Document generated on 07/12/2025 4:44 a.m.

Revue Jeunes et Société

Critiquer le système ou intérioriser l'idéologie méritocratique ? Les voix d'étudiants racisés d'origine haïtienne sur l'université

To Critique the System or Internalize a Belief in Meritocratic Ideology? The Voices of Racialized Students of Haitian Origin Attending University

Véronique Valade and Marie-Odile Magnan

Volume 7, Number 1, 2022

Jeunes et récit de vie : l'identité narrative à l'épreuve du monde contemporain

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1108234ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1108234ar

See table of contents

Publisher(s)

Institut national de la recherche scientifique (INRS)

ISSN

2371-3054 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Valade, V. & Magnan, M.-O. (2022). Critiquer le système ou intérioriser l'idéologie méritocratique ? Les voix d'étudiants racisés d'origine haïtienne sur l'université. *Revue Jeunes et Société*, *7*(1), 30–50. https://doi.org/10.7202/1108234ar

Article abstract

This article explores the postsecondary pathways of Montreal students of Haitian origin, a group whose drop-out rate is among the highest in Quebec and Canada. Drawing on critical race theory and adopting a critical interpretative epistemology, we analyze life stories collected from five undergraduate students to understand how race-based social relations have shaped their postsecondary pathways. Our findings, which largely align with the existing literature, reveal how racialized students experience a variety of microaggressions at school, college, and university. The interview data also show how students rely on different strategies—including role flexing, the creation of counterspaces, dodging, and fighting for change—to better navigate the system and ward off feelings of alienation. The article's conclusion calls on education system stakeholders to reflect on the role of the university and its relationship with Black communities, as well as its official and hidden curriculum.

Tous droits réservés © Véronique Valade et Marie-Odile Magnan, 2023

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

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

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

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

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

REVUE JEUNES ET SOCIÉTÉ

Volume 7, numéro 1, 2022

Critiquer le système ou intérioriser l'idéologie méritocratique? Les voix d'étudiants racisés d'origine haïtienne sur l'université

Véronique Valade
Université de Montréal
veronique.valade@umontreal.ca

Marie-Odile Magnan
Université de Montréal
marie-odile.magnan@umontreal.ca

Résumé

Cet article porte sur les parcours universitaires d'étudiants montréalais d'origine haïtienne, qui représentent l'un des groupes les plus susceptibles de décrocher au Canada et au Québec. Au moyen d'une posture épistémologique interprétative-critique, nous avons tenté d'identifier la manière dont se manifestent les rapports sociaux de race dans le parcours universitaire des étudiants interrogés. En nous inspirant de la théorie raciale critique, nous avons analysé des récits de vie recueillis auprès d'étudiants. Les résultats vont dans le même sens que la littérature existante au sujet des étudiants issus de groupes racisés et révèlent diverses expériences de microagressions rencontrées tout au long de leurs parcours scolaire et académique. Des stratégies comme le *role flexing*, la création de *counterspaces,* l'esquive ou la lutte pour le changement sont utilisées par les étudiants afin de contrer le sentiment d'aliénation ressenti et afin de mieux naviguer au sein des universités. En conclusion, nous invitons les acteurs des établissements scolaires et postsecondaires à réfléchir au rôle de l'université et à ses pratiques auprès des communautés noires, ainsi qu'à son curriculum officiel et caché.

Mots-clés : parcours universitaires, étudiants issus de l'immigration, théorie raciale critique, rapports sociaux de race

To Critique the System or Internalize a Belief in Meritocratic Ideology? The Voices of Racialized Students of Haitian Origin Attending University

Abstract

This article explores the postsecondary pathways of Montreal students of Haitian origin, a group whose drop-out rate is among the highest in Quebec and Canada. Drawing on critical race theory and adopting a critical interpretative epistemology, we analyze life stories collected from five undergraduate students to understand how race-based social relations have shaped their postsecondary pathways. Our findings, which largely align with the existing literature, reveal how racialized students experience a variety of microaggressions at school, college, and university. The interview data also show how students rely on different strategies—including role flexing, the creation of counterspaces, dodging, and fighting for change—to better navigate the system and ward off feelings of alienation. The article's conclusion calls on education system stakeholders to reflect on the role of the university and its relationship with Black communities, as well as its official and hidden curriculum.

Keywords: postsecondary pathways, students with immigrant backgrounds, critical race theory, race-based social relations

Pour citer cet article : Valade, V. et M.-O. Magnan (2022). Critiquer le système ou intérioriser l'idéologie méritocratique? Les voix d'étudiants racisés d'origine haïtienne sur l'université. *Revue Jeunes et Société*, 7 (1), 30-50.

1. Introduction

Dans plusieurs pays d'immigration développés, des inégalités scolaires perdurent entre les élèves issus de familles immigrantes et leurs pairs. Le Canada, et plus spécifiquement le Québec, fait figure d'exception alors que les performances scolaires des élèves/étudiants issus de l'immigration sont comparables à celles de leurs pairs non immigrants et que leur taux d'accès aux études supérieures s'avère plus élevé que celui de leurs pairs de la troisième génération d'immigration (Finnie et Mueller, 2010; Kamanzi, Bastien, Doray et Magnan, 2016). Plusieurs éléments liés au contexte éducatif canadien et québécois permettent d'expliquer ce portrait positif : des politiques d'immigration sélectives, des politiques éducatives visant l'inclusion et l'égalité des chances, une flexibilité des structures scolaires engendrant de multiples possibilités de parcours scolaires. Toutefois, des études montrent que pour certains groupes racisés au Québec, le portrait s'avère moins positif, suggérant des effets potentiels de discrimination scolaire, voire de racisme systémique. Pour les élèves d'origine haïtienne, la littérature académique met en évidence des taux de diplomation au secondaire inférieurs à la moyenne, une surreprésentation dans le secteur de l'adaptation scolaire ou de la formation générale des adultes, une sous-représentation dans les écoles privées ou dans les cours avancés menant aux études postsecondaires, une diplomation moins élevée à l'université (Mc Andrew, Balde, Bakhshaei, Tardif-Grenier, Audet, Armand *et al*. 2015; Potvin et Leclercq, 2014). Pour les élèves nés de parents haïtiens plus spécifiquement, on recense une exposition plus accrue au profilage racial (*overpolicing*), un vécu de racisme et de discrimination perçue de la part des pairs et du personnel scolaire (Collins et Magnan, 2018). Ces tendances, touchant ces groupes racisés, sont également observées dans d'autres provinces canadiennes (Dei et Kempf, 2013) et d'autres pays (Davis, 2003; Ladson-Billings, 2011; Gillborn, Rollock, Vincent et Ball, 2012).

Si les recherches quantitatives permettent de comparer entre eux les étudiants selon leur pays d'origine, elles ne parviennent pas à témoigner de leur expérience au sein des institutions postsecondaires. Pour ce faire, nous avons recueilli la voix de cinq étudiants à deux reprises à l'aide de la méthode des récits de vie : lors de leur première année de baccalauréat et lors de leur deuxième année. Cet article présente ainsi l'analyse de ces récits de vie afin de mettre en exergue la manière dont se manifestent les rapports sociaux de races à l'université ainsi que les stratégies empruntées pour y faire face, à la lumière d'une posture épistémologique interprétative-critique et d'une approche théorique inspirée de la théorie raciale critique (TRC).

