

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
UNIVERSITÉ DE NANTES

L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES À L'UNIVERSITÉ :
RACISME SYSTÉMIQUE, STRATÉGIES D'ADAPTATION ET ESPOIR
DE CHANGEMENT SOCIAL

THÈSE
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN SCIENCES DES RELIGIONS (UQAM)
ET EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (UNIVERSITÉ DE NANTES)

PAR
LÉA LEFEVRE-RADELLI

DÉCEMBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas vu le jour de la même manière sans un ensemble de rencontres. Même si je ne peux les nommer toutes, je tiens à exprimer ma gratitude aux nombreuses personnes qui ont été présentes avant et pendant ses six années de doctorat et de vie montréalaise.

Je remercie mes deux co-directeurs de thèse, Laurent Jérôme et Marie Salaün, pour leur disponibilité, leur ouverture, leurs relectures attentives et leur aide à travers les méandres de la cotutelle. Merci à Laurent de m'avoir ouvert la porte de l'anthropologie en milieu autochtone et de m'avoir montré de nouvelles et enthousiasmantes manières de faire de la recherche. Merci à Marie de m'avoir fait prendre du recul par rapport à mon terrain québécois et à mes lectures théoriques.

Je remercie les étudiants et anciens étudiants de l'UQAM et de l'UdeM que j'ai eu le plaisir de rencontrer pour la recherche. Merci de m'avoir fait confiance et d'avoir partagé avec moi vos histoires, qui me suivront longtemps. Un merci particulier à Gustavo Zamora Jiménez, Maxime-Auguste Wawanoloath et Julien Vadeboncoeur pour la recherche partenariale, à Myriam pour les cours d'innu-aimun dans la joie et la légèreté, et à Caroline, Phoenix, Anna, Mathilde, Kekto, Christian et Terry pour les discussions et les moments passés ensemble.

Le financement de la thèse étant un exercice délicat, de nombreuses conditions m'ont permis de poursuivre et terminer le doctorat. Je remercie tout particulièrement Laurent Jérôme grâce à qui j'ai pu consacrer une grande partie de mon temps à la recherche par l'obtention de contrats de recherches et d'enseignement et de bourses d'études. Merci à la Fondation de l'UQAM d'avoir ouvert les concours de bourses aux étudiants étrangers. Merci à l'équipe du CRISPESH de m'avoir offert une belle expérience de travail et d'avoir été compréhensive au regard de ma situation d'étudiante. Enfin, je

remercie mon père et mes grands-parents, sans qui je n'aurais peut-être pas pu prendre le risque d'immigrer et de m'inscrire en thèse.

Pour leur soutien intellectuel et émotionnel je remercie mes amis et compatriotes d'université : Emanuelle Dufour, Isabelle Chrétien, Marie-Anne Ladouceur, Marilou Maisonneuve, Magali Vullierme, Sébastien Brodeur-Girard, Marie-Charlotte Franco, Sophie Guignard et Shandi Bouscantier. Ça a été un très grand plaisir de s'entraider dans les joies et les peines de la recherche et de partager nos réflexions et nos fous rires.

Dans les (nombreux) moments de doute et de découragement quant à la pertinence et à la manière de mener cette recherche je me suis sentie soutenue et inspirée par Josée-Anne Riverin, Marise Lachapelle, Doris Farget, Rola Helou et Julie Gauthier. Votre intérêt pour cette thèse a été d'une grande aide en période de rédaction. Un merci spécial à Emanuelle Dufour pour sa relecture avisée et toujours pertinente. Merci également à Jean-Michel Huctin pour ses encouragements tout au long de ma thèse.

Je remercie mes amis Aurélie Angrignon Atkins, David Brodeur, Jessica Chin, Geneviève et Marie-Pierre Côté, Maryse Damecourt, Claire Echardour, Ilyas El-Hajji, Anne-Laure Fidalgo, Julie Gagné, Simon Gauthier, Ariane Genet de Miomandre, Quentin Genévrier, Marion Jégoux, Warda Karroum, Johan Lauret, Anissa Michaud, Stéphane Poisson, Frédérique Routhier, Julie Saint-Laurent et Yao Xi Zhang. Merci de partager ma vie au Québec.

Au département de sciences des religions, je remercie Stéphanie Boulais, Nicolas Boissière et Martin Lepage pour les longues discussions et les virées folles. Merci à Marie-Claude Noël et Diane Pellerin pour leur gentillesse et leur suivi administratif.

Cette thèse est le fruit d'un long travail de déconstruction. Réfléchir sur le racisme systémique a été un exercice intime, transformateur et souvent difficile. Pour cela, je souhaite exprimer ma reconnaissance aux personnes qui m'ont soutenue dans ma démarche (souvent sans le savoir). Le cadre théorique de la thèse doit beaucoup à Claudia Mongumu, Paul Le Cuziat, Sean Gardner, Dorothée Myriam Kellou, Firdausse

Joomun, Stéphane Alix et Tony Tanchaleune. Thank you Sister Hai An, Brother Phap Man, Sandra Kim and the organizers of the 2018 Rose Apple Retreat. You helped me bring love, serenity and compassion into my work.

Pour la communauté de valeur et de pratique, toute ma gratitude à la Sangha Wake Up Montréal et à la Sangha de l'Est ainsi qu'à toutes les « girafes » de Communication Non-Violente pour ces belles années de cheminement en commun (je ne peux vous nommer tous, j'espère que vous vous reconnaîtrez!).

Pour les échanges de sourires et les conversations quotidiennes au métro Rosemont, mes pensées à Huong Nguyen Thien, camelot de *L'itinéraire* et Éric, distributeur du journal *24 heures*. J'en profite pour saluer « la femme au grand chapeau » du 3^e étage de la Grande Bibliothèque.

Merci aux personnes qui rendent possible l'existence des infrastructures de Montréal, bibliothèques, parcs, piscines, centres communautaires, grâce auxquelles la vie en ville est plus belle. Merci à Mathieu Joly pour les cours de piano et de chant dans l'humour et le plaisir. Mes remerciements à l'espace *Thésez-vous*, si salutaire en fin de rédaction.

En France, pour leur soutien, leur présence et pour faire partie de ma vie, je remercie mes grands-parents Jeannine et Henri Lefèvre, mon père Vincent Lefèvre, ma belle-mère Dominique Costa, mes sœurs et frère Maya Lefèvre-Radelli, Pauline Caillat, Marisol Caillat-Radelli et Julien Lefèvre. Merci à ma mère, Silvia Radelli, qui m'a toujours soutenue même (et surtout) quand je n'y croyais plus.

Merci à Camille et Chloé Dugué, Laure Chatelain, Kyra Krasniansky, Audrey Haros, Wilfried Kirschenmann et Alexandre Brantus pour notre précieuse amitié, quelle que soit la distance géographique.

Merci à mon amoureux et mari Alexis-Michel Schmitt-Cadet d'être dans ma vie et de m'accompagner avec enthousiasme dans ce cheminement émotionnel, intellectuel et spirituel.

À mes deux grands-mères, Jeannine Lefèvre et Bruna Radelli.

Merci d'avoir ouvert la voie pour que les femmes de ma génération puissent en plus grand nombre aller à l'université et faire leurs propres choix de vie. Je porte votre héritage avec gratitude.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ	xiv
SUMMARY	xv
INTRODUCTION	1
1. Objectifs de recherche.....	6
2. Genèse de la recherche.....	7
3. Plan	14
CHAPITRE I. LES MÉCANISMES DE L'OPPRESSION RACIALE : DÉFINITIONS ET ENJEUX CONTEMPORAINS	18
Introduction.....	18
1.1. Le racisme biologique.....	21
1.2. Le « nouveau racisme » ou « racisme culturel ».....	24
1.3. Le racisme systémique.....	27
1.3.1. Le racisme est une forme d'oppression systémique.....	29
1.3.2. Les différents niveaux du racisme.....	32
1.3.3. Le racisme vise au maintien du privilège blanc	41
1.3.4. Le racisme prend ses racines dans la construction d'une supériorité blanche	45
1.4. Les manifestations et conséquences du racisme	50
1.4.1. Stéréotypes, préjugés, stigmates	50
1.4.2. Discriminations	53
1.4.3. Les conséquences du racisme pour les populations minorisées.....	55
1.4.4. Les conséquences du racisme pour les groupes au pouvoir.....	57
1.5. Le racisme envers les peuples autochtones au Québec et au Canada	58
1.5.1. La question du racisme au sein de la « majorité fragile » québécoise	58
1.5.2. L'évacuation des questions autochtones	63
1.5.3. Autochtones, personnes racisées : un débat transposable?	67

Conclusion	74
CHAPITRE II. CADRE HISTORIQUE ET CONTEMPORAIN DE LA SCOLARISATION DES PREMIÈRES NATIONS AU CANADA.....	77
Introduction.....	77
2.1. La <i>Loi sur les Indiens</i> et les politiques d'aliénation identitaires.....	80
2.1.1. Le statut d'Indien	80
2.1.2. L'émancipation	83
2.2. Les pensionnats indiens: de la ségrégation à l' « intégration ».....	86
2.3. Les années 1970 : les revendications à l'autodétermination.....	90
2.4. Les revendications dans le domaine de l'éducation postsecondaire	96
2.4.1. Les institutions « par et pour » les Premières Nations au Québec	101
2.5. Portrait de la scolarisation postsecondaire contemporaine des Premières Nations....	103
2.5.1. La situation au Canada.....	103
2.5.2. La situation au Québec.....	106
2.5.3. Les différences internes aux membres des Premières Nations	108
Conclusion	109
CHAPITRE III. CADRE D'ANALYSE DE LA SCOLARISATION DES MINORITÉS ET DES PEUPLES AUTOCHTONES : POUR UN DÉPASSEMENT DES THÉORIES DE LA « DIFFÉRENCE CULTURELLE ».....	116
Introduction.....	116
3.1. De « l'infériorité culturelle » à la « différence culturelle ».....	117
3.1.1. L'occultation des rapports de pouvoir.....	120
3.1.2. L'essentialisation des identités et des cultures autochtones.....	126
3.1.3. La pathologisation : le renforcement de l'image de l'infériorité des Autochtones	133
3.2. Le cadre d'analyse critique : une analyse des mécanismes d'oppression et de résistance en contexte scolaire.....	137
3.2.1. Les thèses conflictualistes : une analyse de l'oppression.....	138
3.2.2. La pédagogie critique et la notion de « résistance »	145
3.2.3. La perspective antiraciste.....	151
Conclusion	155
CHAPITRE IV. LES RECHERCHES MENÉES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU QUÉBEC ET AU CANADA : REVUE DE LA LITTÉRATURE..	158
Introduction.....	158

4.1. Les analyses interprétatives/compréhensives au Québec.....	159
4.1.1. Bref portrait des étudiants des Premières Nations	160
4.1.2. Les obstacles à la réussite	161
4.1.3. Les facteurs de soutien et le sens de l'expérience scolaire	164
4.2. Les analyses critiques et postcoloniales.....	167
4.2.1. Les analyses postcoloniales	167
4.2.2. La différence entre intégration et inclusion : l'étude de Lachapelle.....	171
4.2.3. Les théories de la justice sociale : l'étude de Joncas.....	174
4.3. Les étudiants et professeurs autochtones face au racisme : oppression et résistance.	176
4.3.1. Exploration des manifestations du racisme au sein du système universitaire : l'expérience de Patricia Monture-Angus	177
4.3.2. La perspective antiraciste au Canada	181
Conclusion	196
CHAPITRE V. ANCRAGE MÉTHODOLOGIQUE	200
Introduction.....	200
5.1. Méthodologie de l'enquête de terrain	200
5.1.1. Observation et observation participante.....	200
5.1.2. Recrutement et entrevues	203
5.1.3. Analyse des entrevues.....	210
5.1.4. L'approche réflexive	212
5.2. Éthique de la recherche en milieu autochtone.....	219
5.2.1. Comités d'éthique et protocoles de recherche avec les Premières Nations	219
5.2.2. Recherche partenariale avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM	222
5.2.3. Validation et transfert des résultats	228
Conclusion	230
INTRODUCTION AUX CHAPITRES VI À IX.....	232
CHAPITRE VI. DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES INVISIBLES ET MÉCONNUS ..	235
Introduction.....	235
6.1. Présentation du contexte institutionnel	235
6.1.1. Historique et évolution du contexte institutionnel francophone	239
6.1.2. Données concernant les étudiants et professeurs autochtones	244
6.1.3. Données concernant le curriculum.....	250
6.1.4. Éléments d'analyse	252
6.2. La diversité des rapports à l'institution universitaire.....	256

6.2.1. L'intégration urbaine, académique et sociale : des expériences différenciées.....	256
6.2.2. Le premier cas de figure: une intégration facilitée.....	269
6.2.3. Le deuxième cas de figure : une intégration mitigée	273
6.2.4. Le troisième cas de figure : « la lutte »	276
Conclusion	284
CHAPITRE VII. LES ÉTUDIANTS FACE À LA STIGMATISATION ET AUX INCERTITUDES IDENTITAIRES.....	291
Introduction.....	291
7.1. Mais qui est étudiant autochtone? Les enjeux de l'auto-identification.....	294
7.1.1. La honte d'être Autochtone.....	295
7.1.2. La peur de s'auto-identifier.....	299
7.1.3. L'incertitude : « en suis-je vraiment une ? ».....	302
7.2. Échapper aux stéréotypes et à la discrimination : les stratégies des étudiants.....	314
7.2.1. Passer inaperçu.....	315
7.2.2. S'identifier : un acte politique.....	319
7.2.3. Ne pas se laisser enfermer dans des catégories stéréotypées	322
Conclusion	328
CHAPITRE VIII. DISCRIMINATIONS ET ESPACES DE RENCONTRE : ANALYSE DES NIVEAUX INTERPERSONNEL ET INSTITUTIONNEL	331
Introduction.....	331
8.1. Les interactions du quotidien	334
8.1.1. Le sentiment d'isolement : l'absence de professeurs et d'autres étudiants autochtones	336
8.1.2. La charge de la sensibilisation : « faut toujours faire de l'éducation ».....	339
8.1.3. Le poids de la stigmatisation: être « l'Autochtone de service ».....	341
8.1.4. Les rapports avec les enseignants	346
8.1.5. Les rapports avec les autres étudiants	353
8.2. Le racisme épistémique: hiérarchie des savoirs, hiérarchie des peuples.....	358
8.2.1. Apprendre à travers le regard occidental	363
8.2.2. Se conformer aux normes scientifiques occidentales.....	368
8.2.3. Faire face à la ségrégation et à la hiérarchisation des savoirs.....	373
8.3. Quelques conséquences de l'effacement : l'exclusion des Autochtones hors de l'histoire et de la pensée collectives.....	380
8.3.1. La proclamation de l'inexistence des Autochtones.....	380
8.3.2. La limitation des possibilités des étudiants.....	386
Conclusion	388

CHAPITRE IX. L'UNIVERSITÉ, OUTIL DE CHANGEMENT SOCIAL ET SOURCE DE TENSIONS	392
Introduction.....	392
9.1. L'université comme outil de changement individuel et social : espoirs, tensions et contradictions.....	395
9.1.1. Aller à l'université pour avoir une meilleure vie	397
9.1.2. Aller à l'université pour renforcer ses compétences et ses connaissances.....	400
9.1.3. Acquérir des outils pour « se défendre ».....	403
9.1.4. Aller à l'université pour renouer avec son héritage et son identité.....	409
9.2. Mobilisation des ressources universitaires et stratégies de résistance	421
9.2.1. Étudier dans des programmes autochtones	422
9.2.2. « Intégrer » ses réalités en classe	430
9.2.3. Maintenir son identité culturelle	435
Conclusion	440
DISCUSSION ET CONCLUSION	443
1. Apports à la compréhension de l'expérience des étudiants autochtones	443
1.1. Profil des étudiants.....	443
1.2. Les conséquences du racisme systémique.....	445
1.3. Résistance des étudiants	448
1.4. « Assis ensemble » : la collaboration entre Autochtones et non-Autochtones	451
2. Apports à la compréhension des politiques institutionnelles : reconsidérer la notion de « sécurité culturelle ».....	452
3. Limites de la thèse et pistes de recherches futures.....	461
ANNEXE A. Carte des communautés autochtones au Québec	466
ANNEXE B. Schéma des études en France et au Québec.....	467
ANNEXE C. Diplômes universitaires au Québec	468
ANNEXE D. Grilles d'entretiens semi-directifs avec les étudiants autochtones	469
Guide d'entrevue 1.....	469
Guide d'entrevue 2.....	470
ANNEXE E. Lexique des termes québécois.....	471

ANNEXE F. Photographies : accueil des étudiants et valorisation des cultures autochtones
sur les campus universitaires. 473

BIBLIOGRAPHIE..... 474

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Trois niveaux du racisme systémique (adapté de Scheurich et Young 1997 : 5). ...	33
Figure 2. A Drinking Fountain on the County Courthouse Lawn, photograph by J. Vachon, 1938 (Pérez-Huber et Solorzano 2015: 306).....	36
Figure 3. Exemple de certificat de statut d'Indien (AANC 2019).....	80
Figure 4. Proportion d'Autochtones et de non-autochtones âgés de 25 à 64 ans qui sont titulaires d'un diplôme universitaire, Canada, 1996, 2001 et 2006 (AANC 2011).....	105
Figure 5. Vidéo de présentation des résultats, avril 2019 (capture d'écran).....	229
Figure 6. Terry Randy Awashish, Territoire, 2016.....	278
Figure 7. Terry Randy Awashish, Sokikapowiwin, 2017.....	278
Figure 8. Projet final d'université de Marly Fontaine, 2017.	432
Figure 9. Bâton de parole réalisé par Anna pour un cours.....	434
Figure 10. Sécurité et insécurité sur le campus.....	459

LISTE DES TABLEAUX

Table 1. Schéma d'ensemble des chapitres I à IV	20
Table 2. Les deux logiques complémentaires du racisme	26
Table 3. Tableau de différentes formes d'oppressions (adapté de Sensoy et DiAngelo 2012 : 42)	31
Table 4. Émotions et actions envers les groupes opprimés (DiAngelo 2012 : 38; trad. libre) 54	
Table 5. Émotions et actions envers les membres du groupe dominant (DiAngelo 2012 : 39; trad. libre).....	57
Table 6. Effectifs à l'université, trimestre d'automne, selon le statut légal au Canada, 2001-2002 à 2009-2010 (MELS 2013 :9)	107
Table 7. Tableau-synthèse des « obstacles à la réussite des étudiants autochtones » (adapté de Loiselle 2010 : 26-27).....	124
Table 8. Tableau-synthèse des formes de racisme affectant les étudiants et professeurs autochtones dans les universités canadiennes et américaines	188
Table 9. Tableau-synthèse des stratégies de résistance face au racisme dans les universités 194	
Table 10. Récapitulatif des projets de recherche et des entrevues réalisées	203
Table 11. Périodes d'études des participants francophones	210
Table 12. Tranche d'âge des participants francophones.....	210
Table 13. Facultés correspondant aux programmes d'inscription des participants francophones	210
Table 14. Services, regroupements étudiants, programmes d'études et mesures d'admission pour étudiants autochtones dans les universités de Montréal (2018).....	237
Table 15. Services, regroupements étudiants, programmes d'études et mesures d'admission pour étudiants autochtones dans les universités au Québec hors Montréal (2018).....	238
Table 16. Nombre d'étudiants autochtones financés par AANC par institution postsecondaire québécoise en 2014-2015 (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017a : 15).....	246
Table 17. Cours sur les thèmes liés aux personnes racisées, aux Autochtones et aux femmes en sciences politiques dans l'Ouest du Canada, 2017 (adapté de Smith 2017: 254).....	254
Table 18. Lieu où ont grandi les participants francophones	264
Table 19. Diplôme du parent ayant le plus haut degré d'études (participants francophones)	267
Table 20. Plus haut programme d'inscription ou de diplôme obtenu des participants francophones au moment de l'entrevue.....	268
Table 21. Langue maternelle des participants francophones	268

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AANC : Affaires autochtones et du Nord Canada

Cégep : Collège d'enseignement général et professionnel

CEPN : Conseil en éducation des Premières Nations

CIERA : Centre interuniversitaires d'études et de recherches autochtones

CPNUQAM : Cercle des Premières Nations de l'UQAM

CRPA: Commission royale sur les peuples autochtones

CRT : Critical Race Theory

CVR: Commission de vérité et réconciliation du Canada

D.E.C. : Diplôme d'études collégiales

MIEI : *Maîtrise indienne de l'éducation indienne*

UdeM : Université de Montréal

UQAM : Université du Québec à Montréal

UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingu

RÉSUMÉ

Au Canada, il existe un écart important entre le niveau d'éducation des populations autochtones et celui des populations non-autochtones. En 2016, 3 Autochtones sur 10 avaient décroché du secondaire sans obtenir leur diplôme, et 11% des Autochtones étaient titulaires d'un diplôme universitaire, contre 29% des Canadiens (Statistique Canada 2017). Considérant ces inégalités, plusieurs études ont identifié les besoins, les obstacles et les facteurs de réussite ou d'échec des étudiants autochtones.

Dans cette perspective, mon doctorat vise à améliorer la compréhension des expériences vécues par les étudiants des Premières Nations à l'université. Il repose sur une enquête qualitative de type empirico-inductive réalisée entre 2014 et 2017 à Montréal (Québec). Le corpus de données est constitué d'entrevues avec 21 étudiants et anciens étudiants des Premières Nations de l'UQAM et de l'UdeM, complété par des entrevues avec 3 étudiants autochtones anglophones de l'Université McGill, 3 étudiants non-autochtones et 9 personnes-ressources d'établissements postsecondaires montréalais.

Plusieurs facteurs sont déterminants pour différencier l'expérience universitaire des participants, notamment le rapport au milieu urbain et le capital culturel, social et linguistique. Seuls une minorité de participants éprouvaient des difficultés d'adaptation urbaines, académiques et sociales. Tous les participants expérimentaient cependant les conséquences du racisme systémique envers les peuples autochtones.

La recherche mobilise les théories critiques en éducation (pédagogie critique et perspective antiraciste) et la *Critical Race Theory* pour interpréter les résultats, en se distanciant des analyses traditionnelles fondées sur les théories de la « discontinuité culturelle ». Aborder les enjeux sous l'angle de l'oppression raciale permet de redéfinir le cadre de la réflexion sur les inégalités de scolarisation entre Autochtones et non-autochtones.

La thèse apporte ainsi un éclairage sur les effets des mécanismes de discrimination auxquels font face les étudiants, aux niveaux interpersonnel et institutionnel. Elle contribue également à mieux comprendre les modalités par lesquelles les étudiants exercent leur agentivité. Les étudiants se conforment (du moins en apparence) aux règles scolaires imposées afin d'acquérir les outils nécessaires à un changement social sur le long terme. À court terme, tout en étant contraints de s'adapter aux structures euroquébécoises, ils tentent de ne pas se laisser définir par les expériences de stigmatisation et par une identité racisée imposée par la colonisation.

Mots-clés : Autochtones, Premières Nations, université, racisme, inclusion

SUMMARY

In Canada, there is a significant gap between the educational level of Indigenous and non-Indigenous populations. In 2016, 3 out of 10 Indigenous people had dropped out of high school, and only 11% of Indigenous people had a university degree, compared to 29% of non-Indigenous Canadians (Statistics Canada 2017). Considering these inequalities, several studies have identified the needs, barriers, and success or failure factors for Indigenous students.

In this regard, my doctoral degree aims to improve understanding of the experiences of First Nations students in university. It is based on a qualitative empirical-inductive survey conducted between 2014 and 2017 in Montreal, Quebec. The body of data consists of interviews with 21 current and former First Nations students from Université du Québec à Montréal and Université de Montréal, supplemented by interviews with 3 English-speaking First Nations students from McGill University, 3 non-Indigenous students and 9 resource people from Montreal postsecondary institutions.

The research mobilizes critical theories in education (critical pedagogy and anti-racist perspective) and Critical Race Theory to interpret the results, distancing itself from traditional analyses based on theories of « cultural discontinuity ». Addressing issues from the perspective of racial oppression helps to redefine the framework for thinking about inequalities in education between Indigenous and non-Indigenous people.

Several factors are key to differentiating the academic experience of participants, including the relationship to the urban environment and cultural, social, and linguistic capital. Only a minority of participants experienced urban, academic, and social adjustment difficulties. All participants, however, experienced the consequences of systemic racism towards Indigenous peoples.

The thesis therefore sheds light on the effects of discrimination mechanisms that students face at interpersonal and institutional levels. It also contributes to a better understanding of the ways in which students exercise their agency. Students conform (at least in appearance) to imposed school rules in order to acquire the tools necessary for long-term social change. In the short term, while being forced to adapt to Eurocentric structures, they try not to be defined by the experiences of stigmatization and by a racialized identity imposed by colonization.

Keywords: Indigenous, First Nations, university, racism, inclusion

INTRODUCTION

« *Education has hurt us and education has helped us. It is part of the problem and part of the solution. Fire that cooks our food and the fire of napalm are both called fire* » (Hampton 2000: 210). C'est par ces mots qu'Eber Hampton, alors président de la *Saskatchewan Indian Federated College* à Regina (aujourd'hui *First Nations University of Canada*), exprimait ses luttes et ses espoirs envers le système scolaire canadien. Ce rapport ambivalent à l'éducation trouve ses racines dans la politique d'assimilation des peuples autochtones¹. Au Canada, entre le XIX^e et le XX^e siècles, plus de 150 000 enfants autochtones ont été scolarisés dans des pensionnats administrés par les Églises (CVR 2015b : 5). Cette scolarisation forcée, reconnue en 2015 comme un « génocide culturel » (*ibid.* : 3), a été l'un des instruments privilégiés de la politique coloniale.

