

Poussés vers la sortie, freinés dans leurs efforts

Comment les écoles et les universités laissent tomber les élèves
racisés

Auteurs : Ana Laura Pauchulo, Amaani Patel, Renée Vaugeois et Parveen Parmar

JOHN HUMPHREY CENTRE
for PEACE and HUMAN RIGHTS

Table des matières

Contexte	4
Remarque sur les pratiques de citation et la structure du rapport	5
Les droits de la personne comme cadre d'éducation	7
L'éducation en tant que droit légal et transformateur	7
Donner la priorité aux plus marginalisés	8
Les quatre piliers d'un cadre fondé sur les droits	9
Élaborer un cadre fondé sur les droits	10
Introduction	10
Contexte du racisme systémique et institutionnel dans le secteur postsecondaire	11
Obstacles auxquels font face les étudiants de niveau postsecondaire	13
Racisme systémique	13
Racisme anti-autochtone	15
Racisme anti-Noirs	16
Manque de représentation	17
Obstacles financiers	18
Recommandations de changement : un appel au secteur de l'enseignement postsecondaire	19
Mettre en œuvre des politiques, des processus et des mécanismes de plainte et de recours	19
Accroître la représentation au sein du corps professoral, du personnel et des services de soutien aux étudiants	20
Mettre en œuvre une formation et des initiatives antiracistes complètes et continues	21
Renforcer le soutien financier et structurel aux étudiants racisés dans l'enseignement postsecondaire	22
Éliminer les obstacles découlant de la structure coloniale du secteur postsecondaire	23
Contexte du racisme systémique et institutionnel dans le secteur de l'enseignement de la maternelle à la 12^e année	25
Obstacles rencontrés par les élèves de la maternelle à la 12 ^e année	26
Racisme systémique	27
Racisme anti-Noirs	28
Racisme anti-Autochtones	30
L'expérience des étudiants sans papiers	32
Recommandations	34
Établir et privilégier les relations avec les peuples et les communautés autochtones	35
Mobiliser les communautés et les familles de manière significative pour lutter contre le racisme de la maternelle à la 12 ^e année	36
Mettre en œuvre des changements antiracistes dans les programmes scolaires	36
Créer des environnements sûrs et courageux dans les écoles primaires et secondaires	37

Transparence et responsabilisation grâce à la collecte de données	37
Conclusion : Le rôle du droit international des droits de l'homme dans la correction du racisme systémique	38
Références	40

Contexte

À l'automne 2024, le Conseil ontarien des organismes au service des immigrants, organisme responsable du Réseau canadien pour l'équité et la justice raciale, a chargé le Centre John Humphrey pour la paix et les droits de la personne (JHC) de réaliser une revue de la littérature sur les obstacles auxquels font face les élèves racisés dans la poursuite de leurs études, dans le secteur de l'éducation de la maternelle à la 12^e année et dans le secteur de l'enseignement postsecondaire. Le Centre John Humphrey, un organisme sans but lucratif basé sur le territoire du Traité n° 6 à amiskwacîwâskahikan (Edmonton, Alberta), a commencé ses activités en 1999 avec pour mandat de promouvoir la dignité, la liberté, la justice et la sécurité grâce à des relations de collaboration et à une éducation transformatrice sur la paix et les droits de la personne. Notre travail s'appuie sur la recherche communautaire, les méthodes d'éducation des adultes, les programmes éducatifs, la collaboration communautaire et l'établissement de relations guidées par les principes de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH) des Nations unies. Conformément à nos travaux, les objectifs spécifiques de cette revue de la littérature sont les suivants :

- Fournir un aperçu de la littérature sur le thème des obstacles à la réussite scolaire rencontrés par les élèves racisés dans l'enseignement primaire et secondaire et dans les établissements d'enseignement supérieur, y compris des recommandations pour le changement;
- Relier les recommandations et la manière dont nous écoutons ceux qui ont partagé leurs expériences de ces obstacles aux engagements pris en vertu du droit international relatif aux droits de la personne; et
- Fournir des informations sur les voies à suivre pour garantir la responsabilisation et le changement en matière de racisme dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire.

Nous avons abordé cette revue de la littérature avec humilité et en reconnaissant que, en réalité, les expériences des élèves racisés et marginalisés dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire ont été documentées depuis des décennies par les élèves eux-mêmes, leurs familles et leurs communautés. Nous connaissons les obstacles à la réussite scolaire auxquels se heurtent les élèves racisés dans ces deux secteurs de l'éducation, car ils nous les ont décrits. Ils nous les ont décrits à maintes reprises et continuent de le faire. Nous avons également entendu ces mêmes élèves, familles et communautés utiliser l'expression souvent citée « On nous a étudiés à outrance » (par exemple, Castellano 2004; Tuhiwai-Smith 2021), et comme l'ont fait remarquer Tuck (2009a) et Walcott (2020), ces recherches se traduisent rarement par des changements de politique ayant une incidence significative sur ceux pour qui le racisme est une réalité quotidienne. Selon Walcott, « les données peuvent tout au plus éclairer l'élaboration des politiques, si tant est qu'elles puissent le faire. Après tout, l'élaboration des politiques relève en fin de compte de décisions politiques ».

Walcott préconise ensuite une série de mesures, dont les deux premières fournissent notamment un cadre pour la structure que nous avons choisie pour cette revue de la littérature :

- « 1. Faites confiance aux communautés et à leurs expériences. Il est important de comprendre que les communautés sont capables de diagnostiquer leurs problèmes et disposent de données probantes pour étayer leurs conclusions. De plus, il est essentiel de rejeter l'idée selon laquelle les communautés ont besoin de chercheurs professionnels pour valider leurs données probantes.
2. Les revendications politiques fondées sur l'expérience du monde vécue par les communautés doivent bénéficier du même traitement que les analyses issues de recherches professionnelles.

Ainsi, notre revue de la littérature vise à mettre en évidence un certain nombre d'obstacles clés qui ont été partagés principalement par les élèves, les parents et les membres de la communauté qui ont participé à la recherche et ont offert leurs connaissances, et à inscrire notre écoute de ces connaissances et expériences dans le contexte des appels à la responsabilisation lancés aux gouvernements et aux autres parties prenantes décisionnaires qui ont la responsabilité de mettre en œuvre des changements significatifs pour surmonter ces obstacles. Nous nous appuyons également sur la littérature grise relative à ce sujet dans les deux secteurs, car elle constitue également un cadre de partage où les personnes ayant vécu des expériences de racisme dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire partagent leurs connaissances.

Remarque sur les pratiques de citation et la structure du rapport

Il n'est pas controversé de dire que la recherche est souvent effectuée de manière extractive, et beaucoup d'autres ont également fait cette affirmation (p. ex., Tuhiwai-Smith 2021; Tuck, 2009a; Tuck, 2009b). La recherche en sciences sociales, en particulier, puise souvent ses connaissances auprès des personnes et de leurs expériences vécues, et diffuse ces connaissances sans reconnaître ni citer correctement leur source. De plus, la recherche en sciences sociales omet souvent de partager les résultats des études ou les recommandations qui en découlent. Dans le domaine de la recherche en sciences sociales, et plus particulièrement dans celui de la recherche en éducation, on observe souvent une approche « centrée sur les dommages ». Comme l'explique Eve Tuck (2009a), la recherche axée sur les dommages construit un récit dans lequel les personnes et les communautés sont présentées comme « brisées », « conquises » et « endommagées », ce qui sert de fondement à l'importance de la recherche et à la nécessité d'agir pour réparer les « dommages ». Plus précisément, elle déclare :

Dans la recherche axée sur les dommages, l'une des principales activités consiste à documenter la douleur ou la perte subie par un individu, une communauté ou une tribu. Bien que liée aux modèles de déficit — des cadres qui mettent l'accent sur ce qui manque à un élève, une famille ou une communauté en particulier pour expliquer la sous-performance ou l'échec —, la recherche axée sur les dommages se distingue par son ancrage social et historique plus marqué. Elle s'intéresse à l'exploitation, à la domination et à la colonisation historiques pour expliquer les fractures contemporaines, telles que la pauvreté, la mauvaise santé et le faible niveau d'alphabétisation. Le bon sens nous dit que c'est une bonne chose, mais le danger de la recherche axée sur les

dommages réside dans le fait qu'il s'agit d'une approche pathologisante dans laquelle l'oppression définit à elle seule la communauté. (Tuck, 2009a, 413)

Dans son appel aux communautés pour qu'elles imposent un moratoire sur les recherches axées sur les dommages, Tuck (2009a) exhorte les chercheurs et les communautés à se demander : « Qu'est-ce que la recherche peut vraiment faire pour améliorer la situation? Les réponses pourraient révéler que la recherche peut avoir peu d'effets dans une situation particulière, mais beaucoup dans une autre. Ou elles pourraient révéler que ce n'est pas la recherche qui changera les choses, mais plutôt qui participera à la recherche, qui posera les questions, comment les données seront recueillies et qui mènera l'analyse » (423). Pour contrer la recherche axée sur les dommages et répondre à ces questions, Tuck suggère d'utiliser l'arbre des problèmes, qu'elle décrit comme « une approche utile pour relier les injustices quotidiennes aux injustices systémiques » (Tuck, s.d.). Cette approche permet de centrer les questions de recherche sur les défaillances systémiques plutôt que sur les limites individuelles (voir également Tuck, 2009b).

L'approche de Tuck en matière de recherche a guidé la rédaction du présent rapport, qui s'appuie non seulement sur des travaux de recherche, mais aussi sur des témoignages de personnes et de communautés qui sont depuis des décennies en première ligne des revendications en faveur d'un changement des systèmes d'enseignement postsecondaire et primaire et secondaire. Le Réseau canadien pour l'équité et la justice raciale nous a fourni des sources à inclure dans le rapport qui traitent du secteur de l'enseignement primaire et secondaire et du secteur postsecondaire. Nous avons également effectué nos propres recherches documentaires.¹

Les choix que nous avons faits concernant la documentation à inclure et la structure du rapport accordent également la priorité aux témoignages des personnes qui sont victimes de racisme au sein de ces systèmes. Par conséquent, le rapport commence par le cadre théorique que nous utilisons au JHC pour guider l'ensemble de notre travail, que nous appelons le cadre des droits de la personne. Ce cadre place essentiellement la responsabilité du changement au sein des institutions qui perpétuent l'oppression historique et actuelle. Nous présentons ensuite une revue de la littérature pour comprendre les expériences vécues de racisme dans les secteurs postsecondaire et de la maternelle à la 12^e année (séparément), en mettant l'accent sur l'incidence du racisme individuel, institutionnel et systémique sur les élèves, les parents et les communautés. La revue de la littérature est divisée en sous-sections qui articulent les principaux thèmes qui ont émergé dans la littérature que nous avons citée. Il ne s'agit donc pas d'une revue exhaustive et nous reconnaissons qu'il existe des lacunes dans cette revue de la littérature, telles que l'absence de discussion sur le racisme anti-asiatique dans les deux secteurs de l'éducation, qui est en hausse au Canada, en particulier depuis le début de la pandémie (Commission canadienne des droits de la personne). Il y a également une lacune dans la discussion sur les répercussions pour les élèves qui sont victimes de formes croisées de discrimination et d'oppression dans ces secteurs (p. ex. les élèves handicapés, les élèves 2ELGBTQIA+, les élèves qui vivent dans la pauvreté et qui sont sans-abri, etc.). Enfin, nous concluons le rapport par des recommandations de changement qui sont directement tirées de la littérature ainsi que de documents qui établissent des normes en matière de droits de la personne, notamment le rapport final de la Commission de vérité et

¹ Il est important de noter qu'en tant qu'organisation à but non lucratif, JHC n'a pas accès à la plupart des recherches universitaires publiées, qui sont principalement accessibles par l'intermédiaire des bases de données des bibliothèques universitaires.

réconciliation, le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, entre autres. Nous reconnaissons que l'analyse des expériences des élèves du primaire et du secondaire et des étudiants de l'enseignement supérieur, ainsi que la nécessité d'un changement, nécessitent des approches distinctes, car il s'agit de systèmes éducatifs fondamentalement différents, avec des structures, des politiques et des défis qui leur sont propres. Toutefois, compte tenu de la portée de l'analyse demandée, nous les avons présentées ensemble tout en nous efforçant de reconnaître leurs différences et les considérations particulières que chacune d'elles nécessite pour un changement significatif.

Les droits de la personne comme cadre d'éducation

JHC utilise un cadre fondé sur les droits de la personne qui repose sur la compréhension de la discrimination systémique et de ses racines historiques afin d'examiner comment les processus, les normes et les valeurs discriminatoires se manifestent dans l'éducation aujourd'hui. Une approche fondée sur les droits positionne l'éducation comme un outil d'autonomisation pour parvenir à l'équité et à la dignité, dans le respect des normes internationales en matière de droits de l'homme, tout en luttant contre l'oppression systémique.

L'éducation en tant que droit légal et transformateur

L'éducation est plus qu'un service; elle est la pierre angulaire de la dignité humaine et du progrès social, comme le soulignent de nombreuses déclarations et nombreux traités internationaux. Le Canada est notamment signataire de ces traités et a donc l'obligation, en vertu du droit international, de promouvoir, de protéger et de faire de l'éducation un droit fondamental de la personne. Les principaux documents internationaux qui soulignent l'éducation comme un droit de la personne sont mentionnés ici, en reconnaissant que les déclarations constituent des objectifs ambitieux, tandis que les conventions et les pactes, une fois ratifiés par un pays, imposent des obligations juridiquement contraignantes à l'État.

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (anglais : ICESCR) met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la participation des individus à des sociétés libres et dans la lutte contre l'ignorance, les préjugés et les inégalités. Il exige l'accès universel à l'enseignement primaire et l'élimination des obstacles à l'enseignement secondaire et supérieur, tout en protégeant la liberté de choix des établissements d'enseignement privés qui adhèrent aux principes des droits de la personne.

La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (CERD) souligne le rôle central de l'éducation dans l'élimination des préjugés et la promotion du respect et de la compréhension mutuels entre les divers groupes raciaux, ethniques et culturels. En s'attaquant à la discrimination systémique par l'enseignement et l'information du public, le CERD souligne le potentiel de l'éducation pour construire des sociétés harmonieuses et équitables.

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) place les enfants au centre en tant que détenteurs de droits fondamentaux et oblige les États à assurer l'enseignement primaire gratuit et obligatoire et l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur. La CDE considère l'éducation comme un moyen de développer pleinement le potentiel de l'enfant tout en favorisant le respect des droits de la personne, de la diversité culturelle et de la durabilité environnementale. Elle

préconise également des pratiques éducatives qui respectent la dignité et l'inclusion, en veillant à ce qu'aucun enfant ne soit laissé pour compte.

Pour les peuples autochtones, la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA) affirme le droit de concevoir et de contrôler des systèmes d'éducation ancrés dans les langues et les méthodes culturelles autochtones. Elle souligne que l'éducation est un pont vers la préservation de l'identité autochtone tout en favorisant le respect et la coopération entre les communautés autochtones et non autochtones.

Chacun de ces traités internationaux, dont le Canada est signataire, encadre les engagements en matière d'éducation des enfants et des jeunes. Peu importe leur race, leur statut, leur sexe ou tout autre facteur identitaire, tous les enfants et les jeunes ont le droit d'accéder à l'éducation. Leur interdire cet accès ou leur créer des obstacles constitue une violation fondamentale de leurs droits.

Chacun de ces organes conventionnels comprend des mécanismes de surveillance et de responsabilisation, tels que le Comité des droits économiques, sociaux et culturels et le Comité des droits de l'enfant. Au sein de ces organes, le Canada fait l'objet d'un examen régulier et des recommandations sont formulées afin de renforcer les progrès en cours vers la réalisation de ce droit pour tous. L'Examen périodique universel constitue un autre mécanisme et un autre espace permettant d'examiner les droits au Canada et de formuler des recommandations visant à les renforcer.

Au cœur de ces traités se trouve un récit commun : l'éducation n'est pas seulement un processus institutionnel, mais un droit transformateur qui transcende les frontières individuelles et culturelles. C'est un moyen de parvenir à l'équité, de favoriser le respect mutuel et de construire des sociétés pacifiques. Grâce à l'éducation, les individus acquièrent les outils nécessaires pour lutter contre les injustices systémiques, préserver leur identité culturelle et s'engager de manière significative au sein de leur communauté. Ensemble, ces traités offrent une vision unifiée de l'éducation comme voie vers la dignité, la compréhension et la solidarité mondiale, un droit qui doit être protégé, élargi et chéri pour tous.

Donner la priorité aux plus marginalisés

Adopter une approche fondée sur les droits de la personne nous oblige à prendre en considération tous les membres de notre communauté, et pas seulement certains groupes spécifiques tels que les personnes âgées, les enfants, les femmes ou les personnes handicapées. Cette perspective nous oblige à nous concentrer sur les personnes les plus marginalisées, en mettant en lumière leurs histoires et leurs expériences tout en adoptant une approche anti-oppression. Ce faisant, nous découvrons des récits plus puissants et élaborons des solutions durables et inclusives qui répondent aux besoins des personnes qui en ont le plus besoin, renforçant ainsi les droits de la personne dans tous les domaines. Cette approche repose sur les principes d'universalisme et d'inclusion, nous situant dans un cadre d'intersectionnalité. Le défi consiste à atteindre les personnes les plus vulnérables et souvent négligées, et à les aider à faire entendre leur voix et à partager leurs expériences.

