

Université de Montréal

**Parcours d'étudiants racisés à l'université au Québec : le cas d'étudiants montréalais
d'origine haïtienne**

par
Véronique Valade

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de
maître ès arts (M.A.) en administration et fondements de l'éducation
option éducation comparée

Août 2020

© Véronique Valade, 2020

Université de Montréal

Ce mémoire intitulé :

Parcours d'étudiants racisés à l'université au Québec : le cas d'étudiants montréalais d'origine
haïtienne

Présenté par :

Véronique Valade

Est présenté à un jury composé des personnes suivantes :

Pierre Canisius Kamanzi

.....

Président-rapporteur

Marie-Odile Magnan

.....

Directrice de recherche

Roseline Garon

.....

Membre du jury

Résumé

Ce mémoire vise à analyser les parcours universitaires d'étudiants montréalais d'origine haïtienne, qui représentent un des groupes les plus susceptibles de décrocher. Au moyen d'une posture épistémologique interprétative-critique, nous avons tenté d'identifier les facteurs qui entravent ou qui facilitent les parcours universitaires de ces étudiants. En nous basant sur la théorie raciale critique et de l'approche par les capacités d'Amartya Sen (2000) et de Martha Nussbaum (2012), nous avons analysé un total de dix entretiens semi-dirigés menés auprès de cinq étudiants, afin de voir si les rapports sociaux de race et les rapports de pouvoir inégaux jouent sur leurs parcours. Ces entretiens sont issus de données secondaires s'inscrivant dans un projet de recherche plus large portant sur les inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur et qui s'intéresse aux cas des étudiants racisés. Dans un premier temps, nous nous sommes penchées sur le sens que les étudiants montréalais issus de la communauté haïtienne donnent aux situations de racisme, de discrimination en milieu socioscolaire et universitaire, ainsi que sur la manière dont les rapports de pouvoir inégaux influencent leurs parcours. Dans un deuxième temps, nous avons analysé la manière dont les facteurs de conversion influencent leurs fonctionnements. On compte trois types de facteurs de conversion : environnementaux (liés à l'environnement géographique ou aux infrastructures), individuels (liés aux caractéristiques, aptitudes et aspirations individuelles) et socioculturels (normes, relations et rapports sociaux). Ils correspondent à ce qui influence un individu à utiliser une ressource ou un bien et peuvent avoir des versants positifs et négatifs. Les résultats vont dans le même sens que la littérature existante au sujet des étudiants issus de groupes racisés et révèlent diverses expériences racisantes, microagressions rencontrées par ces étudiants tout au long de leurs parcours scolaire et académique. Des stratégies comme la création de *counterspaces* ou le *role flexing* sont utilisées par les étudiants afin de contrer le sentiment d'aliénation ressenti et afin de mieux naviguer au sein du système. Les facteurs de conversion de type socioculturel se révèlent centraux dans l'analyse des façons d'être et d'agir de ces étudiants. Les recommandations qui émanent de notre analyse se rapportent surtout à l'importance d'un meilleur travail de sensibilisation auprès des acteurs des établissements scolaires et postsecondaires quant aux réalités des communautés racisées, notamment en termes de microagressions et de situations de racisation.

Mots-clés : parcours universitaires, étudiants issus de l'immigration, étudiants d'origine haïtienne, théorie raciale critique, approche par les capacités, rapports sociaux de race, rapports de pouvoir.

Abstract

This thesis aims to analyze the postsecondary pathways of Montreal universities' students of Haitian descent, who represent one of the groups that are most likely to drop out. Using a critical-interpretative epistemological stance, we tried to identify the factors that may impede or facilitate their pathways.

A framework combining the critical race theory and Amartya Sen and Martha Nussbaum's capabilities approach allowed the examination of social relations of race and unequal power relations, and their influence on racialized students' pathways. We first looked at the meaning Montreal students of Haitian descent gave to racializing situations in social and academic environments, as well as the way unequal power relations influence their experience. Then, we analyzed how conversion factors influenced the use of resources put at their disposal. Conversion factors inhibit or encourage the transformation of their characteristics into functionings, and can either be environmental, personal or social.

The empirical material analyzed is based on 10 qualitative interviews conducted with five undergraduate students. The analysis of the data demonstrates that racialized students experience many forms of microaggressions and racialization during their pathways in the schools, cegeps and universities they attended. They use different strategies such as role flexing or creation of counterspaces to navigate the system better and to counter the feeling of alienation they sometimes feel. Social conversion factors occupy a central place in the analysis of ways of being and acting of our participants, compared to environmental and personal conversion factors.

The recommendations that emanate from our analysis mainly relate to the importance of awareness raising among school and universities stakeholders as to racialized students' realities, especially in terms of microaggressions and racializing situations.

Keywords: postsecondary pathways, immigrant background' students, Haitian descent students, critical race theory, capabilities' approach, social relations of race, power relations

Table des matières

Résumé	iii
Abstract.....	iv
Liste des abréviations et des sigles	viii
Remerciements.....	x
INTRODUCTION.....	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. Accès et diplomation des étudiants issus de l’immigration : portrait général	3
1.2. L’expérience des étudiants issus de groupes racisés : la revue des écrits.....	6
1.2.1. Les approches, théories et concepts servant à éclairer le phénomène à l’étude	7
1.2.2. Les résultats de recherches portant sur les difficultés rencontrées.....	12
1.2.3. Les résultats de recherche portant sur les stratégies	18
1.3. Un portrait du groupe à l’étude.....	20
1.3.1. La communauté haïtienne au Québec.....	21
1.3.2. Les jeunes d’origine haïtienne au Québec.....	23
2. ANCRAGES THÉORIQUES.....	28
2.1. La théorie raciale critique (TRC).....	28
2.1.1. Les origines de la TRC.....	28
2.1.2. Les grands fondements de la TRC	29
2.1.3. Les différentes approches de la TRC.....	33
2.1.4. La TRC comme perspective théorique centrale	33
2.2. L’approche des capacités comme perspective théorique secondaire	34
2.2.1. Concepts de l’approche par les capacités.....	34
2.3. Questions de recherche spécifiques	37
3. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	40
3.1. Utilisation de données secondaires : la recherche principale	40
3.2. Une recherche qualitative.....	41
3.3. Le profil des participants.....	42
3.4. La conduite des entretiens.....	42
3.5. L’analyse des données	42
3.6. Les limites de la recherche.....	44
3.7. La dimension éthique de la recherche.....	45
4. RAPPORTS SOCIAUX DE RACE ET TRC	46

4.1. L'auto-identification.....	46
4.1.1. Importance de la « culture haïtienne » de leurs parents	46
4.1.2. La frontière externe et le rejet de l'identification québécoise	49
4.2. La diversité / représentativité comme facteur important dans la motivation	51
4.2.1. Appréciation de la diversité / Ambiances inclusives et environnements mixtes	51
4.2.2. Importance des modèles	53
4.3. Frontières et exclusions	54
4.3.1. Deux cliques : Groupe majoritaire vs. Minorités visibles.....	55
4.4. Expériences de racisation	57
4.4.1. Microagressions	57
4.4.2. Racisme et craintes pour le futur.....	60
4.4.2. Stratégies	61
4.5. Discussion des résultats et conclusion.....	64
5. PARCOURS SCOLAIRES ET POSTSECONDAIRES À TRAVERS L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS DE SEN 66	
5.1. Le cas de Baptiste.....	67
5.1.1. Environnement socioculturel et familial.....	68
5.1.2. Information, orientation et soutien aux études	69
5.1.3. Méthodes et dispositifs pédagogiques	70
5.1.4. Associations étudiantes et réseaux informels	71
5.1.5. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité	72
5.1.6. Facteurs de conversion : le cas de Baptiste	75
5.2. Le cas de Sylvianna.....	77
5.2.1. Environnement socioculturel et familial.....	77
5.2.2. Information, orientation et soutien aux études	78
5.2.3. Méthodes et dispositifs pédagogiques	80
5.2.4. Associations étudiantes et réseaux informels	80
5.2.5. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité	80
5.2.6. Facteurs de conversion : le cas de Sylvianna	82
5.3. Le cas d'Esther	83
5.3.1. Environnement socioculturel et familial.....	83
5.3.2. Information, orientation et soutien aux études	84
5.3.3. Méthodes et dispositifs pédagogiques	85
5.3.4. Associations étudiantes et réseaux informels	86

5.3.5. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité	86
5.3.6. Facteurs de conversion : le cas d'Esther	89
5.4. Le cas de Laurie	89
5.4.1. Environnement socioculturel et familial	90
5.4.2. Information, orientation et soutien aux études	90
5.4.3. Méthodes et dispositifs pédagogiques	91
5.4.4. Associations étudiantes et réseaux informels	92
5.4.5. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité	92
5.4.6. Facteurs de conversion : le cas de Laurie	93
5.5. Le cas de Violine.....	94
5.5.1. Environnement socioculturel et familial	94
5.5.2. Méthodes et dispositifs pédagogiques	95
5.5.3. Associations étudiantes et réseaux informels	96
5.5.4. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité	97
5.5.5. Facteurs de conversion : le cas de Violine	98
5.6. Discussion des résultats et conclusion.....	98
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	102
Références bibliographiques	107
ANNEXE 1 – Fiche d'analyse du premier entretien.....	115
ANNEXE 2 – Fiche d'analyse du deuxième entretien.....	120
ANNEXE 3 – Fiche d'analyse des facteurs de conversion	122
ANNEXE 4 : Certificat d'approbation éthique	123

Liste des abréviations et des sigles

CRT : Critical race theory

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

HEC : Hautes Études Commerciales

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

UdeM : Université de Montréal

UQAM : Université du Québec à Montréal

TRC : Théorie raciale critique

À mes ami-e-s, collègues et mentor-e-s du cinquième étage, qui ont su éveiller et nourrir mes réflexions, tout en m'offrant soutien et réconfort.

Remerciements

Je remercie d'emblée toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de ce mémoire, que ce soit de près ou de loin. Un immense merci aux étudiant-e-s participant-e-s qui ont fait cadeau de leurs témoignages de manière si ouverte et si généreuse.

Je tiens à remercier du fond du cœur ma directrice de recherche, Marie-Odile Magnan, qui a sans doute été le facteur de conversion positif le plus important de mon parcours. Je me considère extrêmement choyée d'avoir eu la chance de réaliser ce projet auprès d'une direction si bienveillante. Son soutien, sa confiance et son dévouement m'ont extrêmement touchée et ont su rendre mon parcours stimulant et agréable. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir donné le goût de me développer en tant que future chercheuse.

Je tiens à remercier Ahlem Ammar, que j'ai eu le grand plaisir de côtoyer lors de mon passage au baccalauréat et qui a initié la rencontre entre Marie-Odile Magnan et moi. Vous m'avez rendu un service qui aura eu une influence immense sur ma carrière en éducation.

Un remerciement spécial à Martial Dembélé, qui m'a accompagnée durant la rédaction de mon devis de recherche, dans le cadre du séminaire de recherche. Vous avez été une figure inspirante et très réconfortante durant cette période particulièrement difficile de mon parcours.

Je remercie également mes collègues et mentor-e-s du C-506, qui ont fait une grande différence dans mon parcours. Tya Collins, Fahimeh Darchinian, Hakim Touhmou, Karine Fofou, Roberta de Oliveira Soares et Jeanne Dessureault, je vous remercie sincèrement d'avoir été là pour moi. Vous m'avez accueilli et m'avez fait sentir comme chez moi. Merci pour votre précieux soutien.

INTRODUCTION

Plusieurs chercheurs soulignent que la réussite scolaire et l'obtention d'un diplôme ont des effets bénéfiques sur la santé. En effet, l'éducation est l'un des prédicteurs de santé les plus importants, tout comme le revenu et la profession. L'éducation contribuerait à l'acquisition de ressources sur le plan social, psychologique et économique (Winkleby et *al.*, 1992). Les individus ayant un diplôme d'études postsecondaires ont en effet une meilleure santé, ont de plus grandes chances de connaître le succès sur le marché du travail et jouissent d'une meilleure sécurité financière (Shaienks, Gluszynski, 2007). La poursuite d'études postsecondaires n'a pas que des effets positifs sur les individus, mais également sur la société : les individus ayant une formation postsecondaire participeraient davantage à la croissance économique ainsi qu'au développement d'un meilleur climat social (Finnie, Childs et Wismer, 2011). Toutefois, ce ne sont pas tous les étudiants entreprenant des études postsecondaires qui réussissent à obtenir un diplôme (Shaienks et Gluszynski, 2007).

Des chercheurs se sont intéressés à la persévérance aux études postsecondaires chez les étudiants issus de l'immigration au Canada. En général, ces étudiants réussissent davantage que les étudiants du groupe majoritaire (Kamanzi et Murdoch, 2011). Les adolescents issus de minorités visibles auraient également des aspirations académiques plus élevées que la majorité (Krahn et Taylor, 2005). Toutefois, bien que dans l'ensemble, les étudiants issus de l'immigration font mieux que leurs pairs issus du groupe majoritaire, le taux de réussite s'avère variable selon l'origine géographique des parents. Par exemple, les étudiants originaires de l'Asie de l'Est et du Sud-Est présentent un taux de décrochage inférieur à la moyenne, alors que le taux de décrochage de ceux venant des Caraïbes est supérieur à la moyenne (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Thiessen, 2009).

Dans ce mémoire, nous nous intéressons aux parcours universitaires des étudiants issus de la communauté haïtienne de Montréal. L'objectif principal de cette recherche est de comprendre les facteurs qui entravent ou qui facilitent leurs parcours, à la lumière d'une posture épistémologique interprétative-critique. Nous nous servons de la théorie raciale critique (TRC) et de l'approche par les capacités, développée par Amartya Sen (2000) et Martha Nussbaum (2012), pour répondre à notre question de recherche. Nous les combinerons afin de voir en quoi les rapports sociaux de

race jouent sur les parcours universitaires d'étudiants issus d'un groupe racisé précis, soit les étudiants issus de la communauté haïtienne de Montréal.

Nous présentons d'abord, dans le premier chapitre de ce mémoire, le contexte entourant notre question de recherche, soit un état des études portant sur l'accès et la diplomation des étudiants issus de l'immigration sur le plan national et international, un état des travaux portant sur les expériences des étudiants issus de groupes racisés, ainsi qu'un portrait du groupe spécifique à l'étude. Nous présentons ensuite, dans le deuxième chapitre, les différentes perspectives théoriques que nous comptons mobiliser ainsi que les définitions des concepts essentiels à la conduite de notre recherche. Le troisième chapitre de ce mémoire porte sur la méthodologie retenue pour réaliser notre recherche. Viennent ensuite les quatrième et cinquième chapitres, dédiés à l'analyse de nos données. Nous y abordons, d'une part, les parcours socioscolaires et postsecondaires à la lumière de la théorie raciale critique (chapitre 4) et ensuite, sous l'angle des facteurs de conversion et de l'approche par les capacités de Sen (chapitre 5). Finalement, nous terminons par une conclusion reprenant les grandes lignes de ce mémoire et nous formulons quelques recommandations émanant de nos résultats.

1. PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons les points suivants : l'accès et la diplomation aux études supérieures des étudiants issus de groupes racisés, leurs expériences à l'université ou dans les établissements d'enseignement supérieur en passant par les approches, théories et concepts servant à éclairer le phénomène à l'étude.

1.1. Accès et diplomation des étudiants issus de l'immigration : portrait général

Plusieurs recherches quantitatives se sont penchées sur l'accès et la diplomation aux études postsecondaires des étudiants issus de l'immigration, tant à l'international qu'au Canada et au Québec. Nous présenterons d'abord un état des études internationales (américaines, néo-zélandaises et anglaises) et canadiennes/québécoises portant sur la réussite académique des étudiants issus de l'immigration. Par la suite, nous aborderons plus spécifiquement les recherches ayant traité de l'accès et de la diplomation des étudiants d'origine caribéenne plus spécifiquement et ce, tant en contexte canadien que québécois.

Sur le plan international, la majorité des études quantitatives menées dans les pays développés concernant les étudiants d'origine immigrante se penchent surtout sur l'accès aux études universitaires et postsecondaires. Même si l'égalité formelle des chances d'accès est reconnue dans ces pays développés, plusieurs inégalités persistent entre les étudiants issus de l'immigration et leurs pairs natifs du pays d'accueil. La sélection et l'orientation scolaires entravent les parcours d'une majorité d'étudiants d'origine immigrante, qui se voient contraints d'emprunter des voies menant vers des filières et des programmes aboutissant surtout au marché du travail, et ainsi de mettre fin à leurs études (Crul et *al.*, 2012 ; Baum et Flores, 2011 ; Griga et Hajdar, 2013).

D'autres études quantitatives, au niveau international, portent sur les inégalités en termes de diplomation et de performance académique entre les étudiants issus de l'immigration et leurs pairs natifs. Aux États-Unis, ce sont les étudiants issus de communautés noires, latino-américaines et autochtones qui présentent des performances académiques et des taux de diplomation inférieurs à la moyenne (Fletcher et Tienda, 2010 ; Massey, 2006), alors qu'en Nouvelle-Zélande, il s'agit des étudiants issus des communautés Maori et Pasifica (Cao et Maloney, 2017 ; Scott, 2005 ; Juhong et Maloney, 2006). Au Royaume-Uni, ce sont plutôt les étudiants d'origine pakistanaise, africaine

ou caribéenne qui semblent présenter un portrait plus faible (Rodgers, 2013). Comme on peut le constater, la situation varie d'un pays à l'autre.

Le Canada, pour sa part, fait partie des exceptions (Jenkins et *al.*, 2008). En effet, les performances des élèves issus de l'immigration sont comparables à celles de leurs pairs natifs du pays d'accueil (OCDE, 2015 ; Schnepf, 2017). En effet, des résultats de recherches canadiennes ont montré que les étudiants issus de l'immigration ont des aspirations scolaires plus élevées (Krahn et Taylor, 2005), réussissent mieux, sur le plan académique, que leurs pairs non issus de l'immigration (Kamanzi et Murdoch, 2011) et accèdent aux études supérieures dans une proportion plus élevée que leurs pairs dont les parents sont nés au Canada (Finnie et Mueller, 2010 ; Picot, 2012 ; Thiessen, 2009). Plusieurs travaux ont porté sur les inégalités persistantes entre les différentes communautés immigrantes (Abada et Tenkorang, 2009 ; Kamanzi et *al.*, 2016 ; Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Thiessen, 2009). En effet, lorsque le pays d'origine des étudiants est pris en compte, des inégalités sont observées en ce qui a trait aux taux de diplomation et aux taux de décrochage.

Selon plusieurs enquêtes quantitatives, l'origine ethnoculturelle influence la persévérance aux études postsecondaires (Kamanzi et Murdoch, 2011). Les étudiants immigrants d'origine européenne ou anglo-saxonne ont un niveau de persévérance plus élevé que les autres immigrants. Leur taux de diplomation est légèrement supérieur à leurs pairs d'origine immigrante ou d'origine non-immigrante, et ils sont moins susceptibles d'abandonner leurs études. Les étudiants originaires de l'Asie de l'Est et du Sud-Est, quant à eux, ont un taux de décrochage inférieur à la moyenne canadienne et sont plus susceptibles de s'inscrire dans un programme universitaire que leurs pairs non-immigrants (Thiessen, 2009 ; Kamanzi et Murdoch, 2011). Par contre, les étudiants issus de communautés sub-sahariennes, caribéennes et latino-américaines ont des parcours universitaires plus fragilisés : leur taux de diplomation est plus faible (37% comparativement à 52% pour les étudiants issus de l'immigration européenne et anglo-saxonne) et ils sont davantage exposés à l'abandon des études que leurs pairs immigrants ou non-immigrants.

Chez les étudiants issus de communautés caribéennes, on note un taux de décrochage supérieur à la moyenne (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Thiessen, 2009). Les étudiants d'origine caribéenne représentent le groupe qui a le plus haut taux de décrochage et le plus faible taux de diplomation (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Fuligni et Witkow, 2004). Ils seraient plus susceptibles d'accéder

aux études postsecondaires via un parcours non-linéaire¹ comparativement au reste de la population québécoise (Kamanzi et Collins, 2018) et seraient plus enclins à s'inscrire dans des filières techniques ou « vocationnelles » (l'équivalent canadien du cégep) ou dans des institutions tertiaires ou de prestige moins élevé (Abada et Tenkorang, 2009 ; Rothon et *al.*, 2009) que dans des programmes universitaires (Abada et Tenkorang, 2009). Ils figurent également parmi les groupes issus de l'immigration qui parviennent le moins à dépasser le niveau d'éducation de leurs parents (Abada, Hou et Ram, 2009).

Les études ont également souligné que la moyenne générale au secondaire est une variable significative pour prédire la persévérance : la persévérance aux études augmente avec le niveau de performance au secondaire (Kamanzi et Murdoch, 2011). Toujours dans l'étude de Kamanzi et Murdoch (2011), parmi les étudiants interrogés qui avaient une moyenne générale supérieure à 80% au secondaire, le taux de diplomation est plus faible chez les répondants d'origine caribéenne, africaine et latino-américaine en comparaison avec les autres étudiants issus de l'immigration. Ces étudiants étaient également plus susceptibles de décrocher (13%) ou d'être en situation de non-diplomation² aux études (41%).

Les constats des études canadiennes présentés précédemment sont similaires à ceux des études ayant été menées au Québec. En effet, on observe également des écarts importants entre les différentes communautés immigrantes. D'un côté, les jeunes issus de familles originaires d'Europe, de l'Asie ou de pays arabes ont des parcours qui sont similaires ou qui surpassent même ceux de leurs pairs non issus de l'immigration. D'un autre côté, les jeunes issus des communautés subsahariennes, caribéennes et latino-américaines connaissent des parcours plus difficiles au secondaire et présentent des taux de réussite inférieurs à la moyenne québécoise, en plus d'être moins enclins à fréquenter les écoles privées sélectives en comparaison avec les jeunes d'autres origines (McAndrew et *al.*, 2011).

À la suite de ce résumé des résultats soulevés par les études quantitatives internationales, canadiennes et québécoises portant sur la réussite académique et la diplomation des jeunes issus de l'immigration, une évidence s'impose : des écarts importants en termes d'accès, de diplomation

¹ Un parcours non-linéaire fait référence à un parcours atypique, caractérisé par des sorties et des retours dans le système d'éducation, des changements d'orientation, voire un retour vers un ordre d'enseignement inférieur à celui auquel l'apprenant avait déjà accédé (Doray et *al.*, 2009).

² Qui n'obtient pas son diplôme dans les délais prévus, attendus.

et de réussite sont observables entre les différents pays d'origine. Dans les études quantitatives canadiennes, les jeunes d'origine caribéenne sont souvent regroupés avec ceux originaires de l'Amérique latine et de l'Afrique subsaharienne. Des recherches dans lesquelles les jeunes d'origine caribéenne seraient étudiés en tant que groupe distinct seraient pertinentes afin de mieux comprendre leur situation au sein de l'institution postsecondaire, en comparaison avec leurs pairs de diverses origines.

Si les études quantitatives permettent de comparer entre eux les étudiants selon leur pays d'origine, elles ne parviennent pas à témoigner de leur expérience au sein des institutions postsecondaires. Dans la section suivante, nous nous pencherons donc sur les études qualitatives qui se sont intéressées aux expériences et aux représentations que ces jeunes ont de leurs parcours au sein des institutions postsecondaires. Plus spécifiquement, nous nous intéresserons aux expériences universitaires d'étudiants issus de groupes racisés, plus spécifiquement les étudiants d'origine haïtienne. Ce terme « racisés » renvoie au processus de racisation, et donc aux groupes cibles du racisme, assignés à une catégorie « essentialisante » par les groupes majoritaires, à partir de traits physiques ou socioculturels tels que la couleur de peau ou l'appartenance visible à une religion, à titre d'exemples. Il s'agit d'une construction sociale, certes, mais l'acte de racisation peut entraîner l'infériorisation, l'exclusion ou toute autre forme de violence, susceptible de laisser des séquelles chez l'individu. Nous prenons donc une distance vis-à-vis des études « culturalistes »³ qui individualisent les inégalités scolaires en mettant l'accent sur les liens entre l'origine ethnoculturelle des jeunes et les parcours scolaires. Nous adoptons donc un angle d'approche complémentaire, inspiré des théories critiques en éducation.

1.2. L'expérience des étudiants issus de groupes racisés : la revue des écrits

La revue des écrits portant sur l'expérience des étudiants issus de groupe racisés que nous présentons est composée d'un corpus d'une vingtaine d'articles, études, essais et rapports traitant de l'expérience socioscolaire et postsecondaire des étudiants issus de groupes racisés aux États-Unis, au Royaume-Uni, en France, en Amérique latine et au Canada. Ces documents ont été repérés sur les bases de données suivantes : Érudit, ERIC, ainsi que Google Scholar.

³ L'angle d'analyse pouvant être qualifié de culturaliste (Lentin 2005 ; Thésée et Carr 2016) repose sur les impacts de « l'origine », de la « culture » et du statut d'immigration pour expliquer les inégalités scolaires plutôt que sur les impacts institutionnels et systémiques.

La plupart des articles recensés proviennent des États-Unis, du Canada anglophone, du Royaume-Uni et de la France, et portent surtout sur les étudiants issus des communautés noires (afro-américaines, africaines et caribéennes), latino-américaines et autochtones. Ces études s'intéressent surtout à la place de la race dans les rapports sociaux en milieu académique, et s'inscrivent dans la lignée des travaux de la théorie raciale critique (TRC), discipline académique née en réaction aux *critical legal studies* aux États-Unis dans les années 80, qui focalise sur l'application de la théorie critique aux relations entre la race, la loi et le pouvoir. Dans un premier temps, nous présenterons une synthèse des approches et théories les plus pertinentes relevées dans l'ensemble des études faisant partie de notre corpus pour éclairer l'objet de recherche. Dans un deuxième temps, les résultats des recherches qui portent sur les difficultés se rattachant à la présence de rapports sociaux de race que rencontrent les étudiants issus de groupes racisés dans leurs parcours universitaires/postsecondaires suivront. Puis, dans un troisième temps, nous ferons une synthèse des résultats de recherche qui se penchent plutôt sur les stratégies et les moyens mobilisés par les étudiants issus de groupes racisés pour naviguer au sein de leurs institutions universitaires.

1.2.1. Les approches, théories et concepts servant à éclairer le phénomène à l'étude

Différentes approches, théories et concepts ont été mobilisés dans l'ensemble des articles étudiés, mais de manière générale, ils se rattachent tous de près ou de loin à la théorie de la race critique, car ils visent tous à examiner et à comprendre les rapports sociaux de race sous l'angle de la domination exercée sur les étudiants issus de groupes racisés. La TRC est mobilisée dans plusieurs études du corpus qui se sont intéressées à l'expérience scolaire et universitaire des étudiants issus de groupes racisés, étudiants noirs d'origine africaine et caribéenne plus spécifiquement (Wilson-Forsberg et *al.*, 2018 ; Hamilton, 2018 ; Foster, 2005 ; Crozier et *al.*, 2016). Cette théorie sert surtout à examiner les rapports de pouvoir et de domination en fonction de la race, opposant les groupes racisés au groupe majoritaire blanc. De nombreuses branches de la CRT existent et mettent la focale sur des groupes bien distincts : Latino CRT, Asian CRT, Tribal CRT, par exemple. Une description plus approfondie suivra dans le prochain chapitre, car la TRC constituera la perspective théorique principale de notre étude. Dans cette section, nous présenterons les théories et concepts qui sont le plus souvent mobilisés par les chercheurs et qui nous paraissent les plus pertinents pour éclairer l'expérience universitaire de ces étudiants : la théorie du racisme moderne, le concept de

microagressions, le processus *d'othering*, les *race frames* et finalement, le modèle de *community cultural wealth*.

1.2.1.1. Le racisme moderne et le concept de microagressions

Le racisme moderne ou de la vie quotidienne renvoie à une forme de racisme subtile, souvent indirecte et difficile à détecter. Il aurait remplacé, dans notre société contemporaine, les formes de racisme « ouvert » ou « traditionnel », se rapportant à des préjugés ou de la discrimination exprimés ouvertement. En effet, on retrouve dans les cas de racisme moderne des situations où des croyances et des opinions racistes sont toujours exprimées de façon indirecte. Ces nouvelles formes de racisme passent très souvent inaperçues et c'est pourquoi elles sont difficiles à détecter (Bobo, Kluegel et Smith, 1997 ; Sydell et Nelson, 2000 ; Quillian, 2006 ; Clair et Denis, 2015 ; McConaghay, Hardee et Batts, 1981).

Le théorie du racisme moderne apparait explicitement dans l'article de Bailey (2016) et de Sydell et Nelson (2000), mais on la retrouve formulée autrement dans de nombreux autres articles qui font état des situations de discrimination et de racisme auxquelles sont confrontées les étudiants issus de groupes racisés à l'université, et qui mettent en lumière le caractère subtile et caché de ces actes, gestes, ou attitudes racistes et discriminatoires (Foster, 2005 ; Druetz, 2016 ; Bailey, 2016 ; Wilson-Forsberg et *al.*, 2018 ; Collins et Magnan, 2018 ; Crozier et *al.*, 2016 ; Sinacore et Lerner, 2013 ; Hamilton, 2018). Le racisme moderne caractérise donc les situations racisantes ou discriminatoires étant trop subtiles pour être qualifiées de racisme ouvert et décomplexé. Il peut s'agir de commentaires désagréables sans être particulièrement haineux.

À la théorie du racisme moderne se joint le concept de microagressions, qui apparait explicitement dans plusieurs articles du corpus étudié (Bailey, 2016 ; Sydell et Nelson, 2000 ; Solorzano et *al.*, 2002). Les microagressions sont définies comme suit : 'brief and commonplace daily verbal, behavioural or environmental indignities... hostile, derogatory or negative racial slights' (Sue et *al.*, 2007, p.271). Les microagressions comprennent toutes les formes de racisme passant inaperçues dans les interactions quotidiennes banales (Delgado et Stefancic, 2000). Contrairement aux formes flagrantes et directes du racisme, les microagressions se manifestent de façon subtile dans les activités ordinaires et routinières du quotidien. Elles passent ainsi souvent inaperçues et ne sont pas remises en question. Dans les institutions académiques, l'étiquetage, les classements scolaires, la sélection du contenu des curriculums formels et informels et la méritocratie peuvent

être considérés comme des formes de microagressions. Vivre ces microagressions sur une base quotidienne peut mener à un « fardeau cumulé » (*cumulative burden*) qui contribuerait aux sentiments de manque de confiance en soi et d'isolation, qui assaillirait l'intégrité personnelle et pourrait créer un épuisement mental (Solozano, Ceja et Yosso, 2000 ; Sue et *al.*, 2008, 2009).

1.2.1.2. Le processus d'othering

Dans les recherches que nous avons recensées, le processus d'*othering* est présenté comme étant la base d'une logique du déficit et du dénigrement, employée par la classe moyenne (ou membres du groupe majoritaire) pour se distancier et pour se montrer supérieurs aux autres. Ce processus mène le groupe majoritaire à mettre en lumière les aspects de leur identité qu'ils considèrent importants (par exemple l'intelligence, le bon goût, le raffinement) et qu'ils ne veulent pas reconnaître chez les autres groupes, par exemple chez les minorités visibles ou chez les individus de la classe ouvrière (Holt et Griffin, 2005 ; Skeggs, 2004). Par exemple, le fait de dénigrer des caractéristiques culturelles (cheveux, coiffures, habillement, mets typiques) appartenant à un autre groupe et de les mépriser, les juger inférieurs, illustre bien le processus d'*othering*. Un discours du « Eux » et du « Nous » est donc adopté, accentuant ainsi la frontière entre le groupe majoritaire et les autres.

La théorisation de l'ethnicité et des frontières ethniques de Juteau (1999) se penche sur les rapports inégaux qui constituent les rapports sociaux. Selon elle, les frontières ethniques s'observent et se construisent dans ce qu'elle nomme les faces internes et externes. La face externe est construite dans le rapport inégalitaire, qui constitue le « Eux » et le « Nous », tandis que la face interne renvoie au rapport qu'un groupe entretient « avec sa spécificité ethnique et culturelle » (Juteau, 1999, p.136). Selon Juteau, ces deux faces sont indissociables l'une de l'autre et peuvent être simultanées. C'est surtout à partir de la face externe que se construit la face interne. En effet, les marques qui délimitent les frontières sont établies au sein des rapports sociaux.

Sans être nommée ainsi, cette notion apparaît dans une multitude d'articles qui font part des perceptions des étudiants noirs ou issus de minorités racisées, des étudiants qui questionnent la légitimité de leur présence au sein d'universités dites blanches (Foster, 2005 ; Druez, 2016 ; Bailey, 2016 ; Sinacore et Lerner, 2013 ; Wilson-Forsberg et *al.*, 2018 ; Collins et Magnan, 2018).

1.2.1.3. Les *Race frames* de Natasha K. Warikoo

Warikoo (2016) utilise la notion de *race frames* dans ses travaux. Plus précisément, elle examine l'accès inégal aux universités d'élite américaines et anglaises à l'aide de cette notion. Les *Race frames* représentent les différentes manières de voir le monde et expliquent la manière dont on observe, interprète et répond à notre environnement. Selon Warikoo (2016), les universités jouent un rôle-clé dans la manière dont se forment ces *race frames* chez les individus. Elle distingue quatre types de *race frames* qui tendent à reproduire des rapports sociaux de race à l'université : *colour-blindness*, *diversity*, *power analysis* et *culture of poverty*.

La *race frame colour-blindness* illustre l'ignorance, chez le groupe majoritaire, du rôle de la race dans la perpétuation des inégalités dans la société. Par exemple, elle pourrait représenter la croyance que tous les individus partent du même point de départ et que les différences de réussite ou de succès ne sont attribuables qu'aux aptitudes et aux efforts déployés. La *race frame diversity* souligne les avantages et les aspects bénéfiques et positifs de la présence d'une diversité culturelle au sein d'un milieu et pourrait se traduire, par exemple, par la célébration de la diversité au sein d'un campus. La *race frame power of analysis* met en lumière le rôle central de la race dans les rapports de pouvoir inégaux entre les différents groupes raciaux. Elle se traduit notamment par la capacité de cerner des inégalités et de les expliquer par les rapports sociaux de race. Ces deux *race frames* peuvent toutefois être pernicieuses, dans un premier temps car la célébration de la diversité peut être faite qu'en surface sans nécessairement reconnaître les inégalités ou les rapports de pouvoir inégaux et entreprendre des démarches pour les résoudre. Dans le même ordre d'idées, les inégalités ne s'expliquent pas toujours pas des rapports sociaux de race. Finalement, la *race frame culture of poverty* est employée pour explorer la manière dont les préjugés auxquels font face les minorités ethniques dérivent de croyances partagées par le groupe majoritaire, qui attribue des caractéristiques culturelles différentes aux autres groupes. Elle pourrait apparaître, à titre d'exemple, dans le discours d'un étudiant qui souhaite ne pas se mettre en équipe avec un étudiant racisé, en raison de stéréotypes qui sont attribués à son groupe.

1.2.1.4. Le modèle de *community cultural wealth* de Tara J. Yosso

On retrouve le concept de *community cultural wealth* surtout dans les études qui se penchent sur l'expérience des étudiants d'origine latino-américaine, s'inscrivant alors dans la LatCrit, une des branches de la TRC. Yosso (2005) définit le *community cultural wealth* comme un étalage de

savoirs culturels, d'habiletés et de contacts que possèdent les groupes socialement marginalisés, et qui sont souvent non reconnus, voir dévalorisés. Ce concept reconnaît donc une image de soi et une valeur culturelle positive, qui a pour but de mener à un *empowerment* des identités latino-américaines.

Yosso (2005) définit une typologie incluant les capitaux suivants chez les étudiants d'origine latino-américaine : le capital d'ambition (*aspirational capital*), le capital linguistique, le capital familial, le capital social, ainsi que le capital permettant de naviguer (*navigational*) et de résister (*resistant capital*). Le capital d'ambition désigne la capacité de l'individu à maintenir ses rêves et ses espoirs quant à son avenir, en dépit des barrières perçues. Le capital linguistique englobe les aptitudes intellectuelles et sociales acquises à travers les expériences communicationnelles dans plus d'une langue. Le capital familial fait référence aux connaissances culturelles valorisées et préservées au sein de la famille, qui comprennent un sens de communauté, d'histoire, de souvenirs et d'intuition culturelle (Yosso, 2005 ; Delgado Bernal, 1998). Le capital social fait référence aux réseaux de contacts qui permettent un accès à l'information, aux connaissances et aux ressources, de même qu'à d'autres formes de capitaux, comme les capitaux humain et culturel (Bourdieu, 1972 ; Hopkins et al., 2013). Le *navigational capital* désigne l'habileté à faire bon usage des espaces sociaux et des ressources académiques mis à la disposition des étudiants à l'intérieur et à l'extérieur d'un campus. Cela peut être représenté, par exemple, par le fait d'utiliser un service de tutorat dans la langue d'enseignement lorsqu'il y a un besoin, ou bien de s'impliquer auprès d'une association étudiante. Finalement, le capital de résistance (*resistant capital*) fait référence aux savoirs et habiletés que l'individu développe du moment qu'il présente un comportement d'opposition qui « challenge » les inégalités (Yosso, 2005). Par exemple, il peut s'agir de déposer une plainte formelle à la suite d'une situation discriminatoire ou raciste sur le campus universitaire.

Les théories, approches, concepts et modèles présentés dans cette section représentent des outils pertinents pour analyser les diverses façons dont le racisme opère et se dissimule dans les pratiques et les relations en milieu universitaire. La majorité de ces théories et concepts sont retenus dans les études de notre corpus qui analysent et critiquent les rapports sociaux de race au sein des établissements universitaires. Un seul modèle, celui du *community cultural wealth* de Yosso, peut servir à documenter les stratégies mobilisées par les étudiants issus de groupes racisés pour résister au racisme et naviguer dans le système. Ayala et Contreras (2019) l'ont notamment employé pour

étudier le cas des étudiants d'origine latino-américaine. Il pourrait toutefois être pertinent de faire appel à ce modèle pour étudier la situation d'étudiants d'autres groupes minorisés.