2. Recherches ancrées dans la théorie raciale critique (TRC) en milieux scolaires et universitaires

En ce qui a trait aux recherches portant sur l'expérience de groupes racisés à l'université, elles s'inscrivent principalement dans les théories critiques en éducation et elles sont menées auprès de plusieurs groupes dont les *Latinas/os*, les *Black/African Americans*, les autochtones. Sur le plan théorique, elles tendent à s'inscrire dans de nombreuses branches de la théorie raciale critique, prenant également en compte l'articulation de plusieurs marqueurs sociaux. On y dénonce la reproduction des inégalités à l'université

ainsi que le mythe de la méritocratie qui ne met pas en valeur la diversité de capitaux culturels des étudiants. La norme blanche des universités est soulevée, fait qui se répercute sur les connaissances, les compétences et les expériences valorisées (Ayala et Contreras, 2019). Selon les chercheurs, ces normes blanches, qui sont institutionnalisées, imposent une pression aux étudiants racisés qui doivent s'identifier au groupe dominant pour progresser académiquement. La littérature à ce sujet provient surtout des États-Unis, de la France et du Canada anglophone.

2.1 Expériences négatives

Les recherches qualitatives indiquent une forte présence, dans les récits des étudiants, de microagressions, voire d'expériences discriminatoires et racistes en contexte universitaire. Il s'agit très souvent de racisme moderne. Le racisme moderne renvoie à une forme de racisme subtile, souvent indirecte et difficile à détecter. Il est souvent mis en opposition avec des formes de racisme « ouvert » ou « traditionnel », se rapportant à des préjugés exprimés ouvertement (Sydell et Nelson, 2000; Quillian, 2006; Clair et Denis, 2015).

À la théorie du racisme moderne se joint le concept de microagressions, définies comme suit : « brief and commonplace daily verbal, behavioural or environmental indignities… hostile, derogatory or negative racial slights » (Sue, Capodilupo, Torino, Bucceri, Holder, Nadal et Esquilin, 2007, p. 271). Les microagressions se manifestent de façon subtile dans les activités ordinaires et routinières du quotidien. Elles passent ainsi souvent inaperçues et ne sont pas remises en question. Dans les institutions académiques, l'étiquetage, les classements scolaires, la sélection du contenu des curriculums formels et informels et la méritocratie peuvent être considérés comme des formes de microagressions. Vivre ces microagressions sur une base quotidienne peut mener à un « fardeau cumulé » (*cumulative burden*) qui contribuerait aux sentiments de manque de confiance en soi et d'isolation, qui assaillirait l'intégrité personnelle et pourrait créer un épuisement mental (Solórzano, Ceja et Yosso, 2000; Sue *et al.*, 2007, Sue, Capodilupo, Nadal et Torino, 2008). Les sentiments d'isolement, de décalage et de distance sont également relatés de manière assez fréquente par les étudiants racisés dans les études.

Des expériences racistes et discriminatoires sont rapportées de manière très claire par les étudiants interrogés, qu'il s'agisse de relations avec les pairs, avec les membres du corps professoral, avec les membres de l'administration, ou avec les conseillers en orientation. De nombreux exemples d'expériences de racisme ressortent des résultats des recherches : regards intrigués, apeurés (Bailey, 2016; Druez, 2016; Wilson-Forsberg, Masakure, Shizha, Lafrenière, Mfoafo-McCarthy, 2018); impressions de suspicion et de distance; blagues sur l'Afrique (Druez, 2016; Crozier, Burke et Archer, 2016), blagues sur les Autochtones (Bailey, 2016), sur la couleur de peau; l'envie de toucher les cheveux (Druez, 2016); étudiants blancs hésitant à avoir des interactions avec un enseignant autochtone (Bailey, 2016); étudiants blancs hésitant à avoir des interactions avec des étudiants noirs (Foster, 2005; Bhopal, 2017; Crozier *et al.*, 2016); pamphlets distribués au sein d'universités américaines avertissant la population étudiante des dangers que représentent les Noirs (Foster, 2005).

Les études recensées font également état de la présence d'un racisme institutionnel dans les universités. Le racisme institutionnel fait référence aux barrières informelles qui existent au sein des institutions, empêchant les membres issus de minorités racisées de s'élever dans la hiérarchie, que ce soit en contexte de travail ou scolaire. Ce type de racisme est qualifié d'institutionnel, car il est enraciné dans l'environnement, dans les attitudes et les actions les plus subtiles (Jeanquart-Barone et Sekaran, 1996). On dénote sa présence sous plusieurs formes : surreprésentation des élèves blancs issus de milieux privilégiés versus sous-représentation d'élèves racisés de milieux défavorisés dans les universités (Druez, 2016; Bhopal, 2017; Solórzano, Allen et Carroll, 2002); orientation vers des voies de moindre prestige (Dhume, Dukik, Chauvel et Perrot, 2011; Ferry et Tenret, 2017; Collins et Magnan, 2018); minimisation des inquiétudes des étudiants racisés; effet cumulatif des actes politiques et préjugés involontaires; recours aux stéréotypes qui maintiennent un climat hostile nuisant à la pleine participation des étudiants appartenant à des groupes racisés (Druez, 2016; Foster, 2005; Sinacore et Lerner, 2013; Perez Huber et Malagon, 2007).

Les recherches dénotent une forme de ségrégation raciale dans la plupart des campus universitaires étudiés : les étudiants ont tendance à se rassembler selon leur ethnicité (Crozier *et al.*, 2016; Bailey, 2016; Foster, 2005; Sinacore et Lerner, 2013), et les étudiants issus de groupes racisés semblent avoir peu d'interactions avec les membres du groupe majoritaire (Bailey, 2016; Bhopal, 2017; Foster, 2005). Le processus d'*othering* est un concept qui permet d'observer ce phénomène. Un discours du « eux » et du « nous » est adopté, accentuant ainsi la frontière entre le groupe majoritaire et les autres. Cette notion apparait dans une multitude d'articles qui font part des perceptions des étudiants noirs ou appartenant à des minorités racisées, des étudiants qui questionnent la légitimité de leur présence au sein d'universités dites blanches (Foster, 2005; Druez, 2016; Bailey, 2016; Sinacore et Lerner, 2013; Wilson-Forsberg *et al.*, 2018; Collins et Magnan, 2018). Certains étudiants rapportent même percevoir l'éducation comme étant *blanche* (Bailey, 2016; Sinacore et Lerner, 2013; Druez, 2016). Un sentiment d'aliénation et d'isolement social et académique est soulevé dans plusieurs études. Les étudiants racisés ressentent que leurs enseignants, professeurs et autres professionnels ont des attentes plus ou moins élevées envers eux (Wilson-Forsberg *et al.*, 2018; Druez, 2016; Foster, 2005; Bailey, 2016; Sinacore et Lerner, 2013); ils se sentent plus ou moins bien soutenus dans leur parcours universitaire.

2.2 Stratégies adoptées pour naviguer au sein de l'université

A contrario, plusieurs recherches ont soulevé les stratégies adoptées par les étudiants issus de groupes racisés pour mieux naviguer au sein du système. Ces recherches visent à contrebalancer la tendance observée dans les études visant à traiter des groupes racisés selon la perspective du déficit (*deficit thinking*, *blaming the victim*). Elles se penchent sur la manière dont leur expérience, leurs antécédents et leur *agency* peuvent leur fournir des outils visant à assurer leur succès académique. Elles représentent un sujet d'étude très important, car elles permettent de se pencher sur les populations sous-représentées en contexte universitaire sous un autre jour – c'est-à-dire sur un

versant plus positif permettant de prendre en compte les stratégies menant vers la persévérance et la réussite.