Une approche de l'éducation fondée sur les droits exige que les politiques et les programmes accordent la priorité aux populations marginalisées afin de parvenir à l'équité. Les obstacles systémiques empêchent souvent les groupes défavorisés d'accéder à une éducation de qualité. Adopter une perspective axée sur les droits de la personne signifie s'attaquer à ces exclusions et prioriser les voix des plus vulnérables. Lorsque ces voix sont amplifiées, les améliorations en matière d'éducation qui en résultent profitent à tous, créant ainsi des répercussions positives pour l'ensemble de la communauté.

Les quatre piliers d'un cadre fondé sur les droits

Les droits de la personne, tels qu'ils sont inscrits dans la DUDH, la Charte canadienne et d'autres documents internationaux juridiquement contraignants, sont des obligations que l'État et ses organismes doivent respecter, protéger et réaliser. Ces droits servent également de cadre aux organisations et aux gouvernements pour faire respecter les droits des individus et des collectivités dans leur travail.

En détaillant la Convention relative aux droits de l'enfant en 1989, les Nations Unies ont défini ce que l'on appelle les « 3P » : participation, provision et protection, qui sont liées aux concepts plus larges de dignité, de sécurité humaine et de liberté, respectivement. Ces piliers constituent le fondement de la compréhension des droits de l'enfant et le cadre universel de tous les droits de la personne. L'ajout du pilier « recours », essentiel à la justice et à la responsabilité, complète ce cadre.

Ces quatre piliers – participation, provision, protection et recours – sont fondamentaux pour l'équilibre entre le bien-être individuel et collectif. Une approche fondée sur les droits exige de s'attaquer aux intersections de l'oppression, en veillant à ce que les voix marginalisées soient entendues et intégrées dans des solutions durables.

Les quatre piliers

1. Recours et droit à la justice

Le pilier « recours » met l'accent sur la responsabilisation en établissant des mécanismes accessibles pour le retour d'information, le suivi et la résolution des problèmes. Le recours est essentiel pour créer des espaces où les griefs peuvent être traités et les droits respectés. Ces espaces doivent favoriser la croissance et l'apprentissage plutôt que de reposer sur des approches punitives. Sans mécanismes de recours, les droits de la personne ne peuvent être implémentés. Les organisations doivent s'assurer que les personnes marginalisées disposent de moyens sûrs pour exprimer leurs préoccupations et s'en sortir, en facilitant la justice et la responsabilisation au sein des systèmes.

2. Provision et droit à la sécurité

La provision répond à la nécessité d'un accès équitable aux ressources nécessaires à la survie et au développement, telles que l'éducation. Ce pilier met l'accent sur la non-discrimination, l'équité et la diversité, en se concentrant sur la lutte contre les inégalités systémiques qui touchent de manière disproportionnée les populations vulnérables. Les organisations doivent veiller à ce que les ressources et les occasions soient réparties équitablement, en créant des systèmes inclusifs qui donnent la priorité aux besoins des plus marginalisés.

3. Protection et droit à la liberté

La protection garantit que les individus sont protégés contre les abus, l'exploitation et les violations des droits. Ce pilier exige des politiques et des mécanismes solides pour créer des environnements sûrs, éthiques et inclusifs. La protection consiste à veiller au respect et à la défense des droits de la personne au sein des organisations et des établissements d'enseignement grâce à des politiques claires et à des mesures de responsabilisation.

4. Participation et droit à la dignité

La participation garantit que toutes les parties prenantes, en particulier les groupes marginalisés, participent pleinement aux processus décisionnels. Elle va au-delà de la consultation, en donnant aux individus les moyens de prendre des décisions qui les touchent. Les écoles et les organisations doivent supprimer les obstacles à la participation, afin que la diversité des voix puisse orienter vers des solutions durables et centrées sur l'humain. La participation favorise la dignité et garantit que tous les individus, quels que soient leur âge ou leurs capacités, peuvent contribuer à façonner leur communauté.

Élaborer un cadre fondé sur les droits

Une approche fondée sur les droits en matière d'éducation nécessite une collaboration entre les systèmes fédéral, provinciaux, territoriaux, municipaux et éducatifs. Il est essentiel de surmonter les obstacles juridictionnels pour s'assurer que toutes les parties prenantes – étudiants, personnel, administrateurs et partenaires – en bénéficient équitablement.

En fin de compte, l'intégration des droits de la personne dans l'éducation nécessite un engagement systémique envers la dignité, l'équité et la justice, tant au sein des institutions que dans la communauté au sens large. Cette approche transforme l'éducation en un puissant moteur de transformation individuelle et sociétale, favorisant la solidarité mondiale et le progrès durable.

Introduction

Il est bien documenté que le racisme et d'autres formes de discrimination sont omniprésents dans les établissements d'enseignement postsecondaire et dans l'enseignement primaire et secondaire, et que les étudiants et les membres de la communauté racisée et autres groupes marginalisés se voient refuser de multiples façons l'accès égal et équitable à l'obtention d'un diplôme et à une éducation de qualité. Cette situation est préoccupante étant donné que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et d'un diplôme ou d'un certificat d'études postsecondaires est fondamentale pour la sécurité financière et la mobilité économique dans le monde d'aujourd'hui. En fait, selon Statistique Canada, au cours de cette décennie (2019-2028), environ 75 % des nouveaux emplois nécessiteront des études postsecondaires (gouvernement du Canada, 2017). L'augmentation prévue des emplois hautement qualifiés entre 2019 et 2028 devrait également entraîner une augmentation du nombre d'emplois nécessitant des études postsecondaires (Gouvernement du Canada, 2017; James et Parekh, 2021).

Si l'accès à la mobilité économique ascendante grâce à l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire est important, il est également essentiel de noter que c'est dans un contexte de racisme systémique et institutionnel dans l'enseignement postsecondaire que le nombre d'étudiants racisés admis dans les universités et les collèges a augmenté (Conseil des académies canadiennes, 2024). Ce contexte est également préoccupant pour l'objet de la présente revue de la

littérature, compte tenu de la multitude de recherches et d'actions militantes communautaires qui ont cherché à attirer l'attention sur les multiples facteurs qui contribuent aux résultats scolaires des élèves dans l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire, notamment la race, le sexe, le programme d'études auquel ils s'inscrivent, la proximité d'un établissement d'enseignement postsecondaire, les systèmes de soutien et les politiques et pratiques discriminatoires qui façonnent ces deux secteurs (James et Parekh, 2021).

Contexte du racisme systémique et institutionnel dans le secteur postsecondaire

Au printemps et à l'été 2020, les meurtres de George Floyd, Ahmaud Arbery et Breonna Taylor ont donné lieu à ce que beaucoup, dans les médias et sur les réseaux sociaux, ont qualifié de « réparation raciale ». Il est important de noter que les manifestations qui ont suivi les meurtres de Floyd, Arbery et Taylor ont été des manifestations publiques de chagrin, de colère et de revendications adressées aux politiciens, aux décideurs et au grand public afin qu'ils reconnaissent le fait que le racisme systémique est le tissu même de nos sociétés (CBC 2021). Au Canada, à cette époque, les gens sont également descendus dans la rue pour protester contre la violence policière et d'autres formes de violence institutionnelle (p. ex., l'incarcération disproportionnée des hommes noirs) à l'encontre des Canadiens noirs, mettant une fois de plus en évidence l'expérience vécue du racisme anti-Noirs au Canada. Au printemps 2020, au Canada et partout dans le monde, la manière dont la pandémie se faisait sentir dans les communautés où le privilège de l'isolement social comme mesure de protection contre le virus COVID-19 n'était pas une option a également amplifié les inégalités dans nos communautés. De plus, nous avons également commencé à constater une recrudescence du racisme anti-asiatique (Commission canadienne des droits de la personne; Zhang, Yuan et Kang 2023) et d'autres incidents de racisme, de haine et de xénophobie qui ont conduit les Nations unies à qualifier cette période de « pandémie de haine » (Nations unies). Il convient de noter que les affrontements avec les forces de l'ordre qui ont abouti à des morts et à des violences n'ont pas été observés uniquement aux États-Unis. Au Canada, en mai 2020, Regis Korchinski-Beals a perdu la vie après être tombé du balcon d'un immeuble de grande hauteur à Toronto lors d'une vérification de bien-être de la police. En juin 2020, Chantel Moore a été abattue par la police lors d'une vérification de bien-être à Edmunston (NB), et toujours en juin 2020, une vidéo a été diffusée montrant un agent de la GRC à Kinngait (NU) utilisant la porte d'une camionnette pour renverser un homme inuit avant de l'arrêter.²

C'est dans ce contexte, où la population a refusé de se taire et d'accepter la normalisation du racisme en manifestant publiquement, que les établissements d'enseignement supérieur ont commencé à réagir par diverses réformes politiques et pratiques (Bero, 2021; Smith et Birgit, 2024). Il est important de noter que ces réformes ont également été motivées par l'activisme étudiant et les protestations publiques. Par exemple, à l'Université de Windsor (Ontario), les étudiants du programme de maîtrise en travail social pour les professionnels en activité ont fait part à l'administration de leurs préoccupations concernant le manque d'attention accordée à la

²En effet, la violence systémique et institutionnalisée à l'égard des personnes racisées est une expérience qui remonte à loin au Canada, depuis la colonisation et la tentative de génocide des peuples autochtones qui a accompagné la création forcée de la nation et de l'État canadiens (CBC 2021).

question raciale et au racisme dans leurs cours (Smith et Birgit 2024). De même, à l'Université d'Ottawa (Ontario), des étudiants ont rendu publiques leurs préoccupations concernant un professeur qui avait utilisé le mot « nègre » en classe (Morasse 2021). Les associations et syndicats étudiants de tout le pays ont publié des déclarations de solidarité et des appels à l'action contre le racisme anti-Noirs (Ha et Alden 2020) et, depuis 2020, les étudiants participent aux grèves « All Out September 30 » pour attirer l'attention sur le racisme anti-Autochtones (Noshin 2020). De plus, en 2020, la Commission ontarienne des droits de la personne a écrit une lettre ouverte à toutes les universités et tous les collèges de la province pour les exhorter à s'engager à prendre des mesures contre « la discrimination, la xénophobie et la prise pour cible sur les campus et dans les milieux universitaires de l'Ontario » à l'égard des étudiants autochtones, noirs et autres étudiants racisés (Chadha, 2020). Il est important de noter que les étudiants ont lancé des appels aux établissements d'enseignement postsecondaire pour qu'ils s'attaquent au racisme et à d'autres formes de discrimination. Parmi les nombreux exemples, citons les revendications de l'Association des étudiants de l'Université de la Saskatchewan, qui demande que des contenus autochtones soient inclus et enseignés dans toute l'université, dans tous les programmes menant à un diplôme (CBC 2015).

Les établissements d'enseignement postsecondaire ont répondu à ces demandes de changement de diverses façons, notamment en s'efforçant d'embaucher du personnel scolaire et administratif qui reflète la diversité de leur population étudiante. Ces initiatives, parmi d'autres, répondent souvent à des appels en faveur d'une plus grande inclusivité, tels que les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) (Commission de vérité et réconciliation 2015), qui ont poussé les établissements d'enseignement postsecondaire à donner la priorité à la représentation autochtone dans le recrutement du personnel scolaire (Conseil des universités de l'Ontario, 2020). En plus d'embaucher plus de professeurs autochtones, les établissements ont mis en œuvre plusieurs autres mesures, comme l'augmentation des bourses d'études pour les groupes sous-représentés, la promotion de l'équité salariale et l'offre de formation sur les questions liées au racisme et à la discrimination. Parfois, ces programmes éducatifs ont même été rendus obligatoires pour le personnel et le corps professoral. Malgré ces efforts, toutefois, nombreux sont ceux qui soutiennent que la réponse n'a pas été suffisante pour régler les problèmes persistants de racisme et de discrimination dans les établissements d'enseignement postsecondaire, ainsi que les obstacles qu'ils créent et leur incidence sur les étudiants autochtones (Conseil des académies canadiennes, 2024).

L'Université de Waterloo, qui offre la gratuité des frais de scolarité aux étudiants autochtones dont les territoires traditionnels sont occupés par l'université, est un exemple notable des efforts institutionnels visant à éliminer les obstacles financiers pour les étudiants autochtones. Cependant, bien que de nombreuses universités aient entrepris des efforts d'autochtonisation en réponse aux appels à l'action de la CVR, la portée et la profondeur de ces efforts varient considérablement d'un établissement à l'autre. Par exemple, Gaudry et Lorenz (2018) ont constaté que « l'autochtonisation varie considérablement » dans les universités et les collèges canadiens (218) selon un spectre à trois niveaux allant de l'inclusion autochtone à l'autochtonisation réconciliatrice et à l'autochtonisation décoloniale, en passant par le niveau le moins significatif au plus significatif (cité dans Cicek et coll., 2021, 7). Plus précisément, les auteurs définissent l'inclusion autochtone comme le travail visant à accroître la représentation des membres autochtones du corps professoral, des étudiants et du personnel, la réconciliation

autochtone comme les initiatives d'éducation et de sensibilisation visant à mieux faire comprendre l'histoire et les cultures autochtones, et l'autochtonisation décoloniale comme le fait de « décentrer les structures postsecondaires hiérarchiques eurocentriques occidentales et de « donner aux communautés autochtones les moyens de retrouver leur souveraineté en matière d'éducation » (223). Cela correspond à des gardiens du savoir et à des aînés dans les espaces postsecondaires, à des espaces autochtones exclusifs et à des connaissances autochtones au cœur des programmes d'études » (cité dans Cicek et coll., 2021, 7). Les auteurs notent également que la plupart des établissements ne sont pas allés au-delà de l'inclusion des Autochtones, ce qui n'est pas suffisant pour susciter un changement systémique significatif et œuvrer véritablement à l'éradication du racisme et des autres formes de discrimination dans le secteur.

Il est important de noter que, comme mentionné ci-dessus, une grande partie des progrès observés dans le secteur ont été rendus possibles grâce aux actions de défense des droits et aux poursuites judiciaires intentées par des étudiants, des membres du corps professoral et du personnel qui ont travaillé sans relâche pour que les établissements d'enseignement postsecondaire reflètent mieux la diversité de la population canadienne. Ces efforts, souvent suscités par des mouvements populaires, ont contribué à faire des universités des lieux plus inclusifs et plus équitables (Conseil des académies canadiennes, 2024).

Obstacles auxquels font face les étudiants de niveau postsecondaire

Le secteur postsecondaire canadien est un lieu important d'apprentissage et de recherche sur les questions urgentes de notre monde, et il joue également un rôle essentiel en servant de tremplin vers diverses occasions professionnelles et de carrière pour ceux qui y ont accès. Cependant, malgré son poste important dans le développement de la société, le système d'enseignement supérieur canadien est ancré dans les inégalités, les injustices et l'oppression des groupes racisés et autres groupes marginalisés. En particulier, les obstacles auxquels font face les étudiants autochtones, noirs et autres étudiants racisés persistent depuis des décennies, malgré de nombreuses interventions politiques, des efforts de défense des droits et des changements institutionnels visant à promouvoir l'inclusion et la diversité. Ces obstacles se manifestent sous diverses formes, notamment le racisme systémique et institutionnel, le manque de représentation de la diversité des organismes, des voix et des expériences vécues au sein du personnel, du corps professoral et des programmes d'études, les difficultés financières et l'insuffisance des services de soutien. Ces obstacles persistent en partie à cause des initiatives en matière de diversité, d'antiracisme et d'équité qui continuent de mettre l'accent sur la blancheur (Walcott, 2019). Comme l'expliquent James et Parekh (2021) : « [...] malgré la diversité croissante de la population étudiante et les revendications des universités en matière d'inclusion, la blancheur et la structure coloniale de l'université demeurent. Cette réalité reflète l'inégalité catégorique qui est ancrée dans la société canadienne » (p. 80).

Racisme systémique

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, le racisme systémique et institutionnel continue d'être un obstacle important pour les étudiants racisés dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada. Cette forme de racisme est souvent subtile et omniprésente, ancrée dans les structures et les politiques des établissements universitaires. L'un des domaines où le racisme systémique est le plus évident est le processus d'admission. Des études ont montré que les pratiques d'admission, en particulier celles fondées sur des tests

standardisés, désavantagent les étudiants racisés. Les tests standardisés, critiqués pour leurs préjugés culturels, ne tiennent souvent pas compte de la diversité des origines, des expériences et des visions du monde des étudiants, en particulier ceux issus de communautés marginalisées (MacIsaac, 2020). Dans le contexte des études supérieures, la préférence pour les étudiants ayant des noms « à consonance blanche » lorsqu'ils recherchent des directeurs de recherche potentiels exacerbe encore ces disparités. Par exemple, une étude de MacKenzie et Goldsmith (2024) a révélé que les courriels envoyés par des étudiants ayant des noms à consonance blanche recevaient un taux de réponse nettement plus élevé de la part des membres du corps professoral que les courriels envoyés par des étudiants ayant des noms « à consonance non blanche ». Cela démontre clairement l'existence de préjugés raciaux dans la façon dont les étudiants sont perçus et traités, avant même d'avoir mis les pieds dans une salle de classe. Pourtant, nous assistons à une tendance croissante vers des modèles axés sur le rendement utilisés par les gouvernements provinciaux (notamment en Alberta et en Ontario) qui établissent des indicateurs pour déterminer le rendement des universités et attribuent des fonds en fonction des résultats obtenus par les étudiants sur le marché du travail après l'obtention de leur diplôme. Ce modèle a été largement critiqué pour avoir créé des salles de classe dépourvues d'enseignement et d'apprentissage significatifs en matière de lutte contre le racisme, la discrimination, l'équité et l'inclusion, car les enseignants, les chercheurs et l'université dans son ensemble se concentrent plutôt sur l'atteinte de ces résultats en matière d'emploi. À leur tour, cet objectif incite également les universités à augmenter le nombre d'inscriptions d'étudiants qui, selon elles, peuvent les aider à atteindre ces résultats (c'est-à-dire pour lesquels elles utilisent des évaluations telles que des tests standardisés), ce qui ne tient pas compte des préoccupations qui ont été soulevées auprès des universités concernant la manière dont certains processus d'admission empêchent les étudiants d'accéder de manière égale et équitable à l'enseignement supérieur (Spooner 2021)

Une fois en classe, la nature systémique et institutionnalisée du racisme dans le secteur universitaire continue d'être ressentie par les étudiants racisés. Par exemple, des recherches ont montré que lorsque l'identité raciale des étudiants ne correspond pas à celle de leurs enseignants, leurs résultats scolaires en sont négativement affectés. C'est particulièrement vrai pour les femmes racisées. D'autre part, les étudiants qui ont des enseignants de la même origine raciale ont tendance à obtenir de meilleurs résultats scolaires, ce qui suggère que la représentation au sein du corps professoral joue un rôle crucial dans la création d'un environnement où les étudiants racisés se sentent soutenus et valorisés (Conseil des académies canadiennes, 2024). Cela dit, la sous-représentation de la diversité raciale au sein du corps professoral des établissements d'enseignement postsecondaire au Canada est également un problème important signalé par les étudiants racisés. Les étudiants issus de communautés marginalisées expriment souvent le souhait de voir davantage de professeurs noirs embauchés, en particulier à des postes permanents plutôt qu'à des postes temporaires ou contractuels (Charles & Birgit, 2024). La sous-représentation des membres du corps professoral qui partagent des expériences de vie similaires peut créer un environnement dans lequel les étudiants se sentent aliénés et sans soutien. Ce manque de représentation contribue également à perpétuer les préjugés raciaux dans l'enseignement et la conception des programmes d'études, ce qui, en fin de compte, nuit à la réussite scolaire et à la santé mentale des étudiants racisés.

