI en lien avec les expériences des étudiants issus des communautés marginalisées.

Pour sa part, Jen s'identifie comme une femme asiatique francophone. Bien qu'elle commence des études de doctorat dans une université québécoise, elle a complété une maîtrise en Ontario. Que ce soit en Ontario ou au Québec, Jen s'est impliquée dans un comité EDI : elle a créé des capsules éducatives sur le racisme dans son université actuelle et a contribué à la formulation des objectifs d'un comité EDI départemental dans son ancienne université ontarienne. Ce dernier vise, entre autres, la création de cours officiels sur l'antiracisme et un meilleur accompagnement des étudiants victimes de discrimination. Présentement, Jen s'implique principalement en tant que co-chercheuse dans un organisme communautaire de lutte contre le racisme qui collabore avec des universités canadiennes. Dans le cadre de son engagement, elle participe à des colloques universitaires pour présenter des recherches portant sur le racisme.

De son côté, Maya est une femme noire biraciale québécoise qui a résidé dans plusieurs régions du Québec et qui étudie à la maîtrise dans une université ontarienne. Elle a interrompu ses activités militantes afin de se concentrer sur le dépôt de son mémoire, mais elle a occupé un poste lié à l'équité dans une association étudiante, en plus de siéger dans deux comités antiracistes à l'échelle universitaire et départementale. La fonction qu'elle occupait dans l'association étudiante lui a permis de créer des bourses d'aide financière pour les étudiants issus de la diversité et de militer pour l'accès à des thérapeutes spécialisés dans le racisme. Les deux comités antiracistes dans lesquels elle s'est impliquée se sont concentrés sur les recommandations suivantes : la création de cours sur le sujet, la diminution de la présence policière sur le campus, l'embauche de thérapeutes et professeurs autochtones et racisés, et le soutien financier des étudiants racisés.

Enfin, Cynthia est une étudiante noire anglophone dans un programme de deuxième cycle au Québec. Elle est impliquée dans un comité axé sur la lutte contre le racisme anti-noir, qui a été créé en 2020 par la direction de son université à la suite des manifestations *Black Lives Matter* au Québec et ailleurs au Canada. Le comité a effectué une recherche portant sur les expériences des étudiants noirs, et les résultats ont montré que ceux-ci hésitent souvent à avoir recours aux divers services en santé mentale et en réussite scolaire, car « ils ne se sentent pas à leur place » dans cette université. Ce constat a mené à diverses recommandations, dont l'embauche de thérapeutes noirs et la création de cours informant la population étudiante sur le racisme anti-Noirs.

3.2 Climat racial en milieu universitaire : micro-agressions, racisme *colorblind* et racisme institutionnel

La discussion sur le climat et les manifestations du racisme dans le milieu universitaire dévoile diverses situations de racisme que les participantes affirment avoir subi à un moment ou à un autre pendant leur parcours universitaire. Ces expériences se produisent surtout lors d'interactions avec d'autres étudiants et des professeurs, mais elles sont aussi associées à des politiques et à des pratiques dans leur université.

Pour débiter la discussion, Rima explique que les manifestations du racisme ont lieu dans ce qu'elle appelle des « microclimats ». D'après sa définition personnelle, cela fait référence aux endroits et aux contextes spécifiques qui génèrent des expériences négatives de racisme et à ceux qui, au contraire, produisent des expériences positives d'inclusion. Les microclimats dits positifs sont caractérisés par la présence de personnes ouvertes et sensibilisées à l'égard des expériences de racisme, tandis que les climats négatifs sont marqués par des expériences de micro-agressions qui invalident l'existence même du racisme :

J'ai l'impression que le campus de l'université [nom de son université] a des microclimats, dépendamment des milieux dans lesquels tu te trouves. Par exemple, je me suis beaucoup impliquée dans [nom d'un organisme communautaire étudiant] et je me souviens avoir eu une super belle expérience, car la responsable du programme qui soutenait le regroupement étudiant était super ouverte et sensibilisée à ces choses-là [le racisme]. Mais quand j'étais à mon premier doctorat en neuropsychologie, je trouvais [l'environnement] assez tendu, assez difficile pour moi d'être parmi les seules femmes racisées et de mettre sur la table des choses [pour favoriser l'inclusion des étudiants racisés]. C'est beaucoup des micro-agressions, du "colorblind racism" du genre « on est tous pareils, on a tous les mêmes opportunités » et un peu du mythe de la méritocratie qui est présente. [...]. À chaque fois que je posais une question [sur le

racisme], je me faisais accuser d'être agressive ou sur la défensive [...]. C'étaient des climats complètement différents dépendamment des contextes.

La manière dont la participante perçoit le racisme *colorblind* à travers des discours niant l'existence de pratiques racistes susceptibles de perpétuer des inégalités sociales rejoint la définition proposée par des tenants de la CRT à ce sujet (Hiraldo, 2010; DeCuir et Dixon, 1999). En outre, ce type de discours peut être associé à une micro-agression spécifique, le *racial gaslighting*. Le *gaslighting* renvoie à "the effort of one person to undermine another person's confidence and stability by causing the victim to doubt [their] own senses and beliefs" (Kline 2006, p. 1148). D'après Davis et Ernst (2019), lorsque cette manipulation mentale est de nature raciale (*racial gaslighting*), elle a pour effet de perpétuer et de normaliser une réalité suprématiste blanche en pathologisant les personnes qui résistent à cette suprématie. Le *racial gaslighting* est ancré dans des spectacles raciaux (Davis et Ernst, 2019), c'est-à-dire des récits qui effacent la présence de cette suprématie blanche dans l'organisation d'une institution ou d'un État (*Ibid*). Dans le cas de la participante, les discours formulés par d'autres étudiants sur l'égalité des chances et le mérite constituent des spectacles raciaux, car ils font croire que les étudiants racisés et leurs lacunes individuelles sont les seuls responsables de leur faible représentation dans le programme de doctorat. De ce fait, lorsque la participante a tenté de remettre en doute ces récits dominants, son action a été associée à son caractère soi-disant « agressif ».

En soutenant le point de vue de Rima sur la perception de microclimats racistes ou inclusifs, Lyna révèle que les communautés arabes et/ou musulmanes subissent une autre forme de micro-agression dans le cadre de leurs cours : des préjugés et des amalgames. Elle donne l'exemple d'un séminaire de maîtrise pendant lequel une étudiante s'identifiant à une minorité LGBTQ+ non arabe et non musulmane a associé des pays arabes à des lois punissant sévèrement l'homosexualité, sans tenir compte du rôle de la colonisation européenne dans l'introduction de telles lois :

[Il y a] la persistance de nombreux préjugés et amalgames vis-à-vis de personnes originaires ou nées dans des pays appartenant à ce qu'on appelle communément les « pays arabes ». Il y a comme une sorte de bloc où on nous met dans le même bloc, il y a toujours des amalgames entre arabes, les musulmans et le port du voile islamique. Par exemple, j'ai eu un séminaire à la maîtrise [...], il y avait une étudiante d'origine française qui faisait une présentation sur son sujet de maîtrise qui portait sur les personnes homosexuelles en France. Elle a fait une présentation générale avec une *map* [carte] monde des pays où l'homosexualité était condamnée à mort. Elle avait mis tout le bloc des pays arabes et les pays comme

la Turquie, l'Iran, etc. dans le même bloc. Par exemple, en Tunisie ce n'est pas condamné par la peine de mort, mais c'est condamné. Le projet de loi a été instauré par un colonisateur français et il est resté dans notre législation, et cela cause énormément de problème pour retirer ce projet de loi. Alors qu'avant l'arrivée de la colonisation française, il n'y avait pas de poursuite pénale contre les personnes identifiées comme « homosexuelles ». Donc c'est une loi qui a été mise en place par le colonisateur français. J'ai levé la main durant le séminaire pour faire une objection à ce qui a été dit en lui disant de bien se renseigner avant de donner ce type d'information sur des pays. Ce qui me choque, c'est que la professeure n'a pas eu la décence de remettre l'étudiante à sa place de manière pédagogique en lui disant de faire attention aux amalgames.

Cet incident illustre les amalgames politiques, des associations ou « rapprochements arbitraires qui ne s'appuient pas sur des critères objectifs, mais sur quelques idées reçues et des réalités partielles [...] pour mieux généraliser » (Loyré, 2009, p. 563). Concrètement, les amalgames constituent l'acte, par une personne, de réunir des individus ou groupes d'individus en leur attribuant des caractéristiques communes, mais distinctes de ceux de son propre groupe d'appartenance afin de les exclure de son groupe (*Ibid*). L'amalgame qu'a subi la participante vise principalement ses origines nationales et la religion musulmane de certains membres de sa communauté, ce qui lui a provoqué un choc et de la colère. Par ailleurs, les communautés musulmanes et/ou arabes sont souvent associées à un danger de terrorisme, en particulier depuis les attentats terroristes de 2001, tandis que les "White Christian extremists who commit terrorist attacks are not terrorists. There are exceptions" (Corbin, 2017, p. 460). La principale fonction des amalgames est donc d'exclure l'Autre, et dans des cas extrêmes, de poser ce dernier comme un ennemi du groupe d'appartenance (Loyré, 2009).

Les autres participantes acquiescent aux propos de Lyna, et Cynthia ajoute qu'une autre micro-agression que subissent les étudiants Noirs, de la part tant de professeurs que d'autres étudiants, est une association à des difficultés scolaires. Elle cite un moment où un professeur a douté du fait qu'elle ait réalisé un travail écrit par elle-même, car il semblait surpris de l'écart notable entre sa première note et l'excellente note finale qu'elle a obtenu dans son cours :

L'image d'une élève Noire qui a du succès à l'école, ça n'existe pas dans l'esprit de plusieurs professeurs d'origine européenne blanche. Donc je recevais des commentaires du genre : « wow, tu parles bien », comme si je ne suis pas supposée bien prononcer les mots, bien parler, bien écrire. J'ai eu un cours où j'ai eu un B pour mon premier examen écrit. Je suis allée voir le prof suite à la note pour lui dire que d'habitude je reçois de meilleures notes que ça et que je voudrais

faire une rencontre avec lui. Le professeur a refusé la rencontre [...]. Finalement, j'ai terminé le cours avec un A et le prof m'a demandé si c'était vraiment moi qui avais effectué les travaux subséquents. Je lui ai répondu qu'il ne me connaissait pas et qu'il n'a pas vu le reste de mes notes.