Les peuples autochtones font aujourd'hui face à un fort taux d'échec scolaire. En 2016, 3 Autochtones sur 10 avaient décroché du secondaire sans obtenir leur diplôme et 11% étaient titulaires d'un diplôme universitaire, contre 29% des Canadiens (Statistique Canada 2017b). Entre 1996 et 2016, l'écart entre le nombre de titulaires d'un diplôme universitaire s'est accru entre Autochtones et non-Autochtones (AANC 2011, Statistique Canada 2017b).

¹ Le terme générique « peuples autochtones » (en anglais, « *indigenous people* ») est une catégorie légale, consacrée par l'adoption de la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones en 2007 (pour la différence de conceptions de l'autochtonie entre la France et le Canada, voir Gagné et Salaün 2009). L'Organisation des Nations unies reconnaît comme autochtones les populations qui ont « subi des injustices historiques à cause, entre autres, de la colonisation et de la dépossession de leurs terres » (Nations unies 2007 : 2) et qui sont victimes de marginalisation économique, politique et culturelle. Au Canada, on recensait 1,6 million d'Autochtones en 2016, ce qui représentait 4,9 % de la population totale (Statistiques Canada 2016). Selon les auteurs, les termes « autochtone » et « non-autochtone » sont soit toujours en minuscule, soit en majuscule lorsqu'il s'agit de noms propres.

Ces écarts en matière d'éducation font partie des multiples inégalités socioéconomiques qui touchent les peuples autochtones (HCR 2014, Macdonald et Wilson 2016, Posca 2018). D'après le rapporteur spécial des Nations unies sur les droits des peuples autochtones, le traitement des Premières Nations, des Inuit et des Métis au Canada² continue de poser de nombreux enjeux relatifs aux droits humains (HRC 2014 : 13). Alors que le Canada se classe parmi les pays où l'indice de développement humain est le plus élevé au monde, « sur les 100 collectivités canadiennes qui se trouvent au bas de l'échelle de l'Indice de bien-être, 96 sont des Premières Nations » (*ibid.* : 7).

C'est dans ce contexte que ma thèse propose de documenter l'expérience des étudiants des Premières Nations dans les universités francophones de la ville la plus densément peuplée de la province du Québec, Montréal. Ce sujet s'est élaboré progressivement à partir de mon expérience en Ontario lors de l'année scolaire 2011-2012. Dans le cadre de ma scolarité de master (maîtrise) en France, j'ai réalisé une année d'échange universitaire à l'Université York à Toronto. Par intérêt personnel, j'ai suivi deux cours portant sur les Premières Nations au Canada, dont un cours de langue donné par une professeure anishinabe, Maya Chacaby. Mon mémoire sur le développement des bibliothèques publiques à Toronto à la fin du XIX^e siècle impliquait de réaliser des recherches historiques sur la construction de l'identité canadienne. Dans ce cadre, je me suis intéressée à l'histoire des peuples autochtones, car je considérais qu'elle faisait partie intégrante du Canada contemporain. Alors qu'il m'a été facile de trouver des ouvrages de référence sur le Canada, je me suis rapidement confrontée à la difficulté

² L'article 35 de la *Loi constitutionnelle de 1982* reconnaît comme peuples autochtones les Indiens (soumis à la *Loi sur les Indiens*), les Inuit et les Métis. Cependant, au lieu de la catégorie légale d'« Indiens », depuis les années 1980, on utilise plutôt le terme « Premières Nations » (pour une analyse des différents termes désignant les peuples autochtones au Canada, voir Vowel 2016). Au Québec, les dix Premières Nations sont les Waban-Aki (Abénaquis), Anishinabeg (Algonquins), Atikamekw Nehirowisiwok, Eeyou (Cris), Hurons-Wendats, Innus, Wolastoqiyik (Malécites), Mi'gmaq, Kanien'kehá:ka (Mohawks) et Naskapis. La graphie retenue pour le nom des nations est celle utilisée par Kaine (2016).

d'obtenir des informations générales fiables sur l'histoire des peuples autochtones. Celle-ci n'était visiblement pas une composante de la mémoire collective et était reléguée à une minorité de cours à l'université. Je n'ai pas pu approfondir mes recherches documentaires mais ai poursuivi mes investigations en participant aux événements sur le campus. J'ai assisté à la conférence de Madeleine Redfern, alors maire d'Iqaluit (Nunavut). Celle-ci a insisté sur l'importance de l'éducation universitaire et sur les obstacles à la réussite scolaire pour les Inuit. Quelques semaines plus tard, j'ai fait la connaissance d'une étudiante autochtone qui organisait la projection d'un documentaire sur les femmes autochtones disparues et assassinées. Elle m'a expliqué que les études représentaient pour elles une épreuve particulièrement difficile parce qu'elle se sentait isolée sur le campus, loin de sa communauté et de son réseau social. J'ai alors voulu approfondir ma compréhension de ces réalités abordées par Madeleine Redfern et par l'étudiante autochtone.

Je me suis inscrite en doctorat en cotutelle en 2013, avec l'objectif initial de travailler sur le thème de l'accessibilité aux études universitaires pour les Premières Nations, cette fois au Québec. La thèse en cotutelle m'a permis de bénéficier d'une double expertise. Mon co-directeur à Montréal, Laurent Jérôme, travaille en anthropologie sur les réalités autochtones au Québec. Ma co-directrice à Nantes, Marie Salaün, étudie l'anthropologie et la sociohistoire de l'éducation en contexte colonial et postcolonial, sur d'autres terrains autochtones (Polynésie française, Hawaï, Nouvelle-Calédonie). Le département de sciences des religions de l'UQAM³ accorde une place importante aux études autochtones, notamment en hébergeant le pôle montréalais du CIERA (Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones). Dans le cadre de ma recherche, je considérais que la question de l'éducation était inscrite dans un univers de sens, de pratiques et de savoirs propres aux peuples autochtones. Ces thèmes

³ Ce département de la Faculté des Sciences humaines étudie la religion « comme objet partiel ou spécialisé » dans une approche interdisciplinaire et non confessionnelle. Il mobilise plusieurs méthodologies, dont l'ethnographie. (Rousseau 2013 : 112)

développés au Département de sciences des religions s'inscrivent dans l'étude plus large des ontologies⁴ des peuples autochtones et occidentaux. L'affiliation parallèle au Département de sciences de l'éducation à l'Université de Nantes m'a permis d'inscrire mon sujet dans les traditions critiques en sociologie de l'éducation, concernant notamment les inégalités sociales dans la réussite scolaire.

Mon arrivée à Montréal en septembre 2013 s'inscrivait dans un contexte approprié pour un tel sujet. Depuis 2012, quelques professeurs, dont mon directeur de thèse Laurent Jérôme, développaient une réflexion sur la place de la recherche et de la formation sur les réalités autochtones à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM), le regroupement étudiant de l'UQAM, existait depuis 1990 et organisait des événements culturels et politiques. Le nombre d'étudiants autochtones n'était alors pas connu de l'institution et il n'y avait pas de service ni de réflexion institutionnelle à leur égard. La situation à l'Université de Montréal (UdeM) était relativement similaire : en l'absence d'association et de services institutionnels pour les étudiants autochtones, il existait des initiatives ponctuelles ou limitées à certains départements (par exemple le programme de mini-école de la santé organisée par le chirurgien innu Stanley Vollant⁵).

⁴ En sciences humaines, le concept d'« ontologie » date des années 1990. Adapté du domaine de la philosophie désignant la « science de l'être », il a été intégré en anthropologie après la publication de l'ouvrage de Descola (2005) *Par-delà nature et culture* (Diantell 2015 : 120-121). Ce concept est alors devenu central dans les études autochtones. Poirier (2004 : 13) définit les questions d'ordre ontologiques comme « celles de l'être-au-monde, des façons différentes d'appréhender le réel, de concevoir la place de l'humain dans le cosmos et dans ses relations avec les Autres, y compris avec les non-humains ». Bien que ce concept n'ait pas été développé dans mes analyses, il a constitué un cadre de compréhension important au début de ma recherche. S'il y a des différences ontologiques dans la conception du savoir entre Autochtones et non-Autochtones, ces différences deviennent en effet centrales lorsqu'elles sont comprises dans le cadre de rapports de domination étudiés dans cette thèse.

⁵ Ce programme organisait des séjours de quelques jours en communautés autochtones pour sensibiliser les étudiants de médecine et faire connaître aux jeunes Autochtones les opportunités d'études dans les domaines de la santé.

Comprendre l'expérience des étudiants autochtones avait à la fois une pertinence scientifique, puisqu'il y avait un faible nombre d'études sur ce sujet au Québec, et une pertinence institutionnelle, étant donné l'intérêt de connaître les bonnes pratiques pour favoriser la réussite universitaire des étudiants autochtones. Elle avait également une pertinence sociale, au vu des écarts de scolarisation entre Autochtones et non-autochtones.

Malgré les revendications portées depuis les années 1970 par des organismes et des personnes autochtones pour le contrôle de leur propre éducation, les établissements scolaires restent en très grande majorité des institutions eurocanadiennes. À l'heure actuelle, la First Nations University of Canada, dans la province de Saskatchewan, est la seule université créée par et pour les Premières Nations au Canada. Au Québec, le seul établissement d'enseignement supérieur entièrement consacré aux peuples autochtones est l'Institution Kiuna, établissement d'études collégiales⁶ situé dans la réserve waban-aki Odanak. Ouvert en 2011 à l'initiative du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), organisme qui représente 22 communautés des Premières Nations du sud du Québec, cet établissement s'adresse principalement aux Premières Nations et propose des cours entièrement tournés vers les réalités autochtones (Kiuna Institution 2011). Mis à part cet établissement, il n'existe pas d'autre cégep ni d'université créées par et pour les Autochtones dans la province. Cela signifie que les Autochtones qui souhaitent poursuivre des études supérieures au Québec doivent s'inscrire au sein d'établissements où leur réalité n'est pas ou peu prise en compte. Quelle est alors l'expérience de ces étudiants, dans des établissements non-autochtones?

⁶ Dans le système scolaire québécois, l'enseignement dit « postsecondaire » comprend l'enseignement au sein d'une école de métier ou d'un cégep (Collège d'enseignement général et professionnel) et la formation universitaire. La formation au cégep (plus ou moins l'équivalent du lycée français) constitue le prérequis aux études universitaires. Voir annexes B et C.

1. Objectifs de recherche

Considérant les inégalités entre Autochtones et non-Autochtones dans l'accès à l'éducation, la plupart des recherches menées au Canada ont répondu à une urgence sociale, économique et politique d'augmentation du nombre de diplômés autochtones (Hull 2005, Mendelson 2006, Preston 2008b, Sharpe et Arsenault 2010). Au Québec, des recherches récentes ont été menées dans les universités d'Abitibi-Témiscamingue (Cazin 2005, Loisel 2010), de Chicoutimi (Joncas 2013) et de Québec (Rodon 2008), ainsi que dans des cégeps et des universités autochtones et non-autochtones au Québec (Dufour 2015, Ratel 2017, Lachapelle 2017, Joncas 2018). En raison de la méconnaissance générale du nombre d'étudiants et de leurs parcours, les premières études qualitatives sont descriptives, exploratoires et parfois tournées vers la formulation de recommandations à l'égard des établissements postsecondaires pour surmonter ces obstacles. Aucune étude sur le sujet n'a encore été menée spécifiquement à Montréal. L'agglomération de Montréal présente des spécificités importantes : il s'agit du plus grand centre urbain de la province, où 13 100 personnes (soit 1% de la population totale de l'agglomération) se déclaraient d'identité autochtone en 2016 (Ville de Montréal 2018 : 5). Par ailleurs, il existe à Montréal quatre universités, deux francophones et deux anglophones. Les deux universités francophones n'avaient pas développé de services institutionnels avant 2015. Cette situation constituait une différence avec les recherches entreprises dans les universités ayant mis en place certains services institutionnels pour les étudiants autochtones (représentées dans les études de Cazin 2005, Loisel 2010, Joncas 2013 et Dufour 2015). De plus, les expériences les plus connues étaient celles des étudiants ayant grandi en communauté. À l'issue de sa recherche de maîtrise, Joncas (2013 : 187-188) indique qu'« il serait pertinent que de futures recherches se penchent sur le cas d'universitaires autochtones issus de milieux urbains ».

Dans la lignée des études déjà réalisées au Québec, ma thèse vise à comprendre l'expérience des étudiants autochtones inscrits à Montréal dans des universités non-autochtones. Pour cela, j'ai réalisé une recherche qualitative et exploratoire, fondée principalement sur des entrevues semi-dirigées auprès d'étudiants ou d'anciens étudiants des Premières Nations dans les universités francophones de Montréal. Plus spécifiquement, la thèse comprend trois sous-objectifs : 1) Documenter le nombre et le profil des étudiants autochtones : quel est leur lieu d'origine (une ville ou une communauté)? Quels sont leurs domaines et leurs niveaux d'études? Ces profils correspondent-ils à ceux documentés dans d'autres villes du Québec? 2) Comprendre quels sont les facteurs qui influencent l'expérience universitaire des étudiants autochtones dans un contexte non-autochtone. Quelle est la nature des relations entre les étudiants autochtones et les professeurs et étudiants non-autochtones? Comment les étudiants s'approprient-ils les programmes scolaires, les espaces et les opportunités universitaires? 3) Développer un cadre théorique permettant de prendre en compte les inégalités des rapports de pouvoir entre Autochtones et non-autochtones. La question des inégalités raciales est généralement absente des études francophones sur la scolarisation des Autochtones. Cette approche est-elle pertinente pour analyser les inégalités de scolarisation?

2. Genèse de la recherche

Étant donné que j'effectuais une « enquête par dépaysement », dans un contexte qui m'était étranger, j'ai choisi d'adopter une méthodologie empirico-inductive. Comme l'expliquent Beaud et Weber (2010 : 55), « le terrain doit pouvoir (...) fonctionner, sinon comme remise en cause radicale des théories, du moins comme *série d'ajustements* parfois très importants ». Le travail de « tâtonnement » est donc nécessaire, notamment afin d'éviter les « surthéorisations » prématurées (*ibid.*). Ma recherche repose sur un processus d'itération, un va-et-vient entre les lectures et les

données de terrain (Olivier de Sardan 1995 : § 60-62), permettant d'effectuer un certain nombre de réajustements entre la théorie et le terrain et de constituer progressivement l'objet de recherche et les théories adéquates.

La revue de littérature réalisée pour développer mon projet de thèse a fait émerger deux approches théoriques principales, qui seront développés au chapitre IV. (1) Le premier corpus d'études est constitué de recherches réalisées principalement par des professeurs autochtones des provinces de l'Ouest du Canada (Cajete 1994, Battiste et Barman 1995, Castellano *et al.* 2000, Battiste 2000 et 2013, Binda et Calliou 2001, Haig-Brown 2008, Weenie 2009, CCA 2009, Kovach 2009). Inscrites dans le champ des études postcoloniales, ces recherches critiques portent sur la décolonisation des pratiques institutionnelles et la valorisation des « savoirs autochtones » à l'université. La transformation radicale des curricula et des méthodes d'enseignement est au cœur de la réflexion des intellectuels autochtones. Celle-ci prolonge les revendications portées à l'international par la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones. L'article 14.1 stipule : « Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage » (Nations unies 2007).

(2) Le deuxième corpus est constitué des études réalisées au Québec avant 2015 par des chercheurs non-autochtones. Celles-ci sont exploratoires et généralement construites autour de problématiques liées à la persévérance et la réussite scolaire des étudiants autochtones, décrivant plus particulièrement les difficultés scolaires et les motivations des étudiants originaires des communautés⁷ (Cazin 2005, Rodon 2008,

⁷ Le terme « communautés » désigne en général les *réserves* indiennes, dont la plupart sont situées hors des centres urbains. Créées pour la plupart au XIX^e siècle dans le cadre de l'expansion territoriale coloniale (Beaulieu 2013 : 149), « les réserves traduisent dans l'espace physique une volonté de contrôler et d'exclure les Autochtones » (Maltais-Landry 2015 : 4). La réserve est à la fois un lieu de vie communautaire et un ghetto créé par les politiques coloniales. Le rapport à la réserve est ambivalent et

Loiselle 2010, Joncas 2013, Ratel 2017). Elles prennent leurs racines dans la « théorie de la différence culturelle », traditionnellement utilisée en anthropologie de l'éducation pour expliquer l'échec scolaire des minorités et des peuples autochtones. Tout en prenant en compte le legs des pensionnats indiens et les données socio-économiques, ces approches mettent de l'avant l'« incompatibilité culturelle » (synthétisé dans Joncas 2013 : 47) entre les cultures autochtones et non-autochtones. Cela fait référence aux « chocs culturels » et linguistiques⁸ vécus lors du passage des communautés autochtones aux centres urbains où se situent les universités (synthétisé dans Dufour 2015 : 34). Les recherches examinent également les conséquences de l'absence de services pour les étudiants autochtones, interprété comme un « manque de sensibilité culturelle » (Malatest 2004 : 14-16) des établissements « ethnocentriques » (de Canck 2008). Ces études ont permis de mieux comprendre les réalités des étudiants autochtones, qui étaient très mal connues dans la littérature scientifique. L'approche basée sur les différences culturelles se situe dans la lignée des revendications autochtones visant la revalorisation des cultures et des identités autochtones, en réponse aux politiques d'assimilation et au « génocide culturel » des pensionnats indiens. Plusieurs recherches ont ainsi montré l'importance des mesures dites de « sécurisation culturelle »⁹ dans les établissements scolaires, demandées par des acteurs autochtones et non-autochtones (Dufour 2015 et 2019, Robert-Careau 2018).

varie selon les générations. Ainsi que le souligne Bousquet (2005b : 13) à propos des Anishinabeg, « les gens qui y vivent voient volontiers la réserve comme un lieu à part, engendrant l'inertie, la passivité, la délinquance et la tendance à abuser de l'alcool. » Les générations plus âgées nées dans la forêt « continuent à se définir par rapport au territoire », et celle des pensionnats « associe la réserve à une mentalité classée comme allochtone, l'individualisme ». Elle est cependant le point de référence des jeunes, nés dans la réserve, qui « affirment clairement s'y sentir chez eux » (*ibid.*). La différence entre la vie dans les communautés, réservées aux Autochtones, et la vie en ville où les Québécois sont majoritaires explique que l'on parle de « choc culturel » dans le passage de l'un à l'autre.

⁸ Au Québec, il y a onze nations autochtones reconnues par le gouvernement, chacune parlant sa propre langue. Certaines de ces langues sont parlées par des milliers de locuteurs et d'autres font l'objet de programmes de revitalisation. En 2016, 12,5 % de la population autochtone déclarait une langue maternelle autochtone au Canada (Statistique Canada 2017e : 2-3).

⁹ Ce terme fera l'objet d'une discussion plus approfondie dans le chapitre de conclusion. Les mesures de « sécurisation culturelle » se concrétisent le plus souvent par la création de services pour les étudiants autochtones, notamment : l'ouverture d'un local d'études et de socialisation, la mise en place de

Lors de ma recherche, j'ai progressivement constaté l'inadéquation entre ces deux types d'approches théoriques et les données qui émergeaient des entrevues réalisées avec les étudiants des Premières Nations. (1) Les recherches anglophones sur la décolonisation des savoirs ne me permettaient que partiellement d'éclairer mes données de terrain. En me basant sur les théories postcoloniales élaborées par des chercheurs autochtones, j'ai initialement orienté mes recherches vers les questions de « pédagogies autochtones » et de valorisation des « savoirs autochtones » (T.K., *traditional knowledge*) à l'université. Mes premières données m'ont menée à relativiser la pertinence de ces questions sur mon terrain (voir Lefevre-Radelli 2015 et 2017). En effet, à Montréal, ces questions ne constituaient pas à ce moment-là le cœur des débats (Lefevre-Radelli et Dufour 2016). Les attentes en matière d'éducation concernaient plutôt la sensibilisation des Québécois aux réalités autochtones, l'augmentation du nombre d'étudiants autochtones sur les campus et la mise en place d'aménagements extracurriculaires (comme un local d'études et de rencontre pour étudiants autochtones).

(2) Les études descriptives réalisées au Québec identifiant les « obstacles à la réussite scolaire » (Loiselle 2009), plus particulièrement pour les étudiants ayant grandi en-dehors des centres urbains, ne me permettaient pas non plus d'analyser mes résultats. Sur les 21 participants francophones rencontrés en entrevue, 9 avaient grandi en ville et parlaient couramment français et 8 avaient déjà une familiarité avec le milieu urbain avant d'étudier à Montréal. La plupart n'identifiaient pas de difficultés académiques spécifiques et n'avaient pas de difficultés d'adaptation comparables à celles relevées pour les étudiants arrivant de communautés. De plus, les données faisaient émerger des problématiques qui n'étaient généralement pas documentées dans la littérature

programmes de soutien scolaire et financier, la mise en place de politiques d'admissions spécifiques, et l'organisation d'événements ponctuels sur les campus.

francophone, notamment la stigmatisation et la discrimination vécue par les participants lors de leur parcours universitaire.

Une troisième voie avait été poursuivie par Dufour (2015) dans son mémoire de maîtrise pour comprendre si la mise en place de mesures de sécurisation culturelle favorisait la réussite postsecondaire. Dufour a réalisé son enquête au sein d'établissements autochtones (l'Institution Kiuna et le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre huron-wendat) et d'établissements non-autochtones ayant établi des services institutionnels pour les étudiants (notamment la *First Peoples' House* de l'Université McGill et l'*Aboriginal Student Resource Centre* de l'Université Concordia). Il m'était également difficile de suivre ces pistes, puisque les étudiants rencontrés dans mon enquête étudiaient dans des établissements non-autochtones et que la majorité n'avaient pas bénéficié de tels services.

Aucun cadre théorique parmi ceux les plus utilisés ne me semblait donc adéquat pour interpréter mes données de terrain. Comment rendre compte, à la fois, des expériences des étudiants originaires de communautés éloignées, dont les entrevues confirmaient les données documentées dans d'autres universités du Québec, et de celles des étudiants ayant grandi en ville? Comment expliquer les extraits d'entrevue qui faisaient état des conséquences de la stigmatisation des peuples autochtones et de l'effacement de leur histoire dans les programmes scolaires?

Le cadre théorique permettant d'interpréter de manière cohérente l'ensemble de mes données a émergé au cours des deux dernières années de thèse. Parallèlement aux perspectives postcoloniales, une minorité d'auteurs autochtones et non-autochtones au Canada et aux États-Unis ont développé des analyses liées au racisme dans les établissements scolaires (Monture-Angus 1995, Dua et Lawrence 2000, St. Denis et Hampton 2002, Brayboy 2005a et b, Harvard 2011, Clark *et al.* 2014, Cote-Meek 2014, Bailey 2015). Cette perspective se comprend dans la notion plus générale de racisme

systémique ou institutionnel, originellement développée aux États-Unis par les études issues de la *Critical Race Theory* (CRT). Combiné à la notion de résistance, ce cadre théorique s'est révélé beaucoup plus adéquat pour rendre compte des données de terrain.

En sciences de l'éducation, la perspective antiraciste est peu utilisée au Québec et en France, pour des raisons différentes. Dans le domaine scolaire, Payet et Giuliani (2010 : 171) montrent que « la ségrégation ethnique ne se pose que difficilement dans le débat français », puisqu'en parler constitue une rupture « avec la doxa officielle de l'égalité et avec le tabou de l'ethnicité » (*ibid.* : 173). Ainsi que le souligne Safi (2013 : 3), « la sociologie française a traditionnellement accordé peu d'importance » aux questions des discriminations. Cela s'explique par des raisons à la fois politiques, liées à l'idéologie du modèle républicain, et scientifiques, puisque « la tradition sociologique française de Durkheim à Bourdieu n'a pas réellement considéré ces questions comme centrales » (*ibid.*). Dans les analyses scolaires, « la perspective marxiste et classiste de l'école reproductrice a eu (et a encore, dans une certaine mesure) pour effet d'invalider des analyses qui ne ramèneraient pas l'explication principale à la variable de la classe sociale » (Payet et Giuliani 2010 : 174).

Au Québec, Potvin (2004) a montré que le racisme représente un double impensé, tant dans la société que dans le champ intellectuel. Dans le domaine des sciences sociales, les débats portent traditionnellement sur l'interculturel, où le champ explicatif reste dominé par « l'intégration, la culture et l'identité » (*ibid.* : 176). Ainsi, « à la différence des États-Unis, de la Grande-Bretagne et du Canada anglais, la "sociologie du racisme" n'est pas un champ d'une importante activité théorique » (*ibid.* : 187). Alors que la production scientifique sur le racisme et les discriminations était plus importante entre 1980 et 1994, à partir de la fin des années 1990 la recherche sur le racisme est devenue « rare, fragmentée [et] conjoncturelle » (*ibid.* : 172). Le racisme systémique envers les peuples autochtones fait quant à lui partie d'un impensé historique pour des raisons

principalement politiques, liées entre autres à la position minoritaire des Québécois francophones au Canada et en Amérique du Nord (Salée 1995 et 2005, Potvin 2004).