Racisme anti-autochtone

Les étudiants autochtones font face à des obstacles supplémentaires qui trouvent leur origine dans le contexte historique et culturel particulier de la colonisation et du génocide sur lesquels le Canada a été fondé. Ces obstacles comprennent les obstacles financiers, le manque de services de soutien adaptés à la culture et le racisme anti-autochtone. Pour de nombreux étudiants autochtones, le choix de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire signifie quitter leur communauté et leur famille, ce qui peut être difficile sur le plan émotionnel et financier. Il est important de noter que les obstacles financiers ont une incidence particulière sur les étudiants autochtones. Par exemple, le coût élevé de la vie, en particulier dans le Nord du Canada, rend encore plus difficile l'accès des étudiants autochtones à l'enseignement postsecondaire (Sallaffie, Cherba et Akearok, 2021). De plus, les étudiants sont souvent confrontés à un conflit entre les dates limites pour présenter une demande de financement et les avis d'admission qui sont envoyés après ces dates. Ils sont alors obligés de reporter ou de refuser leur admission, ou encore de choisir de travailler (à temps plein ou à temps partiel) pour financer leurs études et tous les coûts associés aux études postsecondaires (p. ex. logement, nourriture, départ de leur communauté d'origine). Il convient de noter que ce choix a souvent pour conséquence, à plus long terme, l'abandon des études postsecondaires en raison de la difficulté de satisfaire aux exigences scolaires pour pouvoir passer à l'année suivante tout en essayant de conserver un emploi (Indspire 2018; Sallaffie, Cherba et Akearok 2021).

Les étudiants autochtones ont déclaré que la transition entre leur communauté d'origine et les établissements d'enseignement, où les connaissances et les cultures autochtones sont souvent marginalisées ou mal représentées, peut être source d'isolement et de traumatismes. Souvent, les étudiants sont confrontés au racisme et aux préjugés en dehors de leur communauté d'origine, ce qui entraîne des problèmes de santé mentale (Timmons, 2013; Sallaffie, Cherba et Akearok, 2021). Les étudiants ont également indiqué que les commentaires racistes de leurs camarades, de l'administration et des professeurs n'étaient pas traités de manière appropriée ou reconnus par l'établissement lorsqu'ils étaient signalés, ce qui aggravait l'incidence des incidents racistes (Timmons, 2013). De plus, de nombreux étudiants autochtones déclarent se sentir dévalorisés dans les salles de classe où les enseignants connaissent mal l'histoire et les cultures autochtones, ce qui contribue à un sentiment d'aliénation et de solitude. Plus précisément, les étudiants ont déclaré se sentir en proie à un malaise lorsque des enseignants qui ne connaissent pas ou peu les traumatismes intergénérationnels sont chargés d'inclure ce contenu dans leurs cours (Indspire 2018). Les étudiants autochtones ont également évoqué le fardeau que représente pour eux le fait d'éduquer les autres sur leur culture, qu'ils considèrent comme une attente injuste et inéquitable à leur égard (Timmons 2013). Cette expérience, et plus généralement le fait de ne pas voir leur culture, leur histoire et leurs valeurs largement reflétées dans l'établissement, a été douloureuse et isolante (Indspire 2018; Timmons, 2013). Dans des études récentes, les étudiants autochtones ont également signalé que le fardeau émotionnel de ces défis est aggravé par la pression qu'ils ressentent pour assumer la responsabilité de mettre en œuvre les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation. De nombreux étudiants ont le sentiment que les établissements attendent d'eux qu'ils assument le fardeau de la transformation du système d'enseignement postsecondaire, à la fois par leur travail scolaire et en sensibilisant les autres aux cultures et aux expériences autochtones. Cette responsabilité peut contribuer à l'épuisement professionnel et émotionnel, ce qui a finalement une incidence sur leur réussite scolaire (Indspire, 2018).

Dans l'ensemble, les élèves autochtones ont également indiqué que l'absence de contenu culturellement pertinent et le manque de reconnaissance de leurs histoires et de leurs connaissances peuvent créer un environnement hostile et peu accueillant. Il n'est donc pas surprenant que les étudiants qui ont fréquenté des établissements d'enseignement postsecondaire autochtones aient systématiquement fait état d'expériences beaucoup plus positives que ceux qui ont fréquenté des établissements non autochtones (Indspire, 2018).

Racisme anti-Noirs

Bien que les expériences des élèves noirs dans l'enseignement primaire et secondaire aient fait l'objet de décennies de recherche, il existe un manque de recherches visant à comprendre les expériences des étudiants noirs dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada. La littérature existante souligne que les élèves noirs sont confrontés à des attentes moins élevées en raison des stéréotypes véhiculés par les enseignants, qui les considèrent comme désengagés et désintéressés par leurs études, et que divers facteurs, tels qu'un solide réseau de soutien composé de pairs, d'enseignants et de membres du personnel, ainsi que des services de soutien psychologique efficaces, contribuent à l'obtention de résultats scolaires positifs (James et Parekh, 2021; Luhanga et al., 2023; Sangmen, Ofori et Botchey 2024). Sans surprise, lorsque les étudiants noirs ont l'occasion de partager leurs expériences dans l'enseignement supérieur, ils déclarent avoir été victimes de racisme, ce qui a entraîné un sentiment d'isolement et d'anxiété, ainsi qu'une pression supplémentaire pour travailler plus dur afin de prouver qu'ils sont aussi intelligents et compétents que leurs homologues blancs (Smith et Birgit 2024, James et Parekh 2021, Luhanga et al., 2023).

Il est à noter que les étudiants ont également signalé que les questions de racisme, et en particulier le racisme anti-Noirs, ne font l'objet que de peu ou pas d'attention dans leurs salles de classe, dans leurs établissements et lorsqu'elles sont signalées. Par exemple, les étudiants du programme de maîtrise en travail social pour les professionnels en activité de l'Université de Windsor ont indiqué que lorsqu'ils ont soulevé des questions de racisme et de racisme anti-Noirs auprès de l'administration du programme, leurs réponses n'ont pas été reconnues publiquement comme du racisme systémique et du racisme anti-Noirs, contrairement à ce qu'ils avaient demandé, et que l'administration n'a pas fait appel de manière efficace ou suffisante aux mécanismes disponibles à l'université, tels que le bureau du vice-président chargé de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (Smith et Birgit 2024). Les étudiants participant à cette même étude ont également indiqué que les enseignants ne sont souvent pas préparés, informés ou compétents pour mener des conversations difficiles et inconfortables en classe sur le racisme, le racisme anti-Noirs et l'antiracisme d'une manière qui tienne compte des traumatismes et protège les personnes racisées contre d'autres préjugés, en particulier lorsqu'il s'agit de racisme anti-Noirs (Smith et Birgit 2024).

Dans l'ensemble, comme nous le dit une étude récente publiée par James et Parekh (2021), « ni les programmes d'études secondaires ni les programmes universitaires n'offrent aux étudiants noirs le type d'expérience éducative nécessaire à l'obtention d'un diplôme universitaire et à la réussite scolaire qui leur permettrait de réaliser leur plein potentiel social et économique » (p. 67).

Manque de représentation

Dans les publications citées ci-dessus, les étudiants ont également déclaré qu'ils étaient rendus invisibles et absents des espaces d'enseignement supérieur, comme en témoigne l'absence de représentation de leurs croyances, de leurs valeurs, de leur expérience et de leur vision du monde dans les programmes d'études, le personnel et le corps professoral (Smith et Birgit, 2024; Conseil des académies canadiennes 2024; Indspire 2018; Luhanga et. al., 2023; Sallaffie, Cherba et Akearok, 2021). Il est important de noter qu'une revue de la littérature souligne également que les étudiants racisés ont également réclamé une éducation complète, dans tous leurs cours, sur la race, le racisme et l'antiracisme. Par exemple, dans des enquêtes menées auprès d'étudiants en maîtrise de travail social, Smith et Birgit (2024) ont constaté que les étudiants souhaitaient très majoritairement une refonte complète du programme d'études et une consultation des étudiants tout au long de ce processus, afin d'inclure des contenus sur les pratiques et les connaissances antiracistes, notamment l'apprentissage du rôle du secteur du travail social dans la perpétuation du racisme structurel, l'apprentissage du racisme individuel, institutionnel et systémique, la compréhension du privilège blanc, « la compréhension de l'intersection entre l'antiracisme, l'anticolonialisme, l'équité et la justice sociale », ainsi que son développement et l'exigence pour les étudiants de démontrer « les connaissances et les compétences nécessaires pour reconnaître et résister à toutes les formes de racisme, en particulier le racisme anti-Autochtones, anti-Noirs et anti-Asiatiques » (p. 19). Les étudiants ont notamment fait état d'un manque de pratiques tenant compte des traumatismes dans l'enseignement postsecondaire, qui découle d'une incompréhension de la manière dont les étudiants victimes de racisme et d'autres formes de discrimination sont touchés par certains contenus de cours. Bien que des avertissements sur le contenu et les éléments traumatisants aient été recommandés pour atténuer cette incidence sur les étudiants racisés (Smith et Birgit 2024), cette lacune dans la pratique témoigne à la fois d'un manque de compréhension du racisme individuel, institutionnel et systémique, et de l'incapacité à placer l'expérience vécue au centre de l'expertise en embauchant des membres du corps professoral racisé qui peuvent parler de leur propre expérience de marginalisation structurelle.

De même, les étudiants autochtones qui ont participé à l'enquête Indspire (2018) ont également indiqué qu'ils aimeraient voir davantage de contenu autochtone intégré dans leurs cours. Il est important de noter que les étudiants ont indiqué qu'ils ne souhaitent pas que le contenu autochtone soit considéré comme un « complément » au contenu existant, mais plutôt que « chaque domaine ou discipline dans un établissement d'enseignement postsecondaire devrait inclure une certaine forme de représentation autochtone » (17). Il est aussi important de noter que les étudiants ont également évoqué les préjudices qu'ils subissent en raison d'une représentation insuffisante, tant dans le contenu des cours que parmi le corps professoral et le personnel autochtones. Ils ont signalé une augmentation des cas de stéréotypes et de discrimination, ainsi que l'attente qu'ils fournissent le « point de vue autochtone » dans leurs cours. Ils ont donc demandé qu'on embauche davantage d'enseignants autochtones, ainsi que du personnel de soutien et des aînés qui pourraient les aider à se sentir connectés à leur culture et à leur communauté, à créer des réseaux sociaux avec d'autres étudiants autochtones et à surmonter les traumatismes et les préjudices liés aux expériences de racisme auxquelles ils sont confrontés (Indspire, 2018; Timmons, 2013).

Obstacles financiers

L'une des questions les plus urgentes pour les étudiants des établissements d'enseignement supérieur au Canada est celle des obstacles financiers qui nuisent à leur réussite scolaire et à leur bien-être. Souvent, cela se traduit par une insécurité alimentaire pour les étudiants. En effet, le recours aux banques alimentaires sur les campus et parmi les étudiants de l'enseignement supérieur a considérablement augmenté depuis le début de la pandémie (Meal Exchange 2021). Par exemple, selon le Bilan-Faim de Banques alimentaires Canada, en mars 2022, la banque alimentaire du campus de l'Université de l'Alberta a reçu à elle seule 400 visites, et en mars 2023, ce nombre a grimpé en flèche pour atteindre 1 052 visites (Banques alimentaires Canada 2023). À l'automne 2021, 56,8 % des étudiants interrogés dans 13 établissements d'enseignement postsecondaire au Canada ont déclaré souffrir d'insécurité alimentaire. Le taux d'insécurité alimentaire le plus élevé a été observé chez les élèves qui s'identifient comme bispirituels (98 %) et, lorsque les données ont été ventilées par race, le taux le plus élevé a été observé chez les élèves autochtones (75,8 %) (Meal Exchange, 2021).

De plus, dans une étude menée auprès d'étudiants de l'Université de Waterloo, les auteurs ont constaté que les étudiants confrontés à l'insécurité alimentaire sont obligés de faire des choix difficiles entre leurs besoins fondamentaux et leurs responsabilités scolaires. Ces étudiants, souvent issus de milieux défavorisés, ont déclaré faire des compromis sur la qualité des aliments qu'ils achetaient. Par exemple, beaucoup ont déclaré avoir choisi des aliments qu'ils jugeaient plus rassasiants (p. ex., les croustilles) parce qu'ils étaient moins chers, même s'ils savaient qu'ils avaient une valeur nutritionnelle moindre. De plus, bien que les étudiants aient déclaré être conscients des risques pour la santé associés à ces choix, ils ont également déclaré avoir le sentiment de ne pas avoir d'autre option, ce qui démontre l'effet profond de l'insécurité financière sur leur santé physique et mentale. Les étudiants participant à cette étude ont également indiqué qu'ils étaient constamment préoccupés par l'acquisition de nourriture et la gestion de leur budget alimentaire, ce qui éclipsait souvent leurs études. Ce stress lié à l'insécurité alimentaire avait également une dimension sociale, les étudiants déclarant se sentir stigmatisés et exclus de la socialisation avec leurs pairs en raison de leurs ressources limitées. Certains ont même indiqué que cette stigmatisation rendait plus difficile leur accès à des ressources telles que les banques alimentaires sur les campus. Il est à noter que de nombreux étudiants ont normalisé l'expérience de l'insécurité alimentaire, la considérant comme conforme à l'image des « étudiants affamés » et aux sacrifices que l'on attend d'eux pour accéder à l'enseignement supérieur (Maynard et coll., 2018).

Bien que l'insécurité alimentaire des étudiants de niveau postsecondaire soit un symptôme des obstacles financiers qui leur sont imposés, les difficultés financières ne se limitent pas à l'insécurité alimentaire. Les frais de scolarité et les coûts connexes constituent un obstacle important pour de nombreux étudiants, en particulier les étudiants autochtones, noirs et autres étudiants racisés. Entre 2006 et 2016, les frais de scolarité dans les universités canadiennes ont augmenté de 40 %, ce qui représente un fardeau important pour les étudiants et leurs familles (Rodriguez, Zhao et Ferguson, 2016). Outre la hausse des frais de scolarité, l'instabilité du financement, comme les retards dans le remboursement des prêts, accroît le stress financier que ressentent de nombreux étudiants (Maynard et coll., 2018). Si le fardeau financier pèse sur l'ensemble de la population étudiante, les étudiants racisés sont souvent confrontés à des obstacles supplémentaires. Par exemple, les étudiants autochtones font face à des défis financiers uniques en raison des coûts élevés liés au fait de quitter leur communauté d'origine pour fréquenter l'université.

(Indspire 2018; Sallaffie, Cherba et Akearok 2021). Les conflits entre les dates limites fixées par les gouvernements pour les demandes de financement destinées aux Autochtones et les dates limites d'admission peuvent retarder ou empêcher les étudiants autochtones de suivre les programmes qu'ils ont choisis. Dans de nombreux cas, les étudiants sont contraints de prendre un emploi, ce qui peut nuire à leurs résultats scolaires et augmenter le risque qu'ils ne puissent pas terminer leur programme d'études (Indspire 2018; Sallaffie, Cherba et Akearok, 2021). Par conséquent, les pressions financières obligent de nombreux étudiants à choisir entre poursuivre leurs études et répondre à leurs besoins fondamentaux.

Recommandations de changement : un appel au secteur de l'enseignement postsecondaire

Les établissements d'enseignement postsecondaire ont une incidence importante sur l'évolution de notre monde, tant par leurs recherches qui éclairent les politiques et les pratiques que par leur influence directe sur les choix de carrière et les trajectoires professionnelles. Il est également largement admis que les établissements d'enseignement postsecondaire devraient être considérés comme des lieux de débat et de réflexion critique (Conseil des académies canadiennes, 2024; James et Parekh 2021; Universités Canada et Université de Toronto Scarborough 2021). Ainsi, les établissements d'enseignement postsecondaire ont la responsabilité inhérente de s'attaquer aux obstacles qu'ils ont créés pour garantir un accès équitable à l'entrée et à l'obtention d'un diplôme.