Les étudiants noirs sont souvent perçus comme très peu performants ou *underachiever* (Wilson, 2018 ; Wilson-Forsberg et al. 2020), c'est-à-dire qu'ils seraient "lazy and incapable of learning, or [...] less intelligent than [white students]" (Wilson, 2018, p.26). Jen ajoute également que « les personnes racisées se font quand même accuser du doigt comme quoi ils prennent des raccourcis intellectuels, car ils sont en train de critiquer le système [fonctionnement de la société]. »

Dans le cas de Maya, la participante explique ne pas avoir subi de situations de racisme dans son université, mais que cela a changé au moment où elle s'est engagée activement dans la lutte contre le racisme dans une association étudiante. Depuis, elle a non seulement été témoin des discriminations raciales vécues par ses pairs, mais elle a été exclue de l'association étudiante en raison de ses engagements racistes qui étaient perçus comme radicaux :

J'ai vécu une bonne expérience en tant qu'étudiante. Je n'ai pas vécu de racisme à proprement parler en tant qu'étudiante. Par contre, lorsque j'ai commencé à militer [comme commissaire à l'équité], lorsque j'ai commencé à regarder la position des étudiants internationaux qui sont mes meilleurs amis, j'ai commencé à me rendre compte qu'il y avait une certaine problématique. Je suis connue pour avoir une « grosse bouche », autrement dit, je vais avoir de la facilité à argumenter sur les luttes liées à l'antiracisme. Cela m'a permis de prendre la parole et d'accompagner certains étudiants-étudiantes. [...] J'ai essayé de me réimpliquer [dans l'association étudiante] et je n'ai pas été capable, parce que je voyais que tout ce que j'avais créé a été détruit. Des gens autour de la table m'avaient accusée d'avoir fait un *cultural shift* [changement de culture].

L'expérience de Maya est similaire à celle des autres participantes qui semblent vivre des micro-agressions dans des contextes où elles se positionnent par rapport à des enjeux de racisme.

En plus des micro-agressions liées aux discours *colorblind*, aux amalgames dont elles et leurs groupes d'appartenance font l'objet et aux doutes quant à leurs capacités intellectuelles, les participantes identifient l'existence d'un racisme institutionnel dans leur établissement universitaire. À ce sujet, si la majorité des participantes perçoivent une faible représentation de professeurs racisés dans leurs départements scolaires, Maya souligne que même au sein de

son département, qui compte plusieurs de ces professeurs, ceux-ci sont surreprésentés dans des postes d'enseignement jugés précaires :

Pour ma part, [...] je fais partie d'un département assez diversifié, mais ceci n'est pas sans problème. Il y a des problématiques au niveau de qui est temps plein et qui est dans un statut précaire parmi les professeurs. Il y a beaucoup de profs racisés, c'est un climat un peu plus sécuritaire dans le sens où ils ne se sentent pas seuls.

Le constat de la participante fait écho à la précarisation des postes d'enseignement en milieu universitaire (emplois contractuels) évoquée par la chercheuse Zuhra Abawi (2018) et qui, d'après la chercheuse, contribue à la sous-représentation des personnes racisées dans des postes menant à la permanence. La chercheuse affirme que ces mêmes personnes sont surreprésentées dans des postes contractuels et à temps partiel dans les universités canadiennes. En plus, l'augmentation de l'embauche de professeurs racisés permanents n'est que très récente, car elle survient à la suite de pressions envers le milieu universitaire pour assurer une représentativité équitable dans le corps professoral.

Une autre forme de racisme institutionnel dont ont été témoins les participantes, et en lien avec les curriculums scolaires majoritairement eurocentrés (Henry et Tator, 2009), est la normalisation du racisme dans le contenu enseigné et dans les échanges en classe :

Quand j'étais commissaire en équité par vote, je me suis rendu compte que dans les autres facultés, c'était encore pire. J'ai eu à travailler particulièrement avec les sciences infirmières et tout ce que ça regroupe et les problèmes qu'il y avait étaient d'une toute autre envergure. En d'autres termes, dans la faculté des sciences sociales, il y a des problèmes et dans d'autres facultés il y en a aussi. [...]. Il a été dit que les femmes noires et de couleur sont plus résistantes à la douleur dans les études en soins infirmiers. C'est extrêmement problématique que les gens disent ça sans aucune gêne. Donc le racisme est tellement normalisé et banalisé qu'il fait partie du cursus. (Maya)

Les intervenants dans le domaine des soins de santé, comme les médecins, peuvent avoir des croyances erronées par rapport aux différences biologiques entre les personnes noires et les personnes blanches. Ces mêmes croyances qui soutiennent que les personnes noires ont des "thicker skulls, less sensitive nervous systems" et qu'elles sont plus fortes physiquement que les personnes blanches sont répandues depuis des siècles (Hoffman et al., 2016, p. 4297). Aux États-Unis, au 19^e siècle, de telles croyances étaient véhiculées par des médecins et des scientifiques blancs "to justify slavery and the inhumane treatment of black men and women in medical research" (p. 4297). Aujourd'hui encore, ces préjugés racistes peuvent guider les

fournisseurs de soins de santé dans leur évaluation de la douleur d'un patient et, de ce fait, les personnes noires sont moins susceptibles de recevoir un diagnostic et un traitement pour des maladies graves impliquant des douleurs chroniques (*Ibid*).

La normalisation du racisme se traduit aussi par l'usage de termes que Cynthia juge racistes envers les communautés noires dont elle fait partie, comme le mot en N :

Dans un cours, une élève blanche a utilisé le *N word* à plusieurs reprises, elle n'a aucune conséquence. Elle l'a écrit sur le blog de la classe. C'était hyper traumatisant, cette expérience, car je ne m'attendais pas à ça. Puis l'élève, on lui a demandé de faire des excuses en classe et elle a plutôt dit : « Je ne peux pas me présenter en classe pour le reste de la session, car mon horaire de travail a changé. Donc, je ne pourrai pas faire des excuses en personne. » Dans ses excuses, elle mentionne le *N word* et dit qu'elle a le droit de l'utiliser.

En évoquant des expériences personnelles de racisme, où certaines participantes ont entamé un processus de plainte contre d'autres étudiants, Cynthia et Jen soulignent que le processus de plainte centré sur les émotions des personnes blanches constitue une autre forme de racisme institutionnel qui a pour effet de minimiser le tort causé et d'individualiser les incidents signalés:

Je ne suis pas quelqu'un qui pleure, puis on sait c'est quoi les *white tears* [pleurs d'une personne blanche accusée de racisme]. Moi, contre des *white tears*, je pars à tout coup car je suis quelqu'un de plus logique, je ne suis pas quelqu'un d'émotionnel. Dans des situations où j'ai eu à faire des plaintes [contre le racisme], je n'ai pas l'air de la personne qui est triste, qui est heurtée, parce que je cherche à régler la situation de manière logique et non de manière émotionnelle (Cynthia).

Il n'y a pas de mécanisme qui est mis en place pour protéger les étudiants racisés lorsqu'ils sont confrontés par rapport à cela [les *white tears*], parce que là ça devient des problèmes individuels et sentimentaux. Par exemple, je nommais les comportements problématiques de la part [d'étudiantes] et ceci a fait en sorte qu'elles ont pleuré et je leur ai dit : « oui tu pleures, mais qu'est-ce que tu veux que je fasse avec tes larmes ? Ceci ne va pas m'aider dans la lutte ». À la fin de la journée, il y a des gens qui meurent quand même, qui vivent de la brutalité policière, donc tu peux pleurer mais ça ne va pas m'aider. [...]. Ces étudiantes vont prendre la porte de sortie le plus rapidement, s'enfuir et vraiment jouer encore la victime, parce que c'est nous les personnes racisées qui sont les méchantes, qui sont problématiques et qui cherchent les problèmes partout. (Jen)

D'après la sociologue américaine Robin Diangelo (2015), les *white tears* sont une manifestation de la « fragilité blanche ». La chercheuse explique que les personnes blanches sont le groupe dominant dans un environnement social qui reflète leurs perspectives raciales

et qui les protège contre un stress racial (*stress racial*). Leur identité est ainsi « déracialisée », puisqu'elle peut représenter l'identité humaine en général, de même que les normes et les valeurs qui l'accompagnent. Dans ce contexte, ce qui provoque le stress racial sont les situations qui défient cette identité. Par exemple, la centralité et l'innocence de l'identité blanche, de même que le tabou qu'elles imposent sur les discussions relatives à la race (*colorblind racism*), sont défiés par une confrontation à des représentations non stéréotypées des groupes racisés et aux perspectives raciales des personnes racisées, mais aussi par les comportements et croyances racistes des Blancs. Pour Diangelo, l'ensemble des actions entreprises de manière plus ou moins consciente par les Blancs pour éviter et repousser ce stress - minimiser le vécu d'autrui, se retirer des discussions, pleurer- renvoie au concept de fragilité blanche.

La fragilité blanche est redoutée par les participantes parce que si les intervenants dans un conflit choisissent de reconforter les étudiants blancs dans leurs émotions au détriment de la douleur émotionnelle que certaines actions racistes ont causée à leur endroit, les étudiants blancs bénéficieront d'une absolution de leur culpabilité et la discussion prendra fin (Applebaum, 2017). De surcroît, comme le précise Jen, protéger le confort des étudiants blancs positionne les étudiants racisés en tant que véritables personnes « méchantes », « problématiques » ou qui causent des tensions, ce qui va aussi dans le sens de Ahmed (2009).

Jen soulève d'autres conséquences de la fragilité blanche sur les étudiants racisés, soient l'absence de mesures de réparation et un épuisement psychologique (détaillé dans la section 4) pouvant affecter la performance scolaire :

Au final, on a demandé des actions de réparation et [les étudiantes] n'ont rien fait. [...]. Il faut regarder c'est quoi les conséquences sur nous les étudiants racisés : moi j'ai pas pu rendre des travaux, parce que j'étais prise pendant une semaine complète à régler ce dossier-là, alors j'ai dû rendre un travail en retard. La chargée de cours était très au courant de cette situation-là, elle m'a quand même enlevé des points de retard. Elle a pas mis en place des solutions pour éviter que je vive ces pénalités-là.

Bien que les participantes soient actuellement des citoyennes canadiennes ou résidentes permanentes, elles ont discuté de la marginalisation des étudiants internationaux racisés dans leur université respective. Le sujet touche particulièrement Lyna qui côtoie beaucoup d'étudiants internationaux et Maya qui est une ancienne étudiante internationale. D'après Maya, cette marginalisation a lieu quand les résultats scolaires obtenus dans des universités

du Sud sont dévalorisés par l'université d'accueil, en raison de préjugés, ce qui limite les opportunités d'obtenir des bourses :

Quand une personne [étudiant international] avait un meilleur dossier, mais était dans l'impossibilité d'avoir la bourse, j'allais au Bureau des études supérieures pour dire : « Pourquoi cet étudiant n'a pas eu la bourse? ». Sans gêne, le Bureau disait : « Quand les étudiants font un Bac en Afrique ou dans les Caraïbes, les notes sont nivelées vers le bas, car ils [les établissements scolaires] donnent des A+ partout en Afrique. » Ceci a bien évidemment provoqué ma colère.

Quant à Lyna, elle partage son expérience personnelle passée pour soutenir que les politiques de coopération entre les universités québécoises et d'autres pays francophones excluent surtout les étudiants internationaux provenant des pays du Sud et facilitent le recrutement de ceux originaires des pays européens :

Les politiques de coopération entre la province de Québec et certains pays francophones montrent une volonté non tacite de la part de mon département de recruter plus d'étudiants en provenance de pays francophones comme la France, la Belgique, le Luxembourg, etc. Les étudiants en provenance de l'Afrique du Nord, de tout le continent africain, d'Asie, qui font partie de la catégorie de pays qui ont été meurtris sur le plan économique, culturel et social par des siècles de colonialisme, d'esclavagisme ou la perpétuation du néocolonialisme, continuent à ce jour à subir des politiques d'austérité imposé par le FMI. Ce sont les étudiants [issus de ces pays colonisés] qui doivent payer des droits de scolarité majorés au Québec pour les étudiants étrangers.]Quand j'étais étudiante internationale], j'ai dû payer au départ 9 000\$ une session sans avoir le droit à des bourses d'exonération de frais de scolarité. [...]. En plus, sur la diversité de bourses [offertes par ma faculté], je suis éligible à seulement trois, même si j'ai toujours eu des A+. Cela veut dire que seuls les Canadiens et les résidents permanents sont éligibles, les autres non. Où est passée cette égalité des chances?