Wilson-Forsberg *et al.* (2018) ont relevé cinq stratégies utilisées par les étudiants d'une université ontarienne pour faire face aux stéréotypes racistes et ainsi contrer leurs effets. Parmi ces stratégies, on retrouve celle de « ne pas mordre à l'hameçon », c'est-à-dire faire en sorte que les croyances et les suppositions perçues des enseignants et des conseillers en orientation ne deviennent pas réalité. Cette même stratégie a été relevée dans l'étude de Solórzano *et al.* (2002), qui la nomment autrement : *prove them wrong*. La deuxième stratégie consiste à « traîner » avec des étudiants de divers contextes pour éviter de se faire catégoriser. La troisième correspond à la notion de *role flexing* (Wilson et Miller, 2002) : il s'agit de contrôler ses gestes, sa voix et son habillement pour éviter de correspondre aux stéréotypes perçus et ainsi éviter des situations racistes ou discriminatoires. La quatrième est de travailler deux fois plus pour « se prouver à soi-même », c'est-à-dire de croire en ses capacités et ses aptitudes, en s'assurant d'avoir d'excellents résultats. Finalement, la dernière consiste à rester vrais, fidèles à qui ils sont, et tenter de convaincre leur entourage, professeurs et pairs, de leurs valeurs et de leur bonne foi. Druez (2016) note une autre stratégie qui est en complémentarité avec cette dernière : il s'agit de sensibiliser les autres en signalant le caractère raciste de certaines paroles ou actions.

La création de *counterspaces* est une autre stratégie qui revient dans les études de Solórzano *et al.* (2002) et de Von Robertson, Bravo et Chaney (2016). Les *counterspaces* sont des espaces, des aires sur les campus universitaires où les étudiants sont en mesure de préserver leur culture et de développer un sentiment d'appartenance, en s'alignant avec des étudiants qui partagent leur culture et leur ethnicité. Ces espaces leur rappellent en quelque sorte leur « chez soi » (*home away from home*), et contribuent à un sentiment de confort, qui aide à diminuer l'aliénation que les étudiants appartenant à des groupes racisés peuvent vivre sur les campus universitaires.

Une autre stratégie, proposée par Delgado Bernal (1998), est la « la pédagogie du chez-soi » (*pedagogy of the home*). Elle fait référence aux stratégies apprises dans l'univers familial et qui sont mobilisées lors de situations entravant leur participation au sein de l'institution et leur réussite académique. Parmi ces stratégies, on retrouve la valorisation de la langue maternelle ou du bilinguisme en contexte social et académique, du biculturalisme, l'attachement à la famille et à une ou plusieurs communauté(s) et finalement, leur rapport à la spiritualité, qu'il soit concret ou abstrait.

Giraudo-Baujeu (2013) s'est également intéressé à la question du racisme en tant qu'épreuve, notamment en contexte d'insertion professionnelle de personnes racisées en France. Il relève des stratégies s'inscrivant dans deux postures majeures : « faire avec » le racisme et « faire face » au racisme. En « faisant avec » le racisme, il est question de stratégies telles que se taire, ou préférer « faire l'autruche », c'est-à-dire dénier son existence, ou celle de « l'esquive », c'est-à-dire éviter les entreprises reconnues comme « discriminantes ». Une autre stratégie est celle de « retourner le stigmate », et consiste à considérer le stigmate, la discrimination comme une manière d'avancer, de prouver leurs compétences. Les stratégies relevées par l'auteur comme étant une manière

de « faire face» au racisme se rapprochent de celles des travaux de Wilson-Forsberg *et al.* (2018) : « en faire deux fois plus », c'est-à-dire adopter un comportement irréprochable dans le cadre de l'exercice professionnel et à « en faire un peu plus ». Une deuxième stratégie est celle de « ne pas baisser les yeux », où l'on se défend et répond à des commentaires désobligeants, et où l'on dénonce certains comportements jugés discriminatoires ou racistes auprès de ses supérieurs. Finalement, la stratégie de « la résistance » consiste à combattre, lutter, par l'engagement dans le milieu. Elles se définissent surtout comme des formes « d'expression du politique », dans les scènes sociales locales.

3. Cadrage théorique : la théorie raciale critique

Puisque notre recherche s'intéresse aux expériences et aux parcours universitaires des étudiants issus de la communauté haïtienne, la théorie raciale critique nous est apparue pertinente pour étudier le rapport à l'institution qu'ont ces étudiants de même que les facteurs qui entravent ou facilitent leur parcours.

Notre recherche s'inscrit dans une posture épistémologique interprétative-critique, ce qui est en cohérence avec la TRC, qui accorde une place centrale aux récits et aux témoignages, et qui vise le changement et l'élimination de l'oppression raciale. Les savoirs expérientiels qui nomment le racisme peuvent être représentés à travers une diversité de formes : histoires, entrevues, témoignages, biographies, récits familiaux, etc. C'est à travers ces récits que les individus racisés parviennent à remettre en question l'idéologie dominante. C'est également à travers ces récits que l'on peut observer une conscientisation des rapports sociaux de race chez les étudiants interrogés. La réalité est réinterprétée et redéfinie à partir du point de vue de ces individus, menant ainsi à une émancipation collective, une reconstruction des savoirs, tout en luttant contre le racisme. Le récit est l'outil de recherche central de la TRC. Les récits sont importants, car ils permettent de mettre en lumière les cadres interprétatifs qui amènent l'individu à construire le sens qu'il accorde à son expérience, notamment lorsqu'il est question de racisme. En ce sens, cet article ne se réduit pas à une analyse du racisme sous l'angle de la victimologie, mais porte sur l'expérience de racisation et sur les formes de résistances repérées.

Nous sommes conscientes que le rôle central des savoirs expérientiels et des récits individuels représente l'une des limites de la TRC. En effet, les témoignages individuels ne permettent qu'une compréhension des points de vue unilatéraux. Toutefois, ce sont ces points de vue, ces représentations individuelles qui nous intéressent dans le cadre de cette recherche. De ces témoignages individuels, nous souhaitons tirer de nouvelles perspectives pour aborder la question de l'équité en milieu universitaire.

Si notre recherche vise à analyser la manière dont se manifestent les rapports sociaux de race à l'université dans la vie des étudiants d'origine haïtienne enquêtés, ainsi que les stratégies adoptées pour y faire face, l'usage de la théorie raciale critique en tant que perspective théorique principale s'avère cruciale pour analyser les représentations que les étudiants ont de leurs propres expériences, mais aussi des systèmes éducatifs et de l'université. À la lumière de la théorie raciale critique, nous nous sommes penchées sur

les rapports de pouvoir perçus entre membres des groupes majoritaires et racisés et sur leurs effets potentiels sur les parcours universitaires des étudiants interrogés. Les approches critiques sont des cadres peu utilisés au Québec pour étudier les rapports de pouvoir, ce qui contribue à donner à notre recherche un trait d'originalité.