Les recommandations résumées ci-dessous sont principalement tirées de la documentation citée ci-dessus, car nous avons constaté que la plupart des documents relatifs aux droits de la personne se concentrent sur le système d'enseignement primaire et secondaire plutôt que sur l'enseignement postsecondaire. Nous nous sommes également inspirés de notre travail avec les membres de la communauté, qui ont également formulé des recommandations en ce sens.

Mettre en œuvre des politiques, des processus et des mécanismes de plainte et de recours

- Établir des politiques, des mécanismes de plainte et des processus de recours clairs pour lutter contre le racisme et la discrimination signalés par les élèves.
- S'assurer que les processus de traitement des plaintes répondent à des critères clés, notamment une réponse rapide, une sensibilisation de l'organisation, un traitement sérieux des plaintes, des mécanismes accessibles et une communication claire avec les plaignants.
- Rendre toutes les politiques, procédures et mécanismes de plainte pertinents faciles à trouver sur le site Web de l'université, et utiliser un langage simple, accessible et empathique pour réduire les obstacles pour les étudiants qui cherchent de l'aide.
- Offrir aux étudiants des moyens permanents d'exprimer leurs préoccupations, tels que des sondages de fin d'études et des assemblées publiques.
- Reconnaître publiquement que les échecs passés dans le traitement des plaintes pour discrimination ont pu entraîner une méfiance chez les étudiants, et s'efforcer activement de rétablir la confiance dans les politiques, les processus et les mécanismes de plainte de l'établissement.
- Communiquer clairement et publiquement les résultats des enquêtes et des sanctions liées à la discrimination.

- Aller au-delà des réponses procédurales en intégrant un engagement en faveur de l'apprentissage et de la croissance institutionnelle. Veiller à ce que les enseignements tirés des plaintes et des griefs conduisent à des changements significatifs en communiquant de manière transparente sur la manière dont les politiques, les formations et les pratiques institutionnelles évoluent en fonction des expériences des étudiants. Créer des boucles de rétroaction qui informent les étudiants, le corps professoral et le personnel sur les leçons apprises et les mesures concrètes prises pour favoriser un environnement universitaire plus sûr et plus équitable.
- Créer un poste indépendant d'ombudsman pour permettre aux étudiants de signaler les cas de racisme et de discrimination systémiques sans crainte de représailles, et garantir que les cas soient examinés de manière équitable et transparente.
- Exiger que les processus d'évaluation de la titularisation et du corps professoral évaluent l'engagement en faveur de l'équité, de la lutte contre le racisme et de l'inclusion, plutôt que de considérer ces efforts comme un travail « supplémentaire ».

Accroître la représentation au sein du corps professoral, du personnel et des services de soutien aux étudiants

- Embaucher davantage de professeurs noirs, autochtones et racisés à temps plein, permanents et menant à la titularisation.
- Mettre en œuvre des pratiques d'embauche qui communiquent clairement et largement les intentions de l'établissement d'augmenter le nombre de professeurs noirs, autochtones et racisés, notamment : une communication claire dans les offres d'emploi sur les engagements de l'établissement en matière d'équité, de diversité et d'inclusion et des preuves d'action concrètes dans ce domaine; et la publication des offres d'emploi dans des endroits où elles pourront atteindre ces candidats.
- S'assurer que les comités de recherche et d'embauche comprennent des membres du corps professoral noirs, autochtones et racisés. Dans la documentation, les étudiants autochtones ont également recommandé que des membres de la communauté (p. ex. des aînés, des membres des Premières Nations) soient représentés de manière significative au sein des comités d'embauche.
- Veiller à l'inclusion significative des membres du corps professoral et du personnel noirs, autochtones et issus de groupes racialisés dans la prise de décision et la direction, et valoriser et mettre en œuvre les contributions qu'ils apportent, plutôt que d'utiliser la représentation comme un geste symbolique.
- Protéger la liberté académique des membres du corps professoral racisés en veillant à ce que la défense de la lutte contre le racisme, la décolonisation et l'équité n'ait pas d'incidence négative sur la titularisation, les promotions ou les occasions de recherche.
- Remédier à la sous-représentation des membres asiatiques et sud-asiatiques du corps professoral aux postes de direction en examinant et en éliminant les préjugés dans les processus d'embauche et de promotion du corps professoral, en veillant à ce que les mesures d'équité incluent les professeurs asiatiques et sud-asiatiques, plutôt que de supposer qu'ils sont « surreprésentés » en raison de statistiques trompeuses, et en reconnaissant les obstacles posés par le stéréotype de « l'étranger perpétuel », qui peut entraver l'avancement professionnel.

- Ne vous attendez pas à ce que les étudiants, les professeurs et le personnel noirs, autochtones et racisés sensibilisent les autres à leurs expériences sans bénéficier d'une rémunération et d'un soutien adéquats.
- Assurer l'accès à des conseillers autochtones et adaptés à la culture pour le soutien en santé mentale et scolaire et intégrer les aînés sur le campus pour aider les étudiants à rester en contact avec leur culture et leurs cérémonies.
- Donner la priorité à la rétention en favorisant une culture de travail inclusive qui permet aux professeurs noirs, autochtones et racisés de s'épanouir. La représentation seule ne suffit pas : les établissements doivent veiller à ce que les conditions, les occasions de mentorat et les soutiens systémiques nécessaires soient en place pour favoriser la réussite professionnelle, le bien-être et l'avancement à long terme. Il s'agit notamment de s'attaquer aux inégalités en matière de charge de travail, de reconnaître et de valoriser les contributions au travail en faveur de l'équité et de mettre en place des structures qui réduisent l'isolement et augmentent les possibilités de croissance professionnelle.

Mettre en œuvre une formation et des initiatives antiracistes complètes et continues

- Mettre en œuvre une formation antiraciste continue à tous les niveaux de l'établissement et exiger une formation pour les dirigeants, le corps professoral, le personnel et les enseignants. Plus précisément, répondre aux expériences de racisme des étudiants en intégrant une formation antiraciste obligatoire à l'échelle de l'université.
- Veiller à ce que la formation soit conçue pour prévenir et réduire les incidents de racisme et de préjugés plutôt que de constituer un simple exercice ponctuel. La formation doit aller au-delà des mesures symboliques et inclure une réflexion continue sur la pratique, des mesures de responsabilisation et des changements institutionnels.
- La formation devrait être conçue et animée par des personnes ayant une expérience vécue, mais ce travail doit être valorisé, doté de ressources et rémunéré de manière appropriée, plutôt que d'être considéré comme une charge supplémentaire pour le corps professoral et le personnel racisés.
- Éviter les formations antiracistes qui renforcent « l'altérité » plutôt que de remettre en question les problèmes systémiques, ainsi que les formations axées uniquement sur les préjugés individuels. En outre, les formations devraient aborder explicitement les structures de pouvoir, les déséquilibres de pouvoir et les abus de pouvoir.
- Remettre en question le mythe de la minorité modèle, qui masque souvent le racisme, l'exclusion et les obstacles auxquels sont confrontés les étudiants asiatiques et sud-asiatiques. Veiller à ce que la formation antiraciste aborde explicitement : l'effacement de la discrimination raciale à l'égard des étudiants asiatiques et sud-asiatiques; l'incidence du fait d'être perçu comme « très performant » ou « autonome », ce qui peut entraîner un manque de soutien institutionnel et l'exclusion des initiatives en matière d'équité; et l'intersection entre la race, le statut d'immigrant et les obstacles socio-économiques qui touchent les étudiants asiatiques et sud-asiatiques.
- Mettre en œuvre des changements structurels et politiques parallèlement à la formation afin de garantir que les efforts de lutte contre le racisme se traduisent par des améliorations significatives et durables plutôt que par une conformité de façade.
- Faciliter les occasions continues de réflexion et d'intégration dans la pratique, en veillant à ce que la formation se traduise par de réels changements dans la culture institutionnelle, la prise de décisions et les interactions quotidiennes.

- Permettre aux bureaux et aux centres ayant des mandats spécialisés (par exemple, les bureaux de lutte contre le racisme) et ceux ayant des mandats plus larges (par exemple, les bureaux des services aux étudiants) de coordonner leur travail afin d'accroître leur portée dans l'ensemble de l'établissement et d'accroître leur efficacité.
- Les dirigeants institutionnels doivent faire preuve d'un engagement visible et soutenu en faveur de la lutte contre le racisme, en veillant à ce qu'il fasse partie intégrante du changement institutionnel et ne soit pas seulement un effort symbolique. Renforcer le soutien financier et structurel aux étudiants issus de groupes racisés dans l'enseignement postsecondaire.
- Recueillir des données ventilées auprès des étudiants sur leurs expériences du racisme dans l'établissement et sur les autres obstacles à leur réussite.
- Recueillir des données sur le succès des initiatives antiracistes qui ont été mises en œuvre afin de comprendre si elles atteignent les résultats souhaités, par exemple réduire le racisme, accroître la représentation, améliorer l'accès à l'inscription et à l'obtention d'un diplôme pour les étudiants racisés, etc.

Renforcer le soutien financier et structurel aux étudiants racisés dans l'enseignement postsecondaire

- Offrir des bourses d'études, des bourses d'entretien et des bourses de recherche spécifiquement destinées aux étudiants racisés.
- Élargir les services de santé mentale adaptés à la culture des étudiants asiatiques et sud-asiatiques, y compris des options de counseling multilingue et les réseaux de soutien par les pairs.
- Ajuster les programmes d'aide financière pour tenir compte du coût élevé de la vie dans les collectivités nordiques et éloignées et veiller à ce que le financement soit accessible et adapté aux défis régionaux uniques.
- Mettre en œuvre des mesures gouvernementales pour réduire le coût de la vie (y compris le logement) dans le nord du Canada, afin de rendre l'éducation postsecondaire plus accessible aux étudiants de ces régions.
- Accroître l'accès aux programmes de transition et de préparation afin de mieux préparer les étudiants aux études universitaires.
- Mettre en place des systèmes de soutien individuel pour les étudiants issus de communautés nordiques et éloignées, afin de leur garantir un accès direct à des services d'orientation et de mentorat.
- Mettre en place un processus d'admission holistique et inclusif qui évalue les étudiants au-delà de leur moyenne générale et de leurs résultats aux tests standardisés, et qui comprend des mesures telles que la présence d'un représentant EDI au sein des comités d'admission, une formation sur les préjugés implicites pour les membres des comités d'admission et la création de voies d'admission pour ceux qui rencontrent des obstacles financiers.
- Aller au-delà de la simple diversification en s'engageant à adopter des plans d'action à long terme alignés sur les principes de lutte contre le racisme, qui comprennent des mesures de responsabilisation bien établies (p. ex., la présentation de rapports d'étape sur les plans d'action). Ce travail doit servir à instaurer une culture d'équité, d'inclusion et de lutte contre le racisme plutôt que de constituer un engagement symbolique.

- Établir des conseils consultatifs permanents composés d'étudiants racisés et autochtones ayant la capacité d'influencer la prise de décisions sur les politiques et les initiatives de l'université.
- Assurer la représentation des étudiants au sein des instances dirigeantes de l'université, notamment les sénats, les comités d'embauche, les conseils d'équité et les conseils stratégiques.
- Créer des bourses de leadership financées pour les étudiants racisés afin de leur permettre de développer des compétences en matière de gouvernance et de défense des droits au sein des établissements d'enseignement.
- Reconnaître que la représentation seule ne suffit pas : les établissements doivent investir dans des stratégies de rétention en veillant à ce que les conditions adéquates, les occasions de mentorat et les soutiens systémiques soient en place pour favoriser la réussite professionnelle à long terme, le bien-être et l'avancement des étudiants et des membres du corps professoral racisés.

Éliminer les obstacles découlant de la structure coloniale du secteur postsecondaire

« Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. » L'éducation postsecondaire est un droit inhérent issu d'un traité reconnu et affirmé par le droit international. » (Assemblée des Premières Nations, 2016, 1)

- Veiller à ce que les étudiants autochtones aient accès à des ressources adaptées à leur culture qui les aident à faire la transition vers les études postsecondaires et à s'y orienter.
- Accroître les investissements pour les possibilités d'études postsecondaires dans les collectivités nordiques et éloignées afin de mettre fin à l'exode des étudiants de leur région d'origine, de réduire les difficultés liées à la réinstallation et de protéger les étudiants autochtones, en particulier les femmes et les personnes bispirituelles, contre les risques de violence et de racisme dans des environnements urbains inconnus.
- Offrir des options alimentaires accessibles et adaptées à la culture sur le campus et veiller à ce que les aînés, les gardiens du savoir et les autres dirigeants autochtones soient embauchés, rémunérés de manière adéquate et facilement accessibles aux étudiants.
- Inclure les langues autochtones dans les cours accrédités et veiller à ce que les étudiants autochtones aient accès à des programmes de revitalisation linguistique.
- Mettre en œuvre des pratiques exemplaires dans les processus d'admission, notamment :
 - a) Réserver des places aux étudiants autochtones, b) Inclure du personnel autochtone dans les efforts de recrutement, c) Établir des conseils consultatifs autochtones dotés d'un pouvoir décisionnel pour contribuer de manière significative aux processus décisionnels en matière d'admission, d) Tenir compte des connaissances culturelles et des expériences de vie dans l'examen des demandes, e) Admettre les étudiants qui remplissent les autres conditions requises même s'ils n'atteignent pas les notes minimales requises, f) Offrir des services de transition pour aider les étudiants à satisfaire aux conditions d'admission; g) Assurer l'accès à des programmes et à des services adaptés à la culture.

- Aller au-delà de la formation pour assurer des changements pédagogiques dans l'enseignement et l'apprentissage. Le corps professoral et les enseignants doivent être formés aux différentes méthodes d'apprentissage et intégrer des méthodes d'enseignement inclusives et adaptées aux Autochtones qui reflètent la diversité des systèmes de connaissances.
- Allouer des fonds spécifiquement destinés à faciliter l'inclusion significative des étudiants autochtones grâce à des formations, des ateliers et des programmes éducatifs dirigés par des Autochtones et offerts à tous les enseignants afin de garantir que les programmes d'études sont adaptés à la culture, pertinents et anticolonialistes.
- Plaider en faveur du maintien du financement fédéral des programmes de soutien aux Autochtones (p. ex., le Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire [PAENP] et le Programme de partenariats postsecondaires [PPP]).
- Tenir le gouvernement fédéral responsable de l'établissement de normes claires et du renforcement actif de l'enseignement postsecondaire plutôt que de rejeter la responsabilité sur les provinces. Les institutions doivent s'engager à respecter leurs obligations en vertu des traités internationaux (p. ex., la Convention relative aux droits de l'enfant) et s'efforcer activement de respecter leurs engagements en matière de droits de la personne.
- Promouvoir des changements de politiques aux niveaux fédéral et provincial afin d'améliorer la sécurité financière des étudiants autochtones.
- Élaborer des programmes de financement pour aider les étudiants qui doivent déménager pour poursuivre leurs études postsecondaires, en couvrant des dépenses telles que le logement, la nourriture, la garde d'enfants et les frais de déplacement pour rentrer chez eux.
- Soutenir financièrement les groupes dirigés par des étudiants qui créent des espaces pour le partage d'expériences et l'autonomisation et promouvoir les alliances inclusives qui encouragent les personnes privilégiées à agir, réduisant ainsi le fardeau des étudiants autochtones et racisés.
- Élargir la recherche sur le racisme anti-asiatique et anti-sud-asiatique dans les établissements d'enseignement postsecondaire en investissant dans la recherche communautaire afin de documenter les expériences des étudiants, du corps professoral et du personnel, et en veillant à ce que les communautés asiatiques et sud-asiatiques soient incluses dans les rapports sur l'équité des établissements et ne soient pas effacées sous de larges catégories « racisées ».
- Mettre en œuvre les 4 R de l'éducation autochtone : 1) Le respect des connaissances, de l'intégrité culturelle et des modes d'apprentissage des peuples autochtones et, par conséquent, le respect de la personne; 2) La pertinence par rapport aux perspectives et aux expériences autochtones, ce qui signifie en partie « la légitimation institutionnelle des connaissances et des compétences autochtones » (p. 11); 3) Les relations réciproques, exigeant un changement fondamental des établissements d'enseignement postsecondaire, qui doivent cesser de se positionner comme les créateurs et les fournisseurs de connaissances tandis que les étudiants seraient des récepteurs passifs de ces connaissances; et 4) La « responsabilité par la participation » dans la prise de décisions sur la façon dont les étudiants vivent leur expérience dans l'enseignement postsecondaire (p. 15) (Kirkness et Barnhardt 1991).
- Reconnaître les défis liés au travail dans un système colonial et veiller à ce que les colons dans les établissements d'enseignement assument la responsabilité de la décolonisation de leurs établissements plutôt que de faire porter ce fardeau uniquement aux membres autochtones du corps professoral, du personnel et des étudiants.

- Mettre en œuvre tous les appels à l'action pertinents pour le secteur de l'enseignement postsecondaire, conformément à la Commission de vérité et réconciliation, et assurer un suivi, une responsabilisation et une évaluation continus de leur mise en œuvre.