Par ailleurs, l'exclusion des étudiants internationaux en provenance de l'Afrique s'est traduite récemment par des « taux de refus élevés des demandes de permis d'études » préparés par ces derniers (Schué, 2022). Près de 80% des demandes issues, entre autres, de l'Algérie, du Togo, du Congo et du Cameroun sont refusées, ce qui constitue un taux record. Le Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration chargé d'enquêter sur la situation observe des différences dites systémiques dans la façon de traiter les dossiers en fonction du pays d'origine, de même que des décisions souvent arbitraires et « teintées de préjugés raciaux » (*Ibid*, para 11). Pourtant, l'accueil d'étudiants internationaux « permet [aux universités canadiennes] d'avoir une plus grande marge de manœuvre financière et, parfois, d'assurer leur survie dans certaines régions » (*Ibid*, para 9).

En abordant la situation des étudiants internationaux, des différences ont également émergé entre les discriminations subies par les participants au Québec et en Ontario.

3.3. Perceptions du racisme au Québec et en Ontario

Des différences entre les manifestations du racisme au Québec et en Ontario ont été observées lors de la discussion. L'impression générale des participantes à ce sujet est que le racisme et l'antiracisme sont davantage discutés dans la province ontarienne, car les universités y créent des comités dédiés à l'antiracisme. Cependant, comme le souligne Rima, les participantes s'entendent pour affirmer qu'elles ont souvent l'impression que « l'herbe a l'air toujours plus verte ailleurs », même si elles ne connaissent pas les enjeux spécifiques aux autres universités canadiennes.

Pour les participantes qui étudient au Québec, ce qui peut expliquer les difficultés à aborder la question du racisme est la présence de tensions entre les personnes immigrantes et d'autres groupes minoritaires. Dans ses interactions quotidiennes en dehors de l'université, Lyna soutient avoir été la cible de préjugés racistes de la part de personnes issues d'une communauté LGBTQ+ à Montréal, en particulier lorsque des pays du Sud sont représentés dans les médias comme étant homophobes :

J'ai déjà été confrontée à des propos racistes, à des stéréotypes d'une communauté gaie de Montréal qui curieusement est un groupe qui a été ostracisé dans le temps. [...]. J'ai aussi remarqué que l'impact des médias est non négligeable sur comment ils interprètent ou comment [les gens] voient les personnes racisées surtout venant des pays de l'Afrique du Nord, du Moyen-Orient, du Proche-Orient, etc. Il y a beaucoup trop d'amalgames et de stéréotypes. C'était avant le gouvernement Legault. Également, en 2012, j'ai fait face à des propos de la part d'un couple homosexuel blanc qui relatait des faits avec ce qui s'est passé en Turquie⁴ et comme quoi ce sont des pays barbares qui n'acceptent pas la différence sexuelle, alors que ce n'est pas vrai. Il y a de tout dans toutes les sociétés. Il y a eu un peu plus de travail dans certains pays par rapport à d'autres, mais l'ignorance, l'amalgame c'est regrettable. Ça se voit dans ce genre de groupe qui fait face à de l'ostracisation, à de l'exclusion et à toutes sortes de mythes et de légendes sur eux.

⁴ Pour une mise en contexte, en 2012, le Comité des droits de l'homme du Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme (HCDH) a examiné un rapport préliminaire publié par la Turquie concernant « les mesures prises par ce pays pour se conformer aux dispositions du Pacte international relatif aux droits civils et politiques » (HCDH, 2012). Le Comité note, entre autres, des situations « de violences contre les homosexuels effectuant leur service militaire, de crimes commis contre des lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres (*Ibid*, para 5).

L'extrait montre que les tensions qui se produisent à l'extérieur de la sphère universitaire peuvent avoir des répercussions sur celles qui ont lieu à l'intérieur de celle-ci. En effet, l'incident en question est similaire à celui décrit plus haut dans le contexte d'un séminaire de maîtrise. Dans les deux cas, l'étudiante est confrontée à d'autres individus s'identifiant à un autre groupe minoritaire, mais ceux-ci entretiennent des préjugés à l'égard de ses origines nationales. Selon Furman et ses pairs (2018), "identification with one minoritized group does not give one a monopoly of understanding - in any intimate way - of the oppression experienced by other minoritized groups." Autrement dit, les personnes blanches issues d'une minorité sexuelle et de genre peuvent participer ou être complices dans des comportements racistes à l'égard des minorités racisées, chaque individu étant limité dans sa compréhension de l'Autre par ses expériences personnelles.

D'autres situations d'exclusion relatées par les participantes signalent une différence, cette fois dans un contexte scolaire, entre les milieux francophones et les milieux anglophones québécois. Ces derniers sont considérés comme plus accueillants à l'égard de leur différence :

Je pense qu'au Québec, il y a cette idée...Je le ressens dans le monde francophone, il y a beaucoup de confort face à parler de « Cynthia qui est noire » ou tout ce qui est racisé. Les gens sont très confortables à en parler. J'ai vécu plusieurs incidents à [nom de son université] qui émanaient de francophones. Dans le milieu anglophone, je n'ai pas du tout cet accueil. J'ai l'impression que dans le milieu francophone où je suis, on me montre : « oh t'es noire, mais on va agir avec toi et on va discuter avec toi à travers ce filtre ». Tandis que dans les milieux anglophones, c'est plutôt « qui es-tu ? » [On s'intéresse à] ton éducation, ton succès au travail, tes amis, ton entourage et on va me regarder à travers ce filtre. (Cynthia)

Je suis allée dans un cégep anglophone et je me suis sentie vraiment beaucoup plus accueillie, même si j'étais une minorité sur le plan linguistique. On pouvait entendre mon accent [francophone]. [Les professeurs] savaient que j'ai fait mes études en français toute ma vie, mais ceci ne faisait pas de barrières, que ce soit dans mes cours ou mes interactions sociales. [...]. Alors que le côté francophone, comme Cynthia l'a mentionné, ils [les étudiants et professeurs] vont me dire : « Tu viens d'où ? Oh t'es née ici, je suis étonné ! ». Ils vont toujours parler sur les accents [étrangers] comme si ça n'existait pas des générations d'enfants d'immigrants [nés] au Québec. Ceci peut créer automatiquement une barrière au niveau des sentiments d'être acceptés par la communauté [québécoise] ou pas. (Jen)

La discussion sur ces tensions qui subsistent entre les minorités francophones et les communautés immigrantes au Québec fait ressortir les mêmes constats que Mc Andrew

(2010) et Jay (2003) à propos d'une « majorité fragile » qui tente de préserver son identité et ses droits linguistiques historiquement acquis, ce qui permet l'imposition d'une maîtrise du français comme principal moyen d'accès à l'inclusion.

J'ai l'impression qu'au Québec, à cause du climat politique, à cause de la Charte des valeurs, de la loi 96, etc. il y a comme un climat politique qui vient ajouter une couche de plus. Aussi, il y a aussi un historique qui rend le tissu identitaire un petit peu plus fragile parce qu'il y a aussi le fait que les francophones c'était une minorité linguistique. Il y a eu aussi le rapport de classes où les francophones étaient plus pauvres que les anglophones. Il y a eu aussi un historique d'oppression entre les anglophones et les francophones, donc il y a comme un tissu identitaire un peu fragilisé qui fait que l'autre est encore plus perçu comme une menace. Donc malheureusement, les immigrants qui ne parlent pas français sont perçus comme une menace par rapport à cette identité québécoise encore floue. (Rima)

D'après les participantes, le projet de loi 96 est « de nature oppressive pour les personnes nouvellement arrivées qui ne maîtrisent pas forcément le français », comme l'exprime Jen. Cette loi adoptée récemment par le Gouvernement du Québec est une réforme de la Charte de la langue française (1977) qui vise officiellement à « renforcer le statut et la présence du français » dans la province (The Conversation, 2022). Les modalités relatives à la loi 96 incluent, entre autres :

Toutes les entreprises de 25 à 49 employés sont assujetties à la Charte, de même que les entreprises de compétence fédérale, comme les banques ;
Trois nouveaux cours en français (ou de français) seront ajoutés au cégep ;
Un ministère de la Langue française sera institué ;
En outre, une politique linguistique de l'État sera déposée d'ici un an ;
D'ici trois ans, enfin, le gouvernement passera du concept de prédominance du français, dans l'affichage public, à la notion de nette prédominance.
(Radio-Canada, 2022).

Dans les médias québécois, l'une des mesures qui suscitent la controverse oblige les fournisseurs de services publics à communiquer uniquement en français avec les immigrants six mois après leur arrivée au Québec (Dussault, 2022). Bien que des exceptions soient possibles pour l'accès aux soins de santé, des politiciens québécois et des organismes communautaires demandent l'annulation de cette clause qui, à leur avis, contribue à l'isolement de communautés immigrantes qui seraient dans l'impossibilité de recevoir d'autres services tout aussi essentiels à leur intégration (*Ibid*).

En appliquant le constat de Bell (1980) sur la domination des intérêts du groupe majoritaire dans la lutte antiraciste, la clause en question semble (en apparence) créer des opportunités

auprès d'un groupe historiquement opprimé, mais celle-ci priorise les intérêts du groupe dominant (ceux qui maîtrisent le français) au détriment des groupes minoritaires en situation de vulnérabilité. Les réfugiés et les demandeurs d'asile, par exemple, font face à des défis d'intégration en raison de leur parcours migratoire, comme l'exprime la professeure en travail social, Jill Hanley: «All the studies show, the more they [refugees] have difficulties, traumas, losses — the more they have adjustment difficulties, the less they are able to learn [French] » (Grant, 2021). À cela s'ajoutent les difficultés d'insertion professionnelle (discrimination à l'embauche et incapacité de faire valoir ses droits) rencontrées par les réfugiés racisés (Beaulieu, 2019).

Si l'antiracisme semble donc plus difficilement s'imposer au Québec en raison de sa situation historique de minorité francophone au Canada, et donc, par opposition, plus actif en Ontario, Maya introduit une nuance, principalement associée aux initiatives d'équité. Elle juge en effet ces dernières superficielles en milieu universitaire (Henry et *al.*, 2016), ce qu'elle relie d'ailleurs à l'engagement antiraciste de son université ontarienne. D'après la participante, ce qui rend le travail antiraciste superficiel est que celui-ci repose surtout sur le travail non rémunéré des étudiants (voir prochaine section) et un engagement limité de la part de l'institution.

