

Déstabiliser l'ordre colonial : Antiracisme et décolonisation dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens



DR | DE LORES | V | MULLINGS

**Produit pour le Réseau canadien pour l'équité et la justice
raciale Mai 2025**

Table des matières

<i>Introduction</i>	<i>3</i>
<i>Données et disparités : Ce que révèlent les chiffres</i>	<i>5</i>
<i>Cadres théoriques : Antiracisme et décolonisation.....</i>	<i>8</i>
<i>Réalités vécues : Naviguer dans les structures et les systèmes racistes et coloniaux</i>	<i>12</i>
Minorité modèle, tensions intragroupes et discrimination	15
Expériences vécues et actuelles des élèves.....	20
Expériences vécues et actuelles du personnel et du corps professoral.....	24
<i>Approches performatives de la transformation institutionnelle</i>	<i>29</i>
<i>Curriculums, pédagogie et omissions</i>	<i>32</i>
<i>Lacunes institutionnelles : Infrastructure et engagement administratif</i>	<i>35</i>
<i>Activisme antiraciste et décolonial de longue date</i>	<i>38</i>
<i>Études de cas : Initiatives antiracistes et décoloniales dans le milieu universitaire</i>	<i>41</i>
<i>Taux d'achèvement et de participation aux études postsecondaires</i>	<i>44</i>
<i>Conclusion : Voies à suivre</i>	<i>59</i>
<i>Annexes</i>	<i>61</i>
Annexe 1 : Les disparités en matière de diversité en 2019	61
<i>Ouvrages cités.....</i>	<i>62</i>

Divulcation relative à l'utilisation de l'IA : Ce document, intitulé « Déstabiliser l'ordre colonial : Antiracisme et décolonisation dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens », comprend du contenu généré avec l'aide de ChatGPT, un modèle linguistique d'IA développé par OpenAI. Tout le contenu généré par l'IA a été révisé et complété par l'auteur afin de répondre aux normes universitaires.

Introduction

Les universités et les collèges du Canada sont situés sur des territoires autochtones non cédés et ont toujours joué un rôle central dans les efforts d'édification de la nation qui ont exclu les communautés autochtones, noires et racisées. Les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens se disent régulièrement fiers de leur engagement en faveur de l'équité, de la diversité et de l'inclusion (EDI), se positionnant ainsi comme des champions de l'EDI. Cet engagement se manifeste par une récente vague d'initiatives dites axées sur l'équité et de gestes symboliques, tels que la reconnaissance des terres, l'utilisation d'un langage axé sur la réconciliation et la lutte contre le racisme, et l'embauche de membres du corps professoral noirs et autochtones. Cependant, les infrastructures profondes de la blancheur, du colonialisme et du racisme anti-Noirs restent intactes. Ces gestes rhétoriques masquent souvent des systèmes bien établis d'inégalité raciale et de domination coloniale, dissimulant le racisme structurel et la logique coloniale persistante qui sont ancrés dans leurs fondements.

Les luttes contemporaines contre le racisme dans les établissements universitaires canadiens sont profondément enracinées dans l'héritage colonial de cette nation, qui continue de façonner les politiques, les structures et les normes culturelles de ses universités. Bien que les institutions célèbrent souvent leur engagement envers l'équité raciale, la présence persistante du racisme systémique et du racisme anti-Noirs et anti-Autochtones remet en question ces affirmations.

Cet article soutient que le racisme et la colonialité ne sont pas simplement des négligences institutionnelles, mais plutôt des caractéristiques fondamentales des milieux postsecondaires canadiens. Il analyse de manière critique les obstacles structurels, les données empiriques et des exemples concrets, et utilise des cadres théoriques, ainsi que des expériences vécues pour examiner comment le milieu universitaire perpétue les inégalités raciales et continue de marginaliser systématiquement les personnes et les groupes autochtones, noirs et racisés. En analysant des documents politiques, des publications de recherche et des données statistiques, cet article démontre les limites de l'inclusion performative et exige une refonte radicale des collèges et des universités fondée sur une pratique décoloniale et antiraciste. S'appuyant sur des chercheurs tels que bell hooks, Linda Tuhiwai Smith, Jason Arday, Delores V. Mullings et George S. Dei, cet article explore comment les cadres antiracistes et décoloniaux peuvent remettre en question la complaisance institutionnelle, transformer les programmes d'études, redistribuer le pouvoir et décentrer le discours afin de créer un espace pour les voix historiquement exclues. L'article soutient qu'une transformation significative exige que les universités aillent au-delà des gestes symboliques et s'orientent vers une véritable responsabilité institutionnelle.

Bien que les institutions célèbrent souvent leur engagement en faveur de l'équité raciale, la présence persistante du racisme systémique et du racisme anti-Noirs et anti-Autochtones remet en question ces affirmations.

Données et disparités : Ce que révèlent les chiffres

Trois rapports sont utilisés pour analyser les données empiriques sur l'accès à l'éducation et le niveau de scolarité des élèves noirs, autochtones, asiatiques et latino-américains. Voici un résumé des conclusions de Melvin Alexandria, de Statistique Canada, de Jaclyn Taylor et d'Aneta Bonikowska et coll., en commençant par les élèves autochtones.

Aneta Bonikowska et coll. (2024) indiquent que les taux d'inscription dans l'enseignement postsecondaire sont les plus élevés chez les élèves chinois, coréens et sud-asiatiques et les plus faibles chez les élèves latino-américains, noirs et blancs. Certains groupes, comme les élèves de l'Asie occidentale, affichent une participation élevée aux études postsecondaires malgré des taux d'obtention de diplôme d'études secondaires plus faibles, ce qui suggère que les résultats scolaires en 10^e année ont une influence plus forte que le revenu du ménage. Les étudiants autochtones demeurent sous-représentés dans toutes les formes de réussite postsecondaire. Leur taux d'obtention de diplômes qui s'élève à 48,4 % est bien inférieur à la moyenne nationale de 64,7 %, en grande partie en raison de désavantages structurels liés aux pensionnats, à la dépossession coloniale et au racisme systémique.

Statistique Canada confirme ces conclusions en soulignant que, bien que 60 % des Canadiens noirs âgés de 25 à 64 ans possèdent un diplôme d'études postsecondaires, ils sont sous-représentés dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM) et dans les études supérieures, ce qui limite leur mobilité économique. Les Canadiens d'origine

sud-asiatique et chinoise, malgré un taux d'obtention de diplômes de 75,6 % et 70,6 % respectivement, se heurtent toujours à des obstacles structurels sur le marché du travail et dans le milieu universitaire. Les étudiants latino-américains restent également sous-représentés dans les programmes de grade universitaire, en particulier au-delà du premier cycle.

Des données désagrégées révèlent d'autres disparités au sein des groupes. Par exemple, les Canadiens noirs nés en Afrique, en particulier les immigrants du Nigéria ou du Ghana, obtiennent un baccalauréat à des taux plus élevés que les communautés noires établies de longue date, comme les Afro-Néo-Écossais. Cependant, leurs titres de compétences ne se traduisent pas nécessairement par des possibilités d'emploi ou de leadership équitables, ce qui indique une exclusion structurelle, indépendamment de la réussite scolaire.

Ces disparités reflètent également des écarts entre les sexes. Les femmes philippines, japonaises, d'Asie du Sud-Est et d'Asie occidentale devancent leurs homologues masculins de 16 à 17 points de pourcentage en termes d'obtention d'un diplôme. De plus, bien que les étudiants philippins aient un taux d'inscription dans l'enseignement supérieur relativement élevé, beaucoup sont orientés vers des programmes menant à un diplôme ou à un grade universitaire, avec un accès limité aux occasions d'études supérieures.

Sans données désagrégées, sans cadres de responsabilité clairs et sans interventions systémiques, le fossé entre le discours et la réalité reste profond.

L'Université métropolitaine de Toronto (anciennement l'Université Ryerson) a réalisé un rapport sur l'auto-identification des étudiants et a constaté que les étudiants autochtones ne représentent que 1 % des étudiants de premier cycle et

des cycles supérieurs, alors qu'ils constituent 3 % de la population autochtone de la région du Grand Toronto et de l'Ontario (4). Dans l'ensemble, les étudiants racisés représentaient 48 % des étudiants de premier cycle et seulement 39 % des étudiants des cycles supérieurs (4). Les étudiants noirs sont légèrement sous-représentés, avec 7 % des étudiants de premier cycle, alors qu'ils représentent 8 % de la population; toutefois, on observe une différence marquée chez les étudiants de deuxième et troisième cycles, qui ne représentent que 3 % (8). Les étudiants noirs ont également indiqué que la diversité raciale et ethnique du campus n'était pas apparente dans leurs programmes.

Il est intéressant de noter que la cohorte d'étudiants de première année (1L) en droit de l'Université de Windsor présente des différences par rapport aux données de Statistique Canada. Dans ce cas, alors que les étudiants des Caraïbes et les étudiants noirs étaient sous-représentés dans les données nationales, les étudiants d'origine caribéenne ou africaine étaient deux fois plus susceptibles d'être représentés dans le programme que dans les données du recensement canadien; les étudiants d'origine européenne ou nord-américaine étaient sous-représentés d'un facteur de 1,4; et 49 % des étudiants de première année étaient des minorités visibles [racisées], ce qui, selon le rapport, est supérieur à la population générale de l'Ontario (Université de Windsor).

La persistance de ces inégalités remet en question la sincérité des engagements institutionnels en faveur de l'équité. Sans données désagrégées, sans cadres de responsabilité clairs et sans interventions systémiques, le fossé entre le discours et la réalité reste large.

Cadres théoriques : Antiracisme et décolonisation

La présente analyse s'appuie sur des cadres théoriques critiques pour examiner comment les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada reproduisent les hiérarchies coloniales et raciales sous le couvert de l'inclusion. Ce travail s'appuie sur la théorie critique de la race (TCR), la théorie décoloniale, l'antiracisme et la pensée féministe autochtone et noire, qui exposent toutes les forces idéologiques et structurelles qui perpétuent la suprématie blanche dans les espaces universitaires. La TCR met en avant le rôle central de la race et du racisme dans la construction des institutions sociales (Delgado et Stefancic).

L'antiracisme et la décolonisation, bien que liés, sont deux projets distincts. Comme l'affirme Dei, « l'antiracisme ne consiste pas seulement à nommer les races, mais aussi à nommer le pouvoir et ses conséquences » (23). L'antiracisme repose sur la reconnaissance du racisme systémique ancré dans les politiques, les pratiques et les discours des institutions. Le concept d'« antiracisme intégratif » de Dei est particulièrement pertinent au Canada, où la question raciale croise le colonialisme, l'immigration et la diversité linguistique. L'antiracisme exige de s'opposer à la suprématie blanche, non pas en tant que croyance individuelle, mais en tant que principe organisateur de la société (Henry et Tator 89). Delgado et Stefancic soutiennent que le racisme n'est pas une aberration, mais plutôt « la façon habituelle dont la société fonctionne » (18). Dans le contexte postsecondaire, cela se manifeste par la marginalisation systémique

La décolonisation consiste à remettre en question la domination de l'épistémologie occidentale et à plaider en faveur d'une présence significative de différents systèmes de connaissances et traditions.

des étudiants racisés, l'exclusion des professeurs noirs et autochtones des postes de direction et les désavantages structurels inhérents à des politiques apparemment neutres.

Dans ce contexte, la décolonisation consiste à remettre en question la domination de l'épistémologie occidentale et à plaider en faveur d'une présence significative de différents systèmes de connaissances et traditions. Il s'agit de surmonter l'idée que les modes de connaissance occidentaux sont les seules formes de connaissance légitimes ou valables (Zhang 5). Pour certains groupes autochtones, la décolonisation, en revanche, est centrée sur la souveraineté, les systèmes de connaissances et la responsabilité relationnelle des Autochtones. Linda Tuhiwai Smith souligne que la décolonisation implique non seulement de résister aux récits coloniaux et à la production de connaissances, mais aussi de créer des espaces permettant aux peuples autochtones de se réapproprier leurs épistémologies et de définir leurs réalités (Smith 24). Tuck et Yang mettent en garde contre le fait de transformer la décolonisation en initiatives EDI, arguant que « la décolonisation n'est pas une métaphore », mais un processus politique et matériel ancré dans la terre et la résurgence autochtone (Tuck et Yang 3). Ainsi, alors que l'antiracisme appelle à une remise en question des hiérarchies raciales, la décolonisation exige le démantèlement des fondements sur lesquels reposent les institutions coloniales.

Appliquée à l'éducation, la théorie décoloniale prolonge cette critique en soulignant la présence persistante des structures coloniales dans les sociétés postcoloniales. Walter Mignolo et Santino Bussmann décrivent la colonialité comme la logique de domination et de contrôle qui persiste au-delà de la domination coloniale formelle, maintenue par les systèmes de connaissances occidentaux, les hiérarchies institutionnelles et le capitalisme mondial (Mignolo et Bussmann). Plus précisément :

Les théories antiracistes et décoloniales fournissent des outils pour démanteler les pratiques institutionnelles et les idéologies qui soutiennent la suprématie blanche dans le milieu universitaire canadien.

Cependant, le modèle de l'humain (hu[man] dans le texte anglais) est le reflet des énonciateurs de la matrice coloniale du pouvoir, qui sont des Occidentaux de souche, blancs, chrétiens, masculins et hétérosexuels, mais pas les élites latino-américaines, africaines et asiatiques, qui ne sont même pas majoritairement blanches. (8)

Les féministes autochtones telles que Simpson soulignent comment le colonialisme et le patriarcat s'allient pour effacer la souveraineté et les systèmes de connaissances des femmes autochtones, et elles réclament à juste titre une pratique décoloniale centrée sur la terre, la connectivité et la résurgence (Simpson 22).

Le fait de privilégier les épistémologies eurocentriques, la domination de la langue anglaise et les structures de gouvernance coloniales dans l'enseignement supérieur reflètent la colonialité. Linda Tuhiwai Smith insiste sur le fait que la décolonisation doit impliquer à la fois la résistance aux systèmes de

connaissances coloniaux et la récupération des modes de connaissance autochtones (24). De plus, Mignolo (15) soutient que la décolonialité appelle à la *désobéissance épistémique*, c'est-à-dire le refus d'accepter les paradigmes occidentaux comme universels et la demande de validation des systèmes de connaissances autochtones et subalternes. La pensée féministe noire, telle qu'elle est exprimée par bell hooks, Beverly-Jean Daniel et Delores Mullings, met en évidence la nature croisée du racisme et de la discrimination. Comme le souligne Crenshaw, les intersections expliquent comment la race, le genre et la classe sociale interagissent pour structurer la discrimination et l'exclusion. Daniel, par exemple, note que « la négritude devient hypervisible dans la salle de classe et simultanément invisible dans la culture institutionnelle », en soulignant le travail émotionnel et la surveillance auxquels est soumis le corps professoral noir (24). Ces cadres exposent collectivement la contradiction entre la neutralité présumée de l'université et son rôle actif dans la reproduction des hiérarchies fondées sur la race et le racisme.