Contexte du racisme systémique et institutionnel dans le secteur de l'enseignement de la maternelle à la 12^e année

Si des termes tels que « racisme anti-Noirs » et « racisme anti-Autochtones » dans le contexte du système scolaire de la maternelle à la 12^e année font depuis peu partie du débat public sur le racisme dans l'éducation, les membres de la communauté, y compris les parents et les élèves, tirent la sonnette d'alarme sur ces questions depuis des décennies. En Ontario, par exemple, les parents dénoncent les expériences de racisme et de racisme anti-Noirs vécues dans leurs communautés depuis les années 1980 et 1990. En réponse aux demandes visant à régler ces problèmes, le gouvernement de l'Ontario a créé, à la fin des années 1980, un comité consultatif provincial sur les relations raciales et ethnoculturelles, qui a élaboré une politique sur « l'équité raciale et ethnoculturelle » et, peu après, a commencé à exiger des conseils scolaires qu'ils élaborent leurs propres politiques pour lutter contre la discrimination raciale et le racisme au sein de leurs établissements. Il est important de noter qu'en 1992, Stephen Lewis, qui avait été chargé par le premier ministre de l'Ontario de consulter les membres de la communauté sur leurs expériences du racisme, a entendu des parents et des élèves noirs parler du racisme anti-Noirs dont ils étaient victimes à l'école et dans la société en général. Il y a plus de 30 ans déjà, M. Lewis signalait le nombre disproportionné d'élèves noirs orientés vers des programmes non académiques dans l'enseignement primaire et secondaire et soumis à des mesures disciplinaires (p. ex., des suspensions) plus fréquentes, le manque d'enseignants, d'administrateurs et de conseillers d'orientation noirs, ainsi que l'absence de représentation de l'histoire des Noirs dans les programmes scolaires (Lewis, 1992). De manière choquante, Lewis écrivait également : « C'est comme si pratiquement rien n'avait changé pour les enfants issus de minorités visibles dans le système scolaire au cours des dix dernières années » (p. 20).

L'aperçu des obstacles auxquels font face les élèves racisés de la maternelle à la 12^e année que nous présentons ci-dessous nous indique que ces mêmes problèmes persistent. Plus largement, cet aperçu nous montre également que les symptômes du racisme systémique dans le milieu scolaire continuent de se manifester dans les programmes d'études eurocentriques qui privilégient les expériences et les visions du monde des Blancs, dans le manque de représentation visible des enseignants de couleur, dans les taux disproportionnés de suspensions et d'expulsions, et plus encore. De plus, nous continuons d'entendre des élèves et des parents qui demandent aux ministères de l'Éducation, aux conseils scolaires et aux écoles de mettre fin au racisme et aux autres formes de discrimination. Récemment, en réponse à un conseiller scolaire du Manitoba qui a déclaré publiquement que « les pensionnats indiens ont rempli une fonction utile » et que « la reconnaissance des terres divise en reprochant aux Blancs d'avoir pris les terres et en disant aux Indiens qu'ils devraient être désolés parce que leurs terres leur ont été volées », des parents, des enseignants et des organisations telles que le Northwest Métis Council ont demandé sa destitution du conseil scolaire (Thompson et Woelk 2024). De même, en 2020, un groupe de parents, d'élèves, de défenseurs et d'alliés à Edmonton a organisé des rassemblements devant l'Assemblée législative de l'Alberta pour protester contre la discrimination dont sont victimes les

élèves noirs dans le système scolaire primaire et secondaire (Huncar 2020). Enfin, des élèves du secondaire de Terre-Neuve ont créé une installation artistique publique pour partager leurs expériences du racisme dans leurs écoles et sensibiliser le public (Lazarenko 2024).

En effet, les ministères de l'Éducation et les conseils scolaires du Canada ont mis en œuvre diverses politiques et pratiques pour lutter contre le racisme dans les écoles primaires et secondaires, en mettant l'accent sur l'équité, la diversité et l'inclusion. De nombreuses provinces ont élaboré des stratégies d'éducation contre le racisme, exigeant des programmes adaptés à la culture qui reflètent la diversité des histoires, des perspectives et des contributions, en particulier celles des communautés autochtones, noires et autres communautés racisées. Une formation contre le racisme est de plus en plus nécessaire pour les éducateurs et le personnel afin de les aider à reconnaître et à lutter contre le racisme systémique et les formes croisées de discrimination dans les écoles. Des politiques d'embauche inclusives visent à diversifier le corps enseignant, afin que les élèves puissent se reconnaître dans leurs éducateurs et leurs dirigeants. Certaines administrations ont mis en place des audits d'équité et des initiatives de collecte de données pour évaluer les disparités raciales dans les résultats et les expériences des élèves, ce qui a permis d'orienter les changements de politique (Carr, 2008; Pauchulo, 2013; Attygalle et Hopson, 2023). De plus, les ministères de l'Éducation et les programmes de formation des enseignants à travers le Canada ont mis en œuvre un certain nombre de mesures pour donner suite aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation (Webb et Mashford-Pringle 2022). Ces efforts reflètent un engagement plus large en faveur de la promotion d'environnements d'apprentissage sûrs, inclusifs et équitables pour tous les élèves. Pourtant, le racisme individuel, institutionnel et systémique persiste dans les écoles primaires et secondaires au Canada. Il est à noter que les initiatives pratiques et politiques sont mises en œuvre grâce à l'action communautaire de ceux qui sont victimes de préjugés ou de racisme dans le système d'enseignement primaire et secondaire dans le cadre de leur expérience quotidienne.

Obstacles rencontrés par les élèves de la maternelle à la 12e année

Le système d'éducation canadien de la maternelle à la 12^e année est un fondement essentiel du développement scolaire, social et personnel, qui façonne les occasions futures des élèves lors de leur transition vers les études supérieures et le marché du travail. Il est important de noter que le système d'éducation de la maternelle à la 12^e année joue un rôle central dans la façon dont les jeunes se perçoivent, comprennent leur valeur au sein de leur communauté et de la société, et comprennent leurs responsabilités en matière de transformation sociale. Cependant, malgré son rôle dans la promotion de l'apprentissage et de la croissance, tant individuelle que collective, le système scolaire canadien reste ancré dans des inégalités systémiques qui touchent de manière disproportionnée les élèves autochtones, noirs et autres élèves racisés. Ces élèves continuent de faire face à des obstacles persistants qui limitent leur accès à une éducation de qualité, malgré diverses réformes politiques et efforts de plaidoyer visant à promouvoir l'équité et l'inclusion. Ces défis se manifestent de nombreuses façons, notamment par le regroupement scolaire selon l'origine ethnique, des mesures disciplinaires disproportionnées, un programme scolaire eurocentrique qui marginalise, voire efface, la diversité des histoires et des perspectives, et un manque de représentation raciale parmi les éducateurs et les dirigeants scolaires. Dans de nombreux cas, les initiatives en faveur de l'équité et de la lutte contre le racisme ne parviennent pas à démanteler les structures qui maintiennent la blancheur comme norme dominante, permettant ainsi à la discrimination systémique de persister. Malgré les revendications

d'inclusion et de diversité, les élèves racisés continuent de naviguer dans un système éducatif qui normalise la blancheur tout en positionnant leurs identités, leurs histoires et leurs expériences comme périphériques (Chau-Wong et Oyasiji, 2022; Dei, 2014; Glogowski et Rakoff 2019; James et Parekh 2021; James et Turner, 2017).

Racisme systémique

Les élèves racisés font face à des obstacles systémiques dans le système d'éducation primaire et secondaire au Canada qui ont une incidence importante sur leur réussite scolaire, leur développement personnel et leurs possibilités à long terme (Dei, 2014; James et Parekh 2021; James et Turner 2017; Maynard, 2022; Attygalle et Hopson, 2023). Le racisme systémique dans le secteur de l'éducation de la maternelle à la 12^e année imprègne toutes les facettes de l'expérience scolaire des élèves, depuis ce qui se passe en classe, dans la cour de récréation et à la cafétéria jusqu'à la manière dont les politiques et les pratiques institutionnelles les empêchent d'accéder à des expériences éducatives de qualité, fructueuses et stimulantes (Nixon, Habtom et Tuck 2022). Par exemple, les politiques discriminatoires telles que la politique disciplinaire de « tolérance zéro » ont ciblé de manière disproportionnée les élèves noirs et ont entraîné des taux élevés de suspensions et de renvois chez les élèves racisés, ce qui a eu de vastes répercussions psychologiques et sociales (p. ex., augmentation de l'anxiété et de la dépression, humiliation sociale) sur les élèves et leurs familles, ce qui a conduit à un désengagement accru à l'égard de l'école. Cela se traduit par une augmentation des taux de décrochage et un risque plus élevé d'entrée dans le système pénal (Bhattacharjee, 2003; Chau-Wong et Oyasiji 2022; Glogowski et Rakoff 2019; Attygalle et Hopson, 2023). Il convient de noter que l'absence de mécanismes permettant aux élèves et aux familles de signaler et de contester la discrimination et les traitements inéquitables aggrave encore les problèmes d'accès résultant du racisme systémique, laissant de nombreuses personnes sans recours ni possibilité de réparation (Attygalle et Hopson 2023).

De plus, les inégalités structurelles s'étendent au-delà de la salle de classe et touchent l'ensemble des systèmes sociaux. De nombreuses familles racisées, en particulier les familles immigrantes, ont de la difficulté à naviguer dans le système éducatif en raison des barrières linguistiques, des différences culturelles et du manque de soutien accessible (Edgerton, Peter et Roberts, 2008). Cela dit, l'hypothèse selon laquelle le statut d'immigrant détermine à lui seul la réussite scolaire ignore les obstacles systémiques auxquels les étudiants racisés sont confrontés, notamment le racisme, les difficultés économiques et le soutien institutionnel inadéquat. Bien que le Canada soit souvent célébré comme une « superpuissance de l'éducation » en raison des taux élevés de scolarisation postsecondaire (Anders et coll., 2021), ce discours néglige les disparités racialisées en matière de résultats scolaires et de mobilité économique (Statistique Canada, 2023). La réussite d'un certain nombre d'élèves immigrés est souvent utilisée pour nier le racisme systémique, plutôt que de s'attaquer aux inégalités qui persistent à l'égard des élèves noirs, autochtones et autres élèves marginalisés (Anders et coll., 2021). Cette occultation est encore renforcée par le mythe de la minorité modèle, qui présente de manière erronée les élèves asiatiques et sud-asiatiques comme uniformément brillants, tout en masquant les véritables obstacles auxquels ils sont confrontés, notamment la précarité économique, le manque de soutien adapté à leur culture et l'exclusion systémique de leurs difficultés des politiques d'équité.

L'impact psychologique de ces obstacles est profond. Les élèves racisés ont souvent du mal à trouver leur place dans des environnements scolaires où ils sont marginalisés, stéréotypés et victimes de racisme et de formes croisées de discrimination (Institut Angus Reid, 2021; Dei, 2014; James, 2010; James et Turner, 2017). Des études montrent que le racisme à l'école est souvent ignoré ou mal traité par les enseignants, laissant les élèves évoluer dans des environnements hostiles sans soutien adéquat (Angus Reid Institute, 2021; Chau-Wong et Oyasiji, 2022). Cette absence d'intervention renforce encore les inégalités systémiques en normalisant les pratiques discriminatoires. Si de nombreuses écoles s'efforcent d'accroître l'exposition à des cultures et à des langues souvent marginalisées, beaucoup continuent de ne pas dispenser d'enseignement significatif sur le racisme, le colonialisme et la justice sociale. En effet, James (2010) a noté que l'éducation antiraciste dans les écoles canadiennes continue de ressembler beaucoup à l'éducation multiculturelle, sans discussion significative sur la construction sociale de la race, du racisme et de la colonisation.

En fin de compte, les défis auxquels font face les élèves racisés dans l'enseignement primaire et secondaire sont profondément enracinés dans l'histoire coloniale du Canada et dans les structures persistantes de la suprématie blanche. L'héritage des pensionnats, de la ségrégation raciale et des politiques et pratiques discriminatoires continue de façonner l'expérience des élèves d'aujourd'hui (Carr, 2008; James et Howard, 2021). L'absence de mécanismes de responsabilisation au sein des systèmes scolaires signifie que les incidents racistes ne sont souvent pas signalés, les élèves et les familles ne disposant pas de voies claires pour obtenir réparation (Attygalle et Hopson, 2023). Pour remédier à ces inégalités, un changement systémique est nécessaire, qui va au-delà des initiatives d'équité performatives afin de démanteler les politiques et les pratiques qui perpétuent l'injustice raciale. Sans mesures transformatrices, le système éducatif canadien continuera de reproduire les inégalités et les injustices, au lieu de servir de vecteur d'occasions et d'autonomisation pour tous les élèves et de transformation de la société.

Racisme anti-Noirs

Comme nous l'avons mentionné plus haut, et comme l'ont également souligné de nombreux chercheurs, défenseurs, élèves, parents et membres de la communauté, le racisme anti-Noirs dans le milieu scolaire n'est pas un problème nouveau au Canada. L'un des principaux facteurs qui contribuent à la prolifération du racisme anti-Noirs dans l'enseignement primaire et secondaire est la déformation de l'histoire enseignée dans les salles de classe. Dans de nombreux cas, l'histoire du racisme anti-Noirs est, au mieux, simplifiée dans les programmes d'études ou remodelée en fonction des préjugés des enseignants, ce qui donne lieu à une version édulcorée des événements qui ne rend pas compte de l'ampleur réelle de l'oppression vécue par les Noirs au Canada tout au long de l'histoire et à l'heure actuelle (James et Turner 2017; Livingstone et Weinfeld, 2017; Commission ontarienne des droits de la personne 2023; Raza 2022; Wong, 2020). Par exemple, des élèves de l'Ontario ont récemment rendu publiques leurs expériences de racisme anti-Noirs dans leurs écoles et ont déclaré que les enseignants désinformaient souvent les élèves en concentrant leur enseignement sur le traitement des esclaves et en affirmant que « ce n'était pas si terrible » (Raza 2022). Récemment, un sondage de l'Institut Angus Reid de 2021 a révélé qu'un tiers des élèves au Canada déclarent ne jamais n'avoir jamais rien appris sur l'esclavage. Ces omissions et ces récits historiques destinés à atténuer le malaise lié à l'enseignement et à l'apprentissage de l'esclavage et de l'oppression raciale font que de nombreux

élèves grandissent avec une compréhension incomplète et erronée de l'esclavage et du racisme systémique au Canada, ainsi que de leur importance dans la création de l'État-nation. Il est important de noter que l'incidence de cet enseignement contribue au sentiment d'aliénation que les élèves noirs ressentent souvent dans leurs écoles et perpétue les conditions propices au racisme anti-Noirs en minimisant l'incidence continue de l'oppression raciale dans la société contemporaine (James et Turner 2017; Commission ontarienne des droits de la personne, 2023).

Plus généralement, alors que les élèves blancs voient souvent leur propre histoire et leur identité reflétées dans les manuels scolaires et parmi le personnel, les élèves noirs sont souvent privés de modèles visibles parmi le personnel enseignant et administratif, et ne trouvent pas de reflet fidèle de leurs expériences, de leur héritage, de leur vision du monde et de leurs cultures (Abawi et Eizadirad 2020; James, 2010; Livingstone et Weinfeld, 2017; Nixon, Habtom et Tuck 2022; Commission ontarienne des droits de la personne, 2023). Cette défaillance du système éducatif a une incidence profonde sur les élèves. Outre les recherches publiées, les membres de la communauté, les parents et les élèves nous indiquent également que ces disparités renforcent un sentiment d'aliénation, car les élèves noirs ne sont pas encouragés à se voir occuper des postes prestigieux ou de direction (Livingstone et Weinfeld 2017). Lorsque les récits des réussites historiques et contemporaines des personnes noires sont marginalisés, cela envoie un message subtil mais puissant sur qui est valorisé et qui ne l'est pas dans le milieu scolaire. Ces récits sont également perpétués par la pratique consistant à étiqueter les élèves noirs comme « à risque » et par les stéréotypes sur lesquels repose cette pratique. Par exemple, dans son analyse approfondie des mécanismes par lesquels les « stéréotypes sur le Web » contribuent à marginaliser les élèves noirs en les étiquetant comme « à risque », James (2012) révèle de nombreux stéréotypes courants dans les écoles canadiennes (p. ex. « immigrants, sans père, athlètes, fauteurs de troubles et sous-performants »). Il convient de noter que le stéréotype de l'athlète noir dans le milieu scolaire a également été mis en évidence par les membres de la communauté interrogés par James et Turner (2017), qui ont indiqué que les garçons et les jeunes hommes noirs sont tous deux considérés comme incapables d'être de « bons » élèves parce que leur force réside dans leurs capacités athlétiques et qu'ils sont soutenus pour exceller en athlétisme au détriment de leurs notes (p. ex., « De nombreux participants ont noté que les élèves noirs qui faisaient partie des équipes sportives de leur école étaient autorisés à continuer à pratiquer leur sport même s'ils avaient de mauvaises notes ou s'ils n'assistaient pas aux cours » [p. 43]). Plus frappant encore, dans l'étude de James et Turner (2017), « un certain nombre d'étudiants noirs [...] ont affirmé que leurs pairs blancs étaient encouragés à suivre des cours académiques et étaient « soutenus pour réussir » » (p. 42) et que les étudiants noirs sont souvent « recrutés pour assurer le succès des équipes sportives de l'école. » Ces jeunes Noirs étaient alors principalement considérés comme apportant une contribution purement sportive à l'école, au détriment d'une attention et d'un soutien sincères pour leur réussite scolaire » (p. 43).