Dans la mobilisation [antiraciste], je trouve qu'on est un peu plus écouté [qu'au Québec], c'est plus facile de mettre en place des choses car elles [les universités ontariennes] partent de moins loin. C'est moins nouveau pour [mon] université de mettre en place certains groupes non mixtes, des bourses pour les étudiants racisés, [comparativement] à l'université [québécoise] où j'ai fait mon Bac. Ce n'est pas nouveau pour eux [les milieux ontariens]. Par contre, les contraintes subsistent toujours, mais il y a une écoute plus grande. [...]. Cela dit, à [mon] université, [les membres de la direction] ne vont pas t'aider. Donc il y a plus de poids sur les épaules. [Les étudiants impliqués] se ramassent au final avec beaucoup de performativité, dans le sens où tu as des faux alliés : les profs qui veulent t'aider sont gentils, mais ils ne font pas grand-chose. Il y a des actions passives [de la part des professeurs] et du travail gratuit [pour les étudiants]. L'Ontario n'est pas non plus super génial.

La question des étudiants internationaux apparaît à nouveau, et ce qui retient l'attention des participantes est l'impact des méthodes de recrutement des assistants de recherche et d'enseignement sur la situation financière de ces étudiants. Les participantes relèvent deux méthodes de recrutement distinctes dans les deux provinces : au Québec, ce sont les professeurs et chargés de cours qui recrutent directement leurs assistants, tandis qu'en Ontario, les facultés les attribuent en priorité aux étudiants qui bénéficient d'une bourse

d'excellence lors de leur admission aux études supérieures. Or, les deux méthodes de recrutement peuvent contribuer à la précarisation des conditions financières des étudiants internationaux :

Quand j'étais en Ontario, la majorité des étudiants racisés sont des étudiants internationaux qui ne recevaient pas de bourses même si ces étudiants avaient de meilleures notes que les étudiants blancs du programme. Ils ne recevaient pas d'assistantat d'enseignement, et ça c'est quelque chose de particulier à l'Ontario, dans ma faculté. [Les étudiants canadiens] recevaient automatiquement des assistantats basés sur leurs notes, mais les étudiants internationaux ne pouvaient pas en recevoir. Ça les a appauvris. Côté Québec, ce sont les professeurs qui décident d'embaucher qui est son étudiant. [...]. J'ai eu l'opportunité d'être chargée de cours à [nom d'une université québécoise] et je pensais recevoir automatiquement une personne auxiliaire, mais c'était à moi de faire le recrutement. À ce moment-là, j'ai compris que les professeurs vont s'entourer de personnes avec qui ils se sentent très à l'aise et confortables, donc majoritairement des étudiants blancs. Ce ne sont pas des étudiants racisés qui vont recevoir des contrats de la part de professeurs blancs. [Ces deux méthodes de recrutement d'assistants] sont des mécanismes qui sont oppressifs auprès des étudiants racisés. [...]. Si on rajoute ce statut d'étudiant international, les personnes reculent d'au moins 10 pas, sauf si les étudiants viennent de l'Europe, c'est autre chose. Ils [les étudiants blancs européens] ont de très bonnes opportunités. (Jen).

En milieu universitaire, les étudiants internationaux font face à différentes formes de marginalisation, dont “[the] ascription of intelligence due to perceptions of language proficiency, expectations to assimilate to dominant cultural norms, and invalidation of their perspectives ” (Kim et Kim, 2010 cités par Jones et *al.*, 2020, p.485). En effet, des recherches effectuées auprès d'assistantats à l'enseignement (A.E) internationaux révèlent que ceux dont la langue maternelle est celle de l'université d'accueil tendent à être plus favorisés au moment de poser leur candidature à ces postes (Lee, 2015). Kim & Kim (2010) indiquent que ces étudiants, en particulier les étudiants racisés, sont néanmoins exposés à des situations où leur accent étranger est ridiculisé, ce qui constitue une forme de micro-agression raciale (Kim & Kim, 2010) parmi celles discutées précédemment par les participantes. En examinant les habiletés linguistiques de ces étudiants dans une perspective critique intersectionnelle, le racisme culturel et la langue peuvent ainsi être interreliés : d'après Houshmand et ses pairs (2014), le rejet des accents étrangers et les préjugés basés sur l'identité raciale résultent moins d'un réel souci de compréhension que d'une réticence, voire d'un refus, du groupe dominant d'accommoder les groupes minoritaires dans leurs différences. Lee (2015) souligne également que les A.E internationaux signalent peu ces micro-agressions pour éviter des

conséquences allant de la résiliation de leur contrat de travail jusqu'à leur déportation en cas d'annulation de leur admission.

Penser que les étudiants internationaux ont une attitude passive face à ces discriminations est cependant une interprétation erronée de leur agentivité, car une telle perception ne tient pas compte des rapports de pouvoir qui façonnent leur expérience universitaire et des stratégies de résilience employées (*Ibid*). Pour les A.E internationaux, quelques-unes de ces stratégies sont: proposer sa candidature auprès d'un superviseur de thèse appartenant à une communauté racisée pour recevoir du soutien sur le plan scolaire et de l'intégration culturelle, développer une autorité auprès des étudiants (présenter son expertise et son expérience de travail) et le recours à sa langue natale étrangère pour accompagner des étudiants issus de la même communauté et qui éprouvent des difficultés linguistiques (Jones et *al.*, 2020).

Dans l'ensemble, les participantes perçoivent que les situations de racisme ayant lieu au Québec relèvent de tensions entre leurs communautés racisées et d'autres groupes minoritaires qui subissent également de la discrimination, tandis que les efforts pour promouvoir l'antiracisme dans les universités ontariennes sont jugés superficiels et s'appuient sur le travail non rémunéré d'étudiants racisés.

Cela étant posé, certaines stratégies utilisées par les étudiants racisés pour contrer le racisme peuvent se révéler incohérentes avec leur vision de l'engagement antiraciste. Les défis relatifs à cet engagement, de même que les incohérences vécues par ces étudiants, seront discutés dans la section ci-dessous.

3.4. Les défis et incohérences de l'engagement militant étudiant

Au moment d'aborder les difficultés et les incohérences perçues dans le contexte de leur engagement dans un comité EDI ou antiraciste, les participantes expliquent d'abord que ce qui a motivé leur implication dans l'un ou l'autre de ces comités est le fait qu'il s'agissait d'un engagement qui s'aligne avec leurs valeurs personnelles centrées sur le bien-être des étudiants. Cette perspective est résumée par Cynthia, qui avoue néanmoins que le long processus administratif pour adopter des initiatives jugées urgentes peut être perçu comme une action évasive (Gagliardi, 2021) qui ralentit le travail antiraciste :

Les projets dans lesquels je participe sont alignés avec mes valeurs parce que j'ai fait beaucoup de concessions dans ma vie. Maintenant, j'ai décidé d'embarquer dans les projets qui me ressemblent et surtout qui vont participer à

améliorer les situations d'autres personnes. Je ne veux pas juste faire les choses pour moi mais aussi faire des choses pour d'autres personnes. Ce qui n'est pas parfait, en fait, c'est le système dans lequel je travaille. Pour moi, effectuer une recherche qui dure un an ou 3 ans pour ensuite appliquer les choses, qui elles-mêmes vont prendre du temps pour être faites... Pour moi, je pense que c'est problématique. Ça se passe au niveau universitaire, ça se passe partout, pour les lois, pour ce qui se passe avec la police, pour ce qui se passe avec les Autochtones, il y a toujours un processus lambineux, lent, pseudo scientifique. Je dis « pseudo scientifique », car en fait ça dépasse la science. Il y a des gens qui meurent, il y a des gens qui se suicident, il y a des gens qui sont en dépression, il y a des gens qui ont des problèmes mais il faut qu'une recherche prouve tout ça alors qu'on sait que ça se passe déjà. (Cynthia)

Le travail invisible gratuit et l'épuisement constituent un second défi qui a été mentionné à maintes reprises par les participantes qui ressentent que, dans les comités EDI et antiracistes, « le travail est fait par des étudiants racisés » (Jen).

Cette catégorie de personnes privilégiées [professeurs membres du comité EDI] qui ne comprennent pas que nous [les étudiants] on fait ça de manière bénévole, dans un contexte de pandémie où on n'est pas toujours payé pour les actions qu'on essaye de faire promouvoir, la mise en place d'activités de groupe, de cercles de réflexion, d'activités pour suivre des formations sur l'écriture inclusive... Voilà, vous voyez un peu. (Lyna)

J'étais dans un moment où j'avais de l'énergie pour faire ça [l'engagement antiracisme]. On n'a pas toujours l'énergie pour faire ça. On [les étudiants membres du comité antiraciste] s'est beaucoup battu pour ce travail gratuit qui est d'extraire le savoir des étudiants et étudiantes racisés sans leur donner une reconnaissance, sans mettre sur le site [Internet de l'université] que les avancements sont effectués grâce aux étudiants et étudiantes. Ils [les membres de la direction de l'Université] disaient: « Regardez comment on est cool, on a fait ça, ça, ça », mais sans mettre de l'avant personne [parmi les étudiants]. Donc, c'était très problématique. (Maya)

Dans le cas de Rima qui s'implique dans un comité EDI créé par et pour des étudiants, l'épuisement demeure un défi majeur pour les membres :

Je supportais ce comité un peu à bout de bras. J'avais quand même de l'aide, mais j'avais l'impression que si ce n'était pas moi qui pouvais pour qu'on ait des rencontres, pour qu'on ait des projets, il ne se passait rien du tout. D'ailleurs, cette année, j'étais un peu plus en retrait, puis il ne s'est rien du tout passé. Je pense que le monde [les étudiants membres du comité] est occupé, essoufflé, épuisé de porter tous ces projets à bout de bras. Donc, on a plein de projets qui sont en "stand-by" [en attente] maintenant. (Rima)

L'engagement des étudiants dans divers comités en milieu universitaire s'effectue souvent à titre bénévole. Si le bénévolat est un « travail d'espoir » (Kuehn and Corrigan, 2013) dans le

sens où il permet d'accumuler de l'expérience et des connaissances susceptibles de mener à l'obtention d'un emploi rémunéré, ce travail gratuit peut causer un défi financier supplémentaire pour les étudiants issus de familles aux revenus limités. En effet, en plus des heures allouées à ces comités, les participantes occupent un emploi et, dans le cas de Jen, l'ensemble des étudiants de son programme d'études supérieures devait compléter au moins un stage non rémunéré, à temps plein, pendant 3 mois. De surcroît, l'épuisement ressenti par les participantes dans le cadre de leur engagement militant est décrit par des chercheurs américains comme une "racial battle fatigue" (fatigue de la lutte raciale), qui désigne les effets négatifs du racisme ou de la lutte antiraciste sur la santé (Smith, et *al.*, 2006). Ce type de fatigue englobe le stress psychologique et physiologique qui résulte d'un combat perpétuel contre le racisme et il est similaire au stress vécu par les soldats lors d'une bataille (*Ibid*).