La prochaine section porte sur les résultats des recherches ayant utilisé les théories et les approches détaillées ci-haut pour documenter les difficultés rencontrées dans les parcours universitaires des étudiants issus de groupes racisés, notamment en lien avec l'expérience de rapports sociaux de race.

1.2.2. Les résultats de recherches portant sur les difficultés rencontrées

Les résultats des études figurant dans les études recensées partagent plusieurs constats. Tout d'abord, la grande majorité des études qualitatives indiquent une forte présence, dans les récits des étudiants, de microagressions, voire d'expériences discriminatoires et racistes en contexte universitaire, ainsi que d'un sentiment d'isolement, de décalage et de distance. Il s'agit très souvent de racisme moderne, difficile à détecter, mais en général, des expériences racistes et discriminatoires sont rapportées de manière très claire par les étudiants interrogés, qu'il s'agisse de relations avec les pairs, avec les membres du corps professoral, avec les membres de l'administration, ou avec les conseillers en orientation.

1.2.2.1. Racisme et microagressions

De nombreux exemples d'expériences de racisme ressortent des résultats des recherches. Parfois, il s'agit de racisme direct, et d'autres fois, il s'agit plutôt de microagressions difficiles à déceler : regards intrigués, apeurés (Bailey, 2016 ; Druez, 2016 ; Wilson-Forsberg *et al.*, 2018) ; impressions de suspicion et de distance ; blagues sur l'Afrique (Druez, 2016 ; Crozier *et al.*, 2016), blagues sur les Autochtones (Bailey, 2016), sur la couleur de peau ; l'envie de toucher les cheveux (Druez, 2016) ; étudiants blancs hésitants à avoir des interactions avec un enseignant autochtone (Bailey, 2016) ; étudiants blancs hésitants à avoir des interactions avec des étudiants noirs (Foster, 2005 ; Bhopal, 2017 ; Crozier *et al.*, 2016) ; pamphlets distribués au sein d'universités américaines avertissant la population étudiante des dangers que représentent les Noirs (Foster, 2005).

Prenons l'exemple de l'étude de Solorzano *et al.* (2002) menée au États-Unis pour illustrer ces constats ressortant des études recensées. Au moyen d'entretiens de groupes, ils ont constaté, dans leur recherche menée au sein de l'Université californienne UC-Berkeley, que les étudiants issus de communautés noires et latino-américaines faisaient l'expérience d'une série de microagressions

au sein du campus universitaire. Ces microagressions semblent être alimentées par le stéréotype selon lequel les Noirs et les Latino-Américains ne sont pas suffisamment « académiquement qualifiés ». Les microagressions décrites par les participants de l'étude font part des mythes selon lesquels les étudiants issus de ces minorités racisées se faisaient accorder des privilèges spéciaux en lien avec l'accès aux études à UC-Berkeley, au détriment des élèves « véritablement qualifiés ». Ces mêmes étudiants ont rapporté que leurs points de vue et leurs opinions n'étaient pas (ou rarement) pris en compte, que ce soit en classe ou au sein des départements d'études. Ces microagressions contribueraient à l'atmosphère négative au sein du campus et affecteraient les performances académiques des étudiants racisés, qui semblent être davantage accablés par le stress que les étudiants caucasiens (Solorzano et *al.*, 2002).

1.2.2.2. Présence d'un racisme institutionnel

Les études recensées font également état de la présence d'un racisme institutionnel dans les universités. Le racisme institutionnel va au-delà des actes ouverts de racisme et fait référence aux barrières informelles qui existent au sein des institutions, empêchant les membres issus de minorités racisées de s'élever dans la hiérarchie, que ce soit en contexte de travail ou scolaire. Ce type de racisme est qualifié d'institutionnel, car il est enraciné dans l'environnement, dans les attitudes et les actions les plus subtiles : « Institutional racism describes the collective effect of acts, policies, unwitting prejudice and the invocation of stereotypes that sustain an atmosphere which is hostile to the full participation and success of racial minorities » (Jeanquart-Barone, 1997, p. 477).

On dénote la présence d'un racisme institutionnel dans plusieurs études : surreprésentation des élèves blancs issus de milieux privilégiés versus sous-représentation d'élèves racisés de milieux défavorisés dans les universités (Druez, 2016 ; Bhopal, 2017 ; Solorzano et *al.*, 2002) ; opportunités académiques limitées (orientation vers des voies de moindre prestige) ; minimisation des inquiétudes des étudiants racisés ; effet cumulatif des actes politiques et préjugés involontaires ; recours aux stéréotypes qui maintiennent un climat hostile nuisant à la pleine participation des étudiants issus de groupes racisés (Druez, 2016 ; Foster, 2005 ; Sinacore et Lerner, 2013 ; Perez Huber et Malagon, 2007). Par exemple, les résultats de l'étude menée par Perez Huber et Malagon (2007), au moyen d'entretiens semi-dirigés auprès d'étudiants latino-américains « sans-papiers » ont suggéré qu'il y avait une négligence institutionnelle à l'égard de

ces derniers : bien que des tentatives d'aller chercher de l'aide ont été mises de l'avant par ces étudiants, ceux-ci n'ont pas (ou presque pas) reçu de soutien de la part du personnel de soutien. Leurs besoins n'ont pas été comblés et ils n'ont pas reçu l'information recherchée, en dépit de leurs démarches. Aucune forme de racisme direct n'a été rapportée par ces étudiants. Cependant, différentes formes de racisme, ancrées dans les croyances et les idéologies dominantes et visant à les marginaliser et les déshumaniser (surtout leur rapport à l'illégalité) ont été rapportées lors des entretiens (Perez Huber et Malagon, 2007). Les résultats de l'étude de Shi et *al.* (2018) convergent dans le même sens : les étudiants sans-papiers se sentent déshumanisés par les termes dégradants qu'ils subissent de manière fréquente sur le campus (illégaux, *wetback*), qui ont des effets négatifs importants sur leur santé émotionnelle et sur leur estime de soi. Ils développent un sentiment d'infériorité par rapport aux autres étudiants, notamment en raison des termes qui ont aussi un effet sur la perception de la société par rapport à eux et à leur statut (Shi et *al.*, 2018).

Dans son article, Bhopal (2017) s'interroge sur les raisons de la perpétuation des iniquités, en dépit des changements significatifs dans le corps étudiant. En effet, on observe une augmentation des membres issus des communautés noires dans les universités anglaises et américaines, mais un grand écart existe dans les types d'établissements fréquentés. Les universités du groupe Russell, dites d'élites, sont dominées par les étudiants blancs. Bhopal (2017) avance que les universités d'élites travaillent à protéger leur élitisme et leur pouvoir. Conséquemment, elles maintiennent ce statut en se représentant comme blanches et de classe moyenne, assurant ainsi une place aux étudiants qui sont à leur image. Un rapport récent publié au Royaume-Uni (Bouattia, 2015) révèle que plusieurs étudiants noirs se sentent rejetés et laissés à eux-mêmes par les institutions d'enseignement supérieur, notamment en raison de la perception de pratiques d'évaluation biaisées (*biased marking practices*), des curriculums des programmes perçus comme étant eurocentriques, ainsi qu'en raison de crimes haineux racistes commis sur les campus.

1.2.2.3. Motifs et perceptions de discrimination

Les études relatent également les motifs et les perceptions de discrimination autorapportés par les étudiants issus de groupes racisés. Par exemple, dans le rapport d'enquête mené par l'OVE en France (Ferry et Tenret, 2017), les motifs de discrimination autorapportés par des étudiants universitaires arrivant en tête de liste sont les origines et la nationalité. Toutefois, la couleur de peau en tant que motif de discrimination arrive derrière l'âge, le sexe et le style vestimentaire, dans

le sondage mené auprès de la communauté étudiante. Pour leur part, Suarez-Balcazar et *al.* (2003), au moyen d'une enquête quantitative menée auprès de 332 étudiants américains issus de l'immigration, bonifiée par une trentaine d'entretiens semi-dirigés, ont relevé que les étudiants afro-américains rapportent, en moyenne, une fréquence plus élevée de traitements inégaux, discriminatoires, dans les relations avec le personnel du campus que leurs pairs issus de communautés hispaniques, asiatiques et caucasiennes. Par discrimination, nous entendons une différence de traitement ou un accès inégal à un bien ou un service.

Les recherches recensées mettent également en exergue le fait que les résultats scolaires influencent la perception des discriminations à l'école. En effet, les résultats de la recherche quantitative menée par Druez (2016) soulignent que les élèves issus de la communauté africaine subsaharienne ayant d'excellents résultats académiques ont rapporté davantage de situations racistes, alors que ceux ayant des notes moyennes ont rapporté davantage de situations discriminatoires. L'auteure interprète une situation de discrimination comme un traitement défavorable, injuste reçu au sein de l'institution, alors que les situations de racisme sont interprétées comme des actes haineux venant surtout des pairs. Druez (2016) fait l'hypothèse que les étudiants possédant de bons capitaux culturels et sociaux (ou ceux ayant un niveau d'éducation plus élevé) peuvent plus facilement identifier les situations d'injustice et s'y opposer, ainsi que les dénoncer (Van Zanten, 2001 ; Lahire, 2005).

Ajoutons que dans de nombreuses études qualitatives axées sur des entretiens semi-dirigés, les étudiants rapportent que des orientations moins prestigieuses semblent recommandées aux étudiants issus de milieux défavorisés ou de groupes racisés, alors que les étudiants blancs ou issus de la classe moyenne se feraient diriger vers des filières plus générales, menant vers des études supérieures (Dhume et *al.*, 2010 ; Ferry et Tenret, 2017 ; Collins et Magnan, 2018).

1.2.2.4. Interactions avec les pairs et avec les employés de l'université

Les recherches dénotent une forme de ségrégation raciale dans la plupart des campus universitaires étudiés : les étudiants ont tendance à se rassembler selon leur ethnicité (Crozier et *al.*, 2016 ; Bailey, 2016 ; Foster, 2005 ; Sinacore et Lerner, 2013), et les étudiants issus de groupes racisés semblent avoir peu d'interactions avec les membres du groupe majoritaire (Bailey, 2016 ; Bhopal, 2017 ; Foster, 2005). Dans le même ordre d'idées, les étudiants issus de minorités racisées, par exemple les Afro-Américains et les Latino-Américains, se sentent plus à l'aise d'interagir avec des

étudiants qui partagent leur ethnicité ou avec des étudiants issus d'autres groupes racisés qu'avec des étudiants « caucasiens » (Suarez-Balcazar et *al.*, 2003).

Un sentiment d'isolement social et académique ressort dans plusieurs études : les étudiants racisés ressentent qu'ils n'ont pas leur place au sein de l'université et se font très souvent rappeler qu'ils sont étrangers, qu'ils sont *autres*. Certains étudiants rapportent même qu'ils perçoivent l'éducation comme étant *blanche* (Bailey, 2016 ; Sinacore et Lerner, 2013 ; Druez, 2016). Au Québec, l'étude de Sinacore et Lerner (2013) révèle que les étudiants immigrants de première génération qui ne maîtrisent pas bien le français se sentent comme des envahisseurs vis-à-vis des étudiants québécois.

Du côté des membres du corps professoral, de l'administration ou des conseillers en orientation, on note de nombreux récits d'expériences négatives. Les étudiants racisés ressentent que leurs enseignants et professeurs ont des attentes plus ou moins élevées envers eux (Wilson-Forsberg et *al.*, 2018 ; Druez, 2016 ; Foster, 2005 ; Bailey, 2016). Les membres de l'organisation sont perçus comme étant peu serviables, offrant de mauvais conseils et faisant sentir les étudiants immigrants comme des numéros (Sinacore et Lerner, 2013 ; Druez, 2016 ; Foster, 2005). Selon les étudiants interrogés dans plusieurs études recensées (Druez, 2016 ; Bailey, 2016 ; Foster, 2005 ; Ferry et Tenret, 2017 ; Collins et Magnan, 2018), les stéréotypes et croyances racistes leur semblent bien présents dans l'esprit et dans le discours des enseignants. Ils ont l'impression qu'ils ont de faibles attentes envers les étudiants racisés ou envers les étudiants de milieux socioéconomiques défavorisés. (Bailey, 2016 ; Druez, 2016).

1.2.2.5. Perceptions des étudiants du groupe majoritaire

Quelques études se sont intéressées à la perception des étudiants blancs du groupe majoritaire vis-à-vis des étudiants de couleur ou de groupes racisés fréquentant leur institution. Les résultats de l'étude menée au Royaume-Uni par Crozier et *al.* (2016), au moyen d'entretiens semi-dirigés individuels et d'entretiens de groupe, ont révélé que certains étudiants se moquaient de la manière de s'exprimer des élèves noirs fréquentant leur institution. En effet, ils trouvent comique de faire des blagues en les imitant, et décrivent certains de leurs confrères noirs comme des gangsters, des jeunes venant des ghettos ; ils les décrivent comme rebelles et impolis, irrespectueux en classe, souvent en retard, idiots, peu intéressés par le contenu des cours et comme ne présentant pas les capacités nécessaires pour entreprendre des études universitaires. Les étudiants interviewés ont

également rapporté une présence de peur, de rivalités « de race », de genre et de classe, sur le campus, accentuée selon eux par les perceptions des élèves caucasiens de classe moyenne et supérieure (Crozier et *al.*, 2016).

Les étudiants canadiens blancs ayant participé à l'étude de Bailey (2016), auraient, pour leur part, une certaine crainte d'approcher les étudiants autochtones (Bailey, 2016). Dans le même ordre d'idées, les étudiants américains ayant participé à l'étude de Warikoo (2016) minimiseraient les contacts avec leurs pairs issus de communautés noires. Dans leur cas, cette réticence à se mêler à eux serait expliqué par la crainte de paraître raciste. Les étudiants anglais, en revanche, exprimeraient moins de sentiments positifs quant à la diversité sur le campus que les étudiants américains (Bailey, 2016). De plus, ils ne partageraient pas cette crainte de paraître racistes.

La plupart des étudiants blancs américains interrogés par Warikoo (2016) sont en accord avec les politiques de discrimination positive⁴, en autant qu'ils ne se retrouvent pas désavantagés. Les étudiants anglais, quant à eux, soutiennent la notion de méritocratie, et la plupart d'entre eux croient que les universités ne devraient pas tenir compte des *backgrounds* dans la sélection et dans l'admission des candidats.

1.2.2.6. Effets des stéréotypes

Les recherches relatent le fait que les hommes et les femmes noires ne seraient pas soumis aux mêmes stéréotypes. Les hommes noirs se verraient imposer un stéréotype supplémentaire : celui de la masculinité noire. La masculinité noire est un stéréotype propagé surtout par les médias anglo-saxons, qui réduisent l'homme noir à une exagération d'attributs tels que la pauvreté, l'agressivité, la domination sur le plan sexuel, la supériorité exprimée par la violence, l'hostilité envers l'homosexualité et une attitude « *cool* » (Milton, 2012, p.17).

Au sein des institutions scolaires et universitaires, les étudiants noirs de sexe masculin se disent confrontés à deux stéréotypes qui reviennent très souvent : celui d'être sous-performants (*underachievers*) et celui d'être des auteurs de trouble (Wilson-Forsberg et *al.*, 2018 ; Druez, 2016 ; Foster, 2005). Ces stéréotypes racistes viseraient à maintenir les étudiants issus de groupes

⁴ La discrimination positive (*affirmative action*) fait référence aux politiques qui soutiennent les membres d'un groupe désavantagé ayant précédemment souffert de discrimination dans les domaines tels que l'éducation ou l'emploi.

racisés à l'extérieur du cercle symbolique du *nous*, créant ainsi une relation de distance entre les étudiants racisés et étudiants du groupe majoritaire.

Alors que cette section portait sur les difficultés auto-rapportées par les étudiants issus de groupes racisés au sein d'institutions perçues comme étant majoritairement blanches, la prochaine section vise à résumer les résultats de recherches faisant état des stratégies mobilisées par les étudiants issus de groupes racisés pour résister et contrer les difficultés liées aux rapports sociaux de race perçus dans leur environnement social et académique.

1.2.3. Les résultats de recherche portant sur les stratégies

Plusieurs recherches ont porté sur les stratégies adoptées par les étudiants issus de groupes racisés pour mieux naviguer au sein du système, tout comme pour contrer les stéréotypes auxquels ils sont confrontés de manière fréquente. Ces recherches visent à contrebalancer la tendance observée dans les études visant à traiter des groupes racisés selon la perspective du déficit (*deficit thinking*, *blaming the victim*). Ces études se penchent sur la manière dont leur background et leur *agency* peuvent leur fournir des outils visant à assurer leur succès académique.

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

La création de *counterspaces* est une stratégie qui revient dans les études de Solorzano et al. (2002) et de Von Robertson et al. (2016). Les *counterspaces* sont des espaces, des aires sur le campus universitaire où les étudiants sont en mesure de préserver leur culture et de développer un sentiment d'appartenance, en s'alignant avec des étudiants qui partagent leur culture et leur ethnicité. Ces espaces leur rappellent en quelque sorte leur « chez soi » (*home away from home*), et contribuent à un sentiment de confort, qui aide à diminuer l'aliénation que les étudiants issus de groupes racisés peuvent vivre sur le campus universitaire. Les résultats de l'étude américaine de Von Robertson et al. (2016) révèlent que les étudiants latino-américains participant à l'étude se servent des *counterspaces* et de leur détermination pour exceller et maintenir une excellente moyenne. Cette étude représente une contribution majeure aux travaux de la *LatCrit*⁵ : il s'agit d'une étude de cas portant surtout sur des étudiants latino-américains de sexe masculin (groupe traditionnellement sous-représenté dans l'enseignement supérieur aux États-Unis) qui réussissent très bien au sein d'une université majoritairement blanche (*predominantly white institution*).

Certains étudiants ont recours à une stratégie de détachement, c'est-à-dire se montrer indifférents aux stéréotypes racistes. Selon Goffman (1975), cette stratégie vise à maintenir une cohérence de soi. Une stratégie portant le même nom a été relevée dans l'étude menée par Ayala et Contreras (2019), auprès d'étudiants d'origine latino-américaine en contexte universitaire aux États-Unis. Toutefois, la stratégie de détachement relevée par ces auteurs prend un autre sens : elle vise à se détacher de sa culture ou des autres individus partageant sa culture de manière à se distancier des jugements négatifs possibles. Elle pourrait correspondre, en un sens, à la deuxième stratégie formulée par Wislon-Forsberg et al. (2018), soit celle de « traîner » avec des étudiants de divers backgrounds pour éviter de se faire catégoriser, mais elle fait référence à une véritable coupure avec la culture d'origine de l'individu.

Finalement, une autre stratégie est proposée par Delgado Bernal (2001): « la pédagogie du chez-soi » (*pedagogy of the home*). Cette stratégie est relevée pour analyser la manière dont les étudiantes *chicanas*⁶ négocient leur culture et leur identité et comment elles mettent en place une forme de résistance en contexte social et académique. La pédagogie du chez-soi fait référence aux stratégies apprises dans l'univers familial et qui sont mobilisées avec succès par les étudiantes

⁵ La *LatCrit* est une des branches de la TRC, qui se penche sur les Latino-Américains.

⁶ *Chicano/a* fait référence aux individus d'origine mexicaine vivant aux États-Unis.

chicanas lorsqu'elles sont confrontées à des obstacles qui entravent leur participation au sein de l'institution et leur réussite académique. Ces stratégies sont décrites comme suit : d'une part, la valorisation de la langue maternelle ou du bilinguisme en contexte social et académique. D'autre part, la valorisation du biculturalisme, qui leur permet de passer d'une culture à une autre, afin d'avoir une perspective nouvelle et ouvrir de nouveaux horizons, tout en étant fières de leur culture d'origine. Il y a également l'attachement à la famille et à une ou plusieurs communauté(s), qui représente une source d'inspiration et de motivation lorsque vient le temps de surmonter des obstacles reliés au parcours académique. Finalement, leur rapport à la spiritualité, qu'il soit concret ou abstrait, peut représenter une autre force qui leur permet de mieux naviguer au sein du système et de parvenir à surmonter les obstacles.

Les stratégies mobilisées par les étudiants issus de groupes racisés représentent un sujet d'études très important, car il permet de se pencher sur les populations sous-représentées en contexte universitaire sous un autre jour – c'est-à-dire sur un versant plus positif permettant de prendre en compte les stratégies menant vers la persévérance et la réussite.

La dernière section de ce chapitre porte spécifiquement sur le groupe que nous souhaitons étudier dans ce mémoire : les étudiants (et élèves) d'origine haïtienne en contexte montréalais et québécois. C'est après avoir présenté ce contexte que nous formulerons une question générale de recherche.

1.3. Un portrait du groupe à l'étude

Cette section vise à donner une vue d'ensemble du groupe à l'étude. Dans un premier temps, nous ferons un survol de la communauté haïtienne au Québec. Les statistiques permettront de comprendre les réalités et les difficultés auxquelles sont confrontés les Montréalais d'origine haïtienne, surtout au niveau socioéconomique. Ensuite, nous ferons un état des résultats d'études portant sur les jeunes d'origine haïtienne dans le domaine de l'éducation et des services sociaux. Nous terminerons en présentant les études existantes en lien avec les parcours postsecondaires des étudiants d'origine haïtienne, ce qui nous amènera par la suite à formuler notre question de recherche.

1.3.1. La communauté haïtienne au Québec

Au Québec, près de 90% des gens d'origine caribéenne viennent d'Haïti, qu'ils soient de première, deuxième, ou troisième génération. Les premières vagues d'immigration haïtienne au Québec ont commencé au début des années 1960 (Thésée et Carr, 2016). 119 185 personnes se sont déclarées d'origine ethnique haïtienne lors de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) en 2011. 43% des membres de cette communauté étaient natifs du Québec, alors que 57% étaient nés à l'étranger ; 57,3% étaient de première génération, alors que 38,2% étaient de deuxième génération. La communauté haïtienne du Québec comptait davantage de femmes que d'hommes : 53,6% et 46,4%, respectivement (MIDI, 2014). Entre 2011 et 2015, Haïti représentait le troisième pays de provenance le plus important (7,1%) en termes de nouveaux arrivants au Québec, après la Chine (8,8%) et la France (8,1%), suivi de l'Algérie (7,0%) et du Maroc (5,8%) (MIDI, 2016).

Au sein des familles, on comptait dans cette communauté plus du double de parents seuls (10,3%) que dans l'ensemble de la population du Québec (4,7%). En ce qui concerne les mères monoparentales, ce constat était encore plus significatif : on compte un total de 17,1% de mères haïtiennes seules contre 7,1% pour l'ensemble des femmes du Québec (MIDI, 2014).

En 2011, 98,1% des membres de la communauté haïtienne au Québec connaissaient le français et 42,6% affirmaient connaître le français et l'anglais. En ce qui a trait à la langue maternelle, le français était la première langue pour 50,8% de la communauté, alors que 41,1% avaient déclaré une langue autre que le français et l'anglais comme langue maternelle (MIDI, 2014).

Sur le plan de la scolarité, 44,2% des membres âgés de 15 ans et plus n'avaient pas plus que le diplôme d'études secondaires, ce qui représentait une proportion relativement similaire à celle de la population totale du Québec, soit 43,9%. Ils étaient toutefois proportionnellement moins nombreux à détenir un grade universitaire que l'ensemble de la population : 15,8% contre 18,6%, respectivement (MIDI, 2014).

En 2011, 58 780 membres de la communauté haïtienne du Québec étaient déclarés comme étant actifs, ce qui représente un taux d'activité supérieure à la moyenne de la population : 67,5% contre 64,6%. Bien qu'ils présentent un taux d'emploi quasi-semblable à la moyenne de la population, leur taux de chômage est plus élevé : 12,6% contre 7,2%, respectivement. Le taux d'activité des

femmes haïtiennes est supérieur à celui de l'ensemble des femmes du Québec : 64,8% contre 60,4% (MIDI, 2014).

Les principaux secteurs industriels des membres de cette communauté sont ceux des soins de santé et de l'assistance sociale, du commerce de détail, de la fabrication, ainsi que le secteur des services administratifs, de soutien, de gestion des déchets et d'assainissement (MIDI, 2014). Proportionnellement, les femmes haïtiennes étaient plus nombreuses à occuper un emploi dans le secteur des soins de santé et de l'assistance sociale, alors que les hommes se retrouvaient davantage dans le secteur de la fabrication, du transport et de l'entreposage. En ce qui a trait aux professions, les trois plus répandues étaient liées à la vente et aux services (28,2%), au secteur de la santé (16,9%), aux affaires, à la finance et à l'administration (14,3%). On observait une surreprésentation des femmes d'origine haïtienne dans les professions associées au secteur de la santé, tout comme celui de l'enseignement, du droit et des services sociaux, communautaires et gouvernementaux. Les hommes, quant à eux, étaient plus nombreux à exercer une profession liée aux métiers associés aux secteurs du transport et de la machinerie, ainsi qu'aux sciences naturelles et appliquées (MIDI, 2014).

Les revenus moyen et médian des personnes d'origine haïtienne au Québec étaient inférieurs à ceux de la moyenne québécoise en 2011 : 27 495\$ et 21 163\$, contre 36 352\$ et 28 099\$. 19,7% des revenus totaux de cette communauté venaient de transferts gouvernementaux. Chez les femmes d'origine haïtienne, les transferts gouvernementaux représentaient en 2011 le quart de leur revenu (25,5%), alors qu'on notait une proportion de 20,3% pour l'ensemble des femmes au Québec (MIDI, 2014).

93,6% des membres de la communauté haïtienne du Québec habitaient dans la grande région métropolitaine de Montréal en 2011. Six personnes sur dix habitaient la région administrative de Montréal. La quasi-totalité (97,1%) des membres de cette communauté habitait la ville de Montréal. Les trois principaux arrondissements où se ils concentraient étaient, en ordre décroissant, Montréal-Nord, Villeray - Saint-Michel - Parc-Extension, et finalement Rivière-des-Prairies – Pointe-aux-Trembles (MIDI, 2014). À Montréal, la plupart des familles noires monoparentales vivent dans les quartiers défavorisés de Saint-Michel et de Montréal-Nord. En 2006, on comptait 42% de jeunes noirs âgés de 14 ans et moins qui vivaient au sein de familles monoparentales (Thésée et Carr, 2016).

En guise de conclusion de cette section, il est pertinent de se rappeler des résultats de recherche de Kamanzi et Murdoch (2011), qui démontrent que les ressortissants des Caraïbes présentent un des taux de diplomation les plus faibles et qu'ils sont davantage exposés à l'abandon des études que les autres étudiants issus de l'immigration provenant des pays asiatiques, européens, ou anglo-saxons, par exemple. Lorsqu'on sait que le statut socio-économique des parents représente le principal déterminant de l'engagement dans les études et de la réussite dans l'enseignement supérieur (Zhang, 2008 ; Douglas et Thomson, 2010, cités dans Kamanzi et Murdoch, 2011), les statistiques présentées ci-haut s'avèrent éclairantes.

1.3.2. Les jeunes d'origine haïtienne au Québec

Les jeunes d'origine haïtienne ont fait l'objet de plusieurs études quantitatives et qualitatives au cours des dernières décennies : d'une part, on retrouve des études quantitatives ayant porté sur les trajectoires scolaires, les taux de réussite, la surreprésentation ou la sous-représentation dans divers milieux scolaires, alors que d'autre part, il y a des études qualitatives portant sur l'expérience scolaire des jeunes haïtiens, leurs rapports aux savoirs, à l'école, ainsi que leurs expériences de racisation.

Lafortune et Baldé (2012) ont abordé le cheminement scolaire des élèves d'origine caribéenne en associant des données qualitatives et quantitatives des bases de données ministérielles sur les cohortes d'élèves de niveau d'éducation secondaire. Dans un premier temps, ces chercheurs ont dressé le portrait des élèves d'origine caribéenne (composée en grande partie d'élèves d'origine haïtienne) selon leurs caractéristiques personnelles et, dans un deuxième temps, ont analysé les facteurs de réussite et de vulnérabilité scolaire ressortant de leurs trajectoires scolaires. Les constats ressortant de ce portrait et des analyses sont multiples. D'une part, on y relate l'effet de la défavorisation économique familiale sur la réussite scolaire. On y relate également que les élèves d'origine caribéenne sont plus souvent identifiés comme handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ce qui entraîne dans bien des cas une orientation vers des classes « spéciales » (Lafortune et Baldé, 2012).

1.3.2.1. Placement en éducation spécialisée et écarts de performance

McAndrew et al. (2008) ont montré qu'une des variables ayant le plus grand effet sur la diplomation des élèves noirs était le placement en éducation spécialisée. Si l'on considère le placement en classe spécialisée comme étant un facteur important en ce qui a trait au décrochage,

près de la moitié des jeunes noirs fréquentant les écoles francophones seraient « à risque » (Livingstone et Weinfield, 2017). Les garçons noirs sont surreprésentés dans les classes spécialisées au Québec (McAndrew et Ledent, 2008). Les étudiants immigrants de deuxième génération sont plus souvent identifiés comme ayant un handicap ou des difficultés d'apprentissage, ce qui représente, dans une certaine mesure, un paradoxe lorsque l'on sait que la situation des familles immigrantes s'améliore souvent à la deuxième génération (Lafortune et Baldé, 2012).

En plus d'être surreprésentés en classes d'éducation spécialisée (McAndrew et Ledent, 2008), les jeunes d'origine haïtienne connaissent également une surreprésentation dans les centres de réadaptation de Montréal (Bernard, 2004) ; ils représentent également la plus forte proportion d'enfants d'origine immigrante signalés à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) à Montréal (Belony, 2007). Belony (2007) a tenté de mieux saisir les facteurs expliquant leur surreprésentation dans les signalements à la DPJ en vérifiant si les mesures légales relatives à la prise en charge des enfants victimes de maltraitance différaient pour les enfants de familles immigrantes et non immigrantes. Les résultats de son étude ont montré que la surreprésentation des enfants de familles immigrantes d'origine haïtienne n'était pas expliquée par une plus grande vulnérabilité économique ou sociale de ces familles, mais par l'ensemble de leurs conditions de vie structurelles : monoparentalité, faible scolarité des parents, recours aux transferts gouvernementaux pour les mères, haut taux de chômage et faible revenu.

Plusieurs études ont été consacrées aux écarts de performance de ces jeunes en contexte éducatif. En plus d'être sous-représentés dans les établissements scolaires privés (McAndrew, Ledent et Murdoch, 2011), les élèves d'origine haïtienne présentent un taux de décrochage aux études secondaires supérieur à la moyenne québécoise (McAndrew et Ledent, 2008).

1.3.2.2. Rapports aux savoirs et à l'école

Fleuret (2012) s'est penché sur le rapport à l'écrit chez les familles haïtiennes. Elle suggère qu'il faudrait accorder davantage d'importance à la socialisation à l'écrit, en français, chez les enfants d'origine haïtienne, tout comme chez l'ensemble des élèves allophones, puisqu'il s'agit de la langue de scolarisation. Les résultats de son étude (Fleuret, 2012), au moyen d'un questionnaire distribué aux parents de sept familles haïtiennes, montrent que l'écrit ne ferait pas vraiment partie des loisirs familiaux. L'auteure explique cela surtout par la langue maternelle parlée à la maison :

« les pratiques discursives familiales émergent moins d'une culture de l'écrit, car le créole est avant tout un idiome oral » (Joint, 2004, cité dans Fleuret, 2012, p.6). Toujours selon les résultats de cette recherche, les élèves haïtiens sembleraient peu socialisés à l'écrit et seraient confrontés à une littérature scolaire qui leur est peu familière.

Potvin (2012) s'est intéressée aux trajectoires scolaires des jeunes d'origine haïtienne au Québec et a souligné l'importance de mieux documenter les trajectoires des élèves haïtiens de première et de deuxième génération, en ce qui a trait aux méthodes de différenciation pédagogique et aux interventions ciblées des services de formation, puisqu'ils ne sont pas confrontés aux mêmes problématiques. Les résultats de l'étude exploratoire menée auprès d'une quarantaine de jeunes haïtiens à la formation générale des adultes par Potvin (2012) vont dans le même sens que plusieurs constats émis précédemment : les jeunes interviewés de deuxième génération avaient plus souvent le profil de EHDAA ou de raccrocheur/décrocheur, venaient de classes d'éducation spécialisée, et avaient vécu des échecs, des retards, des abandons, ainsi que des problèmes psychosociaux (problèmes familiaux, grossesse, alcool/drogue, détresse psychologique).

Lafortune (2012) s'est penchée sur le rapport à l'école et aux savoirs des jeunes d'origine haïtienne. Selon les résultats de sa recherche, les élèves en réussite qui identifient la valeur formative, qualifiante et socialisante de l'école semblent avoir un rapport à l'école et aux savoirs davantage critique et se mobilisent fortement dans leur apprentissage. Les élèves en difficulté, quant à eux, mettent plutôt l'accent sur la socialisation et la qualification, font preuve d'une moindre mobilisation scolaire et ont un rapport aux savoirs de non-sens et de désengagement. Le rôle d'acteur de l'élève est mis en évidence dans les résultats de l'étude de Lafortune (2012), tout comme le rôle des contextes dans lequel il évolue. Les rapports à l'école et aux savoirs se déclinent différemment d'un individu à l'autre et sont influencés par des caractéristiques personnelles, sociales et familiales spécifiques.

Nous avons résumé les travaux portant sur la jeunesse haïtienne montréalaise aux secteurs primaires et secondaires puisque ces résultats sont essentiels à la compréhension du cheminement scolaire de ces jeunes (ou non) au postsecondaire. Les obstacles rencontrés en début de parcours (au primaire et au secondaire) peuvent avoir des répercussions importantes sur les aspirations et la persévérance aux études postsecondaires, tel que souligné par plusieurs enquêtes quantitatives (Kamanzi et al. 2016).

1.3.2.3. *Au niveau postsecondaire*

Un seul article recensé dans les bases de données porte spécifiquement sur les parcours postsecondaires des étudiants montréalais d'origine haïtienne (Collins et Magnan, 2018). Cette étude porte sur des étudiants d'origine haïtienne fréquentant des cégeps à Montréal. Les auteures identifient trois types de parcours parmi les interviewés : le parcours exploratoire, qui se définit par la motivation à découvrir son potentiel et à entreprendre des projets académiques ou professionnels via la poursuite d'études universitaires ; le parcours contraint, plutôt orienté sur l'intégration au marché du travail en raison de contraintes financières, entre autres ; et finalement, le parcours désorienté, qui se qualifie par l'indécision, la confusion et les changements de programmes et d'institutions. Les résultats de leur recherche font part de convergences dans les témoignages des étudiants interviewés : somme toute, ils ont eu une expérience scolaire positive à l'école primaire, ils ont connu une accentuation de leur sentiment d'*othering*, de leur sentiment d'être Haïtien (ou noir) lors de leur passage au secondaire, et ils ont de fortes aspirations universitaires. Des thèmes reviennent à plus d'une reprise parmi les résultats de cette étude et s'apparentent fortement aux résultats des études internationales et canadiennes présentées ci-haut : expériences négatives auto-rapportées avec les conseillers en orientation ; sentiment de ne pas avoir suffisamment de soutien en matière d'orientation scolaire et professionnelle ; sentiments de solitude au cégep; expériences auto-rapportées d'exclusion et de discrimination.

Cette étude (Collins et Magnan, 2018), bien qu'elle soit innovante et riche, présente quelques limites. Les résultats de cette recherche n'ont pas permis de considérer d'autres marqueurs dans une perspective intersectionnelle tels que le genre. De plus, cette étude s'est penchée sur les jeunes qui avaient persévéré et réussi à atteindre des études collégiales. Les jeunes ayant abandonné au secondaire ou au cégep ne figurent pas dans cette étude.

Cette recherche ouvre la porte vers d'autres études, notamment sur les pratiques d'orientation des conseillers ou acteurs dans les institutions d'enseignement, et propose d'adopter des perspectives plus critiques pour traiter des phénomènes comme celui des parcours postsecondaires et universitaires d'étudiants issus de groupes racisés.

Les autres articles mobilisés précédemment dans le cadre de l'état de la question s'intéressent plus globalement aux minorités racisées, ou se concentrent davantage sur les étudiants d'origine africaine, ou Noirs. La seule autre étude qui s'inscrit dans le contexte québécois est celle de

Sinacore et Lerner (2013). Elle cible les étudiants immigrants de première génération, toutes origines confondues. Bien que les études présentées antérieurement ne jettent pas un regard précis sur les étudiants caribéens ou haïtiens, elles demeurent pertinentes car elles traitent parfois de cas d'étudiants qui partagent (ou à peu près) le phénotype et/ou la réalité des étudiants d'origine haïtienne, constituant un groupe racisé au sein d'une majorité blanche.

Comment expliquer que les étudiants d'origine haïtienne au Québec soient ceux qui présentent le plus haut taux de décrochage et le plus faible taux de diplomation aux études postsecondaires (Kamanzi et Murdoch, 2011) ? Comment expliquer que certains d'entre eux soient persévérants ? Collins et Magnan (2018) se sont intéressées à la question en explorant la situation des étudiants d'origine haïtienne au niveau collégial. Notre recherche contribuera à l'avancement des connaissances en la matière, en tentant de mieux comprendre les expériences socioscolaires et universitaires des étudiants montréalais d'origine haïtienne qui persévèrent aux études supérieures en tentant de répondre à la question suivante : Quels sont les facteurs qui entravent ou facilitent les parcours universitaires des étudiants issus de la communauté haïtienne de Montréal ?