Plusieurs éléments ont fait émerger la question du racisme envers les Autochtones sur la scène publique québécoise. Nommons notamment la *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics au Québec : écoute, réconciliation et progrès* (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics 2016), dont le rapport sera rendu public en septembre 2019. Mise en place suite à l'accusation de violences de policiers de la Sûreté du Québec (SQ) envers les femmes autochtones à Val d'Or, cette Commission reconnaît « l'existence de possibles pratiques discriminatoires envers les Autochtones dans le cadre de la prestation de services publics au Québec » (*ibid.*). Son mandat est de « faire la lumière (...) sur les enjeux systémiques caractérisant la relation entre les Autochtones et les intervenants de certains services publics » (*ibid.*) dans les domaines de la santé et des services sociaux, de la protection de la jeunesse, des services correctionnels, de la police et de la justice (les institutions scolaires ne sont pas examinées).

Dans son analyse de pratiques muséales concernant la représentation des histoires et cultures autochtones, Desmarais-Tremblay émet l'hypothèse de l'existence d'un racisme institutionnel, mais précise qu'il ne s'agit que d'une piste exploratoire étant donné qu'« aucune étude au Québec ne traite de l'application de ce concept en ce qui concerne les Autochtones » (Desmarais-Tremblay 2016 : 129). À ma connaissance, aucune recherche francophone réalisée dans le domaine de l'éducation ne s'est intéressée spécifiquement aux dynamiques de racisme envers les Autochtones. Tout en identifiant parfois la présence de « préjugés » envers les étudiants autochtones dans le contexte contemporain (Joncas 2013 : 128, Dufour 2015 : 88), les études réalisées au Québec ne font pas du racisme pas une composante majeure de leurs analyses. Deux recherches récentes de Lachapelle (2017) et Joncas (2018) développent des cadres

théoriques plus critiques axés sur les notions d'inclusion et de justice sociale pour rendre compte de la réalité des étudiants Inuit et des Premières Nations. Cette thèse contribue à cet effort pour développer de nouveaux cadres d'interprétation de l'expérience des étudiants autochtones, apportant un cadre d'analyse cohérent à un ensemble de données de terrain jusque-là peu documentées dans les recherches québécoises.

3. Plan

La recherche s'inscrit dans le débat classique en sciences sociales entre la primauté accordée aux structures sociales ou à la capacité d'action et de choix des individus (généralement désignée par le terme d'agentivité, ou en anglais d'*agency*). Ce débat peut être illustré par les critiques qui ont été formulé à l'ouvrage classique de Said, *L'Orientalisme* (1978). Certains auteurs postcoloniaux ont noté qu'en se concentrant sur les discours de domination imposés aux peuples colonisés au Moyen-Orient, Said a passé sous silence la manière dont ceux-ci ont reçu les discours coloniaux, y ont contribué ou y ont résisté (Loomba 2005 : 193). Les travaux d'Homi Bhabha ont accordé une place plus grande à l'agentivité, montrant que les identités des opprimés comme des oppresseurs sont instables, complexes et sources de tensions (*ibid.* : 194). Il est ainsi difficile, bien que nécessaire, de trouver un équilibre entre l'analyse de la domination et celle de l'agentivité. Parler de l'un en occultant l'autre risque, dans un cas, de nier la réalité des relations de pouvoir (qui opèrent par ailleurs le plus souvent sous couvert de neutralité), et dans l'autre cas de nier le rôle et les perspectives (dialectiques, en constantes transformations, souvent conflictuelles) des membres des groupes opprimés. Loomba résume ainsi les enjeux :

« When we emphasize the destructive power of colonialism, do we necessary position colonised people as victims, incapable of answering back? On the other hand, if we suggest that the colonial subjects can “speak” and question colonial authority, are we romanticizing such resistant subjects and underplaying colonial violence? (...) Is the

project of recovering the “subaltern” best served by locating her separatedness from dominant culture, or by highlighting the extent to which she moulded even those processes and cultures which subjugated her? » (Loomba 2015 : 192-193).

En sciences de l'éducation, la notion de « résistance » issue de la pédagogie critique (Giroux 1983, hooks 1994, McLaren 2015) et des perspectives décoloniales et antiracistes (Solorzano et Delgado Bernal 2001, Brayboy 2005a, Harvard 2011) permet d'allier ces deux perspectives, en considérant à la fois la capacité d'action des participants et les contraintes sociales. Ces deux aspects constituent le fil conducteur de la thèse.

Les chapitres I à IV constituent la présentation du cadre théorique qui a émergé à la suite de mon enquête de terrain. Le Québec et le Canada se conçoivent comme des « communautés politiques multiculturelles et multinationales » (Salée 2005 : 56), où le racisme constitue un enjeu « à la fois reconnu par le dispositif juridique et occulté socialement, et parfois politiquement » (Potvin 2004 : 173). Il est donc nécessaire de réaliser un chapitre préliminaire (chapitre I) pour présenter les fondements historiques et conceptuels de la notion de racisme. Il en existe trois grandes définitions: le racisme biologique, le racisme culturel et le racisme systémique. Ma thèse s'appuie sur cette troisième définition, développée par les études issues de la *Critical Race Theory* (CRT) à la suite des combats du Mouvement des Droits Civiques américains des années 1950 et 1960. Je reviens ensuite sur les possibilités d'application d'une telle notion au Canada et au Québec, plus particulièrement dans le cas des peuples autochtones. Dans le deuxième chapitre, j'examine le cadre historique et contemporain de la scolarisation des Premières Nations au Canada et au Québec, qui s'inscrit dans la politique d'assimilation des peuples autochtones. Les deux chapitres suivants présentent la revue de littérature concernant la scolarisation des minorités et des peuples autochtones. Le chapitre III explore les principaux paradigmes utilisés en sciences de l'éducation pour interpréter l'échec scolaire des minorités ethniques, soit les théories de la « déprivation culturelle » et de la « différence culturelle ». Je montre les limites de la théorie de la

différence culturelle, si elle n'est pas accompagnée d'une analyse sociologique des rapports de pouvoir. Afin de dépasser une interprétation culturalisante des inégalités scolaires, je présente les thèses conflictualistes, la pédagogie critique et la perspective antiraciste. Enfin, le chapitre IV constitue en une revue de littérature des recherches menées au Canada et au Québec pour expliquer le fort taux d'échec scolaire des étudiants autochtones. Je réalise dans ce cadre un tableau-synthèse des formes de racisme affectant les étudiants et professeurs autochtones et des stratégies de résistance.

La méthodologie utilisée, incluant la recherche partenariale et l'approche réflexive, fait l'objet du chapitre V. Les quatre chapitres suivants présentent les analyses des données de terrain, plus spécifiquement les entrevues semi-dirigées réalisées avec 21 personnes des Premières Nations ayant étudié entre 1990 et 2017 dans les universités francophones à Montréal. Quand cela permettait d'apporter un éclairage complémentaire, j'ai complété mon travail par des données issues des entrevues avec 3 étudiants autochtones anglophones de l'Université McGill, 3 étudiants non-autochtones et 9 personnes-ressources d'établissements postsecondaires montréalais.

Le chapitre VI répond en grande partie au premier objectif de la recherche en documentant le contexte institutionnel et les profils des étudiants rencontrés. Contrairement aux études réalisées en-dehors de Montréal, mon enquête de terrain fait émerger des profils très différenciés entre les participants. Malgré la diversité des rapports à l'université, tous ont vécu, quoique de manière différente, des expériences liées à un contexte de domination raciale. Le chapitre VII explore les enjeux liés à l'auto-identification en tant qu'Autochtone à l'université, liant les incertitudes identitaires et la peur de la stigmatisation au contexte racisé dans lequel évoluent les participants. Ceux-ci développent plusieurs stratégies pour échapper aux stéréotypes, notamment passer inaperçu ou, au contraire, s'identifier explicitement comme Autochtone. Alors que ce chapitre a abordé des enjeux qui prennent leurs racines en-dehors de l'institution, les deux chapitres suivants abordent les défis propres au

contexte universitaire. Indépendamment des intentions des acteurs institutionnels, j'analyse les effets sur les participants d'un système euroquébécois, non-autochtone, inscrit dans le cadre plus général des rapports de domination raciale liés à la colonisation de peuplement¹⁰. Le chapitre VIII analyse les différents niveaux de racisme documentés dans les entrevues, qui se situe à un niveau institutionnel et systémique. Je montre également qu'il existe, au sein de l'institution, certains espaces de collaboration où peuvent s'expérimenter de nouveaux types d'interactions entre Autochtones et non-autochtones. Enfin, le dernier chapitre revient sur des éléments déjà documentés dans les recherches québécoises, à savoir les motivations des étudiants. Contraints par une structure euroquébécoise, ceux-ci utilisent les ressources universitaires comme outil de changement individuel et social, tout en vivant des tensions inhérentes au contextes d'oppression. Au terme de ces chapitres, je montre en quoi l'université est à la fois un instrument d'oppression et un espace de résistance, tout en faisant émerger des pistes de réflexions pour des recherches futures.

¹⁰ La colonisation de peuplement est traditionnellement définie comme un certain type de colonie, « destinée à accueillir de façon massive la population métropolitaine pour qu'elle s'y installe durablement au prix d'une marginalisation, voire d'une destruction de la population autochtone » (Hermet *et al.* 2015 : 52). Elle se distingue de la « colonie d'exploitation » (*ibid.*). En tant que champ de recherche distinct, les « *settler colonial studies* » ont été popularisées notamment par Patrick Wolfe (1999, 2006) et Lorenzo Veracini (2010). Un journal dédié, *Settler colonial studies*, a été créé en 2011. Pour ses auteurs, la colonisation persiste dans le contexte contemporain au sein d'États qui se sont affranchis de leurs statuts de colonies, entre autres en Australie, aux États-Unis et au Canada.

CHAPITRE I

LES MÉCANISMES DE L'OPPRESSION RACIALE : DÉFINITIONS ET ENJEUX CONTEMPORAINS

« What I am attempting to do is to re-claim racism, as a word, and as a concept, and as an experience. I want it to speak to me, of me, for me. I am tired of it defining someone else's experience who has the luxury of not living racism. »

- Patricia Monture-Angus, avocate et professeure mohawk¹¹ (1995: 38).

Introduction

Les données de terrain ont fait émerger l'importance d'analyser les entrevues sous l'angle des rapports de domination, liés à la colonisation de peuplement, pour comprendre l'expérience des étudiants autochtones (chap. VI à IX). Dans cette perspective, le racisme est un enjeu collectif, qui affecte non seulement les Autochtones mais également l'ensemble de la société canadienne. Or, dans le contexte canadien, l'analyse du racisme se heurte à plusieurs difficultés d'ordre historique, politique et idéologique. Au niveau fédéral, Schick & St. Denis (2001) notent :

« That racism in Canada often escapes scrutiny is one of the factors that make anti-racist analysis a challenge (...). In addition to outright denial or designating racism as taboo, racism is often understood as something that took place primarily in the past or is associated with specific and unique examples. (...) The relegation of what is racist to historical and faraway practices produces Canada as a raceless nation, a national identification that is embedded in all major institutions. » (Cité dans St-Denis et Hampton 2002: 7-8).

La définition populaire et moralisatrice du racisme basée sur une compréhension liée à des comportements d'individus déviants au sein de sociétés tolérantes et

¹¹ J'utilise ici le terme employé par la personne elle-même, c'est-à-dire Mohawk (et non Kanien'kehá:ka).

multiculturelles constitue un obstacle à une compréhension globale des phénomènes affectant les peuples autochtones. Selon Salée (2005 : 64),

L'action combinée des processus d'infériorisation, d'infantilisation et de marginalisation sociale qui ont fondé historiquement la dynamique d'interaction des peuples autochtones avec la société canadienne constitue un facteur central d'explication à la fois de la nature des relations actuelles entre autochtones et populations allogènes et des raisons pour lesquelles la situation objective globale des peuples autochtones ne semble guère s'améliorer – sinon que de manière somme toute négligeable – malgré les efforts apparents consentis par l'État.

Les constats de Salée s'ancrent dans une compréhension institutionnelle et systémique du racisme, affectant toutes les sphères sociales. À ma connaissance, ce cadre d'analyse n'est pas utilisé¹² dans la littérature francophone portant sur l'expérience des étudiants autochtones au Québec. Avant de détailler l'expérience des peuples autochtones dans le système scolaire, il est donc nécessaire de redéfinir le racisme, qui constitue le cadre descriptif et analytique de l'ensemble des chapitres suivants.

Le chapitre I constitue un chapitre préliminaire. Il définit les principaux concepts qui seront utilisés tout au long de la thèse. Afin de clarifier les mécanismes d'oppression raciale, je me baserai sur des exemples tirés pour la plupart d'autres minorités sociologiques, en particulier les Afro-Américains aux États-Unis, dont les réalités font l'objet de nombreuses études dans une perspective critique. Ce détour par le contexte afro-américain permettra de pallier la relative absence d'analyse sous l'angle du racisme lorsqu'il s'agit des réalités autochtones. Cependant, la réalité des peuples autochtones du Canada et du Québec n'est pas réductible à des mécanismes généraux de domination. Par ailleurs, bien que le racisme soit diffusé dans l'ensemble des sphères de la société contemporaine, les dynamiques raciales qui structurent le milieu scolaire ont également leur propre spécificité. Dans les chapitres II à IV, je mobiliserai

¹² Les recherches et articles récents de Lachapelle (2017), Joncas (2018) et Dufour (2019) accordent une plus grande importance aux rapports coloniaux mais ne suivent pas un cadre théorique fondé sur le racisme systémique.

donc les notions définies au premier chapitre pour analyser le cas des Autochtones du Québec, plus particulièrement au sein des universités.

Les chapitres I à IV forment un ensemble pouvant être schématisé de cette manière :

Table 1. *Schéma d'ensemble des chapitres I à IV*

Forme de racisme (chap. I)	Interprétation des écarts scolaires (chap. III)	Politique éducative (chap. II à IV)
(1) Biologique (2) Culturel	Déprivation culturelle	- Génocide (pensionnats indiens) - Ségrégation, assimilation
	Différence culturelle	- Amérindianisation - Intégration
(3) Analyse systémique (CRT)	Oppression	- Éducation antiraciste, pédagogie critique - Politique d'inclusion

Dans ce schéma, j'avance l'idée que l'idéologie influence l'interprétation des écarts scolaires, qui influence, à son tour, la politique éducative envers les Autochtones (plus particulièrement les Premières Nations). Ainsi, le racisme biologique (1) est fortement lié à l'idée que les Autochtones sont culturellement inférieurs (déprivation culturelle), et il a justifié en grande partie le génocide des pensionnats indiens¹³. Le racisme culturel (2) peut dans une certaine mesure être lié en sciences de l'éducation à la théorie de la « différence culturelle ». Lorsque celle-ci n'examine pas les structures sociales qui reproduisent les inégalités et recherche la cause de l'échec scolaire dans la « culture » des étudiants, elle renforce l'hégémonie coloniale et raciste, ainsi qu'il le sera montré au chapitre III. Notons cependant que cette théorie a permis de soutenir certaines initiatives basées sur un plus grand respect des cultures des peuples minorisés (dont les projets inspirés des Tribal Colleges and Universities américains) et des initiatives visant à l'intégration des étudiants autochtones (au sein d'écoles de la société

¹³ Cela fait référence à la politique de scolarisation forcée des enfants autochtones dans les « pensionnats indiens » jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle (voir le chapitre II).

dominante). Dans cette thèse, je développe un troisième courant interprétatif reposant sur une analyse du racisme systémique (3). Selon cette perspective, l'échec scolaire des Autochtones s'explique non pas parce qu'ils sont en situation de choc culturel, mais parce qu'ils sont opprimés par la société dominante. À cette interprétation pourraient correspondre des politiques éducatives basées par exemple sur une pédagogie antiraciste ou sur des politiques d'inclusion. L'ensemble de ces concepts seront définis et expliqués dans les chapitres correspondants.

Au sein du chapitre I, je définirai les trois formes de racisme présentés dans le schéma : le racisme biologique, le racisme culturel et le racisme systémique. Trois grandes conceptions du racisme ont en effet émergé depuis le milieu du XX^e siècle. La première conçoit le racisme comme une doctrine biologique datée, dont la forme institutionnalisée s'est éteinte au cours de la moitié du XX^e siècle. La deuxième le conçoit comme une forme déviante des sociétés multiculturelles et pluriethniques occidentales modernes. Enfin, la troisième le conçoit comme une constituante fondatrice des sociétés qui ont émergé de l'oppression et de l'exploitation coloniale. Bien qu'il existe des passerelles entre ces trois conceptions du racisme, celles-ci présentent des différences majeures sur la manière d'analyser les relations ethno-raciales dans les sociétés contemporaines et sur les politiques permettant d'y faire face, notamment dans le domaine de l'éducation. Je présenterai donc ces trois conceptions, avant d'aborder plus en détail les implications du 3^e courant théorique, qui constitue l'angle d'analyse privilégié dans la thèse.

1.1. Le racisme biologique

En Europe, le terme « racisme » est apparu dans l'entre-deux-guerres et a fait son entrée dans le dictionnaire Larousse en 1932 (Wieviorka 1998 : 15). Les relations basées sur des relations raciales sont cependant antérieures à la conceptualisation du terme : ainsi,

certains historiens des idées font remonter le racisme « à l'apparition de la société de castes dans l'Inde ancienne » (Taguieff 2013 : 1556) ou à la Grèce antique, où il pouvait être considéré qu'il y avait autant de différence entre « un Grec et un Barbare » qu'entre « un homme et un animal » (Salmon 1984 : 75). Cependant, dans son acception contemporaine occidentale, l'analyse du phénomène est limitée à l'Europe de l'Ouest et à l'Amérique du Nord. Selon cette vision, le racisme « est inauguré en Europe à partir du moment où s'opère son expansion planétaire, avec les grandes découvertes, la colonisation et ce qui est déjà, dès le XV^e, un processus de mondialisation économique » (Wieviorka 1998: 16). Si les perceptions basées sur l'infériorité biologique et « naturelle » des populations d'Afrique ou d'Amérique se déploient aux XVII^e et XVIII^e siècles, le racisme scientifique ne se diffuse réellement en Europe qu'à la fin du XVIII^e siècle, à partir de trois foyers principaux : La France, l'Allemagne et l'Angleterre. Dans un contexte d'expansion coloniale et de montée des nationalismes européens, cette conceptualisation concerne autant les « races » définies par la couleur de la peau (notamment les peuples du continent africain) que celles présentes sur le sol national (« races » franques et gauloises, Juifs, Irlandais) (*ibid* : 18).

Le racisme biologique est donc une idéologie, élaborée selon les disciplines scientifiques de l'époque, donnant lieu à des doctrines sociales et politiques. Cette idéologie « postul[e] explicitement l'existence de races humaines inégales, [et] est centrée sur l'affirmation et le maintien d'une supériorité raciale que s'attribuent les dominants » (Taguieff 1541-1542). En se basant sur la classification des espèces proposées par Karl Von Linné, il s'agit de démontrer la supériorité de la « race » blanche sur les autres « races », et de montrer que le « mélange » est source de décadence pour la race supérieure (Wieviorka 1998 : 19). Ainsi, le racisme scientifique

propose, sous diverses variantes, une prétendue démonstration du fait qu'il existe des « races » dont les caractéristiques biologiques ou physiques correspondraient à des capacités psychologiques ou intellectuelles, à la fois collectives et valables pour chaque individu. (*ibid.* : 21-22).

Il prétend expliquer « les attributs de chaque membre de la race, mais aussi le fonctionnement des sociétés faites de telle ou telle race. » Cette idéologie est largement fondée sur des attributs biologiques et phénotypiques (caractères qui se manifestent à l'observation, ex : couleur de peau, type de chevelure, forme du nez), puis s'intéresse aux formes du squelette humain.

Le racisme biologique est intrinsèquement lié à la colonisation et à l'esclavage; il « balise et légitime une dominance » (Memmi 1994: 106). Il a une fonction particulière : en naturalisant la supériorité d'une « race », il dote l'entreprise de domination d'une légitimité culturelle, historique, religieuse et politique. Dans cette perspective politique, la hiérarchisation des races est l'idéologie justifiant le processus d'appropriation des terres :

Grâce à leur supériorité technique, économique et politique, les Européens ont pu – tantôt par la force, tantôt par leur influence économique et politique – s'assurer le contrôle des colonies, territoires, protectorats, possessions et autres sphères d'influence disséminées dans le monde. En un sens, les soi-disant relations raciales qui en ont résulté n'avaient pas grand-chose à voir avec le phénomène de « race » proprement dit - car à l'origine, le fait que les peuples découverts alors par les Européens différaient d'eux par des caractéristiques physiques communes et évidentes, n'était dû qu'à un hasard historique. *Mais les idéologies raciales, une fois conçues et répandues, constituèrent un excellent moyen de justifier l'hégémonie politique et le contrôle économique.* (Williams 1966 : 727-728, cité dans Carmichael et Hamilton 1968 : 20; souligné par l'auteur).

Deux phénomènes historiques sont généralement perçus comme l'apogée de la doctrine et des politiques racistes: le nazisme en Europe et les lois raciales envers les Noirs aux États-Unis et en Afrique du Sud. Or, l'idéologie qui a justifié ces politiques semble s'être éteinte à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle. En Europe, le régime nazi s'est effondré avec la fin de la Seconde Guerre mondiale et le système de ségrégation *de jure* a été aboli dans la deuxième moitié du XX^e siècle aux États-Unis et en Afrique du Sud. De plus, des travaux de généticiens ont délégitimé le racisme scientifique, en montrant que le concept de race humaine n'avait pas de fondement biologique.

La fin de ces politiques ouvertement racistes a mené à des analyses basées sur le déclin du racisme. Par exemple, en 1983, Lévi-Strauss a réagi contre l'extension du mot « racisme » en en proposant une définition stricte et limitative : selon lui, « le racisme est une doctrine qui prétend voir dans les caractères intellectuels et moraux attribués à un ensemble d'individus (...) l'effet nécessaire d'un commun patrimoine génétique » (1983 : 15, cité dans Taguieff 2013 : 1555). Plusieurs auteurs ont critiqué cette définition, telle que formulée après la seconde moitié du XX^e siècle. Elle laisse en effet penser que le racisme a disparu de l'horizon contemporain, en ne survivant que de manière marginale dans des comportements individuels ou des groupuscules sans réelle influence (*ibid.* : 1555-1556).

1.2. Le « nouveau racisme » ou « racisme culturel »

Dès les années 1950, Fanon et Memmi ont dénoncé une nouvelle forme de racisme, qui ne se fondait plus exclusivement sur la différence biologique. Memmi montrait que « l'accusation biologique, malgré son ampleur, tout au moins chez [ses] contemporains, n'est pas l'essentiel du racisme » (Memmi 1994 : 106). Il distinguait ainsi le racisme « au sens strict » d'un second racisme « plus large », « où l'accusateur, négligeant ou non les différences biologiques, se complait toutefois dans la même attitude, au nom d'autres différences » (*ibid.* : 107).

À partir des années 1970, de nouvelles théories ont émergé afin de rendre compte de ces critères autres que biologiques dans la hiérarchisation des peuples. L'un des analystes de ce racisme renouvelé est le politologue anglais Martin Barker. Son ouvrage a été rédigé dans le contexte d'apparition du parti d'extrême-droite en 1967 et du discours, l'année suivante, d'Enoch Powell (parti conservateur). Powell voulait favoriser le rapatriement des immigrés dans leur pays d'origine et s'opposait à la

législation contre la discrimination raciale. Barker (1981) montre que le discours raciste en Grande-Bretagne ne se légitime alors plus par l'argument de l'infériorité biologique, mais par celui de la différence culturelle. L'analyse de Barker met à jour une modification de l'argumentaire raciste : celui-ci « ne se fonde plus sur la hiérarchie mais sur la “différence”, non plus sur les attributs naturels imputés au groupe racisé, mais sur sa culture, sa langue, sa religion, ses traditions, ses mœurs » (Wieviorka 1998 : 32).

Dans cette perspective, le racisme peut être redéfini pour prendre en compte sa dimension culturelle. Cette définition a été développée, en Grande-Bretagne et en France sous le terme de « nouveau racisme » ou de « racisme culturel », et aux États-Unis sous celui de « racisme symbolique » (Wieviorka 1998 : 32-33) :

Le racisme surgit lorsqu'une certaine conceptualisation de la diversité humaine, « biologisante » (sang, race, hérédité) ou « culturalisante » (civilisation, histoire, culture, ethnicité), est mise au service d'intérêts politiques et sociaux, en vue de légitimer un mode d'exclusion (ségrégation, discrimination, expulsion, extermination) ou un mode d'exploitation d'une catégorie de population soumise à un système de domination – esclavagisme, colonialisme. (Taguieff 2013 : 1572)

La définition de Taguieff souligne deux logiques distinctes et complémentaires du racisme: l'exploitation et l'exclusion. Ces termes sont similaires à ceux utilisés par Wieviorka (1998 : 36), la « hiérarchisation » et la « différenciation ». Ces logiques prennent leurs fondements dans les deux processus de production des inégalités sociales décrites par Tilly (1998) : (1) l'exploitation et (2) l'accaparement d'opportunités.

Table 2. *Les deux logiques complémentaires du racisme*

	Production des inégalités sociales	Politique et idéologie raciste
Logique de hiérarchisation	Exploitation	Infériorisation, déshumanisation, extermination
Logique de différenciation	Accaparement d'opportunités	Exclusion, création de « citoyens de second rang »

La première logique (1) est une logique de *hiérarchisation*, sur laquelle repose l'exploitation, c'est-à-dire « l'extraction de bénéfices à partir du travail ou de l'effort de l'autre » (Safi 2013 : 15). La hiérarchisation fait des groupes racisés une classe sociale économiquement exploitée, tout en « prétend[ant] les faire entrer dans le progrès, [en les autorisant] de s'identifier à la nation conquérante ou dominante » (Wieviorka 1998 : 40). C'est par cette logique que s'opèrent l'infériorisation et la déshumanisation des individus. La deuxième logique (2) est celle de la *différenciation*, sur laquelle repose « l'accaparement d'opportunités », c'est-à-dire « l'exclusion des autres, dans le cadre d'interactions individuelles ou par des mécanismes institutionnels et structurels, des zones d'opportunités » (Safi : 15-16). Ce mécanisme, qui crée des « citoyens de second rang » (*ibid.*), tend à refuser les contacts et les rapports sociaux : il est à l'origine des politiques d'exclusion, de ségrégation raciale et d'apartheid. La mise au jour de ces deux logiques permet d'établir une continuité entre le racisme biologique et culturel, puisque ces deux formes résultent toujours en une combinatoire entre la hiérarchisation (exploitation) et la différenciation (exclusion et accaparement d'opportunités).