En milieu universitaire, une récente recherche effectuée par les chercheurs canadiens Park et Bahia (2022) auprès d'une vingtaine d'étudiants gradués racisés permet de comprendre comment se manifeste ce type spécifique de fatigue auprès d'étudiants aussi engagés que les cinq participantes. Les résultats suggèrent que les étudiants racisés perçoivent la salle de classe comme un "space of alterity" dans lequel ils se sentent étrangers par rapport à la majorité de leurs pairs qui ne leur ressemblent pas. Ils sont poussés par ce groupe majoritaire à représenter l'ensemble de leur communauté d'appartenance dans leurs propos concernant leurs expériences de racisme, ce qui sous-entend (à tort) que chaque communauté racisée est un groupe homogène qui partage les mêmes perspectives et expériences de discrimination. Les auteurs ajoutent aussi que la salle de classe et le campus universitaire peuvent être des espaces hostiles en raison des propos discriminatoires et des stéréotypes auxquels les étudiants racisés sont confrontés (ex. doutes sur leurs capacités intellectuelles), en plus du travail émotionnel de devoir éduquer leurs pairs et leurs professeurs à propos du racisme (*Ibid*).

Dans le milieu professionnel, le travail émotionnel décrit la façon dont un employé "must conceal feelings and provide services to others in a way that benefits management"(Constanti & Gibbs, 2004, cités par Kelly et *al.*, 2021, p.205). Les étudiants racisés fréquentant des universités historiquement blanches réalisent un travail similaire, dans le sens où ils doivent mettre de côté leurs expériences de discriminations pour exceller

et fournir un espace supportable pour les autres étudiants et professeurs (Kelly et *al.*, 2021). Cela bénéficie aux universités qui voient leur population étudiante se diversifier, tandis que le traitement discriminatoire envers les étudiants racisés persiste. Dans un environnement qui leur semble hostile, les étudiants racisés se retrouvent face à deux choix qui exigent des sacrifices personnels : s'assimiler à la majorité ou perturber l'espace (*Ibid*). Un tel dilemme met en lumière une incohérence personnelle vécue par Rima qui soutient être une étudiante fortement engagée dans l'antiracisme, mais elle se voit parfois contrainte, dans ses actions, « de ne pas être trop radicale et de ne pas trop choquer » les personnes majoritairement blanches qui pourraient entendre ses propos militants. Le recours à un discours jugé moins radical n'a pas pour but de s'assimiler à la majorité blanche, mais d'« avoir plus d'impact » et d'écouter auprès de cette majorité. Or, à force d'utiliser cette stratégie, la participante avoue « qu'on ne sait pas sur quel pied danser. »

La race et le genre sont des facteurs importants dans l'expérience des étudiantes racisées en lien avec le travail émotionnel. En prenant l'exemple d'étudiantes noires graduées, Kelly et al (2021) soulignent que celles-ci doivent apprendre à surmonter des situations de racisme et de sexisme tout en réussissant leurs études. Les étudiantes noires sont plus susceptibles d'avoir recours à des stratégies de détachement en se détachant de leurs pairs et en se blâmant pour les discriminations subies, avant de songer aux stratégies d'engagement qui impliquent de la résistance et de la défense de droits. D'après les auteurs, ce qui les contraint à exprimer leur inconfort et à dissimuler leur détresse émotionnelle est surtout la crainte de renforcer des stéréotypes dénigrants qui les associent à des personnes problématiques. C'est pour cette même raison que l'une des participantes, Cynthia, a préféré ne pas dénoncer une situation récente de racisme dont elle a été témoin. Elle raconte avoir déjà fait une plainte dans le passé et que cela s'était mal passée : « mon travail est devenu un cauchemar parce que j'étais reconnue comme celle qui créait des problèmes ». Elle considère qu'elle a « presque un combat hebdomadaire dans [s]es études » et qu'elle choisit donc « constamment [s]es batailles ».

Cependant, le détachement n'est pas une réaction passive, parce que les étudiantes noires épuisées y ont recours en tant qu'acte de survie (Kelly et al., 2021). Ultimement, ce dilemme ou cette incohérence personnelle entre les croyances et les actions des participantes se vit comme une stratégie à la fois pour éviter un épuisement et pour parvenir à leur objectif

global : réussir leurs études tout en faisant avancer la cause antiraciste, qui va au-delà de leurs expériences personnelles de discrimination :

J'ai fait ce choix-là [ne pas faire de plainte] pour ma santé mentale. Est-ce que c'est cohérent avec mes valeurs ? Non. Mais est-ce que c'est cohérent avec "The Bigger picture" [l'objectif plus large] ? Oui, parce que si j'avais eu un "target on my back" [cible dans mon dos], comme c'est arrivé dans les milieux de travail, je n'aurais pas eu l'énergie de finir mes études (Cynthia).

Les espaces qui favorisent les stratégies d'engagement des étudiantes noires sont : "identity-based student organizations, student demonstrations, student activism, and inclusive mentorship programs" (Kelly et al., 2021, p. 206). Ces espaces aident à briser leur isolement, favoriser les liens avec des étudiants issus de leurs communautés et renforcer leur résistance par rapport à un environnement scolaire hostile (*Ibid*). Les divers comités dans lesquels siègent les cinq participantes font donc partie de leurs stratégies de résistance, et bien qu'elles subissent toute la fatigue de la bataille raciale, cette fatigue ne se vit pas de manière isolée, mais au sein de groupes d'étudiants engagés à se soutenir mutuellement.

Outre la lenteur institutionnelle, l'épuisement et le dilemme personnel en lien avec le militantisme, un dernier défi identifié par les étudiantes est l'exclusion de l'antiracisme perçu comme radical, particulièrement dans les comités EDI. Lyna donne l'exemple de l'initiative d'un sondage qui avait été discuté dans le comité EDI de son département d'études. Le sondage en question avait pour objectif de documenter les expériences d'exclusion des étudiants, en incluant les discriminations de nature raciale. Après « plusieurs semaines de réunions entre nous [étudiants du Comité] pour savoir quelles questions il ne faut pas poser », la participante apprend que les professeures responsables du comité « ont tout fait pour le bannir [le sondage], pour qu'il ne soit pas diffusé au sein du département. » D'après l'expérience de la participante, la question du racisme devait toujours être abordée prudemment, ou être mise de côté, dans ce comité dirigé par des professeurs blancs qui ne se sentaient pas à l'aise d'aborder le racisme. L'idée d'avoir un sondage qui inclut cette problématique a donc été jugée trop radicale et a été rejetée.

En réaction aux propos de Lyna, Jen explique que les pratiques dites radicales sont nécessaires au changement institutionnel et que celles-ci ne peuvent pas émerger des comités EDI qui, d'après elle, sont davantage préoccupés par la promotion d'une image positive de l'université auprès des étudiants.

Les comités équité diversité et inclusion ne sont pas des comités antiracistes, aucunement, car le but de ces comités ce n'est pas nécessairement de changer les politiques, c'est juste essayer de placer les étudiants à l'intérieur de l'environnement sans réellement le changer et malheureusement, l'université le perçoit, le changement, comme une forme de radicalisation. Des fois, le radical ne fait pas mal, les révolutions ont été faites par des groupes militants radicaux, mais concernant les universités, ils tentent de protéger leur image [...]. Les comités EDI n'ont pas vraiment de pouvoir, mais ça fait en sorte qu'il n'y aura pas vraiment de changement. On parlait tout à l'heure de formations [antiracistes], ce ne sont pas des formations obligatoires. Donc si ça tente aux gens, il faut prier qu'on ait un professeur ou un chargé de cours qui voudrait justement mettre ces capsules [de formation antiraciste] et encore là, comment elle va utiliser ces capsules ?

Le témoignage de Jen correspond à la principale critique des chercheurs et militants antiracistes à l'égard de l'EDI : bien que la perspective EDI reconnaisse l'importance de la présence des étudiants et professeurs racisés, elle peine à remettre en question les rapports de pouvoir qui font obstacle au recrutement et à la rétention de ces personnes dans les universités (Abawi, 2018). En effet, le discours officiel sur l'inclusion de la diversité en milieu universitaire concernant les étudiants racisés est souvent centré sur l'augmentation de leur nombre, et non sur leur réelle intégration : “[it] operates through the lens of the corporatization of the university, whereby diversity is commodified as a marketing strategy to attract a plethora of both international and minoritized domestic student demographics” (Ahmed, 2012; Sensory & DiAngelo, 2017, cités par Abawi, 2018, p.85).

Ce discours s'accompagne d'une pratique EDI « confortable » qui n'évalue pas, de manière systématique, comment les structures d'une organisation perpétuent des hiérarchies raciales (McCluney et al., 2020). En outre, Cortina et ses pairs (2019) soulignent:

Unfortunately, diversity, equity and inclusion (DEI) work in organizations has promoted the comfort of all persons as a desired goal, which prioritizes friendliness over engaging in crucial work around dismantling systemic racism (cités dans McCluney et al., 2020, p. 53).

Le « travail EDI confortable » vise davantage à promouvoir la tolérance des groupes dominants à l'égard des groupes minoritaires et contribue peu au développement d'une compétence culturelle essentielle pour tous les membres d'une organisation (par exemple, reconnaître les biais culturels dans les pratiques institutionnelles). Dans ce contexte, les personnes racisées *demeurent* inconfortables : il leur est difficile de faire reconnaître et d'aborder leurs expériences de racisme (Livingston and Opie, 2019). Pour lutter contre le racisme dans les universités, il faut reconnaître l'existence des structures racistes dans ces

institutions. Pour ce faire, les membres des comités EDI doivent accepter l'inconfort. Les groupes dominants doivent devenir plus confortables à l'idée d'être inconfortables (Ferdman, 2017) et, par le fait même, partager le « fardeau de l'inconfort » (Sarkis, 2020) que portent les personnes BIPOC à travers leurs expériences quotidiennes de micro-agressions. Accepter l'inconfort signifie qu'on reconnaît que la présence d'une attitude défensive et de la fragilité blanche n'est pas un indicateur que le travail doit être abandonné ; au contraire, ces attitudes font partie intégrante d'un travail antiraciste exigeant qui doit être réalisé (McCluney et *al.*, 2020). Ce travail requiert d'aller au-delà de ces attitudes, afin d'explorer des eaux inconnues dans les pratiques EDI qui sont susceptibles de recadrer les objectifs du comité.

Toujours en lien avec l'antiracisme jugé radical, même si la formation antiraciste obligatoire mentionnée par Jen paraît radicale en raison de son caractère permanent, Gutierrez (2020) argumente que les initiatives antiracistes peuvent elles aussi être confortables. Plus précisément, le chercheur observe que la création de formations antiracistes obligatoires “joins a long list of actions that have only delayed examination of institutions themselves [and] real confrontations with racism,” parce que d'autres problématiques structurelles demeurent (p.75). Notamment, le manque de professeurs racisés titulaires, le sous-financement des recherches sur l'antiracisme, les représailles que subissent les employés et professeurs racisés qui s'expriment sur leurs expériences de racisme, etc. Une institution devient antiraciste si elle adopte l'ensemble des mesures possibles pour favoriser l'intégration des minorités raciales et pas uniquement les mesures qui lui semblent confortables (*Ibid*).

Les différents défis discutés par les participantes ont donné lieu à des échanges sur des pistes de solutions qui sont présentées dans la section ci-dessous.

3.5. Pistes de solutions pour une université antiraciste

Les participantes considèrent qu'une série d'initiatives antiracistes doit être mise en place par les universités canadiennes pour que leur engagement dans la lutte contre le racisme cesse de se limiter aux discours.