2. ANCRAGES THÉORIQUES

Dans cette section, nous présenterons les théories et les concepts qui nous seront utiles dans le cadre de ce mémoire. Tout d'abord, nous présenterons la théorie critique de la race, qui s'intéresse à la race comme étant le facteur dominant dans l'expression des rapports d'oppression. Nous ferons un bref survol de ses origines et nous expliciterons ses fondements. Nous définirons ensuite les concepts de race, de racisme, de discrimination, de racisation, de minorisation et de *colourblindness*, concepts essentiels à la pleine compréhension de ce que représente cette théorie. Par la suite, nous présenterons l'approche par les capacités d'Amartya Sen (2000) et de Martha Nussbaum (2012), qui s'intéresse aux inégalités, et qui se penche surtout sur les possibilités réelles de choix dont disposent les individus. Une définition des concepts de ressources, de facteurs de conversion, de fonctionnements, de libertés et de capacités suivra. Nous terminerons cette section par une synthèse du cadre théorique et la présentation de nos questions spécifiques de recherche.

2.1. La théorie raciale critique (TRC)

2.1.1. Les origines de la TRC

La théorie raciale critique (TRC) est née aux États-Unis dans les années 1980. Elle a émergé des études juridiques critiques (*critical legal studies*), un champ d'études qui observe et critique la manière dont les lois, au sein des sociétés capitalistes, servent à entretenir les relations de pouvoir inégales ainsi qu'à camoufler les injustices. Derrick Bell, Richard Delgado et Kimberlé Crenshaw sont les principaux auteurs de ce champ d'études ayant contribué à l'émergence de la théorie critique de la race. Ils ont cherché à savoir pourquoi le mouvement afro-américain des droits civiques avait en quelque sorte « baissé pavillon », pourquoi les études juridiques critiques peinaient à reconnaître la race comme étant un des facteurs d'oppression fondamentaux, et aussi, pourquoi la loi ne servait pas à assurer la justice raciale (Sleeter, 2012).

La *Brown v. Board of Education*, arrêt de la Cour suprême des États-Unis, a renversé la *Plessy v. Ferguson* en 1954, rendant ainsi toute forme de ségrégation raciale anticonstitutionnelle. Il a été établi que l'éducation devait être un droit dont tous devraient jouir de manière égale, et que la ségrégation dans les écoles était intrinsèquement inégalitaire. En dépit de la décision *Brown*, des pratiques racistes ont persisté dans les institutions fondamentales de l'État : domaines de l'éducation, de l'immobilier, de l'emploi et des services bancaires. C'est dans ce contexte que les

juristes et les chercheurs dans le domaine juridique ont commencé à examiner la manière dont le racisme était maintenu, malgré les voies de recours juridiques et la nouvelle rhétorique nationale en matière de progrès dans la lutte contre la discrimination raciale (Sleeter, 2012).

C'est ensuite dans les années 1990 que la TRC a été adoptée par des chercheurs de disciplines diverses, telles que les sciences de l'éducation. Ce sont les ouvrages de Gloria Ladson-Bilings et de William Tate IV qui ont marqué l'entrée de la TRC dans le champ des sciences de l'éducation aux États-Unis, puis celui de David Gillborn au Royaume-Uni (Sleeter, 2012)

2.1.2. Les grands fondements de la TRC

La finalité principale de la TRC est de dévoiler la manière dont le racisme s'opère systématiquement et se dissimule dans les pratiques et coutumes courantes, en puisant dans une variété de sources de connaissances, se situant autant dans les expériences individuelles que dans les résultats de recherche en sciences sociales. L'atteinte de la justice sociale et raciale et l'élimination de l'oppression raciale sont les buts ultimes de cette théorie. En éducation, on retrouve deux grands types de recherche qui emploient la TRC comme perspective théorique : les recherches qui analysent et critiquent les politiques et les pratiques éducatives, et les recherches qui documentent les stratégies mobilisées pour résister au racisme et naviguer dans le système éducatif (Sleeter, 2012).

Bien qu'il existe certaines variations selon les théoriciens, les grands fondements de la TRC sont connus comme étant 1) le rôle central du racisme, 2) la remise en question des revendications de neutralité, de *colour-blindness* et de méritocratie, 3) la convergence des intérêts, 4) le rôle central des savoirs expérientiels, et 5) l'engagement à combattre pour la justice sociale. Ces éléments représentent les points de départ pour aborder la question d'équité en éducation sous l'angle de la TRC. Nous présentons ces cinq fondements en détails dans les sections qui suivent.

2.1.2.1. Le rôle central du racisme

Selon les théoriciens de la TRC, le racisme est endémique et est enraciné dans les sphères légales, culturelles et psychologiques. Ce sont les Blancs qui ont créé les notions de race et de racisme à leurs propres avantages, en commençant premièrement par s'approprier des territoires appartenant aux peuples autochtones, pour ensuite bâtir une économie s'appuyant sur l'esclavage. Il est pertinent de rappeler que d'autres populations ont été victimes de l'appropriation des Blancs

ailleurs qu'en Amérique, notamment en Afrique et en Asie. Bien que le racisme puisse être lié à d'autres marqueurs d'oppression, tels que la classe, le genre ou le statut d'immigration, c'est la race qui se retrouve au cœur de l'analyse des formes d'oppression. Le racisme est surtout observable dans l'accès disproportionné aux ressources des Blancs, notamment en matière d'emploi, de richesse, d'immobilier et d'éducation. Il s'observe également dans la vision du monde dominante eurocentrique, utilisée pour expliquer les inégalités. Les Blancs croient généralement que le racisme est une chose du passé et tendent à ne pas s'apercevoir de l'existence des inégalités raciales. Lorsqu'ils s'aperçoivent de ces inégalités, ils les expliquent autrement que par les rouages du racisme, notamment institutionnel et systémique. Les individus racisés, contrairement aux Blancs, sont plus à même de comprendre les manières, même les plus subtiles, dont s'opère le racisme. Toutefois, ces individus peuvent être amenés à questionner leur vision et leur compréhension du phénomène, dans un contexte où ils adhèrent, consciemment ou pas, à l'idéologie blanche dominante (Sleeter, 2012).

La TRC soutient que le racisme n'est pas une aberration, mais plutôt un résultat logique de la manière dont est organisée la société. Elle s'interroge donc sur la manière dont le racisme est structuré et la raison pour laquelle il persiste. Elle vise à comprendre en quoi les intérêts traditionnels et les artefacts culturels servent de véhicules pour limiter les possibilités académiques des étudiants racisés (Sleeter, 2012 ; Tate IV, 1997).

2.1.2.2. La contestation des revendications de neutralité, de colour-blindness et de méritocratie

La TRC interprète les revendications dominantes de neutralité, d'objectivité, de *colour-blindness* et de méritocratie comme un camouflage servant les intérêts des entités dominantes. La loi et la justice sont communément perçues comme étant neutres et impartiales, appliquées aux individus de manière égale, sans considération de la race ou d'autres caractéristiques démographiques. Au sein d'un système compétitif et individualiste, les individus connaissent différents niveaux de succès. L'idéologie dominante attribue donc les décalages individuels et raciaux aux différences de talents et d'efforts (Sleeter, 2012 ; Tate IV, 1997).

Les esclaves, tout comme les Noirs affranchis, n'avaient pas le droit à la propriété. L'esclavage a ensuite été remplacé par la ségrégation légale et les restrictions raciales jusqu'à l'avènement de la décision *Brown* en 1954. La blancheur, *whiteness*, garantissait donc le droit légal à la propriété et aux libertés, ce qui n'était pas garanti aux non-Blancs. C'est ainsi que les Blancs ont accumulé les

propriétés et les ont passées à leur descendance. Ainsi, la blancheur est devenue intimement liée à la propriété et s'est revêtue de protections légales assurant le droit à la propriété. Les lois opèrent donc différemment sur papier et dans les pratiques : les Blancs se servent de la propriété, du pouvoir et des façons habituelles de se comporter (par exemple, reconnaître la compétence des Blancs et questionner d'emblée la compétence des non-Blancs), ce qui entraîne le maintien et la perpétuation du racisme (Sleeter, 2012).

Tate IV (1997) s'interroge à ce sujet, en se posant les questions suivantes : Les perspectives théoriques fréquemment employées en éducation abordent-elles les pratiques qui mènent à la protection des intérêts des Blancs ? Comment échouent-elles et en quoi la TRC arrive-t-elle à rectifier cette insuffisance conceptuelle ?

2.1.2.3. La convergence des intérêts

Derrick Bell a fait avancer la notion de convergence des intérêts, *interest convergence*, qui soutient que les Blancs agissent selon leurs propres intérêts et promeuvent les intérêts des non-Blancs que lorsqu'ils y trouvent profit. Ce constat est le fruit d'une analyse des politiques telles que la déségrégation scolaire et la discrimination positive, qui suggère que les Blancs se servent de ces politiques en vue de faire avancer leurs propres intérêts.

Sleeter (2012) donne à titre d'exemple les allocations ayant servi à soutenir la déségrégation au sein des écoles, aux États-Unis. Ces allocations ont été attribuées de façon disproportionnée, privilégiant surtout des écoles « blanches », où des élèves noirs avaient été transférés. Les enseignants noirs devant être relocalisés ont perdu leurs postes et se sont vus remplacés par leurs homologues blancs, dans le but de rendre les écoles davantage « acceptables » aux yeux des parents blancs.

Ce dernier exemple illustre bien un des éléments centraux de la TRC, étant la réinterprétation des politiques et ses lois en matière de droits civiques à la lumière de leurs limites. En effet, la TRC met en évidence que les lois ayant pour but de remédier aux inégalités raciales sont souvent sapées, c'est-à-dire qu'elles ne parviennent pas à régler les injustices qu'elles visent à résoudre. Il est donc important de se pencher sur les limites de ces lois et recours, et de se demander de quelle(s) façon(s) ils pourraient être repensés, de manière à assurer les intérêts des individus les moins desservis (Tate IV, 1997).

2.1.2.4. Le rôle central des savoirs expérientiels

La TRC remet en question l'anhistorisme et insiste sur une étude contextuelle et historique de la loi, ainsi que sur la reconnaissance des savoirs expérientiels des individus racisés dans l'analyse de la société et des lois. L'idéologie dominante se base sur une vision du monde blanche, dans laquelle le racisme est masqué, voire nié. La TRC insiste sur le fait que ce sont ceux qui en sont victimes qui comprennent le mieux ce qu'est le racisme.

Les savoirs expérientiels qui nomment nettement la race et le racisme peuvent être représentés à travers une diversité de formes : histoires, entrevues, témoignages, biographies, récits familiaux, etc. C'est à travers ces récits que les individus racisés parviennent à pallier l'idéologie dominante. La réalité est réinterprétée et redéfinie à partir du point de vue de ces individus, menant ainsi à une émancipation collective, une reconstruction des savoirs, tout en luttant contre le racisme. Le récit est l'outil de recherche central de la TRC. Les récits sont importants, car ils permettent de mettre en lumière les cadres interprétatifs qui amènent l'individu à construire le sens qu'il accorde à son expérience, notamment lorsqu'il est question de racisme. Les entrevues et les biographies sont donc au service de la CRT, permettant ainsi d'illustrer la manière dont la race opère dans divers contextes.

2.1.2.5. L'engagement à combattre pour la justice sociale

Un des objectifs principaux de la TRC est de combattre et de lutter contre les injustices afin d'atteindre, ou du moins de tendre vers la justice sociale. Bien que certains théoriciens voient le racisme comme étant insoluble, plusieurs espèrent qu'une analyse profonde du problème, combinée au développement de récits diversifiés portant sur les façons dont les gens ont combattu le racisme, mènerait ultimement à son élimination. Sleeter (2012) donne l'exemple de Tara Yosso, qui analyse les ressources auxquelles les étudiants universitaires ont accès et qui sont mobilisées pour naviguer à travers des systèmes éducatifs racistes et assurer leur succès. Une compréhension des stratégies et des ressources mobilisées par les étudiants racisés pourrait contrebalancer ainsi

les perspectives orientées sur le déficit et mener vers de nouvelles perspectives plus pertinentes pour aborder les enjeux reliés au racisme.

2.1.3. Les différentes approches de la TRC

La plupart des travaux réalisés en lien avec la théorie raciale critique ont surtout été articulés autour de l'opposition binaire raciale Noirs-Blancs. Plusieurs ont critiqué le fait que la TRC ne tenait pas compte des autres facteurs d'oppression tels que le genre, l'orientation sexuelle, la langue, la classe sociale ou le colonialisme, mais aussi que les récits et expériences de diverses communautés de couleur ne soient pas inclus dans la discussion. C'est ainsi que sont nées les différentes branches de la TRC : Latino/a CRT, Tribal CRT, Asian CRT, Feminist CRT ou White CRT. À travers ces différentes branches sont analysés notamment les liens entre le racisme et le statut d'immigration, la langue, la culture, le genre, la colonisation (Sleeter, 2012). Puisque notre recherche sera centrée sur les expériences et parcours universitaires des étudiants d'origine haïtienne, nous nous intéresserons principalement à la théorie raciale critique initiale.

2.1.4. La TRC comme perspective théorique centrale

Puisque notre recherche s'intéresse aux expériences et aux parcours universitaires des étudiants issus de la communauté haïtienne, reconnue comme étant un groupe racisé, la théorie raciale critique nous paraît comme étant la plus pertinente pour étudier le rapport à l'institution qu'ont ces étudiants de même que les facteurs qui entravent ou facilitent leur parcours. Notre recherche s'inscrit dans une posture épistémologique interprétative-critique, ce qui est en cohérence avec la TRC, qui accorde une place centrale aux récits et aux témoignages, et qui vise le changement et l'élimination de l'oppression raciale.

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

Si notre question de recherche générale vise à identifier les facteurs qui entravent ou qui facilitent les parcours universitaires des étudiants d'origine haïtienne, l'usage de la théorie raciale critique

en tant que perspective théorique principale s'avère de circonstance pour analyser les représentations que les étudiants ont de leurs propres expériences, mais aussi du système scolaire et de l'université. À la lumière de la théorie raciale critique, nous pourrions nous pencher sur les relations de pouvoir entre membres des groupes majoritaire et racisés et sur leurs effets potentiels sur les parcours universitaires des étudiants participant à notre recherche. Les approches critiques sont des cadres peu utilisés au Québec pour étudier les rapports de pouvoir, ce qui contribue à donner à notre recherche un trait d'originalité. L'originalité de notre recherche réside aussi dans l'ajout de l'approche des capacités à notre cadrage théorique.

2.2. L'approche des capacités comme perspective théorique secondaire

L'approche par les capacités, développée par Amartya Sen et reprise par Martha Nussbaum (2012), servira de cadre de référence secondaire dans notre recherche. Elle s'inscrit dans la perspective du développement humain et est surtout utilisée en philosophie et en économie. Elle met l'accent sur les possibilités réelles de choix des individus. Elle repose sur deux distinctions fondamentales : les fonctionnements (ou accomplissements), c'est-à-dire les actes posés et les choix faits par un individu, ainsi que les capacités (ou libertés), qui font référence aux actes et aux choix qu'un individu a la possibilité de poser.

L'approche par les capacités est définie par Nussbaum comme pouvant être une manière d'évaluer et de comparer des qualités de vie et d'établir une théorie de la justice fondamentale. La question principale de cette approche vise à voir si les sociétés observées sont fondamentalement justes et décentes et tente de définir ce que chaque personne est capable de faire et d'être (Nussbaum, 2012). L'approche ne s'intéresse pas qu'au bien-être « total ou moyen », mais aux possibilités offertes aux individus. Elle se concentre donc sur la liberté de choix, et soutient que les sociétés devraient chercher à faire la promotion des possibilités et des libertés substantielles pour tous.

2.2.1. Concepts de l'approche par les capacités

Afin de mieux comprendre l'approche des capacités de Sen et de Nussbaum, il faut avant tout bien saisir le sens des concepts qui se trouvent au cœur de l'approche et qui seront retenus dans le cadre de notre recherche : les ressources, les capacités, les facteurs de conversion, les

fonctionnements et les libertés (Sen, 2000 ; Robeyns, 2000 ; Bonvin et Farvaque, 2007 ; Dubois et Mathieu, 2009).

2.2.1.1. Les ressources

Pour Sen, les ressources représentent tous les biens et les services dont une personne dispose. Elles peuvent être produits ou dispensés dans les secteurs du marché, associatif, ou public. Par exemple, la notion de ressources englobe les revenus perçus sur le marché du travail, les transferts sociaux, les dons, les cadeaux, ainsi que tout type de marchandise ou de prestation. Bonvin et Farvaque (2007) proposent également de considérer les droits formels inscrits dans les documents constitutionnels ou législatifs comme des ressources (par exemple, le droit à l'éducation, à la sécurité et à la liberté d'opinion). Certaines réalisations peuvent être changées en ressource. Par exemple, un diplôme d'études collégiales est une ressource permettant l'admission dans certains programmes universitaires. Ajoutons qu'un individu peut choisir de ne pas utiliser une ressource à laquelle il a accès.

2.2.1.2. Les facteurs de conversion

Deux individus qui possèdent une même quantité de ressources ou de droits formels n'auront pas forcément les mêmes capacités d'utiliser ces ressources, et conséquemment de parvenir aux mêmes réalisations. Des inégalités peuvent émerger dans un cadre où tous et chacun disposent des mêmes biens matériels et droits formels. Ces inégalités surviennent au niveau de ce que Sen nomme les facteurs de conversion. Un facteur de conversion influence la capacité d'un individu à utiliser une ressource. On peut distinguer trois types de facteurs de conversion : les facteurs individuels (caractéristiques et aptitudes individuelles, attentes et aspirations, état de santé), les facteurs sociaux ou socioculturels (normes sociales, rapports sociaux, appartenances et relations sociales, pratiques discriminatoires, relations de pouvoir) et les facteurs environnementaux (infrastructures, institutions, situation géographique ou conditions climatiques) (Bonvin et Farvaque, 2007 ; Robeyns, 2000). Ces facteurs de conversion ont des versants positifs comme négatifs, qui peuvent influencer les choix et les actes posés par un individu. Par exemple, habiter près d'une université est un facteur de conversion environnemental positif, car les déplacements d'un étudiant sont davantage facilités, en comparaison avec un autre étudiant qui doit, par exemple, faire deux heures de transport en commun pour aller à ses cours. Dans le cas des étudiants racisés,

le sentiment d'exclusion au sein de l'institution pourrait représenter un facteur de conversion social ou socioculturel négatif.

2.2.1.3. Les fonctionnements

Pour Sen, les fonctionnements représentent l'ensemble des façons d'être et d'agir d'un individu. Par exemple, aider les autres et participer à la vie collective sont des fonctionnements (Sen, 2000). L'individu en question utilise ses ressources, qu'elles soient matérielles (biens, actifs) ou immatérielles (droits) pour les convertir en une série de fonctionnements (Dubois et Mathieu, 2009). Les fonctionnements affinés représentent les capacités d'un individu en termes de marges de manœuvre et de pouvoir de décision. Ils représentent des indicateurs du degré de libertés de choix (Le Clainche, 2007). Pour Nussbaum, le fonctionnement correspond à la réalisation active d'une ou plusieurs capacités ou en d'autres mots, les états et actions qui sont les résultats ou les mises en œuvre de capacités. Par exemple, le fait d'utiliser les services d'aide psychologique offerts par l'université pourrait représenter un fonctionnement.

2.2.1.4. Les capacités

Pour Sen, la capacité représente l'ensemble des modes de fonctionnement humain qui sont potentiellement accessibles à une personne (états et actions). La capacité est donc définie comme un ensemble de vecteurs de fonctionnements, indiquant qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie (Sen, 2000). Ces libertés que possède l'individu renvoient à ce qui pourrait être réalisé par un individu si les opportunités lui étaient données. Elle renferme donc l'ensemble des fonctionnements non-réalisés, mais qui pourraient l'être, dépendamment des libertés de choix dont l'individu dispose (Dubois et Mathieu, 2009) : « Il ne s'agit donc pas simplement des capacités dont une personne est dotée, mais des libertés ou des possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique » (Nussbaum, 2012, p.39). Sen présente les capacités comme l'espace de comparaison le plus approprié pour évaluer la qualité de vie. Son approche prône l'égalité des capacités et c'est sur ce concept que s'appuie sa vision de la justice.

Nussbaum distingue 2 types de capacités : les capacités internes et combinées. Les capacités internes font référence aux états fluides et dynamiques d'une personne et non aux traits innés. Il s'agit plutôt de traits ou de capacités développés et entraînés, souvent en interaction avec l'environnement socioéconomique, familial ou politique.

Les capacités combinées de Nussbaum désignent la totalité des possibilités dont dispose un individu pour choisir et agir dans une situation donnée. Ces capacités combinées peuvent être contraintes par les caractéristiques d'une personne : traits de personnalité, état de santé physique et mentale, ce qu'elle sait, capacités motrices et perceptives. Elles sont donc définies comme des capacités internes auxquelles sont ajoutées les conditions sociales, politiques et économiques, où le fonctionnement conciliable peut être choisi. Nussbaum introduit une question précise dans son approche : « quelles sont les capacités les plus importantes ? ». Cette question se joint au concept de dignité humaine, un des éléments constitutifs de la version de l'approche par Nussbaum :

La dignité est notamment relative à la notion de respect, et les principes politiques eux-mêmes éclairent ce que nous entendons par sa présence ou son absence. Mais l'idée fondamentale est que certaines conditions de vie donnent aux individus une vie qui est digne de l'être humain qu'ils sont, et d'autres non. [...] En outre, dans un large ensemble de domaines, insister sur la dignité dictera des choix politiques qui protègent et soutiennent l'autonomie, plutôt que des choix qui infantilisent les gens et les traitent comme des récipients passifs de bénéfices (Nussbaum, 2012, p. 51-52).

La dignité humaine est donc intimement reliée au concept de capacité de base, correspondant à quelque chose d'inhérent à la personne, mais qui demande à être développé. C'est ce qui mène Nussbaum   établir un seuil de 10 capacités centrales pour assurer une vie digne, en correspondance avec la théorie de la justice sociale. Quelques-unes de ces capacités centrales sont, à titre d'exemples, le droit de pouvoir se déplacer librement, la chance de ne pas mourir prématurément, de jouir d'une bonne santé (Nussbaum, 2012).

L'approche par les capacités sera très pertinente pour nous aider à répondre à notre question de recherche. En l'utilisant, nous pourrions nous pencher sur les façons d'être et d'agir de nos répondants, mais également de voir, ce qui dans leurs parcours actuels et antérieurs, représentent des facteurs de conversion ayant un effet sur leur expérience universitaire.

2.3. Questions de recherche spécifiques

La TRC vise à dévoiler les façons dont le racisme et les rapports de pouvoir inégaux opèrent et se dissimulent dans les pratiques courantes. Elle attribue une grande valeur aux témoignages individuels et se révèle pertinente pour analyser et critiquer les pratiques éducatives, de même que pour documenter les stratégies mobilisées pour résister aux situations de racisation (Sleeter, 2012).

L'approche par les capacités, quant à elle, se révèle pertinente pour analyser les choix faits et les actes posés par les individus. Les facteurs de conversion sont à la base des capacités, car ce sont eux qui influencent la capacité d'utiliser une ressource ou un droit. En accordant une attention particulière aux facteurs de conversion, on peut mieux comprendre ce qui se cache derrière les fonctionnements, derrière les façons d'être et d'agir des individus (Sen 2000).

Tel qu'indiqué à la fin du chapitre 1, notre objectif de recherche est de mieux comprendre l'expérience universitaire des étudiants montréalais d'origine haïtienne en identifiant les facteurs qui entravent ou qui facilitent leur parcours au sein de l'institution. Afin d'atteindre notre objectif principal, nous tenterons de répondre aux trois questions spécifiques suivantes, à la lumière de la théorie raciale critique et de l'approche par les capacités :

- a. Quel(s) sens les étudiants montréalais issus de la communauté haïtienne donnent-ils aux situations de discrimination, de racisme ou de racisation en milieu socio-scolaire et universitaire ?
- b. De quelle(s) manière(s) les rapports de pouvoir inégaux entre les groupes racisés et majoritaire influencent les parcours socioscolaires et universitaires de ces étudiants ?
- c. Comment les facteurs de conversion (individuels, socioculturels et environnementaux) influencent l'utilisation des ressources mises à leur disposition?

Les questions *a* et *b* concernent surtout l'expérience scolaire et pourraient aider à comprendre le vécu et les expériences d'individus issus de groupes racisés. Les expériences socioscolaires et familiales antérieures peuvent avoir un effet sur la représentation qu'un individu racisés se fait de l'école, de la poursuite d'études universitaires, ou du groupe dominant. Par exemple, des relations conflictuelles avec un ou des acteurs scolaires issus du groupe majoritaire pourraient avoir teinté négativement la représentation qu'un jeune a de l'école et de l'autorité et entraver son parcours universitaire ultérieur. La question *c* se concentre exclusivement sur les parcours universitaires. Elle permettra à la fois d'identifier les ressources pouvant faciliter ou entraver (versant positif ou négatif des facteurs de conversion) leurs parcours, mais aussi de comprendre, par exemple, la ou les raisons pour lesquelles un étudiant choisit de ne pas faire usage d'une ressource mise à sa disposition. Ces ressources pourraient prendre diverses formes dans le contexte universitaire : aide financière, réseautage et activités, participation aux associations et regroupements étudiants, aide au logement, soutien à l'apprentissage, consultation médicale et soutien psychologique.

Un lien existe entre les trois questions spécifiques. Par exemple, une expérience discriminatoire ou raciste, ayant eu lieu plus tôt dans l'enfance, dans l'adolescence ou même récemment, pourrait représenter un versant négatif d'un facteur de conversion socioculturel, menant l'individu en question à choisir de ne pas utiliser tel ou tel service.

Notre recherche tire son originalité de la fusion des perspectives théoriques retenues, soient la théorie raciale critique et l'approche par les capacités. Il s'agit d'une combinaison qui n'a jamais été employée à ce jour. Elle est pertinente et cohérente avec l'objectif de la recherche puisque les deux approches visent l'émancipation et la justice sociale. Également, la combinaison des deux perspectives permet d'analyser les libertés de choix des étudiants à la lumière de leurs expériences antérieures et de leurs représentations individuelles. Ainsi, la théorie raciale critique pourrait servir à expliquer la ou les raison(s) derrière les différents types de facteurs de conversion.

3. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, les différents aspects de notre méthodologie de recherche seront présentés : le projet de recherche principal dans lequel s'inscrit notre recherche, le type de recherche choisi et notre positionnement, la description des participants et des entretiens, les méthodes d'analyse des données, ainsi que les limites de notre recherche. En rappel, l'objectif principal de notre recherche est d'identifier les facteurs qui entravent ou qui facilitent les parcours universitaires des étudiants d'origine haïtienne à Montréal. À la lumière d'une combinaison de la TRC et de l'approche par les capacités, nous cherchons à comprendre l'influence des rapports de pouvoir entre groupe majoritaire et groupes racisés, ainsi que des expériences de discrimination et de racisme sur la représentation de l'expérience scolaire et universitaire des étudiants. Dans un deuxième temps, nous cherchons à identifier les ressources mobilisées par les étudiants dans leur navigation au sein de leur parcours universitaire, et à voir comment des facteurs de conversion positifs ou négatifs (de natures individuelle, socioculturelle et environnementale) influencent le recours à ces ressources.

3.1. Utilisation de données secondaires : la recherche principale

Notre recherche s'inscrit dans un projet de recherche mené par Marie-Odile Magnan, professeure agrégée au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Le projet de recherche s'intitule « Inégalités de parcours : le cas des étudiants issus de l'immigration » et a pour objectif général de mieux comprendre les parcours universitaires des étudiants issus des Caraïbes, de l'Afrique subsaharienne et de l'Amérique latine. Le projet de recherche vise plus précisément à comprendre les différents éléments et les situations pouvant favoriser la persévérance de ces jeunes à l'université, ou au contraire, conduire à l'abandon ou à l'interruption des études. L'objectif principal se décline en quatre objectifs spécifiques : 1) décrire les parcours scolaires de ces étudiants et leur évolution dans le temps, 2) analyser de quelle façon l'expérience familiale, l'expérience scolaire antérieure, ainsi que l'expérience en milieu universitaire interviennent dans leurs parcours, et plus spécifiquement, dans la persévérance ou l'abandon, 3) identifier les aspects structurels et sociaux qui interviennent dans leurs parcours, 4) soulever de nouvelles pistes d'intervention pour favoriser la persévérance à l'université des jeunes issus de ces groupes dans un objectif d'équité. Dans le cadre de ce projet, 52 récits portant sur l'expérience familiale et l'expérience scolaire antérieure ont été collectés en 2017 et 2018 lors de

leur première année au baccalauréat. En 2018-2019, les étudiants ont été interviewés à nouveau lors de leur 2^e année de baccalauréat. Seul 32 répondants, dont 1 seul ayant abandonné en cours de route, ont répondu à l'appel lors de la 2^e année de l'étude.

Nous inscrivons donc notre recherche à l'intérieur de ce projet de recherche principal, en nous concentrant sur les récits des étudiants d'origine haïtienne. Nous visons à analyser leur expérience scolaire antérieure, ainsi que leur expérience à l'université afin d'identifier les facteurs qui entravent ou facilitent leur parcours universitaire.

3.2. Une recherche qualitative

Notre recherche est de nature qualitative, tout comme le projet de recherche principal. Nous cherchons à analyser en profondeur les représentations subjectives qu'ont les étudiants de leurs parcours et de leurs expériences scolaires et universitaires; la recherche qualitative est donc le type de recherche le plus adapté pour décrire et comprendre le phénomène étudié, car elle tient compte de l'hétérogénéité des situations et de la diversité des expériences, tout en se voulant une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage ou d'une expérience (Groulx, 1997 ; Paillé et Mucchielli, 2005).

Il nous semble pertinent de mentionner que l'auteure de ce mémoire est elle-même issue du groupe majoritaire : blanche, née au Québec de parents québécois, étudiante de première génération à l'université, et dont le français est la langue maternelle. Nous considérons donc qu'il est nécessaire de faire part de son positionnement face à cette recherche. Elle enseigne le français langue seconde depuis 2018 et travaille auprès d'immigrants récemment arrivés au Québec. Elle enseigne actuellement au secteur des adultes, en francisation-alphabétisation. Elle est très sensible aux questions d'équité et d'inclusion, autant dans la sphère éducative que sociale. Elle souhaite participer à l'avancement des connaissances en éducation et proposer de nouvelles pistes pour assurer la réussite de tous, mais plus particulièrement des élèves et des étudiants les plus susceptibles de connaître des situations discriminatoires ou racistes. Elle croit fermement en la possibilité d'un système plus inclusif et plus équitable, où tous les élèves reçoivent ce dont ils ont besoin pour réussir dans toutes les sphères de leur vie. C'est donc la raison pour laquelle nous avons choisi d'adopter une posture interprétative-critique. En effet, une telle posture épistémologique adopte des fondements qui rejoignent le caractère de cette recherche : elle révèle

l'influence majeure du contexte social et historique sur l'individu et a pour but de favoriser la libération des aliénations et l'émancipation des individus et des groupes sociaux (Sauvé, 1997).

3.3. Le profil des participants

Nous retenons les verbatims de 5 participants qui ont réalisé à la fois l'entretien lors de leur première année à l'université et l'entretien lors de leur deuxième année afin de répondre à notre question de recherche, ce qui totalisera 10 entretiens qualitatifs à analyser. Ces participants sont probablement nés de parents haïtiens et être de deuxième génération, ou arrivés au Québec en bas âge ; nous jugeons important de mener notre étude auprès d'étudiants qui ont grandi au Québec et qui sont donc plus à même d'avoir une bonne connaissance du système d'éducation (que ce soit au sein du système scolaire francophone ou anglophone). Ainsi, les problématiques associées à leurs parcours ne devraient pas s'expliquer par l'adaptation à la culture scolaire du pays d'accueil. Le bassin de départ comprenait 10 participants d'origine haïtienne. Nos cinq participants ont été retenus selon une diversité de sexes et de programmes d'études.

3.4. La conduite des entretiens

Les entretiens semi-dirigés ont été réalisés par les assistants de recherche ayant collaboré à la recherche principale. Il est pertinent de noter que la majorité des assistants ayant réalisé les entretiens ne sont pas issus du groupe majoritaire (c'est-à-dire de couleur blanche, francophone et de descendance canadienne-française), et appartiennent à des minorités racisées. Les entretiens utilisés dans le cadre de cette recherche ont été volontairement choisis parmi ceux ayant été menés par ces assistants, de manière à nous assurer que les témoignages livrés par les participants aient été sans gêne ou crainte de médire sur le groupe majoritaire.

Les entretiens semi-dirigés ont duré en moyenne entre 1 et 2 heures et ont par la suite été transcrits sous forme de verbatim par des assistants de recherche. Ils comprennent des questions semi-dirigées, laissant le participant livrer son récit de manière ouverte et libre. Les entretiens ont été menés en français et en anglais, selon la préférence du répondant. Il s'agit d'entretiens biographiques, menés selon la méthode de récit de vie.

3.5. L'analyse des données

Le premier entretien aborde surtout l'expérience familiale et l'expérience scolaire antérieure. Les questions ouvertes portent sur le parcours migratoire de la famille, son réseau social, son rapport

aux langues, à la culture, aux lois ou projets de lois. Il aborde le capital scolaire des parents et leur vécu sur le marché du travail. Les participants sont amenés à témoigner de leur expérience au primaire, au secondaire puis au cégep. Les questions visent à savoir s'ils ont grandi dans un environnement diversifié sur le plan pluriethnique, à comprendre les rapports qu'ils entretiennent avec les individus issus du groupe majoritaire, les individus issus de leur communauté, ou d'autres groupes issus de l'immigration. Ils sont amenés à parler de leurs rapports antérieurs avec leurs enseignants et leurs pairs, ainsi que de leur dossier scolaire et leur rapport à l'école primaire et secondaire. Lors de l'analyse de ce premier entretien, l'usage de la théorie raciale critique a été notamment pertinent : on a tenté d'analyser si des situations de racisme et/ou de discrimination étaient intervenues dans leurs expériences antérieures, et le cas échéant, comment les participants les interprètent.

Il faut noter que des fiches d'analyse ont été réalisées à partir des verbatim du premier entretien par les auxiliaires de recherche du projet principal de Magnan (voir l'annexe 1). Nous avons participé à la réalisation de ces fiches d'analyse et nous avons utilisé celles que nous avons construites (et qui concerne les étudiants d'origine haïtienne). Elles consistent en un tableau dans lequel sont introduites les informations relatives aux aspects suivants : 1) le parcours migratoire ou pré-migratoire, 2) l'univers familial, 3) le parcours scolaire au primaire et au secondaire, 4) le parcours collégial, 5) l'expérience universitaire (les questions sont davantage centrées sur les motifs ayant mené au choix de l'université et du programme que sur l'expérience en soit, qui représente le cœur du deuxième entretien) et 6) les plans futurs (poursuite des études, intégration professionnelle, projets et vocations). Puisque le projet de recherche principal vise à observer les mêmes éléments que notre recherche, les fiches d'analyse déjà complétées ont été mobilisées lors de l'analyse des données.

Le deuxième entretien aborde l'expérience universitaire lorsqu'ils en sont à leur deuxième année à l'université. On tente principalement de détailler leurs expériences universitaires et leurs motifs de persévérance. Afin de bien comprendre l'ensemble de l'expérience de la première et de la deuxième année universitaire, on cherche à savoir si les participants ont tissé un réseau social, s'ils apprécient leurs cours, s'ils ressentent un sentiment d'appartenance envers l'université qu'ils fréquentent, s'ils s'engagent au sein de la vie étudiante, s'ils mobilisent des ressources offertes par l'université ou par d'autres organismes, s'ils s'impliquent dans la vie étudiante, s'ils vivent des

rapports sociaux de race. On les questionne quant à leur adaptation au monde universitaire, à leurs rapports avec leurs pairs, professeurs, chargés de cours, administrateurs et autres étudiants, au niveau de difficulté des études qu'ils ont entreprises, à leurs perspectives d'avenir. C'est dans l'analyse de la deuxième entrevue que l'approche par les capacités a été mobilisée : elle a permis de voir quelles ressources sont mobilisées par les étudiants en vue de naviguer et de persévérer au sein de leur institution universitaire. Les facteurs de conversion positifs et négatifs observés ont été identifiés à la fois dans le premier et le deuxième entretien. Des fiches d'analyse ont également été réalisées pour le deuxième entretien par les auxiliaires de recherche du projet principal de Magnan (voir l'annexe 2). Ces fiches nous ont permis d'analyser les données sous une perspective rattachée à la théorie de la race critique, au moyen des sous-thèmes qui s'y retrouvent : réseau social, relations avec les pairs, avec le personnel enseignant, expériences de racisme et de discrimination, portrait de l'école et degré de mixité, dossier scolaire, aide reçue, souvenirs marquants, sentiments d'inclusion, d'exclusion. Ayant nous-même participé à la confection de ces fiches, nous avons utilisé celles que nous avons réalisées relatives à des étudiants d'origine haïtienne.

Nous nous sommes servies des fiches d'analyse du premier et du second entretien pour l'analyse de nos données (voir les annexes 1 et 2). Ces fiches ont été étudiées de manière individuelle et de manière transversale. Elles ont été revues et validées par une doctorante ainsi que par la chercheuse principale. Il est important de spécifier que nous avons eu accès à l'ensemble des enregistrements, des verbatim, en plus des fiches d'analyse. Une troisième fiche d'analyse (voir l'annexe 3) a été annexée aux deux autres; elle renferme strictement les concepts mobilisés par l'approche des capacités. Afin de réaliser cette troisième fiche, nous nous sommes penchées sur les extraits significatifs relevés dans les deux premières fiches afin de repérer ce qui pouvait représenter des facteurs de conversion positifs et négatifs jouant sur l'expérience et les parcours socioscolaires et universitaires des participants, et selon le sens que ces participants donnent à leur témoignage.