Ensemble, les théories antiracistes et décoloniales fournissent des outils pour démanteler les pratiques institutionnelles et les idéologies qui soutiennent la suprématie blanche dans le milieu universitaire canadien. Les promoteurs de ces théories exigent une transformation de la représentation, de la pédagogie, de la gouvernance et de la légitimité épistémologique. À l'avenir, cet article utilise ces cadres pour analyser la culture institutionnelle, les programmes d'études et les politiques, et préconise des stratégies concrètes en faveur de la justice raciale et de la décolonisation dans le milieu universitaire.

Réalités vécues : Naviguer dans les structures et les systèmes racistes et coloniaux

Les expériences vécues et actuelles des personnes et des groupes

Ces systèmes ne sont pas des vestiges d'un passé lointain; Ils continuent de façonner les interactions quotidiennes de tous les membres du milieu universitaire.

autochtones, noirs et racisés au sein des établissements d'enseignement postsecondaire montrent le fonctionnement sans fin du pouvoir colonial et raciste. Ces systèmes ne sont pas des vestiges d'un passé lointain. Ils continuent de façonner les interactions quotidiennes de tous au sein du milieu universitaire. Avec des pratiques d'embauche injustes et

exclusives créées pour favoriser les personnes blanches (voir Smith, annexe 1), des microagressions [lire macroagressions] dans les salles de classe, l'isolement, l'hostilité et la surveillance, le milieu universitaire est structuré par une logique coloniale et anti-Noirs qui agit comme un gardien régulant l'accès à l'appartenance et à la production du savoir.

Les universitaires autochtones rapportent avoir été victimes d'effacement par le biais de la diversité de façade, de la marginalisation dans l'élaboration des programmes d'études et d'une influence limitée dans la gouvernance institutionnelle. Les membres autochtones et noirs du corps professoral décrivent souvent le fardeau d'être les seuls représentants de leur groupe racial et culturel au sein de l'administration ou de leur unité

Les membres noirs, autochtones et racisés du corps professoral et du personnel doivent fréquemment composer avec des environnements de travail hostiles tout en surpassant leurs collègues dans des postes liés à la diversité, aux services et au mentorat...

universitaire. Ces personnes évoquent également le fait qu'on attend d'elles qu'elles représentent toute une race ou une communauté, alors qu'elles reçoivent peu de soutien institutionnel. Comme le soulignent Mullings et coll., les femmes noires membres du corps professoral sont régulièrement confrontées à « un système conçu pour briser la solidarité, différer le pouvoir et récompenser la proximité avec la blancheur » (Sistah Circle 22). Les professeurs racisés sont souvent surchargés de responsabilités liées à l'équité tout en étant exclus des processus décisionnels importants (Arday et Mirza 543).

Ces réalités sont aggravées par des structures bureaucratiques qui renforcent et normalisent la domination blanche. Les processus d'embauche et de promotion récompensent de manière disproportionnée la recherche s'inscrivant dans des paradigmes eurocentriques, tout en rejetant les travaux communautaires ou anticolonialistes au motif qu'ils manquent de rigueur ou ne sont pas légitimes. Les membres du corps professoral et du personnel noirs, autochtones et racisés doivent souvent composer avec des environnements de travail hostiles tout en accomplissant un travail exceptionnel dans des postes liés à la diversité, aux services et au mentorat, qui ont peu de valeur dans les évaluations menées aux fins de la titularisation et de la promotion.

Les étudiants sont également confrontés à la violence institutionnelle au cours de leur parcours éducatif. Les étudiants autochtones et noirs déclarent souvent être ignorés lorsqu'ils soulèvent des questions de racisme en classe, être surveillés sur le campus et être écartés des occasions de recherche ou de leadership (Dortch et Patel 210). Dans son livre, Black, Brown and Bruised

(Noirs, bruns et meurtris) : How Racialized STEM Education Still Stifles

Innovation (Comment l'éducation racialisée en STIM étouffe encore

l'innovation), McGee examine les expériences des étudiants noirs, autochtones et racisés sous-représentés qui fréquentent des institutions à prédominance blanche, où ils sont souvent confrontés à la fatigue liée aux luttes raciales, à des microagressions et à des stéréotypes qui remettent en question leur intelligence et leur sentiment d'appartenance.

Le rapport de planification stratégique de l'Université Memorial (Mullings et Adelakun) et le Dialogue Sessions Report (rapport sur les séances de dialogue) : The Experiences of Racialized and International Students (Les expériences des étudiants racisés et internationaux)(Binte et al.) souligne que les étudiants internationaux, noirs et racisés sont confrontés à des défis supplémentaires liés à leur statut de migrant, à leur instabilité financière et à leur aliénation culturelle, qui sont aggravés par les préjugés raciaux dans les procédures disciplinaires et les évaluations universitaires. La présomption de culpabilité dans les cas de plagiat ou de tricherie liée à l'IA s'applique souvent de manière disproportionnée aux étudiants racisés. Les étudiants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais sont particulièrement vulnérables, ce qui reflète une méfiance profondément enracinée dans les institutions.

Ces expériences ne sont pas des incidents isolés; elles révèlent à quel point la discrimination systémique est ancrée dans le fonctionnement quotidien de l'université. Ceux qui subissent cette oppression racisée intériorisent souvent les conséquences affectives de l'épuisement, de la rage, du désespoir et du

repli sur soi, et ce silence rend les préjudices institutionnels à la fois visibles et dissimulés. Il est essentiel de nommer ces réalités pour mettre fin à la discrimination systémique. Comme l'affirme Walcott, l'université doit reconnaître sa participation à la « longue survie de l'esclavage et de la colonisation » si elle souhaite devenir un lieu de libération plutôt que de reproduction (Walcott 45).

La section suivante examine comment les récits, tels que le mythe de la minorité modèle, contribuent aux tensions intragroupes et au contrôle des identités racisées dans les espaces universitaires.

Minorité modèle, tensions intragroupes et discrimination

Walton et Truong discutent de la manière dont la persistance du mythe de la minorité modèle dans les milieux universitaires a contribué à l'effacement et à la marginalisation des communautés diverses et racisées tout en renforçant les tensions intragroupes. « Le mythe de la minorité modèle fait référence à la construction systématique d'une image des personnes d'origine asiatique comme représentant une assimilation réussie dans une société dominée par les Blancs et comme « des exemples vivants de progrès [c'est-à-dire de réussite scolaire] malgré la persistance de la barrière de couleur et en raison de leurs différences raciales (souvent codées comme culturelles) » (391, cité dans Wu 2014, 6). Initialement appliqué aux communautés de l'Asie orientale, ce mythe positionne certains groupes racisés comme étant intrinsèquement plus disciplinés, intelligents et performants, une image qui est à la fois racisée et utilisée comme arme contre les populations noires, autochtones et latino-américaines.

Le mythe de la minorité modèle a potentiellement influencé la contestation judiciaire des étudiants américains d'origine asiatique contre l'université de Harvard, qui tenait compte de la race, de l'origine ethnique et d'autres facteurs dans son processus d'admission. Leur contestation portait principalement sur les préjugés et la discrimination perçus dans la politique à l'égard de certains groupes d'étudiants, notamment les Asiatiques. Cette affaire a abouti à une décision de la Cour suprême des États-Unis en 2023 qui a mis fin à la prise en compte de la race et de l'origine ethnique dans les admissions à l'université, estimant que cela avait des effets observables sur la démographie étudiante. La Harvard Gazette a rapporté ce qui suit :

Parmi les étudiants qui ont indiqué leur race, 14 % se sont identifiés comme afro-américains ou noirs, ce qui représente une baisse par rapport aux 18 % enregistrés dans les données de la promotion 2027. Trente-sept pour cent des étudiants se sont identifiés comme asiatiques américains, ce qui ne représente aucun changement par rapport à l'année précédente. Seize pour cent des étudiants se sont identifiés comme hispaniques ou latinos, contre 14 % l'année précédente. Un pour cent des élèves se sont identifiés comme amérindiens, soit une baisse de 1% par rapport à l'année précédente. Moins de 1% se sont identifiés comme Hawaïens ou autres insulaires du Pacifique, ce qui ne reflète aucun changement.

Le trope de la minorité modèle est utilisé pour détourner l'attention du racisme systémique, suggérant que la réussite est une question d'éthique de travail et de valeurs culturelles, plutôt que d'accès structurel et de privilèges.

Ce cadre crée une fausse hiérarchie entre les groupes d'Asie orientale et du Sud et cache les réalités complexes de l'exclusion auxquelles beaucoup sont confrontés. Lee aborde la double racialisation des Américains d'origine asiatique, considérés à la fois comme des étrangers représentant le « péril jaune » et comme des minorités modèles, deux perceptions qui renforcent la suprématie blanche.

Comme l'explique Bhopal, « le discours sur les minorités modèles renforce une illusion méritocratique qui sape la solidarité entre les communautés racisées et occulte la violence raciale exercée à l'encontre des autres » (2301). La célébration de la réussite scolaire au sein de communautés spécifiques s'accompagne souvent d'une pression pour se conformer aux normes dominantes, réprimer la critique politique et se distancier de la négritude et de l'autochtonité.

Le trope de la minorité modèle est utilisé pour détourner l'attention du racisme systémique, en suggérant que la réussite est une question d'éthique de travail et de valeurs culturelles, plutôt que d'accès structurel et de privilèges.

De plus, ce mythe facilite la négligence institutionnelle. L'accent mis sur la réussite « rend difficile la reconnaissance des attitudes et des discriminations anti-asiatiques » (Lee 15). Les administrateurs peuvent invoquer le taux d'inscription élevé ou les résultats scolaires de certains étudiants racisés pour justifier l'absence d'interventions antiracistes. Ces mêmes étudiants sont confrontés à la xénophobie, à des microagressions en classe et à la stigmatisation liée à la santé mentale. Certains groupes d'étudiants asiatiques, comme les Chinois et

les Philippins, sont souvent sous-représentés dans les instances dirigeantes étudiantes, la gouvernance universitaire et les domaines d'études supérieures qui façonnent la prise de décision institutionnelle.

Le mythe de la minorité modèle exacerbe également l'anti-négritude au sein des communautés racisées. Il positionne implicitement et explicitement les étudiants et les professeurs noirs comme imparfaits par comparaison, renforçant ainsi les stéréotypes anti-noirs et l'exclusion structurelle. Cette violence horizontale est particulièrement évidente lorsque les universitaires noirs sont ignorés dans le cadre de collaborations ou ghettoïsés dans des projets interdisciplinaires, même dans des environnements axés sur l'équité. Une telle dynamique engendre l'isolement, l'épuisement professionnel et un sentiment de diversité de façade.

La discrimination au sein d'un groupe est également une forme distincte et percutante de préjugés qui fonctionne par le biais de mécanismes psychologiques et sociaux complexes. Vo et coll. soutiennent que cette forme de discrimination mérite une plus grande attention théorique et empirique, car elle est souvent négligée en raison de l'accent mis sur la dynamique intergroupe et de l'hypothèse d'homogénéité et d'harmonie au sein des groupes sociaux (Vo et coll. 2). La discrimination intragroupe désigne les comportements négatifs, hostiles ou marginalisants dirigés vers des individus par d'autres membres du même groupe social (race, ethnicité, nationalité, etc.) (2). Ce phénomène est souvent moins visible que la discrimination intergroupe et peut se manifester par des formes subtiles de tension, de marginalisation, de rejet, d'intimidation, d'exclusion et de haine (Vo et coll. 2–3).

La colonisation a également influencé les relations entre les groupes sociaux. Whyman et coll. ont mené une étude exploratoire exhaustive afin d'examiner la violence latérale, une forme d'oppression intériorisée où des personnes issues de groupes systématiquement marginalisés dirigent leur colère et leur frustration vers les membres de leur propre communauté. Ce comportement, qui comprend des préjudices physiques et non physiques tels que les commérages, l'intimidation et l'isolement social, est répandu et normalisé dans de nombreux contextes autochtones à travers le monde. Il trouve ses racines dans le colonialisme historique et actuel, la discrimination systémique et l'intériorisation de stéréotypes négatifs. Les auteurs soutiennent l'idée que la violence latérale trouve son origine dans la perturbation des rôles culturels traditionnels et de la cohésion communautaire, et qu'elle y est liée.

Dans des domaines tels que les STIM, les étudiants peuvent être victimes d'exclusion non seulement de la part des groupes de Blancs, mais aussi de leurs pairs appartenant à d'autres groupes systématiquement marginalisés.

Une conclusion clé met l'accent sur la manière dont les conflits identitaires, en particulier la pression pour répondre à des normes arbitraires d'autochtonité « authentique », alimentent les préjudices intracommunautaires. Par exemple, des termes tels que « coconut » (noix de coco) sont utilisés pour humilier les personnes perçues comme s'assimilant à la culture blanche. L'utilisation du terme « Oreo » a des connotations similaires dans les communautés noires. Cette dynamique nuit au bien-être personnel et collectif.

Les observations de Whyman et coll. sont particulièrement pertinentes pour comprendre les expériences des étudiants noirs, latinos et autochtones dans les milieux universitaires canadiens, où la violence latérale peut aggraver

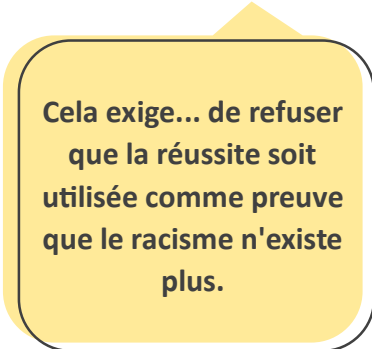
les effets du racisme systémique. Dans des domaines comme les STIM, où la représentation est faible et le mentorat rare, les étudiants peuvent être victimes d'exclusion non seulement de la part des Blancs, mais aussi de leurs pairs appartenant à d'autres groupes systématiquement marginalisés. Les auteurs appellent à démanteler les attentes identitaires étroites et à favoriser des environnements universitaires inclusifs et culturellement sûrs.

Pour remettre en question le mythe de la minorité modèle et la violence latérale, il ne suffit pas d'une inclusion large et vague. Elle exige le démantèlement des hiérarchies entre les groupes racisés, la mise au premier plan des voix des personnes noires et autochtones, et le refus de laisser le succès être utilisé comme preuve que le racisme n'existe plus. Un cadre décolonial et antiraciste nécessite une solidarité enracinée dans une lutte commune, et non dans une avancée comparative.