4. Approche méthodologique

Cette recherche vise à mieux comprendre les expériences scolaires de ces jeunes, à travers la méthode des récits de vie. Il s'agit d'une enquête que l'on pourrait qualifier d'exploratoire, car aucune hypothèse ou objectif de connaissance n'est réellement explicité. Par une démarche qualitative, nous avons analysé leur expérience scolaire antérieure ainsi que leur expérience à l'université afin d'identifier la manière dont se manifestent les rapports sociaux de race dans leur vie, principalement à l'université, de même que les stratégies adoptées pour y faire face. Nous avons analysé en profondeur les représentations subjectives qu'ont les étudiants de leurs parcours et de leurs expériences; la recherche qualitative s'est donc avérée le type de recherche le plus adapté pour décrire et comprendre le phénomène étudié, car elle tient compte de l'hétérogénéité des situations et de la diversité des expériences, tout en se voulant une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage ou d'une expérience (Paillé et Mucchielli, 2005).

Les résultats présentés dans cet article proviennent d'une étude qualitative comprenant des entrevues menées auprès d'étudiants fréquentant plusieurs universités (quatre) à Montréal. Diverses techniques de recrutement ont été employées, notamment le recours à l'utilisation de la plateforme Facebook via des groupes d'étudiants, l'envoi d'un appel de recrutement à des responsables de programmes au 1er cycle, la technique boule de neige, etc. Les participants ont été recrutés selon les critères de base suivants : avoir deux parents immigrants originaires des Caraïbes, avoir fréquenté un établissement secondaire au Québec, ainsi qu'avoir étudié dans un programme de premier cycle d'une université montréalaise entre l'âge de 19 et 35 ans[1]. Notre corpus repose sur les témoignages récoltés auprès de cinq participants dont les parents sont nés en Haïti, mais qui sont nés au Québec. Ils sont tous dans la vingtaine. Les étudiants ont eu le choix de répondre aux questions en français ou en anglais. Il est pertinent de noter que la majorité des assistants ayant réalisé les entretiens appartiennent à des minorités racisées. Les entretiens utilisés dans le cadre de cette recherche ont été volontairement choisis parmi ceux ayant été menés par ces assistants, de manière à nous assurer que les témoignages des participants aient été livrés sans gêne ou crainte de médire du groupe majoritaire. Les auteures de cet article appartiennent au groupe majoritaire, sont blanches et ont le français comme langue maternelle. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits intégralement. Un certificat d'éthique a été octroyé par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) de l'Université de Montréal. Les

[1] Nous ne cherchions pas nécessairement des répondants encore aux études, de manière à pouvoir obtenir les témoignages d'étudiants qui auraient pu connaitre une interruption ou un abandon des études universitaires.

participants ont tous signé un formulaire de consentement et ont été informés de leurs droits. L'anonymat des participants est assuré et des noms fictifs leur ont été attribués.

Notre approche méthodologique est également longitudinale. En effet, nos participants ont été interrogés à deux reprises, lors d'entretiens semi-dirigés qui ont duré en moyenne deux heures. Le premier entretien abordait surtout l'expérience familiale et l'expérience scolaire antérieure. Les questions ouvertes portaient sur le parcours migratoire et le réseau social de la famille, le rapport aux langues, à la culture, aux lois en vigueur au Québec. Les participants ont également été amenés à témoigner de leur expérience au primaire, au secondaire, au cégep et à l'université (expérience lors de la première année dans un programme de baccalauréat). Le deuxième entretien abordait uniquement l'expérience universitaire, au moment où les participants en étaient à leur deuxième année d'étude. Les questions posées aux personnes enquêtées lors du deuxième entretien et les thèmes de l'enquête visaient strictement l'expérience universitaire, et ont apporté des indices de réponse plus précis en ce qui concerne notre objectif de recherche.

Précisons que notre mode de recueil de données possède ses forces et ses limites; nous avons mené une seule longue entrevue pour couvrir le récit de vie des répondants de leur naissance jusqu'à leur expérience à l'université. Toutefois, il s'avère que les entrevues sont riches puisqu'elles nous ont donné accès à la voix et à la subjectivité des acteurs, mais aussi aux représentations sociales des étudiants. Les récits de vie, s'inscrivant pleinement dans les études critiques, nous ont permis d'analyser finement ce qui se passe dans les institutions selon eux et, par ricochet, les effets structurants des interactions et pratiques institutionnelles sur leurs expériences à l'université.

Des fiches d'analyse des récits de vie ont été réalisées pour les deux entretiens. Ces fiches ont permis l'analyse des données sous une perspective rattachée à la théorie de la race critique, au moyen des sous-thèmes qui s'y sont retrouvés de manière inductive : réseau social, rapports avec les pairs, avec le personnel de l'établissement d'enseignement, expériences de racisme et de discrimination, aide reçue, souvenirs marquants, sentiments d'inclusion et d'exclusion. Ces fiches ont été analysées de manière individuelle et transversale. Nous nous sommes servies des fiches d'analyse des deux entretiens pour l'analyse de nos données. L'analyse visait à repérer une vue d'ensemble des rapports vécus au quotidien par les étudiants interrogés. Les résultats présentés dans cet article mettent en lumière les discours relatés par l'ensemble des participants. Dans l'article, nous avons choisi des extraits de répondants plus explicites et plus loquaces. Nous sommes conscientes que le matériau de recherche est limité et ne permet pas d'émettre de généralisations, toutefois, nous considérons qu'il permet de fournir des pistes de réponses pertinentes à l'objectif de la recherche.

5. Résultats

L'étude des parcours scolaires et postsecondaires, sous l'angle de la théorie raciale critique, a permis de relever plusieurs thématiques dans l'ensemble des entretiens menés auprès des étudiants racisés – des thématiques qui sont également apparues dans les recherches résumées au début de cet article. Les points saillants de cette

analyse seront abordés dans cet ordre : l'importance de la diversité et des modèles, les frontières et l'exclusion, le racisme et les microagressions, ainsi que les stratégies mises en œuvre pour résister à la racisation et naviguer au sein du système. L'exploration de ces thèmes nous permet de mieux comprendre quel sens les participants donnent aux rapports sociaux survenus dans leur parcours.

5.1 Diversité et modèles

L'appréciation de la diversité et ses effets sur la motivation à poursuivre des études postsecondaires représente un thème-clé qui revient dans la totalité des entretiens étudiés. Des expériences significatives et positives naissent d'un environnement où les étudiants racisés ne sont pas identifiés dès lors comme « Autres » par la majorité. Plus le cheminement scolaire/académique évolue, plus les étudiants noirs semblent se retrouver en minorité au sein d'une majorité blanche, plus ils se sentent « Autres », ce qui a des effets sur leur motivation et leur sentiment d'appartenance à leur milieu. Tous les étudiants ayant participé à cette recherche ont émis des propos clairs en ce qui a trait à l'importance de se retrouver dans un milieu diversifié, principalement au niveau ethnoculturel. Le fait d'être la minorité, la seule personne noire, la seule personne d'origine haïtienne, au milieu d'une majorité blanche semble représenter un facteur marquant le parcours académique selon les participants interrogés :

> *On est 3 femmes noires seulement sur les 40* […] *dans les endroits* [où] *je vais, je fais attention parce que des fois je ne veux pas être la seule Noire, je me sentirais pas à l'aise.* (Sylvianna, à propos de ses cours à l'université)

> *La faculté où je suis,* […] *c'est pas tant diversifié, puis comme ça me rend comme un peu triste parce que comme c'est majoritairement comme québécois.* […] *des Blancs, so, là il y a pas vraiment de diversité* […] *là c'est comme c'est juste comme, ok, tu vas à l'école puis c'est tout.* (Esther)