3.6. Les limites de la recherche

Le fait que notre recherche s'inscrive dans un projet de recherche plus large et que nous procédons à une analyse secondaire de données recueillies par d'autres chercheurs représente une limite. Ainsi, il nous a été impossible de choisir ou de revenir sur les questions déjà posées dans les entretiens. Toutefois, les objectifs du projet de recherche initial et de notre recherche sont

étroitement liés, ce qui fait en sorte que les questions posées lors des entretiens se sont avérées pertinentes et ont permis de traiter les thèmes qui nous intéressent : rapports avec les membres du groupe majoritaire, rapport à l'école et à l'université, accès aux ressources, frontières nous/eux, *othering*, microagressions.

3.7. La dimension éthique de la recherche

Un certificat d'éthique (voir Annexe 4) a été octroyé au projet de recherche principal par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) de l'Université de Montréal. Les participants ont tous signé un formulaire de consentement et ont été informés de leurs droits. Ils ont été informés qu'ils avaient la possibilité de se retirer à tout moment, et qu'ils avaient le droit de ne pas répondre aux questions qui les mettaient dans une position inconfortable. L'anonymat des participants est assuré et des noms fictifs leur ont été attribués dans les verbatim et dans les fiches d'analyse. L'ensemble des données amassées est conservé dans un fichier sécurisé auquel la chercheuse principale et les assistants de recherche sont les seuls à avoir accès.

4. RAPPORTS SOCIAUX DE RACE ET TRC

L'étude des parcours scolaires et postsecondaires, sous l'angle des rapports sociaux de race, a permis de relever plusieurs thématiques dans l'ensemble des entretiens menés auprès des étudiants racisés – des thématiques qui sont également apparues dans les écrits ayant servi à l'état de la question. Les points saillants de cette analyse gravitent autour des relations interpersonnelles et seront abordés dans ce chapitre dans cet ordre : l'auto-identification, l'importance de la diversité et des modèles, les frontières et l'exclusion, le racisme et les microagressions, ainsi que les stratégies mises en œuvre pour résister à la racisation et naviguer au sein du système. L'exploration de ces thèmes me permettra de répondre à l'une de mes questions spécifiques, à savoir quel sens les participants donnent aux rapports sociaux de race survenus au cours de leur socialisation/scolarisation, du primaire jusqu'aux études postsecondaires.

4.1. L'auto-identification

Cette section porte principalement sur l'auto-identification des étudiants ayant participé à cette recherche. Les différentes perceptions de nos participants vis-à-vis les valeurs haïtiennes, québécoises, canadiennes et montréalaises seront survolées, de même que les situations sociales ayant forgé leur auto-identification.

4.1.1. Importance de la « culture haïtienne » de leurs parents

Il est certes impossible, pour la plupart des étudiants ayant participé à cette recherche, de renier leurs racines haïtiennes et les valeurs qu'ils y associent. Le fait de reconnaître que ses propres valeurs correspondent surtout à celles de leurs parents, en parallèle avec les valeurs du groupe majoritaire, soit le Québec, mérite une certaine attention, car il implique un dilemme, un choix : appartenir au groupe majoritaire ou assumer son appartenance à ses parents. À l'exception de Baptiste qui est né en Haïti et arrivé au primaire au Québec, l'ensemble des participantes sont nées au Québec de parents haïtiens.

Une ligne est bien tracée entre « élever son enfant à la Québécoise » et « à l'Haïtienne » pour Sylvianna :

Mes parents ils m'ont... Ils m'ont pas élevée en tant que Québécoise mais vraiment en tant qu'Haïtienne, mais c'est sûr depuis dès mon plus jeune âge, je sais c'est quoi les valeurs québécoises et tout, on s'habitue.

Baptiste renchérit :

Parce que c'est les valeurs. [...] Parce que c'est les valeurs que j'ai, c'est la culture dans laquelle on m'a élevé, c'est là que je me sens chez moi. Sur papier je suis canadien, mais tout ce qui... Tout ce qui... Tout ce qui a trait à moi au niveau culturel, je suis haïtien complètement, les idées même, la façon que mes parents m'ont élevé.

En termes d'éducation parentale, un exemple revient dans bon nombre d'entretiens : les fameux « *party pyjamas* », plus précisément le fait que les adolescentes québécoises aient souvent l'autorisation d'aller passer la nuit chez leurs copines ou chez leurs *chums*. Sans assumer que ce sont toutes les adolescentes québécoises qui ont cette permission de leurs parents, on remarque que plusieurs jeunes Haïtiennes, se disent privées des activités sociales auxquelles s'adonnent plusieurs jeunes Québécoises de leur âge. Laurie l'évoque dans cet extrait :

Par exemple quand moi j'avais que ce soit 12 ou 15 ans puis moi j'avais pas l'autorisation d'aller dormir chez des amis, pour ma mère c'était non, pour des Québécois ils ne comprenaient pas ce contexte...

L'importance de la famille et des liens familiaux revient dans plusieurs témoignages lorsqu'il est question de valeurs typiquement haïtiennes. Une fois de plus, on définit ses valeurs par opposition à celles du groupe majoritaire. Des exemples relevés dans plusieurs entretiens sont celui du divorce des parents ou bien celui du jeune Québécois nouvellement majeur, qui quitte le nid familial ou est « mis à la porte » pour aller en appartement. Baptiste et Sylvianna s'expriment à ce sujet :

Ce que j'avais remarqué dès mon arrivée au Canada ici c'est que la plupart de mes amis québécois, leurs parents étaient divorcés. [...] c'est quelque chose qui est très courant ici, il y a des familles nucléaires, reconstituées, et tout et justement les valeurs [des] enfants peuvent aller dormir chez leur chum, etc., c'est très ouvert. [...] Ce que j'ai remarqué aussi surtout c'est que, une grande différence entre ma culture et la culture d'ici, c'est que dès que tu as 18 ans, il y a beaucoup de parents qui mettent leurs enfants dehors. Ils disent que : Bon, tu as 18 ans, je n'ai plus vraiment besoin de m'occuper de toi. Donc la notion de la famille ou les liens familiaux, comment la famille est constituée, c'est très... C'est comme une soupe pour moi je trouve, ce n'est pas structuré comme la nôtre alors où mes parents moi, je suis chez mes parents, je peux rester quand je veux. (Baptiste)

Mes parents ne m'ont jamais appliqué les valeurs québécoises à nous parce que... Comme par exemple je sais que les Québécois à 18 ans, depuis que tu as 18 ans tu sors, tu te trouves un appart et tout, mes parents ils m'ont dit : Moi je ne t'élève pas comme une Québécoise, tu es haïtienne. (Sylvianna)

La maladie mentale est un autre thème qui a resurgi de plusieurs entretiens. Violine explique que la maladie mentale est un sujet tabou dans son environnement familial. Sa mère croit qu'il s'agit

d'une maladie de blancs : « ça me fait penser aux maladies [mentales]. [...] mais c'est tellement un tabou puis c'est tellement comme ah ça c'est une maladie de Blancs là, ça c'est... [...] C'est des trucs de blancs ça. [...] Bref, mais c'est juste ça là, c'est comme c'est vraiment un tabou, mais pourtant ma mère est infirmière, elle travaille dans un hôpital psychiatrique. »

La plupart des participants définissent certaines valeurs en contraste avec celles du groupe dominant. Ils expliquent leur appartenance à la culture haïtienne surtout par le rejet et la non-adhésion aux valeurs du groupe majoritaire. Baptiste met surtout la focale sur l'importance de conserver sa culture :

J'ai dû prendre une décision, j'ai dit si je m'éloigne de ma culture, je vais ressembler à eux, mais si je reste dans ma culture je vais être mieux, je vais pas essayer d'être un noir par défaut seulement ou... La plupart des Haïtiens qui sont ici ils ne parlent pas créole et je trouve ça un peu...

L'extrait précédent est révélateur. Baptiste vient en quelque sorte tracer la frontière entre ce qui sépare le Haïtien du « vrai Haïtien », frontière qui est rapportée par plusieurs participants et qui se module selon que l'on se retrouve au Québec ou en Haïti. En voici quelques exemples :

Bien aux yeux des Haïtiens qui sont nés en Haïti, pour eux moi ils vont me considérer comme Québécoise. (Sylvianna)

Lorsqu'on va dans notre pays, pour eux on est des étrangers, mais lorsqu'on est ici, on est des étrangers, donc dans les 2 sens-là la pseudo-Haïtienne qui vient en Haïti ou la pseudo-Haïtienne qui est au Québec. (Laurie)

Je ne suis pas assez haïtienne pour les Haïtiens, mais je ne suis pas assez québécoise pour les Québécois. (Esther)

Si la face externe des frontières ethniques existe au sein des communautés immigrantes de première et de 2^e, 3^e génération, elle est d'autant plus marquée entre le groupe majoritaire et les groupes racisés. Selon Baptiste, les Haïtiens qui tentent de s'identifier au groupe dominant devront inévitablement frapper un mur :

Ils s'éloignent de la culture et ils perdent un peu et ils essaient de s'identifier à quelque chose qu'ils ne sont pas nécessairement pour eux ou quand ils frappent un mur, parce que c'est vrai que tu frappes un mur, c'est pas tout le monde qui veut t'accepter, c'est pas tout le monde qui veut t'ouvrir les portes.

La prochaine section traitera de cette frontière, de « ce mur » évoqué par Baptiste, qui représente en quelque sorte l'échec de l'auto-identification au groupe majoritaire, en raison de la désapprobation de celui-ci. Le rejet de l'identification québécoise, au moyen d'une analyse

empruntant le concept de frontière ethnique, de face externe de Juteau (1999), sera développé dans la prochaine section.

4.1.2. La frontière externe et le rejet de l'identification québécoise

Même si un sujet désire s'identifier comme appartenant au groupe majoritaire, il est fort possible que les membres de ce groupe lui renvoient une autre perspective, invalidant ainsi son auto-identification à ce groupe. La langue, la religion, la couleur de peau ou le pays d'origine sont des marques qui, selon Juteau (1999), peuvent définir le contour des frontières, selon les contextes sociotemporels. Selon nos quatre participantes nées au Québec, la couleur de peau semble être le marqueur le plus important qui les empêche de se faire identifier comme Québécoises par le groupe majoritaire :

Je vais toujours dire que je suis d'origine haïtienne parce que par exemple une personne qui est blanche elle va me demander [je viens d'où], je vais pas dire que je viens du Québec, Montréal, parce qu'il voit que je suis noire [...] quand on pose cette question-là, je peux pas dire : Ah, je suis québécoise. Ils vont dire : Mais oui mais après? Ils te demandent vraiment ton origine parce que t'es pas blanche. (Sylvianna)

Même si je dis que je suis québécoise [...] les gens ils vont être comme [...] mais comme tu viens d'où? Tu vois déjà juste le fait qu'on va dire qu'il dirait ça, c'est comme ça assume que comme ouais même si t'es québécoise tu seras jamais comme québécoise. (Esther)

Ma mère elle disait que depuis qu'on est petit elle nous apprenait que ah vous, vous êtes pas des québécois, bien vous êtes pas blancs, puis elle nous disait qu'on n'était pas des québécois mais elle nous disait comme ok, peut-être que tu es née au Québec, mais quand tu vas aller dans des endroits avec des Québécois, les Québécois ne vont pas te voir comme une Québécoise, ils vont toujours te demander tu viens d'où ? (Violette)

C'est surtout par la fameuse question « d'où viens-tu? » que les membres du groupe majoritaire invalident l'auto-identification au Québec de nos participantes. Des résultats similaires ont ressorti de l'étude de Potvin (2007), mais également de la recherche menée par Larouche (2016) dans le cadre de son mémoire de maîtrise.

Certains individus font face à la frontière externe et connaissent le refus du groupe majoritaire quant à l'identification au groupe majoritaire, mais ne se soumettent pas pour autant à cette exclusion. C'est le cas de Laurie, qui décide de s'identifier tout de même comme Québécoise, Montréalaise :

*Lorsqu'une personne par exemple québécoise me demande d'où je viens ou qui je suis, je leur réponds que je suis **montréalaise**, je viens de Québec parce que c'est pour briser le stéréotype*

de penser que parce qu'on est d'une origine ou d'une nationalité différente qu'on n'est pas plus québécoise. [...] je m'identifie différemment surtout par rapport à un groupe opposé pour qu'il comprenne la position du point de vue que ce soit par exemple en arts, oui les personnes de couleur ont leur place parce qu'on est Québécois nous aussi.

Dans plusieurs entretiens, une connotation péjorative accompagne le terme Québécois. Plusieurs participants associent le Québec à un endroit, une culture fermée, où il est difficile de se développer et se faire reconnaître en tant « qu'Autre ». En ce sens, l'identification au Canada et à son multiculturalisme est privilégiée par plusieurs. Le groupe majoritaire canadien est perçu de manière plus favorable, car il semble être plus enclin à représenter les individus de groupes minorisés/racisés. Le nationalisme québécois, la défense de la Loi 101 et la lutte pour la souveraineté sont perçus d'un mauvais œil par plusieurs participants qui ne s'identifient pas au Québec et qui optent pour l'identification aux valeurs canadiennes :

Je trouve qu'à l'extérieur du Québec ils sont plus ouverts, que ce soit même lorsqu'on ouvre la télé dans les postes de nouvelles, on voit plus de personnes de diversité, ici on... Que ce soit à TVA ou autres, on n'en voit peu. Il y a plus d'opportunités d'emplois pour différentes ethnies. (Laurie)

Moi je trouve que l'anglophone est vraiment plus inclusif que le francophone [...] je trouve que les anglophones sont vraiment plus like ils acceptent plus on dirait que les francophones parce que les francophones comme québécois ils sont... On dirait qu'ils sont toujours : Ah la loi 101, la loi 101, ah le Québec c'est francophone [...] mais on dirait que là je sens que comme on ne m'aime pas. (Esther)

Des recherches antérieures présentent également des résultats allant dans le même sens (Magnan et Darchinian, 2014 ; Magnan et al., 2017). Le multiculturalisme, que l'on associe souvent au Canada, s'applique aussi à la ville de Montréal, dans le discours de nos participantes :

J'ai vraiment aimé Montréal aussi, [...] je me disais que j'étais chanceuse d'être à Montréal avec une ville aussi multi-ethnique et... [...] C'est pas mal ça, mais j'ai pas changé vraiment, dans le sens que je suis encore... Je me considère encore haïtienne et canadienne. (Violette)

Je leur réponds que je suis montréalaise. (Laurie)

La valorisation de la diversité et la reconnaissance des différences ethnoculturelles en tant que richesses est surtout associée au Canada et à Montréal, en opposition au Québec, selon les étudiants interviewés. Cette valeur attribuée à la diversité et à l'inclusion revient très souvent dans les entretiens, surtout lorsqu'il est question de milieu d'études ou de travail. La prochaine section traitera donc de la diversité et de la représentativité comme facteur de motivation au niveau académique, mais aussi professionnel et social.

4.2. La diversité / représentativité comme facteur important dans la motivation

L'appréciation de la diversité et ses effets sur la motivation à poursuivre des études postsecondaires représente un thème-clé qui revient très souvent dans la totalité des entretiens étudiés. Son importance est déclinée en divers thèmes dépendamment des étudiants interviewés. On observe que dans les parcours de nos participants, un environnement mixte et diversifié est lié la perception d'une absence de racisme ou de discrimination, que ce soit au niveau primaire, secondaire ou collégial. Ainsi, des expériences significatives et positives naissent d'un environnement où l'étudiant issu d'un groupe racisé n'est pas identifié dès lors comme « Autre » par la majorité. Plus le cheminement scolaire/académique évolue, plus l'étudiant né de parents haïtiens semble se retrouver en minorité au sein d'une majorité blanche, plus il se sent « Autre », ce qui a des effets sur sa motivation et son sentiment d'appartenance à son milieu.

4.2.1. Appréciation de la diversité / Ambiances inclusives et environnements mixtes

Les cinq participants ont émis des propos clairs en ce qui a trait à l'importance de se retrouver dans un milieu diversifié, principalement au niveau ethnoculturel. Ils se sentent à l'aise dans les milieux où se rencontrent des étudiants issus de divers horizons, qui ne partagent pas nécessairement les mêmes référents, les mêmes expériences. Le fait d'être la minorité, la seule personne noire, la seule personne d'origine haïtienne, au milieu d'une majorité blanche semble représenter un facteur marquant le parcours académique selon les participants interrogés :

C'est juste en classe on est vraiment... On est 3 femmes noires seulement sur les 40 [...] C'est sûr dans un environnement plus blanc, un peu plus blanc puis bien je m'y fais là. [...] des fois quand par exemple je suis dans un endroit comme j'essaie de voir... Peut-être parce que je suis Noire, mais comme quand il y a pas beaucoup de Noirs dans un endroit [où] je suis, j'essaie de regarder, est-ce qu'il y a que des Blancs ou quoi que ce soit? Ou dans les endroits que je vais, je fais attention parce que des fois je ne veux pas être la seule Noire, je me sentirais pas à l'aise. (Sylvianna, à propos de ses cours à l'université)

La faculté où je suis, [...] c'est pas tant diversifié, puis comme ça me rend comme un peu triste parce que comme c'est majoritairement comme québécois. [...] des Blancs, so là il y a pas vraiment de diversité [...] ça me manque un peu parce que quand j'étais au cégep, j'allais à Dawson puis comme c'était vraiment diversifié puis à chaque fois qu'il y avait genre par exemple le mois des Noirs ou comme des fois ils faisaient une semaine pour les Premières nations, puis c'était vraiment comme mouvementé puis il y avait toujours quelque chose, puis comme on s'ennuyait jamais, puis comme t'apprenais et tout, mais là c'est comme c'est juste comme ok tu vas à l'école puis c'est tout. (Esther)

Pour ces deux étudiantes, le fait de se retrouver en minorité, du fait de leur phénotype, semble jouer énormément sur le sentiment de bien-être au sein du campus universitaire. Alors que Sylvianna affirme « ne pas se sentir à l'aise » au sein d'une majorité blanche, Esther s'avoue triste. Elle « [va] à l'école puis c'est tout ». Le fait d'être « l'Autre », pour Esther, semble la contraindre strictement à la sphère académique, tout en la freinant dans sa volonté de participation sociale et dans ses relations interpersonnelles avec la communauté étudiante.

Violine semble tout autant connaître cette situation, elle qui étudie dans un milieu surtout fréquenté, selon elle, par les membres du groupe majoritaire. Se retrouver en minorité ne semble pas chose nouvelle pour elle, qui a connu une socialisation dès l'enfance au sein de ce genre d'environnement :

Les HEC là c'est connu pour être très blanc, hétérosexuel et comme tout ce qui est de plus normal. [...] Je me sens pas comme... Parce que j'ai toujours été dans des milieux comme ça depuis que je suis au primaire, j'allais à l'école privée et tout. [...] Veut, veut pas, je suis moins portée à aller vers les Blancs que mettons ça serait des gens africains, haïtiens, arabes même. [...] Parce que j'ai l'impression que les Blancs pourront jamais comme comprendre comment... Comment quelqu'un d'une minorité visible vit sa vie. [...] tous les obstacles à tous les jours et tout.

Dans l'extrait suivant, Violine emploie des mots chargés de sens pour décrire le sentiment qu'elle a lorsqu'en échange étudiant à Bordeaux, une autre étudiante noire se joint à sa cohorte, ce qui fait en sorte qu'elle n'est plus la seule noire :

*À Bordeaux, j'étais au début la seule [fille] noire [...] Puis à travers comme Instagram [...] il y avait une fille que je connaissais qui avait mis un story d'une soirée que les étudiants internationaux faisaient, puis là-dedans j'avais vu qu'il y avait une fille noire puis on était les 2 seules, fait que là j'ai envoyé un message à la fille noire puis j'étais comme ah, **c'est comme si tu viens me délivrer là!***

Cette délivrance expliquée par Violine illustre bien l'aliénation qu'elle vit en tant que seule Noire au milieu d'une majorité blanche. Plus tard dans ce chapitre, on se penchera sur ses expériences de microagressions, lors de son échange étudiant en France, qui l'ont sans doute menée à se sentir ainsi.

Si le fait d'être une minorité au sein d'une communauté étudiante représente un fardeau pour plusieurs participants, le fait d'avoir des chargés de cours et des professeurs appartenant strictement au groupe majoritaire peut représenter un autre facteur jouant sur leur expérience universitaire :

Presque tous les profs que j'ai eus comme ils sont québécois, [...] puis genre même les conférenciers ils étaient tous comme québécois. [...] ça m'étonnait pas parce qu'avant de rentrer à l'UdeM, je savais déjà, je savais déjà que ça allait être genre majoritairement québécois et tout, so ça m'étonnait pas [...] mais c'est juste que d'un côté ça m'a quand même rendue genre un peu comme triste, parce que la majorité de mes profs c'est tous des chercheurs et tout et tout, mais là ça m'a juste fait réaliser que comme c'est triste parce que comme [...] Il y a pas de diversité genre au sein des professeurs et tout. (Esther)

Je trouve ça dommage, moi puis mon amie on en parle souvent, euh, parce qu'elle aussi elle trouve qu'il n'y a pas assez de diversité, puis même les options, justement il y avait une professeure qui est venue nous présenter des statistiques sur le domaine de l'art et ils disaient que même les personnes de diversité culturelle n'était pas considérées dans les études, donc on trouve ça dommage, on est comme si c'est déjà difficile pour par exemple une femme caucasienne ou un homme caucasien de se trouver un emploi dans ce domaine et que nous même on n'est pas considéré dans l'étude... [...] On trouve ça dommage parce qu'il y a pas d'égalité des chances et généralement plusieurs personnes justement d'ethnies culturelles différentes ne vont pas aller dans ce domaine d'emploi considérant qu'ils sont pas considérés [...] surtout dans le domaine de l'art où est-ce qu'il y a beaucoup d'appropriation culturelle, qu'on soit pas représentés, même ils donnent des cours d'art autochtone à l'UQAM, il n'y a aucun professeur autochtone ou il y en a un qui est chargé de cours mais ils peuvent pas trouver leur place, ça je trouve ça un petit peu dommage. (Laurie)

L'importance d'avoir des modèles de réussite issus de la diversité est un thème courant dans les témoignages de nos participants. La prochaine section traitera donc de l'importance de ces modèles en lien avec l'expérience des étudiants issus de groupes sous-représentés et racisés.

4.2.2. Importance des modèles

Pour plusieurs participants, il est encourageant et motivant de pouvoir avoir des modèles de réussite qui partagent leur phénotype ou leur culture. Plus on avance dans le parcours scolaire/académique, plus les étudiants interrogés relatent que le corps enseignant/professoral est blanc. Pour nos participants, le fait de pouvoir s'identifier à un modèle de réussite issu des communautés noires met en exergue que les efforts et les compétences peuvent les mener à réaliser leurs buts :

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

Il donne un autre exemple, celui de Michaëlle Jean :

Michaëlle Jean qui était la [gouverneure générale] [...] Elle est haïtienne. [...] Ce genre de choses quand je les vois, c'est plus basé sur l'égalité et tes compétences, c'est vraiment sur papier qu'est-ce que t'as.

Baptiste raconte une expérience significative lors de son parcours universitaire. En vue de préparer les étudiants au marché du travail, des gestionnaires d'entreprises ont été invités à un événement afin de partager leurs conseils avec les étudiants en ressources humaines : « j'ai eu un dîner réseautage [...] j'ai trouvé ça vraiment intéressant et c'est des gestionnaires de partout, de toutes les couleurs ». Le fait qu'il ne s'agissait pas que de gestionnaires appartenant au groupe majoritaire a motivé Baptiste, qui a apprécié pouvoir voir que des individus de différents horizons pouvaient se rendre à ces fonctions.

Pour Violine, le curriculum scolaire, qui est souvent critiqué comme étant trop eurocentrique, a un moins grand impact sur les jeunes que le fait de voir des Noirs occuper des positions importantes :

C'est je dirais plus de se voir comme la représentation dans les postes importants [...] Je pense que c'est plus ça qui motiverait quelqu'un [...], comme je peux apprendre mon histoire, je peux la lire sur Google. [...] je trouve que c'est important pour les futures générations qu'ils voient que c'est possible d'arriver si tu travailles fort [...] je veux dire que c'est juste de voir que c'est quelque chose qui se peut [...] se voir dans le curriculum je sais pas si ça peut motiver mais je dirais plus [se] voir comme dans des positions importantes.

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

4.3. Frontières et exclusions

Cette section portera sur les frontières et les rapports sociaux de race. Le sentiment d'exclusion par le groupe majoritaire a des effets sur l'auto-identification de nos participants, tel que vu précédemment dans ce chapitre. Ces frontières resurgissent également de manière subtile et fréquente dans la vie quotidienne étudiante. Un thème revient dans presque tous les entretiens analysés : les travaux d'équipe et les relations sociales sur le campus. En écho à Esther, qui va à l'école « et puis c'est tout », les témoignages de nos participants vis-à-vis les relations

interpersonnelles sur le campus universitaire nous éclairent quant à la manifestation des rapports sociaux de race.

4.3.1. Deux cliques : Groupe majoritaire vs. Minorités visibles

Une frontière est ressentie, par nos participants, entre les étudiants du groupe majoritaire et les étudiants catégorisés comme « minorités visibles ». Le fait de se sentir différent des autres, que ce soit dans un milieu non-mixte ou peu mixte, influence la façon dont les étudiants se perçoivent et interagissent avec leurs pairs.

Baptiste se considère chanceux d'avoir été élevé en Haïti et de ne pas avoir senti cette différence et une certaine aliénation dès l'enfance :

C'est ça que j'ai remarqué aussi avec les gens qu'ils ont peut-être grandi ici, ils ont toujours été au milieu de la différence et on les a sûrement fait sentir qu'ils sont différents en quelque sorte, alors que moi, moi je trouve que j'ai une chance, j'ai eu la chance de grandir au milieu des gens qui me ressemblaient, donc j'ai pas nécessairement grandi avec cette perception de voir la différence.

Cette différence, Esther semble la ressentir. Elle choisit plutôt de s'autoexclure, de ne pas tenter de côtoyer la vie étudiante. Elle voudrait s'investir auprès de l'association étudiante de son programme d'études, mais elle craint que ce qu'elle définit comme étant « l'fun » soit différent de ce que le groupe majoritaire pense et adopte comme décision :

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

Esther, pour qui l'église est également un milieu très important, vit sa foi tout en craignant un jugement venant du groupe majoritaire. Elle ressent que son rapport à la religion peut représenter un facteur d'exclusion auprès du groupe majoritaire, qui semble avoir délaissé la religion catholique à la suite de la Révolution tranquille :

Je suis chrétienne puis comme je vais toujours à l'église puis comme c'est vraiment important comme pour moi genre, puis je trouve que aussi genre ça c'est comme un autre facteur comme dans une société où comme la religion a pas vraiment beaucoup de place, comme ça aussi ça joue comme un rôle, parce que des fois on va dire si tu dis que ah oui je suis chrétienne, je crois en dieu, comme des fois les gens comme c'est comme ils vont pas te juger, mais c'est comme si

des fois il y en a que comme ils parlent et que tu sens qu'eux puis la religion c'est comme... Oui.

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

Genre moi avec ma clique d'amies on est comme toutes les Noires, minorités visibles ensemble, et genre les autres filles blanches sont genre ensemble, comme des fois quand je vois genre leur comment elles agissent, je ne me sentirais peut-être pas à l'aise de travailler avec elle parce que leur... Je ne dis pas qu'elles sont racistes, c'est juste la manière qu'elles sont. [...] quand il y a des travaux d'équipe puis que tu es les seuls Noirs avec d'autres Noirs, tu vas te mettre ensemble genre. [...] si par exemple le prof décide avec qui les gens travaillent, on sent une tension tellement les filles sont habituées de travailler entre-elles [...] On sent une tension, comme c'est vraiment compétitif puis genre les gens veulent prendre les meilleurs. (Sylvianna)

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

Non seulement ces deux étudiantes ressentent une frontière vis-à-vis le groupe majoritaire, mais c'est surtout la perception qu'ils ont par rapport aux préjugés du groupe majoritaire qui ressort de leurs témoignages. Elles sentent qu'on les considère inférieures et que c'est la raison pour laquelle les Blancs restent entre Blancs. Un lien est à faire ici avec un des stéréotypes qui est ressorti de plusieurs entretiens auprès d'étudiants noirs et explicité précédemment, dans l'état de la question. Il s'agit de l'élève ou l'étudiant noir, perçu comme sous-performant (Wilson-Forsberg et al., 2018 ; Druetz, 2016 ; Foster, 2005). Cette frontière bien ressentie amène plusieurs à se regrouper avec d'autres étudiants qui font partie du clan « des différents » plutôt que de se placer avec des étudiants issus du groupe majoritaire :

Moi je me mets jamais avec... À moins que les équipes soient imposées là, je me mets jamais avec juste des Québécois parce que... [...] Je sais pas, c'est comme... Ah, je sais pas comment dire ça sans être genre offensante, mais c'est juste pas mon genre de personnes, sauf que j'ai des amis québécois aussi, mais en général je vais pas être poussé à aller vers eux parce que c'est juste... Je sais pas, c'est différent, c'est... [...] je préfère travailler avec d'autres gens de minorités [...] visibles je dirais. (Violette)

Cet extrait montre que même si la frontière émane de rapports inégaux entre les groupe majoritaire et minoritaire, elle semble toutefois être construite des deux côtés.

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

Alors que les frontières entre clans se présentent surtout de manière en quelque sorte indirecte, les expériences de racisation et les microagressions sont relatées de manière beaucoup plus claire et explicite par nos participants. La prochaine section traitera de ces thèmes.

4.4. Expériences de racisation

Que ce soit au primaire, au secondaire ou lors des études postsecondaires, les étudiants interviewés ont tous connu des expériences de racisation. Les microagressions sont plus rares en milieu universitaire, selon nos participants. Il s'agit souvent de propos dérangeants, mais qui ne sont pas considérés comme vivement racistes. Dans cette section, la lumière sera faite sur les types de microagressions vécues en contexte universitaire. Par la suite, les perceptions des étudiants interviewés concernant leur avenir en tant qu'individu racisé, plus précisément sur le marché du travail seront partagées. Finalement, les différentes stratégies mises en place, consciemment ou non, afin de résister à la racisation et de mieux naviguer au sein du système seront explicitées.

4.4.1. Microagressions

Quelques exemples de racisation au sein même de l'université ont émergé dans les témoignages de nos participants. Toutes les situations rapportées ont eu lieu au sein du campus, que ce soit en classe ou à l'extérieur des cours. Deux participants semblent avoir partagé la même expérience. Un conférencier invité dans un cours donné à des étudiants en ressources humaines a fait un lien direct entre une apparence non-professionnelle et les cheveux naturels :

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

Il y a des filles justement haïtiennes, c'est dans la culture de mettre certaines tresses durant l'hiver pour protéger les cheveux [...] il disait que bon si on veut monter les échelons ou si on veut représenter notre compagnie au sein [du] public ou dans d'autres pays, c'est sûr qu'on va... On va trier un peu [...] En tout cas, il parlait des tatouages et tout mais en parlant de tout ça, des piercings, il a ajouté les tresses et là je me suis senti mal pour elles parce que c'est comme si... [...] C'est comme si on leur disait qu'ils avaient déjà une barrière à... Ils devaient s'adapter. (Baptiste)

En associant les tresses et les *dreadlocks* aux tatous, à une apparence non-professionnelle, menant ainsi un gestionnaire à justifier son choix de faire une croix sur toute possibilité d'avancement pour la personne qui correspond à ce « style », on envoie le message que les cheveux naturels sont opposés au bon goût et au raffinement. Il s'agit d'un exemple fort *d'othering*, où un membre du groupe majoritaire, ici dans une position d'autorité, met en lumière les aspects identitaires d'un groupe auquel il n'appartient pas, pour l'inférioriser sans nécessairement en être conscient (Holt et Griffith, 2005 ; Skeggs, 2004).

Les cheveux naturels et la peau noire sont sujets aux microagressions et ce sont des indices de discrimination et de racisme qui reviennent dans plusieurs témoignages, surtout lors du parcours primaire et secondaire en milieux peu (ou pas) diversifiés, ou dans l'environnement de travail :

Quand j'y repense, des fois il y a des choses que comme les gens me diraient au secondaire, puis au début je suis genre ah c'est drôle, mais maintenant que j'y repense, c'est [...] vraiment chien, comme par exemple [...] quand j'ai mon afro, les gens comme au secondaire genre je me rappelle ils disaient : Ah je vais couper tes cheveux comme ça je vais nettoyer genre ma... Ma baignoire avec ou faire la vaisselle. Parce que c'est comme genre ça ressemble à la paille de fer [...] Comme une de mes amis, mais elle disait ça comme une joke, mais là quand j'y pense je suis comme ok, c'était pas une joke là. [...] et là je suis comme ah je dois couper mes cheveux... (Esther)

Lors de son échange étudiant en France, un étudiant étranger souhaite toucher les cheveux de Violine :

Je trouve qu'en France c'était pire. [...] Comme quand on parle de microagressions comme je pense à chaque semaine au moins il y a genre quelqu'un qui disait quelque chose puis j'étais comme ah peut-être que tu devrais pas dire ça. [...] j'étais en conversation avec quelqu'un puis là il y a juste un étudiant qui venait de l'Inde je crois qui vient, puis là il interrompt la conversation puis comme : Oh mon dieu, je suis désolé, il faut juste que je te demande ça, mais est-ce que je peux toucher tes cheveux ? Là j'étais comme j'étais genre ok, comme il m'a vraiment interrompu pour me demander ça. [...] Et quelques jours après je l'ai revu à l'école puis il s'est excusé. [...] c'est vraiment de l'ignorance et c'est ça que j'ai observé pas mal partout avec les étudiants internationaux là.

Laurie donne d'autres exemples de microagressions vécues, tout en soulignant leur caractère subtil, indirect :

C'est que le racisme ne se fait pas des fois nécessairement directement mais c'est dans : Ah, t'es différente pour une Noire ou pour une Arabe ou t'es pas pareille ou ah tu sens les épices ou ah je te gage que toi c'est sûr que tu manges du gruau ou du taboulé, des... Que ce soit vrai ou pas c'est de la façon qu'on est perçus ou qu'est-ce qui est dit sur nous que je trouve qui est... Que les gens n'ont pas cette conscience sociale.

Parfois, il s'agit des termes à caractère raciste ou discriminatoire employés par les professeurs et chargés de cours qui dérangent les étudiants, même s'ils racontent se sentir appréciés par ceux-ci. Certaines perçoivent cela comme un manque de préparation à la diversité en contexte universitaire :

La session passée on avait un prof, mais il est vraiment gentil, puis il voulait nous expliquer genre un... Un phénomène genre scientifique, [...] il disait que comme : Ok, [...] on va dire une personne peut être à moitié genre Blanche, moitié Noire. [...] mais là je pense qu'à cause qu'il a vu moi et mon ami, là il a comme rechangé comme la façon comment il l'a dit, là comme : Non, c'est pas ça mais on va dire Afro-Américaine. [...] quand il a dit ça, ça m'a juste comme un peu genre énervée parce que comme si on comprend que qu'est-ce qu'il voulait dire c'était juste pour expliquer genre le phénomène scientifique, mais là le fait qu'il disent les personnes afro-américaines, ça m'a genre dérangée, parce que [...] On dirait qu'ils réalisent pas que quand ils disent afro-américains c'est comme t'exclure genre. [...] ils se concentrent juste sur les Noirs genre aux États-Unis. [...] je sais qu'il ne l'a pas fait intentionnellement, je suis sûre que c'est parce qu'il voulait comme blesser personne... (Esther)

Je trouve que beaucoup ne sont pas prêts, ils nous enseignent depuis certaines années, je comprends que certains termes ou certaines choses faisaient partie de leur vocabulaire avant mais, hum, je trouve que sur cet aspect-là en tant que professeur étant donné qu'ils ont suivi des cours pédagogiques, c'est quelque chose qui devrait être revu. (Laurie)

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

Le sentiment d'aliénation, Baptiste le verbalise de manière nette et poignante : « je sais que moi avec ma couleur ou mon ethnie, je ne peux pas marcher n'importe où, donc j'ai pas cette liberté parce que je suis pas dans la société qui m'appartient ». Cet étudiant vit une aliénation différente de celle de nos participantes, surtout en raison de son sexe. Les hommes noirs sont confrontés à

un stéréotype supplémentaire, soit la masculinité noire, qui met l'accent sur l'agressivité et la violence (Milton 2012). En effet, il se sent dépossédé de ses droits en raison de sa couleur et devient sujet de préjugés orientés sur la délinquance et la criminalité. Il raconte un événement de profilage racial, vécu à Montréal et mettant en scénarios des officiers du service de police de la ville de Montréal:

J'étais assis au Tim Hortons, [...] Juste comme ça après le travail, et là je rencontre des amis, un Égyptien et un autre Haïtien, on s'assoit et tout, là la police passe dans le stationnement et elle passe lentement mais elle nous fixe, moi je sais que je suis en règle, j'ai pas de dossier, j'ai pas quoi que ce soit, et là bon, on a pas vraiment porté attention, on a parlé, parlé, on a parlé pendant longtemps, puis là bien c'était un peu tard, on a décidé de partir chez nous, et là ces mêmes policiers nous ont attendus dans le stationnement, nous regardaient, et ils m'ont arrêté, ils ont vérifié ma plaque, ma figure, ils m'ont demandé c'est à qui le véhicule, et ils sont partis après, moi j'étais en règle donc je suis parti.

Au primaire, comme dans le cas de plusieurs autres jeunes Haïtiens et jeunes Noirs (McAndrew et Ledent, 2008 ; Livingstone et Weinfield, 2017), on le catégorise rapidement comme élève EHDAA:

Ils m'ont déclaré que j'avais des troubles d'attention, pleins de troubles, mais je n'ai pas de troubles, je n'ai pas de troubles, je n'ai rien. Je suis rendu à l'université en ressources humaines [...] une chance que j'ai eu mes parents pour me remonter, structurer mon mental, ils auraient peut-être pu croire à ce genre de chose et finalement déboucher vers quelque chose d'autre. Donc le problème ce n'est pas nécessairement moi, c'était plus ce que j'étais en train de vivre.