Une première action proposée par Rima est de faire des consultations auprès des communautés racisées, parce qu'il arrive que celles-ci soient exclues de tout plan d'action (Gutierrez, 2020). Les membres de la partie dirigeante de l'Université devraient avoir « une posture d'humilité [et] se renseigner avant d'adopter des mesures [pour éviter] qu'on mette

des mesures performatives [superficielles] ou des mesures symboliques. » Elle est aussi d'avis qu'« il faut aussi arrêter d'être paralysé par la peur du « backlash » [réactions négatives]». C'est une peur qui peut être utilisée par les comités pour justifier l'abandon du travail antiraciste. Si les personnes se renseignent et écoutent les communautés concernées, il est possible de collaborer avec celles-ci pour « trouver un terrain d'entente » (Rima).

En lien avec la domination d'un curriculum eurocentré (Henry et Tator, 2009), Lyna propose aux professeurs de décoloniser le contenu des cours enseignés en faisant attention « aux termes désuets, mieux contextualiser quand on parle de situations oppressantes, faire des avertissements quand il y a des partages de vidéos qui diffusent des situations oppressantes, à caractère violent, raciste, sexuel, etc. » Elle suggère aussi d'inclure le travail effectué par des chercheurs racisés dans le contenu régulier des cours, sans le confiner à une section de savoirs « non occidentaux » du cours, afin de promouvoir l'égalité des savoirs.

La troisième action proposée par les participantes est la plus récurrente dans les revendications antiracistes : l'embauche de professeurs racisés engagés dans l'antiracisme. L'engagement antiraciste des professeurs est nécessaire du point de vue des participantes pour éviter des situations de racisme intériorisé et mieux assurer un soutien actif dans la réussite scolaire des étudiants racisés qui ont besoin d'alliés :

C'est beau d'embaucher une personne racisée, mais on ne sait jamais si la personne aurait peut-être intériorisé du racisme ou [si] elle ne fait que suivre le néocolonialisme, car cela existe : les gens dans nos communautés qui décident de vouloir participer aux oppressions avec l'opresseur. C'est de voir aussi si la personne [racisée] qui a réellement du pouvoir voudrait justement changer les choses. [...] Quand il y a des personnes alliées [aux étudiants racisés] à l'université, ça permet justement de pouvoir changer les choses. Puis, [ces professeurs BIPOC] reconnaissent le travail invisible et ils vont chercher justement les fonds pour payer les étudiants. Par exemple, lorsqu'on m'invite dans des panels, [des professeurs BIPOC] me paient pour me présenter et parler de ces sujets-là. Ce n'est jamais du travail gratuit. (Jen)

Pour rappeler la définition de Johnson-Ahorlu (2012) sur le racisme intériorisé, cette problématique survient lorsque des personnes racisées croient, de manière plus ou moins consciente, aux préjugés et stéréotypes racistes qui ciblent les membres de leurs communautés ou d'autres communautés racisées. Comme toute forme de racisme, le racisme intériorisé en milieu scolaire peut avoir des effets négatifs sur la performance des étudiants racisés (*Ibid*), d'où la nécessité pour les participants de militer pour l'embauche de professeurs-alliés. Les participantes sont aussi sensibles aux conditions de travail de ces

professeurs. Elles mettent de l'avant l'importance de reconnaître la charge de travail militant réalisé par les professeurs racisés dans leur processus d'obtention de la permanence :

En plus de leur job de prof et de leurs tâches administratives, [les professeurs racisés] font du militantisme, donc c'est difficile pour eux d'avancer. On ne reconnaît pas le travail militant comme quelque chose de tangible. C'est plus difficile après ça d'avoir leur permanence. [...]. Ça serait idéal qu'il y ait un désir réel, mais tant qu'on est dans la performativité, tant qu'on continue à mettre des personnes blanches en majorité autour de la table ou même qu'on mette des personnes racisées, mais que ces personnes-là n'ont pas de pouvoir, on n'avancera jamais (Maya).

Les participantes utilisent leurs expériences avec le processus de plainte dans leur université respective pour recommander que la gestion des plaintes en lien avec le racisme se base sur les faits, et non sur la fragilité blanche, et qu'il y ait une représentation de personnes racisées éduquées sur le racisme dans les bureaux universitaires dédiés aux droits de la personne.

Les plaintes doivent être gérées dans la vérité. Parce que le problème c'est que les gens essayent de s'évader de cette vérité-là à travers leurs larmes, à travers la manipulation. Il y a deux façons de vivre sa vie. Il y a une manière de vivre sa vie que tu prends des actions pour qu'en bout de ligne tu ne sois pas obligé de t'expliquer ou de mentir. Ou tu vis ta vie n'importe comment parce que tu sais que quand tu vas faire face à quelque chose, tu vas mentir, tu vas pleurer. C'est cette deuxième partie, cette deuxième manière de voir la vie qu'il faut arrêter d'encourager dans la société. [...]. Si moi je t'ai heurté, je vais assumer, je vais m'excuser et je vais essayer de ne plus recommencer. Je vais mettre de l'énergie pour reconstruire ce pont qui est brisé. (Cynthia)

Pour moi, les [employés dans les] bureaux des plaintes sont souvent des personnes blanches qui vont me dire si j'ai vécu du racisme ou pas. Ça ne fonctionne justement pas. Ça doit être une personne racisée qui comprend les enjeux des dynamiques de pouvoir pis qu'on n'est pas dans une évaluation pour savoir si [le racisme] a eu lieu ou pas. Mais c'est se demander qu'est-ce qu'on va mettre en place comme mécanisme pour protéger l'étudiant qui a vécu du racisme. [...]. Parce que souvent, quand on est une personne victime, on entend rarement nos désirs, qu'est-ce qu'on veut faire à titre de réparations. Souvent, [l'université] ne tient pas en compte ce qu'on veut faire pis, au final, on devient une tierce personne dans cette situation-là, alors qu'on est la victime. Donc pour moi, c'est sûr que le processus de plainte doit être beaucoup plus adapté pour les personnes qui vivent du racisme et que l'Université reconnait que le racisme est omniprésent et met en place des choses par rapport à cela. (Jen)

Au moment d'exposer des situations de racisme, il est souvent demandé aux personnes racisées de prouver que ces faits sont avérés en fournissant des preuves, "specificallly evidence that meets the standards of white scientific empiricism (Wilson et al, 2021, p. 9-10).

Les témoignages et les comptes rendus d'expériences vécues que fournissent les personnes racisées sont perçus comme des anecdotes et non comme des faits pouvant être enseignés dans une salle de classe universitaire. Si le racisme dénoncé ne peut pas être “felt, touched, prodded, and measured” par le regard blanc dominant, il est supposé que celui-ci n'existe pas (p. 10). La présence de personnes racisées dans les bureaux des droits de la personne pourrait faciliter la compréhension et la validation des expériences de racisme, en plus de favoriser le recours à des mesures réparatrices qui, au contraire des mesures punitives, aideraient les personnes fautives à s'éduquer sur le racisme. Jen donne quelques exemples de ces mesures qui doivent être adoptées en collaboration avec les victimes :

Il faut voir les mesures de réparation. Ça pourrait être des excuses, y en a [des étudiants victimisés] qui veulent que la personne [fautive] fasse du bénévolat dans un organisme antiraciste, qu'elle donne un don, qu'elle participe à de la médiation, etc. Peut-être voir ce qu'elle [la victime] veut qui soit mis en place et qu'on n'enlève pas son pouvoir d'agir.

La participante propose aussi de décoloniser la définition de besoins financiers dans les bourses d'aide financière. Jen explique que l'un des obstacles à l'accès aux bourses créées dans son université ontarienne est que les besoins financiers des étudiants sont principalement définis à partir de leur salaire individuel, sans tenir compte de la situation financière de leur famille :

« On m'a refusé des bourses parce que j'avais un salaire étudiant trop élevé, mais je suis une étudiante qui donne de l'argent à mes parents parce qu'ils sont dans la classe ouvrière et ils doivent payer des frais de scolarité pour ma petite sœur. »

Toujours selon Jen, la situation est d'autant plus dramatique pour les étudiants immigrants qui « ont des responsabilités au niveau familial et certains [étudiants] vont envoyer de l'argent dans leur pays d'origine [pauvre]. » Elle poursuit en proposant une solution, laquelle serait de reconnaître ces responsabilités familiales dans l'évaluation des demandes de bourses d'aide financière et de « débloquer des fonds pour réserver des assistanats de recherche ou d'enseignement à des étudiants racisés et internationaux, en sachant qu'on n'a pas tous eu des parents qui sont allés à l'Université. »

En dernier lieu, les participantes conseillent aux universités d'afficher les réalisations des étudiants racisés, pour déconstruire les stéréotypes négatifs en lien avec leurs capacités intellectuelles et leurs ambitions. Les étudiants dont les réalisations sont promues par

l'université deviennent également des modèles de réussite auprès d'autres étudiants en recherche de mentors susceptibles de comprendre leurs besoins.

Quand on [les étudiants racisés] fait des réussites, ce n'est pas affiché. Moi, je vois justement des étudiantes qui font des choses incroyables, qui vont à l'international, qui participent dans des colloques de l'ONU, qui sont boursiers. Il y a pas cette forme de reconnaissance par l'institution qui les affiche nulle part. [...]. Pour moi, c'est vraiment une grosse invisibilisation de notre travail, comme si on participe pas dans cette vie universitaire. L'université se doit justement de mettre plus cette visibilité sur les réussites des étudiants racisés pour montrer aussi aux étudiants racisés que c'est possible d'arriver à tel endroit ou objectif. Souvent, les personnes qui ont réussi à percer dans le milieu scolaire veulent redonner aux gens de la communauté, les mentorer et les aider. (Jen)

En définitive, les solutions proposées par les participantes sont des manières d'intervenir sur certaines des barrières qu'elles rencontrent dans le cadre de leur engagement antiraciste, comme l'exclusion de l'antiracisme dit radical, l'épuisement, le long processus d'implémentation des recommandations dans les universités et les dilemmes personnels qui accompagnent cet engagement.

CONCLUSION

Bien que le climat politique actuel dans les universités canadiennes soit marqué par des revendications antiracistes relatives à des mouvements sociaux ou la mobilisation d'étudiants en quête d'un changement social, un débat continu sur l'existence du racisme et ses manifestations domine les espaces universitaires et la littérature à ce sujet. Lorsqu'il est question d'aborder l'antiracisme, et donc de valider l'existence du racisme dans ces lieux, les pistes de solutions doivent également inclure les voix des étudiants racisés. En voulant orienter la réflexion sur l'antiracisme vers ce groupe, ce projet de recherche s'est concentré sur les expériences d'étudiantes racisées engagées dans des comités antiracistes pour comprendre leurs perceptions de la lutte antiraciste en milieu universitaire.

La *Critical Race Theory* a contribué à déconstruire les discours selon lesquels le milieu universitaire est inclusif, en exposant les manières dont le racisme et l'identité raciale façonnent des inégalités entre les groupes minoritaires et majoritaires qui composent la population universitaire.