Pour ces deux étudiantes, le fait de se retrouver en minorité, du fait de leur phénotype, semble jouer énormément sur le sentiment de bien-être au sein des campus universitaires. En effet, le phénotype et la couleur renvoient surtout aux rapports de domination d'un groupe historiquement racisé et considéré subalterne. Alors que Sylvianna affirme « ne pas se sentir à l'aise » au sein d'une majorité blanche, Esther s'avoue triste. Elle « [va] à l'école puis c'est tout ». Le fait d'être « l'Autre », pour Esther, semble la contraindre strictement à la sphère académique, tout en la freinant dans sa volonté de participation sociale et dans ses interactions avec la communauté étudiante. Dans l'extrait suivant, Violine emploie des mots chargés de sens pour décrire le sentiment qu'elle a lorsqu'en échange étudiant à Bordeaux, une autre étudiante noire se joint à sa cohorte :

> *À Bordeaux, j'étais au début la seule* [fille] *noire* […] *Puis à travers comme Instagram* […] *il y avait une fille que je connaissais qui avait mis un story d'une soirée que les étudiants internationaux faisaient, puis là-dedans j'avais vu qu'il y avait une fille noire puis on était les deux seules, fait que là j'ai envoyé un message à la fille noire puis j'étais comme ah, c'est comme si tu viens me délivrer, là!*

Cette délivrance expliquée par Violine illustre bien l'aliénation qu'elle vit en tant que seule Noire au milieu d'une majorité blanche. Si le fait d'être une minorité au sein d'une communauté étudiante représente un fardeau pour plusieurs participants, le fait d'avoir des chargés de cours et des professeurs appartenant strictement au groupe majoritaire peut représenter un autre facteur jalonnant leur expérience universitaire :

> *Presque tous les profs que j'ai eus comme ils sont québécois,* […] *puis, genre, même les conférenciers ils étaient tous comme québécois.* […] *ça m'a quand même rendue, genre, un peu comme triste, parce que* […] *Il y a pas de diversité, genre, au sein des professeurs et tout.* (Esther)

> *Je trouve ça dommage, moi puis mon amie on en parle souvent, euh, parce qu'elle aussi elle trouve qu'il n'y a pas assez de diversité, puis même les options, justement il y avait une professeure qui est venue nous présenter des statistiques sur le domaine de l'art et ils disaient que même les personnes de diversité culturelle n'étaient pas considérées dans les études* […] *On trouve ça dommage parce qu'il y a pas d'égalité des chances…* (Laurie)

L'importance d'avoir des modèles de réussite issus de la diversité est un thème courant dans les témoignages de nos participants. Il est encourageant et motivant, pour plusieurs participants, de pouvoir avoir des modèles de réussite qui partagent non seulement leur phénotype, mais surtout l'appartenance à un groupe racialement dominé. Plus on avance dans le parcours scolaire/académique, plus les étudiants interrogés relatent que le corps enseignant/professoral est blanc. Pour nos participants, le fait de pouvoir s'identifier à un modèle de réussite issu des communautés noires met en exergue que les efforts et les compétences peuvent les mener à réaliser leurs buts :

> *Je ne sais pas si vous le savez mais le* [le doyen de mon université] *est Noir* […] *C'est une image vraiment, et dans mon département je regarde toujours les photos de finissants, il y en a toujours, ceux qui font les MBA, la maitrise ou le doctorat, il y* [a toujours des Noirs]. [J'ai justement croisé le doyen] *cette semaine avec des collègues et oui, ça fait… C'est quand même bien de* [savoir] *qu'il y a quelqu'un qui me ressemble ou qui sort du même groupe ethnique qui a atteint ce poste, cette position, donc c'est comme* […] *Le message qu'il envoie, bien que ça envoie c'est que c'est possible, c'est qu'il n'y a pas vraiment cette barrière, si t'as les compétences, les qualités, tu peux y arriver.* (Baptiste)

La diversité au sein du corps professoral représente donc un facteur positif dans les parcours des étudiants interviewés. Un professeur, un expert ou un individu occupant tout emploi perçu comme prestigieux ou important et étant à la fois issus d'un groupe racisé, dominé ou sous-représenté agit comme modèle, comme source de motivation pour les étudiants racisés interrogés.

5.2 Frontières et exclusions

Des frontières et des sentiments d'exclusion surgissent également de manière subtile et fréquente dans la vie quotidienne étudiante. À ce sujet, un thème revient dans presque tous les entretiens analysés : les travaux d'équipe et les rapports sociaux sur le campus. En écho à Esther, qui va à l'école « *et puis c'est tout* », les témoignages de nos participants vis-à-vis leurs interactions sur les campus universitaires nous éclairent quant à la manifestation des rapports sociaux de race. Une frontière est bien ressentie, par nos participants, entre les étudiants du groupe majoritaire et les étudiants catégorisés comme « minorités visibles ». Le fait de se sentir différent des autres influence la façon dont les étudiants se perçoivent et interagissent avec leurs pairs. Cette différence, Esther semble la ressentir. Elle choisit plutôt de s'autoexclure, de ne pas tenter de s'impliquer dans la vie étudiante. Elle voudrait s'investir auprès de l'association étudiante de son programme d'études, mais elle craint que ce qu'elle définit comme étant « le fun » soit différent de ce que le groupe majoritaire pense:

> *Je suis gênée, là, mais je me dis comme peut-être que je devrais aller parce que* […] *c'est majoritairement Québécois, so, là, par exemple s'ils veulent faire des activités et tout ça, c'est sûr que c'est, genre, leur idée de, genre, qu'est-ce qui est le fun, qui va passer, et comme peut-être pas l'autre majorité, l'autre partie de la classe* […] *Comme ce qui est le fun pour leur groupe d'amis et pas prendre en considération, genre, ce que les autres ils aimeraient…* (Esther)

C'est surtout lors des travaux d'équipe que les frontières se font ressentir. Selon nos participants, les étudiants du groupe majoritaire se placent en équipe et forment des cliques perçues comme étant difficiles à intégrer. Face à cette exclusion, les participants préfèrent se rassembler avec des étudiants issus du même *background* ou avec d'autres étudiants également considérés comme « différents » :

> *Genre, moi, avec ma clique d'amies on est comme toutes les Noires, minorités visibles ensemble, et genre les autres filles blanches sont, genre, ensemble* […] *si par exemple le prof décide avec qui les gens travaillent, on sent une tension tellement les filles sont habituées de travailler entre elles* […] *On sent une tension, comme c'est vraiment compétitif, puis, genre, les gens veulent prendre les meilleurs.* (Sylvianna)

> *Des fois, j'ai l'impression qu'il y a des gens dans la classe, que comme eux comme ils vont rester dans leur clan parce que c'est comme si des fois, genre, j'ai l'impression qu'ils se pensent, genre, supérieurs à tous les gens dans la classe.* […] *je n'avais pas déjà comme un bon, comme,* vibe *d'eux, puis comme quand je parle avec d'autres personnes de ma classe, comme des fois il y a des trucs que j'apprends sur eux puis que les gens ils ont la même opinion que moi, so je sais que c'est pas juste moi qui pense comme ça et qu'ils se pensent vraiment, genre, supérieurs.* (Esther)

Non seulement ces deux étudiantes ressentent une frontière vis-à-vis le groupe majoritaire, mais c'est surtout la perception qu'elles ont par rapport aux préjugés du groupe majoritaire qui ressort de leurs témoignages. Elles sentent qu'on les pense inférieures et que c'est la raison pour laquelle les Blancs restent entre Blancs. Cette frontière ressentie en amène plusieurs à se regrouper avec d'autres étudiants qui font partie du clan « des différents » plutôt que de se placer avec des étudiants issus du groupe majoritaire :

> *Moi, je ne me mets jamais avec... À moins que les équipes soient imposées là, je me mets jamais avec juste des Québécois parce que...* […] *je préfère travailler avec d'autres gens de minorités* […] *visibles, je dirais.* (Violine)

Cet extrait montre que même si la frontière émane de rapports inégaux entre les groupes majoritaire et minoritaire, elle semble toutefois être construite des deux côtés. La construction de cette frontière est toutefois discutable, car elle émane du sentiment de marginalisation ressenti vis-à-vis le groupe majoritaire, qui peut être considéré comme « hors du contrôle » des étudiants racisés.