4.4.2. Racisme et craintes pour le futur

Alors que certains participants soulignent le caractère subtil et indirect des situations de racisation, Laurie considère que les comportements racistes et discriminatoires sont de plus en plus décomplexés, ce qu'elle explique en citant à titre d'exemple le contexte politique actuel :

En fait je trouve que maintenant les gens n'ont plus cette gêne d'être raciste ou d'avoir des propos... Des propos négatifs, je trouve les gens avaient une certaine gêne ou faisaient des commentaires un peu plus subtils, mais maintenant surtout depuis que par exemple la CAQ a été élue ou que depuis Trump a été élu, les gens n'ont plus de limite de dire ce qu'ils pensent.

Sylvianna et Baptiste, tous deux étudiants en ressources humaines, craignent surtout pour leur intégration au marché du travail, en tant que Noirs.

[Mes craintes seraient] plus à l'extérieur de l'université, plus dans le marché du travail en tant qu'employée, en fait peut-être que je peux être engagée dans quelque part puis les employés sont peut-être pas habitués de voir une noire ou quoi que ce soit, je peux subir du racisme aussi, ça c'est ma crainte, oui vraiment la crainte de subir comme des préjudices des autres comme

leurs perceptions sont mauvaises par rapport à moi. [...] en ressources humaines, ils nous apprennent que la diversité, qu'il faut être... Inclure les gens, les minorités visibles, puis si quelqu'un me fait ça, je trouverais ça très incohérent. [...] par rapport aux Noirs qui vivent du racisme aussi, parce que ça me touche que ça peut m'arriver aussi, et ça... Et ça, c'est sûr que ça va m'arriver, comme c'est impossible que... Que je vis pas ça, puis genre je fais attention, je vois comment la personne noire vit parce qu'il y en a que sont au point où ils peuvent plus travailler, ils sont tellement stressés, ils dorment plus la nuit, puis j'ai pas envie que ça m'arrive du tout. (Sylvianna)

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

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

Les participants de notre corpus sont bien conscients des obstacles qu'ils doivent et devront surmonter, que ce soit en contexte académique ou professionnel. La prochaine section portera sur les stratégies auxquelles ont recours nos participants afin de résister aux situations de racisation et de poursuivre leurs études avec succès.

4.4.2. Stratégies

Dans un contexte où les étudiants racisés connaissent des épreuves et doivent maintenir une cohérence de soi pour assurer leur réussite, qu'elle soit académique ou sociale, ces derniers ont recours à des stratégies, qu'elles soient conscientes ou non, afin de naviguer avec succès au sein du système universitaire. Quatre stratégies ou plutôt « manières d'être » ont été relevées dans les témoignages et seront explicitées ci-dessous : le *role flexing*, la création de *counterspaces*, le rapport à la spiritualité, ainsi que la lutte pour le changement.

4.4.2.1. Role flexing

Parmi les stratégies retrouvées dans le corpus, toutes font écho aux stratégies soulignées dans la recension des écrits de ce mémoire. L'une d'elles est le « *role flexing* », d'abord utilisé dans la littérature portant sur les groupes LGBT. Des individus homosexuels, au sein d'un groupe majoritaire hétérosexuel, deviennent très conscients de leur apparence et s'efforcent d'agir, de se vêtir ou de parler de manière que leur orientation sexuelle ne soit pas apparente, dans le but d'éviter toute situation discriminatoire (Shorter-Gooden, 2004 ; Balaji et al., 2012). Dans le cas d'Esther, le *role flexing* (Wilson et Miller, 2002) consiste surtout à parler doucement ou agir de manière à

ne pas prendre trop de place. Ainsi, elle dit contrôler sa voix et ses gestes, par crainte de correspondre aux stéréotypes sur les Noirs. Tel que vu ci-haut, deux stéréotypes peuvent toucher principalement les Noirs en contexte non-diversifié en éducation : celui de sous-performant, et celui de fauteur de trouble. On peut comprendre qu'Esther associe le fait de parler fort et de prendre sa place à une étiquette stéréotypée que les Blancs pourraient lui accoler :

C'est juste que comme quand je suis à l'école, j'ai l'impression que je ne peux pas être comme totalement genre moi-même, parce que peut-être que les gens comme ils critiqueraient ou comme peut-être qu'ils ne me comprendraient pas, parce qu'on va dire comme par exemple quand je suis avec mes amis, mes autres amis haïtiens ou genre mais autres amis comme pas de l'école, à l'extérieur, comme la façon comment on parle, ou genre juste la façon comment on agit et tout, [...] c'est totalement différent de comment j'agirais à... J'agirais à l'école, puis comme j'aimerais pas comme... Puis des fois ça me rend comme... Bien ça me fait un peu chier là [...] j'ai l'air timide, mais quand je suis avec mes amis je ne suis vraiment pas timide, puis on va dire comme je fais toujours comme plein de bruits, blablabla, je suis toujours en train de rire fort et tout. [...] Mais comme j'ai l'impression que si je suis comme ça à l'école, c'est comme s'ils vont me stéréotyper de genre ah la fille noire qui comme... [...] parle fort et tout ça, qui est comme loud et qui comme agit comme très comme ça, donc des fois je suis juste genre ok, même des fois la façon que moi je parle... [...] on dirait que je me retiens genre.

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

4.4.2.2. La création de counterspaces

Aucun exemple de *counterspace* n'a été retrouvé dans les différents entretiens, selon la définition de Solozarno et al. (2002), identifiant les *counterspaces* avant tout comme un espace, une aire sur le campus. Dans le cas de nos participants, le terme *counterspaces* serait davantage utilisé pour décrire un rapprochement, la création de relations interpersonnelles entre individus qui partagent le même genre d'expérience de racisation. À plusieurs reprises, nos participantes expliquent ce qui fait en sorte qu'elles aient une préférence pour les relations interpersonnelles avec les étudiants nés de parents haïtiens ou avec ce qu'elles nomment les « minorités visibles » :

C'est juste mon amie haïtienne qui comme qui peut me comprendre genre comment je parle, parce que même eux qui sont immigrants mais qui sont pas comme mon amie haïtienne, genre ils vont pas comme nécessairement comme comprendre, comme des fois il y a des mots que je vais dire et comme je sais qu'ils vont pas comprendre puis comme des fois je suis comme : Oh my god! Genre comme on dirait que je me retiens genre. [...] si j'étais comme pour parler de ma réalité en tant que femme noire et tout, j'ai l'impression que comme les gens

comprendraient pas [...] les gens de l'extérieur ils ne comprennent pas vraiment genre les struggles que les personnes vivent en tant que Noires dans notre société. (Esther)

Lorsque j'en parlais à d'autres personnes d'une autre culture, ils comprenaient parce que leurs parents pensaient exactement comme [ma mère] [...] sur certaines valeurs je pense [les gens n'appartenant pas au groupe majoritaire] comprennent plus les enjeux ou que ce soient les réalités dans lesquelles on vit. (Laurie)

Je suis moins portée à aller vers les Blancs que mettons ça serait des gens africains, haïtiens, arabes même. [...] Parce que j'ai l'impression que les Blancs pourront jamais comme comprendre comment... Comment quelqu'un d'une minorité visible vit sa vie. [...] Comme comment... J'allais dire comment on survit mais pas comment on survit mais plus comment comme tous les obstacles à tous les jours et tout, donc c'est juste plus facile d'être amis avec des haïtiens ou des africains, en même temps on avait souvent les mêmes références que ce soit en musique ou en culture. (Violette)

Ce qui me rejoignait le plus ce sont les gens de ma culture parce qu'on avait des liens ensemble [...] Parce que les cultures sont différentes donc le langage verbal, non-verbal, ce n'est pas la même chose. Des fois il y a des perceptions qui sont différentes mais alors que quand tu te rejoins avec quelqu'un qui est de la même culture que toi, on est sur la même page, même sans se parler, donc c'est plus facile, c'est plus à l'aise. On comprend les mêmes choses, on peut dire les mêmes blagues, on peut parler le créole, on peut faire des blagues en créole mais qui ne se traduisent pas nécessairement en français ni en d'autres langues, donc c'est plus facile de s'intégrer comme ça. (Baptiste)

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

4.4.2.3. Le rapport à la spiritualité

Pour plusieurs participants, la spiritualité représente un moyen de maintenir une certaine cohérence, ou agit en tant que guide pour traverser des épreuves difficiles, notamment en lien avec la racisation. Dans le cas de Sylvianna, l'église représente en quelque sorte un *counterspace*, car elle s'y retrouve, dans une quête avant tout sociale, afin de trouver du réconfort auprès d'individus qui partagent sa croyance et possiblement sa réalité. Le rapport à la spiritualité est vécu différemment d'un participant à l'autre. Pour Esther, tel que soulevé plus haut, il peut être objet d'exclusion face à un groupe qui ne comprend pas sa foi. Pour Sylvianna, cela lui permet de s'entourer de gens avec qui elle partage sa réalité et avec qui elle peut se confier et échanger en toute aisance.

4.4.2.4. La lutte pour le changement

Plusieurs participants ont affirmé lors des entretiens vouloir faire changer les choses. Pour plusieurs, il s'agit d'une stratégie qui pourrait ressembler à celle explicitée par Wilson-Forsberg et al. (2018), voulant que l'individu en question reste vrai à soi-même tout en convaincant les autres de leur bonne foi. Il s'agit d'une stratégie relevée permettant ainsi de faire tomber les préjugés sur les Noirs :

Même en tant que femme noire je peux changer, je peux changer la perception des personnes qui peuvent me recruter, peu importe, c'est pas parce que je suis une noire que je peux pas monter ou quoi que ce soit, je veux juste avoir un bon emploi, qu'on m'accepte telle que je suis puis qu'on ne me juge pas dans mon look, que ce soit mes cheveux ou quoi que ce soit, c'est pas ça qui détermine si je suis compétente ou pas, c'est vraiment mon expérience et ma personne qui va changer toute la perception des autres qui vont me recruter. (Sylvianna)

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

Moi et d'autres élèves on essaie de combattre ça. Il va même y avoir bientôt une conférence sur ça justement, des termes qui sont utilisés en classe qu'on trouve qu'ils ne devraient pas être employés, des termes comme race, art nègre [...] Mais on préfère qu'ils disent art dit primitif qu'art nègre. [...] C'est juste le terme de race et nègre qu'on n'aime pas considérant que sur la base on est tous de la même race, la race humaine, mais qu'on vient d'ethnies différentes, mais on a de la difficulté avec ça [...] Certains ne s'excusent pas de l'employer, certains même lorsqu'ils disent art des sauvages au lieu de dire art autochtone. (Laurie)

Laurie cible et identifie exactement les termes racistes qu'elle souhaite voir disparaître. Elle participe au changement de manière active, en voulant éduquer et sensibiliser la communauté de l'histoire de l'art.

4.5. Discussion des résultats et conclusion

Tout au long du chapitre, nous avons tenté de répondre à nos deux premières questions spécifiques en nous penchant sur le sens donné aux situations de racisation en contextes socioscolaire et universitaire et sur la manière dont les rapports de pouvoir inégaux influencent les parcours des étudiants interrogés. Les points saillants de notre analyse émergent surtout au niveau des relations interpersonnelles autorapportées par nos sujets.

En effet, les rapports de pouvoir inégaux s'observent sous plusieurs angles et dans différents contextes, et surgissent de manières parfois divergentes, parfois similaires dans les témoignages de nos participants; ils n'ont pas tous les mêmes effets.

Les microagressions ou le fait de se retrouver en minorité au sein d'une majorité blanche contribuent dans plusieurs cas au sentiment d'aliénation ressentis par les étudiants de groupes racisés. Les microagressions apparaissent, dans les témoignages reçus, sous plusieurs formes : commentaires à caractère raciste dans le discours de figures d'autorité appartenant au groupe majoritaire, dans les commentaires portant sur les cheveux ou l'envie d'y toucher, dans le sentiment d'exclusion (ou même l'autoexclusion) par rapport à la création d'équipes pour les travaux. Le manque de diversité dans l'univers postsecondaire et spécifiquement universitaire est également un facteur qui joue sur le parcours des étudiants interrogés.

Tous ne répondent pas de la même manière à ces rapports sociaux inégaux. Par exemple, Baptiste, qui a connu de lourdes expériences de racisation au primaire et au secondaire, semble percevoir sa place au sein de l'université et ses relations interpersonnelles d'un œil différent comparativement à Esther. Alors que Baptiste participe à la vie du campus et aux activités étudiantes, Esther préfère se concentrer sur ses études en ne tentant pas de se joindre aux réseaux étudiants informels; elle opte plutôt pour le *role flexing* (Wilson et Miller, 2002) afin de passer inaperçue et de ne pas se sentir davantage marginalisée.

Certains autres, comme Laurie et Sylvianna, se servent de leurs expériences et de leur identification afin de faire changer ce qui est considéré comme dégradant dans leur univers d'études ou de travail. Les *counterspaces* en tant que réseaux informels surviennent dans la majorité des témoignages et influencent de manière positive les parcours des étudiants interrogés car ils leur permettent de se sentir davantage compris par leurs pairs et ainsi, de se sentir moins marginalisés. L'influence des rapports de pouvoir inégaux sur les parcours universitaires s'observe donc principalement dans les stratégies, les actions posées par les participants, les aidant à mieux naviguer au sein du système.

Dans le prochain chapitre, nous tenterons de voir de quelle manière ces rapports sociaux inégaux influencent les choix et les actions des étudiants, en nous penchant sur les facteurs de conversion, qui sont au centre de l'approche par les capacités de Sen et de Nussbaum.

5. PARCOURS SCOLAIRES ET POSTSECONDAIRES À TRAVERS L'APPROCHE PAR LES CAPABILITÉS DE SEN

L'analyse des parcours socioscolaires et universitaires sous l'angle de l'approche par les capacités de Sen et de Nussbaum nous permettra d'observer les facteurs de conversion, positifs et négatifs, rencontrés par nos 5 participants tout au long de leur parcours, et de voir de quelle manière ils ont un impact sur leurs capacités. Dans ce chapitre, le parcours scolaire dès le primaire sera considéré, car des expériences vécues même très tôt dans le parcours peuvent avoir une influence sur les choix et les actions posés à l'âge adulte. C'est ainsi que nous tenterons de répondre à notre troisième question spécifique : *Comment les facteurs de conversion influencent-ils l'utilisation des ressources dont ils disposent?*

Les facteurs de conversion, selon l'approche par les capacités de Sen, influencent la capacité d'un individu à utiliser une ou des ressources (services, droits, biens). Par ressources, nous englobons également les droits formels inscrits dans les documents législatifs et constitutionnels. De la même manière que Bonvin et Farvaque (2007), nous considérons également les droits formels, tel que le droit à l'éducation, comme étant des ressources.

Les fonctionnements représentent les manières d'être et d'agir des individus, leurs choix et leurs actes, et donc l'utilisation et/ou la non-utilisation d'une ressource. L'ensemble des modes de fonctionnements potentiellement accessibles à un individu constitue donc ce que sont les capacités : les libertés de choix que possède un individu si les opportunités lui étaient données.

On compte trois types de facteurs de conversion : individuels, environnementaux et socio-culturels. Les fonctionnements représentent donc les ressources utilisées, mais correspondent également à aux ressources non-utilisées. Ainsi, un fonctionnement peut être défini comme une ressource qui n'a pas été utilisée.

Les facteurs de conversion qui émanent de notre analyse des parcours de ces cinq étudiants ont été regroupés en cinq catégories inspirées de l'analyse de Pilote et *al.* (2019) : (1) environnement socioculturel et familial, (2) information, orientation et soutien aux études, (3) méthodes et dispositifs pédagogiques, (4) associations étudiantes et réseaux informels et (5) rapports sociaux de race et rapport à la diversité. La première catégorie présente des facteurs propres à l'environnement familial et socioculturel du sujet. Cela peut être, par exemple, le style d'éducation

reçu ou même le capital scolaire des parents. La deuxième catégorie réfère à tout ce qui touche les choix d'orientation, qu'ils soient influencés par le réseau social du sujet ou par l'établissement d'enseignement. Par exemple, il pourrait s'agir de journées portes ouvertes ou bien de rendez-vous avec la conseillère en orientation. La troisième catégorie englobe tout ce qui touche à l'apprentissage, à la maison comme à l'école (tutorat, récupérations, cours donnés en extra). La quatrième, quant à elle, fait référence aux réseaux sociaux des étudiants, par exemple l'adhésion ou l'exclusion d'un regroupement étudiant. Finalement, la dernière catégorie englobe tous les facteurs liés aux rapports sociaux de race (microagressions, frontières, expériences de racisation, profilage). Il faut noter que les cas ne comportent pas tous des facteurs se rapportant à chacune de ces catégories.

Nous verrons donc en quoi les facteurs de conversion relevés influencent la pleine utilisation des droits, des biens ainsi que des services qui sont formellement offerts aux étudiants interrogés. Nous nous intéressons surtout aux facteurs socioculturels, qui sont davantage susceptibles de nous éclairer sur les expériences et parcours d'étudiants issus de groupes racisés, issus de la communauté haïtienne. Nous considérons tout de même les facteurs environnementaux et individuels dans notre analyse, puisqu'ils peuvent s'avérer significatifs lorsqu'il y a un cumul de divers types de facteurs.

Notre analyse se fera en deux temps. Nous débiterons en décrivant les différents facteurs de conversion, positifs (FC+) et négatifs (FC-), au sein d'une mise en contexte générale pour chacun des cinq cas. Nous analyserons ensuite, à la fin de chaque cas, la manière dont ces facteurs s'articulent et s'additionnent dans les choix et les fonctionnements menés par l'étudiant(e).

5.1. Le cas de Baptiste

Baptiste est né en Haïti, mais il a grandi au Québec. Ses parents ont pris la décision d'immigrer au Québec en raison de la situation financière qui s'aggravait au pays, au début des années 2000. Baptiste grandit dans une banlieue de l'Ouest de l'Île de Montréal, dans un milieu majoritairement blanc. À l'école primaire, il subit de nombreuses expériences de racisme et d'intimidation. On le marginalise en raison de sa couleur. Sa situation s'améliore à son entrée au secondaire, où il intègre une école fréquentée par plusieurs élèves issus de l'immigration. Il s'y fait des amis et ses difficultés scolaires s'estompent. Il obtient un diplôme d'études collégiales en sciences humaines, au Cégep de Saint-Laurent. Son parcours universitaire est semé de bifurcations. Il s'inscrit d'abord

dans un programme en sciences sociales, mais il se dit soucieux de poursuivre des études qui lui garantiront une entrée rapide sur le marché du travail. Il opte finalement pour un changement de programme en s'inscrivant dans un baccalauréat en ressources humaines à l'UQAM.

5.1.1. Environnement socioculturel et familial

Baptiste vient d'une famille assez aisée au pays d'origine. Dès leur arrivée au Québec, ils ont eu du soutien de la part de la famille et ont préféré ne pas s'installer dans des quartiers habités par une forte concentration d'Haïtiens, principalement en raison des stéréotypes associés à ces quartiers. Ils ont choisi de s'installer en banlieue, dans un quartier qui reflète leur situation initiale au pays d'origine et qui serait davantage susceptible, selon eux, de permettre une ascension sociale (FC+). Sa famille possède également un capital scolaire fort, ce qui a eu un effet sur ses aspirations académiques (FC+) :

Ma tante habitait à Kirkland donc on n'a pas voulu vraiment trop s'éloigner, donc on est allés à Pierrefonds [...] Il y a une différence... Parce qu'on connaissait les bonnes places, on connaissait les mauvaises places, parce que ma tante nous disait un peu qu'il y a une différence entre... [...] ceux qui viennent du pays et s'installent ici, je trouve que les valeurs ou les comportements un peu, ce n'est pas trop... Je ne sais pas si c'est une différence de classe ou de mentalité, mais nous on avait voulu rester dans l'Ouest de l'Île [...] On n'allait pas à Montréal-Nord parce qu'on savait un peu déjà que les Haïtiens là-bas et tout, comment l'ambiance était, c'est pas... Ça ne nous rejoignait pas vraiment. [...] Ma mère sort d'une famille quand même assez aisée, mon père d'une classe moyenne, donc on voulait peut-être... J'imagine que leur idée c'était de retrouver cette image un peu ici, poursuivre un peu la pente.

Je viens d'une famille, bien surtout du côté à ma mère comme j'ai dit, ils viennent d'une famille quand même assez aisée, c'est une pression quand même car ils sont tous docteurs, avocats, dentistes, médecins, etc., donc ils sont tous allés très loin dans leurs études et c'est ça un peu que ma mère essayait de pousser sur moi et je ressens aussi cette pression là un peu parce que mes cousins sont très performants aussi. Ils sont docteurs, avocats. J'en ai un qui a fait biologie ou un doctorat.

Bien que ce soit Baptiste qui assume les frais liés à son éducation, sa mère l'influence à ne pas faire usage du programme de prêts et bourses du gouvernement, de manière qu'il ne s'endette pas pour étudier :

J'ai déjà entendu ça (programme prêts et bourse) mais ça ne m'intéresse pas. Parce que je pense que c'est un peu à cause de ma mère, elle m'a dit pas de dettes.

5.1.2. Information, orientation et soutien aux études

Baptiste choisit de poursuivre ses études collégiales dans un cégep qui est assez loin de son lieu de résidence. Il souhaite sortir de sa zone de confort et rencontrer d'autres personnes. Il sait d'avance qu'il souhaite fréquenter un cégep où il y a de la diversité, de manière à ne pas revivre l'aliénation qu'il a vécu au primaire, dans un milieu fréquenté par une majorité blanche. Il prend donc les moyens pour faire un choix qui assurera, selon lui, son bien-être (FC+) :

[John Abbott], c'est anglophone, oui, ou soit Gérard Godin. C'est ces deux-là qu'il y avait ou soit j'allais complètement à Valleyfield où c'est complètement zéro immigrant, donc là je savais déjà que j'allais revivre l'expérience. Plus on s'éloigne de Montréal d'après moi, c'est ce que j'ai expérimenté, plus on voit... Il y a des petits trucs qui reviennent. On te regarde, tu es différent, on te remarque. [...] donc je me suis dit, est-ce que je vais rester dans ça ou je vais aller expérimenter, voir d'autres choses. J'ai vu les mêmes personnes de mon primaire jusqu'au secondaire parce qu'on restait dans le même coin donc la plupart des gens se retrouvaient un peu entre le primaire et le secondaire, donc je me suis dit que ça serait bien de voir d'autres choses, sortir de ma zone de confort et tout. Donc, je suis allé au Cégep de Saint-Laurent [...] c'était principalement parce que je voulais voir d'autres personnes, d'autres figures, explorer plus, voir d'autre monde. Parce que ça faisait quand même longtemps que j'étais au Canada et j'étais toujours dans mon coin. Ma vie c'était vraiment isolée.

Son adaptation aux études collégiales a été un peu difficile. Baptiste sentait que les étudiants étaient un peu livrés à eux-mêmes (FC-) et il a trouvé difficile de s'adapter à la charge élevée de travail (FC-). La distance entre son domicile et son lieu d'études représentait également une difficulté au quotidien (FC-) :

C'était très difficile parce que le niveau de difficulté était très... J'ai senti qu'on était plus... moins encadrés, on était plus lâchés comme il y a ça, ça, ça, tu vas aller les voir si tu as besoin d'aide. Alors qu'au secondaire c'était plus ok on voit que tes notes sont tac-tac-tac, donc on veut que tu ailles donc telle, telle place. Mais j'ai dû m'adapter, puis je me suis adapté. Mais c'était difficile au début parce qu'il y avait beaucoup de cours. J'avais des sessions complètes de 7 cours et j'habitais loin. J'habite loin de l'école, là la distance était un problème. Alors c'était à cause des choix que j'avais faits, j'aurais pu être près comme toutes les autres institutions scolaires que j'avais faites précédemment, mais j'ai décidé d'aller loin. Je savais qu'il y avait ça aussi.

Il s'est lancé dans les études collégiales sans trop savoir où cela le mènerait. Il n'avait pas de plan précis en tête. Il était davantage en phase exploratoire. La transition vers les études collégiales allait de soi :

Au début je ne savais pas c'était quoi exactement le but du cégep. Je n'avais pas de plans futurs vers l'université, je ne savais pas encore ce que je voulais faire. Parce qu'au début je rentrais à l'école, on m'a dit d'aller à l'école, de performer puis d'aller le plus loin possible, donc c'est

ça que j'ai fait, mais c'est vraiment à partir du cégep que j'ai commencé à réaliser qu'il faut réfléchir un peu à où est-ce qu'on va avec les études.

Les mêmes difficultés surviennent une fois de plus à l'université. À son arrivée, il s'est senti livré à lui-même et a dû s'adapter à la charge élevée de travail (FC-). Des difficultés financières se sont également fait ressentir (FC-), ce qui a amené le participant à reconsidérer ses choix d'orientation :

Parce que c'était encore plus loin que mon cégep. Il fallait que je me réveille tôt et je n'ai pas les moyens de me prendre un appartement plus près et tout donc en plus des études c'était vraiment difficile et il fallait que je m'adapte encore à un autre système, une autre façon de faire encore plus... Tu étais livré à toi-même. Il y avait beaucoup de lectures et c'était dur au début, mais j'ai quand même réussi un peu. J'ai fait un an et demi en sociologie. Je ne savais pas pourquoi... J'étais déprimé un peu parce que je ne savais pas pourquoi je rentrais là-dedans, parce que ce n'était pas ça ce que je voulais faire. Je ne savais pas ce que je voulais faire et puis c'est moi qui paye pour mes affaires donc payer pour l'université sans même savoir donc c'était dur, c'était déprimant.

Baptiste apprécie les services offerts par son université. Il a eu recours aux services d'une conseillère, en vue de planifier la suite de son parcours universitaire (FC+) :

Il y a beaucoup de ressources, oui, je suis allé... Justement je suis allé voir cette session... La session précédente, euh, une conseillère pour me dire quel... Quelles étaient... Qu'est-ce qui restait dans mon parcours scolaire, et c'était très bien, elle m'a expliqué qu'est-ce que je pouvais faire, quel chemin je pouvais emprunter, qu'est-ce qui serait mieux pour moi, euh, dépendamment de mes objectifs et c'était... C'était bien, j'ai pas senti d'exclusion, de barrières ou de réticence...

5.1.3. Méthodes et dispositifs pédagogiques

Baptiste apprécie fortement les compétences et l'attitude de ses professeurs (FC+), ainsi que son programme d'études. Il est motivé à poursuivre, surtout en raison des connaissances pratiques que lui offrent son programme. Selon lui, sa cohorte a hérité des meilleurs professeurs (FC+):

La théorie, c'est beaucoup de par cœur, c'est beaucoup de lois, des articles à retenir aussi, c'est très difficile, mais c'est vraiment intéressant. [...] Parce que ça aide vraiment à te protéger. [...] Oui, j'aime bien le programme, j'aime bien ce qu'on apprend, c'est des choses, le comportement humain, euh, les lois par exemple. [...] Ça c'est des choses qui m'intéressent, parce que ça m'aide, c'est des choses que je vois concrètement qui vont m'aider dans la vie [...] C'est des connaissances essentielles pour... Pour quelqu'un qui travaille dans la société mais c'est pas dans tous les domaines que tu apprends ce genre de choses, donc c'est pour ça que mon intérêt, je l'ai trouvé là-dedans. [...] c'est pour ça que j'aime le BAC et que je continue. [...] Je pense que le fait que je suis dans un groupe suivi, ils nous ont favorisé avec

les meilleurs professeurs qui ont les meilleures cotes. [...] je vous dirais [que les professeurs] nous aident vraiment, ils nous encadrent bien, ils nous aident vraiment à réussir...

5.1.4. Associations étudiantes et réseaux informels

L'aspect social et l'atmosphère sont très importants pour Baptiste. Il s'implique auprès de l'association étudiante caribéenne de l'UQAM et entretient des relations harmonieuses avec ses étudiants de son programme (FC+). Il s'implique aussi dans les activités de réseautage, de manière à pouvoir ouvrir plus de portes du côté professionnel (FC+) :

Dans la cohorte, on est bien suivis, c'est une bonne... Il y a une bonne énergie et on travaille bien en équipe et après [...] un an à se suivre, on apprend à se connaître. [...] Je suis un peu plus près des gens dans ma classe parce qu'on s'implique. Il y a des soirées de réseautage, il y a des 5 à 7, il y a plein d'activités dans lesquelles... Dans lesquelles des choses se déroulent, euh, puis c'est ça, ça te permet de connaître un peu les gens, euh, ils prônent surtout le réseautage parce qu'après le BAC, c'est quelque chose qui aide vraiment à développer des liens et ouvrir les portes à certaines opportunités, donc ils mettent vraiment ça de l'avant, les travaux d'équipe, c'est vraiment inclusif comme programme. [...] c'est vraiment très inclusif, donc il y a même des professeurs qui prennent l'initiative de faire eux-mêmes les équipes, donc t'as pas le choix vraiment d'apprendre à connaître les autres, donc je pense... L'aspect, le fait qu'on est suivis c'était peut-être dans leur plan aussi de faire développer cet aspect de communication [...] tout le monde se connaît, tout le monde se dit allo [...] Mais la nuance c'est que je me sens inclus parce que je me suis arrangé pour me retrouver dans les bonnes positions avec des bonnes personnes. [...] j'ai pris les démarches pour m'assurer que je me sente bien. [...] Je suis dans une association qui s'appelle l'association caribéenne de l'UQAM [...] J'essaie de participer mais des fois c'est un peu dur avec l'école et aussi j'habite loin, euh mais cette session, cette année je me suis décidé à participer un peu plus aux activités de la... Qu'offrait mon BAC et mon association en ressources humaines [...] Mardi j'ai eu un dîner réseautage où là c'était... C'est comme un speed-dating, t'as.... On change, on change, on a des sujets différents et on questionne, euh, les entrepreneurs, les... Les gestionnaires, etc., c'est des questions, des conseils, parce qu'il nous reste une année avant de finir le Bac et avant de rentrer dans le marché du travail, et oui, j'ai trouvé ça vraiment intéressant et c'est des gestionnaires de partout, de toutes les couleurs.

Baptiste trouve du soutien auprès des étudiants de son programme, avec lesquels il a des affinités (FC+). On pourrait suggérer que ces amitiés lui apportent un soutien de substitution, initialement absent dans la culture familiale (FC-) :

Y : Non, je suis tout seul

X : Tu es tout seul, donc tu parles pas avec tes parents?

Y : C'est moi qui paie l'école, il ne me demande rien, je dois le faire

[...]

X : Est-ce qu'ils t'encouragent au moins tes parents?

Y : Non.

5.1.5. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité

Au départ, Baptiste fréquente une école primaire où la majorité des élèves sont blancs et anglophones. Il connaît une expérience très négative. Il se sent intensément catégorisé, il subit de l'intimidation et ses résultats scolaires en sont grandement affectés (FC-) :

Des Québécois anglophones plus que francophones parce que dans l'Ouest de l'Île... Il y avait quelques immigrants, mais ils étaient tous blancs. Il y avait 2-3 personnes noires mais c'est vraiment très, très minime, c'était vraiment très minime et c'était difficile pour moi. [...] C'était très difficile parce que... Je n'ai pas aimé, je n'ai vraiment pas aimé. C'est là que j'ai su, que j'ai vraiment pris connaissance de c'est quoi le racisme. [...] ça existe partout le racisme, mais à bas âge, ce n'est pas quelque chose qui existe. On est des enfants et on joue et c'est tout ce qui compte. Mais quand je suis venu au Canada, les gens [voyaient] la différence et c'était ma couleur de peau puis surtout que je venais d'arriver d'Haïti, le soleil, j'étais vraiment très, très noirci et tout donc on me traitait de pleins de noms et pleins de choses comme ça. Je n'aimais pas aller à l'école. [...] On me catégorisait, on me frappait, des choses comme ça, il y avait de la violence. Des fois mes parents demandaient de l'aide aux surveillants, mais il n'y avait jamais grand-chose qui se faisait. [...] j'avais toujours des problèmes, des fois je pleurais, je ne voulais pas aller à l'école. J'ai dû refaire mon année à cause de ça parce que c'était pas... C'est mes années sombres quand je suis venu ici parce que c'était un choc culturel puis c'est vraiment là à l'âge de 8 ans que ma mère m'a pris, elle m'a dit voilà pourquoi. Elle m'a raconté l'histoire de l'esclavage, l'Amérique et tout.

Il reçoit des diagnostics de troubles d'attention lorsqu'il est au primaire, chose qu'il perçoit comme une forme de racisme. Selon lui, ses difficultés à l'école ne résultaient pas de troubles d'attention ou d'apprentissage, mais étaient expliqués par la violence qu'il subissait et qui le confrontait à grandir dans un environnement où il ne se sentait pas bien (FC-) :

Ils m'ont déclaré que j'avais des troubles d'attention, pleins de troubles, mais je n'ai pas de troubles, je n'ai pas de troubles, je n'ai rien. Je suis rendu à l'université en ressources humaines donc c'est juste l'approche. [...] une chance que j'ai eu mes parents pour me remonter, structurer mon mental, ils auraient peut-être pu croire à ce genre de chose et finalement déboucher vers quelque chose d'autre. Donc le problème ce n'est pas nécessairement moi, c'était plus ce que j'étais en train de vivre. [...] j'étais faible dans tout [...] j'ai doublé ma 3^e année et ma 6^e année.

Très jeune, il est exposé à une éducation qui lui permet de mettre des mots sur les expériences de racisation auxquelles il est confronté, mais aussi d'avoir des repères et des connaissances historiques sur l'histoire des Noirs, ce qui l'amène à s'intéresser aux personnages historiques importants en ce qui a trait à l'émancipation des Noirs (FC+) :

C'est vraiment là à l'âge de 8 ans que ma mère m'a pris, elle m'a dit voilà pourquoi. Elle m'a raconté l'histoire de l'esclavage, l'Amérique et tout. [...] donc c'est là que j'ai commencé à m'intéresser à Martin Luther King et Malcolm X et des choses comme ça et c'est là que j'ai commencé à comprendre un peu comme je disais tout à l'heure les Haïtiens qui sont nés ici, ils ont une vision américanisée, c'est peut-être par rapport à leurs expériences dans une société dominante blanche qui était raciste... [...] Moi, j'étais un petit Haïtien, j'ai dû rentrer en tant que Noir dans une société nord-américaine très rapidement et comprendre un peu, apprendre l'histoire.

L'entrée au secondaire donne un nouveau souffle à l'expérience socioscolaire de Baptiste. Comme il avait doublé sa 6^e année, il commence le secondaire dans une classe spécialisée, qui fait en quelque sorte office de classe d'accueil, selon le participant. Le fait de fréquenter une école diversifiée et multiculturelle le fait sentir à l'aise auprès d'élèves en qui il se reconnaît et avec lesquels il partage des réalités similaires (FC+) :

C'était vraiment bien. Parce que là il y avait des gens un peu plus, quand je suis rentré au secondaire, il y avait plus de diversité, il y avait plus d'Haïtiens, Latinos, Indiens, Iraniens [...] Donc c'est quand je suis rentré au secondaire que ça a changé. [...] C'est là que je suis rentré dans cette classe spéciale où il y avait des gens un peu comme moi qui avaient la même expérience donc c'était vraiment... C'était ma classe d'accueil mais au secondaire donc c'était mieux pour moi. [...] Parce que je pense qu'ils n'avaient pas ça au primaire, je pense que c'est ça le manque. Au secondaire, il y avait ça mais moi j'étais déjà dans le pays, j'étais déjà intégré. Je voyais d'autres gens qui venaient de d'autres pays qui allaient dans des classes d'accueil et des choses comme ça. J'y repensais, peut-être que c'est ça qui m'aurait fallu, une certaine intégration de classe d'accueil, mais ça je n'ai pas eu ça. [...] c'est là que j'ai réalisé, aussi qu'ils ont réalisé que je n'avais pas nécessairement des troubles parce que c'est juste l'ambiance, l'environnement qui a changé et là j'ai commencé à performer à l'école. [...] depuis mon secondaire, je n'ai jamais eu de problème à l'école, je n'ai jamais doublé ou échoué un cours ou quoi que ce soit.

Oui, le secondaire c'était très intéressant. J'ai pu connaître du monde, un peu m'ouvrir, c'était vraiment là où les années sombres un peu ont arrêté, plus de joie, apprendre à me connaître, à connaître les gens autour de moi, me faire des amis, des vrais amis puis c'est ça, c'était bien. [...] J'étais pas le genre de personne à rester exclusivement avec des Haïtiens, j'avais des amis, pleins d'amis de partout, mais ce qui me rejoignait le plus ce sont les gens de ma culture parce qu'on avait des liens ensemble. [...] On comprend les mêmes choses, on peut dire les mêmes blagues, on peut parler le créole, on peut faire des blagues en créole mais qui ne se traduisent pas nécessairement en français ni en d'autres langues, donc c'est plus facile de s'intégrer comme ça.