Un groupe de discussion mené auprès de cinq étudiantes racisées issues d'une université ontarienne et de trois universités québécoises a permis de répondre aux objectifs de la recherche. L'ensemble des participantes étaient impliquées dans l'antiracisme à travers un comité antiraciste ou EDI au moment de l'entretien de groupe. La discussion a fait émerger des thèmes qui ont permis de comprendre ce qu'est l'antiracisme du point de vue des participantes et les enjeux qui entourent les pratiques antiracistes.

Ces thèmes révèlent que l'existence du racisme n'est plus à débattre d'après les expériences de discriminations raciales rapportées par ces étudiantes. Il a notamment été question de micro-agressions ciblant l'origine nationale, la religion, les capacités intellectuelles, en plus d'une discrimination à l'échelle institutionnelle qui se traduit par un curriculum eurocentré, la marginalisation des étudiants internationaux et un processus de plainte centré sur fragilité blanche. Pour ajouter à cela, des différences ont été identifiées dans les expériences de racisme en milieu universitaire ontarien et québécois. Les universités ontariennes sont perçues comme étant plus ouvertes à l'antiracisme, mais le travail effectué est jugé superficiel, tandis qu'au Québec, les

tensions entre la majorité francophone dite fragile et les minorités racisées posent des limites à la lutte antiraciste.

Malgré ces différences, les principaux défis à l'engagement antiraciste sont le rejet de l'antiracisme perçu comme radical, l'épuisement ou la fatigue de la bataille raciale, les longs délais imposés par les universités par rapport à la mise en place d'initiatives recommandées par les comités qu'elles ont créés, de même que le dilemme personnel en lien avec l'engagement antiraciste. Ce dilemme survient lorsque certaines actions adoptées face au racisme - le fait de ne pas adopter de positionnement radical ou d'éviter de faire une plainte à la suite d'une situation de racisme- semblent incohérentes avec la volonté d'acquérir une justice sociale.

Les expériences d'engagement des étudiantes ont inspiré des pistes de solutions susceptibles de contribuer à la lutte antiraciste dans les universités canadiennes, telles que la consultation des personnes racisées pendant le processus de création d'initiatives liées à cet enjeu, la décolonisation des curriculums scolaires et l'embauche de professeurs racisés engagés dans la lutte antiraciste. D'autres recommandations concernent la décolonisation du critère de besoin financier dans les bourses d'aide financière, une meilleure représentation de personnes racisées dans les bureaux des droits de la personne sur les campus universitaires et la promotion active des réalisations des étudiants racisés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abawi, Z. (2018). Factors and processes of racialization in the Canadian academe. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 9(1).
- Abrams, L. S., & Moio, J. A. (2009). Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education. *Journal of social work education*, 45(2), 245-261.
- Abrams, L. S., & Moio, J. A. (2009). Critical race theory and the cultural competence dilemma in social work education. *Journal of social work education*, 45(2), 245-261.
- Academic Women's Association [AWA]. (2016). The diversity gap in representation. Tiré de <https://uofaawa.wordpress.com/awa-diversity-gap-campaign/the-diversity-gap-in-representation/>
- Acker, S., Webber, M., & Smyth, E. (2012). Tenure troubles and equity matters in Canadian academe. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 743-761
- Ahmed, S. (2009). Embodying diversity: Problems and paradoxes for Black feminists. *Race Ethnicity and Education*, 12(1), 41-52.
- Ahmed, S. (2012). On being included. In *On Being Included*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2015). The cultural politics of emotion. Edinburgh:Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2021). A Phenomenology of Whiteness 1. In *Fanon, Phenomenology, and Psychology* (pp. 229-246). Routledge.
- Applebaum, B. (2017). Comforting discomfort as complicity: White fragility and the pursuit of invulnerability. *Hypatia*, 32(4), 862-875.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A. M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-5.
- Bailey, K. A. (2016). Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1261-1279.
- Baillargeon, S. (2020, 8 juin). La vague de manifestations contre le racisme gagne le Québec. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/societe/580398/la-vague-de-manifestations-contre-le-racisme-gagne-le-quebec>
- Beaulieu, C. (2019). L'exclusion sociale vécue par des réfugiés de l'Afrique subsaharienne à Québec et les effets sur leurs conditions de vie et leur santé.
- Bell, D. A. (1980). Brown v. Board of education and the interest-convergence dilemma. *Harvard Law Review*, 93(3), 518-533. doi:10.2307/1340546
- Bell, D. A. (1995). Who's afraid of critical race theory. *U. Ill. L. Rev.*, 893.

- Bernal, D. D., & Villalpando, O. (2002). An apartheid of knowledge in academia: The struggle over the "legitimate" knowledge of faculty of color. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 169-180.
- Blakey, J. E. (2017). *Beyond "The Henry Report": Racism and diversity practices at Queen's University* (Doctoral dissertation, Queen's University (Canada))
- Brown, K., & Jackson, D. D. (2013). The history and conceptual elements of critical race theory. In *Handbook of critical race theory in education* (pp. 29-42). Routledge
- Brown, K., & Jackson, D. D. (2013). The history and conceptual elements of critical race theory. In *Handbook of critical race theory in education* (pp. 29-42). Routledge.
- Butler, A., Elliott, T., & Stopard, N. (2003). Living up to the standards we set: a critical account of the development of anti-racist standards. *Social Work Education*, 22(3), 271-282.
- Caucus BIPOC (2021, 30 juin). On Academic Freedom at the university of Ottawa. Tiré de <https://bipo-caucusuottawa.wordpress.com>
- Caucus BIPOC (2021, 28 novembre). Déclaration du caucus des professeur.e.s et bibliothécaires Noir.e.s, Autochtones et Racisé.e.s de l'Université d'Ottawa. Tiré de <https://bipo-caucusuottawa.wordpress.com/>
- Constanti, P., & Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Educational Management*.
- Corbin, C. M. (2017). Terrorists are always Muslim but never white: At the intersection of critical race theory and propaganda. *Fordham L. Rev.*, 86, 455.
- Corneau, S., & Stergiopoulos, V. (2012). More than being against it: Anti-racism and anti-oppression in mental health services. *Transcultural psychiatry*, 49(2), 261-282.
- Cortina, L. M., Cortina, M. G., & Cortina, J. M. (2019). Regulating rude: Tensions between free speech and civility in academic employment. *Industrial and Organizational Psychology*, 12(4), 357-375.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Identity politics, intersectionality, and violence against women. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Crenshaw, K. (2015). Why intersectionality can't wait. *The Washington Post*, 24(09), 2015.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Croom, N. N. (2017). Promotion beyond tenure: Unpacking racism and sexism in the experiences of Black womxn professors. *The Review of Higher Education*, 40(4), 557-583.
- Currie, C. L., Wild, T. C., Schopflocher, D. P., Laing, L., & Veugelers, P. (2012). Racial discrimination experienced by Aboriginal university students in Canada. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(10), 617-625.

- Daftary, A. (2020). Critical race theory: An effective framework for social work research. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 29(6), 439-454.
- Davis, A. M., & Ernst, R. (2019). Racial gaslighting. *Politics, Groups, and Identities*, 7 (4), 761-774.
- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist theory*, 9(1), 67-85.
- DeCuir, J. T., & Dixson, A. D. (2004). "So when it comes out, they aren't that surprised that it is there": Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. *Educational researcher*, 33(5), 26-31.
- Deepak, A. C., & Biggs, M. J. G. (2011). Intimate technology: A tool for teaching anti-racism in social work education. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 20(1), 39-56.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (1993). Critical race theory: An annotated bibliography. *Virginia law review*, 461-516.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2013). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (Eds.). (2000). *Critical race theory: The cutting edge* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Temple University Press
- Delgado Bernal, D., & Villalpando, O. (2002). An apartheid of knowledge in academia: The struggle over the "legitimate" knowledge of faculty of color. *Equity & Excellence in Education*, 35(2), 169-180.
- Delgado Bernal, D. 2006. "Learning and Living Pedagogies of the Home." In *Chicana/Latina Education in Everyday Life: Feminista Perspectives on Pedagogy and Epistemology*, edited by D. Delgado Bernal, C. Alejandra Elenes, F. E. Godinez, and S. Villenas, 113–132. New York: SUNY.
- DiAngelo, R. (2015). White fragility: Why it's so hard to talk to White people about racism. The Good Men Project.
- Dixson, A. D., & Rousseau Anderson, C. (2018). Where are we? Critical race theory in education 20 years later. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 121-131.
- Dusseault (2022, 23 mai). Québec solidaire rendrait inopérante la clause de six mois. Radio-Canada. Tiré de <https://ici.radio-canada.ca/>
- Elkouri, R. (2017, 13 janvier). Discrimination systémique. Cachez ce racisme. *La Presse+*. https://plus.lapresse.ca/screens/7190e7f4-d4c9-4d7a-a22e-3af1b40dd030__7C__0.htm
- Farag, A. (2021). The fear of multiple truths: On teaching about racism in a predominantly white school. *Phi Delta Kappan*, 102(5), 18-23.
- Furman, E., Singh, A. K., Darko, N. A., & Wilson, C. L. (2018). Activism, intersectionality, and community psychology: The way in which Black Lives Matter Toronto helps us

- the examine white supremacy in Canada's LGBTQ community. *Community Psychology in Global Perspective*, 4(2), 34-54.
- Gagliardi, M. (2021). Counterclaims: Examining and contesting white entitlement to the space of the university through the labour of antiracist student organizers. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*.
- Garneau, S. (2021, 22 septembre). *SVS 6510 Ppt Cours 3 - L'entretien VF A21* [notes de cours]. Département de Service social, Université d'Ottawa.
- Gillborn, D. (2015). Intersectionality, critical race theory, and the primacy of racism: Race, class, gender, and disability in education. *Qualitative Inquiry*, 21(3), 277-287.
- Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard educational review*, 72(4), 425-464.
- Gouvernement du Canada. (2017). Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion. Tiré de <http://www.chairs-chaire.gc.ca/>
- Grant (2021, 19 novembre). Academics and social workers say language reform law unfairly targets people new to the province. CBC. Tiré de <https://www.cbc.ca/>
- Gutierrez, K. J. (2020). The performance of "antiracism" curricula. *New England Journal of Medicine*, 383(11), e75.
- HCDH (2012, 12 octobre). Le Comité des droits de l'homme examine le rapport de la Turquie. Tiré de <https://www.ohchr.org/fr/>
- Henry, F., & Tator, C. (2009). *Racism in the Canadian university*. Toronto: University of Toronto Press
- Henry, F., Dua, E., Kobayashi, A., James, C., Li, P., Ramos, H., & Smith, M. S. (2017). Race, racialization and Indigeneity in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, 20(3), 300-314.
- Hiraldo, P. (2010). The role of critical race theory in higher education. *The Vermont Connection*, 31(1), 7.
- Hoffman, K. M., Trawalter, S., Axt, J. R., & Oliver, M. N. (2016). Racial bias in pain assessment and treatment recommendations, and false beliefs about biological differences between blacks and whites. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(16), 4296-4301.
- Hollinsworth, D. (2009). Universities as a site and a strategy for Combating Racism.
- Housee, S. (2018). *Speaking Out against Racism in the University Space*. Trentham Books. Available from: UCL IOE Press, UCL Institute of Education, 20 Bedford Way, London, WC1H 0AL, UK.