Expériences vécues et actuelles des élèves

La section suivante se penche sur les expériences des étudiants, en détaillant l'incidence des conditions institutionnelles sur leur vie universitaire et personnelle et la manière dont ils résistent à la marginalisation par l'action collective.

Les étudiants noirs, autochtones et racisés qui se trouvent à l'intersection du genre, du sexe, des capacités, de la migration, de la citoyenneté, de la langue, du pays de naissance, de l'état de santé et de la classe sociale continuent de faire face à un racisme omniprésent et à l'héritage colonial dans les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens. Les étudiants sont souvent regroupés sous l'appellation « étudiants racisés », mais ces



**Cela exige... de refuser
que la réussite soit
utilisée comme preuve
que le racisme n'existe
plus.**

communautés sont confrontées à des formes d'exclusion uniques, façonnées par l'histoire de l'esclavage, de la traite des êtres humains, du colonialisme et des migrations. Elles doivent être prises en compte et intégrées avec soin dans les politiques et programmes antiracistes et décolonisateurs.

Les étudiants noirs et autochtones naviguent régulièrement dans des environnements hostiles et aliénants dans les espaces universitaires. Ces environnements se caractérisent par la surveillance,

l'exclusion et la négligence structurelle, des conditions qui nuisent à leur santé mentale, à leur rendement scolaire et à leur sentiment d'appartenance en général (Bailey iv; McGee; Université métropolitaine de Toronto 20). Par exemple, la sécurité du campus est régulièrement appelée lors de cérémonies de purification par la fumée. Plutôt que d'agir comme des mécanismes de protection, les pratiques institutionnelles contribuent souvent à renforcer les inégalités mêmes que les universités prétendent vouloir démanteler.

La police sur les campus illustre bien cette contradiction. Des étudiants noirs ont déclaré avoir été suivis, détenus et, dans certains cas, menottés pour le simple fait de se trouver dans des espaces communs tels que les bibliothèques, les résidences universitaires et les salons étudiants. Shelby McPhee, un jeune homme noir, a été accusé à tort d'avoir volé un ordinateur portable et contraint de présenter son inscription au congrès dans une affaire de profilage racial survenue en juin 2019. Ces incidents soulignent la suspicion racisée inhérente aux pratiques de sécurité institutionnelles. Non seulement ils criminalisent la présence des personnes noires, mais ils envoient également un message clair sur qui a sa place et qui n'a pas sa place sur le campus (Université métropolitaine de Toronto 21).

En dépit de ce que prétendent les universités concernant le bien-être et l'inclusion, les services de counseling qui valorisent la culture restent limités, voire inexistantes.

Les services de soutien en santé mentale sont tout autant compromis. Malgré le discours des universités sur le bien-être et l'inclusion, en particulier pendant et après la pandémie de COVID-19, les services de counseling adaptés à la culture restent limités, voire inexistantes. Les étudiants noirs et autochtones constatent souvent que les mesures de soutien existantes ne reconnaissent pas

ou ne traitent pas les effets cumulatifs des traumatismes raciaux, du deuil intergénérationnel ou de l'exclusion systémique. L'absence de praticiens de la santé mentale issus de la diversité, combinée à de longs délais d'attente et à des approches eurocentriques, fait que de nombreux étudiants ne bénéficient d'aucun soutien en temps de crise (Henry et coll. 110; Ahmed, 137 ans; Université Memorial).

Les élèves racisés font également l'objet d'examen universitaire minutieux. Avec l'essor des outils d'IA générative, on constate une augmentation alarmante des accusations de plagiat visant de manière disproportionnée les étudiants noirs. Ces allégations manquent souvent de nuance ou d'équité procédurale et donnent lieu à des mesures disciplinaires qui touchent de manière disproportionnée les étudiants internationaux confrontés à l'insécurité en matière de visa, à l'instabilité du logement, à l'insécurité alimentaire et à la vulnérabilité économique. La présomption de culpabilité, associée à l'absence de défense significative, reflète la méfiance et la négligence des institutions (Mullings, Personal Communication¹; Toronto Metropolitan University 18).

L'accès à des possibilités d'apprentissage enrichissantes est également inégal. Les étudiants noirs sont souvent les derniers à être sélectionnés pour des postes très influents, tels que les postes d'assistant de recherche, les stages sur le terrain et les projets parascolaires. Lorsque des occasions se présentent, elles sont souvent mal financées, mal encadrées ou déconnectées des parcours de progression de carrière. L'exclusion des réseaux universitaires

¹ Delores Mullings, [dmullings@mun.ca] avec [Anon], 23 juillet 2023
© 2022 Delores V. Mullings PhD. Tous droits réservés

d'élite et de la préparation professionnelle perpétue un écart de réussite à long terme (Cameron et Jefferies 13; Mullings, Community Service Learning and Anti-Blackness).

Malgré ces obstacles, les élèves noirs et autochtones persistent. Ils forment des réseaux d'entraide, mènent des campagnes de sensibilisation, organisent des événements culturels et créent des communautés de soutien transformatrices. Grâce à leur militantisme, à leur expression artistique et au mentorat par les pairs, ils créent des espaces parallèles d'appartenance et de résistance dans diverses institutions à travers le pays. Ces efforts ne sont pas complémentaires, mais essentiels à la cause de la réinvention de l'université (hooks 207).

Expériences vécues et actuelles du personnel et du corps professoral

Les membres noirs et autochtones du corps professoral et du personnel sont régulièrement chargés de faire progresser les programmes d'équité institutionnelle, souvent sans disposer des ressources, de la reconnaissance ou de l'autorité nécessaires pour le faire efficacement. Beaucoup occupent des postes précaires ou contractuels qui ne leur confèrent aucun pouvoir décisionnel ni aucune stabilité à long terme. Ces postes sont souvent situés en dehors des structures de direction, laissant aux employés racisés le soin de mettre en œuvre les changements sans aucun levier institutionnel.

Les membres du corps professoral racisés se disent surchargés de responsabilités, notamment le mentorat, le travail en matière d'équité et la participation à des comités, tout en étant confrontés au scepticisme quant à la légitimité de leurs recherches et à l'efficacité de leur enseignement. Cameron et Jefferies attirent l'attention sur ce qu'ils appellent « la taxe noire », soulignant que les universitaires noirs doivent « publier 20 fois plus que leurs homologues blancs pour être considérés comme aussi compétents pour obtenir une

Les membres noirs et autochtones du corps professoral et du personnel sont régulièrement chargés de faire progresser les programmes d'équité institutionnelle, souvent sans disposer des ressources, de la reconnaissance ou de l'autorité nécessaires pour le faire efficacement.

titularisation » (13). Leurs recherches, en particulier lorsqu'elles sont ancrées dans l'engagement communautaire ou la théorie critique de la race, sont souvent dévalorisées dans les processus de titularisation et de promotion (Henry et coll. 125).

Daniel introduit le concept d'« enseigner tout en étant noir », décrivant comment les professeurs noirs sont soumis à un minutieux examen racial et à une dévalorisation, en particulier de la part des étudiants et des administrateurs qui utilisent la féminité blanche et les politiques d'inclusion libérales comme armes (24). L'auteure s'exprime particulièrement clairement sur le silence des femmes blanches et la souffrance qu'elles infligent aux corps des femmes noires. Ces expériences sont reprises par Mohamed et Beagan, qui affirment que les membres du corps professoral racisés se sentent souvent comme des « visages étrangers dans le milieu universitaire », accablés par un

travail de service invisible et rendus illégitimes par des normes eurocentriques.

Ils notent que « le langage de l'université elle-même est une microagression : méritocratie, indifférence à la couleur de peau [invisibilité de la couleur] et insistance sur le fait que l'université est une institution équitable, engagée en faveur de la diversité et niant la réalité vécue par le corps professoral de couleur » (340). De plus, comme le souligne Bhopal, le manque systémique de soutien et de reconnaissance entraîne des taux d'attrition élevés parmi les universitaires racisés, qui quittent souvent les établissements qui ne parviennent pas à s'attaquer aux structures racistes profondément enracinées (2296).

Certaines universités ont commencé à reconnaître les bourses d'études communautaires dans le processus de titularisation, mais des efforts continus sont nécessaires pour généraliser cette pratique.

Le personnel des bureaux chargés de l'équité, composé en grande partie de femmes noires, est souvent voué à l'échec. Il est chargé de mener à bien les changements en matière d'EDI et de lutte contre le racisme sans disposer de personnel, de budgets ou de soutien institutionnel suffisants. Il existe très peu de littérature universitaire explorant les expériences du personnel universitaire. Bailey observe que les rôles du personnel sont souvent « incohérents ou infructueux », non pas à cause du personnel lui-même, mais en raison de l'ambivalence et de la résistance des institutions (iv). Les postes liés à l'équité sont donc à la fois très visibles et politiquement vulnérables : ils sont célébrés lorsque les établissements cherchent à se faire reconnaître, mais ils servent de boucs émissaires lorsque les efforts de changement sont critiqués ou bloqués.

L'accès aux postes de leadership décisionnel est restreint. Bien que les universités aient fait des progrès en matière de recrutement de responsables de l'équité ou de consultants en diversité, ces postes servent rarement de tremplin vers des fonctions de vice-recteur, de vice-président ou de président. Les conclusions de Smith sur la représentation aux postes de haute direction dans les universités de recherche intensive du Canada (U15) révèlent des disparités importantes entre les personnes noires, autochtones et racisées. Par exemple, les conclusions de Smith publiées sur le site de l'Academic Women's Association of Alberta (Association des femmes universitaires de l'Alberta) fournissent une ventilation de la représentation des cadres supérieurs :

Présidents de conseil d'administration : 85,7 % de Blancs, 57 % d'hommes, dont 7,1 % de femmes issues de minorités visibles, aucune femme autochtone. Les chanceliers sont à 100 % blancs, dont 26,7 % de femmes. Les présidents sont à 80 % blancs à 86,7 % des hommes. Les vice-recteurs et vice-présidents (universitaires) sont à 100 % blancs et à 66,7 % des hommes. Les vice-présidents (recherche) atteignent presque la parité avec 46,7 % de femmes et 20 % de membres de minorités visibles (hommes et femmes confondus). Doyens des facultés et des écoles : 92,2 % sont blancs, 32 % sont des femmes et 7,7 % sont issus d'une minorité visible ou autochtones (hommes et femmes confondus). Voir l'annexe 1.

Les administrateurs racisés sont souvent cantonnés à des portefeuilles liés à l'équité, ce qui témoigne d'un phénomène plus large d'exclusion des postes de direction universitaire et financière. Henry et Tator (2009) soulignent

que le racisme systémique dans le milieu universitaire se manifeste par des « mécanismes de contrôle » qui limitent l'avancement des personnes racisées (211). À mesure que les populations sous-représentées gravissent les échelons, les données montrent une diminution du nombre de personnes susceptibles d'accéder à des postes de direction (Smith).

Cette dynamique engendre épuisement et désillusion chez les membres du corps professoral et du personnel qui sont profondément engagés en faveur de la justice, mais qui sont continuellement mis à l'écart. Comme le soulignent Mohamed et Beagan, les universitaires racisés se sentent souvent comme des « visages étrangers dans le milieu universitaire », contraints d'évoluer dans des institutions qui exigent leur diversité tout en niant leur autorité (340). Beaucoup finissent par quitter le milieu universitaire, invoquant l'épuisement professionnel, le racisme et le manque de soutien comme facteurs contributifs. Ma et coll. examinent l'intégration et l'incidence des pédagogies antiracistes et décoloniales dans l'enseignement supérieur canadien. L'étude souligne l'absence, et donc la nécessité, d'une « approche cohérente et globale de la mise en œuvre de pédagogies antiracistes ou décoloniales dans l'enseignement supérieur » (3) à l'égard de ces pédagogies, soulignant que des efforts fragmentés peuvent entraver des progrès significatifs. Les auteurs préconisent des efforts collaboratifs, affirmant que « la décolonisation de l'université est l'œuvre de tous les enseignants », encourageant ainsi le partage des responsabilités dans la réforme de l'éducation (15).

Pour remédier à cette situation, les établissements doivent s'engager

dans une restructuration transformatrice. Cela comprend la création de filières de leadership pour les membres autochtones et racisés historiquement marginalisés du corps professoral et du personnel. Un certain nombre d'universités ont commencé à reconnaître les bourses d'études communautaires dans le processus de titularisation, mais des efforts continus sont nécessaires pour généraliser cette pratique. En outre, il est nécessaire d'intégrer les études antiracistes dans les processus d'évaluation et de créer des postes dédiés à l'équité au sein des organes décisionnels supérieurs. Sans ces changements, les universités continueront à renouveler leur personnel bien intentionné sans toucher aux systèmes d'exclusion sous-jacents.

Approches performatives de la transformation institutionnelle

À la suite des appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation et de la réparation raciale mondiale qui a suivi l'exécution publique de George Floyd en 2020, les universités et collèges canadiens ont rapidement mis en place des initiatives d'embauche équitable et des plans stratégiques visant à accroître la représentation des professeurs et des étudiants autochtones et noirs. Il convient de noter que de nombreux établissements ont signé la Charte de Scarborough sur le racisme anti-Noirs et l'inclusion des Noirs dans l'enseignement supérieur canadien, charte qui énonce les principes directeurs pour l'épanouissement et la responsabilisation des Noirs. Cependant, « bien que la vie des Noirs soit publiquement affirmée dans les déclarations

institutionnelles, le corps professoral noir reste soumis à l'exclusion épistémique, à une surveillance excessive et à une résistance racisée » (Bell et coll. 150).

Les universités canadiennes ont également adopté des cadres EDI qui promettent une transformation, mais qui aboutissent souvent à des changements superficiels. Ces réponses institutionnelles sont souvent caractérisées par un symbolisme qui prime sur le fond : reconnaissance des terres, déclarations antiracistes ou embauche de responsables de l'équité sans

Les réponses institutionnelles se caractérisent par un symbolisme qui prime sur le fond : reconnaissance territoriale, déclarations antiracistes ou recrutement de responsables de l'équité sans soutien structurel.

soutien structurel. Si de tels gestes peuvent témoigner d'un certain progrès, ils constituent souvent des actes performatifs qui masquent les hiérarchies coloniales et raciales profondément ancrées dans la gouvernance, la pédagogie et la culture universitaires (Bell et coll. Henry, Mullings, Community Service Learning and Anti-Blackness 2022).

Ahmed introduit le concept de « non-performativité » pour décrire comment le langage institutionnel peut à la fois nommer et annuler le travail de lutte contre le racisme. Selon elle, les politiques de diversité ont souvent pour effet de « bloquer la transformation qu'elles décrivent » (141). Dans l'enseignement supérieur canadien, cela se manifeste par la prolifération de comités, de rapports et de cadres EDI qui aboutissent rarement à des changements concrets pour le corps professoral, le personnel ou les étudiants noirs et autochtones. Le non-respect des engagements symboliques engendre le cynisme et renforce la méfiance envers les institutions.