En plus d'entraîner une surreprésentation des élèves noirs dans les programmes d'éducation spécialisée et dans les cours appliqués au lycée (Glogowski et Rakoff, 2019; James, 2010; James et Turner 2017), l'étiquette « à risque » conduit également à une surveillance accrue des élèves noirs en classe, dans les couloirs et pendant les récréations par les enseignants et l'administration. La conjonction de faibles attentes et d'une surveillance stricte fait que les élèves se sentent « poussés vers la sortie » de l'école et subissent des conséquences matérielles telles que des effets négatifs sur leurs résultats scolaires et des taux plus élevés de mesures disciplinaires et punitives,

notamment sous forme de suspensions et de renvois. Par exemple, les élèves noirs sont plus susceptibles que leurs homologues asiatiques, blancs et sud-asiatiques d'être suspendus (Glogowski et Rakoff, 2019). En effet, ces pratiques de surveillance et de punition limitent non seulement leurs perspectives d'éducation, mais renforcent également les stéréotypes néfastes à l'égard des élèves noirs, renforçant ainsi les stéréotypes mêmes de sous-performance sur lesquels ils reposent.

Il est important de noter que l'incidence de ces problèmes systémiques dépasse le cadre de la salle de classe et touche plus largement les communautés noires et les familles qui les composent. Les parents noirs qui militent pour un programme scolaire plus précis et plus inclusif se heurtent souvent à une résistance importante de la part des établissements d'enseignement, et sont parfois rejetés ou pénalisés pour leur implication. Ce manque d'engagement significatif érode non seulement la confiance entre les familles et les écoles, mais mine également les efforts collectifs visant à favoriser un environnement éducatif qui soutient véritablement la croissance et le développement de tous les élèves (James et Turner, 2017). L'exclusion des élèves, des parents et des membres de la communauté noire des processus décisionnels isole davantage ces acteurs, intensifiant la méfiance que beaucoup d'entre eux éprouvent à l'égard du système d'enseignement primaire et secondaire. En fin de compte, les effets cumulatifs du racisme anti-Noirs dans l'éducation créent un système qui se perpétue et qui limite le développement scolaire et personnel des élèves noirs tout en sapant l'intégrité du cadre éducatif au sens large. Le manque de représentation dans le programme scolaires, combiné à des pratiques disciplinaires biaisées et racistes et à une sous-représentation importante des éducateurs noirs, contribue à un environnement où les jeunes Noirs sont régulièrement marginalisés et leur potentiel sous-évalué. Cela n'affecte pas seulement les élèves, mais se répercute également sur les familles et les communautés, renforçant ainsi les inégalités sociales qui persistent bien au-delà de la scolarité (Glogowski et Rakoff, 2019; James et Turner 2017). Pour s'attaquer à ces problèmes, il faut un engagement envers un changement transformateur significatif qui est véritablement dirigé par la communauté.

Racisme anti-Autochtones

Le racisme Anti-autochtones dans le système d'éducation primaire et secondaire au Canada est profondément enraciné dans l'histoire coloniale et continue de se manifester de diverses manières, notamment par le déni des pensionnats indiens (Bureau de l'interlocutrice spéciale indépendante, 2024) et ce que Rice et ses collègues (2024) appellent « l'ignorance des colons », les programmes scolaires eurocentriques (Douglas, Purton et Bascuñán, 2020; Canada 1996; Webb et Mashford-Pringle 2022), ainsi que les politiques et pratiques qui perpétuent les visions coloniales du monde comme norme (Donald 2023) et les stéréotypes, la stigmatisation et le racisme (Angus Reid Institute 2021; Appel 2023; Gillies 2023). Malgré une prise de conscience croissante des préjudices causés par le système des pensionnats, le déni demeure un problème, certains éducateurs, parents et responsables minimisant ou déformant la gravité des abus subis par les enfants autochtones (Commission de vérité et réconciliation, 2015). Cela mine les efforts de réconciliation et traumatise à nouveau les communautés autochtones en niant leurs expériences vécues. De plus, le racisme Anti-autochtones est en hausse au Canada. Les élèves autochtones sont souvent confrontés à des attentes moins élevées de la part des éducateurs, au racisme de leurs pairs et à des pratiques disciplinaires qui les ciblent de manière disproportionnée (Chau-Wong et Oyasiji, 2022). Pour les élèves autochtones pris en charge par

les services sociaux, qui représentent plus de 70 % des enfants dans le système en Alberta (gouvernement de l'Alberta, 2023), les changements fréquents d'école et de foyer d'accueil entraînent une négligence systémique, car les écoles accordent souvent une priorité moindre à leur éducation, les considérant comme des élèves temporaires ou de passage plutôt que comme des élèves méritant un soutien à long terme. Ces facteurs contribuent à la baisse des taux d'obtention d'un diplôme et à la réduction de l'accès aux occasions d'études postsecondaires, perpétuant ainsi les cycles de marginalisation et de disparité socioéconomique (Statistique Canada, 2017; Statistique Canada, 2023).

Une autre question importante est la prédominance d'un programme d'études eurocentrique, qui privilégie les perspectives occidentales tout en minimisant ou en déformant l'histoire, les cultures et les contributions des Autochtones. De nombreux manuels scolaires et plans de cours continuent de présenter l'histoire du Canada sous l'angle des colons, en minimisant ou en omettant des sujets tels que la dépossession des terres, le retrait des enfants, la violation des traités, le génocide et l'héritage des pensionnats. Les systèmes de connaissances, les langues et les modes d'apprentissage autochtones sont souvent exclus ou considérés comme facultatifs plutôt que comme faisant partie intégrante du programme d'études (Canada, 1996; Chau-Wong et Oyasiji 2022; Commission de vérité et réconciliation 2015; Webb et Mashford-Pringle, 2022). L'absence de représentation autochtone parmi les éducateurs et les administrateurs aliène davantage les élèves autochtones, qui voient rarement leur identité reflétée dans les postes d'autorité ou au sein du système éducatif lui-même (Winnipeg Indigenous Executive Circle, 2023; 2021). En outre, le sous-financement chronique des écoles dans les réserves par rapport à leurs homologues provinciales se traduit par des ressources inadéquates, du matériel obsolète et un accès limité à des programmes culturellement pertinents (Statistique Canada 2017; Thompson 2018).

Notamment, au Canada, de nombreux élèves autochtones issus de communautés rurales et éloignées doivent quitter leur domicile pour fréquenter l'école secondaire en raison du manque d'infrastructures éducatives locales, un symptôme d'un racisme systémique persistant. En fait, 54 % des élèves des Premières Nations sont forcés de quitter leur communauté d'origine pour pouvoir accéder à l'enseignement secondaire (Assemblée des Premières Nations, 2024). Sans surprise, la recherche a démontré une association positive entre la proximité de l'école et l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, car la proximité est « liée à des coûts financiers de scolarité moindres, à un accès continu au soutien communautaire, [et] à la présence de modèles et de mentors qui ont également poursuivi des études » (Statistique Canada, 2023). Ainsi, le fait de quitter la maison à un jeune âge pour poursuivre des études secondaires a des conséquences sociales, émotionnelles et éducatives durables pour les élèves, leurs familles et leur communauté d'origine. Par exemple, les membres des Premières Nations vivant dans des communautés où ils peuvent accéder à l'enseignement secondaire sont deux fois plus susceptibles de terminer leurs études secondaires que ceux qui doivent quitter leur foyer pour y parvenir (Statistique Canada, 2023). En outre, les élèves sont confrontés au racisme et à la discrimination tant à l'école que dans la communauté où ils ont dû se réinstaller, ce qui a des conséquences néfastes sur leur santé mentale et leurs résultats scolaires (Statistique Canada 2017; Commission de vérité et de réconciliation 2015).

Dans la continuité des effets des pensionnats, lorsque les élèves doivent quitter leur communauté d'origine pour accéder à l'enseignement secondaire, ils sont déconnectés de leur culture, de leur langue, de leur famille et de leur identité, et leur communauté souffre de la perte de la prochaine génération. Les conséquences de ce type de réinstallation forcée ont été décrites et largement diffusées dans les rapports sur les lycéens qui ont perdu la vie après avoir quitté leur communauté pour accéder à l'enseignement secondaire. Par exemple, entre 2000 et 2019, il y a eu neuf décès d'élèves autochtones du secondaire (âgés de 14 à 18 ans) à Thunder Bay. Ces élèves ont cherché à accéder à l'école secondaire qui n'était pas disponible dans leur communauté d'origine en raison du manque et de l'insuffisance des financements du gouvernement fédéral. La relocalisation a entraîné leur décès. Dans chaque cas, les enquêtes ont été limitées et éparpillées, ce qui a contribué à renforcer et à perpétuer les stéréotypes sur les jeunes autochtones. En plus de payer de leur vie, ces élèves ont été victimes de violence et de harcèlement à l'école et dans la communauté pendant leur séjour à Thunder Bay (Johnstone et Lee, 2024; Talaga 2021).

L'expérience des étudiants sans papiers

Il existe peu de recherches sur l'accès à l'éducation des enfants sans papiers, et au Canada, le sujet plus large de l'expérience des personnes sans papiers a été « sous-étudié » (Villegas 2018, 1115). Cependant, nous savons, grâce à notre propre travail au JHC, ainsi qu'au travail de défenseurs et d'autres organisations, que les élèves sans papiers de la maternelle à la 12^e année au Canada font face à plusieurs obstacles dans l'accès à l'éducation, malgré l'engagement du pays à offrir une scolarité à tous les enfants (p. ex., Anchan 2024; Bejan et Sidhu, 2010) et nos obligations en vertu de la Convention relative aux droits de l'enfant. La complexité et le manque de clarté des politiques destinées à répondre aux réalités des enfants sans papiers et de leurs familles constituent un défi majeur. Bien que l'accès à l'éducation, et plus particulièrement l'accès à l'éducation de la maternelle à la 12^e année, est régi par la législation provinciale, les écoles disposent souvent d'une plus grande autonomie pour prendre ces décisions. Par exemple, en Ontario, la *Loi sur l'éducation* stipule que tous les enfants ont le droit d'accéder à l'enseignement de la maternelle à la 12^e année et, au début des années 2000, le Toronto District School Board (TDSB) (le plus grand conseil scolaire du Canada) a adopté la politique « Students Without Legal Immigration Status » qui protège le droit des enfants à accéder à l'enseignement en n'exigeant pas de preuve de leur statut. Toutefois, cette politique continue d'être mise en œuvre « de manière inégale », le TDSB affirmant que la mise en œuvre de la politique était trop difficile compte tenu de la taille du conseil. Le Conseil a alors décidé de décharger la responsabilité sur les écoles individuelles qui continuent à demander aux étudiants des documents d'immigration pour l'inscription (Villegas 2018). Plus préoccupant encore, en Alberta, en réponse aux appels des défenseurs des droits de l'homme pour répondre au nombre croissant d'élèves sans papiers qui se voient refuser l'inscription dans les écoles de la maternelle à la 12^e année, le ministre de l'Éducation a déclaré que la législation provinciale « n'exige pas des autorités scolaires qu'elles fournissent des programmes aux enfants qui n'ont pas de statut légal en Alberta ou au Canada » (Anchan, 2024).

En Alberta, l'exclusion des enfants sans papiers de l'accès à l'éducation de la maternelle à la 12^e année soulève d'importantes questions juridiques et éthiques. Bien que la *loi sur l'éducation de l'Alberta* exige l'éducation de tous les enfants résidents sans exiger explicitement de preuve de statut d'immigration, certaines écoles publiques et catholiques de la province ont refusé

l'inscription d'enfants sans papiers et leur ont interdit l'accès à l'éducation. En outre, les conseils des écoles publiques et catholiques d'Edmonton et les représentants du gouvernement provincial ont refusé d'aborder de manière adéquate la situation lorsqu'ils ont été informés du refus d'inscription d'enfants sans-papiers dans les écoles de la maternelle à la 12^e année, malgré de multiples tentatives de dialogue avec eux sur la question. Les écoles en question ont adopté la position selon laquelle les autorités scolaires ne sont pas obligées de fournir une éducation aux enfants sans statut légal. Cette position est en contradiction directe avec les engagements pris par le Canada dans le cadre des droits de l'homme nationaux et internationaux. La Charte canadienne des droits et libertés garantit que chacun a droit à la liberté et à la sécurité de sa personne en vertu des articles 7 et 15, faisant en sorte que toutes les personnes, quel que soit leur statut juridique, ont droit à des protections fondamentales, y compris à l'éducation. La Charte s'applique à toute personne au Canada et garantit que, qu'il s'agisse d'un citoyen canadien, d'un résident permanent ou d'un nouvel arrivant, il bénéficie des droits qui y sont énoncés.

En outre, le Canada est signataire de plusieurs conventions et traités juridiques et relatifs aux droits de l'homme, tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) et le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC), qui réaffirment que chaque enfant a droit à l'éducation, sans aucune discrimination.

La DUDH affirme le droit fondamental à l'éducation pour tous les individus, quel que soit leur statut d'immigration. L'article 26 de la DUDH stipule explicitement que toute personne a droit à l'éducation, en soulignant que l'enseignement primaire doit être gratuit et accessible à tous. Ce principe reflète l'engagement mondial à faire en sorte que chaque enfant ait la possibilité de se développer intellectuellement, socialement et économiquement, sans discrimination. De plus, l'article 28 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (que le Canada a ratifiée en 1991), reconnaît « le droit de l'enfant à l'éducation » et ordonne aux signataires (dont le Canada) de « rendre l'éducation primaire obligatoire et gratuite pour tous ». L'article 13 du PIDESC garantit le droit à l'éducation pour tous, en mettant l'accent sur l'accessibilité et la non-discrimination.

Refuser aux enfants sans papiers l'accès à la scolarisation non seulement viole ces principes juridiques et les obligations du Canada en matière de droits de l'homme au niveau international, mais a également des effets préjudiciables à long terme sur les enfants et la société dans son ensemble. L'éducation est un outil essentiel pour briser le cycle de la pauvreté, favoriser l'inclusion sociale et permettre aux individus de contribuer de manière significative à leur communauté. Lorsque les enfants sont empêchés d'aller à l'école, ils sont davantage exposés à l'exclusion sociale, à la précarité économique et à la détresse psychologique. Sans accès à l'éducation, les enfants sans papiers empêchés de fréquenter les écoles primaires et secondaires sont laissés dans un état de vulnérabilité, incapables de développer les compétences et les connaissances nécessaires à la stabilité et à la croissance futures. En outre, cette exclusion sape l'engagement du Canada à défendre les droits de l'homme et l'égalité, remettant en question sa volonté de favoriser une société juste et inclusive. Pour résoudre ce problème, il est urgent d'intervenir sur le plan législatif et politique afin de garantir que tous les enfants, quel que soit leur statut d'immigration, bénéficient de leur droit fondamental à l'éducation.

Récits manquants : L'effacement des expériences des étudiants asiatiques et sud-asiatiques

Alors que le racisme systémique dans l'enseignement primaire et secondaire est de plus en plus reconnu en ce qui concerne les élèves noirs et autochtones, les expériences des élèves asiatiques et sud-asiatiques restent largement absentes des discussions politiques, de la recherche et des initiatives en faveur de l'équité. Le manque de données désagrégées sur leurs expériences contribue à cette invisibilité, renforçant l'hypothèse erronée selon laquelle les élèves asiatiques réussissent universellement dans les écoles canadiennes. Cette hypothèse est profondément liée au mythe de la minorité modèle, qui présente les élèves asiatiques et sud-asiatiques comme étant doués sur le plan scolaire, obéissants et économiquement à l'abri, masquant ainsi les difficultés bien réelles auxquelles ils sont confrontés, notamment les difficultés économiques, l'intimidation, l'exclusion des programmes d'équité et les stéréotypes raciaux. La pression exercée pour se conformer à ce mythe non seulement efface les disparités dans les résultats scolaires au sein des diverses communautés asiatiques, mais décourage également les étudiants et les familles de chercher du soutien lorsqu'ils sont confrontés à la discrimination. De nombreuses familles asiatiques, qui évoluent dans un système scolaire façonné par des normes eurocentriques, intériorisent les attentes de rester silencieuses, d'assimiler et d'éviter de perturber l'autorité, craignant que le fait de s'exprimer ne compromette les perspectives d'éducation de leurs enfants. En conséquence, les élèves asiatiques et sud-asiatiques sont souvent isolés, perdent leur culture et souffrent davantage de problèmes de santé mentale, car ils sont pris entre la pression de la réussite scolaire, les attentes de leur famille et l'exigence sociétale de « s'intégrer ».

Cependant, au-delà des dommages qu'il cause au sein des communautés asiatiques, le mythe de la minorité modèle renforce également le racisme systémique en dressant les groupes racisés les uns contre les autres et en soutenant la suprématie de la race blanche. En dépeignant les élèves asiatiques comme une « minorité qui réussit », il est utilisé pour invalider les obstacles systémiques auxquels font face d'autres communautés racisées, en particulier les élèves noirs et autochtones, en suggérant que le racisme n'est pas un facteur de disparités en matière d'éducation. Il pousse également les étudiants asiatiques et sud-asiatiques à prendre leurs distances par rapport aux autres groupes racisés, ce qui renforce les divisions et affaiblit la solidarité dans le cadre d'efforts plus larges de lutte contre le racisme. En fin de compte, ce mythe sert à protéger les structures de pouvoir existantes en décourageant l'action collective et en occultant la nécessité d'un changement systémique.