Enfin, il importe de signaler que dans cette nouvelle forme de racisme, le concept d' « ethnie » remplace celui de « race ». Le terme « ethnicité » est un néologisme forgé dans les années 1940 aux États-Unis, à partir du terme d' « ethnie » (utilisé en ethnologie), pour désigner les revendications identitaires des populations minoritaires (Doytcheva 2005 : 10). Il connaît une forte montée au cours des années 1970 aux États-

Unis puis en Europe dans les années 1980 (Safi 2013 : 8). Il existe des différences entre les deux concepts. Par une convention qui découle principalement de la conception des travaux états-unis, la « race » renvoie à la biologie et à des différences phénotypiques alors que « l'ethnicité » renvoie à l'ascendance, l'origine ou la culture. De plus, les différences raciales seraient assignées par les membres extérieurs au groupe, alors que les différences ethniques seraient plutôt revendiquées par les membres du groupe. Cependant, dans les faits, « l'ethnicité comme l'appartenance raciale sont génératrices d'une distribution inégale des ressources économiques et symboliques » (Safi 2013 : 10) : on parle donc dans la littérature d'« inégalités ou de discriminations ethno-raciales ».

1.3. Le racisme systémique

La conception contemporaine du « racisme culturel » est relativement consensuelle dans la littérature francophone. Elle permet d'identifier et d'analyser les formes contemporaines de racisme telle qu'elle prend forme dans la sphère civique, les médias, les politiques publiques, les institutions scolaires, le marché du travail ou dans les actes individuels. Elle permet également de distinguer l'idéologie du comportement individuel. En effet, selon Taguieff (2013 :1557), « le racisme n'est pas qu'opinion ou préjugé, il est aussi comportement, pratiques, formes institutionnelles, et bien sûr idéologie, configuration doctrinale ».

L'idéologie et sa mise en place dans des pratiques institutionnelles et des comportements individuels sont étudiées notamment au travers des institutions que sont l'école, le marché du travail et le marché du logement. Cependant, il existe certaines ambiguïtés, qui ne sont pas toujours levées : peut-on parler de « racisme » envers le groupe ethno-racial majoritaire? Les individus peuvent-ils être taxés de

« racistes », s'ils ne commettent pas d'actes visiblement raciste? Comment identifier le racisme lorsqu'il semble invisible ou inconscient?

Afin de clarifier ces points, je me tournerai vers un troisième courant théorique, né aux États-Unis : la *Critical Race Theory* (CRT). Ce courant a émergé dans les années 1970 et 1980, par des travaux issus du domaine du droit, à la suite des combats du Mouvement des Droits Civiques américains des années 1950 et 1960. Les études issues de la CRT ont été élaborées afin de nommer les nouvelles formes de racisme, plus subtiles ou inconscientes, que celles qui prévalaient avant les années 1960 dans la société américaine (Delgado et Stefancic 2002). Ces théories insistent plus spécifiquement sur le rôle de la loi dans la propagation et le maintien du racisme dans la société. Cependant, la CRT n'est pas réductible à ces travaux. Ceux-ci s'insèrent dans une tradition intellectuelle plus large, interdisciplinaire, qui prend ses racines notamment dans la sociologie, la philosophie politique, le néo-marxisme, la critique littéraire afro-américaine, l'histoire et la philosophie (Hatch 2007). Ces théories ont également été étendues à plusieurs autres communautés opprimées, notamment les groupes d'Amérique Latine (*Latino Critical scholarship* ou *LatCrit*), les Asiatiques (*critical Asian scholarship*) et les femmes racisées (*critical race feminism*) (Delgado et Stefancic 2002).

Ces travaux se différencient des analyses plus traditionnelles du racisme contemporain par plusieurs éléments. L'élément majeur apporté par les études issues de la CRT est qu'elles « posent le caractère fonctionnel, et même constitutif, du racisme dans le développement de la plupart des sociétés occidentales » (McAndrew 2004 : 202). Dans cette perspective, même après la lutte pour les droits civiques aux États-Unis ou l'abolition des lois de ségrégation raciale, par exemple, le racisme est *toujours* structurel et omniprésent. Les auteurs mettent l'accent sur le caractère systémique et structurel du racisme dans les sociétés occidentales, et accordent une attention particulière à la position des Blancs dans des sociétés structurées par des mécanismes

d'oppression (théories de la *Whiteness*). De plus, les études basées sur la CRT ont souvent une dimension politique et militante, et ont donné lieu, dans le domaine de l'éducation, aux théories de l'« éducation antiraciste » (détaillées au chapitre III).

1.3.1. Le racisme est une forme d'oppression systémique

En 1967, trois ans après la signature du Civil Rights Act déclarant illégale la discrimination fondée notamment sur la race, deux militants du mouvement Noir, Stokely Carmichael et Charles V. Hamilton, publiaient un livre démontrant que le système d'exploitation et de ségrégation raciale existait toujours aux États-Unis. C'est dans cet ouvrage militant, *Black Power : the Politics of Liberation in America*, qu'a été formalisé le terme de « racisme institutionnel ». Voici l'analyse qu'en font les auteurs :

Le racisme est à la fois direct et indirect. Il se manifeste de deux façons, très dépendantes l'une de l'autre : soit par des actes individuels commis par des Blancs à l'encontre d'individus noirs, soit par des actes collectifs de la communauté blanche envers la communauté noire. Nous appelons cela le racisme individuel et le racisme institutionnel. Le premier est le fait d'individus, qui agissent ouvertement en tuant, en blessant, en détruisant. Il est visible et peut être filmé par des caméras de télévision; on peut constater le crime au moment même où il est commis. Le second est moins franc, infiniment plus subtil, on le reconnaît moins facilement parce qu'il ne s'agit pas d'actes accomplis par des individus particuliers. Mais il n'en détruit pas moins la vie humaine. Comme il a sa source dans les forces établies et respectées de la société, il a infiniment moins de chance que le premier d'encourir la condamnation du public. (Carmichael et Hamilton 1968 : 15-16).

Les auteurs distinguent donc deux formes de racisme, l'un explicite, individuel et intentionnel et l'autre dissimulé, collectif et inconscient. Cela permet d'identifier les mécanismes d'oppressions racistes même dans une société qui a apparemment aboli les lois racistes, c'est-à-dire dans une société où il n'y a apparemment plus de racisme institutionnel direct. Le racisme institutionnel est décrit comme « maintenant les Noirs dans une situation d'infériorité grâce à des mécanismes non perçus socialement », inscrit de manière structurelle « dans des mécanismes routiniers assurant la domination et l'infériorisation des Noirs sans que personne n'ait guère besoin de les théoriser ou

de tenter de les justifier par la science » (Wieviorka 1998 : 27). Selon Carmichael et Hamilton, les effets de ce racisme se manifestent dans la destruction des corps et des âmes du groupe opprimé, par le biais d'institutions telles que l'enseignement, le marché du logement et la santé :

Quand des terroristes blancs bombardent une église noire et tuent cinq enfants, il s'agit d'un acte de racisme individuel que l'on déplore dans presque toutes les sphères de la société. Mais quand, dans cette même ville (...), cinq cents bébés noirs meurent chaque année faute de nourriture, de logements, de soins médicaux, et quand des milliers d'autres sont marqués à jamais et mutilés dans leur corps, leur cœur et leur intelligence, à cause des conditions de misère et de discrimination infligées à la communauté noire, il s'agit alors de racisme institutionnel. (*ibid.* : 16).

L'ouvrage de Carmichael et Hamilton met au jour des mécanismes généraux de racisme systémique, inscrit dans des structures sociales. Ils permettent ainsi d'identifier les mécanismes de stratifications raciales prévalentes, même lorsqu'elles n'apparaissent pas de manière visible ou dans des comportements individuels extrémistes.

C'est cette optique qui a été poursuivie et formalisée par la CRT. Celle-ci considère le racisme comme une forme particulière d'oppression, à dimension collective. L'oppression peut être schématisée de cette manière (Sensoy et DiAngelo 2012 : 39):

Préjugés et discrimination + pouvoir = oppression

Selon cette définition, alors que les préjugés (les pensées) et les discriminations (les actes) se situent au niveau individuel, on ne peut parler d'oppression (racisme, sexisme, etc.) que lorsqu'il existe un appareil institutionnel et/ou idéologique permettant d'imposer ces discriminations au groupe opprimé. Le tableau 3 récapitule les formes d'oppression les plus souvent étudiées :

Table 3. *Tableau de différentes formes d'oppressions (adapté de Sensoy et DiAngelo 2012 : 42)*

Groupe minorisé	Forme d'oppression	Groupe dominant
Autochtones, Immigrants, personnes racisées	Racisme/Colonialisme (stratification raciale)	Blancs
Classe sociale pauvre	Classisme (stratification sociale)	Classe moyenne, classe supérieure
Femmes	Sexisme/patriarcat	Hommes
LGBTQ+	Hétérosexisme	Hétérosexuels
Musulmans, Juifs, groupes non-chrétiens	Islamophobie, antisémitisme, oppression religieuse	Chrétiens/athées
Personnes en situation de handicap	Capacitisme	Personnes sans situation de handicap

Le racisme est donc une forme particulière d'oppression basée sur une hiérarchisation de « races » ou, dans sa forme contemporaine, d' « ethnies » ou de « cultures ». D'après cette conception, il n'existe pas de racisme anti-Blancs : les individus racisés peuvent avoir des préjugés ou commettre des actes discriminatoires ou violents contre des Blancs, mais cela n'est pas de l'oppression (ni du racisme), puisque ces actes ne sont pas soutenus par un système idéologique, économique, politique et institutionnel. En revanche, un préjugé ou un acte discriminatoire de la part d'un Blanc envers un groupe minorisé peut être qualifié de raciste, notamment parce que les individus peuvent par exemple agir avec un sentiment de relative impunité dû à leur position dominante. Les personnes blanches bénéficient, en effet, de « *powerful ideologies at play* » qui justifient ou minimisent les actes racistes et l'ensemble des agressions quotidiennes (Pérez-Huber et Solorzano 2015 : 307).

Cette conception a deux conséquences majeures. La première est que le racisme est toujours systémique, c'est-à-dire qu'il est une forme d'oppression soutenue et légitimée par un ensemble de préjugés, de récits nationaux, d'idéologie, historiquement construits et constamment renouvelés par le pouvoir institutionnel, politique,

médiatique, économique, etc. La deuxième conséquence est que tous les individus du groupe dominant sont susceptibles de véhiculer du racisme, même inconscient, tout en maintenant leur position de privilège. Contrairement à une vision courante associant le racisme à un acte individuel commis par une personne « mauvaise » ou « déviante », les partisans de la CRT « supposent que le racisme est permanent (...) et largement inconscient, inscrit dans les usages langagiers et les représentations sociales, se transmettant avec les modèles culturels de base et s'exprimant pour l'essentiel de façon implicite » (Taguieff 2013 : 1546). Puisque le racisme ne dépend pas de *l'intention* mais bien de *l'effet produit*, tout comportement qui renforce ou conduit à occulter le système d'oppression, volontairement ou involontairement, peut être qualifié de raciste.

1.3.2. Les différents niveaux du racisme

Les dénominations des formes institutionnelles du racisme ont varié selon les époques et selon les auteurs. Les termes « racisme institutionnel », « racisme structurel » et « racisme systémique » sont parfois pris comme synonymes (Lemonik Arthur 2007). Cependant, dans le cadre de cette thèse, je distinguerai trois niveaux de racisme : (1) le niveau individuel, (2) le niveau institutionnel (3) le niveau sociétal. Ces trois niveaux sont compris dans le terme de « racisme systémique » (Scheurich et Young 1997 : 5, Pérez-Huber et Solorzano 2015 : 302). La figure 1 schématise les trois niveaux de racisme.

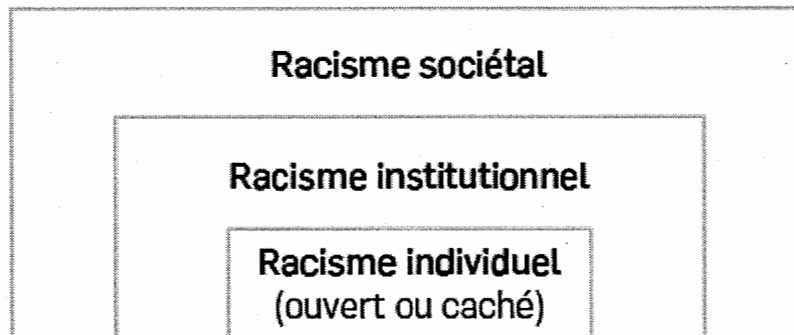


Figure 1. *Trois niveaux du racisme systémique (adapté de Scheurich et Young 1997 : 5).*

(1) Le racisme individuel ouvert est défini comme « *a public, conscious, and intended act by a person or persons from one race with the intent of doing damage to a person or persons of another race chiefly because of the race of the second person or persons* » (Scheurich et Young 1995 : 5). Dans les sociétés contemporaines, le racisme individuel s'exerce plus généralement « à couvert » (*covert racism*), de manière non consciente et non intentionnelle (*ibid.*). Dans les sociétés occidentales contemporaines, marquées par le discours de la tolérance et du multiculturalisme, les comportements ouvertement racistes sont fortement réprouvés; être appelé de « raciste » est une insulte que l'on préfère éviter. Dans son ouvrage *Silent racism : How well-meaning White people perpetuate the racial divide* (2010), Trepagnier déconstruit l'idée populaire qu'il existerait une division mutuellement exclusive entre les individus racistes (ignorants, violents, véhiculant des préjugés haineux) et les individus non racistes (informés, bien intentionnés, ouverts d'esprit). Cette division binaire renforce l'idée que le racisme n'est qu'un comportement d'individus déviants et contribue au déni du racisme et à la négation de l'expérience des personnes qui en vivent les conséquences quotidiennement.

Selon les approches critiques, les manifestations du racisme (et plus généralement, de l'oppression) ne sont pas des comportements « déviants » mais communs et le plus souvent invisibles. Ce constat a été exploré par les recherches en psychologie sociale autour de la notion de discrimination implicite (ou discrimination inconsciente), mettant en évidence « la manière dont des individus attachés aux normes consensuelles d'égalité peuvent continuer à présenter des préjugés ethno-raciaux inconscients qui affectent leur décision » (Safi 2013 : 19). Dans un ouvrage de référence sur le développement de l'identité raciale, la psychologue Tatum montre que l'idéologie qui affirme la supériorité des Blancs et l'infériorité des autres groupes constitue une part intégrale de la socialisation de tous les individus (quel que soit le groupe auquel ils appartiennent). À ce titre, « *prejudice is one of the inescapable consequences of living in a racist society* » (Tatum 2003 : 6). Tous les individus peuvent donc avoir des préjugés et des comportements discriminatoires, mais cela ne constitue une oppression que s'ils font partie du groupe dominant.

(2) Le racisme institutionnel est défini comme

le fait des gouvernements, des syndicats, des écoles, des corps de police, des cours de justice, des hôpitaux, des églises, des compagnies de transport, des postes de radio et de télévision, etc., qui offrent leurs services de façon discriminatoire, et ainsi suscitent ou perpétuent, chez un groupe donné, la pauvreté, l'ignorance, la maladie, le chômage, ou propagent une image appauvrie, négative ou fautive de ce groupe. Le pouvoir est exercé ici en vue d'une dévalorisation sociale ou économique. (Vincent 1986 : 13)

Basée sur la conception de Weber, la notion d'« institution » désigne « une organisation composée d'un corps de professionnels qui détiennent, en lien avec leur fonction, une autorité légale rationnelle sur un groupe d'individus ou sur la société toute entière », notamment l'État qui détient le « monopole de la violence légitime » au sein d'une société (Dollo *et al.* 2017 : 203). L'analyse des mécanismes d'oppression par la CRT prolonge donc les critiques classiques des institutions en sociologie, par

exemple les études de Bourdieu et Passeron (1970) sur le système d'enseignement en France ou celles de Goffman (1962) sur l'hôpital psychiatrique. Selon cette perspective, « les institutions peuvent être conçues comme des rouages de la domination et comme des entreprises de normalisation » (Dubet 2006 : 626).

(3) Enfin, le racisme sociétal « *exists when prevailing societal or cultural assumptions, norms, concepts, habits, expectations, etc. favor one race over one or more other races* » (Scheurich et Young 1995: 6). A la différence de Pérez-Huber et Solorzano (2015), Scheurich et Young (1997) distinguent un quatrième niveau de racisme, le « racisme civilisationnel ». Celui-ci désigne « *the level of broad civilizational assumptions, assumptions that, though they construct the nature of our world and our experience of it, are not typically conscious to most members of a civilisation* ». D'après les auteurs, c'est à ce niveau que se comprennent l'appropriation des terres et les politiques d'extermination aux États-Unis : « *the U.S. taking land from and killing Native Americans was justified by the Whites' definition of property as well as the supposed supremacy of White civilization* » (*ibid.*: 7).

Les institutions jouent un rôle déterminant car elles encadrent et légitiment (ou délégitiment), volontairement ou non, les comportements individuels, tout en prenant leurs racines dans un contexte social plus large. Les paragraphes suivants présenteront les deux différentes formes de racisme institutionnel : celui qui s'exerce de manière directe, et celui qui s'exerce de manière indirecte.

Le racisme institutionnel direct

Lemonik Arthur (2007) opère une distinction entre le « racisme institutionnel direct » et le « racisme institutionnel indirect ». Le racisme direct correspond aux formes les plus évidentes de racisme. Les analyses classiques montrent en effet que le racisme a été maintenu et reproduit par les institutions (notamment la justice et l'école), de

manière explicitement raciste, dans le cadre de politiques coloniales, ségrégationnistes, esclavagistes ou de politiques d'immigration. Le racisme institutionnel direct a lieu lorsque les politiques sont intentionnellement et ouvertement discriminatoires. Les exemples les plus fréquemment cités sont les politiques d'apartheid en Afrique du Sud ou les lois Jim Crow de ségrégation raciale aux États-Unis (Lemonik Arthur 2007). Ainsi que l'ont montré Carmichael et Hamilton (1969), l'abolition des lois raciales n'implique cependant pas que la stratification raciale ne se maintienne pas dans la pratique, sous des formes renouvelées. Il peut donc se maintenir un racisme institutionnel « à couvert », indirect, même si celui-ci n'est pas explicitement entériné par la loi.

La figure 2 tirée de Pérez-Huber et Solorzano (2015 : 306) permet de représenter la manière dont ces niveaux de racisme se renforcent mutuellement, en prenant le cas des lois de ségrégation raciale aux États-Unis aux XIX^e et XX^e siècles.

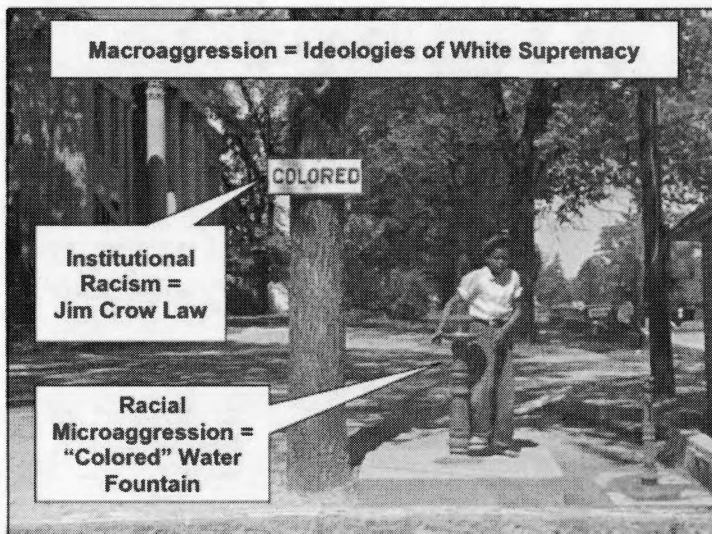


Figure 2. A Drinking Fountain on the County Courthouse Lawn, *photograph by J. Vachon, 1938* (Pérez-Huber et Solorzano 2015: 306)

Dans la photographie, les auteurs distinguent 3 niveaux de racisme : les macroagressions, qui correspondent à l'idéologie de supériorité blanche ancrée de manière systémique; le racisme institutionnel tel qu'il se présente au sein du système légal (lois Jim Crow de ségrégation raciale); et enfin les microagressions vécues dans les actes et les expériences quotidiennes, ici la fontaine « pour Noirs ».

Le racisme institutionnel indirect

Le racisme institutionnel indirect est identifiable lorsque les actes racistes individuels sont implicitement secondés ou minimisés par les institutions. Afin d'illustrer ce point, Pincus (2000) donne l'exemple de l'acquittement initial de quatre officiers blancs de la police de Los Angeles, coupables d'extrême violence envers l'Afro-Américain Rodney King, poursuivi pour excès de vitesse en 1991. Pincus (2000 : 2) commente :

« If the beating was an isolated incident of several officers brutalizing a Black suspect, we could call it individual discrimination. However, it gradually became clear that leadership of the Los Angeles Police Department tolerated and often condoned antiblack activities. The atmosphere was so lax that officers felt free to use racial slurs on their car radios even though they knew that they were being recorded. The beating, then, becomes an example of institutional discrimination because it involved policies of the entire department. »

Notons que Pincus nomme cela la « discrimination institutionnelle », notion également utilisée en droit. Dans cette thèse, je suivrai la terminologie des études issues de la CRT en appelant cela du « racisme institutionnel » (Scheurich et Young 1997, Huber et Solorzano 2015; pour une distinction entre les termes de racisme et de discrimination, voir Dhume 2016). De très nombreux exemples de cette forme de racisme peuvent être donnés concernant les peuples autochtones au Canada, notamment au sein du système de justice (voir Razack 1998 pour l'analyse du racisme latent dans les décisions des juges concernant les revendications territoriales, et Razack 2002 pour l'analyse de l'assassinat impuni d'une femme autochtone par des hommes blancs).

Un autre exemple récent en contexte autochtone permet d'illustrer ce phénomène. En 2015, des femmes autochtones de Val-d'Or (Québec) ont dénoncé dans un reportage (Marchand 2015) les sévices sexuels, des abus de pouvoir et des intimidations des policiers de la Sûreté du Québec à leur égard. Cette situation n'avait toujours pas fait l'objet d'une enquête indépendante une année plus tard. L'organisme Femmes Autochtones du Québec (FAQ) a alors dénoncé « la violence systémique subie par les femmes autochtones », rappelant que plus de 1200 femmes autochtones sont portées disparues et assassinées au Canada en 2016 (FAQ 2016). À l'image de l'infériorisation des femmes autochtones, « *inherently rapeable* » (Razack 1998 : 69) dans la représentation populaire, s'ajoute ici un autre mécanisme d'oppression, la déshumanisation des personnes issues de groupes minorisés. L'absence de politique nationale liée aux femmes autochtones disparues et assassinées, de même que l'absence de prise en considération des témoignages des femmes à Val d'Or, repose sur le postulat que les vies ou les témoignages autochtones ont moins de valeur que ceux des allochtones. Lavallée (2016) a ainsi dénoncé l'inaction du gouvernement Harper :

« The previous government wanted to allocate each missing and murdered woman to a singular event that the police should take care of rather than a sociological phenomenon where our indigenous women were not considered fully human, and therefore their death was not worth it of the state saying "this is not right" ». (Lavallée 2016, retranscription d'une conférence)¹⁴

Il existe d'autres mécanismes de racisme institutionnel indirect. Cela fait référence à des mécanismes institutionnels, sans intention explicite de discriminer selon des critères ethno-raciaux. Pincus (2000 :1) le définit comme « les politiques des institutions raciales, ethniques ou genrée dominantes et [le] comportement des individus qui mettent en œuvre ces politiques et contrôlent ces institutions, dont

¹⁴ En 2016 a été mise en place *L'Enquête nationale indépendante sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées*. Cette enquête controversée a fait l'objet de plusieurs démissions de commissaires. Le rapport final, qui était fixé au 1er novembre 2018, a été reporté au 30 avril 2019 (AANC 2018).

l'intention est neutre sur le plan racial, ethnique ou genré, mais qui ont un effet différentiel et/ou nuisible sur les groupes raciaux, ethniques ou de genre minoritaires » (Pincus 2000 : 1). Plutôt que de parler d'intention « neutre sur le plan racial », d'autres auteurs parlent de « *racisme colorblind* » (Bonilla-Silva 2003, Sensoy 2012) qui favorise de fait le groupe dominant.