De plus, les efforts institutionnels en matière d'EDI sont souvent déconnectés du contexte historique de la colonisation et de l'esclavage. L'antiracisme est présenté comme un principe abstrait plutôt que comme une réponse aux conditions matérielles et à l'héritage de la violence. Comme le soulignent Tuck et Yang (2012), « la décolonisation n'est pas une métaphore » ; pourtant, dans le contexte postsecondaire, elle est régulièrement réduite à des audits de programmes d'études ou à des ateliers destinés au corps professoral, qui laissent intactes les structures de pouvoir fondamentales (1). La réconciliation est tout aussi diluée, fonctionnant davantage comme une stratégie de relations publiques que comme un appel à démanteler la gouvernance coloniale et la domination épistémique.

Même lorsque les institutions s'engagent à changer, la mise en œuvre est souvent déléguée à des unités dépourvues de ressources ou à des personnes sans pouvoir institutionnel. Les dirigeants racisés sont chargés de transformer des institutions qui restent structurellement hostiles à leur présence. Ces postes deviennent des lieux de travail racisé et à risque sur le plan politique. Par exemple, les responsables de l'équité ne sont pas impliqués dans les questions liées à l'équité, y compris les situations de crise. Sans indicateurs clairs, sans mécanismes de responsabilisation ni financement durable, ces efforts s'effondrent sous le poids de l'inertie institutionnelle.

Le langage de l'inclusion masque encore davantage la persistance de l'exclusion. Les universités vantent la diversité raciale de leur population étudiante tout en conservant des programmes eurocentriques, une direction

dominée par les Blancs et des critères de réussite ancrés dans des définitions coloniales de l'excellence. L'esthétique de la diversité remplace l'éthique de la justice. Comme le souligne Walcott, une véritable transformation nécessite « d'abandonner l'université telle que nous la connaissons afin d'imaginer et de construire une autre » (97).

Une transition vers une transformation authentique nécessite de nommer la complicité institutionnelle, de redistribuer le pouvoir décisionnel et d'intégrer des cadres antiracistes et décoloniaux à tous les niveaux de gouvernance. Toute mesure moindre ne constituerait pas une transformation, mais plutôt une approche hypocrite et une reproduction du statu quo.

Les cours sur la race, l'autochtonité et le colonialisme sont souvent cloisonnés, sous-financés et considérés comme des options plutôt que comme des éléments centraux des programmes universitaires.

Curriculums, pédagogie et omissions

Les programmes d'études demeurent l'un des terrains les plus propices à la violence épistémique dans l'enseignement postsecondaire canadien. Malgré les revendications en matière de diversité et d'inclusion, la plupart des programmes continuent de privilégier les systèmes de connaissances occidentaux tout en marginalisant ou en effaçant les épistémologies autochtones, noires et non occidentales. Cette exclusion épistémique n'est pas fortuite; elle est l'héritage de systèmes éducatifs coloniaux conçus pour promouvoir les valeurs eurocentriques et subordonner les autres modes de connaissance (Smith 29; DEI 45). Parallèlement à cet argument, Smith et Rohde ont évalué le programme de maîtrise en travail social de l'Université de Windsor, dans lequel les plaintes des étudiants faisaient état de racisme anti-Noirs dans

le contenu des cours, notamment dans des vidéos et des conférences données par des invités. Ces plaintes ont également révélé que les cadres supérieurs avaient réagi de manière inappropriée et insuffisante à l'égard des étudiants (8).

Les cours sur la race, l'autochtonité et le colonialisme sont souvent cloisonnés, sous-financés et considérés comme des cours optionnels plutôt que comme des éléments centraux des programmes universitaires. Comme le soulignent Gaudry et Lorenz, la plupart des établissements se contentent d'une inclusion symbolique plutôt que de s'engager dans ce qu'ils appellent l'« autochtonisation réconciliatoire », qui nécessiterait de repenser les programmes d'études autour de la gouvernance et des systèmes de connaissances autochtones (221). De même, Lopez et Gaetane soutiennent que l'anti-négritude est reproduite dans le milieu universitaire par l'omission de l'histoire, des traditions intellectuelles et des méthodologies communautaires des Noirs (56).

Décoloniser les programmes d'études ne consiste pas seulement à diversifier leur contenu, mais aussi à restructurer les hypothèses mêmes qui sous-tendent ce qui est considéré comme une connaissance.

Les membres noirs du corps professoral sont souvent soumis à un examen minutieux lorsqu'ils intègrent des cadres antiracistes ou décoloniaux dans leurs programmes. Comme le fait remarquer Daniel, le travail émotionnel lié à l'enseignement lorsqu'on est noir consiste notamment à gérer la résistance des étudiants, la surveillance institutionnelle et l'isolement des espaces de prise de décision pédagogique (25). Dans le même temps, les professeurs blancs qui enseignent dans une perspective eurocentrique échappent souvent à cet examen minutieux, ce qui renforce le double standard en matière de légitimité universitaire et de liberté curriculaire (Ahmed 128).

L'inclusion symbolique, comme l'insertion d'une seule lecture autochtone dans un programme ou la présentation d'un conférencier invité (travaillant gratuitement) pendant le Mois de l'histoire des Noirs ou la Journée du chandail orange, ne permet pas de remédier à la domination structurelle des Blancs dans les programmes d'études. Ces gestes performatifs renforcent l'idée que les connaissances autochtones et noires sont complémentaires plutôt que fondamentales, et que les connaissances racialisées sont souvent inexistantes, à quelques exceptions près, comme Gandhi. Comme nous le rappelle hooks (1994), l'éducation en tant que pratique de la liberté exige la pleine intégration de multiples épistémologies et un engagement éthique en faveur de la transformation (43).

Décoloniser les programmes d'études ne consiste pas simplement à diversifier leur contenu, mais à restructurer les hypothèses mêmes qui sous-tendent ce qui est considéré comme savoir. Cela nécessite d'embaucher et de maintenir en poste des professeurs noirs, autochtones et racisés dans toutes les disciplines, de financer des bourses d'études axées sur la communauté et de mettre l'accent sur les pédagogies orales, relationnelles et fondées sur le territoire (Car, Dei, Gaudry, Henry et al., Lorenz et Smith). Sans un tel changement structurel, les établissements d'enseignement continueront de reproduire les hiérarchies coloniales et raciales sous couvert d'inclusion.

De nombreux établissements refusent encore de recueillir des données fondées sur la race ou le font sans les désagréger, rendant ainsi invisibles les besoins distincts des groupes noirs, autochtones, latino-américains et racisés.

La section suivante critique les lacunes institutionnelles en matière d'infrastructure et d'engagement administratif, notamment le manque de ressources, de planification et de volonté politique pour soutenir un travail significatif en faveur de l'équité.

Lacunes institutionnelles : Infrastructure et engagement administratif

Malgré les engagements publics en faveur de l'EDI, de nombreux établissements d'enseignement postsecondaire canadiens continuent de sous-financer et de sous-doter en ressources les bureaux, les programmes et les personnes chargés d'apporter des changements transformateurs. Cela témoigne clairement du manque d'engagement de la part des cadres supérieurs. Les initiatives en matière d'équité sont souvent lancées en grande pompe, mais elles bénéficient d'un soutien opérationnel minimal, de budgets insuffisants ou d'un personnel temporaire. Ces lacunes ne sont pas des oublis logistiques, mais reflètent les principales préoccupations des institutions, qui accordent moins d'importance à la justice raciale qu'à la gestion de leur réputation, notamment en participant aux séances de photos.

Les institutions créent souvent des postes liés à l'équité sans mandat clair, sans autorité appropriée et sans intégration dans la gouvernance de la haute direction. La plupart de ces postes sont occupés par des personnes noires et racisées, qui sont ensuite censées régler des problèmes systémiques sans pouvoir décisionnel ni accès à celui-ci, sans infrastructure durable et sans

ressources adéquates. Comme le soulignent Cukier et coll., les responsables de l'équité travaillent souvent de manière isolée, déconnectés des processus de planification stratégique et sans le soutien des cadres supérieurs déterminés à maintenir le statu quo des relations de pouvoir (572).

L'incapacité à créer des systèmes de gouvernance inclusifs et responsables est aggravée par le manque d'infrastructure de données. De nombreuses institutions résistent encore à la collecte de données fondées sur la race ou le font sans ventilation, rendant ainsi invisibles les besoins distincts des groupes noirs, autochtones et racisés. Sans une planification fondée sur des données probantes, les universités ne peuvent pas mesurer les progrès, cerner les obstacles ou allouer les ressources de manière équitable. Ghebremusse souligne que ce manque de transparence « sape la crédibilité des efforts institutionnels en matière d'équité et perpétue le mythe de la neutralité dans les politiques universitaires » (8).

Les lacunes administratives sont particulièrement flagrantes lorsque les établissements réagissent à des crises racialisées. Lorsque des étudiants ou des membres du corps professoral sont victimes d'incidents racistes, les soutiens institutionnels officiels font souvent défaut, de sorte que les réponses sont réactives, individualisées, inadaptées et gérées par les services des ressources humaines, qui traitent le racisme comme un conflit interpersonnel plutôt que comme un préjudice systémique. Ces processus n'offrent aucune réparation significative. Ils ne permettent pas de réparer le préjudice et traumatisent souvent à nouveau les plaignants, en suggérant souvent que ceux-

ci sont trop sensibles. Les établissements ne protègent pas non plus les personnes qui mènent des actions en faveur de l'équité contre les réactions négatives, l'isolement et les risques professionnels. De tels environnements produisent ce que Bailey appelle le « détournement cognitif institutionnel », où les expériences vécues du racisme sont systématiquement niées ou présentées comme des malentendus par les administrateurs (Bailey 145).

Les lacunes en matière d'infrastructure s'étendent également aux espaces physiques et culturels. Les universités investissent massivement dans de nouveaux bâtiments et dans leur image de marque, mais accordent rarement la priorité aux espaces où les étudiants noirs et racisés peuvent se réunir, s'organiser ou célébrer leur identité culturelle.

Les salons du corps professoral, les salles de conférence et les centres de recherche restent majoritairement blancs, tandis que les programmes de soutien aux étudiants et aux chercheurs racisés sont souvent relégués dans de petits bureaux disposant de peu de ressources.

Pour combler ces lacunes, il faut réaliser des investissements intentionnels et à long terme. Le travail en faveur de l'équité doit être considéré comme essentiel à l'excellence universitaire et bénéficier de ressources adéquates. Les établissements doivent intégrer la justice raciale dans leur budgétisation, leur planification et leur évaluation, non pas comme un élément supplémentaire, mais comme un critère de légitimité institutionnelle. Ce n'est qu'alors que les établissements d'enseignement supérieur pourront dépasser les gestes symboliques et commencer à incarner les principes qu'ils prétendent défendre.

Nous examinons ensuite les mouvements de longue date, au sein et en dehors du milieu universitaire, qui ont milité en faveur d'une transformation antiraciste et décoloniale bien avant que les établissements ne s'engagent publiquement à atteindre ces objectifs.

Activisme antiraciste et décolonial de longue date

La lutte pour la justice raciale et la transformation décoloniale dans les universités canadiennes n'a pas commencé avec les déclarations

Pour combler ces lacunes, il faut réaliser des investissements intentionnels et à long terme. Le travail en faveur de l'équité doit être considéré comme essentiel à l'excellence universitaire et bénéficier de ressources à la hauteur.

institutionnelles sur l'EDI ou la création de groupes de travail. Bien avant que ces réponses ne deviennent des réponses officielles à la pression

Les organisateurs et les universitaires qui dénoncent le racisme institutionnel sont souvent confrontés à des représailles, à la marginalisation professionnelle ou à l'épuisement professionnel.

publique, les étudiants, le personnel, le corps professoral et les organisateurs communautaires résistaient activement à la suprématie blanche, au colonialisme de peuplement

et aux pratiques universitaires d'exclusion. Un cas historique d'activisme s'est produit en février 1969, lorsque 13 étudiants ont participé à une désobéissance civile de 13 jours à l'Université George Williams (aujourd'hui l'Université Concordia) en réponse à l'inaction de l'université à la suite d'une plainte de racisme à l'encontre d'un professeur. Le 28 octobre 2022, l'Université Concordia a présenté des excuses officielles pour le traitement réservé à ces étudiants (dont certains sont décédés) et pour la mauvaise gestion de cet incident raciste.

Ces mouvements de longue date ont jeté les bases d'une grande partie du

langage, des cadres et des revendications que les institutions prétendent aujourd'hui soutenir.

Les groupes d'étudiants noirs et autochtones ont toujours joué un rôle essentiel dans la promotion de programmes d'études inclusifs, de l'équité en matière d'embauche et de la création de centres culturels. Des organisations telles que le Black Students' Network, la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants et les syndicats étudiants autochtones ont documenté le racisme institutionnel, perturbé des cérémonies de remise de diplômes et organisé des manifestations assises pour exiger des changements significatifs, une réduction des frais de scolarité et des logements. Parmi les autres mouvements étudiants mondiaux, citons « Rhodes Must Fall », « Why is my Curriculum White? » et « #Feesmustfall ». L'année dernière, des étudiants de nombreux campus universitaires à travers le Canada ont organisé des manifestations assises et des manifestations pour la paix. Plusieurs établissements ont demandé des ordonnances judiciaires et des injonctions contre les étudiants pour les expulser des propriétés universitaires. Ces mouvements ont mis l'accent sur la responsabilité communautaire, la justice intergénérationnelle et la réforme structurelle.

De même, des coalitions de membres du corps professoral, telles que le Dalhousie Black Faculty and Staff Caucus et le Black Faculty Network de l'Université de Toronto, ont dénoncé les pratiques d'embauche discriminatoires, le manque d'occasions d'obtenir la titularisation et l'exclusion systémique de la gouvernance. Ces réseaux ont publié des rapports, organisé des forums publics

et soutenu des chercheurs en début de carrière par le biais de mentorat et de défense des droits. Comme le soulignent Mullings et coll., ce type de « production de connaissances et de résistance à la base est souvent récupéré sans mention de la source lorsque les institutions adoptent par la suite un langage antiraciste ou décolonial » (Service Learning as a Conduit 25).