Recommandations

Le système éducatif de la maternelle à la 12^e année joue un rôle déterminant dans la mobilité sociale et économique. En tant que fondement du parcours scolaire d'un élève, le système éducatif prépare non seulement les individus à l'enseignement postsecondaire et à la vie active, mais façonne également leur pensée critique, leur engagement civique et leur sentiment d'appartenance à la société. Cependant, pour de nombreux élèves racisés, le système éducatif continue de renforcer les obstacles systémiques qui limitent l'accès à un enseignement, à des ressources et à des systèmes de soutien de qualité. Les écoles influencent les occasions futures en fournissant - ou, dans certains cas, en limitant - l'accès à un enseignement, à des ressources et à des systèmes de soutien de qualité. Compte tenu de cette incidence, le système de la maternelle à la 12^e année a également la responsabilité cruciale de s'attaquer aux inégalités structurelles et aux obstacles systémiques qui affectent les résultats des élèves, en veillant à ce que tous les

apprenants aient des chances égales, équitables et significatives de réussir (James et Parekh, 2021; Nixon, Habtom et Tuck 2022; Tuck et Tuck, 2013).

Les recommandations résumées ci-dessous s'appuient sur les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme, notamment le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, la Convention relative aux droits de l'enfant, la Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones et les appels à l'action de la Commission de vérité et de recommandation, ainsi que la littérature citée ci-dessus.

Ces recommandations visent à éliminer le racisme systémique dans l'enseignement primaire et secondaire en veillant à ce que les écoles remplissent leurs obligations en matière de droits de l'homme à l'égard des étudiants racisés et respectent les quatre piliers d'une approche fondée sur les droits : recours, provision, protection et participation.

Établir et privilégier les relations avec les peuples et les communautés autochtones

- Travailler avec les communautés autochtones pour réduire les écarts d'éducation entre les élèves autochtones et non autochtones en mettant en œuvre des changements de politique systémiques à long terme plutôt que des projets pilotes temporaires.
- Éliminer les disparités de financement fédéral pour les jeunes autochtones scolarisés dans les réserves et hors des réserves et garantir la transparence des rapports publics sur l'affectation des fonds destinés à l'éducation.
- Protéger les droits linguistiques des peuples autochtones en mettant en œuvre des programmes d'enseignement des langues autochtones entièrement financés dans toutes les provinces et tous les territoires.
- Assurer la pleine intégration de l'histoire et des impacts continus de la colonisation à tous les niveaux scolaires, en enseignant la vérité avant la réconciliation pour s'assurer que tous les élèves comprennent l'oppression systémique et la résistance.
- Créer des occasions financées pour les aînés et les courtiers culturels de contribuer de manière significative à la prise de décisions, de soutenir les élèves et les familles autochtones dans les écoles et de veiller à ce que le savoir autochtone soit respecté et valorisé.
- Plaider auprès des gouvernements provinciaux et fédéral pour assurer de manière significative le financement nécessaire à l'intégration des modes de connaissance et des valeurs autochtones dans les programmes d'études.
- Fournir du financement aux écoles pour établir des partenariats avec les aînés, permettant aux enseignants de nouer des liens avec les gardiens du savoir autochtone d'une manière éthique, respectueuse et non extractive.
- S'attaquer au fardeau disproportionné imposé aux enseignants autochtones dans la conduite des efforts de réconciliation dans les écoles. La réconciliation est une responsabilité collective, et les éducateurs autochtones ne devraient pas être censés s'attaquer seuls aux préjudices coloniaux au sein des systèmes scolaires.
- Demander au gouvernement fédéral d'allouer et de structurer des ressources financières, matérielles et humaines suffisantes pour garantir la pleine jouissance des droits éducatifs, culturels et linguistiques des enfants autochtones.

- Assurer la participation de la gouvernance autochtone à la prise de décisions à tous les niveaux de la politique éducative, de la conception des programmes d'études et du fonctionnement des écoles. Cela comprend la représentation au sein des conseils scolaires, des comités consultatifs sur les programmes d'études et des ministères de l'éducation.

Mobiliser les communautés et les familles de manière significative pour lutter contre le racisme de la maternelle à la 12^e année

- Établir des partenariats entre les communautés, les écoles et les familles pour faire en sorte que l'apprentissage soit holistique, qu'il se déroule tout au long de la vie et qu'il reflète les diverses expériences vécues.
- Assurer la représentation des voix des Noirs, des Autochtones et des personnes racisées au sein du conseil scolaire, de l'administration et du corps enseignant afin d'instaurer un climat de confiance et de responsabilisation.
- Mettre en place des programmes de mentorat qui mettent en relation les jeunes personnes noires, autochtones, asiatiques et racisées avec des professionnels et des leaders communautaires dans divers parcours de carrière afin de les guider et de les soutenir.
- Créer les conditions permettant aux parents de participer à l'éducation de leurs enfants. Veiller à ce que tous les parents connaissent le fonctionnement des systèmes scolaires afin qu'ils puissent s'y retrouver.
- Garantir des voies accessibles et multiples pour l'engagement parental, en reconnaissant les obstacles auxquels sont confrontés les familles à faible revenu, les parents qui occupent plusieurs emplois et ceux qui ont un accès limité à la technologie.
- Par le biais d'activités d'éducation et de renforcement des capacités, former les décideurs, y compris les conseils scolaires, les enseignants et les responsables, en ce qui concerne les obligations du Canada en vertu de la CDE et d'autres traités relatifs aux droits de l'homme. Cela inclut une formation obligatoire sur la manière dont les cadres internationaux des droits de l'homme s'appliquent à la gouvernance de l'éducation et aux décisions politiques.

Mettre en œuvre des changements antiracistes dans les programmes scolaires

- Vérifier le contenu des programmes scolaires afin d'identifier et de supprimer les informations erronées, les préjugés coloniaux et les récits eurocentriques qui déforment l'histoire et les réalités contemporaines.
- Veiller à ce que les réformes antiracistes des programmes scolaires mettent explicitement l'accent sur l'oppression actuelle – et pas seulement sur les injustices historiques – afin que les élèves comprennent les systèmes contemporains de pouvoir et de privilèges.
- Inclure des points de vue et des expériences vécus diversifiés dans toutes les matières sans en faire porter la charge et la responsabilité à chaque enseignant.
- Élaborer des programmes, des ressources et du matériel d'apprentissage adaptés à la culture qui reflètent fidèlement l'histoire et les réalités actuelles de la racialisation au Canada.

Créer des environnements sûrs et courageux dans les écoles primaires et secondaires

- Financer des initiatives dirigées par des élèves pour lutter contre le racisme dans les écoles, en veillant à ce que les jeunes participent activement à l'élaboration des efforts de lutte contre le racisme.
- Créer et mettre en œuvre des mécanismes de responsabilisation et des processus de remédiation à tous les niveaux du système scolaire pour lutter contre le racisme et les autres formes de discrimination dont sont victimes les élèves et leurs familles.
- Abroger l'article 43 du *Code criminel* qui permet aux enseignants et aux parents de recourir à la force sous couvert de « correction raisonnable » : « Tout instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère, est fondé à employer la force pour corriger un élève ou un enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure raisonnable dans les circonstances ».
- Mettre fin aux politiques disciplinaires punitives telles que les suspensions et les renvois hors de l'école pour les jeunes de 6^e année et moins. Utiliser des pratiques de justice réparatrice plutôt que des pratiques punitives (p. ex., suspensions, expulsions).
- Mettre en œuvre une formation continue sur la lutte contre le racisme pour tous les enseignants qui va au-delà des séances ponctuelles de perfectionnement professionnel et qui est intégrée aux pratiques d'enseignement.
- Les conseils scolaires devraient évaluer activement la sécurité des élèves en les interrogeant régulièrement pour savoir s'ils se sentent en sécurité et inclus dans le milieu scolaire et s'ils se voient représentés dans le matériel pédagogique et la direction de l'école.
- Adopter des pratiques tenant compte des traumatismes dans toutes les écoles pour soutenir les élèves victimes de racisme et d'autres formes de préjudices systémiques.
- Éliminer toutes les filières scolaires de la maternelle à la 12^e année, en veillant à ce que les élèves racisés ne soient pas orientés de manière disproportionnée vers des programmes de niveau inférieur qui limitent leurs possibilités futures.

Transparence et responsabilisation grâce à la collecte de données

- Mettre en œuvre une évaluation et des rapports transparents des écarts de niveau de scolarité entre les Autochtones et les non-Autochtones
- Veiller à ce que les ministères de l'éducation travaillent en collaboration avec les communautés et les conseils scolaires pour élaborer une procédure spécifique de collecte de données sur les résultats des élèves et pour traduire ces données en changements politiques significatifs qui s'attaquent aux obstacles systémiques auxquels certains groupes d'élèves sont confrontés.
- Recueillir des données désagrégées sur les suspensions, les renvois, les programmes d'études et les résultats d'apprentissage, ainsi que sur les taux d'abandon scolaire, l'identification des élèves en difficulté, la confirmation de l'admission dans l'enseignement supérieur et les taux d'obtention de diplômes. Ces informations ne devraient être collectées que dans le but de modifier les politiques et les pratiques qui empêchent certains groupes d'obtenir de bons résultats dans l'enseignement primaire et secondaire.
- Procéder à un examen complet des lois, politiques et procédures provinciales et fédérales en matière d'éducation afin d'évaluer leur conformité avec les obligations internationales

du Canada en matière de droits de l'homme, en particulier au titre de la Convention relative aux droits de l'enfant.

- Veiller à ce que toutes les politiques et pratiques du système de la maternelle à la 12^e année soient conformes aux obligations du Canada en matière de droits de l'homme, en insistant sur le fait que les droits des enfants ne devraient pas être violés en fonction de leur lieu de naissance ou de la personne qui est leur parent biologique.

Conclusion : Le rôle du droit international des droits de l'homme dans la correction du racisme systémique

Les obstacles persistants auxquels font face les élèves racisés dans les systèmes d'éducation primaire et secondaire et d'enseignement postsecondaire du Canada ne sont pas des cas isolés, mais des échecs systémiques qui reflètent des inégalités sociales et institutionnelles plus profondes. Ces obstacles, qui comprennent la discrimination, la sous-représentation, l'absence de programmes adaptés à la culture et l'accès inégal aux ressources (entre autres), nuisent directement à la réussite scolaire et au sentiment d'appartenance des étudiants. Pourtant, l'éducation n'est pas un simple service; c'est la pierre angulaire de la dignité humaine et du progrès sociétal. Ce principe est inscrit dans des traités internationaux tels que la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE), la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale (CERD en anglais), le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) et la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones (DNUDPA), que le Canada s'est engagé à respecter et à faire progresser.

Malgré ces obligations internationales, les organismes gouvernementaux et les établissements d'enseignement du Canada continuent à ne pas assumer leurs responsabilités juridiques et morales. L'écart entre les engagements du Canada et sa pratique n'est pas seulement un échec politique, c'est une violation des droits de l'homme. Pour y remédier, des changements systémiques doivent être mis en œuvre. De plus, le Réseau canadien pour l'équité et la justice raciale (RCERJ) doit s'opposer au recours excessif à la recherche comme seule forme de données probantes. Nous savons quels sont les obstacles à la réussite scolaire, car les élèves racisés, leurs familles et leurs communautés nous l'ont dit à maintes reprises. L'expression « On nous a étudiés à outrance » (Castellano 2004; Tuhiwai-Smith 2021) souligne l'épuisement et la frustration que ressentent de nombreuses communautés lorsque leurs réalités vécues sont exploitées pour obtenir des données, mais ignorées lors de l'élaboration des politiques. Comme l'affirment Tuck (2009a) et Walcott (2020), la recherche seule aboutit rarement à des changements significatifs, car l'élaboration des politiques dépend en fin de compte de la volonté politique, et non des « résultats de la recherche ».

Ainsi, le RCERJ doit mettre à l'avant-plan les voix de ceux qui ont une expérience vécue. Par exemple, lors des prochaines conférences, le RCERJ devrait inviter les élèves, les parents et leurs communautés à parler de leurs expériences et à proposer leurs propres propositions de solutions. Les communautés peuvent déterminer leurs propres besoins et offrir des solutions. Leurs vérités n'ont pas besoin d'être validées par des chercheurs universitaires ou institutionnels pour être légitimes. Faire confiance aux communautés et privilégier leurs connaissances est à la fois un impératif éthique et une nécessité dans la poursuite de la justice. En outre, il est impératif de faire passer le rôle de l'éducation d'une reproduction passive des inégalités coloniales à un rôle de

réparation active de l'oppression historique. L'éducation doit responsabiliser, et non exclure. Le Canada doit également être tenu responsable des recommandations internationales émises par les organismes de surveillance des traités, en particulier celles qui émanent de la société civile et des organisations de base. Le RCERJ peut jouer un rôle dans le suivi des recommandations et des orientations fournies au Canada par l'intermédiaire de l'organe de traité associé à la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale en particulier, et veiller à ce que les membres du réseau s'engagent et contribuent aux mécanismes de l'ONU et augmentent la pression nationale et internationale pour que le Canada fasse respecter les droits. Ces cadres fournissent non seulement des normes ambitieuses, mais aussi des mécanismes de justice applicables.

La véritable équité en matière d'éducation exige plus qu'une réforme, elle exige la reconnaissance de l'éducation en tant que droit de l'homme, activement protégé, équitablement financé et façonné par ceux qui vivent ses réalités.

Références

- Abawi, Zuhra, and Ardavan Eizadirad. "Bias-Free or Biased Hiring? Racialized Teachers' Perspectives on Educational Hiring Practices in Ontario." *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no. 193 (2020): 18–31.
<https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/68280>.
- Anchan, Mrinali. "Advocates Sound Alarm over Children without Status Being Denied Education in Alberta." *CBC News*, December 19, 2024.
<https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/advocates-sound-alarm-over-children-without-status-being-denied-education-in-alberta-1.7413118>.
- Anders, Jake, Silvan Has, John Jerrim, Nikki Shure, and Laura Zieger. "Is Canada Really an Education Superpower? The Impact of Non-Participation on Results from PISA 2015." *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 33 (2021): 229–249.
<https://doi.org/10.1007/s11092-020-09329-5>.
- Angus Reid Institute. *Diversity and Education: Half of Canadian Kids Witness Ethnic, Racial Bullying at Their School*. October 19, 2021. Consulté le 27 janvier 2025.
https://angusreid.org/wp-content/uploads/2021/10/2021.10.19_canada_school_kids_racism_diversity-1.pdf.
- Appel, Jeremy. "Indigenous Youth Continue Facing Discrimination at School, Work." *Alberta Native News*, June 28, 2023. <https://www.albertanativenews.com/indigenous-youth-continue-facing-discrimination-at-school-work/>.
- Assemblée des Premières Nations. *Analyse des coûts de la transformation de l'éducation des Premières Nations de la maternelle à la 12^e année*. 2024.
<https://afn.bynder.com/m/94c28002b27d9f7/original/First-Nations-K-12-Education-Transformation-Review-and-Costing-Analysis.pdf>.
- Assembly of First Nations. *Resolution No. 36/2016: Inherent and Treaty Right to Post-Secondary Education*. Adopted at the Annual General Assembly, Niagara Falls, ON, July 2016. Consulté le 27 mars 2025. <https://www.afn.ca/wp-content/uploads/2019/09/Inherent-and-Treaty-Right-to-Post-Secondary-Education-July-2016.pdf>.
- Attygalle, Kaushi et Robin Liu Hopson. *Rapport d'étape au sujet des politiques sur l'antiracisme au Canada* Toronto : Des gens pour l'éducation, 2023. Consulté le 25 janvier 2025. https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2023/01/FR_FINAL_PFE-AntiRacismReport2023.pdf.
- Bhattacharjee, Ken. *La loi sur la sécurité dans les écoles de l'ontario : Discipline et discrimination dans les écoles (pdf en anglais)*. Commission ontarienne des droits de la personne, 2003. Consulté le 27 mars 2025.
https://www3.ohrc.on.ca/sites/default/files/attachments/The_Ontario_Safe_Schools_Act%3A_School_discipline_and_discrimination.pdf.
- Bejan, Raluca et Navjeet Sidhu. *Policy without Practice: Barriers to Enrollment for Non-Status Immigrant Students in Toronto's Catholic Schools*. Toronto : Social Planning Toronto, 2010.
<https://assets.nationbuilder.com/socialplanningtoronto/pages/423/attachments/original/1472011308/Policy-Without-Practice-Social-Planning-Toronto-July-2010.pdf>.
- Bero, Tayo. « Lutter contre le racisme anti-Noirs sur le campus. » *Affaires universitaires*, 2021. Consulté le 27 mars 2025. <https://www.affairesuniversitaires.ca/articles-de-fond-fr/lutter-contre-le-racisme-anti-noirs/>. Commission canadienne des droits de la personne. « Racisme envers les personnes asiatiques, une tendance préoccupante. » *Commission canadienne des droits*

de la personne. Consulté le 27 mars 2025. <https://2020.chrcreport.ca/racisme-personnes-asiatiques-tendance-preoccupante.html>.

Canada. Commission royale sur les peuples autochtones. *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones*. Ottawa : Canada Communication Group, 1996.

Carr, Paul R. "The 'Equity Waltz' in Canada: Whiteness and the Informal Realities of Racism in Education." *Journal of Contemporary Issues in Education* 3, no. 2 (2008): 4–23.

Castellano, Marlene Brant. "Ethics of Aboriginal Research." *Journal of Aboriginal Health* (2004): 98–114.

CBC. *What Systemic Racism in Canada Looks Like*. YouTube video, 4:48. Publiée le 18 mars 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=7GmX5stT9rU>.

CBC. "Students' Union Wants Mandatory Indigenous Content at University of Saskatchewan." *CBC News*, November 27, 2015. Consulté le 27 mars 2025. <https://www.cbc.ca/news/canada/saskatoon/students-union-wants-mandatory-indigenous-content-at-university-of-saskatchewan-1.3338594>.