La notion de réseau d'interdépendance entre les institutions est centrale dans l'analyse de cette forme de racisme. Elle implique que des mécanismes de contrôle et de différenciations raciales dans un secteur institutionnel, par exemple dans le marché immobilier, « s'accordent pour nourrir et renforcer les différenciations [raciales] dans d'autres secteurs institutionnels, tels que les écoles et le marché du travail » (Dei 1998 : 274)¹⁵. C'est tout particulièrement cette interconnexion entre les institutions qui rend l'oppression invisible, ou la fait paraître comme si elle était indépendante des acteurs de la société eux-mêmes. Dans le contexte canadien, un exemple est donné par Dei (1998) concernant les étudiants autochtones, dans un cas où le taux de chômage des diplômés autochtones est significativement plus élevé que celui de l'ensemble des diplômés des mêmes écoles. Si un diplômé autochtone refuse des emplois qui ne correspondent pas à son niveau de formation, il sera exclu de certains marchés immobiliers urbains. Cela, à son tour, déterminera l'école que fréquentent ses enfants et la probabilité qu'ils obtiennent un diplôme universitaire, ce qui affectera leur perspective d'emploi. Cela rendra donc les mécanismes de ségrégation invisibles et disculpera les individus eux-mêmes. Ainsi, les Canadiens seront souvent déchargés d'avoir à faire un choix explicitement raciste par exemple, en refusant que leurs enfants aillent dans des classes avec des enfants autochtones « *because it is made for them earlier in a chain of institutional linkages* » (Dei 1998 : 274).

Contrairement à ce qui a pu être suggéré, montrer que le racisme est structurel et maintenu par les institutions ne revient pas nécessairement à postuler l'idée d'un « racisme sans racistes »¹⁶, et ne porte pas l'idée « d'une dissociation de l'acteur et du système » (selon l'expression de Wieviorka 1998 : 28). Il met plus souvent l'accent, au contraire, sur l'effet *cumulatif* et largement inconscient, ou plus exactement *dénié*, des mécanismes d'oppression. Il ne s'agit donc pas de dire qu'on est historiquement passé d'un racisme individuel ou doctrinaire, explicite, à un « racisme sans acteurs » qui ne serait maintenu que par des institutions obsolètes. Il y a au contraire un effet cumulatif des structures « archaïques » du racisme fondé sur des critères phénotypiques, alliées à une nouvelle forme de racisme « culturel » dissimulée sous une rhétorique de multiculturalisme, et à des structures de pouvoir qui maintiennent l'oppression tout en l'occultant.

Pour illustrer son argument d'un « racisme sans acteurs », Wieviorka (1998 : 29) prend l'exemple proche du sexisme, arguant :

Personne ne milite en France pour la discrimination des femmes dans la vie politique, mais tous les indicateurs montrent que leur accès aux responsabilités ou à la représentation politique est singulièrement inégal, inscrit dans le fonctionnement des institutions malgré les déclarations égalitaires de tous les acteurs politiques ou institutionnels.

Les analyses basées sur les approches critiques contesteraient qu'il s'agit là d'un sexisme sans acteurs. Les analyses faites, par exemple, par Sensoy et DiAngelo (2012), montrent bien qu'au-delà des déclarations de principe se cachent des préjugés et des actes discriminatoires individuels, parfois subtils, qui sont d'autant plus pervers qu'ils s'exercent à couvert et de manière non intentionnée. L'emphase mise sur les mécanismes collectifs permet donc également de comprendre que derrière l'allégation

¹⁶ Cette expression popularisée par Bonilla-Silva (2003) dans le contexte des États-Unis fait référence aux individus qui ne sont pas ouvertement racistes, mais qui reproduisent cependant le racisme structurel.

de neutralité individuelle ou de « bonne foi » se cachent en réalité des mécanismes racistes. C'est ce que dénonçaient Carmichael et Hamilton :

[L]a communauté noire a été créée et dominée par une combinaison de forces d'oppression et d'intérêts particuliers propres à la communauté blanche. Ceux qui possèdent les ressources nécessaires et qui ont la possibilité de faire changer les choses bénéficient politiquement et économiquement du maintien de la communauté noire dans son état de subordination. Cela ne veut pas dire que chaque Américain blanc, en tant qu'individu, opprime consciemment les Noirs. Il n'en a pas besoin. (...) Mais chaque fois que ceux qui réclament un changement [les partisans du mouvement Noir] augmentent leur puissance et leur force, l'indifférence cède la place à une opposition déclarée dictée par la peur et par l'intérêt. Entre l'indifférence et la suppression préméditée, la ligne n'est pas nette. La plupart des Blancs participent d'une façon ou d'une autre au colonialisme économique. (Carmichael et Hamilton 1968 : 36).

1.3.3. Le racisme vise au maintien du privilège blanc

Le déni du racisme et l'allégation de « bonne foi » sont en fait constitutifs du « privilège blanc », qui ne peut se maintenir que dans une société basée sur une politique de différenciation entre des groupes dominants et des groupes opprimés. Une des grandes particularités des études issues de la CRT est qu'elles mettent l'emphase sur l'analyse du groupe dominant (les Blancs¹⁷), au lieu de se concentrer exclusivement sur les groupes opprimés. Les études portant plus particulièrement sur la *Whiteness* ont reçu peu d'échos dans le monde francophone, et plus particulièrement en France, alors qu'elles ont abouti à la constitution d'un vaste champ de recherche aux États-Unis, en

¹⁷ La plupart des auteurs francophones ont un malaise à écrire le mot Blancs sans le mettre à distance. Pour prendre un exemple parmi d'autres, Gauthier (2005) met systématiquement le terme entre guillemets. Dans la première publication où j'ai utilisé ce mot, que j'avais pourtant mis entre guillemets, (les « Blancs », l'université « blanche »), les éditeurs m'ont demandé de le retirer (Lefèvre-Radelli 2018). Pourtant, dans une perspective issue de la CRT, je privilégierai le mot Blancs sans guillemets. En effet, ce terme fait référence à une réalité sociologique (à un niveau collectif) tout autant qu'expérientielle (pour les participants autochtones rencontrés). D'autre part, si on met les guillemets à « Blanc », il faudrait également mettre des guillemets à chaque fois qu'on utilise le mot « Autochtones », car il s'agit bien d'une appellation construite par le pouvoir colonial et avec encore moins de légitimité que celle induite par le terme « Blancs ». Rappelons en effet que les premiers colons se désignaient eux-mêmes comme Blancs (Bosa 2010), alors que l'expression « Autochtone », comme « Indien » ou « Sauvage », a été imposée de l'extérieur aux peuples opprimés.

Grande-Bretagne, en Australie ou en Afrique du Sud depuis leur émergence dans les années 1990 (Bosa 2010 : 129-130, Sensoy et DiAngelo 2012 : 120). Par ailleurs, les critiques adressées à ces travaux relèvent plus souvent d'une incompréhension autour de la notion de *whiteness* que d'une réelle volonté d'approfondir et d'affiner les théories qui y sont développées (pour une analyse des critiques dans le monde francophone, voir Bosa 2010). Je présenterai donc, de manière non exhaustive, quelques-uns des grands éléments des études portant sur la *whiteness* et le « privilège blanc ».

La notion de privilèges

« Refers to the rights, advantages, and protections enjoyed by some at the expense of and beyond the rights, advantages, and protections available to others. In this context, privilege is (...) the product of structural advantages. (...) Because dominant groups occupy the positions of power, their members receive social and institutional advantages. » (Sensoy et DiAngelo 2012 : 58).

L'une des caractéristiques du privilège blanc est, précisément, qu'il est occulté et dénié par les membres qui en bénéficient, qui peuvent ainsi penser « jouir *légitimement* d'avantages économiques, ou politiques, ou psychologique ou simplement de prestige » (Memmi 1994 :107; je souligne).

Cette définition a l'avantage de reporter l'attention sur le caractère structurel et *collectif* du privilège, indépendamment de l'intention ou des actes *individuels*. Dans cette acception, le racisme n'est pas à rechercher seulement au niveau des individus, mais des structures collectives de la société. Tout individu blanc, en tant que membre du groupe dominant, reçoit automatiquement des privilèges, qu'il le veuille ou non. Cela ouvre donc la voie à une nouvelle conception du racisme, qui n'est pas une déviance d'individus donnés mais bien une structure de pouvoir qui se reflète dans l'ensemble des individus. Une des premières chercheuses à avoir mis ces mécanismes en lumière est Peggy McIntosh, dans son essai *White privilege : Unpacking the Invisible Knapsack*

(1989 : n.p.). Elle montre qu'en tant que femme blanche, elle n'a jamais été éduquée à se considérer comme faisant elle-même partie du groupe des oppresseurs, en partie parce qu'elle ne percevait pas le racisme comme un mécanisme structurel : « *I did not see myself as a racist because I was taught to recognize racism only in individual acts of meanness by members of my group, never in invisible systems conferring unsought racial dominance on my group from birth* ». Ce déni repose, d'une part sur une idéologie individualiste mettant en avant « le mythe de la méritocratie », et d'autre part sur le refus de considérer que le racisme affecte d'autres groupes que les personnes racisées : « *As a white person, I realized I had been taught about racism as something that puts others at a disadvantage, but had been taught not to see one of its corollary aspects, white privilege, which puts me at an advantage.* ». Cela permet de montrer que le racisme ne se situe pas uniquement dans ses effets sur les individus ou les groupes opprimés, mais avant tout qu'il permet de *favoriser* certains groupes et individus. Dans cette optique, reconnaître que certains groupes sont opprimés et qu'ils en subissent les effets au quotidien ne suffit pas. Cela revient à cacher la moitié du problème, à savoir que les individus des groupes dominants en acquièrent des privilèges. Cela a conduit certains auteurs à définir le racisme comme un « système d'avantages basé sur la race » (Wellman 1977, O'Brien 2000 : 844) dont certains individus bénéficient sans le conscientiser.

Afin de concrétiser les manifestations du privilège blanc, McIntosh effectue une liste de 26 éléments dont elle bénéficie au quotidien de manière inconsciente, uniquement à cause de sa couleur de peau.

1. « I can, if I wish, arrange to be in the company of people of my race most of the time.
2. If I should need to move, I can be pretty sure of renting or purchasing housing in an area that I can afford and in which I would want to live.
3. I can be pretty sure that my neighbors in such a location will be neutral or pleasant to me.

4. I can go shopping alone most of the time, pretty well assured that I will not be followed or harassed.
5. I can turn on the television or open to the front page of the paper and see people of my race widely represented
6. When I am told about our national heritage or about "civilization", I am shown that people of my color made it what it is.
7. I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race.
8. If I want to, I can be pretty sure of finding a publisher for this piece on white privilege.
9. I can go into a music shop and count on finding the music of my race represented, into a supermarket and find the staple foods that fit with my cultural traditions, into a hairdresser's shop and find someone who can deal with my hair.
10. Whether I use checks, credit cards, or cash, I can count on my skin color not to work against the appearance of financial reliability.
11. I can arrange to protect my children most of the time from people who might not like them.
12. I can swear, or dress in second-hand clothes, or not answer letters without having people attribute these choices to the bad morals, the poverty, or the illiteracy of my race.
13. I can speak in public to a powerful male group without putting my race on trial.
14. I can do well in a challenging situation without being called a credit to my race.
15. I am never asked to speak for all the people of my racial group.
16. I can remain oblivious of the language and customs of persons of color, who constitute the world's majority, without feeling in my culture any penalty for such oblivion.
17. I can criticize our government and talk about how much I fear its policies and behavior without being seen as a cultural outsider.
18. I can be pretty sure that if I ask to talk to "the person in charge" I will be facing a person of my race.
19. If a traffic cop pulls me over, or if the IRS audits my tax return, I can be sure I haven't been singled out because of my race.
20. I can easily buy posters, postcards, picture books, greeting cards, dolls, toys, and children's magazines featuring people of my race.
21. I can go home from most meetings of organizations I belong to feeling somewhat tied in rather than isolated, out of place, outnumbered, unheard, held at a distance, or feared.
22. I can take a job with an affirmative action employer without having coworkers on the job suspect that I got it because of race.
23. I can choose public accommodation without fearing that people of my race cannot get in or will be mistreated in the places I have chosen.
24. I can be sure that if I need legal or medical help my race will not work against me.

25. If my day, week, or year is going badly, I need not ask of each negative episode or situation whether it has racial overtones.
26. I can choose blemish cover or bandages in "flesh" color that more or less match my skin. » (McIntosh 1989 : n.p.)

Le privilège blanc se présente donc comme « *an invisible package of unearned assets that I can count on cashing in each day, but about which I was "meant" to remain oblivious* », qui inclut tous les domaines de l'existence, et notamment le sentiment d'appartenance, la représentativité, la visibilité dans les médias, les mythes nationaux (tels que véhiculés par exemple dans les manuels scolaires) ou les personnages publics valorisés, la liberté de mouvement et la liberté psychique (voir aussi DiAngelo 2012 : 133-167). De manière plus profonde, le « privilège blanc » comporte le privilège d'ignorer le monde autour de soi (ou plutôt de n'en voir que les aspects qui nous conviennent), tel qu'il est structuré par des mécanismes de pouvoir, et celui de se percevoir comme « neutre », comme étant la norme non raciale, contrairement aux personnes racisées qui sont, elles, perçues comme ayant une « race »/une « culture » particulières. Ce dernier point fait référence à un aspect des études sur la *whiteness* menant parfois à des malentendus: la notion de « race blanche », qu'il est important d'explicitier.

1.3.4. Le racisme prend ses racines dans la construction d'une supériorité blanche

Ainsi que l'explique Bosa (2010 : 129 et 141), l'expression « *whiteness studies* » tend à provoquer une méfiance dans les milieux de la recherche en France, car elle « peut laisser penser que les auteurs qui se réclament d'un tel courant sont engagés dans une entreprise de réification » de « l'identité blanche », qui dresserait un portrait « monolithique et unidimensionnel » du groupe « blanc ». Or, s'il est communément accepté qu'il existe une certaine expérience collective des groupes opprimés (bien qu'il y ait également des différences significatives entre les groupes et entre les individus

d'un même groupe), les *whiteness studies* montrent qu'il existe également, simultanément, une certaine expérience collective des groupes oppresseurs. Par ailleurs, l'étude de l'intersectionnalité est entièrement intégrée à l'analyse. Les auteurs qui se réclament de la CRT montrent bien d'une part que l'oppression basée sur la race doit être comprise en relation avec le genre, la classe sociale et la sexualité (Dei 1998 : 305, McIntosh 1989, Crenshaw et Oristelle 2005), et d'autre part qu'il est possible pour des individus de s'identifier ou d'être perçus comme appartenant à plusieurs groupes raciaux (Dei 1998 : 303). Il est possible par exemple d'être opprimé en tant que femme *et* en tant qu'Autochtone (voir entre autres Razack 1998) ou de faire à la fois partie d'un groupe dominant et d'un groupe dominé, donc de jouir des privilèges blancs tout en subissant simultanément des facteurs d'oppression (voir entre autres Memmi 1985).

La notion de « race », quant à elle, est peu utilisée dans les études francophones, et toujours entre guillemets, pour montrer la distance des chercheurs avec un terme associé au racisme scientifique du XIX^e siècle. En France, notamment, on parle plus de « racisme » et d'« ethnies » que de races. La vision républicaine française, fondée sur l'idée que les marqueurs de différenciation doivent rester dans la sphère privée, n'y est pas étrangère. Dans le champ anglophone, au contraire, et plus particulièrement aux États-Unis et en Grande-Bretagne, on parle fréquemment de *race* et de *race relations*, sans y mettre de guillemets. Le fait de parler explicitement de la race repose sur le postulat que les relations de pouvoir basées sur des distinctions raciales et/ou ethniques sont structurelles aux sociétés, et constituent un problème central qu'il importe de nommer, d'analyser et de déconstruire. Ainsi, l'identification raciale est perçue comme « *a fundamental organizing principle and tool which profoundly mediates the concrete realities of our lives in conjunction with other socially constructed, and empirically significant, locations of gender, sexuality, ability and class* » (Dei 1998 : 303). Selon certains auteurs, ne parler de race qu'entre guillemets revient à dénier la réalité d'un fait social qui, comme les termes de « genre » et de « classe », fait référence à une catégorie socialement construite mais dont les effets sont bien réels (*ibid.* : 304).

Les travaux sur la *whiteness* reposent donc sur une approche constructiviste, considérant les races (c'est-à-dire les identifications raciales) comme des réalités socialement et historiquement construites, tout en insistant sur la « réalité des construits sociaux » (Bosa 2010 :142). Cela inclut, par exemple, l'analyse de la façon dont les immigrants en provenance d'Europe au XIX^e siècle sont devenus « blancs » au cours du XX^e siècle aux États-Unis, ou celle de la façon dont les Irlandais « se sont livrés à un travail de différenciation symbolique vis-à-vis des esclaves noirs, de façon à faire ressortir leur propre “blanchité” » (Bosa 2010 : 132). La race n'est donc aucunement vue comme un fait biologique, mais plutôt identifiée comme « *a potent act or weapon in the distribution of rewards, privileges, penalties and punishment in a highly stratified, racialized society* » (Dei 1998 : 304). Au niveau collectif, ainsi qu'aux yeux des groupes opprimés, le terme générique de « Blanc » est tout à fait effectif¹⁸. En définissant les autres par une identité racialisée (« noir », « indien »), les colons se sont simultanément érigés en un groupe lui-même racialisé. Dans les yeux des dominants comme des dominés, « Blanc » est donc « la couleur de la domination », « une métaphore du pouvoir » (Razack 1998 : 11, Baldwin et Peck 2017 : 107). Dans le contexte du racisme contemporain, cette forme de domination se traduit par une construction de la blancheur comme la norme neutre, « universelle ».

Dès le début du XX^e siècle, des membres des groupes racisés, dont W.E.B. Du Bois et James Baldwin, pressaient les Blancs d'arrêter d'étudier « l'Autre » et de tourner leur regard sur eux-mêmes, en explorant ce que signifiait être blanc dans des sociétés si fortement racisées (Sensoy et DiAngelo 2012 : 120). En effet, la tradition intellectuelle

¹⁸ Le terme de « Blanc » ne prend pas en compte les phénomènes d'intersectionnalité. Zinn (2002) a par exemple montré que la politique impérialiste américaine du XX^e siècle a surtout été le fait de certaines élites blanches européennes masculines. Cependant, à ce stade de la réflexion, le terme de « blanc » est le plus approprié parce qu'être blanc et ne pas faire partie de l'élite n'empêche pas que l'on bénéficie du « privilège blanc », basé uniquement sur des caractéristiques phénotypiques. Les marqueurs sociaux de classe, de genre etc. ne doivent pas occulter la réalité des privilèges basés sur des perceptions raciales.

et populaire a tendance à faire des « autres » un objet d'étude, tout en considérant l'expérience blanche comme étant simplement la norme humaine. Les Blancs (et plus généralement les groupes dominants) sont éduqués à se percevoir eux-mêmes comme n'ayant pas de race : la différence raciale (ou, dans les nouvelles formes d'expression du racisme, la « différence culturelle ») est ce qu'ont *les autres*, pas ce que *je* porte (DiAngelo 2012 : 151-165). Le maintien de cette illusion a d'importantes conséquences dans le système raciste. Premièrement, cela maintient la croyance que les Blancs ne sont pas affectés par le racisme tant qu'ils ne commettent pas d'acte raciste explicite, ou tant qu'ils ne sont pas en contact avec des membres d'autres groupes raciaux/ethniques. Cela avait été relevé par McIntosh (1989 : n.p.) comme l'un des obstacles à la prise de conscience des réalités du privilège blanc : « *Many, perhaps most, of our white students in the U.S. think that racism doesn't affect them because they are not people of color; they do not see "whiteness" as a racial identity* ».

Le fait de se percevoir comme racialement « neutre » est à l'origine de l'ensemble des constructions scientifiques, idéologiques, politiques, culturelles qui caractérisent les sociétés occidentales. Il importe par ailleurs de noter que cela n'est pas un simple ethnocentrisme : il s'agit bien de *racisme*, basé sur l'alliance de préjugés et d'actes éventuellement ethnocentriques et d'un pouvoir institutionnel, historique, politique qui légitiment ces préjugés et permettent de l'appliquer au groupe dominé. Ainsi, il est possible de dire que la pratique de l'anthropologie n'a jamais été simplement basée sur un système ethnocentriste (considérant que nous pouvons « disséquer » et « étudier » les *autres*, en leur appliquant notre propre cadre de référence et sans se poser la question des conséquences de nos actions) mais bien sur un système *raciste*, émanant d'institutions scientifiques prétendant à un « universalisme » qui représente en réalité les intérêts des groupes dominants.

Sur le plan de la construction collective des sociétés contemporaines, l'idée que les Blancs sont extérieurs à la construction raciale et n'en sont pas affectés pourrait faire

l'objet de nombreuses analyses, mais cela ne sera pas exploré plus en détail ici. Un simple exemple, situé au niveau individuel, permettra de fournir une illustration dans le cadre contemporain. Sensoy et DiAngelo (2012 : 127) montrent en quoi cette dynamique affecte l'interprétation des politiques de discrimination positive à l'embauche. Puisque les Blancs se perçoivent comme « simplement des êtres humains » plutôt que comme des Blancs, dotés de privilèges blancs, ils supposent qu'ils sont embauchés exclusivement parce qu'ils sont les plus qualifiés. Au contraire, lorsqu'un membre d'un groupe racisé est embauché, on va souvent supposer qu'il a bénéficié d'un programme particulier (indépendamment de l'existence réelle de tels programmes au sein du milieu de travail). Même si ce présupposé s'effectue de manière inconsciente, cela signifie qu'en tant que Blancs, on perçoit les membres des autres groupes comme étant d'emblée *non qualifiés* (puisque'ils ont « nécessairement » été embauchés « à cause de leur couleur de peau »), tout en nous percevant nous-mêmes comme qualifiés exclusivement grâce à notre mérite individuel (et non grâce à un ensemble de mécanismes sociaux et institutionnels qui nous avantagent en tant que membres du groupe dominant). Dans cet exemple, les Blancs se perçoivent simplement comme des « êtres humains », tout en réduisant les autres groupes à certaines caractéristiques raciales – en général négatives.

1.4. Les manifestations et conséquences du racisme

Les définitions contemporaines du racisme montrent que celui-ci opère principalement à deux niveaux : au niveau collectif, visible par exemple dans les institutions, l'idéologie, les médias, et au niveau des interactions individuelles quotidiennes. Dans cette partie, je m'intéresserai aux manifestations du racisme au niveau individuel.

1.4.1. Stéréotypes, préjugés, stigmates

Les termes les plus courants de « stéréotype » et de « préjugé » sont parfois utilisés de manière interchangeable, mais comportent une nuance. Les stéréotypes correspondent à un mécanisme cognitif de catégorisation et de simplification. Ils réfèrent au fait de croire que les individus ont certains traits simplement parce qu'ils appartiennent à un groupe (Wolford 2000 : 791). Ils peuvent plus précisément être définis comme

« a mental process in which generalized beliefs about a group are assigned to all members of that group. (...) A stereotype is (...) applied to individuals on the basis of identification with a group regardless of whether the individual (or even the group as a whole) actually fits that stereotype » (Marger 2000: 965).

Le préjugé, quant à lui, ajoute au stéréotype un jugement de valeur¹⁹. Les préjugés consistent à appliquer aux individus des jugements de valeur d'après une appartenance de groupe réelle ou supposée. Les biais créés peuvent être en défaveur ou en faveur d'un groupe, reproduisant en cela, par exemple, le sentiment de supériorité ou d'infériorité perçu et/ou internalisé (DiAngelo 2012 : 30).

¹⁹ Sensoy et DiAngelo (2012 : 31) donnent l'exemple suivant : si je m'attends à ce que l'enseignante de mon fils soit une femme, et que je rencontre en fait un homme, je peux me demander s'il est homosexuel (un stéréotype commun à propos des enseignants masculins) et conséquemment m'inquiéter de ce qu'il ne soit pas un modèle approprié pour mon fils (un préjugé commun concernant les homosexuels). On pourrait donner un autre exemple concernant les Autochtones : dans la phrase « tous les Autochtones sont nés en communauté et sont donc violents et moins intelligents », la première partie pourrait être considérée comme un stéréotype, la deuxième comme un préjugé basé sur un stéréotype.

En se basant sur les travaux de Goffman, certains sociologues font également référence aux stéréotypes et aux préjugés par le terme de « stigmatisation ». Bien que Goffman s'intéresse peu aux marqueurs raciaux et que ses travaux soient rarement utilisés dans le cadre de la CRT, la notion de stigmatisation est également pertinente parce qu'elle est définie comme une construction sociale, rejetant dans « l'indignité » ceux qui ne correspondent pas à la norme dominante (Goffman 1963 : 128). Ce terme est à l'origine dérivé du grec *stigma*, « destiné à attirer l'attention sur quelqu'un (esclave, traître, criminel) de façon à éviter sa compagnie » (Dericquebourg 1988-1989 : n.p.). Goffman définit ainsi les porteurs de stigmates comme « des personnes qui possèdent un attribut profondément discréditant qui les conduit à ne pas être considérés comme des humains à part entière », vivant ainsi la désapprobation, le dénigrement moral et l'ostracisme (*ibid.*). L'individu, ainsi réduit à un type ou une catégorie, n'est plus considéré comme un être humain (Goffman 1963 : 5 et 115). Ainsi, dans son étude sur l'expérience des discriminations contemporaines en France, Dubet fait reposer son analyse sur la notion de stigmatisation, qu'il définit à la suite de Goffman comme « une action symbolique de désignation et de qualification négative des identités, activée par certains signes considérés comme des stigmates exposant potentiellement les individus au discrédit, au soupçon, à la défiance, à la mise à distance, à la moquerie, à l'injure, à la violence et aux discriminations » (Dubet 2013 : 56).