Il apprécie la diversité présente au cégep, mais surtout à l'université qu'il fréquente (FC+). À l'UQAM, il ne connaît aucune expérience de racisation et trouve que la communauté est ouverte d'esprit et accueillante (FC+). Il apprécie voir la diversité, visible même au sein du rectorat et du décanat de sa faculté (FC+) :

Comme au cégep, il y avait une cafétéria, c'est un gros mélange. [...] Je pense que l'UQAM surtout c'est une école très, très ouverte, c'est l'école du peuple comme on dit, je dirais l'UQAM fait du bon travail. [...] J'ai ma cousine qui travaille, euh qui étudie là-bas en art et euh, elle a une amie qui est en littérature là-bas aussi dans le doctorat, et elles sont responsables du... Du mois des Noirs à l'UQAM, et l'UQAM leur offre une salle pour faire des présentations différentes d'artistes de la communauté noire, donc et ça fait, c'est la 4ème année de suite que l'UQAM fait ça, bien qu'elles organisent ça. [...] j'ai toujours trouvé que l'UQAM c'était une école quand même assez ouverte, humble, j'ai jamais remarqué de discrimination ou quoi que ce soit. Il y a plein d'associations de... De plusieurs types, des gens, il y a beaucoup d'étrangers aussi qui viennent, c'est très diversifié je te dirais, il y a beaucoup d'étrangers qui viennent étudier à l'UQAM et les gens sont généralement très accueillants, très ouverts. [...] je ne sais pas si vous le savez mais le doyen à l'UQAM, le [doyen de l'ESG] est noir [...] Donc là c'est une image... C'est une image vraiment, et dans mon département je regarde toujours les photos de finissants, il y en a toujours, ceux qui font les MBA, la maîtrise ou le doctorat, il y a toujours [des Noirs] [...] [J'ai croisé le doyen] justement cette semaine avec des collègues et oui, ça fait... C'est quand même bien de se rendre... De savoir qu'il y a quelqu'un qui me ressemble ou qui sort du même groupe ethnique qui a atteint ce poste, cette position, donc c'est comme [...] Le message qu'il envoie, bien que ça envoie c'est que c'est possible, c'est qu'il n'y a pas vraiment cette barrière, si t'as les compétences, les qualités, tu peux y arriver.

Bien qu'il n'ait vécu aucune expérience de racisme pendant son parcours universitaire, Baptiste est bien conscient de la frontière existante entre les Noirs et les membres du groupe majoritaire dans la société et, plus précisément, sur le marché du travail. Il anticipe le racisme et prend les mesures nécessaires pour s'assurer d'en vivre le moins possible sur son lieu de travail. Il sent que ses possibilités de milieux de travail sont limitées, ce qui l'amène à planifier ses lieux de stage pendant son parcours à l'université et, par ricochet, son insertion sur le marché professionnel, de manière à se retrouver dans un environnement le plus ouvert possible à la diversité :

Parce que je suis noir et j'ai vécu l'expérience noire et de la discrimination, je peux pas... Je peux pas juste marcher dans la vie sans prendre des précautions, donc ces précautions-là je les ai déjà prises et je sais déjà où est-ce que je vais faire mon stage, je sais déjà où est-ce que je vais aller travailler, où que je veux travailler, où est-ce que je vais appliquer, parce que ce qu'ils nous apprennent souvent c'est que dans les grandes entreprises les règles sont plus respectées, ils sont plus transparents et il y a plus d'égalité, il y a plus... Il y a plus de chance pour tout le monde, que tu sois une femme, un homme noir, etc., etc., mais alors que les PME, les petites entreprises, c'est là que ça se passe, il y en a beaucoup [au] Québec. [...] Je sais exactement là où aller, là où pas aller, parce que je sais où est-ce que je pourrais anticiper le racisme et ne pas l'anticiper, par exemple là en ce moment je travaille dans la fonction publique en tant qu'étudiant, fédérale. [...] ils ont un autre programme aussi qui... Ils appellent ça du braiging, je ne sais pas le terme en français mais ça te permet de passer dès que tu as fini ton BAC d'étudiant à employé. [...] j'ai pas envie de vivre cette vie conflictuelle ou déprimante donc je vais tout de suite repérer les dangers auxquels je pourrais faire face. [...] les lois

administratives, ça c'est très important, parce que surtout pour moi qui a une couleur, il faut connaître ses lois et savoir quand l'employeur ne les respecte pas dans le travail. [...] J'arrête pas de dire aux gens que moi j'ai pas envie de vivre de discrimination, j'ai pas envie de casser ma tête, donc je sais que c'est [au gouvernement fédéral] que je veux aller, parce que je connais les politiques et les valeurs qu'ils véhiculent là-bas et je les vois avec mes yeux au niveau de la diversité dans mon étage et même une autre expérience, Michaelle Jean qui était la [gouverneure générale] [...] Elle est Haïtienne. [...] Ce genre de choses quand je les vois, c'est plus basé sur l'égalité et tes compétences, c'est vraiment sur papier qu'est-ce que t'as, pas vraiment à c'est quoi que tu ressembles, à quoi tu ressembles, etc. [...] Donc c'est très égalitaire.

5.1.6. Facteurs de conversion : le cas de Baptiste

Dès l'arrivée de Baptiste au Québec, les rapports sociaux de race agissent en tant que facteurs de conversion déterminants dans son parcours scolaire et académique. En effet, deux facteurs socioculturels négatifs se cumulent : son passage direct en classe régulière, ainsi que la racisation qu'il doit affronter au quotidien. Il doit composer avec le racisme dès un jeune âge et il est sujet de catégorisation et d'intimidation à l'école. De plus, le sujet affirme qu'un passage en classe d'accueil aurait été bénéfique à son adaptation scolaire, malgré sa bonne maîtrise du français. Ces difficultés d'adaptation et d'acclimatation, cumulées aux expériences de racisation, représentent des facteurs de conversion négatifs qui ont eu des effets sur la réussite scolaire du jeune Baptiste, et ont également mené à des diagnostics de troubles d'apprentissage. Dans ce cas, deux facteurs se cumulent : un socioculturel, relié à l'environnement scolaire et l'autre individuel, relié au dossier scolaire du jeune, qui a subi un redoublement de sa sixième année. Il est important de souligner le rapport entre ces deux facteurs, qui se sont alimentés entre eux. Nous suggérons l'hypothèse suivante, à savoir que c'est principalement l'environnement social dans lequel se trouvait Baptiste qui expliquerait les difficultés scolaires vécues. Il s'agirait donc principalement d'un facteur socioculturel. En effet, dès son entrée au secondaire et ce jusqu'aux études universitaires, les difficultés de Baptiste se sont dissipées et ce, dès qu'il a intégré un environnement diversifié, où il ne se sentait plus aliéné en raison de sa couleur ou de son origine. En ce sens, la diversité présente dans les établissements d'enseignement secondaire, collégial et universitaire fréquentés par Baptiste semble agir par la suite en tant que facteur de conversion socioculturel positif. En effet, le caractère inclusif de son environnement agit en tant que facteur positif sur ses divers fonctionnements : son

implication auprès de l'association étudiante ainsi que sur sa participation aux activités offertes (de réseautage, par exemple) dans le cadre de son programme.

La présence de diversité et d'une ambiance inclusive semble primordiale à l'épanouissement de Baptiste. En effet, lorsque vient le temps de choisir un cégep, Baptiste préfère fréquenter un établissement diversifié, même si cela implique une plus grande distance de son domicile. Le participant évalue donc les coûts et les bénéfices avant de poser son choix. La distance et le risque de racisation entrent donc en négociation dans le choix de cégep qu'il doit faire. Malgré tout, Baptiste choisit de fréquenter un établissement situé loin de son lieu de résidence, mais connu selon lui comme étant diversifié et inclusif. Il s'agit donc d'une stratégie déployée par l'étudiant. Le facteur socioculturel occupe donc une plus grande importance que le facteur environnemental pour Baptiste. La diversité occupe une place importante dans la motivation de l'étudiant et agit en tant que facteur de conversion : le fait de voir des figures noires au sein du rectorat, de son département, au sein de la communauté étudiante et des finissants, de même que dans la sphère publique et politique semble agir de manière positive sur certains fonctionnements, par exemple sa participation à des soirées du réseautage, que Baptiste décrit comme étant fréquentées par des gens *de partout*.

L'adaptation difficile au rythme des études collégiales et universitaires pourrait être considérée comme un facteur de conversion négatif, mais dans le cas du participant, elle ne semble pas outre mesure avoir placé l'étudiant des situations critiques; l'étudiant réussit bien malgré son adaptation difficile.

L'absence d'encadrement pédagogique dans la sphère familiale de Baptiste ne semble pas représenter un facteur de conversion négatif pour autant. En effet, cet étudiant semble apprécier son parcours et semble aussi bien s'en sortir. Il trouve du soutien auprès des étudiants de son programme. On pourrait suggérer que ceux-là lui apportent un soutien de substitution, initialement absent dans la culture familiale.

L'environnement familial et le capital scolaire élevé des parents de Baptiste ont agi en tant que facteurs de conversion positifs dans son parcours et rappellent le capital familial défini par Yosso (2005). En effet, Baptiste s'inscrit au cégep en mentionnant qu'il s'agit d'un choix qui *va de soi*, comme si aucune autre option n'était envisageable. Les études sont très valorisées au sein de son univers, ce qui a un évidemment un impact sur son parcours. Le fait d'avoir grandi

au sein d'une famille qui met des mots sur le racisme et qui sait donner des explications, des conseils agit certainement en tant que facteur socioculturel positif dans le parcours de Baptiste, le menant ainsi à un fonctionnement qu'est la pensée et la réflexion à propos des réalités d'individus racisés. Il semble que l'étudiant se sert beaucoup de ses expériences passées, sur lesquelles il pose des constats et émotions nettes, pour mieux regarder en avant et savoir anticiper des situations qui lui seront favorables ou défavorables.

Tout compte fait, les facteurs socioculturels occupent une place centrale dans les capacités de Baptiste, qui doit négocier également avec des facteurs environnementaux. L'aspect socioculturel est déterminant dans son parcours (le fait d'avoir été placé selon lui à tort en adaptation scolaire, en raison de facteurs socioculturels pouvant s'avérer profondément liés aux rapports sociaux de race), dans ses choix et dans le calcul de ses capacités, si l'on considère l'effet d'un environnement inclusif sur son épanouissement et sa réussite. Il s'agit d'une stratégie qui n'apparaît pas dans les articles de notre revue des écrits. Cet étudiant est à la recherche de milieux diversifiés où il n'est pas en position de minorité. Il s'agit d'une stratégie qu'il emploie à la fois dans son parcours postsecondaire, mais également dans sa préparation à l'intégration au marché du travail.

5.2. Le cas de Sylvianna

Sylvianna est née au Québec, de parents originaires d'Haïti. Elle fréquente des écoles très diversifiées sur le plan ethnoculturel, autant au primaire (écoles publiques) qu'au secondaire (écoles privée et publique). Elle obtient son diplôme d'études collégiales au Cégep de Maisonneuve, dans le programme de technique en gestion de commerce. Elle s'inscrit ensuite dans le baccalauréat en ressources humaines à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), où quelques cours de sa technique lui sont crédités.

5.2.1. Environnement socioculturel et familial

Sylvianna grandit dans un environnement familial axé sur l'épanouissement et le bien-être des enfants (FC+). Ses parents accordent une très grande valeur à l'éducation, qui est au centre de leur projet migratoire. Ils ont su transmettre cette valeur à leur fille, qui est motivée à poursuivre ses études et à obtenir de bons résultats (FC+). Dès sa naissance, ses parents font des sacrifices et économisent en vue de son éducation postsecondaire :

[Mes parents] sont toujours là pour m'encourager, puis ils m'ont dit que peu importe ce que tu fais, on est là pour toi, puis ils sont pas là pour... Même si par exemple j'ai des C, j'ai pas vraiment les meilleures notes, mais c'est pas ça qui compte pour eux, ils veulent vraiment que je réussisse, puis... Parce qu'eux ils sont venus d'Haïti jusqu'ici pour nous, pour me donner une éducation. [...] [Au secondaire] je ne pensais pas vraiment à mes parents pour que j'aie de bonnes notes, je voulais juste aller à l'école et j'aimais juste avoir de bonnes notes pour aller plus loin...

Ma mère, depuis que je suis née, elle a ouvert un compte pour mettre des fonds pour les études que je vais faire [au] cégep puis c'est vraiment cet argent-là qui a financé tout mon cégep puis une partie de mon université, genre la première année de l'université. [...] puis mes parents ils m'ont dit: C'est ton choix, vas au cégep que tu veux aller.

Ses parents l'encouragent à ne pas utiliser le programme de prêts et bourses du gouvernement. Ils ne veulent pas qu'elle s'endette pour payer ses études. Ils sont prêts à l'aider financièrement et l'encouragent à payer au fur et à mesure (FC+) :

Ils ne veulent pas parce qu'après ça tu dois payer au gouvernement puis ils ne veulent vraiment pas que je sois dans les affaires comme ça alors ils préfèrent qu'on travaille tous ensemble puis qu'on mette de l'argent au fur et à mesure.

5.2.2. Information, orientation et soutien aux études

Au cégep, Sylvianna reçoit l'aide de conseillers en orientation, mais elle fait son choix principalement en s'appuyant sur son expérience pendant les portes ouvertes (FC+). Son choix de programme est stratégique et réfléchi. Elle aime beaucoup les sciences, mais ses notes n'étaient pas assez élevées pour être admise dans les programmes qui l'intéressaient en sciences de la nature (FC-). Elle choisit alors un programme dans lequel des cours pourraient lui être crédités à l'université (FC+) :

J'ai fait plein de tests pour savoir quelle personnalité qui fitte avec tel métier, ce n'était pas très concluant alors j'ai fait mes recherches par moi-même. J'ai regardé les préalables du secondaire pour voir dans quel programme et c'était pour moi... Pour moi, c'était le seul qui me convenait parce que sciences de la nature, tout ce qui est science, ça m'intéresse mais je n'ai pas les préalables [...] puis je ne me voyais pas vraiment travailler dans le domaine de la santé parce que je suis vraiment sensible aussi puis j'ai pris administration vraiment. [...] quand je pensais cégep, pour moi c'était Maisonneuve directement. [...] Oui, les portes ouvertes puis je suis allée à Maisonneuve puis j'ai regardé puis ça m'a semblé intéressant puis je me voyais là-bas. [...] j'avais entendu dire que dans la technique, si tu fais 3 ans, on peut te préparer directement sur le marché du travail puis rendu à l'université, on peut te créditer des cours, ce qui s'est passé. [...] À l'université, on m'a crédité 5 cours alors au moins je vais avoir une session de moins à faire [...] je suis allée aux portes ouvertes de l'UQAM puis ils m'ont dit que si tu as fait un DEC en administration, il te crédite des cours puis c'est la responsable des études de mon programme qui a regardé mon dossier puis elle a vu que je pouvais me faire

créditer des cours, puis je savais que je pouvais m'en faire créditer 4, mais un cinquième qui est rentré puis c'était encore mieux.

Elle croit que son cégep offrait beaucoup de soutien, d'outils aux étudiants, qui ont selon elle joué un rôle-clé dans sa réussite (FC+) :

Il y avait beaucoup d'aide. Il y avait des personnes dans chaque étage qui aidaient le monde s'ils s'étaient perdus. Côté pédagogique aussi, l'aide à la réussite. Il y avait beaucoup d'ateliers. Je suis allée dans beaucoup d'ateliers comme comment organiser son travail, son agenda, pour les exposés oraux aussi, comment bien parler, oui il y avait beaucoup d'aide vraiment.

Elle a également une perception très positive des enseignants de son cégep, de leurs compétences et de leur attitude envers les étudiants. Elle apprécie le lien de proximité qui existe au sein de son programme et cela a joué un rôle dans ses choix d'orientation à l'université (FC+) :

Les enseignants [étaient] généralement très ouverts et en plus je faisais une technique, j'avais presque les mêmes enseignants durant 3 ans. [...] Dans ma technique, c'était vraiment je connaissais les profs, ils me connaissaient puis c'est la relation est plus personnalisée. [...] puis les profs étaient vraiment compétents puis ils aimaient vraiment leur domaine puis on le voyait puis là ça motivait plus puis c'est pour ça que je suis allée en ressources humaines.

Son choix d'université se fait en fonction de la proximité géographique (FC+), mais aussi de témoignages d'autres étudiants de son réseau (FC+) :

Je sais qu'ils disent qu'à l'UQAM les gens sont beaucoup plus ouverts qu'à l'UdeM, c'est ça que j'avais entendu, puis c'était trop loin aussi l'UdeM, puis il y avait juste relations industrielles tandis qu'à l'UQAM il y avait le BAC en gestion des ressources humaines puis tu es directement RH après ton DEC [...] Il y a des amis au travail qui allaient à l'UdeM puis là elle est allée à l'UQAM puis elle a vu la différence d'ambiance. C'était plus ouvert, les gens sont plus... L'ambiance, les gens sont plus ouverts, tu peux demander facilement.

Elle apprécie le soutien offert aux étudiants, par les différents services de son université. Elle se sent à l'aise de demander de l'aide aux autres étudiants (FC+) :

Bien, en fait, l'UQAM ils envoient beaucoup de courriels concernant l'aide à la réussite. Il y a le projet Prospère, tu réponds à des questions puis ils te dirigent vers des ressources appropriées. Même en rentrant dans le métro, il y a toujours des étudiants qui donnent des pamphlets concernant de l'aide. Il y a toujours de quoi en avant, beaucoup d'affichage. [...] Oui, presque tous les jours tu peux voir des étudiants qui donnent, vraiment pour intégrer le monde. [...] Je n'ai pas utilisé ces ressources-là encore, mais oui, les ressources sont très grandes.

5.2.3. Méthodes et dispositifs pédagogiques

Au primaire, Sylvianna réussit bien. Elle a des difficultés en mathématiques, et a accès à des sessions avec un orthopédagogue lors des heures de cours, avec d'autres élèves ayant besoin de soutien pédagogique (FC+). Au secondaire, elle a toujours des difficultés en mathématiques, mais elle travaille fort pour performer et prend des cours le samedi (FC+) :

[Mes parents] n'étaient pas trop... C'était pas leur vraiment domaine alors j'allais voir un pédagogue mais c'était toujours à l'école. Pendant les heures de classe on me mettait avec d'autres élèves, avec un pédagogue. Pendant que les élèves font les autres choses, nous on est était en train de s'améliorer pour apprendre de nos erreurs. [...] encore au secondaire. Je prenais des cours le samedi, j'allais aussi aux récaps beaucoup, mais ça s'est amélioré, mais c'était ma matière la moins excellente. Mais j'étais une bonne élève, j'avais de bonnes notes, pas genre des A+ tout le temps, mais c'étaient des bonnes notes raisonnables là, entre 70-85, c'était correct.

5.2.4. Associations étudiantes et réseaux informels

Sylvianna apprécie la présence d'associations étudiantes multiethniques sur le campus de l'université, bien qu'elle n'y ait pas encore participé. Selon elle, la présence de telles associations permet aux étudiants issus de l'immigration ou issus de groupes minorisés de s'intégrer sur le plan social et scolaire (FC+) :

Je sais qu'à l'UQAM il y a l'association des étudiants caribéens, c'est tout nouveau encore, mais peut-être que rendre publiquement les associations comme ça, comme par exemple si je suis une Africaine ou une Haïtienne, je peux aller dans une association puis voir avec d'autres étudiants, peut-être ça peut vraiment aider le monde pour voir que je ne suis pas la seule qui vit ça parce qu'il y a d'autres étudiants étrangers qui sont là, immigrants, puis ce n'est pas facile, puis ils sont là pour telles raisons.

5.2.5. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité

Au primaire, Sylvianna connaît deux écoles fréquentées par des clientèles multiculturelles. Elle décrit l'environnement scolaire de manière positive, tout comme l'attitude des enseignants vis-à-vis la diversité (FC+). Au secondaire, elle fréquente également deux institutions : une école privée pour filles, et ensuite, une école publique. Ces écoles sont également fréquentées par des élèves issus de la diversité (FC+) :

Il y avait des Noirs, Blancs [...] Je ne me sentais pas exclue ou quoi que ce soit. [...] Je ne me sentais pas à l'écart à cause de ma couleur. Il y avait des asiatiques aussi puis on n'était pas dans un milieu racial, il n'y avait pas de racisme dans ce temps-là, je ne l'ai pas senti là à l'école primaire. [...] Les professeurs sont très respectueux avec tous les élèves. J'avais

beaucoup de difficultés je pense en mathématique puis j'avais toujours eu un pédagogue en 6ème année, tout le temps, puis on était plusieurs élèves puis ils nous aidaient vraiment pour qu'on s'améliore puis qu'on aille de bonnes notes. C'était vraiment respectueux. C'était un environnement amical. Il n'y avait pas de... je n'ai pas senti de favoritisme. J'ai des bons souvenirs du primaire.

Mais ça a été vraiment bien [...] parce que je suis allée à 2 écoles secondaires en fait, privée et publique, puis ça s'est vraiment bien passé parce que là-bas il y a beaucoup d'Arabes, de Noirs, d'Asiatiques...

Au cégep, elle crée toujours des liens avec des étudiants issus de différents groupes ethniques, mais elle tend à socialiser davantage avec d'autres étudiants noirs, avec qui elle se sent plus à l'aise et davantage comprise (FC+) :

En tant que Noirs, on s'associe directement avec la même couleur que toi, qui nous ressemble, alors j'ai toujours trainé avec des Noirs ou des Arabes, des Turcs, mais les Québécois... J'ai des amies québécoises, mais on traine ensemble et tout, mais c'est vraiment plus des Noirs que je trainais avec tout le temps. [...] je suis plus à l'aise avec les Noirs parce qu'ils nous comprennent. On est nés ici puis nos parents sont tous des immigrants puis ils nous élèvent vraiment comme des Haïtiens, pas comme des Québécois, puis c'est ça.

Le fait d'avoir connu une socialisation dans des milieux diversifiés semblent avoir eu, selon Sylvianna, un effet positif dans son intégration socioscolaire (FC+) :

Depuis le primaire j'étais avec des gens diversifiés jusqu'au secondaire, cégep puis maintenant [...] juste connaître la culture de l'autre, savoir un peu plus, c'est une bonne affaire pour avoir au moins une bonne perception de ce que les gens vivent, mais je n'ai pas eu de difficulté à m'intégrer parce que j'ai toujours vécu avec plusieurs cultures différentes.

Sylvianna a connu des expériences de racisme au travail, ce qui l'amène à anticiper les défis qui l'attendent sur le marché du travail en tant que femme noire. Elle souhaite se trouver un emploi en ville et non en banlieue, afin de s'assurer de ne pas être la seule noire dans son milieu de vie et de travail :

Bien au travail... [...] [ce ne sont] pas tous les clients qui sont comme ça, mais je vois comment ils me traitent comparé à une caissière blanche, je peux voir la différence [...] Comme je sais que ce n'est pas tout le monde qui aime les Noirs. [...] quand je travaillais dans mon autre job, j'avais des clients qui étaient comme très bêtes avec moi à cause que je suis noire, ça m'a vraiment fait mal au début, maintenant comme je deviens de plus en plus forte puis je fais juste ignorer...

En tant que femme noire, bien ça va être beaucoup plus difficile qu'une femme blanche [...] J'aimerais ça à Montréal, oui parce que je sais [qu'en] banlieue c'est il y a pas vraiment... Bien ça dépend dans quelle banlieue-là, mais on voit pas souvent des Noirs. [...] je ne veux pas être la seule Noire dans le village. [...] [mes craintes seraient] plus à l'extérieur de l'université,

plus dans le marché du travail en tant qu'employée, en fait peut-être que je peux être engagée dans quelque part puis les employés sont peut-être pas habitués de voir une Noire ou quoi que ce soit, je peux subir du racisme aussi, ça c'est ma crainte, oui vraiment la crainte de subir comme des préjugés des autres comme leurs perceptions sont mauvaises par rapport à moi. [...] en ressources humaines ils nous apprennent que la diversité, qu'il faut [inclure] les gens, les minorités visibles, puis si quelqu'un me fait ça, je trouverais ça très incohérent. [...] c'est sûr que ça va m'arriver, comme c'est impossible que... Que je vis pas ça, puis genre je fais attention, je vois comment la personne noire vit parce qu'il y en a que sont au point où ils peuvent plus travailler, ils sont tellement stressés, ils dorment plus la nuit, puis j'ai pas envie que ça m'arrive du tout.

Malgré ses expériences antérieures et ses craintes reliées au racisme, Sylvianna est déterminée à faire valoir ses compétences et à faire tomber les préjugés qui selon elle, sont associés aux Noirs (FC+) :

Même en tant que femme noire je peux changer, je peux changer la perception des personnes qui peuvent me recruter, peu importe, c'est pas parce que je suis une noire que je peux pas monter ou quoi que ce soit, je veux juste avoir un bon emploi, qu'on m'accepte telle que je suis puis qu'on ne me juge pas dans mon look, que ce soit mes cheveux ou quoi que ce soit, c'est pas ça qui détermine si je suis compétente ou pas, c'est vraiment mon expérience et ma personne qui va changer toute la perception des autres qui vont me recruter.

On peut dresser un lien avec une des stratégies énumérées par Wilson-Forsberg et al. (2018), celle qui consiste à rester vrai à soi-même tout en voulant convaincre son entourage de ses valeurs et de sa bonne foi.

5.2.6. Facteurs de conversion : le cas de Sylvianna

Le style parental ainsi que la relation que la participante entretient avec ses parents agissent en tant que facteur de conversion positif dans les fonctionnements déployés depuis le début de son parcours. D'abord, les fonds mis de côté par les parents pour les études, et d'autre part l'encouragement de ceux-ci à faire ses propres choix illustrent bien la volonté de ceux-ci de contribuer à l'épanouissement et le bien-être de leur fille dans leur pays d'immigration.

Au primaire, les difficultés de Sylvianna en mathématiques ont été prises au sérieux. L'école du samedi et les séances d'orthopédagogie peuvent être à la fois considérés comme des facteurs de conversion positifs que comme des fonctionnements : ils naissent d'une volonté de réussite de la part de l'école et des parents, et ils s'inscrivent à la fois dans l'utilisation d'une plus grande ressource, qu'est le droit à l'éducation. Ils rappellent également le capital navigationnel suggéré

par Yosso (2005), qui consiste à faire bon usage des ressources offertes à l'intérieur comme à l'extérieur de l'environnement scolaire.

La participante affirme elle-même que les activités de portes ouvertes, et les services de soutien aux étudiants, de même que les outils offerts ont agi en tant que facteur de conversion positif dans son parcours. La présence de ces ressources a mené l'étudiante à les traduire en fonctionnements, notamment en y ayant recours.

Le réseau social et la relation entretenue avec ses enseignants tout au long de son parcours, est également perçu comme un facteur de conversion positif. Selon Sylvianna, la diversité ethnoculturelle des écoles primaires fréquentées a également agi en tant que facteurs de conversion positifs dans son parcours. Sans toutefois y avoir eu recours, elle affirme également que les associations étudiantes dédiées aux étudiants racisés ont lieu d'être et peuvent se révéler fort pertinentes pour les étudiants qui ont besoin de repères.

Les facteurs de conversion ayant agi dans le parcours scolaire et postsecondaire de Sylvianna sont surtout d'ordre socioculturels : ils se rapportent presque tous aux relations interpersonnelles, à l'exception des services et outils en soutien à la réussite, dispensés dès le primaire, qui eux agissent surtout en tant que facteurs de conversion personnels.

5.3. Le cas d'Esther

Esther est née au Québec, de parents Haïtiens ayant fui la dictature au pays d'origine. Au primaire et au secondaire, elle fréquente des écoles où il y a beaucoup d'enfants issus de l'immigration. Elle obtient son diplôme d'études collégiales au Cégep Dawson en sciences de la santé. Elle poursuit ses études universitaires à l'Université de Montréal, en sciences de la santé.

5.3.1. Environnement socioculturel et familial

La famille d'Esther fréquente régulièrement une église propre à la communauté haïtienne et a tissé des relations avec des personnes issues de cette communauté. Ces fréquentations ont eu une influence sur le choix d'école secondaire de la participante. En s'appuyant sur les expériences des personnes de leur réseau, Esther et son père ont opté pour l'école secondaire Mont-Royal :

[Mon père] a sûrement fait ses recherches et tout puis je sais que comme parce qu'à mon église comme il y a des personnes... Mais comme maintenant ils sont comme dans la trentaine, quarantaine, puis eux quand ils étaient jeunes, ils étaient tous allés à Mont-Royal so ça c'est

un peu pour... c'est un peu pourquoi je voulais y aller aussi parce que je suis comme : Oh, ils sont tous allés à Mont-Royal, genre moi aussi je veux y aller. Puis ça comme quand j'étais petite c'étaient des personnes que comme : I would look up too genre. Alors c'est ça, ça, ça m'a un peu motivée d'aller à Mont-Royal, puis je pense que lui aussi c'était un peu pour ça puis comme il a sûrement fait ses recherches pour savoir comme c'est quoi les affaires qu'ils ont, les programmes qu'ils offrent. Puis, on est allés aussi aux portes ouvertes donc un peu ça aussi, ça a sûrement comme influencé son choix.

La réputation de l'école est importante pour la famille d'Esther. L'école de quartier avait une mauvaise réputation, ce qui les a menés à choisir de ne pas envoyer Esther à cette école :

Dans mon temps genre il y avait toujours la police qui débarquait parce qu'il y avait des gens qui fumaient et des trucs comme ça qui arrivaient so comme des fois, il y avait des élèves qui faisaient... Comme je ne dis pas que les élèves étaient mauvais, mais ils faisaient des mauvaises choses puis ça avait pas une bonne réputation à cause de ça.

5.3.2. Information, orientation et soutien aux études

La participante a des attentes élevées pour son futur, ce qui représente un facteur de conversion individuel. Ses parents l'encouragent à faire une technique, au collégial, mais celle-ci choisit un programme pré-universitaire, car elle est convaincue qu'elle souhaite entreprendre des études plus poussées (FC+) :

Ce n'est pas qu'ils ne voulaient pas que j'aille [en sciences] parce qu'ils me disent : Tu fais ton choix, mais d'un côté tu es sûre que tu ne veux pas faire une technique? [...] Puis là moi j'étais genre je ne voulais pas faire une technique parce que je sais que comme j'ai le potentiel de faire plus [...] Puis je voulais aller à l'université...

La transition du secondaire au cégep se fait facilement pour Esther (FC+). Elle s'adapte bien à la nouvelle langue d'enseignement qu'est l'anglais. Plusieurs francophones fréquentent son cégep anglophone et certains enseignants sont également francophones, ce qui facilite la création de son réseau social et son adaptation aux cours (FC+) :

Au début, c'est juste un peu l'anglais au français [...] Comme par exemple mon premier cours je m'en rappelle, genre la prof elle disait des termes puis j'étais juste genre : Oh mon dieu! Comme j'ai jamais entendu ça de ma vie puis là ça me stressait un peu mais là au fur et à mesure je me suis habituée parce que surtout en sciences... En sciences les termes, il y en avait beaucoup qui étaient vraiment similaires au français comme surtout en chimie [...] Donc ça s'est quand même bien fait la transition et aussi anyways à Dawson même si c'est anglophone il y a vraiment beaucoup de francophones so la majorité de mon cégep genre j'ai parlé en français parce que genre mes amis et tout comme ils parlaient tous français puis comme... Comme il y avait même un cours dont je me rappelle dans ma dernière session, mon cours d'anatomie, ma prof elle était francophone so elle parlait souvent comme en français avec moi.

N'ayant pas les résultats nécessaires pour intégrer un domaine tel que la médecine (FC-), chose qu'elle souhaite depuis qu'elle est enfant, Esther calcule ses capacités au regard de ses intérêts (FC+). Elle est contrainte d'aller à l'Université de Montréal, car il s'agit de la seule institution dans laquelle le programme souhaité est offert, dans la région montréalaise. Elle y est donc admise, ce qui lui permet de poursuivre dans son programme souhaité (FC+). Elle aurait aimé poursuivre ce programme en anglais, mais le programme désiré ne se donne qu'à Toronto, ce qui implique de trop grandes dépenses (FC-) :

Depuis que j'étais petite, j'ai toujours voulu être comme cardiologue, c'est ça j'étais comme : Je veux être cardiologue et tout. So comme je devrais aller en médecine, mais là ma mère elle m'a un peu comme découragée parce que : Ah, tu sais ça prend du temps, puis c'est difficile et tout. So là un peu à cause de ça j'étais un peu moins comme... Je voulais être cardiologue, mais comme je ne sais pas... Comme mon cours de secondaire 3 en sciences, comme c'est comme un cours de biologie et anatomie puis j'ai tellement aimé ça que je sais que genre je voulais faire quelque chose que comme où j'allais vraiment beaucoup étudier genre sur le corps humain. So là, je me suis dit que puisque aussi avec mon cours de chimie et tout, je voulais aller en pharmacie comme ça m'intéressait vraiment beaucoup. Puis là au cégep moi je suis genre : Je vais aller en pharmacie et tout, mais là après comme en pharmacie et peut-être médecine. Mais là quand j'avais vu ma cote R la première session... Parce que la 1ère session ça c'était quand même bien passé pour moi. [...] Comme même si des fois à l'Université de Montréal c'est comme un peu bizarre, mais j'aime bien l'Université de Montréal, je suis contente d'être à l'université... L'affaire que je réalise maintenant, c'est que si je voulais aller en pharmacie vraiment en anglais, il y aurait fallu que j'aille à Toronto mais comme à Toronto ça coûte quand même cher et tout. Donc là je suis comme anyways je n'ai pas le choix d'aller en français alors c'est juste ici à Montréal que... C'est juste à Montréal qu'il y a comme pharmacie ou sinon je dois aller comme à Québec...

5.3.3. Méthodes et dispositifs pédagogiques

Au secondaire, elle a de bonnes notes, surtout en français et en chimie, mais elle a des difficultés en mathématiques. Ses parents ne sont pas en mesure de l'aider ni de payer les services d'un tuteur (FC-), mais elle va chercher de l'aide auprès de ses amis et des services offerts à l'école (FC+). Vers la fin de ses études collégiales, sa mère tombe malade. Cet événement l'affecte beaucoup : ses notes baissent et elle doit se trouver un emploi pour subvenir à ses propres besoins (FC--). Elle vit une grande démotivation dans ses études, ce qui affecte aussi son processus d'orientation :

Ma mère elle est tombée malade so après genre le cégep c'est là que j'ai réalisé comme à quel point ça m'avait vraiment affecté et tout comme que ma mère soit malade parce qu'il y avait comme tous les traitements parce qu'elle avait le cancer... genre la 2ème session, ça a genre baissé de... Mais l'affaire c'est que la 2ème session mes notes elles avaient baissées, mais comme pas autant que ça mais comme ma cote R elle a vraiment baissé beaucoup parce qu'il

y a un cours comme j'étais 1% en bas de la moyenne puis ça m'a vraiment donné une mauvaise cote R dans ce cours-là. [...] c'est juste mon père qui travaillait puis je sais qu'à cause des traitements de ma mère, les médicaments, ça coutait vraiment cher puis des fois genre il y avait des trucs que j'avais de besoin, que je voulais mais comme je devais attendre que mes parents comme l'achète pour moi... c'était un peu difficile, même la dernière session comme c'était tellement difficile que comme on dirait que j'étais tellement genre comme épuisée comme mentalement et tout que genre je ne pensais même pas que j'allais rentrer à l'université. Quand j'ai appliqué à l'université, je pense que c'était comme 2 jours avant la date limite puis comme je ne savais même pas dans quel programme appliquer. J'étais juste genre... À l'université, j'avais appliqué en pharmacie puis là il y avait le programme que je suis maintenant, genre j'ai vu le programme, j'étais comme ah ça a l'air intéressant, j'ai juste comme cliqué, cliqué, comme puis je ne pensais même pas que j'allais aller à l'université, genre j'étais... Peut-être que comme à cause de ma mère comme... C'est comme si j'étais genre je ne veux pas appliquer et tout puis là je disais à ma mère : Ah c'est pas grave, au pire si je ne suis pas acceptée genre je vais juste comme travailler à temps plein et tout ça. Là ma mère était comme : Mais pourquoi tu dis ça? Genre ne dis pas ça, nanana. Comme pour de vrai j'étais tellement démotivée...

5.3.4. Associations étudiantes et réseaux informels

À l'université, Esther s'ennuie de l'ambiance inclusive de son cégep. Elle aimerait trouver une association à rejoindre, où même en créer une, mais cela représente une tâche qu'elle ne veut pas porter seule (FC-) :

J'ai essayé de chercher des associations pour voir s'il y avait une association comme... À dire juste comme des noirs et tout ça mais comme il n'y a pas vraiment. Il y a un comme pour Haïtiens puis un pour union africaine, mais là des fois [...] Comme je parlais avec une fille de mon programme puis là j'étais comme des fois comme ce jour-là j'avais pensé : Ah j'ai tellement envie de partir comme quelque chose comme ça. Mais là genre c'est difficile parce qu'il faut que je trouve des gens aussi qu'ils ont... Qu'ils aimeraient faire ça puis comme toute la logistique et tout ça puis je ne sais pas... Aussi à cause de mon programme genre qui est vraiment demandant, je ne sais pas si j'aurais le temps de m'investir dans ça.

5.3.5. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité

Esther ressent des microagressions au primaire. On ridiculise ses cheveux naturels (FC-) :

Quand j'y pense, comme peut-être un peu de discrimination mais comme c'est juste comme je me rappelle des fois quand genre ma mère elle me coiffait pour aller à l'école, genre je me rappelle une fois genre je voulais que personne voit mes cheveux parce que genre je n'aimais vraiment pas mes cheveux puis là comme maintenant quand j'y pense, ça me fait réaliser que c'est à cause que comme quand tu... Parce que j'étais toujours comme : Ah! Je veux lisser mes cheveux, je veux avoir mes cheveux comme vous, comme... Fait que je voyais que tout le monde, ils avaient leurs cheveux longs puis ils pouvaient faire qu'est-ce que je veux puis comme moi je n'avais pas les mêmes cheveux qu'eux, comme des fois ça me faisais comme... Ça me faisait comme quelque chose, c'est ça. Comme je ne sais pas si j'ai genre vraiment été intimidée. Je ne me rappelle pas si quelqu'un m'a comme vraiment traité à cause de comme... En tout cas,

je sais qu'il y a des gens que comme à cause de mes cheveux comme ils disaient des trucs sur mes cheveux comme...