Chadha, Ena. « Lettre à l'intention des universités et des collèges sur le racisme et d'autres préoccupations liées aux droits de la personne. » *Commission ontarienne des droits de la personne*, 2020. Consulté le 03 février 2025. <https://www3.ohrc.on.ca/fr/centre-des-nouvelles/lettre-lintention-des-universites-et-des-colleges-sur-le-racisme-et-dautres>.

Chau-Wong, Carol, and Abisola Oyasiji. *Racism in Education*. Coalition for Equal Access to Education, March 2022. Consulté le 27 novembre 2024. <https://calgaryfoundation.org/wp-content/uploads/Racism-in-Education.pdf>. Cicek Jillian Seniuk, Alan Steele, Sarah Gauthier, Afua Adobea Mante, Pamela Wolf, Mary Robinson, and Stephen Mattucci. "Indigenizing Engineering Education in Canada: Critically Considered." *Teaching in Higher Education*, 2021. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1935847>.

Conseil des académies canadiennes. *Équité, diversité et inclusion dans le système de recherche postsecondaire*. Ottawa : Groupe d'experts sur les pratiques d'EDI pour un changement impactant, Conseil des académies canadiennes, 2024. <https://www.rapports-cac.ca/reports/pratiques-en-matiere-dequite-de-diversite-et-dinclusion-dans-le-systeme-de-recherche-postsecondaire/>.

Council of Ontario Universities. *Lighting the Fire: Experiences of Indigenous Faculty in Ontario Universities*. December 14, 2020. Consulté le 27 mars 2025. <https://ontariosuniversities.ca/wp-content/uploads/2023/11/Lighting-the-Fire-Experiences-of-Indigenous-Faculty-in-Ontario-Universities-December-14-2020.pdf>.

Dei, George J. Sefa. "Personal Reflections on Anti-Racism Education for a Global Context." *Encounters on Education* 15 (2014): 239–249.

Donald, Dwayne. "Unlearning Colonialism and Renewing Kinship Relations." *The Alberta Teachers' Association Magazine* 103, no 2 (2023). <https://teachers.ab.ca/news/unlearning-colonialism>.

Douglas, Velta, Fiona Purton, and Daniela Bascuñán. "Possibility Not Difficulty: Difficult Knowledge in K–12 Classrooms as Opportunities for Renegotiating Relationships with Indigenous Knowledge." *The Alberta Journal of Educational Research* 66, no. 3 (2020). <https://doi.org/10.11575/ajer.v66i3.56962>.

Edgerton, Jason D., Tracey Peter, and Lance W. Roberts. "Back to the Basics: Socio-Economic, Gender, and Regional Disparities in Canada's Educational System." *Canadian Journal of Education* 31, no. 4 (2008): 861–888.

Banques alimentaires Canada. « Comment la Campus Food Bank aide les étudiants à étancher leur soif d'apprendre en comblant leurs besoins en nourriture. » *Banques alimentaires Canada*, 2023. Consulté le 27 mars 2025. <https://foodbankscanada.ca/fr/comment-la-campus-food-bank-aide-les-etudiants-a-etancher-leur-soif-dapprendre-en-comblant-leurs-besoins-en-nourriture/>.

Gillies, Carmen. "Anti-Indigenous Deficit Racism and Cultural Essentialism in K–12 Education: We Want You to Recognize There's a Problem." *Journal of Critical Race Inquiry* 10, no 2 (2023) : 68–88.

Glogowski, Krystyna, and Adam Rakoff. *Mistrust and Low Expectations: Educational Disadvantage and Black Youth in Ontario*. Toronto : Pathways to Education Canada, 2019. Consulté le 27 mars 2025. https://youthrex.com/wp-content/uploads/2020/09/BlackYouth_Research_Spotlight_June5.pdf.

Gouvernement du Canada. *Imbalances between Labour Demand and Supply (2019–2029)*. 2017. Consulté le 03 février 2025. <http://occupations.esdc.gc.ca/sppc-cops/l.3bd.2t.1ilshtml@-eng.jsp?lid=29&fid=1&lang=en>.

Ha, Andrew, and Charlotte Alden. "UBC Black Student Union Speaks Out Following Anti-Racist Protests in United States, Canada." *The Ubysey*, 2020. Consulté le 27 mars 2025. <https://ubyssey.ca/news/bsu-statement-may31/>.

Huncar, Andrea. "Edmonton Schools Failing Black Students, Advocates Say." *CBC News*, July 25, 2020. Consulté le 27 mars 2025. <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/black-students-edmonton-systemic-racism-1.5662889>.

Indspire. *Truth and Reconciliation in Post-Secondary Settings: Student Experience*. 2018. Consulté le 27 mars 2025. https://indspire.ca/wp-content/uploads/2019/10/JMGD_003_IND_TR_REPORT_FINAL_V3_NOV15_V3.pdf.

James, Carl E. *Seeing Ourselves: Exploring Race, Ethnicity and Culture*. 4th ed. Toronto: Thompson Educational Publishing, 2010.

James, Carl E., and Philip S. S. Howard. "Multiculturalism, Multicultural Education, and Racialized Students in Canada." In *The Education Systems of the Americas*, edited by S. Jornitz and M. Parreira do Amaral, 1–14. Global Education Systems. Cham : Springer, 2021.

James, Carl E., and Gillian Parekh. "Fixed Trajectories: Race, Schooling, and Graduation from a Southern Ontario University." *Canadian Journal of Higher Education* 51, no. 4 (2021): 67–84.

James, Carl E., and Tana Turner. *Towards Race Equity in Education: The Schooling of Black Students in the Greater Toronto Area*. Toronto : York University, 2017. Consulté le 10 janvier 2025. <https://youthrex.com/wp-content/uploads/2019/05/Towards-Race-Equity-in-Education-April-20172.pdf>.

Johnstone, Marjorie, and Eunjung Lee. "A Colonial Legacy of Cultural and Epistemic Genocide: Limited Education Access, Family Dislocation and Premature Death of Indigenous Youth in Northern Ontario, Canada." *Whiteness and Education* 9, no. 1 (2024). <https://doi.org/10.1080/23793406.2022.2136581>.

Kirkness, Verna J., and Ray Barnhardt. "First Nations and Higher Education: The Four R's – Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility." *Journal of American Indian Education* 30, no. 3 (1991): 1–15.

Lazarenko, Arlette. "More than 100 Teens in N.L. Fight Back against Racism through Art." *CBC News*, November 27, 2024. Consulté le 27 novembre 2024.

<https://www.cbc.ca/news/canada/newfoundland-labrador/students-racism-sharing-our-cultures-schools-newfoundland-labrador-1.7386038>.

Lewis, Stephen. *Rapport sur les relations raciales en Ontario*. Toronto : Government of Ontario, 1992. Consulté le 03 février 2025.

<https://ia903104.us.archive.org/22/items/stephenlewisrepo00lewi/stephenlewisrepo00lewi.pdf>.

Livingstone, Anne-Marie, and Morton Weinfeld. "Black Students and High School Completion in Quebec and Ontario: A Multivariate Analysis." *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie* 54, no 2 (2017) : 174–197.

<https://doi.org/10.1111/cars.12144>.

Luhanga, Florence, Sithokozile Maposa, Vivian Puplampu, Eunice Abudu, and Irene Chigbogu. "'You Have to Strive Very Hard to Prove Yourself': Experiences of Black Nursing Students in a Western Canadian Province." *International Journal of Nursing Education Scholarship* (2022). <https://doi.org/10.1515/ijnes-2022-0094>.

MacIsaac, Janet. *1L Cohort Diversity Report: Towards an Inclusive Law Program*. Windsor : University of Windsor, 2020.

MacKenzie, Megan, and Benjamin E. Goldsmith. "Are Academics More Likely to Answer Emails from 'Melissa' or 'Rahul'? The Answer May Not Surprise You." *The Conversation*, 2024. Consulté le 25 janvier 2025. <https://theconversation.com/are-academics-more-likely-to-answer-emails-from-melissa-or-rahul-the-answer-may-not-surprise-you-241352>.

Robyn Maynard. "Canadian Education Is Steeped in Anti-Black Racism." *The Walrus*, November 29, 2017. Consulté le 17 février 2025. <https://thewalrus.ca/canadian-education-is-steeped-in-anti-black-racism/>.

Maynard, Merryn, Samantha B. Meyer, Christopher M. Perlman, and Sharon I. Kirkpatrick. "Experiences of Food Insecurity Among Undergraduate Students: 'You Can't Starve Yourself Through School'." *Canadian Journal of Higher Education* 48, no. 2 (2018): 130–148.

Meal Exchange. *2021 National Student Food Insecurity Report*. 2021. Consulté le 27 mars 2025. <https://www.mealexchange.com/resources>.

Morassee, Catherine. "Debate Continues Year after U of O Professor's Use of N-Word in Class." *CBC News*, 2021.

Nixon, Jade, Sefanit Habtom, and Eve Tuck. "Rupture, Not Injury: Reframing Repair for Black and Indigenous Youth Experiencing School Pushout." *Journal of Visual Culture* 21, no. 1 (2022): 132–160. <https://doi.org/10.1177/14704129221088300>.

Noshin, Wasifa. « All Out Strike tackles systemic racism on September 30. » *Excalibur*, September 28, 2020. Consulté le 27 mars 2025. <https://www.excal.on.ca/news/2020/09/28/all-out-strike-tackles-systemic-racism-on-september-30/>.

Bureau de l'interlocutrice spéciale indépendante. *Lieux de vérité, lieux de conscience : Sépultures et fosses communes anonymes et enfants autochtones disparus au Canada*. Ottawa : Bureau de l'interlocutrice spéciale indépendante, 2024. Consulté le 27 mars 2025. <https://osi-bis.ca/fr/rapport-historique/>.

Commission ontarienne des droits de la personne. *Tables rondes sur la lutte contre le racisme envers les Noirs en éducation: Rapport sur « Ce que nous avons entendu »* Le 23 juin 2023. Consulté le 10 janvier 2025. <https://www3.ohrc.on.ca/fr/tables-rondes-sur-la-lutte-contre-le-racisme-envers-les-noirs-en-education-rapport-sur-ce-que-nous>.

Pauchulo, Ana Laura. *Anti-Racism Education in Canada: Best Practices*. Edmonton : Centre for Race and Culture, 2013. Consulté le 03 décembre 2024. <https://cfrac.com/wp-content/uploads/2021/08/Anti-Racism-Education-in-Canada-1.pdf>.

Raza, Ali. "Being Black in School: Peel Students Open Up About the Racism They Face in the Classroom." *CBC News*, April 13, 2022. Consulté le 04 décembre 2024. <https://www.cbc.ca/news/canada/toronto/peel-students-racism-panel-1.6408851>.

Rice, Carla, Susan D. Dion, Hannah Fowlie, and Andrea Breen, "Identifying and Working through Settler Ignorance," in *Critical Studies and the International Field of Indigenous Education Research*, ed. Greg Vass and Melitta Hogarth (New York: Routledge, 2024).

Rodriguez, Carlos, John Zhao, et Sarah Jane Ferguson. *Regards sur la société canadienne : La participation des diplômés du collégial et du baccalauréat aux programmes coopératifs* No 75-006-X au catalogue. Ottawa : Statistique Canada, 2016. Consulté le 28 novembre 2024. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2016001/article/14692-fra.htm>.

Sallaffie, Moriah, Maria Cherba, and Gwen K. Healey Akearok. "Survey of Nunavut Post-Secondary Students: Determinants of School Completion, Post-Secondary Education, and Education Success." *Canadian Journal of Education* 44, no. 3 (2021): 764-787.

Sangmen, Anthony Abbot, Desmond Oklikah Ofori, and George Fiifi Botchey. "Black Students in Canada's Higher Education System: A Systematic Literature Review." *Canadian Journal for New Scholars in Education* 15, no. 2 (2024): 244-257.

Smith, Charles C., and Birgit Rhode. *Situational Assessment of the University of Windsor's MSWwp Program for Reflection of Antiracism Principles in Program Content and Delivery*. Toronto : Charles C Smith Consulting, 2024.

Smith, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. 3rd ed. London: Bloomsbury Publishing, 2021.

Spooner, Marc. "The Ugly Side of Performance-Based Funding for Universities." *Academic Matters*, Spring 2021. Consulté le 27 mars 2025. <https://academicmatters.ca/the-ugly-side-of-performance-based-funding-for-universities-2>.

Statistique Canada. Comment l'éloignement de la communauté influe-t-il sur l'achèvement des études secondaires chez les Premières Nations, les Métis et les Inuit? 23 octobre 2023. <https://www.statcan.gc.ca/o1/fr/plus/4596-comment-leloignement-de-la-communaute-influe-t-il-sur-lachevement-des-etudes-secondaires>.

Statistique Canada. *Parlons d'éducation dans les communautés des Premières Nations : Rapport du sondage 2017*. <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1509019844067/1531399883352>. Consulté le 15 décembre 2024.

Statistique Canada. *Un portrait du niveau de scolarité et des résultats professionnels au sein des groupes de population racisés en 2021* No 98-200-X2021011 au catalogue. Ottawa : Statistique Canada, le 18 janvier 2023. Consulté le 07 janvier 2025. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-X/2021011/98-200-x2021011-fra.cfm>.

Talaga, Tanya. "Canada's Indifference to the Deaths of Seven First Nations Teenagers Is 'Just Plain Racism'." *CBC News*, September 16, 2021. <https://www.cbc.ca/documentaries/the-passionate-eye/canada-s-indifference-to-the-deaths-of-seven-first-nations-teenagers-is-just-plain-racism-tanya-talaga-1.6080264>.

Thompson, Karihwakeron Tim. *The 176 Million Dollar Question: Are the Promised Federal Education Funds for First Nations Actually Flowing?* Toronto : Yellowhead Institute, December 4, 2018. <https://yellowheadinstitute.org/2018/12/04/federal-education-funds/>.

Thompson, Sam, and Daisy Woelk. "‘Shock and Disbelief’ after Manitoba School Trustee’s Indigenous Comments." *Global News*, April 25, 2024. Consulté le 04 décembre 2024. <https://globalnews.ca/news/10450040/school-trustee-manitoba-racism-presentation-reconciliation/>.

Timmons, Vianne. "Aboriginal Students' Perceptions of Post-Secondary Success Initiatives." *The Canadian Journal of Native Studies* 33, no. 1 (2013): 231–237.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. *Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Montréal : Presses de l’Université McGill-Queen’s, 2015.

Tuck, Eve. "Re-Visioning Action: Participatory Action Research and Indigenous Theories of Change." *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education* 41, no. 1 (2009a): 47–65.

Tuck, Eve. "Re-Visioning Action: Participatory Action Research and Indigenous Theories of Change." *The Urban Review* 41, no 1 (2009b) : 47–65.

Tuck, Eve. "The Problem Tree." *Eve Tuck*. Consulté le 10 janvier 2025. <https://www.evetuck.com/problem-tree>.

Tuck, Eve, and Beverly Tuck. "Making School More Meaningful: Perspectives on the Purposes of Schooling from an Alaska Native Context." In *Why Public Schools? Voices from the United States and Canada*, edited by J.L. View, D.A. Laitsch, and P.M. Earley, 14–20. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013.

Nations Unies. « Une pandémie de haine ». Nations Unies. Consulté le 10 janvier 2025. <https://www.un.org/fr/hate-speech/impact-and-prevention/a-pandemic-of-hate>.

Universités Canada et Université de Toronto Scarborough. *Charte de Scarborough contre le racisme anti-Noir et pour l’inclusion des Noirs Principes, mesures et responsabilités*. 2021. Consulté le 27 mars 2025. <https://univcan.ca/fr/news/charte-de-scarborough/>.

Villegas, Francisco J. « 'Don't Ask, Don't Tell' : Examining the Illegalization of Undocumented Students in Toronto, Canada.” *British Journal of Sociology of Education* 39, no. 8 (2018): 1045–1060. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1467265>.

Walcott, Rinaldo. "Data or Politics? Why the Answer Still Remains Political." *Royal Society of Canada*, 2020. Consulté le 21 janvier 2025. <https://rsc-src.ca/en/covid-19/impact-covid-19-in-racialized-communities/data-or-politics-why-answer-still-remains>.

Walcott, Rinaldo. "The End of Diversity." *Public Culture* 31, no. 2 (2019): 263–274. <https://doi.org/10.1215/08992363-7286885>.

Webb, Denise, and Angela Mashford-Pringle. "Incorporating Indigenous Content into K–12 Curriculum: Supports for Teachers in Provincial and Territorial Policy and Post-Secondary Education Spaces." *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, no. 198 (2022): 2–129.

Winnipeg Indigenous Executive Circle. *State of Equity in Education Report*, 2023. <https://www.wiec.ca/reports/#:~:text=The%20State%20of%20Equity%20in,in%20the%20city%20of%20Winnipeg>.

Winnipeg Indigenous Executive Circle. *State of Equity in Education Report*, 2021. <https://www.wiec.ca/wp-content/uploads/2024/03/WIEC-2021-State-of-Equity-in-Education-Report-1-1.pdf>

Wong, Jessica. "Educators, Parents Work to Embed the Black Experience into School Curriculum." *CBC News*, September 12, 2020. Consulté le 10 janvier 2025. <https://www.cbc.ca/news/canada/black-canadians-school-curriculum-1.5706510>.

Zhang, You, Shangcao Yuan, and Phoebe Kang. "Neo-Racism, Neo-Nationalism, and the Recruitment of Chinese International Students to Canada in the Era of the Pandemic." In *International Students from Asia in Canadian Universities: Institutional Challenges at the Intersection of Internationalization, Racialization and Inclusion*, edited by Ann Kim, Elizabeth Buckner, and Jean Michel Montsion, 217–229. 1st ed. New York: Routledge, 2023.