Les travaux issus des études raciales montrent que dans le cadre de la colonisation, les préjugés (ou les stigmates) racistes ont une fonction politique majeure, puisqu'ils justifient et maintiennent l'ordre colonial (Memmi 1994, Fanon 1952 et 1961, Loomba 2005). Dans un ouvrage synthétique sur le colonialisme, Loomba montre que la fonction des préjugés raciaux établies par les colons est de perpétuer artificiellement une dichotomie entre « soi » et « les autres », de maintenir une division manichéenne entre les colonisateurs et les colonisés afin de structurer les relations impériales et de construire, en miroir, une version idéalisée des Européens (Loomba 2005 : 45, 54-55, 92). Ainsi, bien qu'il existe d'importantes différences entre les contextes d'entreprise

coloniale, les préjugés attribués aux groupes perçus comme « non-Blancs » (qu'ils soient dans d'autres continents ou sur ses propres terres, comme les Irlandais en Angleterre) présentent d'importantes similarités. Ainsi que le résume Loomba (*ibid.* : 93) :

« Laziness, aggression, violence, greed, sexual promiscuity, bestiality, primitivism, innocence and irrationality are attributed (often contradictorily and inconsistently) by the English, French, Dutch, Spanish and Portuguese colonists to Turks, Africans, Native Americans, Jews, Indians, the Irish, and others. It is also worth noting that some of these descriptions were used for working-class populations or women within Europe. »

Cette liste, structurée autour d'une binarité classique bestialisation/idéalisation, montre que « le préjugé est davantage révélateur de la nature des rapports inter-groupes que des caractéristiques du groupe qu'il est censé décrire » (Kanouté 2004 : 212). Les préjugés peuvent donc être compris comme une construction politique, reposant sur une division binaire du monde et des identités, visant à créer une séparation radicale entre le groupe dominant et le groupe dominé. Ce sont ces mécanismes coloniaux d'essentialisation et de rigidification des identités (l'individu est ramené à « son » groupe d'appartenance, les différents groupes étant eux-mêmes réduits à une identité unique) qui sont au fondement de la vision et de la réalité actuelle de la séparation entre « Blancs » et « Autochtones », et de l'auto-essentialisation qui s'ensuit dans le processus de revendication politique et identitaire des peuples opprimés (voir par exemple Fanon 1961, au sujet de la construction d'une identité panafricaine dans l'ère de décolonisation).

Cette mécanique essentialisante est parfois désignée comme une « racisation » (ou une « ethnicisation ») faisant référence à un double processus de construction raciale. D'une part, l'individu est rattaché au groupe d'appartenance qui lui est assigné, qu'il s'y identifie ou non (par exemple, les Afro-Américains vont être identifiés comme appartenant au groupe des « Noirs », sans égard à leurs autres marqueurs identitaires).

D'autre part, les stéréotypes et caractéristiques perçues comme étant particulières au groupe, basé sur des traits biologiques ou culturels, sont attribuées à l'individu en tant que représentant de son groupe. Cela renvoie de plus les individus « à la seule dimension culturelle de leur identité » (Safi 2013 : 105), dans une vision réductrice des cultures et sans prendre en compte les autres marqueurs identitaires.

1.4.2. Discriminations

Contrairement aux préjugés, la discrimination est avant tout un concept juridique : elle désigne une atteinte à la norme d'égalité telle qu'elle est inscrite dans la loi (Safi 2013 : 16). Par exemple, l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec vise à protéger les personnes contre les actes de nature discriminatoire. Trois types de discrimination sont distingués : la discrimination directe, indirecte et systémique. La première a cours « lorsqu'une personne est soumise à un traitement différent reposant sur un motif de discrimination prohibé, et ce, de façon ouverte et avouée ». Elle implique, par exemple, de refuser la candidature ou de refuser de louer un appartement à une personne en raison de ses caractéristiques de groupe réelles ou supposées. La discrimination indirecte (discrimination par suite d'un effet préjudiciable) se produit sans intention de discrimination; elle découle « de l'application uniforme d'une norme, d'une politique, d'une règle ou d'une pratique, neutre à première vue, ayant néanmoins un effet discriminatoire auprès d'un individu ou d'une catégorie d'individus en leur imposant des obligations, des peines ou des conditions restrictives non imposées à autrui. » Par exemple, l'interdiction du port du couvre-chef en milieu scolaire peut avoir un effet discriminatoire en ayant l'effet d'obliger certains étudiants « à choisir entre le respect de [leurs] convictions religieuses profondes et la poursuite de [leur] scolarisation à l'intérieur de cet établissement d'enseignement ». Selon cette perspective, la discrimination indirecte peut être rétablie par des « mesures d'accommodement raisonnable », sans imposer « de contraintes excessives » aux règlements en vigueur. C'est ce qui la distingue de la discrimination

systémique, qui « crée une frontière d'exclusion difficile à neutraliser », et où les mesures de redressement « doivent elles-mêmes revêtir une dimension systémique visant des réparations à hauteur du préjudice, compte tenu des effets tenaces et pernicieux de cette forme de discrimination » (CDPDJ 2012 : 13). Ces dernières ne s'appliquent que dans le domaine de l'emploi (dans le cadre des « programmes d'accès à l'égalité ») et concernent donc principalement des mesures de discrimination positive dans les services publics, certaines entreprises privées et certains organismes gouvernementaux (CDPDJ 2018).

Ainsi, dans les sphères judiciaires comme extra-judiciaires, la discrimination désigne donc principalement une *action* basée sur des préjugés. Elle consiste dans le fait de donner un traitement différencié, selon des caractéristiques distinctives attribuées aux individus. Le schéma suivant récapitule les principales formes de discrimination, selon les émotions ressenties (liées aux préjugés).

Table 4. *Émotions et actions envers les groupes opprimés (DiAngelo 2012 : 38; trad. libre)*

Émotion	Haine Peur Dégoût Ressentiment Inconfort Manque d'intérêt
Discrimination	Violence Exclure Ridiculiser/blâmer Éviter Ségréger

Ce schéma montre que la discrimination peut inclure autant des actions évidentes (la violence physique) que des formes plus subtiles, comme le simple fait d'éviter de regarder une personne dans les yeux ou de l'éviter dans un couloir. Ces formes plus subtiles, verbales ou comportementales, peuvent être qualifiées de « microagressions ». Celles-ci ont été définies par Pierce comme « *the subtle, stunning, repetitive event that many whites initiate and control in their dealings with blacks* » (Pierce 1980 : 251, cité dans Pérez-Huber et Solorzano 2015 : 300). Omniprésentes et le plus souvent non remarquées par les individus qui les expriment, elles forment selon Pierce la base des relations raciales quotidiennes.

1.4.3. Les conséquences du racisme pour les populations minorisées

Ainsi que l'a soulevé Monture-Angus (1995), la description des formes de préjugés et de discriminations dans un contexte d'oppression ne rend pas compte de leurs conséquences psychologiques pour les personnes qui en sont victimes. Écrivant dans les années 1990, Monture-Angus montrait que les définitions communes du racisme, le réduisant à une simple discrimination, ont pour effet de nier son expérience quotidienne en tant que femme mohawk:

« I grieve for each of [First Nation woman who commit suicide in Prison]. But I am also angry. These emotions are not captured in the academic definition of racism. For me, therefore, the definition remains incomplete. (...) Racism is about the way we think, the way we feel, what we believe, and how we structure our reality. Discrimination is only one aspect of racism. » (*ibid.* : 38 et 40).

Selon Monture-Angus, la colère et la peine « *are the violence that grows out of racism* » et sont les prismes par lesquelles elle expérimente le monde (Monture-Angus 1995 : 35). Le racisme peut ainsi plutôt être défini par ses *effets*, plutôt que par les intentions des personnes ou par les formes qu'il prend (direct, indirect ou systémique)²⁰. Les conséquences psychologiques des préjugés et discriminations ont fait l'objet de recherches en psychologie sociale et dans le domaine de la santé, soulignant les effets pour les individus qui en sont victimes. Il ne s'agit pas ici de dresser un portrait exhaustif des coûts psychologiques du racisme, mais simplement d'en poser quelques jalons. Les analyses montrent traditionnellement que le racisme mène au « sentiment d'infériorité internalisé ». Largement décrit par Memmi (1957, 1994), Fanon (1952, 1961) et Carmichael et Hamilton (1968) au sujet des peuples colonisés, il fait référence au fait d'adhérer aux messages véhiculant l'idée que le groupe d'appartenance est inférieur et que l'individu mérite sa position inférieure. Cela se traduit par le

²⁰ Dans cette perspective, depuis 1989, les tribunaux canadiens « n'ont plus recours à la distinction entre discrimination directe et discrimination par suite d'un effet préjudiciable (méthode conventionnelle) pour déterminer la réparation à mettre en place lorsqu'est reconnue une situation discriminatoire », puisque l'importance est *l'effet subi* par la personne visée (CDPDJ 2012 : 11).

« sentiment de haine dirigée contre soi-même » (Carmichael et Hamilton 1968 : 44) et contre son groupe, le fait de douter de soi, de sa valeur d'être humain, et d'internaliser des préjugés véhiculés au sein de sociétés racistes, coloniales ou ségrégationnistes (*ibid.*). Le sentiment d'infériorité internalisé peut conduire, par exemple, à endurer en silence des microagressions, à croire que les membres du groupe dominant sont plus qualifiés pour occuper certaines positions, ou à avoir de faibles attentes envers soi-même et envers les membres de son groupe (Sensoy et DiAngelo 2012 : 50).

Les effets du racisme sur la santé psychologique et physique ont également été explorés. La nécessité de gérer au quotidien des interactions stigmatisantes mène, par exemple, à un niveau élevé de stress et d'anxiété (Feagin et McKinney 2003, cité dans Safi :89) et à des dépressions. Sur le plan physique, plusieurs études ont montré un lien entre l'expérience du racisme et l'hypertension artérielle, les maladies cardiovasculaires et l'augmentation de la morbidité (synthétisé dans Pérez-Hubert et Solorzano 2015 : 311). Plusieurs chercheurs abordent les effets du racisme sous l'angle du « traumatisme racial » (Truong et Museus 2012). Selon Karumanchery, « *the painful, isolating and fundamentally damaging experience of racism can be appropriately addresses only if we stop using euphemisms and address the real issue and name it for what it is- TRAUMA* » (Karumanchery 2003, cité dans Cote-Meek : 29). Pour Cote-Meek, l'expérience du racisme et du colonialisme pour les peuples autochtones au Canada est comparable au traumatisme vécu par les Juifs conséquemment au génocide de la Seconde Guerre mondiale. Alors que l'exemple de Cote-Meek s'appuie sur une politique génocidaire, il est à noter que les effets du racisme sont présents à tous les niveaux. S'intéressant au racisme vécu par les Noirs aux États-Unis dans les années 1970, Pierce affirme que ses effets sont cumulatifs, « *taking a toll on the bodies, minds, and spirits of People of Color over time* » (Pérez-Huber et Solorzano 2015 : 300). Selon lui, l'expérience répétée de microagressions au cours d'une vie a des effets graves et persistants : « *their lingering intractability is a major contributor to the continuing traumatic stress suffered by blacks as individuals*

and as a group » (Profit, Mino et Pierce 2000: 327–328, cité dans *ibid.* : 300). Les recherches plus récentes conduisent également à montrer que « *microaggressions are in fact a form of “everyday suffering” that have become socially and systemically normalized and effectively minimized* » (Dumas 2014, cité dans *ibid.*: 304).

1.4.4. Les conséquences du racisme pour les groupes au pouvoir

Dans la plupart des études, les formes du racisme et ses conséquences ne sont explicitées que par rapport aux groupes minorisés qui en sont victimes. Cependant, les analyses critiques ont mis en évidence le fait que dans un système d’oppression, les préjugés et discriminations incluent également les membres représentants des groupes au pouvoir. Le schéma suivant, complémentaire au premier, explicite certains mécanismes du privilège blanc, revenant à accorder un traitement différencié aux personnes blanches sur la base de préjugés favorables.

Table 5. *Émotions et actions envers les membres du groupe dominant (DiAngelo 2012 : 39; trad. libre)*

Émotion	Voir comme supérieur Préférer Bénéfice du doute Voir comme « normal »
Discrimination	Déférence Inclusion Attirance Confiance Traiter comme un être humain

Ce schéma met au jour le fait que les mécanismes racistes naturalisent le « sentiment de supériorité internalisée » des groupes au pouvoir. Cela fait référence au fait d’adhérer aux messages véhiculant l’idée que notre groupe est supérieur aux groupes minorisés et d’agir (souvent inconsciemment) conformément à cette croyance. Cela inclut, par exemple, de percevoir les membres de son groupe comme étant les plus naturellement qualifiés pour remplir une fonction professionnelle (« elle a été embauchée uniquement parce qu’elle est noire »), ou de minimiser les expériences des

personnes opprimées en se sentant qualifié pour intervenir dans le débat (« tu prends cette situation trop personnellement, tu exagères ») (Sensoy et DiAngelo 2012: 49). Musolf (2017 : 8-9) y fait référence par l'expression d' « illusion de supériorité » (*superiority delusion*), appliquée à la suprématie blanche (*white supremacy*), qui « *upheld and supplanted slavery* » en tant qu'idéologie structurée autour des notions de supériorité et d'infériorité.

1.5. Le racisme envers les peuples autochtones au Québec et au Canada

1.5.1. La question du racisme au sein de la « majorité fragile » québécoise

Au Québec, le racisme représente historiquement un double impensé, tant dans la société que dans le champ intellectuel (Potvin 2004). Le discours politique sur l'intégration, le pluralisme et la citoyenneté fait apparaître le racisme « comme un fait marginal », le plus souvent expliqué « en termes d'écart culturels, de difficultés de communication, de contacts interpersonnels ou de compréhension mutuelle » (Potvin 2004 : 176). En 2005, Marhraoui (2005 : 35) réalisait le constat qu'il n'existait pas, au Québec, de politique antiraciste, c'est-à-dire d' « une politique gouvernementale qui met l'accent davantage sur les inégalités de pouvoir et de ressources entre les groupes plutôt que sur les rapports interindividuels ». La prise en compte du racisme systémique a émergé dans la deuxième décennie des années 2000 dans l'espace public. Suite, notamment, aux pressions d'organisations et de personnes militantes, le gouvernement québécois a initié deux consultations publiques sur le racisme: l'une en 2006 (Québec, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles 2006) et l'autre en 2017, qui n'a pas abouti (Eid et Labelle 2013, Prosper 2019). En 2017, des discussions ont été lancées pour mettre en place une *Consultation sur la discrimination systémique et le racisme*. Celle-ci devait être menée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse en collaboration avec le ministère de l'Immigration, de la

Diversité et de l'Inclusion (MIDI). La notion de racisme systémique a alors émergé dans la sphère médiatique québécoise, tout en donnant lieu à de virulentes controverses politiques, la consultation étant accusée de « dépeindre les Québécois comme des racistes » (Lacroix 2018). Cela témoigne d'un détournement de sens, passant d'une compréhension du racisme comme réalité sociologique nuisant, dans toutes les sphères sociales, à certaines catégories de population, à une compréhension moralisatrice du racisme comme déviance personnelle²¹. Quelques mois plus tard, la Commission a été annulée et remplacée par un *Forum sur la valorisation de la diversité et la lutte contre la discrimination*. Sans plus parler de racisme systémique, le forum s'est tenu en décembre 2017 sur le thème de l'accès à l'emploi des personnes immigrantes pour combler les manques de main-d'œuvre, mettant ainsi « les institutions publiques du Québec à l'abri d'un examen du caractère systémique de leurs pratiques et politiques » (Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles 2017 : 5).

Le fait que la reconnaissance du racisme systémique émerge difficilement au Québec contraste par exemple avec la situation en Ontario, où dès 1995, avait été déposé le *Rapport de la Commission sur le racisme systémique dans le système de justice pénale en Ontario*. Cette situation s'explique notamment par le statut de « majorité fragile » des francophones du Québec (selon l'expression de McAndrew 2010), pour qui le racisme fait plus référence à l'attitude des anglophones envers les francophones qu'à l'attitude des Québécois envers les immigrants, les personnes racisées ou les peuples autochtones.

²¹ Cette distinction entre le racisme systémique (celui des institutions) et les cas d'actes isolés a été énoncée par exemple par Haroun Bouazzi, président de l'Association des musulmans et des Arabes pour la laïcité au Québec : « Une femme qui se fait cracher dessus dans la rue (...) parce qu'elle porte un foulard, ce n'est pas un acte de racisme systémique. Mais ça le devient quand la police de Sherbrooke refuse de prendre la plainte de cette femme-là. » (cité dans Gervais et Bélair-Cirino 2017 : n.p.)

Un bref aperçu historique permet de comprendre les enjeux du débat. Au moment de la Révolution tranquille²² dans les années 1960, le discours souverainiste québécois « identifiait la cause francophone à celle des Noirs américains ou aux processus de décolonisation en cours » (McAndrew 2004 : 204, Austin 2015). En témoignent le titre de l'œuvre de Pierre Vallière (1968) *Nègres blancs d'Amérique*, qui dresse un portrait de la société québécoise des années 1950 et 1960, ou le poème de Michèle Lalonde *Speak White* (1968), faisant référence à l'insulte raciste alors proférée par les Canadiens anglais aux Canadiens français qui parlaient français en public²³. Plusieurs statistiques de 1961 montrent la discrimination alors subie par les francophones au Québec :

Dans la région de Montréal, (...) tandis que 78% des francophones ayant un revenu annuel supérieur à 5000\$ doivent parler anglais au travail, seulement 14% des anglophones de la même fourchette de rémunération doivent être capables de travailler en français. Même si les francophones constituent la vaste majorité de la population au Québec, ils ne dirigent que 20% de son économie. Enfin, la province compte 40% des chômeurs du Canada (et seulement 27% de sa population). (Mills 2011 : 33).

Les termes de racisme, de colonialisme et d'impérialisme sont alors au cœur des discours sur la situation des francophones québécois par rapport au groupe blanc anglo-saxon (la domination étant pensée comme celle du Canada anglais ou des États-Unis), ce qui ne manque pas de susciter des interrogations auprès de figures de la décolonisation comme Albert Memmi ou Aimé Césaire (*ibid.* : 16).

²² La « Révolution tranquille » débute aux élections de 1960 avec la victoire du parti libéral de Jean Lesage, élu Premier ministre du Québec avec le slogan « Maîtres chez nous ». Le Québec accomplit alors des changements rapides dans les domaines sociaux, économiques et politiques (séparation de l'Église et de l'État, création du ministère de l'Éducation du Québec, des cégeps et du réseau des universités du Québec, création de l'Assurance maladie, nationalisation des compagnies hydro-électriques...). Cette politique s'accompagne d'une redéfinition des relations entre le Canada et le Québec et la reconnaissance d'une identité culturelle et linguistique québécoise au niveau fédéral. A la fin des années 1960, « la politique du bilinguisme officiel est mise en place pour encourager et augmenter la participation francophone dans toutes les institutions nationales » et en 1969, la *Loi sur les langues officielles* institue le français et l'anglais comme langues officielles du Canada (Durocher 2015 : n.p.).

²³ Cette expression était « en usage dans les plantations nord-américaines pour commander aux esclaves de s'exprimer en tout temps dans la langue de leurs maîtres blancs. Cette même expression en vint par la suite à s'adresser couramment aux Canadiens d'expression française pour leur enjoindre de s'exprimer en anglais et leur rappeler leur infériorité ou position subalterne » (Lepage 2016 : 12)

À partir des années 1970, l'accession des francophones à un statut majoritaire à l'échelle du Québec, qui se traduit notamment par le contrôle des institutions (dont l'éducation) au niveau provincial et par l'instauration officielle de la langue française comme langue officielle du Québec (*Loi 22* de 1974 et *Loi 101* de 1977), cohabite avec un statut minoritaire à l'échelle du Canada et des tensions concernant les rapports de pouvoir réels entre anglophones et francophones à l'intérieur de la province.²⁴ Cette difficile situation politique rend les débats sur la discrimination plus difficiles qu'au Canada anglais :

[Le Québec] est plus conscient de sa vulnérabilité, du fait (...) qu'il est lui-même en minorité au sein d'une entité politique qui détient le pouvoir réel (...). Les « limites » de la tolérance de la majorité québécoise se manifestent donc plus rapidement que celles de la majorité canadienne, plus confortablement assise sur son pouvoir. (Antonius 2015 : 20).

L'évolution du statut des francophones a induit un changement de discours politique sur le racisme dans le domaine scolaire. Dans les années 1980, on voit émerger dans les manuels scolaires francophones quelques références à la perspective antiraciste, empruntées à l'Ontario et aux États-Unis. A cette époque, l'« antiracisme » était principalement appliqué aux minorités francophones. Cette perspective n'a pas été poursuivie après les années 1990, le déclin de l'éducation antiraciste coïncidant avec « l'accession graduelle des francophones au statut de majorité sociologique. » (McAndrew 2004 : 204). Ainsi,

²⁴ Un exemple de ces tensions peut être donné dans le domaine linguistique. Ainsi que le montre Antonius (2015 : 18), « le clivage linguistique qui fait des anglophones une minorité dans l'espace québécois les situe du côté majoritaire pour certains aspects des rapports de pouvoir. Non seulement à cause du lien avec le Canada anglais qui permet d'invalidier certaines lois de protection du français, par exemple, mais aussi en raison du lien tissé avec l'univers technologique, économique et culturel nord-américain qui les met en relation avec de multiples réseaux anglophones et augmente sensiblement leur capital social. On ne peut donc pas concevoir le statut de l'anglais au Québec simplement comme celui d'une langue minoritaire. À bien des égards, cette langue hiérarchise ; ceux et celles qui la maîtrisent ont un avantage certain, dans bien des domaines de la vie politique ou des affaires, sur ceux qui ne la parlent pas ».

Une partie de l'antiracisme des années 1980 est basée sur cette dichotomie : les francophones, les immigrants, les Autochtones font partie des dominés, et l'ennemi commun, c'est le riche anglophone. (...) Dans les années 1980, le discours a donc dû être modifié : il fallait désormais légitimer le fait que les francophones se soient imposés comme groupe d'accueil et témoigner de leur ouverture. (McAndrew 2004 : 205).

À partir de 1983, c'est « l'éducation interculturelle » qui prédomine au Québec. La perspective antiraciste ne s'est pas implantée dans le milieu francophone, alors qu'elle s'est développée comme un courant alternatif à l'éducation inter/multiculturelle dans les milieux anglophones et protestants, et particulièrement dans la province de l'Ontario²⁵ (McAndrew 2004 : 202). Ce changement des années 1990 a deux conséquences majeures pour le contexte contemporain. Tout d'abord, la question raciale a été évacuée au sein des programmes scolaires : lorsqu'il est brièvement nommé, le racisme est réduit à d'éventuels stéréotypes et préjugés de professeurs, pris individuellement (*ibid.*). De plus, « la question autochtone, qui était généralement présente dans la plupart des documents pédagogiques multiculturels, interculturels ou antiracistes entre 1980 et 1990, disparaît très soudainement » (*ibid.* : 206). Selon l'auteure, il peut s'agir d'un effet de la crise d'Oka de 1990²⁶ tout autant que de « l'émergence d'un paradigme citoyen basé sur les droits individuels » (*ibid.*), dans

²⁵ Alors que l'éducation interculturelle et civique doit initier les élèves au pluralisme culturel et aux valeurs civiques inscrites dans la Charte des droits et libertés de la personne (dite « Charte québécoise », adoptée en 1975), l'éducation antiraciste permettrait de « mettre l'accent sur les mécanismes systémiques qui ont contribué historiquement, et qui contribuent encore aujourd'hui, bien que de manière plus subtile, à rendre certaines minorités ethnoculturelles et racisées plus susceptibles que d'autres de faire l'objet d'un traitement différentiel discriminatoire dans la sphère publique » (CDPDJ 2006 : 31, cité dans Labelle 2010 : 142).

²⁶ La « crise d'Oka » fait référence au conflit opposant les Kanien'kehá:ka (Mohawks) aux gouvernements québécois, puis canadien, qui a fait la Une des journaux canadiens pendant 78 jours (Guilbeault-Cayer 2013 : 10). Des aînés Kanien'kehá:ka de la communauté de Kanesatake décrivent la crise ainsi : « 11 juillet 1990. La Sûreté du Québec se rend dans la pinède d'Oka pour nous déloger, nous (...) qui nous opposons au projet d'agrandissement d'un terrain de golf et à la construction de maisons de luxe sur notre territoire traditionnel. L'opération tourne mal : un policier est tué. En guise de solidarité, les Kanien'kehá:ka de Kahnawake érigent un barrage sur le pont Mercier. S'ensuit une crise majeure qui se dénouera le 26 septembre avec l'intervention de l'armée canadienne » (Kaine 2016). Pour les populations autochtones et québécoise, il s'est agi « d'un conflit violent, spectaculaire et traumatique » (St-Amand 2015 : 2) dont les tensions raciales perdurent (Robillard 2015).

lequel le cas autochtone est évacué dans le processus de demande de reconnaissance d'une citoyenneté différenciée québécoise au sein du Canada.

1.5.2. L'évacuation des questions autochtones

Nous avons examiné jusqu'ici la question du racisme vis-à-vis des personnes immigrantes et racisées, n'incluant pas les Inuit, les Premières Nations et les Métis. L'occultation du racisme est cependant encore plus visible concernant, plus spécifiquement, les populations autochtones. De manière révélatrice, le colonialisme est souvent minimisé dans les politiques ou discours gouvernementaux (Labelle 2010). Celui-ci fait l'objet d'un euphémisme par l'expression laconique « l'aventure coloniale » dans un discours du ministre des Affaires autochtones (Pelletier 2003 : n.p.) et dans le document de consultation contre le racisme de 2006 (Québec, Ministère de l'immigration et des communautés culturelles 2006 : 9). Elle n'est pas non plus mise de l'avant dans le *Plan d'action canadien contre le racisme* (Canada, Patrimoine canadien, 2005). Alors que ce document propose une définition générale du racisme direct et systémique,

[il est] quasi muet sur les fondements historiques du racisme, soit l'esclavage et le colonialisme dans l'espace canadien. Les causes actuelles renvoient aux attaques terroristes du 11 septembre 2001 qui ont donné lieu à une recrudescence d'incidents motivés par la haine, ainsi que des cas de discrimination envers bon nombre de « collectivités ethnoraciales, ethnoculturelles et religieuses ». (Labelle 2010 : 64).