Les organisations communautaires ont également été à l'avant-garde des efforts visant à pousser les universités vers plus de justice. Des groupes tels que le Black Legal Action Centre et l'Ontario Alliance of Black School Educators ont travaillé aux côtés d'unités universitaires pour promouvoir l'accès à l'éducation, les services de soutien et la pédagogie antiraciste. Ces partenariats incitent les universités à aller au-delà d'un engagement symbolique et à adopter des modèles de responsabilisation réciproques et axés sur la communauté. Cependant, bon nombre de ces mouvements ont un coût personnel et politique élevé. Les organisateurs et les universitaires qui dénoncent le racisme institutionnel sont souvent confrontés à des représailles, à la marginalisation professionnelle ou à l'épuisement professionnel. Pourtant, leur travail continue de façonner le débat national sur la race et l'éducation, en obligeant les universités à rendre des comptes sur leur complicité dans le maintien de la violence systémique. Ces efforts illustrent ce que Cukier et coll. décrivent comme le « leadership depuis les marges », c'est-à-dire une résistance transformatrice menée par les personnes les plus touchées par l'exclusion (568).

**Le véritable
changement nécessite
non seulement
d'écouter ces
mouvements, mais aussi
de se laisser**

Plutôt que d'effacer ou de s'approprier ces histoires, les institutions doivent les honorer en finançant des bourses d'études communautaires, en amplifiant les connaissances des militants et en redistribuant le pouvoir institutionnel. Pour qu'un changement significatif et durable s'opère au sein des institutions, il est nécessaire d'écouter les mouvements militants et de se laisser transformer en profondeur par eux.

Études de cas : Initiatives antiracistes et décoloniales dans le milieu universitaire

Plusieurs universités canadiennes ont lancé des initiatives antiracistes et décoloniales qui révèlent à la fois le potentiel transformateur et les limites persistantes du changement institutionnel. Ces études de cas démontrent l'importance du leadership, du financement et de la collaboration communautaire, ainsi que les dangers de la performativité et des politiques sans pouvoir.

**Les établissements
doivent veiller à ce que
l'équité soit intégrée
dans leurs priorités
budgétaires, leur
direction universitaire
et leurs indicateurs de
résultats, sous peine de
reproduire les mêmes
exclusions qu'ils
prétendent combattre.**

À l'Université métropolitaine de Toronto (anciennement Ryerson), le Anti-Black Racism Campus Climate Review Report (Rapport d'examen du climat sur le campus contre le racisme des Noirs) a mis en évidence un racisme systémique dans le recrutement, la discipline des étudiants, l'évaluation du

corps enseignant et la conception des programmes d'études. Le rapport recommande notamment une formation obligatoire contre le racisme, la collecte de données ventilées par origine ethnique et le recrutement accru de professeurs noirs. Bien que certains changements aient été mis en œuvre, les étudiants et le corps professoral ont signalé des problèmes persistants, en particulier en ce qui concerne les préjugés lors de la prise de décisions disciplinaires et les services de police sur le campus (Toronto Metropolitan University 20-21).

L'Université Dalhousie a créé la chaire James R. Johnston en études afro-canadiennes, la première du genre au pays, et soutient la recherche et l'engagement des Afro-Néo-Écossais. Malgré cette reconnaissance institutionnelle, la chaire fonctionne sans personnel ni infrastructure suffisants. Cette initiative démontre la nécessité d'un investissement soutenu qui va au-delà des nominations symboliques. Faisant écho à ces préoccupations, Cameron et Jefferies affirment que « les rôles de dirigeants noirs n'existent souvent que de nom, sans soutien opérationnel ni influence structurelle » (14).

Le Plan stratégique autochtone de l'Université de la Colombie-Britannique représente l'un des efforts les plus complets visant à intégrer les perspectives autochtones dans les fonctions universitaires. Élaboré en collaboration avec des professeurs, des étudiants et des membres de la communauté autochtone, il définit des objectifs liés à la gouvernance, aux programmes d'études, au soutien aux étudiants et à la recherche (Université de la Colombie-Britannique). Pourtant, les chercheurs autochtones ont noté que la

mise en œuvre reste inégale, en particulier au niveau du département où l'inertie institutionnelle et la résistance des Blancs persistent (Gaudry et Lorenz 224).

Toujours en Colombie-Britannique, la stratégie d'autochtonisation du Collège Langara intègre les aînés en résidence, les méthodes d'enseignement autochtones et les mesures de soutien au bien-être des étudiants dans la vie scolaire et administrative. En outre, elle diffuse des déclarations sur « l'approfondissement de nos relations avec les Musqueam et les autres nations et communautés autochtones » ainsi que sur les progrès et les bases de l'autochtonisation, tout en mettant en œuvre une politique officielle en matière d'éducation autochtone. Ces efforts, qui s'inscrivent dans le cadre de partenariats de longue date avec les Premières Nations locales, sont cités par Chan et al. comme un modèle de « cogouvernance et de renaissance culturelle dans un contexte de collège communautaire » (92). Pourtant, comme pour les grandes institutions, le succès dépend du financement durable et de la responsabilisation institutionnelle.

En revanche, certains petits établissements et collèges communautaires ont réalisé des progrès en intégrant le travail sur l'équité dans leur planification stratégique et leur administration supérieure. La stratégie de lutte contre le racisme du Collège George Brown comprend l'embauche tenant compte de la race, le soutien aux étudiants racisés et le perfectionnement du corps professoral en matière de pédagogie inclusive. Ces changements ont été mis en œuvre grâce à un processus collaboratif entre le personnel, les étudiants et les organisations locales, soulignant ainsi l'importance de la responsabilisation

communautaire. De même, les initiatives de l'Université McGill et de l'Université d'Ottawa ont montré des progrès dans la réforme des programmes d'études et l'embauche de professeurs lorsqu'elles sont soutenues par des objectifs clairs et un leadership dévoué (Cukier et coll. 570).

Pour opérer une transformation significative, les institutions doivent abandonner le confort et la sécurité des changements progressifs. On ne peut pas continuer comme si de rien n'était.

Ces études de cas soulignent la nécessité d'un engagement à long terme à l'échelle de l'institution. Pour réussir, il faut intégrer la lutte contre le racisme et la décolonisation à tous les niveaux de la planification et de l'évaluation, et ne pas se contenter de compter sur quelques individus ou programmes symboliques. Les institutions doivent veiller à ce que le travail en faveur de l'équité soit inscrit dans leurs priorités budgétaires, leur direction universitaire et leurs indicateurs de résultats, sous peine de reproduire les mêmes exclusions qu'elles prétendent combattre.

Les données présentées dans la section suivante soulignent l'urgence de démanteler le système d'enseignement postsecondaire au Canada.

Taux d'achèvement et de participation aux études postsecondaires

Les données empiriques sur l'accès à l'enseignement postsecondaire et les résultats obtenus au Canada mettent en évidence les inégalités structurelles du système. Tous les graphiques, tableaux et commentaires sur les données proviennent de Bonikowska et al., Melvin Alexandria, Statistique Canada et Jaclyn Taylor.

Malgré le nombre croissant d'étudiants noirs, autochtones et racisés historiquement sous-représentés qui entrent dans les établissements d'enseignement postsecondaire, des obstacles systémiques continuent d'avoir une incidence sur le niveau de scolarité, le domaine d'études, la persévérance scolaire et la transition vers des postes de direction. Selon une publication de Statistique Canada datant de 2023, une analyse du recensement de la population de 2021 a révélé que les étudiants noirs et autochtones restent nettement sous-représentés dans les programmes d'études supérieures et les postes de professeurs par rapport à leurs homologues blancs et à certains Asiatiques.

Des disparités raciales importantes existent également en matière d'accès à l'éducation, de niveau de scolarité et de résultats scolaires. Malgré les engagements politiques en faveur de l'équité, les expériences vécues et actuelles ainsi que les données relatives aux populations noires, autochtones et certaines populations racisées dans le contexte postsecondaire démontrent une inégalité structurelle persistante.

Un rapport publié en 2021 par Statistique Canada sur les « Populations noires nées au Canada : Scolarité et gains des populations noires nées au Canada » révèle que les Canadiens noirs sont plus susceptibles d'avoir terminé des études collégiales, mais qu'ils sont sous-représentés dans les programmes universitaires, en particulier dans les études supérieures. Le rapport note également que les diplômés noirs gagnent moins que les diplômés blancs, même lorsqu'ils détiennent des qualifications similaires (Wall et Wood). Cela

suggère l'existence d'un biais systémique tant dans l'accès à l'éducation supérieure que dans l'intégration au marché du travail.

Bonikowska et al. soulignent que la répartition des inscriptions aux programmes de grade universitaire reflète généralement la répartition globale des inscriptions dans l'enseignement supérieur parmi les différents groupes de population, à l'exception des jeunes Philippins, qui affichent des taux d'inscription élevés dans l'enseignement supérieur, mais des taux d'inscription plus faibles dans les programmes menant à un diplôme. Les écarts les plus importants entre les sexes au niveau de l'inscription dans l'enseignement supérieur (favorisant les filles) ont été observés chez les jeunes Japonais, Asiatiques du Sud-Est et Asiatiques occidentaux (16 à 17 points de pourcentage). L'examen des données est saisissant et brosse un tableau plus nuancé de la situation. Le tableau 1 présente d'autres tendances notables en matière d'inscription.

Tableau 1

Disparités en matière d'éducation par groupe de population

Groupe de population	Tendance principale	Répercussions
Canadiens d'origine coréenne	Plus de 60 % sont titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme supérieur	Le mythe de la minorité modèle masque des inégalités raciales plus profondes

Canadiens d'origine sud-asiatique	Surreprésentation dans les professions informatiques	La politique d'immigration façonne le regroupement professionnel
Latino-américains (immigrants arrivés après 2001)	Deux fois plus susceptibles d'être titulaires d'un baccalauréat que les immigrants arrivés avant	Évolution du profil éducatif des immigrants, mais les diplômes sont peut-être sous-utilisés

Bien que les populations noires d'origine africaine (nées à l'extérieur du Canada) affichent les taux les plus élevés d'obtention d'un baccalauréat parmi les communautés noires, ces diplômes ne garantissent pas un accès équitable à des emplois universitaires ou à des postes de direction, ce qui met en évidence l'écart entre la réussite scolaire et l'inclusion institutionnelle (figure 1).

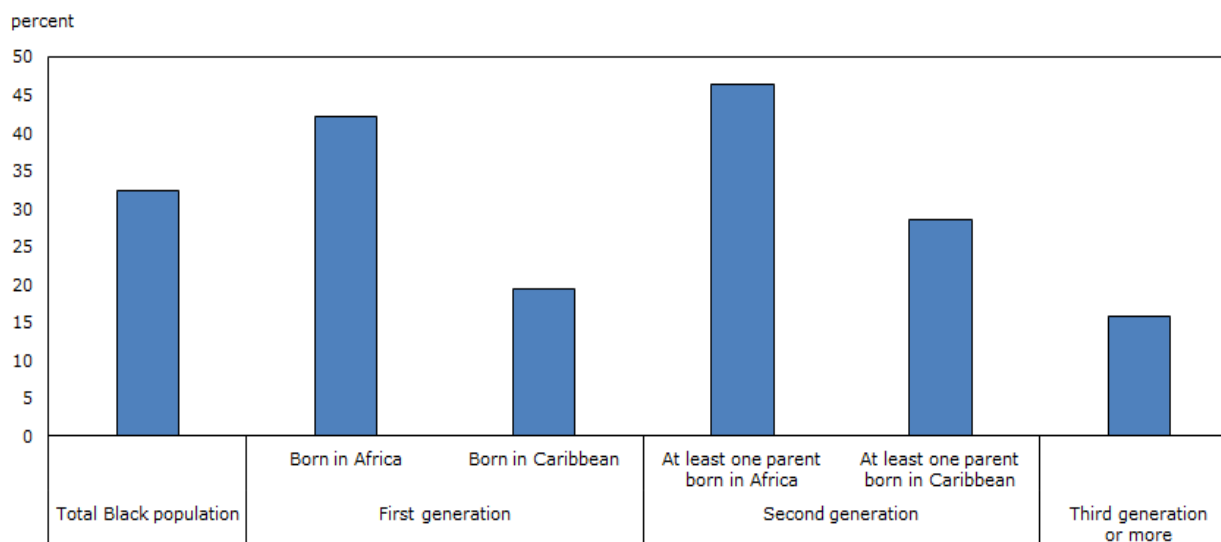


Fig. 1. Les populations noires d'origine africaine étaient les plus susceptibles d'avoir un baccalauréat ou un diplôme supérieur.

Il convient de noter que les expériences vécues et actuelles des

Canadiens africains, caribéens et noirs diffèrent considérablement de celles des Noirs nés en Afrique qui ont une histoire migratoire plus récente au Canada par rapport aux autres populations noires. Cela inclut les Afro-Néo-Écossais historiques et les autres personnes arrivées avant la migration du XX^e siècle. Malgré de solides diplômes universitaires, les personnes noires d'origine africaine ont beaucoup de mal à transformer leur éducation en résultats équitables, comme un emploi, des postes de direction et des salaires équitables. Cela montre le décalage entre l'accès et l'inclusion structurelle. De manière générale, les étudiants noirs restent sous-représentés dans les programmes d'études supérieures et dans les rangs du corps professoral, malgré une participation comparable ou croissante dans l'enseignement supérieur. Le tableau 2 présente la répartition en pourcentage des diplômés par niveau d'éducation et par groupe minoritaire.

Tableau 2.

Taux de diplomation pour les étudiants au Canada : Répartition statistique

Groupe	Baccalauréat ou supérieur (%)	Collège Titres de compétences (%)	Maîtrise ou doctorat (%)
Population totale	32,9	34,0	9,3
Autochtones	16,0	23,0	<1 (est.)
Noir (non-immigrant)	18 (M), 31 (F)	Non précisé	~5 (est.)
Noir (immigrant)	~25 (F), plus élevé (M)	Non précisé	11,3

Arabes	40,8	Non précisé	Non précisé
Sud-asiatiques	51,8	Non précisé	~11 (est.)
Est-asiatiques (chinois)	54,9	Non précisé	~11 (est.)
Latino-Américains	32,9	Non précisé	Non précisé

Les obstacles structurels systémiques à l'éducation façonnent également l'expérience des étudiants autochtones. Ces derniers sont en effet orientés de manière disproportionnée vers des programmes de niveau collégial plutôt que vers des universités, ce qui limite leur accès aux études supérieures et aux possibilités de carrière dans l'enseignement supérieur (figures 2 et 3). Cette stratification reflète un héritage colonial de longue date ancré dans le système éducatif, où les étudiants noirs et autochtones étaient et sont toujours orientés vers des programmes et des cours de niveau inférieur, non universitaires.