L'école primaire que fréquente Esther est hautement diversifiée sur le plan ethnoculturel, mais compte une majorité d'enseignants du groupe majoritaire. Elle considère que les enseignants n'avaient pas le choix de se montrer tolérants envers la diversité à l'école:

D'un côté, je crois qu'ils n'avaient pas trop le choix parce quand j'y pense la majorité de mes profs ils étaient Québécois, mais je pense qu'ils n'avaient pas le choix parce que comme l'école c'était comme tous des immigrants, mais je ne sais pas s'il y en a qui peut-être comme était pas...Parce que c'est au primaire so je ne m'en rappelle plus trop, mais peut-être qu'il y en a qui n'était pas comme autant confortable peut-être.

Selon Esther, le personnel de l'école secondaire est plus rigide et moins tolérant vis-à-vis les élèves issus de l'immigration en comparaison avec les élèves du groupe majoritaire (FC-) :

C'est juste que des fois genre les directeurs comme ils avaient des lois qui passaient puis tu étais juste genre comme ok mais c'est genre n'importe quoi, c'est comme...je m'en rappelle genre au secondaire comme des fois je mettais souvent comme un bandana, mais exemple c'était juste parce que des fois mes cheveux n'étaient pas bien brossés so c'était comme pour barrer puis là je me rappelle une fois il y avait une de mes amies guinéennes, elle en avait un puis là comme le directeur... Il y avait un surveillant d'élèves qui l'a forcé à l'enlever puis il était genre : Ah si tu ne l'enlèves pas, tu ne fais pas ton examen...Puis là j'étais juste ok mais c'est quoi le rapport? Là j'étais comme ok, je suis sûre que c'est juste à cause que comme elle était noire qu'ils lui ont dit ça parce que moi j'ai vu pleins de Blancs à mon école, ils portaient un bandana rouge puis il n'y avait personne qui le disait. Mais si moi je portais un bandana rouge, là ça allait faire comme un scandale genre. Puis, comme moi je pourrais dire je portais toujours mon bandana noir alors ok là il ne va pas y avoir de problème comme ça fait quand même partie des genres... Fait que comme si tu voulais mettre quelque chose sur ta tête, il fallait que ça soit comme un peu dans les couleurs de l'uniforme, so les filles qui étaient voilées, elles étaient... Elles ne pouvaient pas porter comme un voile rose. Elles devaient porter soit un voile comme gris, blanc, bleu ou noir.

La participante croit que l'histoire enseignée aux jeunes ne facilite pas une compréhension réciproque constructive entre les immigrants et les Québécois (FC-) :

On dirait que ça intègre [les immigrants] mais comme pas trop, par exemple comme je comprends que l'histoire on est au Québec, on doit apprendre l'histoire du Québec, mais des fois comme j'aurais voulu que comme ceux de l'histoire ils font un peu l'histoire de comme vraiment comme tout, tout, tous les gens. Parce que des fois il y a des choses comme pas parler juste [de l'influence] québécoise dans la société québécoise, mais plus parler de l'influence des autres cultures parce que c'est comme par exemple les... Il y a beaucoup de gens qui ne vont pas savoir que l'Université de Montréal, c'est carrément comme des Haïtiens qui l'ont bâtie, que comme ils sont venus ici puis ils ont bâti l'Université de Montréal. Mais il y a beaucoup de gens que si tu [leur] dis ça, ils ne vont pas te croire...

Esther considère que les milieux anglophones sont plus diversifiés et plus inclusifs que les milieux francophones. Elle ne se sent pas à sa place à l'Université de Montréal, en contexte francophone où elle côtoie une majorité d'étudiants issus du groupe majoritaire (FC-):

Moi je trouve que l'anglophone est vraiment plus inclusif que le francophone... Peut-être que c'est à cause que comme il y a moins de Québécois. Je ne sais pas parce qu'au cégep genre je n'ai pas vraiment rencontré beaucoup de Québécois. [...] Comme je rencontrais vraiment beaucoup de Noirs, Latinos, des Arabes, comme il y avait des Blancs aussi mais c'est comme des Juifs anglophones, des Italiens, mais je ne parlais pas vraiment avec eux mais comme je trouve que les anglophones sont vraiment plus like ils acceptent plus on dirait que les francophones parce que les francophones comme québécois ils sont... On dirait qu'ils sont toujours : Ah la loi 101, la loi 101, ah le Québec c'est francophone...

À l'université, c'est comme je n'ai pas de la difficulté mais on dirait que là je sens que comme on ne m'aime pas. Parce que toute ma vie j'ai tellement été avec juste des immigrants que là maintenant quand je rentre dans un milieu comme... C'est vrai qu'à l'Université de Montréal il y a beaucoup d'immigrants, mais il y a quand même beaucoup plus des Québécois so là quand je j'arrive là je suis vraiment comme oh wow, c'est comme si je ne me sens pas comme... Comme je ne me sens pas... On dirait que je ne me sens pas trop à ma place... Je pense que c'est le fait que comme c'est plus tellement comme majoritairement québécois, [...] Comme à Dawson là je me sentais vraiment comme bien. Comme par exemple ce mois-ci c'est comme le mois de l'histoire des noirs, mais comme on va dire à Dawson ils faisaient comme pendant le mois comme ils faisaient pleins d'activités, ils mettaient des affiches et tout ça pour comme l'histoire et tout. Mais je trouve que comme à l'université c'est comme moins présent.

La faculté où je suis, [...] c'est pas tant diversifié, puis comme ça me rend comme un peu triste parce que comme c'est majoritairement comme Québécois. [...] des Blancs, so là il y a pas vraiment de diversité [...] ça me manque un peu parce que quand j'étais au cégep, j'allais à Dawson puis comme c'était vraiment diversifié [...] mais là [à l'UdeM] c'est comme c'est juste comme ok tu vas à l'école puis c'est tout.

Esther n'apprécie pas que les stéréotypes construits puissent influencer les choix d'orientation. En raison de son appartenance culturelle, on la catégorise immédiatement « future infirmière » :

On dirait que comme les gens d'ici puis comme ça m'arrivait souvent comme quand je disais : Ah, je suis en sciences de la santé. Les gens disaient : Ah, pour étudier infirmière, pour devenir infirmière.... C'est ça puis je ne voulais pas tomber dans le stéréotype parce qu'après c'est comme... C'est ça que je n'ai pas aimé parce qu'après c'est comme s'ils limitent mes capacités, c'est comme si à cause que tu es noire, à cause que tu es haïtienne, genre tu peux juste être infirmière puis comme moi je ne voulais pas, j'en voulais pas ça, je ne voulais pas comme que les gens pensent juste ça de moi. Quand même c'est genre je ne devrais pas m'inquiéter de ce que les gens pensent mais ils vont toujours être genre : Ah c'est parce qu'elle n'est pas capable de faire plus. Tandis que je peux faire plus.

Le fait de se retrouver en minorité au sein d'une majorité blanche et québécoise l'amène à hésiter à se joindre à son association étudiante, par crainte de ne pas avoir des standards ou des idées qui correspondent à ceux du groupe majoritaire (FC-).

5.3.6. Facteurs de conversion : le cas d'Esther

Les rapports sociaux de race occupent une place importante dans le parcours d'Esther. De l'école primaire jusqu'au cégep, elle fréquente des établissements hautement diversifiés, ce qui ne l'empêche pas de vivre des microagressions. À l'université, elle intègre un établissement et un programme qu'elle qualifie comme faiblement diversifiés, ce qui semble représenter, dans son cas, un facteur socioculturel négatif dans son expérience universitaire. En effet, celle-ci choisit plutôt de s'autoexclure en ne participant pas aux activités ou en ne s'impliquant pas au sein de son association étudiante, malgré son intérêt pour celle-ci. Celle-ci se contente donc d'aller à ses cours *et puis c'est tout*. Un fonctionnement est donc contraint par un facteur de conversion qui résulte de rapports sociaux de race.

Des facteurs de conversion individuels occupent également une place importante dans le parcours de l'étudiante. Enfant, elle connaît des difficultés en mathématiques. Ses parents n'ont pas les moyens pour lui payer un tuteur, mais font appel à leur capital navigationnel (Yosso, 2005) et ont recours aux services de tutorat de l'école, ce qui agit en tant que facteur positif. Vers la fin de ses études collégiales, la maladie de sa mère contraint Esther dans son parcours postsecondaire. Ses notes baissent et elle se voit effectuer un choix de programme à la dernière minute.

Les facteurs de conversion individuels se cumulent donc aux facteurs socioculturels. Au cégep, le fait de se sentir bien et incluse peut avoir mené à alléger le quotidien d'Esther. Par la suite, le fait d'avoir intégré un établissement faiblement diversifié dans lequel elle ne se sent pas tout à fait à l'aise, à l'université, pourrait s'ajouter au stress lié à la maladie de sa mère, représentant ainsi un double-facteur de conversion en ce qui a trait aux fonctionnements engagés par l'étudiante, et donc à ses capacités.

5.4. Le cas de Laurie

Laurie est née au Québec de parents Haïtiens. Ceux-ci ont un capital scolaire important et inscrivent leurs enfants dans des écoles primaire et secondaire privées, suivant une logique d'excellence. Le parcours postsecondaire de Laurie est semé de bifurcations et ses choix

d'orientation se font toujours selon ses intérêts pour les arts. Elle étudie dans deux cégeps et obtient son diplôme d'études collégiales en littérature au bout de cinq années. Elle commence son parcours universitaire à l'UQAM au baccalauréat en études littéraires et se réoriente en optant pour le certificat en histoire de l'art. Elle est actuellement inscrite dans un microprogramme en histoire de l'art.

5.4.1. Environnement socioculturel et familial

Les parents de Laurie, qui ont tous deux poursuivi des études universitaires, possèdent un capital scolaire élevé (FC+) et ont toujours pris des décisions dans une logique d'excellence, en ce qui a trait à l'éducation de leur fille. Ils ont souhaité lui donner la meilleure éducation possible, et ce malgré les sacrifices financiers à faire. Dès le primaire, en sixième année, elle intègre une école privée, dans laquelle elle poursuivra ses études secondaires :

Pour ma mère, je pense qu'elle préférerait que j'aie au privé parce que... À cause que les écoles publiques qu'on avait à côté de la maison n'étaient pas très réputées et pour elle, elle trouvait que peut-être c'était moins dangereux, j'ai l'impression. Mais c'est plus que pour la transition vu que c'était plus facile, vu que j'étais déjà au primaire, le secondaire il me prenait un peu automatiquement donc c'est pour ça... Vu qu'ils travaillaient vraiment fort parce que par la suite ils ont changé mon frère plus tôt que moi pour le mettre aussi, puis je pense que c'était un peu plus dur pour eux parce qu'on était 2 puis on n'était plus un seul [...] Ils s'étaient dit ça serait plus facile pour moi si je passais de l'école privée au secondaire en privé, fait que ils m'ont mis à la dernière année. Ils voulaient voir aussi comment je performais à l'école avant de me mettre dans le privé...

5.4.2. Information, orientation et soutien aux études

Au secondaire, Laurie a recours aux services d'orientation de son école, qu'elle juge comme étant peu efficaces (FC-) :

Je ne trouvais pas que c'était vraiment d'une grande aide...ils allaient soit nous proposer des stages ou des journées métiers où les gens venaient nous parler de nos métiers mais non, ils n'ont pas proposé. Quand on demandait qu'est-ce qu'on pouvait faire ou... Ils nous donnaient des tests, mais les résultats étaient un peu flous, ce n'était pas du concret. Fait que je n'avais pas trouvé que ça m'avait aidé nécessairement à choisir ma branche.

Ses parents essaient de l'orienter vers les soins infirmiers, en vain. La participante reste toutefois fidèle à ses intérêts en ne se laissant pas influencer par ses parents. Au cégep, elle se réoriente à plusieurs reprises et effectue plusieurs changements de programmes et d'institutions. La grève étudiante de 2012 a aussi contribué à retarder la complétion de ses études collégiales, qui s'est étalée sur cinq ans (FC-) :

C'était long parce que j'avais changé beaucoup de fois de programme. Vu que je ne savais pas ce que je voulais faire j'avais essayé théâtre, j'avais fait commercialisation de la mode, j'avais fait comptabilité, puis là après j'ai fait littérature [...] j'avais pris un temps de réflexion fait que je pense que j'avais pris une session, puis il y avait eu la grève étudiante aussi en 2012, 2011-2012, fait que ça nous a aussi retardé d'une session, un an à peu près vu qu'on était passés de février à septembre sans école. Je dirais qu'il y avait un an qui était... que je n'avais pas d'école vraiment mais... Fait que ça compte dans le 5 ans.

Laurie apprécie le soutien offert aux étudiants, de même que l'information reçue lors des portes ouvertes au cégep (FC+) :

Je trouvais qu'ils étaient accueillants parce que depuis même quand j'avais envoyé ma demande, il y avait les filles du programme qui m'avaient appelé, demandé si je pouvais aller à la réunion soit voir comment c'était ou à une journée portes ouvertes puis j'ai trouvé ça bien. C'était facile de comprendre leur site internet et aussi les gens sont sympathiques. J'ai bien aimé.

5.4.3. Méthodes et dispositifs pédagogiques

La transition du primaire au secondaire se fait facilement pour Laurie, car elle n'a pas à changer d'école (FC+) :

Je n'ai pas trouvé la transition difficile parce que... Le secondaire et le primaire c'était la même école. C'est juste qu'on changeait de bâtisse, fait que je suis allée au secondaire avec les mêmes amis que j'avais au primaire.

Laurie a plusieurs difficultés en mathématiques au secondaire. Ses parents engagent donc un tuteur pour l'aider (FC+) et s'assurent qu'elle participe aux récupérations données à l'école (FC+) :

J'avais beaucoup de difficultés avec les maths. [...] Je ne comprenais pas pourquoi on apprenait ça, c'était quoi l'utilité, et moi j'avais beaucoup de difficultés avec ça. Les probabilités. [...] Cette partie-là je la trouvais difficile puis j'allais souvent... J'étais souvent en récupération mais pour moi ça ne fonctionnait pas, fait que je n'avais pas pris... Quand il était venu le temps de faire notre choix, je n'avais pas pris maths fortes parce que je me disais que je ne voulais rien, rien, rien avec les mathématiques. [...] mes parents m'avaient payé un tuteur durant l'été, puis ils m'avaient aussi... [...] ils m'avaient aussi fait un suivi avec moi par rapport aux récupérations, les professeurs... Je dirais que oui, [l'école m'avait] offert plusieurs options quand j'avais éprouvé de la difficulté avec ça. Ils nous avaient conseillé des tuteurs.

Elle apprécie les compétences et l'attitude des enseignants, de même que la disponibilité des enseignants au cégep (FC+) :

Je trouvais que je préférais les professeurs à Rosemont. Ils étaient plus compréhensifs puis prêts à aider. [...] il y avait plus d'endroits de tranquillité où ce que tu pouvais aller. Au début, je préférais Marie-Victorin parce que... Pour dire aussi je connaissais plus l'école, c'était plus facile à aller, mais par la suite je préférais Rosemont parce que les professeurs je trouvais

qu'ils n'étaient pas au même niveau que... Pas qu'à Marie-Vic ils n'étaient pas bons, c'est juste que je trouvais que pour moi j'avais plus d'encadrement, ils étaient plus disponibles pour répondre à mes questions.

5.4.4. Associations étudiantes et réseaux informels

Laurie s'implique en tant que conseillère académique au sein de l'association étudiante de son programme, ainsi que dans l'organisation EUMC (Entraide universitaire mondiale du Canada) (FC+). Cela lui permet de se familiariser avec tout le côté académique de ses études, en plus de venir en aide à d'autres étudiants (FC+) :

En fait, je suis entrée dans l'association étudiante, donc ça me donne la chance de voir plus les options qu'offre l'école, de savoir par exemple que ce soit les droits qu'on a en tant qu'étudiants, je connaissais pas que ce soit toutes les règles par rapport aux notes, comment ça fonctionne si un élève a un dilemme on va dire avec un professeur, la révision de note ou les dates, mais en ayant justement le poste de conseiller académique pour conseiller les élèves de leurs options, j'en ai appris plus.

Je suis dans l'organisation EUCM ou EUMC, c'est une organisation générale qui essaie de faire qu'on puisse faire venir des étudiants de d'autres pays, qu'ils aient des bourses pour faire une année complète ou le temps de leur BAC à l'UQAM, qu'ils soient financés et qu'ils soient aidés, qu'ils aient que ce soit des cours de tutorat et tout. On trouve qu'à l'UQAM on n'est pas avancé. Dans d'autres universités comme Guy-Concordia, il y a un 2\$ qui est retiré à chaque session des élèves pour permettre à ce programme d'exister pour au moins avoir 8 étudiants. Nous c'est difficile parce qu'on n'en a aucune, donc on essaie de rendre ça à... Bien à l'UQAM pour que cette proposition soit acceptée parmi toutes les associations, pour qu'un 2\$ puisse être retiré pour permettre justement à d'autres diversités de venir étudier ici.

5.4.5. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité

Dès son entrée à l'école privée, Laurie se fait intimider et catégoriser. Elle raconte vivre des microagressions (FC-). Sa mère prend la situation très au sérieux et intervient auprès de la directrice de l'école (FC+) :

J'ai toujours su que j'étais noire, mais c'est dans les commentaires des autres que tu le vois que c'est différent, que ce soit par le commentaire sur les cheveux ou sur le style. Ça serait plus bème année que j'ai remarqué que les gens pouvaient en faire par rapport à ta nationalité, mais sinon on n'en ne m'en avait pas fait avant, mais je crois peut-être parce que j'étais dans... C'est dans le changement d'école et d'amis que je l'ai plus ressenti...

Ma mère elle ne joue pas avec ça, oui elle est... C'est ça. Puis je pense que la professeure s'était fait avertir, mais je pense que ma mère n'était pas la première qui avait fait une remarque sur ça.

Elle ressent une certaine forme d'agacement dans la manière dont les enseignants prononcent les noms de certains élèves et s'en moquent (FC-) :

C'était plus dans l'attitude où des fois il y avait des noms d'élèves qui étaient compliqués puis ils faisaient la remarque pour... [...] Il y avait 2 professeurs que je n'aimais pas pour ce point-là parce que je trouvais qu'ils n'étaient pas ouverts d'esprit, mais à un certain point je me demandais si peut-être c'était moi ou si c'était ma diversité, mais d'après les dires de d'autres élèves aussi, je pense qu'eux aussi ils l'ont senti comme ça [...] il y a des profs qui [disaient le nom], mais ils essayaient de le passer ça en blague ou : Ah non! C'est parce que je n'avais pas bien compris. Fait que oui j'en ai vu, mais c'était pas souvent. Je dirais que c'était souvent le même professeur.

Laurie déplore l'absence de diversité au sein de son programme, mais également au sein de son domaine d'études, qu'est l'histoire de l'art. Selon elle, cela a un effet négatif sur les choix d'orientation de plusieurs étudiants issus de groupes racisés (FC-) :

On trouve ça dommage parce qu'il y a pas d'égalité des chances et généralement plusieurs personnes justement d'ethnies culturelles différentes ne vont pas aller dans ce domaine d'emploi considérant qu'ils sont pas considérés ou considérant que ça ne leur concerne pas, c'est pour ça qu'on se retrouve généralement dans les domaines de gestion ou de droit, mais je trouve ça dommage parce qu'on est dans une société pluriculturelle...

Elle considère aller travailler ailleurs qu'au Québec, dans l'optique de connaître des milieux plus ouverts à la diversité (FC+). Selon elle, le Québec n'est pas un terrain propice au développement des professionnels issus de groupes racisés (FC-) :

J'aimerais ça peut-être aller dans d'autres places que le Canada, je trouve qu'à l'extérieur du Québec ils sont plus ouverts. Il y a plus d'opportunités d'emplois pour différentes ethnies, mais j'y ai pensé, oui j'y pense beaucoup.

5.4.6. Facteurs de conversion : le cas de Laurie

Comme d'autres participants, les rapports sociaux de race sont déterminants dans le parcours de Laurie. Dans une logique d'excellence venant de sa famille, Laurie a fréquenté des établissements d'enseignement privé au primaire et au secondaire. Elle relate avoir connu des microagressions lors de son arrivée au privé. Le fait d'avoir eu des parents qui ne toléraient pas la discrimination et qui sont intervenus lors d'injustices au primaire/secondaire représentent des facteurs de conversion socioculturels positifs, de même qu'un fort capital de résistance (Yosso, 2005). Ceux-ci ont également déployé leurs ressources pour s'assurer que leur fille reçoive de l'aide en mathématiques en embauchant un tuteur au secondaire, ce qui représente un facteur individuel positif.

Encore une fois, la faible diversité au sein d'un établissement se révèle être un facteur de conversion négatif. C'est dans des milieux peu diversifiés que Laurie connaît des expériences de racisation, que ce soit ciblé vers elle ou vers d'autres groupes plus larges, par exemple les communautés noires ou autochtones dans le domaine de l'histoire de l'art. Cela ne l'empêche toutefois pas de s'impliquer au sein de son association étudiante ou dans l'organisation EUMC.

Les rapports sociaux de race ont également une influence sur ses perspectives d'avenir. Elle envisage de travailler ailleurs qu'au Québec afin de s'assurer de se sentir acceptée et respectée. Cela représente une stratégie pour mieux naviguer au sein du marché du travail, mais représente aussi un facteur de conversion socioculturel négatif, car les rapports sociaux de race la contraignent dans ses perspectives d'insertion professionnelle.

Bien que Laurie ait connu de nombreuses bifurcations lors de son parcours postsecondaire, celles-ci ne semblent pas jouer en tant que facteurs de conversion négatif. En effet, ces changements se sont toujours faits en fonction de ses intérêts et de ses préférences.

5.5. Le cas de Violine

Violine est née au Québec de parents haïtiens. Ses frères et elle sont placés dès le primaire dans des établissements privés prestigieux et ce, jusqu'au cégep. Elle obtient son diplôme d'études collégiales et elle s'inscrit ensuite aux HEC (Hautes Études Commerciales) Montréal pour le baccalauréat.

5.5.1. Environnement socioculturel et familial

Violine grandit au sein d'une famille qui valorise l'éducation et qui prône l'excellence, ce qui constitue, dans le cas de Violine, un facteur de conversion individuel positif. Ses parents désirent que leurs enfants, Violine et ses frères, fréquentent des écoles primaires et secondaires ainsi que des cégeps privés et ayant selon eux une excellente réputation :

Mes parents voulaient une bonne école, puis c'est comme dans les meilleures écoles au primaire, c'est pour ça...mais je sais que mes parents ils veulent toujours comme la meilleure éducation tout le temps. Ils sont vraiment focussés là-dessus. [...] c'est pas comme si nos parents nous ont forcés, on voulait aussi, mais c'était comme ancré un peu dans notre légende.

Toujours dans une logique d'excellence, ce sont surtout les parents de Violine qui choisissent son cégep, malgré le fait qu'elle ait d'abord convoité d'autres établissements. Ils parviennent tout de même à asseoir leur choix, sans pour autant décevoir leur fille :

Fait que je devais choisir entre Brébeuf, j'avais beaucoup de mes amis qui allaient à Brébeuf, ou André-Grasset. Sauf qu'à un moment donné c'est sûr que je voulais aller à Ahuntsic, mais ma mère ne voulait pas, puis je voulais aussi aller à Dawson mais ma mère ne voulait pas, fait que j'ai juste choisi d'aller à André-Grasset, c'était plus proche de chez moi. Puis mes 2 frères sont allés à Grasset aussi, fait que c'est ça... ce n'était pas comme si je ne voulais pas, puis là mes parents me forçaient, c'est comme c'était une option. J'aurais voulu... Comme j'avais plusieurs options que j'aurais pu choisir, mais qu'est-ce qui fittait avec mes parents et moi c'était ça. Fait que j'ai choisi celui-là à la place des autres.

Le prestige est une valeur importante et cela se traduit également dans le choix de l'université :

Je suis allée au HEC. Peut-être pour le nom aussi... puis il y avait des échanges, c'était quand même intéressant. [...] mais j'ai aussi pensé à l'UQAM, puis ça ne me tentait pas parce que ça a une mauvaise réputation... Puis pas en anglais, j'ai peur.

Violine semble apprécier la nature détendue et pragmatique de sa mère. Bien qu'elle ait été élevée dans la valorisation de l'excellence, elle ne stresse pas outre mesure avec les notes ou les difficultés à l'école :

Mais aussi je crois à cause de comment ma mère est comme personne, ma mère est vraiment... Elle est... Elle peut être stressante comme n'importe quelle mère. [...] Mais elle est pas... Elle est pas quelqu'un de... Qui va toujours stresser, qui va toujours oh my god là, qu'est-ce que je fais ? Ma mère est vraiment comme pragmatique puis elle est vraiment ok, ça, ça fonctionne pas, c'est quoi comme la prochaine étape, c'est quoi ? Elle est vraiment comme résiliente et vraiment elle est forte comme personne. [...] je trouve qu'il ne faut pas stresser pour l'école là, c'est pas...

La mère de Violine aurait préféré qu'elle soit médecin ou infirmière et a tenté d'influencer sa fille en ce sens. Toutefois, la participante est restée fidèle à ses intérêts et ses buts :

Elle est contente parce que je vais à l'école. [...] Puis j'ai pas... Je suis pas comme dans la rue en train de faire n'importe quoi, mais je sais qu'elle aurait préféré que je sois comme médecin ou infirmière. [...] Je me rappelle qu'à un moment donné elle mettait beaucoup de pression sur moi, bien pas de la vraie pression, mais elle me disait : Tu veux pas être infirmière ? Tu veux pas être infirmière ?

5.5.2. Méthodes et dispositifs pédagogiques

Au secondaire, Violine a des difficultés en mathématiques et en sciences. Pour l'aider, ses parents engagent un tuteur en mathématiques (FC+). Plus tard dans son parcours post-secondaire, elle est

confrontée à d'autres types de difficultés : en raison des politiques de l'université, Violine ne peut annuler un cours et se retrouve en situation d'échec pour ce cours (FC-) :

En automne, j'avais 5 cours, mais il y en a un que je voulais annuler, mais à cause de comme une politique des HEC je pouvais pas annuler, c'est comme les cours de base ou peu importe, mais j'ai arrêté d'aller au cours parce que je savais que j'allais couler quand même [...] tout va bien puis je suis pas comme quelqu'un de stressé en général, donc ça va, la seule fois vraiment que j'ai paniqué c'était quand j'avais coulé le cours, bien quand j'avais reçu ma note d'intra puis j'avais vu que comme il y avait comme aucune issue possible, là j'avais passé genre une vraiment mauvaise journée là, j'avais pleuré et tout [...] D'abord j'ai appelé la directrice de Bac, je voulais annuler le cours, mais je pouvais pas annuler le cours sur le site, parce que d'habitude tu peux le faire directement en ligne, donc là j'ai dû appeler la conseillère, je pense la directrice du Bac, parce que c'est comme elle qui gère le programme du Bac que je fais en administration, puis là elle m'a expliqué que je pouvais pas annuler le cours parce que c'était comme un cours obligatoire puis si je veux je peux juste comment le refaire mais je peux pas l'annuler [...] Elle m'a pas mal juste confirmé que je ne pouvais pas annuler, elle m'a pas dit de le reprendre en été.

La conjugaison études universitaires-travail (à temps partiel) est facile pour Violine. Son employeur se montre très flexible dans les horaires de travail (FC+) :

Vu que j'avais coulé un cours, bien que je savais que j'allais le couler, j'avais vraiment réduit mes heures de travail pour pouvoir plus travailler, étudier. [...] Puis là la session d'automne vu que j'avais coulé peut-être 10, 10-15 heures par semaine je dirais là. [...] j'ai un bon travail qu'ils sont quand même flexibles. [...] Puis quand tu demandes des congés, c'est vraiment rare qu'ils disent non, comme ils disent toujours oui sauf l'été vu que tout le monde veut partir en même temps. [...] Mais sinon c'est comme je fais juste rentrer mes jours d'examen ou les jours que je veux étudier et je demande congé, puis eux les managers ils voient ça sur l'ordi puis ils acceptent directement. [...] C'est pas vraiment un problème gérer le travail et l'école.

5.5.3. Associations étudiantes et réseaux informels

La participante ne s'implique pas beaucoup au sein de la vie étudiante. Elle ne tisse pas de liens d'amitié avec les étudiants de sa cohorte. Elle se décrit comme étant introvertie et choisit en quelque sorte de s'autoexclure, surtout en raison des préconceptions qu'elle entretient vis-à-vis les étudiants qui fréquentent son établissement:

Il n'y a pas grand-chose à raconter, je suis vraiment comme une personne un peu introvertie... je vais en cours, quand j'ai fini mon cours, je rentre chez moi... je vais à la bibliothèque des fois, comme quand même souvent cette session parce que j'étudie vraiment beaucoup plus [...] au HEC, on a la même classe dans tous les cours parce qu'ils veulent qu'on fasse des liens, mais en fait j'avais un peu comme des préjugés sur les gens des HEC avant d'aller, fait que je n'avais pas vraiment envie de leur parler, mais pas comme je ne leur parle pas du tout mais juste s'il ne me parle pas, je ne vais pas leur parler. Puis c'est ça, je suis vraiment intravertie, fait que je faisais comme mes trucs moi-même.

5.5.4. Rapports sociaux de race et rapport à la diversité

Dès l'enfance, Violine et ses frères ont été préparés à la frontière externe qu'ils pourraient subir en contexte minoritaire. Sa mère les a préparés à des situations qui auraient pu les aliéner ou les faire sentir exclus (FC+)⁷ :

Violine rapporte un manque de diversité au primaire, mais souligne l'absence de racisme (FC+). Elle a apprécié son expérience, n'a jamais vécu de racisation, mais prend tout de même conscience que la majorité des élèves étaient blancs :

J'ai aimé ça, même maintenant j'aime encore ça...c'était une bonne école. [...] C'est vraiment une petite école dans Rosemont. Je pense qu'on était sur 30, on était comme 2 Noirs, 2 filles noires, une qui était latina et peut-être comme 2 Asiatiques, tout le reste c'étaient des Blancs, pas tous Québécois mais des Blancs oui.... On ne voyait pas vraiment la couleur, mais c'est peut-être mauvais aussi, ce n'est pas toujours bien là, mais oui, on ne voyait pas vraiment la différence. [...] On ne m'a pas fait du racisme, je n'ai pas été victime de ça fait que...

Au secondaire, Violine apprécie la proximité entre les élèves et les enseignants/surveillants, qu'elle trouve amicaux et gentils (FC+) :

Dans le fond, les profs connaissent ton nom, même les surveillants aussi, ils connaissent ton nom, c'est pas juste genre quelqu'un, comme ils savent on est qui, ils savent, ils connaissent nos habitudes aussi, c'est eux qui sont... Ils sont là dans l'école genre même si on ne leur parle pas à tous les jours, ils sont dans l'école puis ils nous voient, ils savent qu'est-ce qu'on fait et c'est ça...c'était vraiment intime, vraiment intime.

Ayant toujours fréquenté des établissements scolaires de prestige surtout fréquentés par une majorité blanche, Violine ne vit pas de choc à son entrée à l'université, qu'elle décrit comme représentant surtout la majorité. Le fait d'être une fois de plus en minorité ne semble pas la déboussoler, puisqu'elle connaît ce genre de situations depuis les débuts de sa scolarisation (FC+). Toutefois, elle se sent davantage à l'aise auprès d'individus qui partagent sa réalité :

J'ai pas les statistiques vraiment, mais je pense que c'est vraiment les HEC là c'est connu pour être très blanc, hétérosexuel et comme tout ce qui est de plus normal. [...] Je me sens pas comme... Parce que j'ai toujours été dans des milieux comme ça depuis que je suis au primaire, j'allais à l'école privée et tout. [...] Mais c'est sûr que c'est pas... Je suis comme... Veut, veut pas, je suis moins portée à aller vers les blancs que mettons ça serait des gens africains, haïtiens, arabes même. [...] Parce que j'ai l'impression que les Blancs pourront jamais comme comprendre comment... Comment quelqu'un d'une minorité visible vit sa vie. [...] Comme comment... J'allais dire comment on survit mais pas comment on survit mais plus comment comme tous les obstacles à tous les jours et tout, donc c'est juste plus facile d'être amis avec

⁷ Voir l'extrait de verbatim dans la section 4.1.2.

des haïtiens ou des africains, en même temps on avait souvent les mêmes références que ce soit en musique ou en culture ou peu importe donc...

5.5.5. Facteurs de conversion : le cas de Violine

Ayant connu des établissements dits réputés et prestigieux du primaire jusqu'au cégep, Violine effectue également son choix d'université en fonction du niveau de prestige perçu de celui-ci. Alors qu'elle décrit les milieux fréquentés comme faiblement diversifiés, elle souligne toutefois l'absence de racisme au sein de ses milieux. Ainsi, comparativement à Baptiste, pour Violine le manque de diversité n'est pas automatiquement relié à un facteur socioculturel à versant négatif. Son parcours scolaire au sein de majorités blanches représente, dans son cas bien particulier, un facteur de conversion socioculturel positif. En effet, le fait de s'être toujours retrouvée en minorité dans les établissements qu'elle a fréquentés semble l'avoir préparée à intégrer un environnement fréquenté par une majorité d'étudiants issus du groupe majoritaire. Ainsi, une fois aux études universitaires, Violine ne semble pas rencontrer de sentiment d'aliénation ou de marginalisation. Comme elle est plutôt introvertie, il est compréhensible que le manque de diversité la dérange moins que Baptiste, car elle ne recherche pas autant de relations interpersonnelles que lui.

5.6. Discussion des résultats et conclusion

Une analyse des parcours de nos cinq étudiants, à la lumière de l'approche par les capacités de Sen et de Nussbaum nous a permis de voir en quoi les rapports sociaux de race entrent en jeu lorsqu'il est question de tenir compte des facteurs de conversion avec lesquels nos étudiants doivent composer. Nous sommes en mesure de répondre à notre question spécifique, de comprendre en quoi les facteurs de conversion influencent les ressources dont disposent les étudiants issus de groupes racisés que nous avons interrogés.

Les facteurs de conversion environnementaux, comme la distance à parcourir pour étudier, de même que les facteurs de conversion individuels, comme les problèmes de santé ou les difficultés en mathématiques, peuvent apparaître dans les parcours scolaires universitaires de l'ensemble de la communauté étudiante et ne sont pas spécifiques aux groupes racisés. Ils deviennent cependant importants lorsqu'on les considère dans un contexte plus large, où ils se cumulent à des facteurs socioculturels, qui eux regroupent toutes les situations susceptibles d'être favorables ou défavorables et qui s'avèrent liées aux rapports sociaux de race. Le cas

d'Esther illustre bien cette situation, lorsqu'on considère le fait qu'elle doit négocier avec un sentiment de marginalisation dans l'environnement universitaire, cumulé au stress lié à l'état de santé de sa mère.

La majorité de nos participants ont mis l'accent sur les bienfaits de la diversité en contexte scolaire. Bien que la diversité soit souvent reliée à des situations exemptes de racisation, il est faux de croire qu'un milieu diversifié est gage d'absence de racisme. Il est possible de le voir, dans le cas d'Esther, par exemple, qui connaît des microagressions même au sein d'une école hautement diversifiée. Pour plusieurs, le fait de fréquenter un établissement diversifié sur le plan culturel représente un facteur de conversion positif, qui mène à un fonctionnement qui se traduit par une volonté d'implication et de participation, tels que dans les exemples de Baptiste à l'université et d'Esther au cégep. En contraste, le fait de se retrouver en minorité au sein de programme peut justement mener à vouloir s'impliquer de manière à faire changer les choses, comme dans le cas de Laurie, qui s'implique dans l'association de son programme et qui souhaite apporter du changement et une plus grande sensibilisation aux termes qu'elle perçoit dénigrants à l'égard des communautés noires et autochtones en histoire de l'art. Ainsi, la diversité de même que l'absence de diversité peuvent toutes deux agir en tant que facteur de conversion positif ou négatif.

Les participants ne réagissent pas tous de la même manière avec le manque de diversité sur leurs campus d'études. Certains, comme Laurie s'en servent comme motivation pour s'impliquer et faire changer les choses, alors que d'autres, comme Esther, préfèrent s'autoexclure des groupes majoritaires.

Pour l'ensemble de nos participants, le capital scolaire et la valorisation des études ont joué en tant que facteurs individuels de conversion positifs dans leurs parcours. La plupart reconnaissent les sacrifices des parents pour donner une éducation et un meilleur avenir à leurs enfants, par leur projet migratoire. Cela se traduit surtout dans la valeur donnée à l'éducation, dans les témoignages reçus, de même qu'au niveau des aspirations élevées que l'on retrouve chez l'ensemble de des étudiants.

Il est pertinent de remarquer que trois étudiants sur cinq mentionnent la pression ressentie de la part de leur entourage en lien avec leur domaine d'études. En effet, trois d'entre eux admettent avoir reçu de la pression à s'engager dans des études en soins infirmiers. Il faut toutefois noter

qu'aucun d'entre eux n'a cédé à cette pression et qu'ils sont tous restés fidèles à leurs intérêts lors de leur choix d'orientation.

Les services aux élèves, au primaire et au secondaire, de même que ceux offerts aux étudiants au postsecondaire sont décrits, dans les témoignages, comme des facteurs de conversion positifs dans leurs parcours. L'ensemble des étudiants interrogés ont connu des difficultés en mathématiques et ont reçu l'aide nécessaire de la part de tuteurs ou des services offerts par l'école. Alors que quelques-uns ont souligné le caractère peu utile des services d'orientation dispensés par les établissements secondaires, la plupart semblent apprécier les outils et les services offerts aux étudiants une fois au postsecondaire.

Un facteur qui pourrait être susceptible de distinguer les étudiants d'origine haïtienne des autres groupes racisés, au regard des témoignages, serait l'absence de besoins en termes de soutien linguistique. À l'exception d'Esther, qui a fréquenté un cégep anglophone, les étudiants interviewés ont connu des établissements francophones, au sein desquels ils n'avaient pas à s'adapter à une langue seconde d'enseignement. Ainsi, le fait de venir de communautés (en partie) francophones pourrait être considéré comme un facteur de conversion positif pour ces étudiants montréalais d'origine haïtienne.