Au Québec, les recherches portant sur le racisme envers les peuples autochtones sont parcellaires (Loslier 1986, Salée 2005, Cotton 2008, Labelle 2010, Desmarais-Tremblay 2016). Il existe en effet une difficulté historique des chercheurs et plus généralement de la société civile à reconnaître la spécificité de la colonisation et du racisme par rapport aux peuples autochtones.

Un exemple récent est révélateur de la rhétorique anhistorique et culturalisante lorsqu'il est question des peuples autochtones. En 2018, dans un numéro de la revue professionnelle *Education Canada* consacrée à la « réconciliation » avec les peuples autochtones, la préface du rédacteur en chef francophone indique :

Il est indéniable qu'un trop grand nombre d'enseignants canadiens n'ont pas la formation ni les connaissances interculturelles nécessaires afin d'offrir un enseignement fidèle à l'histoire vivante des Autochtones. (...) [I]l est nécessaire de se questionner sur la qualité de l'apprentissage de bien des élèves canadiens en ce qui concerne l'identité, les projets de vie, les cultures, les caractéristiques sociétales, enfin la spiritualité, si ce n'est l'âme, des Autochtones canadiens. [Les contributeurs de ce numéro permettent de] conscientiser nos élèves et nos étudiants à la véritable écoute de cet Autre inconnu et souvent invisible. (Bergeron 2018 : n.p.)

Le rédacteur en chef n'est pas scientifique ni spécialiste des questions autochtones; ses propos sont révélateurs d'un certain discours populaire en la matière²⁷. Il est significatif que l'auteur insiste sur l'importance « d'offrir un enseignement fidèle à l'histoire vivante des Autochtones », mais sans nommer l'importance d'éduquer à l'histoire du colonialisme. Le terme de « colonisation » n'est d'ailleurs jamais mentionné, alors que la préface en anglais (rédigée par une autre rédactrice en chef) insiste d'emblée sur l'histoire des pensionnats indiens et sur l'impact du colonialisme. L'auteur réduit ainsi le débat à un problème de compréhension interculturelle par rapport à cet « Autre inconnu » et essentialisé (qui n'aurait donc, potentiellement, aucun rapport avec les Québécois et l'histoire québécoise).

²⁷ Plus loin, le rédacteur en chef suppose (sans que cela ne soit en réalité le propos des articles qui composent le dossier) que les articles « nous invitent même à inspirer chez nos élèves la reconnaissance d'une certaine forme de jumelage ou de métissage, qu'ils soient culturels, identitaires, communautaires et possiblement même génétiques » (*ibid.*). Ce discours populaire sur le « métissage » des Québécois, véhiculé par exemple par le documentaire de 2014 *L'empreinte*, réalisé par Carole Poliquin et Yvan Dubuc, est très controversé d'un point de vue scientifique et idéologique et peut apparaître comme une appropriation et une manière de ramener les débats à la question de l'identité québécoise. Pour une critique du documentaire, voir Chagnon 2015; pour une critique du phénomène d'« auto-autochtonisation », voir Leroux 2018 et Veracini 2010 : 46.

Comment expliquer que la préface d'un numéro de revue professionnelle consacré à l'enseignement des réalités autochtones occulte le terme de colonialisme tout en ramenant la question à un simple problème de compréhension interculturelle? Rappelons que dès les années 1960, la conception de la (dé)colonisation du Québec ne prenait pas en compte la situation des peuples autochtones, ni la possibilité que les Québécois francophones puissent eux-mêmes représenter une puissance colonisatrice (Mills 2011 : 15-17). Se concevant comme une minorité colonisée au sein du Canada, le Québec a ainsi du mal à se reconnaître comme oppresseur (Salée 1995, McAndrew 2004). Ainsi que le résume McAndrew (2004), dans le contexte contemporain, « le cas autochtone gêne, à moins (...) d'être capable de penser une citoyenneté différenciée, une reconnaissance que le Québec semble malheureusement davantage porté à revendiquer auprès du gouvernement fédéral qu'à appliquer à ses propres minorités. »²⁸ La prise en compte du traitement colonial des peuples autochtones au sein du Québec est donc doublement problématique. Bien que ces réalités soient applicables à l'ensemble du Canada, elles prennent une tournure spécifique au Québec.

(1) Premièrement, comme dans l'ensemble du pays, le débat sur le racisme et les relations raciales « *challenge the dominant myths of national identity of a tolerant, welcoming place where everyone enjoys the same opportunities and treatment at the hands of the state.* » (Brascoupé et Water 2009 : 14). Au Québec, cela compromet

²⁸ L'ouvrage de Bouchard (2012), *L'interculturalisme, un point de vue québécois*, illustre cette dynamique d'occultation des revendications autochtones par les revendications québécoises. Dès l'ouverture, l'auteur (*ibid.* : 17) signale que l'inclusion des Autochtones ne fait pas partie de la politique multiculturelle, puisque ceux-ci « ne souhaitent pas être considérés comme une minorité culturelle (...) au sein de la population québécoise ». Il argue ensuite que « la reconnaissance du Québec comme État plurinational » (c'est-à-dire, ici, reconnaissant les nations autochtones) est une disposition « d'ores et déjà acquise », reléguant ainsi cette question comme chose du passé. Cette affirmation est pourtant extrêmement contestable : la reconnaissance des peuples autochtones comme peuples fondateurs est très loin d'être acquise ou même envisagée, tant symboliquement que dans la pratique. Ignorant ainsi les débats actuels sur les enjeux autochtones, l'auteur n'hésite pas, plus loin (*ibid.* : 99), à critiquer l'absence de dispositions concrètes prises au niveau fédéral pour reconnaître le Québec comme une nation, ce qui ferait selon lui du Canada un réel « État plurinational » (mais il n'est plus question, ici, des peuples autochtones).

particulièrement l'image d'un peuple qui serait d'autant plus accueillant qu'il a été opprimé par les anglophones (voir à ce sujet Boucher 2018).

(2) Deuxièmement, il représente une menace pour la légitimité même de l'établissement sur le territoire et de l'existence en tant que nation. Ce débat remet en question ce que Gilio-Whitaker nomme le « *settler privilege* » (que l'on pourrait traduire par « privilège territorial/colonial »), c'est-à-dire « *the privilege of living on lands that were taken in the name of democracy through profound violence and injustice* » (Gilio-Whitaker 2018 : n.p.). Mettre en lumière ce phénomène touche au cœur de l'identité nationale, « *subtly calling into question the legitimacy of the [state] and the sense of belonging on the land* » (*ibid.*). Ce débat prend une tournure d'autant plus polémique au Québec, pour deux raisons. D'une part, la situation d'oppression des Autochtones peut être occultée par les revendications politiques, territoriales et linguistiques des Québécois francophones²⁹. D'autre part, l'histoire nationale québécoise s'est construite sur l'idée que dans les premiers temps de la colonisation, « les Amérindiens [étaient] particulièrement heureux de la présence des Canadiens français » (Vincent et Arcand 1979 : 305), les Français se démarquant ainsi des colonisateurs anglophones. Ainsi que le démontrent Vincent et Arcand, selon la représentation qui en est faite dans les manuels scolaires québécois de 1976-1977,

Durant le Régime français, [les Autochtones] sont victimes des épidémies, des guerres tribales et quelquefois de leur propre naïveté. Seuls les Amérindiens des colonies

²⁹ Voir par exemple le témoignage d'une militante autochtone concernant le processus de mobilisation politique lors de la création d'un mouvement de revendication autochtone qui avait son origine dans le Canada anglais : « Je me souviens (...) que la suggestion, voire l'exigence à certains moments, de la part de Québécois.es qui désiraient que le titre du mouvement soit traduit en français a fini par prendre toute la place dans les discussions entre militant.e.s. (...) J'étais prête à reconnaître la suggestion en tant que stratégie de mobilisation pour rassembler le plus de francophones possibles. Mais ce qui me dérangeait, c'était que la suggestion provenait de Québécois.es francophones et, surtout, venait avec une attitude colonialiste. C'est peut-être parce que je suis agacée par le fait que je dois moi-même communiquer en français, la langue de mon colonisateur et la langue principale que j'ai apprise. Mon premier réflexe aurait été de plutôt traduire le nom du mouvement dans les langues autochtones (...). Il était dommage que ce débat prenne autant d'importance et qu'il jette de l'ombre sur les enjeux du mouvement et sur nos revendications » (Larivière 2019 : 111-112).

anglaises et des États-Unis sont victimes de l'invasion européenne, de l'expansion territoriale, et de la manipulation politique et économique. (Jaenen 1980 : 461-462)

Ainsi,

Les auteurs de manuels n'ont pas à s'embarrasser de discussions à propos des droits territoriaux puisque [les Français] n'ont jamais lésé les Amérindiens (...). Tous évitent une question qui risque pourtant de devenir importante et donnent à leurs jeunes lecteurs une image très rassurante de l'intégrité du territoire national. (Vincent et Arcand 1979 : 305).

Selon cette construction nationale, le « *settler privilege* » serait donc l'apanage des anglophones, les francophones ayant été eux-mêmes dépossédés de leurs territoires légitimes lors de la prise de possession par les Britanniques des colonies françaises en Amérique du Nord, dans la seconde moitié du XVIII^e siècle.

1.5.3. Autochtones, personnes racisées : un débat transposable?

Cette mise en contexte permet de comprendre que, de manière générale, l'expérience du racisme est historiquement un impensé des réalités autochtones. Lorsqu'elle n'est pas appliquée aux francophones, l'analyse du racisme est plus généralement réservée aux immigrants (dans le contexte canadien) ou aux Afro-Américains (dans le contexte des États-Unis), comme si les Autochtones constituaient une catégorie relevant de problématiques radicalement différentes de celles de ces deux autres groupes opprimés.

D'un point de vue sociologique, les Autochtones font partie des groupes minorisés, qui font l'objet d'un traitement inégal dans la société et ont une expérience collective de discrimination (Laplanche-Servigne 2017 : 215). Le droit distingue cependant les « peuples autochtones » des « minorités », « seuls les premiers ayant le droit de se revendiquer comme héritiers d'un État et/ou d'un territoire sur lequel ils exerçaient autrefois leur souveraineté avant d'être conquis par des envahisseurs » (de Lespinay 2016 : § 9). L'article 3 de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (L.C. 1995, c. 44)

définit les membres des minorités visibles comme « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche et qui n'ont pas la peau blanche » (Canada 1995)³⁰. La distinction est fondamentale, notamment puisque si l'on considère les derniers siècles de colonisation, les Autochtones sont les seuls à ne pas être « immigrants » sur le territoire. C'est la raison pour laquelle Henry et Tator (2012), qui analysent les effets du racisme chez les professeurs d'université, distinguent les « groupes racisés » (appelés aussi « people of color », selon la terminologie américaine) des Autochtones, même si le terme de « personnes racisées » pourrait de fait s'appliquer aux peuples autochtones (Wolfe 2006).

La difficulté émerge à partir du moment où cette distinction participe à la marginalisation des peuples autochtones dans la réflexion collective. Dans son analyse de la politique québécoise vis-à-vis du racisme, Labelle (2010) montre que cela a abouti à l'exclusion des Autochtones de la consultation publique en vue de l'adoption d'une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination de 2006 et de la politique provinciale consécutive de 2008 (Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles 2008). Ainsi que l'indique le document de consultation, « les Autochtones ne vont pas visés par le (...) projet de politique », au motif qu'ils forment des nations et non des « communautés culturelles » (Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles 2006 : 5). La Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles a également écarté de son mandat le dossier autochtone, pour ne pas « compromettre [le] mandat en lui annexant une question aussi vaste que complexe (...) ne pas doubler inutilement les travaux en cours au sein de diverses tables de négociation tripartites (...) [et parce que] les affaires autochtones doivent se discuter “de nation à nation” » (Bouchard et Taylor 2008 : 34).

³⁰ Y sont inclus, entre autres, les Chinois, les Asiatiques du Sud, les Noirs, les Philippins, les Latino-Américains, les Asiatiques du Sud-Est, les Arabes, les Asiatiques occidentaux, les Japonais et les Coréens (Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles 2006: ii).

Bien que cette distinction soit fondée, l'exclusion qui en résulte fait en sorte qu'« on peut se demander à qui revient la responsabilité de traiter du racisme qui s'exerce à l'encontre des Autochtones » (Labelle 2010 : 51). Le Conseil en Éducation des Premières Nations et le Regroupement des centres d'amitié autochtones ont vivement dénoncé cette marginalisation. Ainsi que l'indique le CEPN,

La moindre des choses aurait été de leur donner le choix entre l'inclusion et une démarche qui leur soit propre, mais le Gouvernement a choisi unilatéralement de les exclure. (...) En agissant ainsi, le Gouvernement cause un énorme préjudice aux Premières Nations en les confinant une fois de plus dans l'isolement. (...) Tout en reconnaissant la pertinence de l'engagement du Québec à accorder une place qui leur revient de droit à tous ses membres, notamment en les protégeant du racisme et de la discrimination, nous devons néanmoins rappeler que nous, nous avons longtemps souffert et *nous souffrons encore de ces deux maux, depuis au moins trois siècles.* (CEPN 2006 : 3; souligné dans l'original, cité dans Labelle 2010 : 100).

La réaction des organismes autochtones permet de saisir à la fois les différences et les enjeux communs au racisme. Il existe en effet plusieurs différences fondamentales entre les « minorités visibles » et les Autochtones dans les mécanismes d'oppression raciale, dues au processus de colonisation et d'expropriation territoriale. Dans cette perspective, Cote-Meek (2014: 20) souligne:

« colonizers are most concerned and threatened by Indigenous people of the land because Indigenous people have real ties and claims to land and resources. Therefore, as peoples, they represent a significant threat to the colonial empire, and in the minds of the colonists, they must be debased. »

Dans le cas des peuples autochtones, le déni du racisme est double, puisqu'il protège également la légitimité même de l'existence du Canada en tant que nation bâtie sur un « pillage » territorial (pour reprendre le terme de Coates 2015 : 24 dans le contexte états-unien). Pour cette raison, contrairement aux autres groupes victimes du racisme, les Autochtones n'aspirent pas uniquement à être considérés comme des citoyens à part entière, puisqu'ils sont des nations souveraines distinctes. Interrogée sur son

expérience en tant qu'enseignante dans une université canadienne, une femme autochtone insiste ainsi sur l'importance de prendre en compte le racisme *et* le colonialisme, indiquant : « *I will always try to assert the centrality of my position as a citizen of a nation enclaved in what is now called Canada* » (Dua et Lawrence 2000 : 112).

Dans cette thèse, afin de définir le racisme, je m'appuie sur des théories développées originellement au États-Unis dans le contexte du mouvement des droits civiques afro-américains. Étant donné la spécificité des réalités coloniales, il serait légitime de se poser la question : ce cadre théorique est-il transposable ? Plusieurs raisons justifient, selon moi, cette transposition. Tout d'abord, indiquons que tout comme les Autochtones, les Afro-Américains qui ont mené la lutte pour les droits civiques font partie des « minorités involontaires », incorporés contre leur gré à la société à travers les conquêtes, la colonisation ou l'esclavage dans le cadre d'une colonie de peuplement (Ogbu et Simons 1998 : 165). À ce titre, les deux groupes font face à des mécanismes d'oppression raciale similaires sur plusieurs points, et font notamment partie des groupes qui expérimentent le plus grand taux d'échec scolaire (*ibid.*). De plus, l'utilisation de notions définies depuis plusieurs décennies aux États-Unis, qui a comme au Canada une histoire de colonisation et d'esclavage, permet d'apporter un éclairage à la situation canadienne. Ne pas reconnaître la réalité du racisme à l'égard des peuples autochtones priverait d'outils conceptuels qui sont nécessaires pour identifier et analyser la situation contemporaine. Ainsi que le souligne le CEPN, les peuples autochtones ne sont pas exempts de problématiques dues au racisme; ils en sont au contraire d'autant plus victimes qu'ils se trouvent dans une situation de dépossession due au colonialisme de peuplement. Cette situation a été abordée ou analysée dans la littérature francophone par un faible nombre d'auteurs (Vincent 1986, Salée 1995 et 2005, Cotton 2008, Labelle 2010, Desmarais-Tremblay 2016), qui montrent à la fois la pertinence de la problématique et la difficulté à aborder la question du racisme dans le débat public et scientifique.

Enfin, ce cadre théorique est cohérent avec le débat sur le racisme envers les peuples autochtones qui émerge dans le domaine de l'éducation. Au Canada anglais, les analyses se sont plus généralement concentrées sur le colonialisme et la revalorisation des cultures autochtones. Cependant, quelques chercheurs autochtones ont analysé plus particulièrement le racisme, dans une optique issue de la CRT et des mouvements anti-racistes (Dua et Lawrence 2000, St-Denis et Hampton 2002, St-Denis 2007, Cote-Meek 2012, Battiste 2013 : 125 -139). Deux ouvrages collectifs portant sur le racisme dans les universités canadiennes ont considéré tout à la fois l'expérience des professeurs immigrés, racisés et par les professeurs autochtones, permettant d'examiner cette problématique de manière plus transversale (Henry et Tator 2009, Henry *et al.* 2017).

La division du racisme en plusieurs niveaux (racisme direct, institutionnel et social) est particulièrement adaptée pour rendre compte de l'infériorisation et de la marginalisation structurelle des peuples autochtones dans la société coloniale. Ainsi qu'il sera montré au chapitre suivant, à l'image des autres colonies de peuplement, les colons originaires d'Europe ont construit leur domination par la logique « d'élimination des peuples autochtones » (Wolfe 2006). Au niveau institutionnel, le système judiciaire, par le biais de la *Loi sur les Indiens* (XIX^e siècle à aujourd'hui), et les institutions scolaire et religieuse, par le biais des pensionnats indiens (XIX^e-XX^e siècles), ont été des outils privilégiés de cette politique d'élimination.

Dans le cadre contemporain, le racisme institutionnel et individuel a été documenté notamment au sein du système de santé et du système judiciaire (HCC 2012 : 8-9, Cotton 2008, Razack 1998, Razack 2002 : 121-156). Les « processus d'occultation, de stéréotypie et de standardisation » (Cotton 2008 : 362) à l'œuvre dans les pratiques des professionnels sont le reflet des stéréotypes de l'ensemble des citoyens. La représentation homogénéisante et racialisée des peuples autochtones tourne autour de

quatre figures : l'« indien violent », l'« indien onéreux » (qui « profite » de l'argent de la société), « l'indien saoul » et « le noble sauvage ». Ainsi,

Une minorité de citoyens canadiens ont eu des contacts directs avec des autochtones. La plupart des croyances qu'ils nourrissent à leur endroit sont dérivées des médias, des textes historiques et des oui-dire, ce qui favorise la représentation des autochtones soit à travers des stéréotypes contemporains, soit en figeant dans le temps le portrait de l'« Indien traditionnel » (*ibid.*).

Ainsi que l'indiquait le ministre des Affaires autochtones en 2003, « des phrases bien enracinées telles que : *ils ne paient pas de taxes, ni impôts, ils obtiennent tout gratuitement* , font partie de notre mémoire collective » (Pelletier 2003). Notons que, du moins jusqu'en 2017, le programme primaire et secondaire québécois n'inclut ni l'étude de la *Loi sur les Indiens* ni celle des pensionnats indiens. L'essentiel des informations sur les peuples autochtones concerne la période de la Nouvelle-France (Vincent et Arcand 1979, Lepage 2009, Dufour 2013, Bories-Sawala dans Desrochers et Altéresco 2015)³¹. Cela réduit considérablement la possibilité pour les citoyens de remettre en question ces présupposés et de prendre conscience du rôle joué par la colonisation dans le processus d'élimination et de marginalisation des peuples autochtones.

Bien que ces stéréotypes relèvent du racisme direct et interpersonnel, ils prennent leurs racines dans le cadre du « racisme institutionnel », dénoncé par Carmichael et Hamilton (1968 :16) concernant « les conditions de misère et de discrimination infligées à la communauté noire » aux États-Unis. En 2016, comparé aux non-

³¹ A titre d'exemple, nous pouvons citer Dufour (2013 : 101) qui se remémore son cours *Histoire du Québec et du Canada* de quatrième secondaire au Québec en 1996 : « La présence autochtone à même les cahiers d'exercices se limitait toujours au chapitre traitant de la Nouvelle-France pour ne réapparaître qu'à l'occasion d'un encadré portant sur la crise d'Oka [en 1990]. (...) Ce portrait réducteur et stérile n'était vraiment pas enclin à susciter un quelconque intérêt pour les élèves que nous étions. L'enseignement reposait principalement sur d'interminables tableaux de synthèses et comparatifs, articulés autour des composantes économiques (troc et fourrures) et de la nomenclature distinguant grossièrement les nations algonquiennes chasseuses, nomades, patrilineaires (...) et alliées des Français, des iroquoiennes agricultrices, sédentaires, matrilineaires (...) et alliées des Anglais. »

autochtones, le taux de chômage chez les Autochtones était deux fois plus élevé; le revenu médian 14% inférieur; trois fois plus d'Autochtones vivaient dans un logement délabré (Posca 2018); et le taux de judiciarisation était six fois plus élevé chez les Autochtones vivant dans une communauté que pour le reste du Québec (**Deshaies 2018**). Par ailleurs, au Canada, « plus d'une femme sur 10 (11,3 %) portée disparue en 2011 était Autochtone, bien que les femmes d'identité autochtone ne représentent que 4 % de la population féminine canadienne » (Posca 2018 : 12). Face à ce constat, plusieurs chercheurs ont déploré le fait que la politique québécoise exclut les Autochtones de la réflexion sur le racisme systémique (Labelle 2010 : 98-101) et que les orientations politiques concernent la promotion de l'interculturalisme (fondé sur la prise en compte des différences, le dialogue, la mobilisation de la diversité) plutôt que la lutte contre le racisme. Celle-ci suppose de reconnaître « les rapports de pouvoir issus du colonialisme et de l'esclavage, leurs séquelles dans la colonialité contemporaine, la domination, la répression et l'exploitation liée à la racisation des populations » (Eid et Labelle 2013 : 19).

Conclusion

Ce chapitre a permis de retracer la généalogie du racisme selon trois courants conceptuels. Selon une première définition, le racisme fondé sur des distinctions biologiques, aurait connu son apogée sous les lois de ségrégation raciale aux États-Unis et en Afrique du Sud, et lors du génocide des Juifs en Europe. À partir des années 1970, les chercheurs se sont penchés sur le « nouveau racisme », qui prend une forme culturalisante et reproduit sous de nouvelles formes les logiques d'exploitation et de ségrégation déjà à l'œuvre à partir du XVIIe siècle. Cependant, ces deux définitions du racisme ne permettent pas de rendre compte de l'ensemble des structures racistes des sociétés occidentales contemporaines, dont le Canada et les États-Unis, structurés par la colonisation et l'esclavage. Des militants et des chercheurs, principalement issus des mouvements Noirs aux États-Unis, ont fait émerger une troisième conceptualisation du racisme. Ces travaux issus de la CRT offrent deux définitions complémentaires du racisme, qui constituent le cadre théorique de cette thèse. Dans cette perspective, l'oppression raciale est l'alliance des préjugés et discriminations et du pouvoir (institutionnel, historique, idéologique). De plus, le racisme peut également être défini comme « un système de privilège », ce qui a l'avantage de porter l'attention sur le fait que le racisme est un système de *relations* basé sur des rapports de pouvoir et une polarisation entre un groupe perçu comme supérieur et un groupe perçu comme inférieur.

Les textes académiques publiés au Québec sur le racisme et l'antiracisme témoignent d'ambiguïtés dans les définitions qui en sont données. Par exemple, en 2004 paraissait aux Presses de l'Université Laval l'ouvrage *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, réunissant des contributions de recherches dans les domaines français et québécois. Après une bonne synthèse sur le « néoracisme » contemporain, Potvin (2004 : 191) regrette par exemple qu'il existe

« peu d'analyses sur le « racisme à rebours » des minoritaires envers le groupe majoritaire ». Or dans une perspective issue de la CRT, il serait important de préciser qu'il ne s'agit pas de « racisme », mais bien de préjugés ou de discriminations dans un mécanisme de défense ou de résistance à un système raciste. Un autre article, tiré d'une conférence sur un panel portant précisément sur l'antiracisme, s'ouvre par la précision que « tout le monde n'est pas raciste, mais chacun de nous a une certaine dose d'ethnocentrisme » et incite ensuite les enseignants à « surveill[er] [leur] ethnocentrisme » (Kanouté 2004 : 212 et 215). La réduction du racisme à un simple ethnocentrisme pourrait être particulièrement décriée dans une perspective critique, puisqu'elle interprète les tensions entre les groupes comme de simples problèmes d'incompréhension culturelle, comme si les deux groupes en présence étaient sur un pied d'égalité. Cela revient également à identifier le racisme comme un problème exclusivement individuel, qui ne concernerait pas la plupart des personnes « tolérantes » et simplement, par moments, « ethnocentriques ». Un ouvrage plus ancien portant sur l'ethnicité et les droits humains au Canada définissait pareillement le racisme comme « *the misunderstandings that have often influenced the kind of prejudicial attitudes and discriminatory practices* » (Kallen 1982 : 2, cité dans Monture-Angus 1995: 37; je souligne). L'auteure poursuit : « *The tendency to judge other races from an ethnocentric European-Christian perspective led many scientists to arrange these races in a hierarchical order of innate superiority and inferiority* » (Kallen 1982 : 4.). Dans cette définition, c'est l'ethnocentrisme qui aurait mené à une hiérarchisation des races : cette analyse occulte les mécanismes d'exploitation coloniale, tels qu'explicités dans ce chapitre.