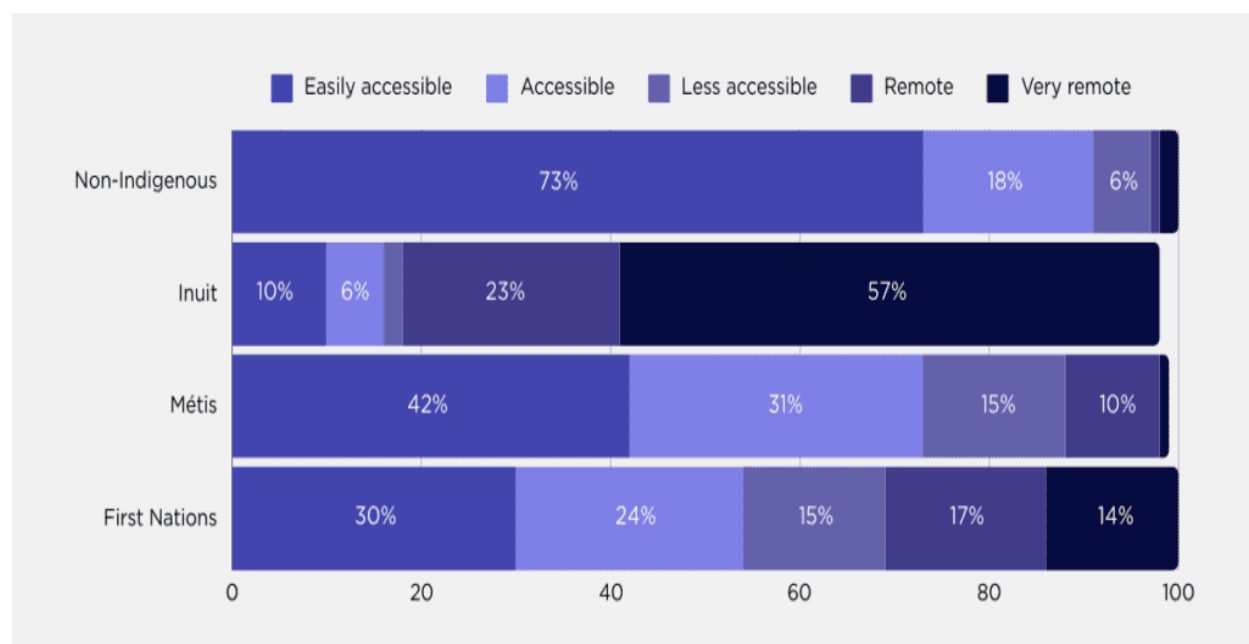


Fig. 2. Accessibilité à l'enseignement postsecondaire pour les peuples autochtones au Canada

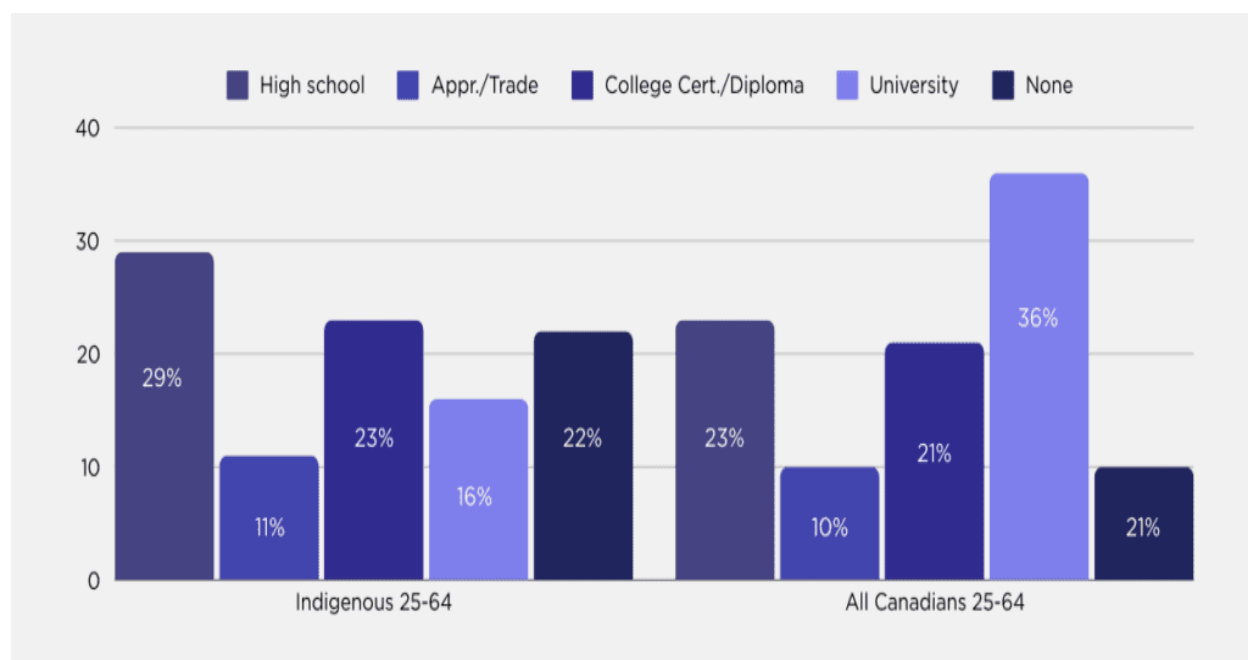


Fig. 3. Nouveaux inscrits aux études postsecondaires : les apprenants autochtones sont plus susceptibles d'entrer au niveau collégial

Ces tendances soulignent la nécessité d'évaluer de manière critique non seulement qui a accès à l'enseignement postsecondaire, mais aussi comment les systèmes reproduisent la stratification raciale au moyen de résultats différenciés. Des interventions politiques ciblées et antiracistes sont nécessaires pour briser ces tendances et garantir que les engagements en matière d'équité se traduisent par une transformation concrète.

Les étudiants autochtones ont des taux d'achèvement inférieurs à ceux des autres groupes d'étudiants, ce qui reflète les obstacles structurels historiques et persistants à l'accès à l'université (p. ex., vivre dans des réserves et dans les zones rurales), l'abordabilité et la sécurité culturelle dans les milieux universitaires. Voir la figure 4.

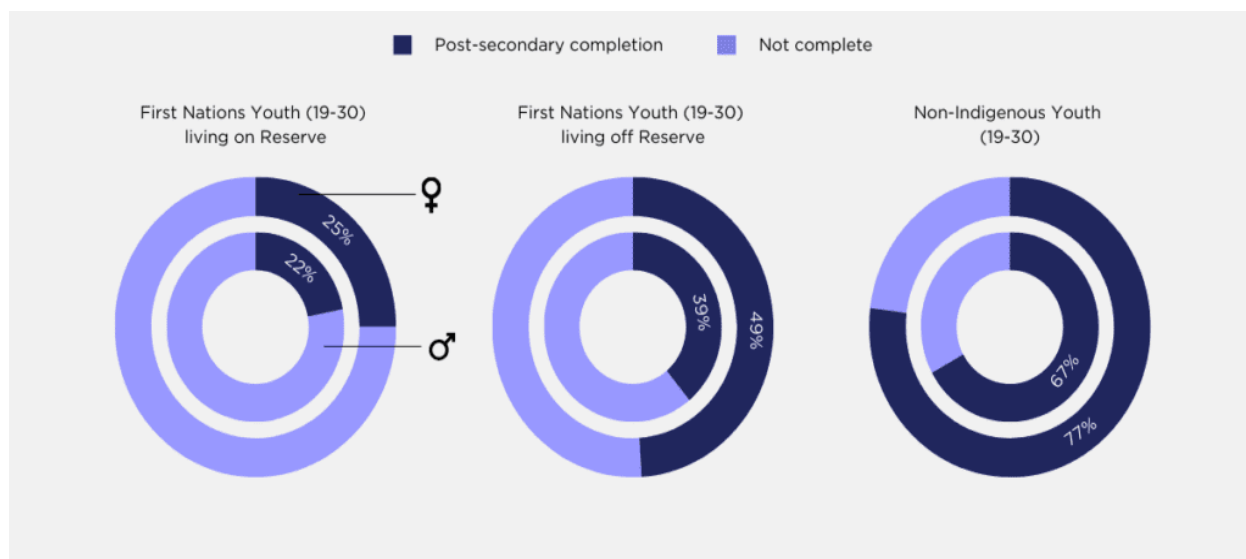


Fig. 4. Taux d'achèvement et de participation aux études postsecondaires

D'autres groupes de population présentent des tendances contrastées, façonnées par les politiques d'immigration et du marché du travail. Les immigrants latino-américains arrivés au Canada après 2001 sont deux fois plus susceptibles d'être titulaires d'un baccalauréat que les cohortes précédentes, ce qui reflète à la fois une évolution des profils d'immigration et des obstacles potentiels à l'intégration professionnelle, notamment la reconnaissance des titres de compétences (figure 5).

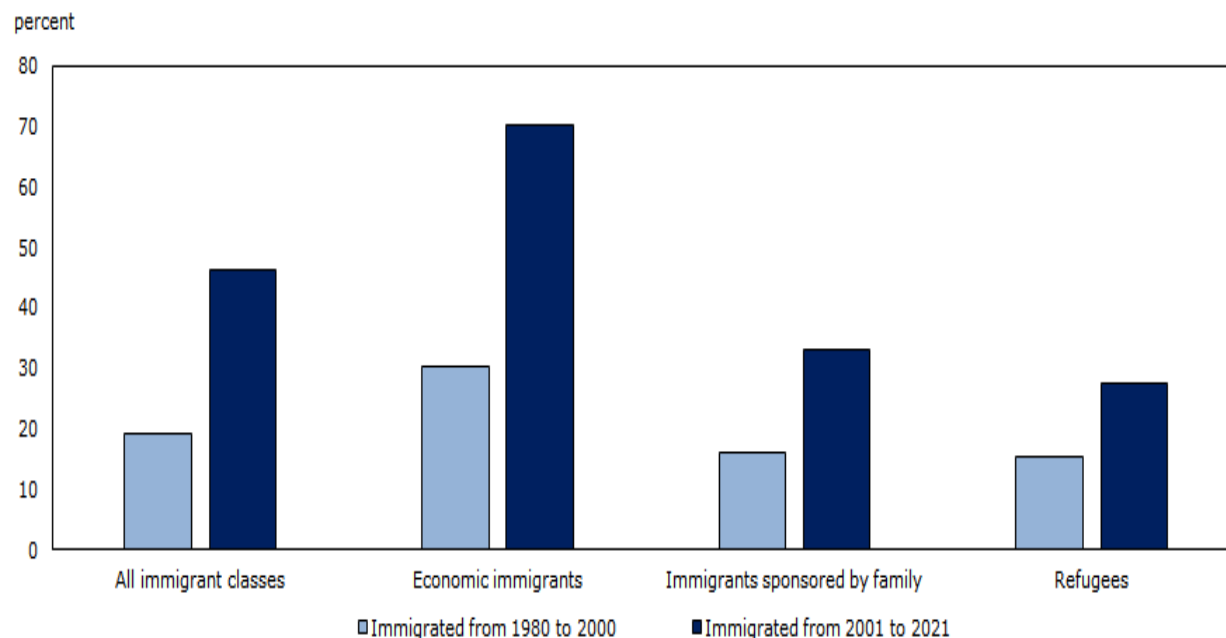


Fig. 5. Les immigrants latino-américains arrivés entre 2001 et 2021 étaient deux fois plus susceptibles d'être titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme supérieur que ceux arrivés avant cette période.

Les Canadiens d'origine sud-asiatique sont, en comparaison, surreprésentés dans les professions informatiques (figure 6), une tendance largement influencée par la politique d'immigration qualifiée plutôt que par l'équité systémique en matière d'éducation.

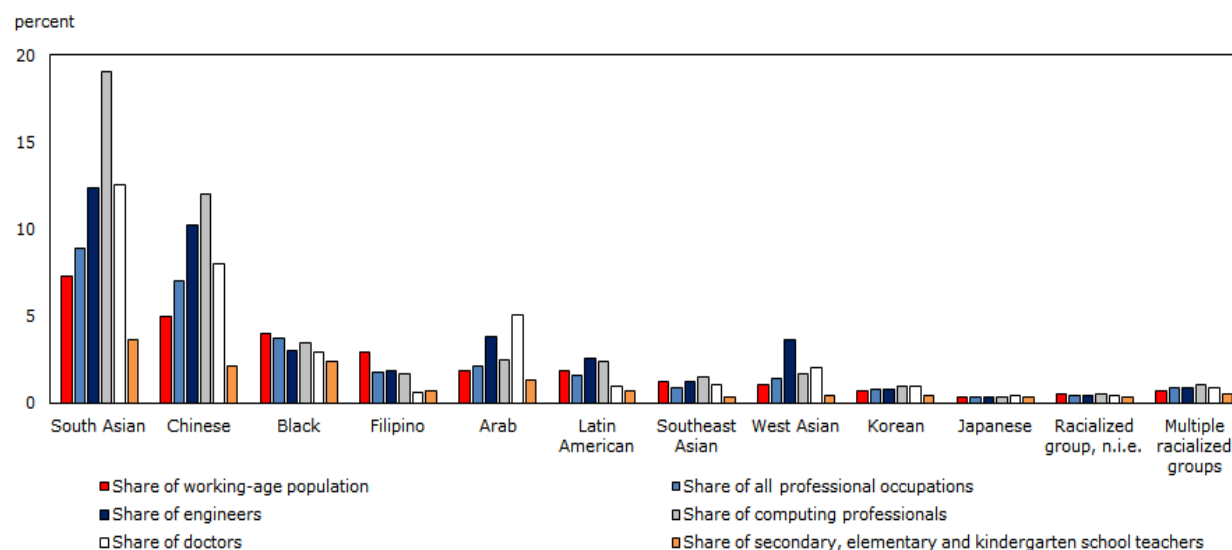


Fig. 6. La représentation des Sud-Asiatiques dans les professions informatiques est plus de deux fois supérieure à leur représentation dans la population en âge de travailler.

Les Canadiens d'origine coréenne affichent des niveaux élevés de réussite scolaire, plus de 60 % d'entre eux étant titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (figure 7). Ce résultat renforce le discours sur les minorités modèles, qui peut occulter les inégalités structurelles auxquelles sont confrontés les Canadiens d'origine coréenne et d'autres groupes historiquement défavorisés.