- Houshmand, S., Spanierman, L. B., & Tafarodi, R. W. (2014). Excluded and avoided: Racial microaggressions targeting Asian international students in Canada. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 20*(3), 377–388.
- IPSOS (2021). Canadians Now Near-Unanimous Against Racism, Yet Two-Thirds (65%) of Non-White Canadians Say They Have Experienced Racism. Tiré de <https://www.ipsos.com>
- Irani, E. (2019). The use of videoconferencing for qualitative interviewing: Opportunities, challenges, and considerations. *Clinical Nursing Research, 28*(1), 3-8.
- Iverson, S. V. (2007). Camouflaging power and privilege: A critical race analysis of university diversity policies. *Educational Administration Quarterly, 43*(5), 586-611.
- James, C. (2009). It will happen without putting in place special measures?: Racially diversifying universities. *Racism in the Canadian university: Demanding social justice, inclusion, and equity*, 128-159.
- Jankowski, G. S. (2021). Students' understanding and support for anti-racism in universities. *British Journal of Social Psychology*.
- Jay, M. (2003). Critical race theory, multicultural education, and the hidden curriculum of hegemony. *Multicultural Perspectives: An Official Journal of the National Association for Multicultural Education, 5*(4), 3-9.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy, 1*, 210-223.
- Johnson-Ahorlu, R. N. (2012). The academic opportunity gap: How racism and stereotypes disrupt the education of African American undergraduates. *Race Ethnicity and Education, 15*(5), 633-652.
- Jones, V., Kim, Y., & Ryu, W. (2020). Intersecting roles of authority and marginalization: International teaching assistants and research university power dynamics. *Journal of International Students, 10*(2), 483-500.
- Kelly, B. T., Gardner, P. J., Stone, J., Hixson, A., & Dissassa, D. T. (2021). Hidden in plain sight: Uncovering the emotional labor of Black women students at historically White colleges and universities. *Journal of Diversity in Higher Education, 14*(2), 203.
- Kim, S., & Kim, R. H. (2010). Microaggressions experienced by international students attending US institutions of higher education.
- Kline, N. A. (2006). Revisiting once upon a time. *American Journal of Psychiatry, 163*(7), 1147-1148.
- Kuehn, K., & Corrigan, T. F. (2013). Hope labor: The role of employment prospects in online social production. *The Political Economy of Communication, 1*(1).
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education?. *International journal of qualitative studies in education, 11*(1), 7-24.

- Ladson-Billings, G. (2013). Critical race theory—What it is not!. In *Handbook of critical race theory in education* (pp. 54-67). Routledge.
- Lamarre, P. (2002). Plurilingualism and pluriculturalism: An approach from the Canadian perspective. *Kolor; Journal of moving communities*, 1(1), 33-45.
- Lee, J. (2015). International student experiences: Neo-racism and discrimination. *International Higher Education*, 44, 3–5
- Loewen, C. (2020, 2 juin). As premier denies systemic racism, black Quebecers point to their lived experience. *CBC News*. Tiré de <https://www.cbc.ca/>
- Loyré, G. (2009). Amalgame et construction de l'Autre. Amalgame envers les minorités nationales et les minorités immigrées. *International Review of Sociology*, 19(3), 559-567.
- Magnan, M. O., Collins, T., Darchinian, F., Kamanzi, P. C., & Valade, V. (2021). Student voices on social relations of race in Québec Universities. *Race Ethnicity and Education*, 1-17.
- Matsuda, M. J., Lawrence, C. R., Delgado, R., & Crenshaw, K. (1993). Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment. Boulder, CO: Westview Press
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal, Canada: Presses de l'Université de Montréal.
- McCaffrey, S. (2013). 13. Locating my Indian self in the academy's tenure process. *TRANSFORMING THE ACADEMY*, 69.
- McCluney, C. L., King, D. D., Bryant, C. M., & Ali, A. A. (2020). From “Calling in Black” to “Calling for Antiracism Resources”: the need for systemic resources to address systemic racism. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*.
- Michalski, J. H., Cunningham, T., & Henry, J. (2017). The diversity challenge for higher education in Canada: The prospects and challenges of increased access and student success. *Humboldt Journal of Social Relations*, 39, 66-89.
- Mohamed, T., & Beagan, B. L. (2019). ‘Strange faces’ in the academy: experiences of racialized and Indigenous faculty in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 338-354.
- Oliva, N., Pérez, J. C., & Parker, L. (2013). Educational policy contradictions: A LatCrit perspective on undocumented Latino students. In *Handbook of critical race theory in education* (pp. 160-172). Routledge.
- Opie, T., & Roberts, L. M. (2017). Do black lives really matter in the workplace? Restorative justice as a means to reclaim humanity. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*.
- Osei-Kofi, N., Torres, L. E., & Lui, J. (2013). Practices of whiteness: Racialization in college admissions viewbooks. *Race Ethnicity and Education*, 16(3), 386-405.

- Park, A. S., & Bahia, J. (2022). Exploring the experiences of black, indigenous and racialized graduate students: The classroom as a space of alterity, hostility and pedagogical labour. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 59(2), 138-155
- Parker, L., & Lynn, M. (2002). What's race got to do with it? Critical race theory's conflicts with and connections to qualitative research methodology and epistemology. *Qualitative inquiry*, 8(1), 7-22.
- Patton, L. D., McEwen, M., Rendón, L., & Howard-Hamilton, M. F. (2007). Critical race perspectives on theory in student affairs. *New directions for student services*, 2007(120), 39-53.
- Pérez Huber, L., & Solorzano, D. G. (2015). Racial microaggressions as a tool for critical race research. *Race Ethnicity and Education*, 18(3), 297-320.
- Pilkington, A. (2013). The interacting dynamics of institutional racism in higher education. *Race Ethnicity and Education*, 16(2), 225-245.
- Radio-Canada (2020, 7 juin). Des milliers de Québécois ont manifesté dans le calme dimanche. Radio-Canada. Tiré de <https://ici.radio-canada.ca/>
- Radio-Canada (2022, 24 mai). Québec adopte la réforme de la Charte de la langue française. Radio-Canada. Tiré de <https://ici.radio-canada.ca/>
- Robinson, M. H. (2021). Framing Diversity and EDI Practices: A Comparison of Strategic Planning and Recruitment Materials in Two Canadian Universities.
- Samuel, E., & Wane, N. (2005). "Unsettling relations": Racism and sexism experienced by faculty of color in a predominantly White Canadian university. *The Journal of Negro Education*, 76-87.
- Sarkis, S. (2020, 15 juin) "Let's talk about racial microaggressions in the workplace", Forbes, Tiré de <https://www.forbes.com>
- Schué (2022, 4 juin). Visas étudiants refusés : un rapport fédéral évoque de possibles « préjugés raciaux ». Tiré de <https://ici.radio-canada.ca/>
- Sensoy, Ö., & DiAngelo, R. (2017). "We are all for diversity, but...": How faculty hiring committees reproduce whiteness and practical suggestions for how they can change. *Harvard Educational Review*, 87(4), 557-580.
- Singer, J. N. (2005). Understanding racism through the eyes of African American male student-athletes. *Race Ethnicity and Education*, 8(4), 365-386.
- Singer, J. N. (2016). African American male college athletes' narratives on education and racism. *Urban Education*, 51(9), 1065-1095.
- Smith, M. (2010). Gender, whiteness, and "other Others" in the academy. *States of race: Critical race feminism for the 21st century*, 37-58.
- Smith, W. A., Yosso, T., & Solórzano, D. (2006). Challenging racial battle fatigue on historically White campuses: A critical race examination of race-related stress. In C.

- A. Stanley (Ed.), *Faculty of color teaching in predominantly White colleges and universities*. Boston: Anker.
- Sutphen, M., Solbrekke, T. D., & Sugrue, C. (2019). Toward articulating an academic praxis by interrogating university strategic plans. *Studies in Higher Education, 44*(8), 1400-1412.
- Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities—how far have we come?. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur, 49*(3), 41-56.
- The Conversation (2022, 3 juin). La loi 96 ne changera rien à la dynamique linguistique au Québec. Tiré de <https://theconversation.com/ca>
- Thésée, G., & Carr, P. R. (2016). Les mots pour le dire : Acculturation ou racialisation ? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contextes francophones/The words to say it: acculturation or racialization? Critical anti-racist theory (CART) in the study of the schooling experience of Canadian Black youth within francophone contexts. *Comparative and International Education, 45*(1), 1-17.
- Universities Canada. (2019). Equity, diversity and inclusion at Canadian universities: Report on the 2019 national survey. Universities Canada. Tiré de <https://www.univcan.ca/>
- University of Toronto (2022). Scarborough Charter. Tiré de <https://www.utoronto.ca/principal/scarborough-charter>
- Wane, N., & Abawi, Z. (2018). Disposable academics: Neoliberalism, anti-intellectualism and the rise of contingent faculty in the Canadian academy. *Contextualizing and organizing contingent faculty: Reclaiming academic labour in universities, 207-218*.
- Wilson, A. B. (2018). Black Students: Stereotypes and Educational Opportunities (Doctoral dissertation, California State University, East Bay).
- Wilson, C. L., Singh, A. K., Beals, A. M., Sharma, R., Hunt, B., Furman, E., ... & Kivell, N. (2021). Dialogues of Disruption: Confronting Oppression in the Academy. *Global Journal of Community Psychology Practice, 12*(3).
- Wilson-Forsberg, S., Masakure, O., Shizha, E., Lafrenière, G., & Mfoafo-M'Carthy, M. (2020). Disrupting an imposed racial identity or performing the model minority? The pursuit of postsecondary education by young African immigrant men in Southern Ontario, Canada. *Race Ethnicity and Education, 23*(5), 693-711

ANNEXE A

GUIDE D'ENTRETIEN DE GROUPE

1. Parcours personnel et engagement dans l'antiracisme

- A) Présentez-vous brièvement (université, niveau d'études, programme, etc). Vous pouvez aussi auto-identifier votre identité « raciale » si vous voulez.
- B) Expliquez le plan d'action ou quelques objectifs antiracistes discutés par votre comité dans le cadre de la lutte contre le racisme en milieu universitaire. Si vous faites partie d'un comité Équité, diversité et Inclusion (EDI), mentionnez aussi les actions qui touchent les enjeux du racisme.

2. Climat sur le campus

- A) De manière générale, quelle est votre perception du climat sur votre campus en lien avec les discussions sur le racisme ?
- B) Comment se manifeste le racisme dans votre université ?
- C) On peut avoir l'impression que les étudiant.es racisé.es sont plus susceptibles de vivre des expériences de racisme dans la province du Québec où son existence est niée par le gouvernement Legault. Que vous soyez étudiant.e au Québec ou en Ontario, quelle est votre perception par rapport à cela ?

3. Réflexions générales sur la lutte antiraciste

- A) Quels sont les défis que vous avez rencontrés en lien avec votre engagement dans la lutte antiraciste ? Expliquez votre réponse.
- B) Quelle est votre représentation idéale de pratiques antiracistes concrètes en milieu universitaire ? Autrement dit, tracez le portrait d'une lutte antiraciste que vous jugez efficace en énonçant des actions qui en découlent.