Esther apprécie lorsque les professeurs établissent eux-mêmes les équipes. Cela empêche, selon elle, le maintien des « clans » : *Moi, je me dis que le fait que le prof il a fait ça, c'est quand même une bonne chose.* […] *Donc, c'est une bonne chose pour tout le monde parce que si c'est nous qu'on faisait nos équipes, tout le monde serait comme encore dans… Dans leur clan, là.*

En plus de ces frontières autorapportées, nos participants révèlent également vivre des expériences de microagressions.

5.3 Racisme et microagressions

Que ce soit au primaire, au secondaire ou lors des études postsecondaires, les étudiants interviewés racontent tous avoir connu des expériences de microagressions. Selon nos participants, les microagressions se font plus rares en milieu universitaire en comparaison avec ce qui est vécu au primaire ou au secondaire. Il s'agit souvent de propos dérangeants, mais qui ne sont pas considérés par eux comme étant vivement racistes. Néanmoins, quelques exemples au sein même de l'université ont émergé dans les témoignages de nos participants. Toutes les situations rapportées ont eu lieu au sein

des campus, que ce soit en classe ou à l'extérieur des cours. Une participante a partagé une expérience. Un conférencier invité dans un cours donné à des étudiants en ressources humaines a fait un lien direct entre une apparence non professionnelle et les cheveux naturels :

> *Le prof a dit genre : Moi je n'engagerais pas quelqu'un avec des* dreads *et des tatous.* […] *C'est un peu choquant quand même, là* […] *Dans les filles qui sont là, les Blanches, mettre ça dans leurs têtes puis, comme, oh mon dieu, je ne vais pas engager ce genre de personnes là* […] *on a les cheveux crépus* […] *là c'est encore un autre problème parce que c'est les cheveux, c'est nos cheveux naturels, on est nés comme ça, on ne va pas changer.* (Sylvianna)

En associant les tresses et les *dreadlocks* aux tatous, à une apparence non professionnelle, menant ainsi un gestionnaire à justifier son choix de faire une croix sur toute possibilité d'avancement pour la personne qui correspond à ce « style », nos répondants indiquent que l'on envoie le message que les cheveux naturels sont non souhaités. Il s'agit d'un exemple fort *d'othering*, où un membre du groupe majoritaire, ici dans une position d'autorité, met en lumière les aspects identitaires d'un groupe auquel il n'appartient pas, conduisant à l'infériorisier sans nécessairement en être conscient (Holt et Griffith, 2005; Skeggs, 2004). Les cheveux naturels et la peau noire sont sujets aux microagressions et, aux dires des participants, génèrent un sentiment de discrimination et de racisme. Lors de son échange étudiant en France, Violine raconte qu'un étudiant étranger souhaite lui toucher les cheveux:

> *j'étais en conversation avec quelqu'un, puis là il y a juste un étudiant* [qui vient]*, puis là il interrompt la conversation, puis comme : Oh mon Dieu, je suis désolé, il faut juste que je te demande ça, mais est-ce que je peux toucher tes cheveux?* […] *Et quelques jours après je l'ai revu à l'école, puis il s'est excusé.*

Les situations de microagressions vécues par les étudiants interviewés se caractérisent surtout par leur subtilité. On précise toujours que « ce n'était pas pour mal faire » ou bien que « ce n'était que de l'ignorance »; bien que ces situations ne renvoient pas à du racisme direct, elles contribuent au sentiment d'aliénation et au malaise ressenti par ces étudiants. Ces expériences représentent un facteur important marquant les parcours universitaires des étudiants racisés.

Baptiste sait déjà qu'il devra faire un choix réfléchi quant à son milieu de stage, en considérant surtout les entreprises qui prônent la diversité :

> *C'est sûr que j'ai des craintes* […] *Parce que je suis noir et j'ai vécu l'expérience noire et de la discrimination, je peux pas… Je peux pas juste marcher dans la vie sans prendre des précautions, donc ces précautions-là je les ai déjà prises et je sais déjà où est-ce que je vais faire mon stage.* (Baptiste)

Les participants de notre corpus se sont dits bien conscients des obstacles qu'ils doivent et devront surmonter, que ce soit en contexte académique ou professionnel. Dans un contexte où les étudiants racisés connaissent des épreuves et doivent maintenir une cohérence de soi pour assurer leur réussite, qu'elle soit académique ou sociale, ces derniers ont recours à des stratégies, qu'elles soient conscientes ou non, afin de naviguer au sein du système universitaire.

5.4 Stratégies

Trois stratégies ou plutôt « manières d'être » ont été relevées dans les témoignages : l'esquive, le *role flexing*, ainsi que la lutte pour le changement. Dans le cas de Baptiste, la stratégie employée en lien avec la recherche d'un lieu de stage se rapproche de celle mentionnée par Giraudo-Baujeu (2013), l'esquive, qui consiste à éviter les entreprises susceptibles de lui faire vivre des expériences de racisation. Dans le cas d'Esther, le *rôle flexing* (Wilson et Miller, 2002) consiste surtout à parler doucement ou agir de manière à ne pas prendre trop de place. Ainsi, elle dit contrôler sa voix et ses gestes, par crainte de correspondre aux stéréotypes sur les Noirs. Dans cet extrait, Esther associe le fait de parler fort et de prendre sa place à une étiquette stéréotypée que les Blancs pourraient lui accoler :

> *C'est juste que comme quand je suis à l'école, j'ai l'impression que je ne peux pas être comme totalement, genre, moi-même,* […] *parce qu'on va dire comme, par exemple, quand je suis avec mes amis, mes autres amis haïtiens ou, genre, mes autres amis comme pas de l'école, à l'extérieur, comme la façon comment on parle, ou, genre, juste la façon comment on agit et tout,* […] *c'est totalement différent de comment j'agirais à… J'agirais à l'école* […] *quand je suis avec mes amis, je ne suis vraiment pas timide, puis on va dire comme je fais toujours comme plein de bruits, blablabla, je suis toujours en train de rire fort et tout.* […] *si je suis comme ça à l'école, c'est comme s'ils vont me stéréotyper de, genre, ah la fille noire qui comme…* […] *parle fort et tout ça, qui est comme* loud *et qui, comme, agit comme très comme ça. Donc des fois je suis juste, genre, ok, même des fois la façon que moi je parle…* […] *on dirait que je me retiens, genre.*

Comme plusieurs autres individus racisés, Esther craint de correspondre à certains stéréotypes. En « altérant » sa manière naturelle de parler, de rire, d'agir, elle tente de ne pas avoir à vivre de microagressions.