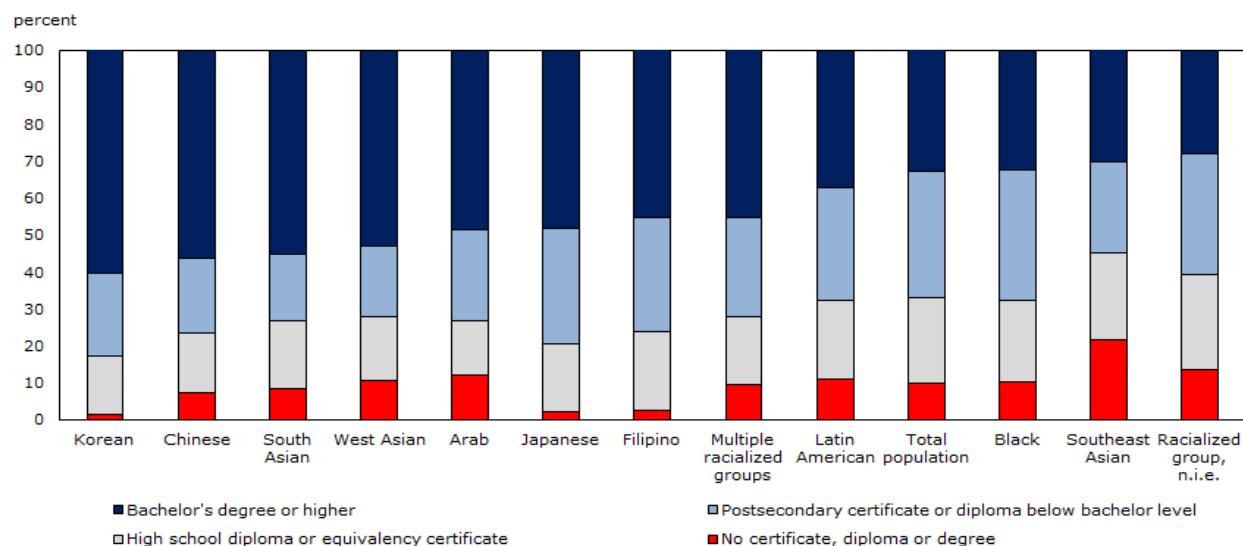


Fig. 7. Six personnes sur dix parmi la population coréenne sont titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme supérieur.

Selon Statistique Canada, « parmi les différents groupes de population, les taux d'obtention d'un diplôme continuent de varier considérablement, les étudiants autochtones et noirs affichant généralement des taux d'achèvement plus faibles dans les programmes menant à un diplôme ». Ces tendances persistent malgré l'augmentation des inscriptions. Le tableau 3 examine les facteurs susceptibles d'influencer les taux d'obtention d'un diplôme parmi certains groupes.

Tableau3

Tendances au niveau de l'obtention du diplôme

Groupe	Baccalauréat	Maîtrise Doctorat	Facteurs clés
Noirs d'origine africaine	46 %	Plus élevé	Éducation parentale, immigration de catégorie économique.
Noirs d'origine caribéenne	27 %	Inférieur	Éducation parentale historiquement plus faible.
Est-asiatiques (chinois)	~60 %	23 % (STIM)	Surreprésentation dans les domaines des STIM.
Latino-Américains	<20 %	Minimal	Écarts de compétences précoces, obstacles socioéconomiques.

Notez la surreprésentation des Est-asiatiques dans les filières STIM, comme mentionné précédemment dans le tableau 3. Dans le cas des STIM, les Asiatiques, ainsi que les professeurs européens, constituent l'écrasante majorité. Les étudiants noirs, autochtones et latino-américains ont déclaré avoir rencontré des difficultés avec les professeurs et les superviseurs asiatiques et européens (Dortch et Patel). Cependant, Estrada et al. et Kelly plaident en faveur d'une augmentation des interactions entre le corps professoral (p. ex., messages vidéo, réactivité, heures de bureau virtuelles et comportement professionnel exemplaire) dans les STIM afin de créer un climat éducatif positif pour les étudiants racisés sous-représentés.

Park et al. ont utilisé les données de 778 étudiants participant à la National Longitudinal Study of Freshmen (l'étude nationale longitudinale sur les étudiants de première année) pour examiner les inégalités dans les STIM à travers le prisme de la TCR. Ils ont étudié comment la discrimination raciale affecte les interactions entre les étudiants et les professeurs dans les STIM et ont révélé que ces interactions ne procurent pas les mêmes avantages à tous les groupes raciaux. Si l'engagement du corps professoral est généralement associé à des résultats scolaires positifs, les étudiants noirs inscrits dans des filières STIM qui interagissent fréquemment avec leurs professeurs sont plus susceptibles d'être victimes de discrimination raciale, ce qui nuit à la valeur universitaire potentielle de ces interactions. Les auteurs affirment que « bien que l'interaction avec le corps professoral soit souvent considérée comme bénéfique, les étudiants noirs inscrits dans des filières STIM sont plus susceptibles d'être victimes de discrimination raciale lorsqu'ils interagissent avec leurs professeurs » (223).

En revanche, les étudiants blancs bénéficient de l'interaction avec le corps professoral sans être confrontés à des obstacles raciaux similaires, ce qui illustre les inégalités systémiques dans l'enseignement supérieur dans les STIM. Pour compliquer encore davantage la situation, les étudiants latino-américains et asiatiques américains déclarent que leur satisfaction à l'égard de leur environnement universitaire a une influence positive sur leur MPC. Cependant, pour les étudiants noirs, « une forte motivation scolaire et l'engagement du corps professoral ne se traduisent pas par une amélioration de la MPC en raison

de la persistance de la discrimination raciale » (225). Cette étude met en évidence la manière dont des pratiques scolaires apparemment neutres reproduisent les disparités raciales dans les résultats des étudiants, même lorsque des efforts sont déployés pour améliorer les conditions.

Comme l'affirment Henry et Tator, « la structure même des universités canadiennes continue de refléter les valeurs, les priorités et l'histoire des Euro-Canadiens blancs » (92), perpétuant ainsi les inégalités systémiques à travers les programmes d'études, le leadership et les politiques. Pour de nombreux étudiants, le milieu universitaire n'est pas un espace neutre, mais un lieu qui efface leurs épistémologies culturelles et dévalorise leurs expériences vécues.

Enfin, comme indiqué précédemment, les écarts les plus importants entre les sexes en matière d'inscription dans les programmes d'études (en faveur des filles) sont observés chez les jeunes Japonais, Asiatiques du Sud-Est et Asiatiques de l'Ouest, avec un écart pouvant atteindre 17 points de pourcentage. Bien que cela montre une féminisation de la réussite dans certaines communautés racisées, les données ne reflètent pas le pouvoir structurel ni l'accès aux postes de direction dans l'enseignement supérieur.

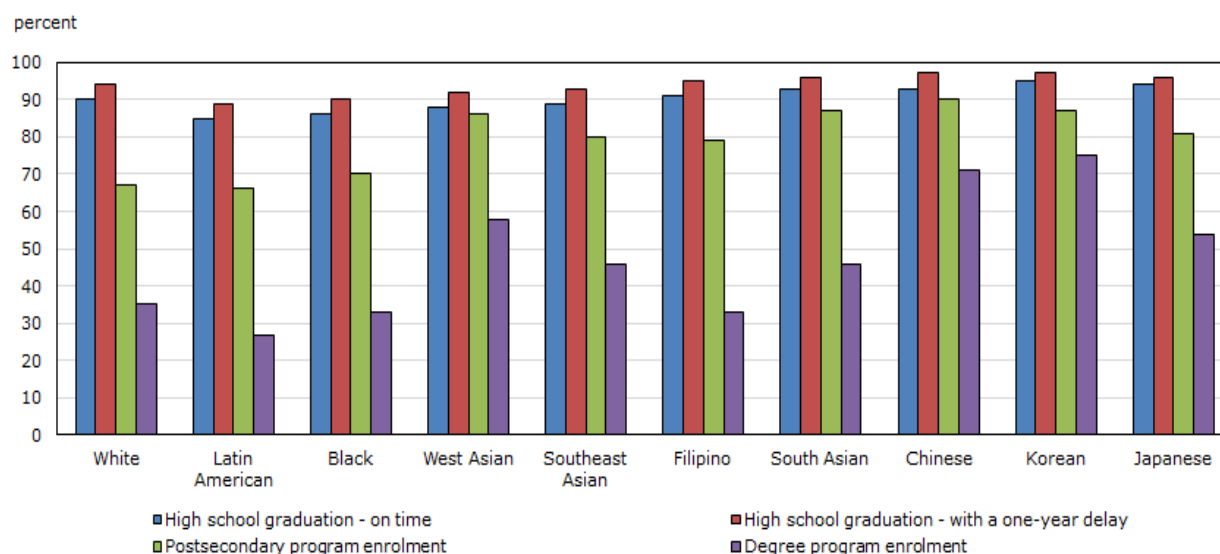


Fig. 8. Résultats scolaires par groupe de population (filles).

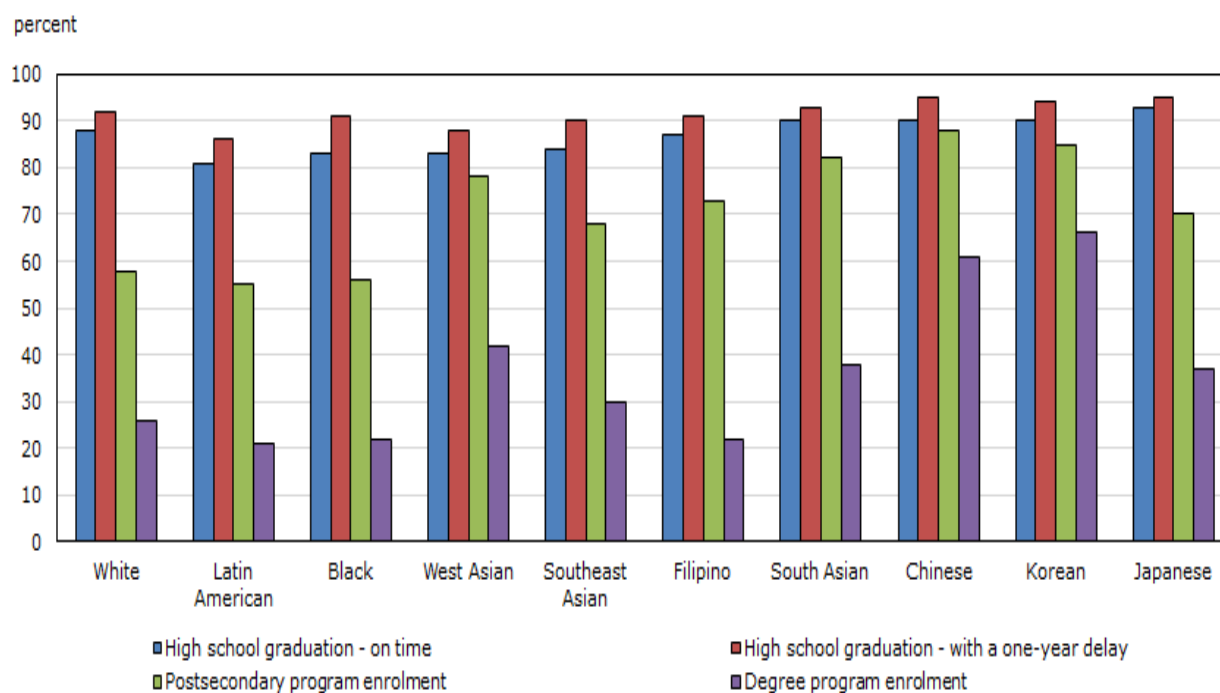


Fig. 9. Résultats scolaires par groupe de population (garçons).

La dernière section présente des réflexions finales et esquisse les voies vers un système d'enseignement supérieur véritablement transformé et responsable.

Conclusion : Voies à suivre

Les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens se trouvent à la croisée des chemins. Ils peuvent soit continuer à recycler les mesures d'équité performatives et les gestes symboliques, soit s'engager dans la transformation structurelle profonde exigée depuis des décennies par les étudiants, les professeurs et les communautés. Les données probantes dans cet article, tirées de rapports institutionnels, de recherches universitaires et d'expériences vécues, révèlent que le racisme systémique et le pouvoir colonial ne sont pas des questions marginales, mais qu'ils sont au cœur même du fonctionnement des universités.

Pour opérer une transformation significative, les institutions doivent abandonner le confort et la sécurité des changements progressifs. On ne peut pas continuer comme si de rien n'était. Il faut créer un espace où la justice raciale ne sera pas considérée comme un exercice de stratégie de marque, une occasion de se faire photographier ou un badge d'honneur, mais plutôt comme un principe fondamental qui guide la budgétisation, la gouvernance, le recrutement, les programmes d'études et le soutien aux étudiants. Cela comprend la collecte de données désagrégées, le soutien structurel aux bureaux chargés de l'équité, la protection des étudiants, du personnel et du corps professoral noirs, autochtones

et racisés contre les représailles, et la mise en place de filières de leadership inclusives qui vont au-delà des portefeuilles EDI.

La décolonisation et la lutte contre le racisme doivent être intégrées dans tous les aspects de la vie institutionnelle, des programmes de recherche et des politiques universitaires à la sécurité sur les campus et à la pédagogie. Car exprime la nécessité d'une structure clairement établie pour lutter contre les obstacles systémiques, notamment l'autoréflexion et la remise en question (17). Comme le montrent clairement Cukier et al. et Ghebremusse, sans responsabilité, transparence des données et investissement durable en ressources, la transformation reste purement rhétorique. Les institutions doivent être prêtes à redistribuer le pouvoir, à remettre en question les intérêts établis et à amplifier la voix des personnes les plus touchées par l'exclusion.

Cette université réinventée est non seulement possible, mais elle est déjà en train de se concrétiser dans les pratiques d'entraide des étudiants, dans la résistance des professeurs occupant des emplois précaires et dans les connaissances critiques produites par les chercheurs issus des communautés. La tâche qui nous attend n'est pas d'inventer la transformation, mais de la soutenir, de la pérenniser et de l'institutionnaliser. Tout autre choix ne serait pas de l'équité, mais de la suprématie blanche déguisée en changement.

L'appel à l'action est clair : les établissements d'enseignement supérieur doivent choisir s'ils veulent rester les agents de la continuité coloniale ou devenir des institutions capables d'imaginer et de mettre en œuvre un avenir radicalement plus juste.