Il va sans dire que pour les étudiants issus de groupes racisés, ce sont surtout les rapports sociaux de race qui teintent leurs parcours et les confrontent à naviguer au sein d'environnements d'études et de travail où ils sont susceptibles de se retrouver *en minorité*. Certains choisissent d'avance de s'orienter vers un milieu éducatif ou de travail où ils ne seront pas dans cette situation, par exemple Baptiste qui préfère étudier dans une université qu'il perçoit diversifiée et qui préfère travailler au fédéral plutôt qu'au provincial, ou Laurie, qui envisage une carrière à l'extérieur du Québec. Le sentiment d'aliénation lié au fait d'être en position minoritaire représente parfois un facteur de conversion socioculturel négatif, qui pousse les étudiants racisés à adopter des stratégies pour résister ou pour éviter la racisation.

Ainsi, nous pouvons conclure en affirmant que les rapports sociaux de race sont centraux dans les capacités des étudiants interviewés. Combinés à des facteurs individuels et environnementaux, ils influencent les parcours scolaires et postsecondaires de plusieurs façons. Ils peuvent avoir une incidence sur la performance scolaire, sur le sentiment d'appartenance à l'établissement, sur la

volonté de s'impliquer au sein d'activités et de regroupements, sur la volonté de faire changer les choses, de même que sur les perspectives d'avenir en termes d'études et de travail.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons cherché à analyser les parcours socioscolaires et postsecondaires des étudiants montréalais d'origine haïtienne, en ciblant les facteurs qui entravent ou qui facilitent leurs parcours universitaires. Cet objectif de recherche nous semblait pertinent et nécessaire pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, les universités sont de plus en plus soucieuses de répondre aux enjeux liés à l'équité, la diversité et l'inclusion au sein de leurs établissements (Gouvernement du Canada, 2017; Tamtik et Guenter, 2019). Une étude portant sur les expériences d'un des groupes plus « à risque » de décrocher au sein des systèmes éducatifs nous semblait pertinente afin de cibler ce qui pourrait être changé, amélioré au sein des établissements d'enseignement supérieur. Dans un deuxième temps, il nous semblait nécessaire de mener une étude sur les expériences universitaires des étudiants d'origine haïtienne en tant que groupe distinct, afin de mieux comprendre leur situation au sein de l'institution postsecondaire en comparaison avec leurs pairs de diverses origines, tout en sachant qu'il s'agit d'un terrain peu exploré au Québec.

Compte tenu de notre thème de recherche, notre revue de littérature a permis, dans un premier temps, de faire ressortir plusieurs tendances dans la littérature internationale et canadienne. Des inégalités d'accès, de taux de diplomation et de réussite sont observables entre les étudiants natifs et les étudiants issus de l'immigration, dans la littérature internationale (Fletcher et Tienda, 2010 ; Massey, 2006 ; Cao et Maloney, 2017 ; Scott, 2005 ; Juhong et Maloney, 2006 ; Rodgers, 2013). Toutefois, au Canada, les inégalités ne se retrouvent pas tant dans la comparaison entre les étudiants natifs et ceux issus de l'immigration, car ces derniers ont de plus grandes aspirations et accèdent aux études supérieures dans une proportion plus élevée que les étudiants natifs (Jenkins *et al.*, 2008 ; Krahn et Taylor, 2005 ; Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Finnie et Mueller, 2010 ; Picot, 2012 ; Thiessen, 2009). C'est lorsque l'on considère le pays d'origine que des écarts importants sont observables. Ainsi, les étudiants d'origine haïtienne représentent un des groupes les plus « à risque », si l'on considère leur taux de décrochage et leur taux de diplomation, respectivement supérieur et inférieur à la moyenne (Kamanzi et Murdoch, 2011 ; Thiessen, 2009 ; Fuligni et Witkow, 2004).

Notre étude ne permet pas d'expliquer ce phénomène, mais visait plutôt à décrire et étudier l'expérience de ces étudiants. Ainsi, notre objectif de recherche correspond davantage à la

deuxième partie de notre revue de la littérature, qui rassemble les études qualitatives qui ont exploré les expériences universitaires d'étudiants issus de groupes racisés à l'international comme au Canada. Les articles retenus dans notre revue des écrits ont fait part de l'expérience scolaire et universitaire des étudiants issus de groupes racisés, et ont mis en lumière des rapports de pouvoir et de domination en fonction de la race, opposant ainsi les étudiants racisés au groupe majoritaire blanc. La majorité des articles de notre corpus ont permis de faire le point sur les difficultés rencontrées par ces étudiants, notamment les expériences de racisation, de microagressions, de racisme institutionnel, de motifs et de perceptions de discrimination, et ce, toujours lors des interactions avec les pairs et les différents acteurs présents au sein des établissements d'enseignement. Des stratégies employées pour résister à la marginalisation vécue et pour mieux naviguer au sein du système, en tant qu'individu racisé nous ont semblé extrêmement pertinentes, car elles représentent un versant positif des recherches portant sur les groupes sous-représentés en contexte universitaire, en mettant la focale sur la persévérance et la réussite.

Nous avons construit un cadre d'analyse pertinent en lien avec notre objet d'études. La fusion de la théorie raciale critique et de l'approche par les capacités de Sen et de Nussbaum n'a jamais encore été employée à ce jour et est d'une grande pertinence. En effet, ces deux approches théoriques ont pour finalité la justice sociale et l'élimination des inégalités. La TRC nous a permis de voir, dans un premier temps, la manière dont le racisme s'opère et se dissimule, à partir des témoignages partagés par les étudiants interrogés. L'approche par les capacités en tant que cadre de référence secondaire nous a permis de nous pencher sur les façons d'être et d'agir de nos répondants, en mettant en lumière les facteurs de conversion, principalement socioculturels, qui ont marqué nos participants dans l'ensemble de leurs parcours.

Notre analyse a permis de dévoiler plusieurs facteurs, dans l'environnement scolaire et académique, susceptibles d'entraver ou de faciliter le parcours des cinq étudiants interrogés. La totalité de ces facteurs portent essentiellement sur les relations interpersonnelles au sein des établissements, que ce soit auprès de professeurs, conseillers, chargés de cours ou étudiants. Parmi les facteurs facilitants, nous pouvons identifier l'environnement diversifié et inclusif, où l'étudiant en question ne se sent pas marginalisé en raison de son phénotype. La présence d'autres acteurs issus de la diversité permet la création de *counterspaces*, qui selon notre propre définition, désigne des réseaux informels où les étudiants racisés peuvent se comprendre les uns les autres et échanger

entre eux. Le fait de côtoyer des professeurs ou autres acteurs issus de l'immigration semble avoir, pour nos participants, une influence positive sur la persévérance aux études collégiales et universitaires ainsi que sur l'intégration au marché du travail.

Les frontières ressenties entre les étudiants interrogés et les étudiants issus du groupe majoritaire reviennent maintes fois dans les témoignages et occupent une grande place dans notre analyse. Il est intéressant de constater que tous ne réagissent pas de la même manière à la présence de ces frontières. Les stratégies utilisées ne sont pas les mêmes d'un étudiant à l'autre. Certains prennent leur place et tentent de faire changer les choses, alors que d'autres préfèrent passer inaperçus, éviter les contacts avec les membres du groupe majoritaire. Les travaux d'équipe reviennent très souvent et c'est lors de la création des équipes que les frontières deviennent palpables dans les discours de nos participants. Les microagressions relatées par nos participants apparaissent également dans les études qui composent notre corpus ayant servi à la revue de littérature (Foster, 2005 ; Druez, 2016 ; Wilson-Forsberg et *al.*, 2018 ; Crozier et *al.*, 2016), notamment les microagressions liées à la couleur de peau ou aux cheveux naturels (tresses, *dreadlocks*).

En ce qui a trait aux facteurs de conversion, nous pouvons dire que les facteurs de conversion socioculturels sont importants dans les parcours des étudiants interrogés et qu'ils se retrouvent souvent à cadrer leurs façons d'être et d'agir. Les rapports de pouvoir inégaux amènent les étudiants à faire des choix réfléchis, à la lumière des expériences vécues. Cela peut se traduire dans les choix d'orientation, comme dans le choix de participer ou non à la vie étudiante. Ces facteurs de conversion peuvent venir de l'environnement familial tout comme des expériences vécues à l'école ou tout au long du parcours. Prenons le cas de Baptiste à titre d'exemple : ce dernier, par suite d'un parcours difficile au primaire en raison des expériences racisantes qu'il a vécues, entreprend des démarches pour s'assurer de fréquenter des milieux diversifiés afin de ne plus avoir à revivre la stigmatisation et l'aliénation qui l'ont fait souffrir. Le cas de Laurie est également intéressant : elle choisit de se servir de ses expériences vécues au sein d'un programme très peu diversifié afin de lutter contre les termes racistes utilisés dans son domaine d'études. Les facteurs individuels ou environnementaux ne sont pas moins importants, mais sont susceptibles d'apparaître aussi dans les parcours de la population en général. Le cumul de ces facteurs occupe une très grande place dans l'exercice des fonctionnements, bien plus que s'il n'y avait que des facteurs individuels ou environnementaux à considérer. Rappelons l'exemple de Baptiste qui

choisit un cégep plus éloigné de sa résidence (facteur environnemental négatif) pour éviter un cégep moins diversifié où il se sent plus à risque de revivre des expériences de racisation.

Même si les résultats présentés sont intéressants et complètent les résultats des études retenues dans notre revue de littérature, nous pouvons soulever des limites à cette recherche. D'abord, le fait que cette recherche s'inscrive dans un projet de recherche plus grand et qu'elle analyse des données secondaires représente une première limite. Toutefois, les entretiens riches et profonds nous ont permis de répondre à notre objectif de recherche, qui est similaire à l'objectif de recherche du projet initial. Dans un deuxième temps, le fait que nous n'ayons retenu que cinq participants représente une limite en soi, car il est impossible de généraliser nos résultats. Notre analyse a toutefois permis de mettre en lumière des éléments pertinents, susceptibles de décrire en profondeur la diversité des réalités de quelques étudiants issus de groupes racisés.

Quelques recommandations émanent de l'analyse de nos résultats. En effet, même si notre analyse ne permet pas de comprendre le phénomène du haut taux de décrochage et du faible taux de diplomation des étudiants à l'étude, elle nous permet d'identifier plusieurs éléments qui seraient à améliorer afin d'assurer de meilleures expériences socioscolaires et postsecondaires chez les étudiants issus de groupes racisés. Plusieurs témoignages ont relaté l'expérience de situations racisantes, au sein même des établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire. Selon certains de nos participants, les enseignants, chargés de cours et professeurs ne sont pas tous prêts ni formés de manière à travailler auprès d'élèves et d'étudiants issus de l'immigration; ils peuvent, sans s'en rendre compte, adopter des attitudes et des comportements relevant de la *race frame colourblindness* (Warikoo, 2016). Ainsi, il serait important d'accorder une plus grande place à la formation initiale et continue des enseignants de divers paliers éducatifs, de même que pour les divers acteurs oeuvrant dans des établissements postsecondaires (services aux étudiants, employés administratifs, etc.), de manière qu'ils puissent eux-mêmes identifier, reconnaître des exemples de microagressions, de préconceptions et de biais inconscients. Une plus grande sensibilisation faite auprès des acteurs scolaires et des acteurs des établissements postsecondaires pourrait aider à faire diminuer l'aliénation ressentie par les étudiants issus de groupes racisés et sous-représentés. Si une sensibilisation est pertinente pour les acteurs oeuvrant au sein des établissements d'enseignement primaire et secondaire, elle l'est tout autant pour l'ensemble de la communauté postsecondaire et universitaire, incluant l'ensemble des élèves et

étudiants fréquentant ces établissements. Cela pourrait se traduire par de courts ateliers donnés en classe ou en ligne. Par ailleurs, certains participants ont affirmé qu'ils appréciaient lorsque les équipes étaient faites par le professeur, car cela rendait la création de clans plus difficiles, et permettait de meilleurs échanges entre les étudiants du groupe majoritaire et les autres. Nous estimons qu'il s'agit d'une recommandation pertinente à partager aux professeurs et chargés de cours en milieu universitaire et aux enseignants de divers paliers éducatifs. Également, les universités pourraient réfléchir à la façon de diversifier les employés de l'université (notamment les chargés de cours, les professeurs) de même que la population étudiante, d'une part par l'application de la Loi sur l'équité en emploi et d'autre part, par des mesures de discrimination positive dans le recrutement d'étudiants dans les différents programmes (Dias Lopes, 2016).

Dans le même ordre d'idées, il serait pertinent de poursuivre des recherches portant spécifiquement sur des sous-groupes précis d'étudiants racisés au Québec et au Canada, de manière à mieux identifier si des éléments distincts facilitent ou entravent leurs parcours. Il serait tout aussi pertinent de nous pencher sur les efforts actuellement déployés par les établissements d'enseignement et les universités afin de répondre aux enjeux d'équité, de diversité et d'inclusion. Une recherche sur la mise en œuvre des politiques d'équité, diversité et inclusion (ÉDI) serait un excellent moyen d'évaluer les réponses des grandes institutions au Plan d'action lancé par le Programme de chaires de recherche du Canada.

Références bibliographiques

- Abada, T., Hou, F., Ram, B. (2009). Ethnic differences in educational attainment among the second generation of immigrants. *Canadian Journal of Sociology*, 34(1), 1-28. <https://journals.library.ualberta.ca/cjs/index.php/CJS/article/view/1651/5153>
- Abada, T., Tenkorang, E. (2009). Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada: The roles of parental human capital and social capital. *Journal of Youth Studies*, 12(2), 185-207.
- Ayala, M. I., Contreras, S. M. (2019). It's Capital! Understanding Latina/o Presence in Higher Education. *Sociology of Race and Ethnicity*, 5(2), 229-243.
- Bailey, K. A. (2015). Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1261-1279.
- Baum, S., Flores, S. M. (2011). Higher Education and Children in Immigrant Families. *The Future of Children*, 21(1), 171-193.
- Belony, Esther (2007). *La prise en charge des enfants de l'immigration haïtienne par la Direction de la protection de la jeunesse : une analyse comparative*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec, Institut national de la recherche scientifique). http://espace.inrs.ca/44/1/Belony_Esther_MA_2007.pdf
- Bernard, L. (2004). *Discrimination systémique des jeunes Haïtiens au sein du système québécois de la protection de la jeunesse*. Communication présentée au 4^e colloque de l'Association québécoise Plaidoyer-Victimes. http://www.aqpv.ca/images/stories/docs/2004_j7.pdf
- Bhopal, K. (2017). Addressing racial inequalities in higher education: equity, inclusion and social justice. *Ethnic and Racial Studies*, 40(13), 2293-2299.
- Bobo, L., Kluegel, J. R., Smith, R. A. (1997). Laissez-faire Racism: The Crystallization of a Kinder, Gentler, Anti-Black Ideology. Dans S. A. Tuch et J. K. Martin (dir.), *Racial Attitudes in the 1990's : Continuity and Change*, 15-42. Greenwood Publishing Group.
- Bonvin, J.-M., Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi – Revue française de sciences sociales*, 98(avril-juin), 9-23.
- Bouattia, M. (2015). Beyond the Gap: Dismantling Institutional Racism, Decolonising Education, dans C. Alexander, J. Arday (dir.), *Aiming Higher: Race, Inequality and Diversity in the Academy*, 24-27. Runnymede.
- Bourdieu, P. (1972). *Outline of a Theory of Practice and Social Capital*. Cambridge University Press.
- Cao, Z., Maloney, T. (2017). Decomposing ethnic differences in university academic achievement in New Zealand. *Higher Education*, 75(4), 565-587.

- Childs, S., Finnie, R., Mueller, R. (2012). Assessing the importance of cultural capital on PSE attendance in Canada. http://scholar.ulethbridge.ca/mueller/files/childs-finnie-mueller.cultural_capital.august.2012.v.4.pdf
- Clair, M., Denis, J. (2015). Sociology of Racism, dans J. D. Wright (dir.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 19(2), 857-863. Elsevier.
- Collins, T., Magnan, M.-O. (2018). Post-Secondary Pathways among Second-Generation Immigrant Youth of Haitian Origin in Quebec. *Canadian Journal of Education*, 41(2), 413-440. [en ligne]
- Crozier, G., Burke, P. J., Archer, L. (2016). Peer relations in higher education: raced, classed and gendered constructions and Othering. *Whiteness and Education*, 1(1), 39-53.
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Gomez, R. A. (2012). School careers of second-generation youth in Europe: Which education systems provide the best chances for success? Dans M. Crul, J. Schneider et F. Lelie (dir.), *The European Second Generation Compared Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press, 110-165.
- Dei, G. (2013). Reframing Critical Anti-Racist Theory (CART) for Contemporary Times. *Counterpoints*, 445, 1-14.
- Delgado Bernal, D. (1998). Using a Chicana Feminist Epistemology in Educational Research. *Harvard Educational Review*, 68(4), 555-582.
- Delgado, R., Stefancic, J. (2000). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Dhume, F., Dukie, S., Chauvel, S., Perrot, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'inégalité de traitement selon « l'origine »*. La Documentation française.
- Dias Lopes, A. (2016). Affirmative Action in Brazil: How Students' Field of Study Choice Reproduces Social Inequalities. *Studies in Higher Education*, 42(12), 2343-2359. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1144180>
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C., Groleau, A. (2009). Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35111/transitions-resume-note-3-CIRST.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 1-26.
- Druez, E. (2016). Réussite, racisme et discrimination scolaires. L'expérience des diplômé(e)s d'origine subsaharienne en France. *Terrains et travaux*, 29, 21-41.
- Dubois, J., Mahieu, F. (2009). SEN, LIBERTÉ ET PRATIQUES DU DÉVELOPPEMENT. *Revue Tiers Monde*, 198(2), 245-261. doi:10.3917/rtm.198.0245.
- Eid & N. Venel (dir.), *La 2e génération issue de l'immigration : Une comparaison France-Québec* (p. 137-170). Athéna Éditions.

- Ferry, O., Tenret, E. (2017). « À la tête de l'étudiante.e » ? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur. *OVE Infos*, 35(septembre 2017).
- Finnie, R., Childs, S., Wismer, A. (2011). *Under-represented groups in postsecondary education in Ontario: Evidence from the Youth in Transition Survey*. Toronto, Ontario: Educational Policy Institute. <http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/UnderRepdGroupsENG.pdf>
- Fleuret, C. (2012). Le rapport à l'écrit chez des familles haïtiennes. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1). https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/publication_1.pdf#page=8
- Fletcher, J., Tienda, M. (2010). Race and Ethnic Differences in College Achievement: Does High School Attended Matter? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1), 144-166.
- Foster, K. M. (2005). Diet of disparagement: the racial experiences of black students in a predominantly white university. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(4), 489-505.
- Fuligni, A. J., Witkow, M. (2004). The Postsecondary Educational Progress of Youth From Immigrant Families. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 159-183.
- Gillborn, D., Rollock, N., Vincent, C., Ball, S. J. (2012). 'You got a pass, so what more do you want?': race, class, gender intersections in the educational experiences of the Black middle class. *Race Ethnicity and Education*, 15(1), 121-139.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les Usages sociaux des Handicaps*. Les Éditions de Minuit.
- Gouvernement du Canada. (2017). Plan d'action en matière d'équité, de diversité et d'inclusion. https://www.chairs-chaire.gc.ca/program-programme/equity-equite/action_plan-plan_action-fra.aspx
- Gouvernement du Canada. (2018). Lettre ouverte de la direction du Programme des chaires de recherche du Canada aux présidents des établissements. https://www.chairs-chaire.gc.ca/whats_new-quoi_de_neuf/2018/letter_to_presidents-lettre_aux_presidents-eng.aspx
- Griga, D., Hadjar, A. (2013). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: *The Effect of the Educational Systems*. *European Sociological Review*, 30(3), 275-286.
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 55-82). Gaëtan Morin.
- Holt, M., Griffith, C. (2005). Students Vs Locals: Young Adults Constructions of the Working Class Other. *British Journal of Social Psychology*, 44, 241-267.
- Hopkins, M., Martinez-Wenzl, M., Aldana, U. S., Gandara, P. (2013). Cultivating Capital: Latino Newcomer Young Men in a US Urban High School. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(3), 286-303.

- Jeanquart-Barone, S. (1997). Institutional racism: An empirical study. *Journal of Social Psychology, 136*, 477-492.
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? *Oxford Review of Education, 34*(1), 21-37.
- Juhong, B., Mahoney, T. (2006). Ethnicity and academic success at university. *New Zealand Economic Papers, 40*(2), 181-213.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kamanzi, P.-C., Murdoch, J. (2011). L'accès à un diplôme universitaire chez les immigrants. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles d'origine immigrantes au Québec : Les dynamiques de l'établissement* (p.145-158). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kamanzi, P.-C., Collins, T. (2018). The postsecondary education pathways of Canadian immigrants: Who goes and how do they get there? *International Journal of Social Science Studies, 6*(2), 58-68.
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., Tchimou Doffouchi, M. (2006). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 265-289.
- Krahn, H., Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration, 6*(3-4), 405-434.
- Ladson-Billings, G., Tate IV, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record, 97*(1), 47-68.
- Lafortune, G., Baldé, A. (2012). Cheminement scolaire des élèves québécois originaires des Antilles : un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitatives, *Diversité urbaine, 12*(1), 49-68.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires des jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/8479/Lafortune_Gina_2012_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Armand Colin.
- Larouche, É. (2016). École, identification et négociation des frontières ethniques : une étude de cas de la 2^e génération issue de l'immigration à Montréal [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18607>
- Le Clainche, C. (2007). *Droits, libertés et capacités : contribution de Amartya Sen à l'analyse des conditions de vie*. Droit et pauvreté, contributions issues du séminaire ONPES et DREES-MiRe 2007, (59-81). http://www.onpes.gouv.fr/IMG/pdf/droit_et_pauvrete_web.pdf#page=59
- Livingstone, A.-M., Weinfield, M. (2017). Black Students and High School Completion in Quebec and Ontario: A Multivariate Analysis. *Canadian Review of Sociology, 54*(2), 174-197.

- Magnan, M.-O., Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques : le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *McGill Journal of Education*, 49(2), 373-398.
- Magnan, M.-O., Darchinian, F., Larouche, É. (2017). Identifications et rapports entre majoritaires et minoritaires. Discours de jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 17, 29-47.
- Massey, L. S. (2006). Social Background and Academic Performance Differentials: White and Minority Students at Selective Colleges. *American Law and Economics Review*, 8(2), 390-409.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. (2011). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire. *Rapport final soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal, MELS.
- McAndrew, M., Ledent, J. (2008). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au fsecondaire. *Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques*. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%20030%20octobre%202008.pdf
- McConahay, J., Hardee, B., Batts, V. (1981). Has Racism Declined in America? It Depends on Who is Asking and What is Asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25(4), 563-579.
- Milton, T. B. (2012). Class Status and The Construction of Black Masculinity. *Ethnicity and Race in a Changing World*, 3(1), 17-31.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2014). Portrait statistique de la population d'origine ethnique haïtienne au Québec en 2011. Gouvernement du Québec. <http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/publications/fr/diversite-ethnoculturelle/com-haitienne-2011.pdf>
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2016). *Portrait statistique. L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2011-2015.pdf
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste?* (traduit par Solange Chavel). Climats, Flammarion.
- Paillé, P., Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Perez Huber, L., Malagon C., M. (2007). Silenced Struggles: The Experiences of Latina and Latino Undocumented College Students in California. *Nevada Law Journal*, 7, 840-861.
- Pilote, A., Joncas, J. A., Picard, F. (2019, 5 juillet). *Les facteurs de conversion à l'œuvre dans l'environnement d'études : regards croisés sur l'expérience d'une étudiante autochtone et d'une étudiante immigrante*. Congrès de l'AREF. Bordeaux, France.
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. Dans M. Potvin, P. Eid et N. Venel (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration : Une comparaison France-Québec* (p.137-170). Athéna Éditions.

- Potvin, M. (2012). Trajectoires scolaires des jeunes d'origine haïtienne au Québec. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1). https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/publication_1.pdf#page=8
- Potvin, M., Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 79-98). FIDES Éducation.
- Quillian, L. (2006). New Approaches to Understanding Racial Prejudice and Discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32, 299-328.
- Robeyns, I. (2000). An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined (*Discussion paper*, Wolfson College, Cambridge). <https://feb.kuleuven.be/drc/Economics/research/dps-papers/dps00/dps0030.pdf>
- Robson, K., Anisef, P., Brown, R. S., George, R. C. (2018) Under-represented Students and the Transition to Post-secondary Education: Comparing Two Toronto Cohorts. *Canadian Journal of Higher Education*, 48(1), 39-59.
- Rodgers, T. (2013). Should high-school non-completion rates amongst ethnic minority students be seen as an ethnicity issue? Evidence from a case study of a student cohort from a British University. *Higher Education*, 66(5), 535-550.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187.
- Schnepf, S. V. (2017) How do Tertiary Dropouts Fare in the Labour Market? A Comparison between EU Countries. *Higher Education Quarterly*, 71(1), 75-96.
- Scott, D. (2005). Retention, completion and progression in tertiary education in New Zealand. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 3-17.
- Shaienks, D., Gluszynski, R. (2007). Participation in Postsecondary Education: Graduates, Continuers and Drop Outs, Results from YITS, Cycle 4 (*Rapport n°81-595-MIE*). Ottawa, Ontario : Culture, Tourism and Centre for Education Statistics.
- Sinacore, A. L., Lerner, S. (2013). The cultural and educational transitioning of first-generation immigrant undergraduate students in Quebec, Canada. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 13, 67-85.
- Sleeter, C. E. (2012). Critical Race Theory and Education. Dans J. A. Banks (dir.), *Encyclopedia of Diversity in Education* (vol. 1, p. 491-495). SAGE.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité* (traduit par Paul Chemla). Éditions du Seuil.
- Shi, Y., Jimenez-Arista, L. E., Cruz, J., McTier Jr., T., Koro-Ljungberg, M. (2018). Multilayered Analyses of the Experiences of Undocumented Latinx College Students. *The Qualitative Report*, 23(11), 2603-2621.
- Skeggs, B. (2004). *Class, Self and Culture*. Routledge.

- Solorzano, D., Allen, W. R., Carroll, G. (2002). Keeping race in place: Racial Microaggressions and Campus Racial Climate at the University of California, Berkeley. *Chicano-Latino Law Review*, 23(15), 14-112.
- Suarez-Balcazar, Y., Orellana-Damacela, L., Portillo, N., Rowan, J. M., Andrews-Guillen, C. (2003). Experiences of Differential Treatment among College Students of Color. *The Journal of Higher Education*, 74(4), 428-444.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Nadal, K. L., Torino, G. C. (2008). Racial Microaggressions and the Power to Define Reality. *American Psychologist*, 63(4), 277-279.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, A., Holder, M. B., Nadal, K. L., Esquilin, M. (2007). Racial Microaggressions in Everyday Life: Implications for Clinical Practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286.
- Sue, D. W., Lin A. I., Torino, G. C., Capodilupo, C. M., Rivera, D. P. (2009). Racial Microaggressions and Difficult Dialogues of Race in the Classroom. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 183-190.
- Sydell, E. J., Nelson, E. S. (2000). Modern Racism on Campus: A Survey of Attitudes and Perceptions. *The Social Science Journal*, 37(4), 627-635.
- Tate IV, W. F. (1997). Chapter 4 : Critical race theory and Education : History, Theory, and Implications. *Review of research in education*, 22(1), 195-247.
- Tenret, É. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire* (1^{ère} édition). PUF.
- Thésée, G., Carr, P. (2016). Triple Whammy and a Fragile Minority within a Fragile Majority: School, Family and Society, and the Education of Black, Francophone Youth in Montreal. *Education of African Canadian Children: Critical Perspectives*, 131.
- Thiessen, V. (2009). The pursuit of postsecondary education: A comparison of First Nations, African, Asian and European Canadian Youth. *Canadian Review of Sociology*, 1, 5-37.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF, collection Le lien Social.
- Von Robertson, R., Bravo, A., Chaney, C. (2016). Racism and the Experiences of Latino/o College Students at a PWI (Predominantly White Institution). *Critical Sociology*, 42(4-5), 715-735.
- Warikoo, N. (2016). *The Diversity Bargain: and Other Dilemmas of Race, Admissions and Meritocracy at Elite Universities*. University of Chicago Press.
- Wilson, D., Miller, R. L. (2002). Strategies for Managing Heterosexism Used Among African American Gay and Bisexual Men. *Journal of Black Psychology*, 28(4), 371-391. doi:10.1177/009579802237543
- Wilson-Forsberg, S., Masakuke, O., Shizha, E., Lafrenière, G, Mfoafo-McCarthy, M. (2018). Disrupting an imposed racial identity or performing the model minority? The pursuit of

postsecondary education by young African immigrant men in Southern Ontario. *Race, Ethnicity and Education*, 693-711. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1497965>

Winkleby, M., Jatulis, D., Frank, E., Fortmann, S.P. (1992). Socioeconomic status and health: how education, income, and occupation contribute to risk factors for cardiovascular disease. *American Journal of Public Health*, 82(6), 816–820.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91.

ANNEXE 1 – Fiche d’analyse du premier entretien

Parcours migratoires pré- et migratoires	Univers familial : parcours, perception, rapport	<u>Primaire</u>	Cégep (francophone ou anglophone)	Université : (francophone ou anglophone)	Plans futurs
-Raison d’immigration, réfugié immigrant économique regroupement familial	-choix du quartier :	<u>Non de l’école :</u> <u>Publique ou privé? Quel programme?</u> <u>Quel quartier?</u>	<u>Nom du cégep :</u> <u>Quel quartier : favorisé? Défavorisé?</u> <u>Multiethnique? Concentration ethnique?</u>	<u>Nom de l’université :</u> <u>Pourquoi cette université : il y a une raison particulière ou le choix allait de soi?</u>	-tu vas continuer tes études?
-mère : langue, niveau de scolarisation et après l’immigration et comment, emploi avant et après l’immigration et comment	-Vécu sur le marché du travail :	<u>Multiculturel ou majoritairement immigrant ou majoritairement québécois ou moitié-moitié :</u> <u>Pourquoi cette école? Tes parents ont eu de l’aide dans le processus du choix?</u>	<u>Multiculturel ou majoritairement immigrant ou majoritairement québécois ou moitié-moitié :</u> <u>Pourquoi ce cégep : il y a une raison particulière ou le choix allait de soi?</u> -rôle des parents? Tes aspirations? Rôle de tes pairs? Rôle des conseillers?	-rôle des parents? Tes aspirations? Rôle de tes pairs? Rôle des conseillers? <u>Quel programme? Pourquoi? Changements? Tu es content de ton choix? Tu regrettes?</u>	-en quel domaine tu veux travailler? En quel milieu? -tes projets? Tes vocations?
	-Rapports aux langues :	Relations avec les pairs : <u>-beaucoup d’amis ou peu d’amis? Pourquoi? Ils étaient qui tes amis?</u> <u>Frontières perçues ou non pourquoi?</u>	<u>Quel programme? Pourquoi? Changements? Tu es content de ton choix? Tu regrettes?</u>	<u>Transition vécue : comment s’est passé? L’adaptation était facile ou difficile? pourquoi?</u>	-tu va rester ou tu veux partir et pourquoi?
	-Rapports aux projets de loi :				

		<p>Relations avec les pairs :</p> <p><u>-beaucoup d'amis ou peu d'amis?</u> <u>Pourquoi? Ils étaient qui tes amis?</u> <u>Frontières perçues ou non pourquoi?</u></p> <p><u>Rôle de l'école :</u></p> <p><u>-les enseignants étaient comment?</u></p> <p><u>-Les autres responsables?</u></p> <p><u>-Tu avais de l'aide? Tu as reçu de l'aide?</u></p> <p><u>Dossier scolaire :</u></p>	<p><u>Transition vécue : comment s'est passé?</u> <u>L'adaptation était facile ou difficile? pourquoi?</u></p> <p>Relations avec les pairs :</p> <p><u>-beaucoup d'amis ou peu d'amis? Pourquoi? Ils étaient qui tes amis? Frontières perçues ou non pourquoi?</u></p> <p><u>Rôle de l'école :</u></p> <p><u>-les enseignants étaient comment?</u></p> <p><u>-Les autres responsables?</u></p> <p><u>T-u avais de l'aide? Tu as reçu de l'aide?</u></p> <p><u>Dossier scolaire :</u></p>	<p>Relations avec les pairs :</p> <p><u>-beaucoup d'amis ou peu d'amis?</u> <u>Pourquoi? Ils étaient qui tes amis?</u> <u>Frontières perçues ou non pourquoi?</u></p> <p><u>Rôle de l'école :</u></p> <p><u>-les profs étaient comment?</u></p> <p><u>-Les autres responsables?</u></p> <p><u>-Tu avais de l'aide? Tu as reçu de l'aide?</u></p> <p><u>-soutiens offerts? Ils étaient suffisants ou insuffisants?</u></p> <p><u>Comment s'est passé? Tu avais des difficultés ou non? Rôle des parents?</u> <u>Rôle de l'école?</u></p>	
--	--	---	--	---	--

		<p><u>Comment s'est passé? Tu avais des difficultés ou non? Rôle des parents? Rôle de l'école?</u></p> <p><u>-souvenirs marquants?</u></p> <p><u>-tu étais qui? Ton identité?</u></p> <hr/> <p><u>Secondaire</u></p> <p><u>Non de l'école :</u></p> <p><u>Publique ou privé? Quel programme?</u></p> <p><u>Quel quartier?</u></p>	<p><u>Comment s'est passé? Tu avais des difficultés ou non? Rôle des parents? Rôle de l'école?</u></p> <p><u>-Tu te sentais soutenu ou non? Tu te sentais inclus ou non? Pourquoi?</u></p> <p><u>-Tu étais qui? Ton identité?</u></p> <p><u>Frais du cégep :</u></p>	<p><u>-Tu te sentais soutenu ou non? Tu te sentais inclus ou non? Pourquoi?</u></p> <p><u>Frais de l'université :</u></p>	
--	--	--	--	---	--

Multiculturel ou majoritairement
immigrant ou majoritairement québécois
ou moitié-moitié :

Pourquoi cette école? Tes parents ont eu
de l'aide dans le processus du choix?

Relations avec les pairs :

-beaucoup d'amis ou peu d'amis?
Pourquoi? Ils étaient qui tes amis?
Frontières perçues ou non pourquoi?

Relations avec les pairs :

-beaucoup d'amis ou peu d'amis?
Pourquoi? Ils étaient qui tes amis?
Frontières perçues ou non pourquoi?

Rôle de l'école :

-les enseignants étaient comment?

-Les autres responsables?

T-u avais de l'aide? Tu as reçu de l'aide?

Dossier scolaire :

Comment s'est passé? Tu avais des
difficultés ou non? Rôle des parents?
Rôle de l'école?

ANNEXE 2 – Fiche d’analyse du deuxième entretien

Inscrire une citation qui résume le parcours universitaire de l’AN 2 (un MODO)
<u>Auto-identification</u>
<u>Facteurs facilitant son parcours à l’université</u>
<u>Facteurs contraignant son parcours à l’université</u>
<u>Expériences de minorisation, de racisation, de microagressions</u>
<u>Stratégies adoptées par l’étudiant pour survivre à l’expérience universitaire (<i>role flexing, repli, marginalisation, etc.</i>)</u>
<u>Expérience de la frontière Nous/Eux avec les pairs ou le personnel</u>

Utilisation ou non-utilisation de services de soutien offerts par l'université ou par un autre organisme

Critiques de l'université, des pratiques du personnel

Pistes suggérées pour améliorer les pratiques à l'université

Aspirations et projets futurs

Autres éléments importants pour comprendre ce cas

ANNEXE 3 – Fiche d’analyse des facteurs de conversion

Facteurs de conversion (individuels, socioculturels et environnementaux)	
Individuels	
Sociaux ou socioculturels	
Environnementaux	
Ressources et libertés	Transformation en fonctionnements

ANNEXE 4 : Certificat d'approbation éthique



N° de certificat
CPER-17-081-P-2

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE - 2^e renouvellement -

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui a été fournis conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal

Projet	
Titre du projet	Inégalités de parcours dans l'enseignement supérieur : le cas des candidats issus de l'immigration
Chercheur requérant	Marie-Odile Magnan , professeure agrégée Département d'administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal Pierre Canisius Kamanzi professeur agrégé Département d'administration et fondements de l'éducation - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal Véronique Valade étudiante à la maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation - Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal, Université de Montréal
Autres collaborateurs	Hélène Trifiro, U. de Montréal; Tya Collins, U. de Montréal; Hakim Touhmou, U. de Montréal; Véronique Grenier, U. de Montréal; Kelly Russo, postdoctorante U. de Montréal; Annie Pilote, U. Laval; Edouard Staco, Fonds 1804 pour la persévérance scolaire
Coordination	Coordination du projet: Véronique Grenier
Modifications depuis l'approbation initiale	3 nov. 2020 : ajout d'une collaboratrice et d'une étudiante, modification des participants visés, de la méthode et des messages de sollicitation et des formulaires; juin 2019: ajout d'un nouveau groupe de participants
Financement	
Organisme	CRSH
Programme	Subventions Savoir
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	435-2017-0422
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CEREP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CEREP. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du comité.

Pauline Morin Responsable de l'évaluation éthique continue Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) Université de Montréal	9 décembre 2020 Date de délivrance du renouvellement 18 octobre 2017 Date du certificat initial	1er janvier 2022 Date du prochain suivi 1er janvier 2022 Date de fin de validité
--	--	---

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
3333, Queen Mary
Local 220-2
Montréal QC H3V 1A2
www.cerep.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111#5925
cerep@umontreal.ca