Aucun exemple de *counterspace* a été retrouvé dans les différents entretiens. Selon la définition de Solórzarno *et al.* (2002), les *counterspaces* sont avant tout un espace, une aire sur le campus où l'on se sent en sécurité avec les autres qui nous ressemblent. Il serait possible d'émettre l'hypothèse que les *counterspaces* n'ont pas été retrouvés dans les entretiens en raison du faible nombre d'étudiants partageant la même culture que nos répondants dans leurs programmes respectifs. Dans le cas de nos participants, le terme *counterspaces* serait davantage utilisé pour décrire un rapprochement entre individus qui partagent le même genre d'expérience de microagressions :

> *C'est juste mon amie haïtienne qui, comme, qui peut me comprendre, genre, comment je parle, parce que même eux qui sont immigrants mais qui sont pas comme mon amie haïtienne, genre, ils vont pas comme nécessairement comme comprendre, comme des fois il y a des mots que je vais dire et comme je sais qu'ils vont pas comprendre puis, comme, des fois je suis comme : Oh my God! Genre, comme on dirait que je me retiens genre.* […] *si j'étais comme pour parler de ma réalité en tant que femme noire et tout, j'ai l'impression que, comme, les gens comprendraient pas* […] *les gens de l'extérieur ils ne comprennent pas vraiment genre les* struggles *que les personnes vivent en tant que Noires dans notre société.* (Esther)

> *j'ai l'impression que les Blancs pourront jamais comme comprendre comment... Comment quelqu'un d'une minorité visible vit sa vie.* […] *c'est juste plus facile d'être amis avec des Haïtiens ou des Africains.* (Violine)

Le mot « comprendre » revient dans tous les extraits précédents. Il s'agit d'un choix très connoté, qui illustre bien l'aliénation vécue en tant qu'étudiants racisés au sein d'un environnement majoritairement blanc. En se retrouvant avec d'autres étudiants qui comprennent et partagent leur réalité, nos participants retrouvent un sentiment de confort, d'aisance, qui les aident à maintenir une cohérence de soi.

Plusieurs participants ont utilisé la stratégie « lutte pour le changement »; ils ont affirmé lors des entretiens vouloir faire changer les choses. Pour eux, il s'agit d'une stratégie qui pourrait ressembler à celle explicitée par Wilson-Forsberg *et al.* (2018), voulant que l'individu en question reste fidèle à soi-même. Il s'agit d'une stratégie relevée visant ainsi à faire tomber les préjugés sur les Noirs :

> *Même en tant que femme noire je peux changer, je peux changer la perception des personnes qui peuvent me recruter, peu importe, ce n'est pas parce que je suis une Noire que je peux pas monter ou quoi que ce soit* […] *c'est vraiment mon expérience et ma personne qui va changer toute la perception des autres qui vont me recruter.* (Sylvianna)

D'autres étudiants, comme Laurie, participent à des mouvements ayant pour but de faire changer des termes employés en contexte formel. Étudiante en histoire de l'art, elle souhaite un changement dans l'utilisation du mot n* et du mot « race », qui sont utilisés à l'université et dans le langage en histoire de l'art :

> *Moi et d'autres élèves, on essaie de combattre ça. Il va même y avoir bientôt une conférence sur ça justement, des termes qui sont utilisés en classe qu'on trouve qu'ils ne devraient pas être employés, des termes comme race, art n**[…] *on a de la difficulté avec ça….* (Laurie)

Laurie cible et identifie exactement les termes qu'elle souhaite voir disparaitre. Elle participe au changement de manière active, en voulant éduquer et sensibiliser la communauté de l'histoire de l'art. Cela se rapproche de la stratégie énoncée par Giraudo-Baujeu (2013), l'engagement, qui laisse place à l'expression du sentiment de révolte.

En somme, des rapports de pouvoir inégaux sont rapportés sous plusieurs angles et dans différents contextes, et surgissent de manières parfois divergentes, parfois similaires dans les témoignages de nos sujets. Et tous ne répondent pas de la même manière à ces rapports sociaux inégaux. Alors que Baptiste participe à la vie du campus et aux activités étudiantes, Esther préfère se concentrer sur ses études en ne tentant pas de se joindre aux réseaux étudiants informels; elle opte plutôt pour le *role flexing* (Wilson et Miller, 2002) afin de passer inaperçue et ne pas se sentir encore plus marginalisée. D'autres, comme Laurie et Sylvianna, se servent de leurs expériences afin de faire changer ce qui est considéré comme dégradant dans leur environnement d'études. Les *counterspaces*, pour leur part, surviennent dans tous les témoignages et influencent de manière positive les parcours des étudiants interrogés, car ils leur permettent de se sentir davantage compris par leurs pairs et ainsi, de se sentir moins marginalisés.

6. Discussion et conclusion

Dans cet article, nous avons cherché à analyser les parcours scolaires et postsecondaires d'étudiants montréalais d'origine haïtienne, en ciblant les manières dont se manifestent les rapports sociaux de race à l'université. La totalité de ces éléments dévoilés par notre analyse portent essentiellement sur les interactions au sein des établissements, que ce soit auprès de professeurs, conseillers, chargés de cours ou étudiants. Il est intéressant toutefois de constater que tous ne réagissent pas de la même manière à la présence de ces frontières. Les stratégies utilisées ne sont pas les mêmes d'un étudiant à l'autre. Certains prennent leur place et tentent de faire changer les choses, « font face » au racisme, alors que d'autres préfèrent passer inaperçus, « faire avec », éviter les contacts avec les membres du groupe majoritaire. Le sujet des travaux d'équipe revient très souvent et c'est lors de la création des équipes que les frontières deviennent palpables dans les discours de nos participants. Les microagressions relatées par nos participants apparaissent également dans les études qui composent notre corpus ayant servi à la revue de littérature (Foster, 2005; Druez, 2016; Wilson-Forsberg *et al.*, 2018; Crozier *et al.*, 2016), notamment les microagressions liées à la couleur de peau ou aux cheveux naturels (tresses, *dreadlocks*).

Les résultats présentés dans cet article complémentent les résultats des études antérieures et illustrent les réalités vécues en contexte montréalais. Toutefois, le fait que cette étude repose sur les récits de vie de cinq participants représente une limite en soi. D'autres recherches de plus grande envergure, notamment quantitatives, devraient être menées pour creuser davantage les résultats inductifs qui sont ressortis. Notre analyse a toutefois permis de mettre en lumière des éléments pertinents, susceptibles de décrire en profondeur la diversité des réalités de quelques étudiants issus de groupes racisés. Soulignons également que l'analyse de ces entretiens ne permet pas de savoir

si les rapports sociaux de race rapportés par les étudiants jouent sur leur persévérance ou sur leur abandon des études universitaires. Pour ce faire, il faudrait soit mener des analyses longitudinales auprès de ces étudiants de 1er cycle afin de documenter leur persévérance ou abandon, ou mener des analyses comparatives auprès d'étudiants ayant abandonné les études universitaires.