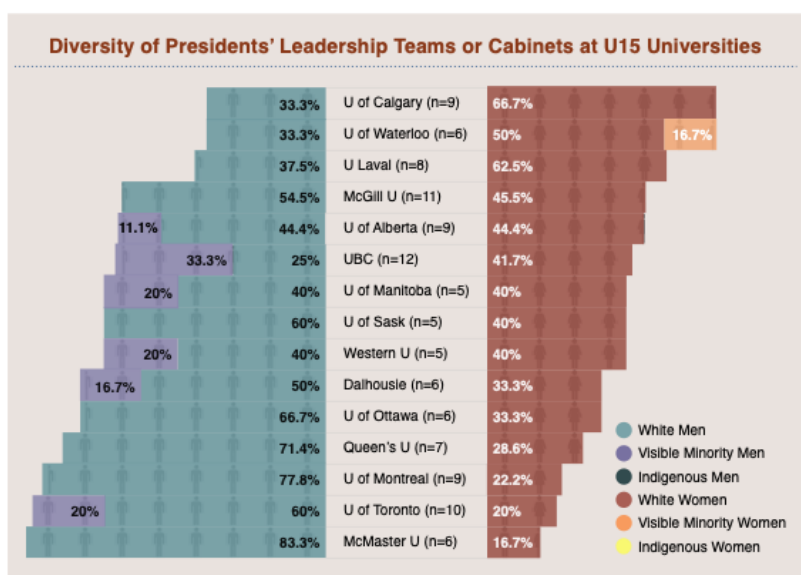
Annexes

Annexe 1 : Les disparités en matière de diversité en 2019

THE DIVERSITY GAP IN 2019

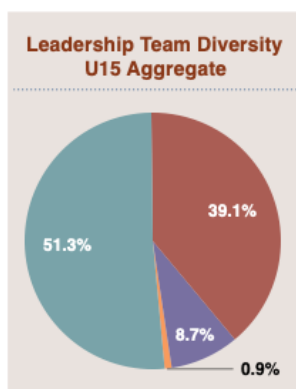
Canadian Universities - U15 Presidents' Leadership Teams or Cabinets (n=114)

Equity • Diversity • Intersectionality



"Equality in employment will not happen unless we make it happen."

— Judge Rosalie Silberman Abella, Royal Commission on Equality in Employment, 1985



The executive leadership teams or cabinets of U15 presidents were examined as part of an independent equity audit of leadership diversity at Canadian universities. How diverse and inclusive are the leadership teams – for example, vice presidents, university counsels – sitting at the decision-making tables of U15 university presidents? Do such leadership teams model the institutions' expressed commitment to equity, diversity, and inclusion? The study examined the representation of women, visible minorities, Indigenous peoples and persons with disabilities. It further disaggregated the data to examine equity at the intersections.

Overall the data show that U15 presidents' leadership teams (n=114) are largely white (90.4%). It also showed that the gender gap is closing (60% male, 40% female). An intersectional analysis further shows that while the gender gap is closing, the women are primarily white. Visible minority women constitute a mere 0.9% of such U15 presidents' executive teams. There is greater diversity among male leaders; however, this is only 40% of the institutions (6 of 15) universities. Over 53.3% (8 of 15) of these leadership teams have no visible minorities or Indigenous peoples on them. Indigenous women and men are notable for their absence, and there is a persistent data gap on persons with disabilities. These data reinforce the findings of a growing number of studies: white women are the primary beneficiaries of equity, diversity and inclusion initiatives at Canadian universities. The U15 presidents' leadership teams do not yet reflect the diversity of the Canadian population.

To learn more, visit our website at <https://uofaawa.wordpress.com/awa-diversity-gap-campaign/>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Research by Dr. Malinda S. Smith
Graphic design by Dr. Nancy Bray
University of Alberta
June 2019

awa

Ouvrages cités

- Ahmed, Sara. On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life. Duke University Press, 2012.
- Arday, Jason, and Heidi Safia Mirza. "Dismantling Race in Higher Education: Racism, Whiteness and Decolonising the Academy." Review of Educational Research 90.4 (2020): 535–70. <<https://doi.org/10.3102/0034654320933532>>.
- Bailey, Kerry. "Indigenous Students' Experiences of Racism in Postsecondary Education in Canada." Diss. University of Toronto, 2020.
- Bell, Myrtle P., Daphne Berry, Julie Leopold, and Stella Nkomo. "Anti-Blackness in Academic Spaces: Black Lives Matter in Business Schools." Gender, Work & Organization, vol. 28, S1, 2021, pp. 146–164.
<https://doi.org/10.1111/gwao.12555>.
- Binte, Yusuf, I., Kudejira, D., and Mullings, D. V. (2024). (rep.). *Dialogue Sessions Report: The Lived Experiences of Racialized and International Students Across Memorial University Campuses*. Office of the Vice-Provost, Equity, Diversity, Inclusion and Anti-Racism, Memorial University.
- Bhopal, Kalwant. "The Experiences of Black and Minority Ethnic Academics: A Comparative Study of the Unequal Academy." Race Ethnicity and Education 20.3 (2017): 298–310.
- Bonikowska, Aneta, Tomasz Handler et Marc Frenette. Obtention du diplôme d'études secondaires et inscription aux études postsecondaires au sein de la population noire et latino-américaine et d'autres groupes de population : comment expliquer

- les écarts? Statistique Canada. 28 févr. 2024 <[https://doi.org/10.25318/36280001202400200003-fra=""](https://doi.org/10.25318/36280001202400200003-fra=)>.
- Cameron, Eliza, and Robert Jefferies. "The Black Tax in Academia." Canadian Journal of Higher Education 51.2 (2021): 12–27.
- Car, Paul, R. "The Equity Waltz." Journal of Contemporary Issues in Education 3.2 (2008): 4–23. University of Alberta.
<<http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/JCIE>>.
- Chan, Jennifer, et al. "Indigenization in Practice: Co-Governance at Langara College." Canadian Journal of Educational Administration and Policy 200 (2022): 85–97.
- Crenshaw, K. W. "Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine (pp. 139–168)." *University of Chicago legal forum*. Vol. 1. 1989.
- Cukier, Wendy, et al. "Racialized Leaders Leading Canadian Universities." Educational Management Administration & Leadership 49.4 (2021): 565–583.
- Daniel, Beverly-Jean. "Teaching While Black: Racial Violence and the Politicization of Emotion in the Classroom." Race, Gender & Class 25.1–2 (2018): 20–36.
- Dei, George J. Sefa. Anti-Racism Education: Theory and Practice. Fernwood Publishing, 1996.
- Delgado, Richard, and Jean Stefancic. Critical Race Theory: An Introduction. 4th ed. NYU Press, 2023.
- Dortch, Deniece, and Charmaine Patel. "Black Undergraduate Women and Their Sense of Belonging in STEM at Predominantly White Institutions." NASPA Journal

About Women in Higher Education 10.2 (2017): 202–15.

<<https://doi.org/10.1080/19407882.2017.1331854>>.

Estrada, Fernando, and Gregory Matthews. “Perceived Culpability in Critical Multicultural Education: Understanding and Responding to Race-Informed Guilt and Shame to Further Learning Outcomes Among White American College Students.” International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 28.3 (2016): 314–25.

Gaudry, Adam, and Danielle Lorenz. “Indigenization as Inclusion, Reconciliation, and Decolonization: Navigating the Different Visions for Indigenizing the Canadian Academy.” AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples 14.3 (2018) 218–227.

Ghebremusse, Sara. “Racial Equity and the Legal Academy.” Canadian Journal of Women and the Law 35.1 (2023): 1–23.

The Harvard Gazette. “Cohort Is First to Be Impacted by Supreme Court’s Admission Ruling.” Harvard Gazette, 11 Sept. 2024.
<<https://news.harvard.edu/gazette/story/2024/09/harvard-releases-race-data-for-class-of-2028>>.

Henry, Frances, and Audrey Kobayashi. “The Hiring Debate: Tokenism and Merit.” *The Equity Myth: Racialization and Indigeneity at Canadian Universities*, edited by Frances Henry, Enakshi Dua, Carl E. James, Audrey Kobayashi, Peter Li, Howard Ramos, and Malinda S. Smith, UBC Press, 2017, pp. 95–121.

Henry, Frances, and Carol Tator. Racism in the Canadian University: Demanding Social Justice, Inclusion, and Equity. University of Toronto Press, 2009.

hooks, bell. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. Routledge, 1994.

Layton, Jaclyn. *Les jeunes des Premières Nations : expériences et résultats relativement à l'éducation aux niveaux secondaire et postsecondaire*. *Indicateurs de l'éducation au Canada : Fiche d'information*, no 81-599-X, no 18, Statistique Canada, 21 juin 2023, <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-599-x/81-599-x2023001-fra.htm>.

Lee, Stacey. S. "Battling Asian Hate: Asian American Students Reclaim Their Place in Diversity Discourse." Asian American Policy Review 24.2 (2021): 15–20.

Lopez, Francesca A., and Gaetane Jean-Marie. "Naming and Disrupting Anti-Blackness in School Leadership Preparation." Journal of Research on Leadership Education 16.2 (2021): 55–71.

Ma, Josephine, Vanessa Maradiaga Rivas, and Xin Huang. Dismantling White Supremacy Through Anti-Racist and Decolonial Education in Canadian Schools. McMaster University, Dec. 2023.
<<https://macsphere.mcmaster.ca/bitstream/11375/30183/1/JMa%20SSHRC%20KS%20Final%20Report%20December%202023.pdf>>.

McGee, Ebony Omotola. Black, Brown, Bruised: How Racialized STEM Education Stifles Innovation. Harvard Education Press, 2020.

Mignolo, Walter D., and Fabio Santino Busman. "Coloniality and the state: Race, Nation and Dependency." *Theory, Culture & Society*, 40(6), 2023, 3-18.

Mignolo, Walter D. "Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom." *Theory and Cultures & Society*, vol. 26, no. 708, 2009, pp. 159-181.

Mohamed, Tania, and Brenda Beagan. "Strange Faces in the Academy: Experiences of Racialized and Indigenous Faculty in Canadian Universities." Race Ethnicity and Education 22,3 (2019): 338–354.

Mullings, Delores. V., and Olasumbo. Adelakun. (2024). (rep.). *Memorial University Equity, Diversity, Inclusion, and Anti-Racism Strategic Planning Report: What We Heard and What We Learned*. Office of the Vice-Provost, Equity, Diversity, Inclusion and Anti-Racism, Memorial University. <https://www.mun.ca/edi-ar/media/production/memorial/administrative/equity-diversity-inclusion-anti-racism/EDI-AR%20Report%20Final%20Feb%2016%202024.pdf>

Mullings, Delores. V. "Community Service Learning and Anti-Blackness: The Cost of Playing with Fire on the Black Female Body." Nuances of Blackness in the Canadian Academy. Ed. Tamari Kitossa, Habiba Zaman, and Awad Ibrahim. University of Toronto Press, 2022.

Mullings, Delores V., Jennifer Clarke, Sulaimon Giwa, Wanda Thomas Bernard and David Este. "A Foundation for the Social Work Profession." Africentric Social Work Ed. Delores V. Mullings, et al. Fernwood Publishing (2021): 1–19.

Mullings, Delores V., Amoaba Gooden and Elaine Brown Spencer. "Sistah Circle: Black Women Academics and the Culture of Resistance in the Academy." Cultural and Pedagogical Inquiry 12.1 (2020): 91–104.

Mullings, Delores. V., Emily Power, Sulaimon Giwa, Karun K. Karki, Melanie Burt, Courtney Caines, Paige English-Lillos, Ashlyn McLean, and Jessica Ricketts. "Using Community Service Learning as a Conduit to Decolonise Bachelor of

- Social Work Education.” International Journal of Educational Development in Africa 7.1 (2022): 18. <<https://doi.org/10.25159/2312-3540/9772>>.
- Park, Julie J., Young K. Kim, Christopher Salazar, and M. Kevin Eagan. “Racial Discrimination and Student–Faculty Interaction in STEM: Probing the Mechanisms Influencing Inequality.” Journal of Diversity in Higher Education 15.2 (2022): 218–29. <<https://doi.org/10.1037/dhe0000224>>.
- Simpson, Leanne Betasamosake. *As We Have Always Done: Indigenous Freedom Through Radical Resistance*. University of Minnesota Press, 2017.
- Smith, Charles C., and Birgit Rohde. *Situational Assessment of Windsor’s MSWwp Program for Reflection of Antiracism Principles in Program and Content Delivery*. 20 Mar. 2024. Charles C. Smith Consulting.
- Smith, Malinda S. *The Diversity Gap in 2019: Canadian Universities – U15 Presidents’ Leadership Teams or Cabinets*. Academic Women’s Association, University of Alberta, 2019
<https://uofaawa.wordpress.com/2019/06/20/u15-leadership-remains-largely-white-and-male-despite-33-years-of-equity-initiatives/>
- Smith, Linda Tuhiwai. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples* 2nd ed. Zed Books, 2012.
- Statistique Canada. Un portrait du niveau de scolarité et des résultats professionnels au sein des groupes de population racisés en 2021 Recensement de la population de 2021. 18 janv. 2023. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/98-200-x/2021011/98-200-x2021011-fra.pdf>

Toronto Metropolitan University. Anti-Black Racism Campus Climate Review Report.

Office of the Vice-President, Equity & Community Inclusion, July 2020.

<<https://www.torontomu.ca/content/dam/confronting-anti-black-racism/pdfs/anti-black-racism-campus-climate-review-report-july-2020.pdf>>.

Toronto Metropolitan University. Student Diversity Self-ID Report: Towards Inclusive Education at Ryerson. Diversity Self-ID, 2019.

<https://www.torontomu.ca/content/dam/diversity-self-id/2019-student-diversity-self-id-report-towards-inclusive-education-at-ryerson-CURRENT.pdf>.

Tuck, Eve, and K. Wayne Yang. "Decolonization Is Not a Metaphor." Decolonization: Indigeneity, Education & Society 1.1 (2012): 1–40.

University of British Columbia. Decolonization and Anti-Racism Supports: The Indigenous Strategic Plan.

<https://guides.library.ubc.ca/antiracism/decolonization_anti-racism>.

Vo, Duy H., et al. "When Your People Don't Favor You: Ingroup Discrimination Through Multiple Lenses, Mechanisms, and Model." Review of General Psychology 0.0 (2025): 1–17. <<https://doi.org/10.1177/10892680251331604>>.

Walcott, Rinaldo. The Long Emancipation: Moving Toward Black Freedom. Duke University Press, 2021.

Wall, Katherine et Shane Wood. Scolarité et gains des populations noires nées au Canada Statistique Canada, 22 août 2023.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2023001/article/00009-fra.htm>

Walton, Jason, and Mai Truong. "A Review of the Model Minority Myth: Understanding the Social, Educational and Health Impacts." Ethnic and Racial Studies 46.3 (2023): 391–419. <<https://doi.org/10.1080/01419870.2022.2121170>>.

Whyman, Tracey, et al. "Lateral Violence in Indigenous Peoples." Australian Psychologist 56.1 (2021): 1–14. <<https://doi.org/10.1080/00050067.2021.1893595>>.

Wu, Ellen D. *The Color of Success: Asian Americans and the Origins of the Model Minority*. Princeton University Press, 2004.

Zhang, toi. "Higher Education Regionalization in East and Southeast Asia: Between Decolonization, Recolonization, and Self-Colonization." Higher Education 2024. <<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01295-x>>.