Quoi qu'il en soit, l'interprétation des résultats présentés invite à réfléchir au rôle de l'université et à ses pratiques, ainsi qu'à son curriculum officiel et caché. Ces résultats permettent de réfléchir au-delà des politiques et rhétoriques universitaires, valorisant formellement pour la plupart l'équité, la diversité et l'inclusion (Tamtik et Guenter, 2019). La parole des étudiants rapportée dans cet article permet de s'interroger sur le rôle de l'université dans la déconstruction des rapports de pouvoir et des rapports sociaux de race au Québec. Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur, la parole des étudiants interrogés permet aussi de se questionner sur le rôle de l'université, en tant qu'institution, dans la transmission d'un savoir-être lié à l'inclusion et à la justice sociale à travers la pédagogie universitaire et le curriculum afin d'éviter de reproduire de manière inconsciente des rapports inégaux entre le groupe majoritaire et les groupes racisés (Burke, Crozier et Misiaszek, 2016; Bailey, 2016). Ces paroles d'étudiants appellent notamment les universités québécoises à réfléchir au rôle qu'elles jouent à l'égard de leur « décolonisation », tant dans leurs catégories, politiques, dans leurs curriculums formel et réel, dans leur culture institutionnelle, dans la diversification des embauches de leur personnel et dans leur recrutement étudiant.

Enfin, il serait pertinent de poursuivre des recherches portant spécifiquement sur des sous-groupes précis d'étudiants racisés au Québec et au Canada, de manière à mieux identifier si des éléments distincts facilitent ou entravent leurs parcours. Il serait tout aussi pertinent de nous pencher sur les efforts actuellement déployés par les établissements d'enseignement et les universités afin de répondre aux enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion.

Bibliographie

Ayala, M. I. et S. M. Contreras (2019). It's capital! Understanding Latina/o presence in higher education, *Sociology of Race and Ethnicity,* 5 (2), 229-243.

Bailey, K. A. (2016). Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences, *Ethnic and Racial Studies,* 39 (7), 1261-1279.

Bhopal, K. (2017). Addressing racial inequalities in higher education: equity, inclusion and social justice, *Ethnic and Racial Studies,* 40 (13), 2293-2299.

Burke, P. J., G. Crozier et L. I. Misiaszek (2016). *Changing Pedagogical Spaces in Higher Education. Diversity, inequalities and misrecognition*. New-York : Routledge.

Clair, M. et J. Denis (2015). Sociology of racism, *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences,* 19 (2), 857-863.

Collins, T. et M.-O. Magnan (2018). Post-Secondary pathways among second-generation immigrant youth of Haitian origin in Quebec, *Revue canadienne de l'éducation,* 41 (2), 413-440.

Crozier, G., P. J. Burke et L. Archer (2016). Peer relations in higher education: raced, classed and gendered constructions and Othering, *Whiteness and Education,* 1 (1), 39-53.

Davis, J. E. (2003). Early schooling and academic achievement of African American males, *Urban Education* 38 (5), 515-537.

Dei, G. S. et A. Kempf (2013). *New Perspectives on African-Centred Education in Canada*. Toronto : Canadian Scholars' Press.

Delgado Bernal, D. (1998). Using a Chicana feminist epistemology in educational research, *Harvard Educational Review,* 68 (4), 555-582.

Dhume, F., S. Dukik, S. Chauvel et P. Perrot (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*. Paris : La Documentation française.

Druez, E. (2016). Réussite, racisme et discrimination scolaires. L'expérience des diplômé(e)s d'origine subsaharienne en France, *Terrains et travaux,* 2 (29), 21-41.

Ferry, O. et E. Tenret (2017). « À la tête de l'étudiant.e » Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur, *OVE Infos*, 35. 1-8.

Finnie R. et R. E. Mueller (2010). They came, they saw, they enrolled: Access to post-secondary education by the children of Canadian immigrants. *In* R. Finnie, M. Frenette, R. E. Mueller et A. Sweetman (dir.), *Pursuing higher education in Canada. Economic, social, and policy dimensions* (p. 192-216). Kingston : Queen's University Press.

Foster, K. M. (2005). Diet of disparagement: the racial experiences of black students in a predominantly white university, *International Journal of Qualitative Studies in Education,* 18 (4), 489-505.

Gillborn, D., N. Rollock, C. Vincent et S. J. Ball (2012). You got a pass, so what more do you want? : Race, class and gender intersections in the educational experiences of the Black middle Class, *Race, Ethnicity and Education,* 15 (1), 121-139.

Giraudo-Baujeu, G. (2013). L'épreuve du racisme dans le travail : « faire avec » ou « faire face », *Les mondes du travail,* 21 (1), 61-73.

Holt, M. et C. Griffith (2005). Students vs locals: Young adults' constructions of the working-class Other, *British Journal of Social Psychology,* 44 (2), 241-267.

Jeanquart-Barone, S. et U. Sekaran (1996). Institutional racism: An empirical study, *Journal of Social Psychology,* 136 (4), 477-482.

Kamanzi, P. C, N. Bastien, P. Doray et M.-O. Magnan (2016). Immigration et cheminements scolaires aux études supérieures au Canada : qui y va et quand? Une analyse à partir du modèle de risque proportionnel de Cox*, Canadian Journal of Higher Education,* 46 (2), 209-232.

Ladson-Billings, G. (2011). Boyz to Men? Teaching to restore Black boys' childhood, *Race, Ethnicity and Education*, 14 (1), 7-15.

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

Paillé, P. et A. Mucchielli (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Armand Colin.

Perez Huber, L. et C. M. Malagon (2007). Silenced struggles: The experiences of Latina and Latino undocumented college students in California, *Nevada Law Journal,* 7 (3), 840-861.

Potvin, M. et J.-B. Leclercq (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes, *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 309-349.

Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination, *Annual Review of Sociology,* 32, 299-328.

Sinacore, A. L. et S. Lerner (2013). The cultural and educational transitioning of first-generation immigrant undergraduate students in Quebec, Canada, *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 13 (1), 67-85.

Skeggs, B. (2004). *Class, Self and Culture*. Londres : Routledge.

Solórzano, D., W. R. Allen et G. Carroll (2002). Keeping race in place: Racial microaggressions and campus racial climate at the University of California, Berkeley, *Chicano-Latino Law Review,* 23 (15), 14-112.

Solórzano, D., M. Ceja et T. Yosso (2000). Critical race theory, racial microaggressions and campus racial climate: The experiences of African American college students, *Journal of Negro Education,* 69 (1/2), 60-73.

Sue, D. W., C. M. Capodilupo, K. L. Nadal et G. C. Torino (2008). Racial microaggressions and the power to define reality, *American Psychologist,* 63 (4), 277-279.

Sue, D. W., C. M. Capodilupo, G. C. Torino, J. M. Bucceri, A. M. B. Holder, K. L. Nadal et M. Esquilin (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice, *American Psychologist,* 62 (4), 271-286.

Sydell, E. J. et E. S. Nelson (2000). Modern racism on campus: A survey of attitudes and perceptions, *The Social Science Journal,* 37 (4), 627-635.

Tamtik, M. et M. Guenter (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities – How far have we come? *Canadian Journal of Higher Education*, 49 (3), 41-56.

Von Robertson, R., A. Bravo et C. Chaney (2016). Racism and the experiences of Latino/o College Students at a PWI (Predominantly White Institution), *Critical Sociology,* 42 (4-5), 715-735.

Wilson, D. et R. L. Miller (2002). Strategies for managing heterosexism used among African American gay and bisexual men, *Journal of Black Psychology,* 28 (4), 371-391. doi:10.1177/009579802237543

Wilson-Forsberg, S., O. Masakure, E. Shizha, G. Lafrenière, M. Mfoafo-McCarthy (2018). Disrupting an imposed racial identity or performing the model minority? The pursuit of postsecondary education by young African immigrant men in Southern Ontario, *Race, Ethnicity and Education*, 23 (5), 693-711.