Au contraire de ces citations, les conceptualisations issues de la CRT permettent de nommer et d'identifier les problèmes structurels, sans risquer de glisser vers des mécanismes de minimisation ou de déni. Elles ont donc un « effet de révélation » (Bosa 2010 : 133), montrant que les problématiques liées au racisme n'affectent pas uniquement les groupes opprimés. Cette perspective permet de rendre compte de

l'expérience quotidienne du racisme et d'identifier des expériences structurées par une violence raciale de manière implicite et plus difficilement observable. En effet, le racisme opère dans les sociétés contemporaines à trois niveaux : au niveau systémique (c'est-à-dire l'ensemble des mécanismes historiques, idéologiques, institutionnels), au niveau institutionnel (notamment au sein du système de justice, de santé, d'éducation et du marché du travail) et au niveau quotidien des « microagressions » et des relations interpersonnelles (Pérez-Huber et Solorzano 2015). À chacun des niveaux, le racisme peut être explicite (lois ouvertement racistes et ségrégationnistes comme la *Loi sur les Indiens*, insultes ou agressions physiques) ou implicite et largement inconscient (discrimination indirecte, comportements basés sur le sentiment de supériorité internalisée, déni de l'expérience des personnes racisées). Il importe par ailleurs de noter que l'analyse critique ne vise pas à accuser ou à culpabiliser des individus, mais bien à leur faire *prendre conscience* de leur rôle et de leur responsabilité dans la reproduction et le renouvellement de mécanismes d'oppressions qui opèrent par une combinaison de facteurs collectifs et individuels. C'est pour cette raison, notamment, que la professeure mohawk Monture-Angus dit privilégier cette perspective :

« Racism is often defined in the academic literature as “White skin privilege plus power”. At the outset I want to express clearly that I do not disagree with this definition. It conveys a powerful and necessary message to White people about their responsibility to unlearn racism. » (Monture-Angus 1995 : 36).

Dans ce chapitre, je me suis appuyée majoritairement sur des exemples tirés des Afro-Américains aux États-Unis, avant de donner un bref aperçu du racisme vécu par les peuples autochtones au Québec. Dans les chapitres suivants, j'appliquerai la définition du racisme présentée ici au contexte autochtone historique et contemporain. Comment le racisme envers les peuples autochtones se développe-t-il dans le contexte scolaire québécois?

CHAPITRE II

CADRE HISTORIQUE ET CONTEMPORAIN DE LA SCOLARISATION DES PREMIÈRES NATIONS AU CANADA

Introduction

Dans une synthèse portant sur les formes contemporaines du racisme, Wierviorka (1998) distingue trois principaux niveaux de racisme : le « racisme éclaté » (aux conséquences réelles, mais non inscrit dans le champ politique; le phénomène ne trouve pas d'unité globale), le « racisme institutionnalisé et/ou politique » (les idées racistes imprègnent les débats politiques et les institutions contribuent implicitement ou explicitement à la discrimination) et enfin le « racisme total », « qui pénètre toute la société et, surtout, accède au sommet de l'État. » La *Loi sur les Indiens* et la politique des pensionnats indiens, qui seront examinées au cours de ce chapitre, correspondent à ce dernier niveau, dans lequel l'État « s'organise en fonction d'une doctrine raciste [et] met en œuvre des programmes qui s'en inspirent » (Wierviorka 1998 : 81-82).

En 2015, après sept ans de travaux, la Commission de Vérité et Réconciliation du Canada (CVR) mise en place suite aux pensionnats indiens a pour la première fois énoncé officiellement le fait que le Canada a participé à un « génocide culturel ». Le terme, non repris par le Premier ministre de l'époque Stephen Harper (2006-2015), a ensuite été reconnu par le gouvernement de Justin Trudeau (2015-). En droit international, le crime de génocide a été défini pour la première fois à la fin de la Seconde Guerre mondiale par l'article 2 de la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide (Rabinbach 2008). L'article 6 du Statut de Rome de la Cour pénale internationale de 2002 reprend la même définition:

Des actes (...) commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :

- a) Meurtre de membres du groupe;
- b) Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe;
- c) Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle;
- d) Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe; ou
- e) Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe. (Cour pénale internationale 2002, art. 6)

S'éloignant de la définition adoptée par la Cour pénale internationale, en introduction à son rapport, la CVR distingue quant à elle trois formes de génocides:

Un *génocide physique* est l'extermination massive des membres d'un groupe ciblé et un *génocide biologique* est la destruction de la capacité de reproduction du groupe. Un *génocide culturel* est la destruction des structures et des pratiques qui permettent au groupe de continuer à vivre en tant que groupe (CVR 2015b : 3).

Il a donc récemment été reconnu que la scolarisation forcée d'enfants dans les pensionnats indiens a constitué un « génocide culturel »³² (ou ethnocide), notion qui n'est pas définie en droit. Celle-ci « détruit une culture³³ en prétendant, dans sa phase ultime, ne pas détruire les individus » (Wierviorka 1998 : 41). La politique des pensionnats indiens a été justifiée par un racisme d'État, considérant les « Indiens » comme des êtres inférieurs, devant être éduqués, christianisés et civilisés, ce qui implique de détruire « l[es] culture[s], l[es] langue[s] et les croyances et pratiques spirituelles » autochtones (CVR 2012 : 10).

L'épisode des pensionnats indiens (XIX^e-XX^e siècles) s'inscrit dans la logique plus générale d'« *elimination of the native* » propre aux colonies de peuplement (Wolfe 2006). Celle-ci ne se limite pas aux pensionnats indiens et emprunte à plusieurs formes

³² Wolfe (2006 : 398) a mis en garde contre le terme de « génocide culturel ». Celui-ci peut conduire dans les discours à établir une hiérarchie des violences, laissant entendre que le génocide culturel serait un acte « non violent », non comparable au « massacre systématique d'un groupe » qui reposerait, lui, sur des « actes violents » (selon une vision défendue par exemple par Langlois 2015 dans un article d'opinion).

³³ Dans le cas des peuples autochtones, il ne s'agit pas d'une culture mais de plusieurs cultures distinctes.

de violence, notamment la violence physique (exposition délibérée à des maladies et à des conditions causant la mort des individus, meurtres, mort des enfants dans les pensionnats indiens), la violence biologique (pratiques de stérilisations forcées des femmes autochtones documentées en 2018 dans plusieurs provinces et territoires du Canada) et l'adoption d'enfants autochtones dans des familles blanches (« rafle des années 1960 »³⁴, surreprésentation actuelle des enfants autochtones dans les services de protection de l'enfance) (Annett 2005, Guay et Grammond 2010, Anaya 2014, Kirkup 2018).

C'est dans ce contexte qu'opèrent les politiques de scolarisation historique et contemporaine pour les Premières Nations. L'éducation des Autochtones et notamment des Premières Nations est historiquement inscrite dans un contexte colonial à visée assimilatrice. L'assimilation est ici comprise dans le cadre de la politique du gouvernement fédéral mise en place depuis le XIX^e siècle, reposant sur plusieurs piliers de la colonisation : cession territoriale, christianisation, sédentarisation, scolarisation, mise sous tutelle, émancipation. Je reviendrai ici sur les grandes lignes de l'histoire de la scolarisation des Premières Nations à partir de la Confédération, au sein du système scolaire secondaire et universitaire. Dans un deuxième temps, j'exposerai la situation de la scolarisation des Autochtones dans le contexte contemporain.

³⁴ Après la fermeture graduelle des pensionnats indiens, la responsabilité de la « protection » des enfants autochtones a été déléguée aux autorités provinciales de protection de la jeunesse. Ainsi, « pendant près de vingt ans (1960-1980), des milliers d'enfants autochtones ont été ou bien placés sur une base permanente, ou bien adoptés par des familles non autochtones », étant ainsi « privés de leur identité culturelle » (Guay et Grammond 2010 : 103). Cet épisode est appelé « Rafle des années 1960 ».

2.1. La *Loi sur les Indiens* et les politiques d'aliénation identitaires

2.1.1. Le statut d'Indien

En 2018, les personnes ayant le statut d'Indien³⁵, soumises à la *Loi sur les Indiens*, disposent d'un numéro de bande et d'une carte d'Indien (figure 3) délivrée par le ministère fédéral des Affaires autochtones et du Nord Canada³⁶.



Figure 3. Exemple de certificat de statut d'Indien (AANC 2019)

Cette politique prend ses racines dans la législation coloniale et assimilatrice à l'égard des peuples autochtones. La Confédération canadienne est créée avec l'adoption de la *Loi constitutionnelle* de 1867. Elle débute avec l'union des quatre colonies de l'Empire britannique (le Haut-Canada et le Bas-Canada, le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse), qui deviennent alors des provinces du Dominion du Canada. Les Autochtones ne sont pas présents et ne sont pas consultés dans ce processus, qui poursuit « le cadre

³⁵ Tout en étant toujours considérés comme des « Indiens » au sens de la *Loi sur les Indiens*, ceux-ci se désignent depuis les années 1980 sous la dénomination générale « Premières Nations ».

³⁶ Le ministère des Affaires indiennes, créé en 1880 (Dupuis 1991 : 42), est devenu après plusieurs modifications le ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada (AANC). En 2017, suivant une recommandation de la *Commission royale sur les peuples autochtones de 1996*, le gouvernement de Justin Trudeau a annoncé la dissolution d'AANC pour créer deux ministères : Relations Couronne-Autochtones et Affaires du Nord Canada (RCAANC) et Services aux Autochtones Canada (SAC).

politique, administratif et législatif » colonial antérieur à l'égard des Indiens (Leslie 2002 : 25).

L'article 91 (24) de la *Loi constitutionnelle* de 1867 attribue au Parlement fédéral le pouvoir exclusif de légiférer concernant « les Indiens » et les terres qui leur sont « réservées ». *L'Acte pour amender et refondre les lois concernant les Sauvages* est adopté en 1876 en vertu de cette juridiction (Dupuis 1991 : 23). Cette loi, qui constitue une refonte de toutes les lois d'avant la Confédération, entérine le régime de tutelle des Indiens et des terres qui leur sont réservées.

Les Indiens ont un statut équivalent à celui d'un enfant mineur, puisqu'ils sont soumis au contrôle du gouvernement qui a l'autorité de décider pour eux. Il s'agit d'un encadrement de tous les aspects de la vie des individus et des communautés : de la naissance à la mort d'un Indien, de la création d'une Bande à la cession d'une réserve. (...) Ce régime de tutelle détermine aussi bien le statut d'Indien que l'appartenance à la bande, la structure politique et administrative que la gestion des réserves, les exemptions de taxes et l'administration financière tout en faisant des Indiens des pupilles de l'État. (Dupuis 1991 : 42)³⁷.

La loi de 1876 devient la *Loi sur les Indiens* en 1951. Depuis le milieu du XX^e siècle, elle a été réformée à plusieurs reprises et est encore en vigueur aujourd'hui. Différentes séries de réformes ont levé certaines restrictions imposées par la loi : interdiction de tenir des cérémonies et des pratiques culturelles, d'engager un avocat, de constituer une organisation politique et de rentrer dans des bars (levées en 1951), interdiction de vote au fédéral³⁸ (levée en 1960), perte du statut d'indien pour les femmes reconnues comme « indiennes » qui se mariaient à des non-Indiens (levée en 1985).

³⁷ Cette partie vise à donner des grands repères historiques sur la situation juridique des Premières Nations au Canada. Elle ne documente pas les multiples mouvements de résistance face à cette législation. Par exemple, au Québec, les Atikamekw Nehirowisiwok ont contourné ou composé avec les politiques étatiques (Poirier *et al.* 2014).

³⁸ Au Québec, les Autochtones ont obtenu le droit de vote en 1969; les femmes ont obtenu le droit de vote dans la province en 1940.

Ceux qui sont appelés « Indiens » (auparavant « Sauvages ») par le gouvernement colonial font donc face à un processus de racisation, c'est-à-dire « d'imputation et de traitement de groupes comme "races" » (Dhume 2016 : 34). La notion de race est devenue un critère déterminant à partir des lois sur la protection des terres de réserve adoptées par le Haut-Canada et le Bas-Canada en 1850 (13-14 Vic., c. 42 et c. 74). Celles-ci définissaient « pour la première fois dans l'histoire du Canada » le terme « indien », désignant une personne de sang indien ou mariée à une personne de sang indien (CRPA 1996a : chap. 9, 4). L'article 4 de l'*Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages, à la meilleure administration des affaires des Sauvages et à l'extension des dispositions de l'acte trente-et-un Victoria, chapitre quarante-deux* de 1869 ajoutait une précision relative à la « pureté du sang ». N'étaient admissibles à des « annuités, intérêts ou rentes » que les personnes ayant au moins « un quart de sang sauvage » (Canada, Centres de recherche historique et d'étude des traités 1980: 72-73).

La loi de 1876 ne fait pas explicitement référence à la quantité de sang indien nécessaire pour pouvoir se réclamer du statut. Le statut d'Indien est cependant déterminé par des critères raciaux et de genre. L'article 3 de *L'Acte pour amender et refondre les lois concernant les Sauvages* définit un « sauvage » comme « tout individu du sexe masculin et de sang sauvage, réputé appartenir à une bande particulière; tout enfant de tel individu; toute femme qui est ou a été légalement mariée à tel individu. »³⁹. La loi est doublement discriminatoire envers les femmes indiennes. A partir de 1951, en vertu de l'alinéa 12(1)b) de la *Loi sur les Indiens*, une Indienne perd son statut en épousant un non-indien et ne peut le transmettre à ses enfants⁴⁰ (CRPA 1996a : chap. 9, 9.3). Dans les années 1980, le Comité des droits de l'homme de l'Organisation des Nations unies et la Commission canadienne des droits de la personne ont qualifié cet article 12 de violation des droits humains. Cette décision a coïncidé avec le

³⁹ Les critères ont changé après 1876. Aujourd'hui, le statut d'Indien est défini par l'article 6 de la *Loi sur les Indiens* (L.R.C. 1985, c. I-5) amendée en 2017.

⁴⁰ Cette législation fait partie des politiques d'émancipation, expliquées au paragraphe suivant.

rapatriement de la constitution canadienne, qui comprend la Charte des droits et libertés dans sa partie 1. Après des négociations, le projet de loi C-31 de 1985 a permis aux personnes qui avaient perdu leur statut de le retrouver (Hanson 2009). Cependant, les règles relatives au statut adoptées en 1985 demeurent discriminatoires, puisque « leurs effets sont tout simplement reportés sur les générations suivantes » (CRPA 1996a : chap. 9, 9.14). La section 6 révisée en 1985 de la *Loi sur les Indiens* distingue en effet deux classes d'indiens : 6(1) et 6(2). Les personnes reconnues au sens du paragraphe 6(1) peuvent transmettre leur statut à leurs enfants. Les enfants des Indiennes ayant recouvré leur statut en 1985 se retrouvent dans la catégorie 6(2). Il s'agit des personnes qui ont le statut d'Indien mais ne peuvent pas le transmettre à leurs enfants, sauf si l'autre parent a aussi le statut d'Indien (*ibid.*).

2.1.2. L'émancipation

Les lois relatives à l'émancipation, en vigueur jusqu'à la deuxième moitié du XX^e siècle, sont une pierre angulaire de la politique. Puisque les Indiens sont considérés comme des mineurs sous la tutelle de l'État, l'« émancipation » désigne le processus juridique par lequel une personne renonce à son statut d'Indien et accède au statut de personne majeure, devenant alors théoriquement un sujet britannique, sans aucune autre distinction. Cela comporte la perte du statut et la perte du droit de vivre sur une réserve, et donne « accès à des droits qui étaient refusés aux Indiens non-émancipés : droit de propriété de leur terrain dans une réserve, droit d'entrer dans les Forces armées canadiennes, droit d'être admis comme membres d'une corporation professionnelle, droit de fréquenter l'université ou de faire partie de la fonction publique fédérale » (Dupuis 1991 : 43-44). L'émancipation, perçue comme une récompense, est « considérée comme synonyme de “civilisation”, comme le remplacement d'une culture perçue comme “inférieure” et “sauvage” par une culture européenne “supérieure” » (Moss et Gardner-O'Toole 1991 : n.p.). Elle constitue également l'une des pierres angulaires de la politique coloniale, puisque « pour le gouvernement, elle

mettait un terme à ses obligations juridiques spéciales et consacrait l'assimilation d'une culture minoritaire » (*ibid.*).

En 1857, l'article 3 de l'*Acte pour encourager la Civilisation graduelle des Tribus Sauvages en cette Province et pour amender les lois relatives aux sauvages* prévoit l'émancipation volontaire de tout homme Indien de plus de 21 ans, qui « peut parler, lire et écrire, soit la langue anglaise, soit la langue française couramment et bien, et qu'il est assez avancé dans les branches élémentaires de l'éducation, et qu'il jouit d'un bon caractère moral, et qu'il n'est pas endetté ». Le but de l'Acte est explicitement assimilatoire, c'est-à-dire qu'il vise à « encourager le progrès de la civilisation parmi les tribus sauvages en cette provinces, et de faire disparaître graduellement toutes distinctions légales qui existent entre [les sauvages] et les autres sujets canadiens de Sa Majesté » (*ibid.* : préambule). Cette politique d'émancipation est reconduite sous l'*Acte pour amender et refondre les lois concernant les Sauvages* de 1876.

Face au peu de cas d'émancipations volontaires⁴¹ plusieurs modifications visent ensuite à accélérer le processus d'assimilation et de disparition des Indiens (Leslie 2002 : 25, Gélinas 2013 : 184-185). De 1876 à 1880, à l'émancipation volontaire s'ajoute l'émancipation obligatoire des Indiens dans certaines conditions, notamment lorsqu'ils ont fait des études universitaires ou exercent une profession libérale (CRPA 1996-a : chap. 9, 9.3). De 1920 à 1922, puis de 1933 à 1951, la loi est modifiée pour permettre à nouveau l'émancipation obligatoire sur simple recommandation du surintendant général des Affaires indiennes⁴² (CRPA 1996-a : chap. 9, 9.3). En 1920, le surintendant général adjoint Duncan Campbell Scott justifie ainsi les mesures législatives concernant l'émancipation : « Notre objectif est de continuer jusqu'à ce qu'il n'y ait

⁴¹ Selon le rapport de la CVR (2015a : 57), « jusqu'en 1920, mis à part les femmes ayant perdu leur statut involontairement en mariant une personne non autochtone, seulement 250 "Indiens" ont renoncé volontairement à leur statut ».

⁴² L'émancipation obligatoire des Indiennes qui épousaient un non-Indien n'a été abolie qu'en 1985, avec l'adoption du projet de loi C-31 (CRPA 1996-a : chap. 9, 9.3).

plus un seul Indien au Canada qui n'ait pas été absorbé par la société, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de question indienne ni de département des Affaires indiennes » (cité dans Leslie 2002 : 25). En 1936, un membre de l'Église anglicane affirme : « Les meilleurs Indiens s'assimilent, les autres s'éteignent graduellement. Dans quelques dizaines d'années, il n'y aura plus de problème indien » (cité dans CVR 2015c: 15).

Le sociologue Jean-Jacques Simard a défini la politique coloniale, fondée sur l'expropriation territoriale, par le terme de *réduction*. Cela correspond dans les faits aux mécanismes raciaux de la ségrégation et de l'exclusion, reposant sur l'« accaparement d'opportunités » (Tilly 1998), tel que vu au chapitre précédent. Par cette politique, « [les Amérindiens] se trouvent comme emmurés (pratiquement et intellectuellement) dans un univers clos et simplifié, hors de l'espace-temps où se déploiera la société ouverte et complexe à laquelle ils appartiendront, bon gré mal gré » (Simard 2003 : 27). Simard détaille quatre modalités de ce processus : la réduction géographique (par l'expropriation territoriale et la création des réserves), la réduction économique (création d'un système de dépendance par rapport à l'État), la réduction politique (hégémonie des structures administratives étatiques et entrave à l'émergence d'une société civile autonome) et la réduction juridique (par la *Loi sur les Indiens*, que l'auteur compare à une loi d'apartheid). Je voudrais cependant mettre l'emphase sur un cinquième type de réduction, dont parle Simard sans le nommer de cette manière : la réduction identitaire. Cette réduction est tout à la fois juridiquement définie et symboliquement ancrée dans les imaginaires. Dès l'origine, c'est le gouvernement colonial qui décide qui est Indien et qui ne l'est pas, faisant ainsi perdre aux groupes le droit de définir leur propre identité. La ségrégation spatiale et symbolique des identités, au service de la politique coloniale, crée deux catégories mutuellement exclusives : les Autochtones et les colons (Simard 2003 : 40-47, Gélinas 2013). Dans cette perspective, les identités autochtones ne sont plus pensées que comme « l'envers du Blanc » (Simard 2003), et non *pour* elles-mêmes :

Puisque les Blancs concevaient d'abord l'Indien comme leur propre antithèse, la civilisation et l'indianité, tels qu'ils les définissaient, ne pouvaient être que d'éternels contraires. Seule la civilisation possédait un caractère historique et dynamique dans une telle perspective, de sorte que l'indianité, de son côté, ne pouvait être autre que statique et anhistorique. Si, en adoptant les mœurs civilisées telles qu'elles sont définies par les Blancs, l'Indien se mettait à changer, alors il n'était plus un Indien authentique selon le critère voulant que l'Indien ne puisse être que ce que le Blanc n'était pas. (Berkhoffer 1979, traduit dans Simard 2003: 43).

La politique d'émancipation est donc la conséquence logique de cette réduction identitaire, qui ne laisse pas d'autre choix aux Autochtones que d'être des êtres humains inférieurs ou d'être Blancs. Lors du dépôt du projet de la loi de 1876 au Parlement, le ministre de l'Intérieur David Laird énonçait clairement l'alternative, lorsqu'il affirmait : « Il faut traiter les Sauvages comme des mineurs ou comme des blancs » (cité dans Coates 2008: 4).

Ainsi, la politique d'assimilation, et plus particulièrement les lois d'émancipation, permettent de mettre en évidence les processus faisant des peuples autochtones un groupe racisé. Par la colonisation, les différents peuples autochtones sont artificiellement réunis en un seul « groupe » homogénéisé (« Sauvages », « Indiens » puis « Autochtones »), inférieur, physiquement et culturellement exterminé, ségrégués dans des réserves et dans une identité étroite définie au service d'une politique coloniale. Ce processus s'est poursuivi par les pensionnats indiens, au service d'une politique assimilationniste, puis intégrationniste.

2.2. Les pensionnats indiens: de la ségrégation à l' « intégration »

La politique d'organisation systématique de l'éducation des enfants indiens est mise en place suite aux révisions de l'*Acte des Sauvages* des années 1880 pour accélérer la disparition du « problème indien ». Avant la mise en place officielle des pensionnats indiens, la plupart des initiatives relatives à la scolarisation des enfants autochtones

provenaient des organisations missionnaires, avec pour principal objectif la conversion au christianisme (CVR 2015b : 29). Cependant, à partir de 1883, le gouvernement fédéral prend la responsabilité de la création d'un système de pensionnats, financés par le gouvernement et administrés par les Églises (*ibid.* : 180).

Ainsi, en 1892, le gouvernement établit un partenariat avec les Églises catholique, anglicane, méthodiste et presbytérienne. Deux ans plus tard, l'article 11 de l'*Acte pour amender et refondre les lois concernant les Sauvages* «rend obligatoire la fréquentation de l'école et prévoit de sévères sanctions contre ceux qui tentent de s'y soustraire» (Leslie 2002 : 25). En 1920, une nouvelle modification à la *Loi sur les Indiens* permet aux autorités «de contraindre tous les enfants des Premières Nations à fréquenter un pensionnat» (CVR 2015a : 64). Le partenariat entre le gouvernement fédéral et les Églises a officiellement pris fin en 1969. La plupart des écoles avaient fermé dans les années 1980, mais «les derniers pensionnats financés par le gouvernement fédéral sont demeurés en activité jusqu'à la fin des années 1990» (CVR 2015b : 5). Au total, il est estimé que plus de 150 000 élèves des Premières Nations, Métis et Inuit ont été dans le système des pensionnats (*ibid.*). Selon la CVR, il a existé 139 pensionnats autochtones au Canada, auxquels s'ajoutent notamment les externats (aussi appelés «écoles de jour»).

Les conséquences dramatiques des pensionnats et leurs effets intergénérationnels ont été récemment mis au jour par la Commission Vérité et Réconciliation. Les enfants, éloignés de leurs familles pendant des mois ou des années, se voyaient interdits de parler leur langue et d'observer leurs pratiques culturelles. Ainsi,

Les règlements, les punitions, les souffrances psychologiques, les abus sexuels ou physiques faisaient partie de la vie des pensionnaires. L'éducation dans ces établissements se basait sur le postulat d'infériorité de la langue et la culture autochtones, postulat que l'on s'employait à faire intérioriser aux enfants par des traitements humiliants. (Hot 2010 : 12)

Les cas de maltraitance incluent « des actes de violence physique, de négligence, de torture et de violence sexuelle perpétrés par le personnel des pensionnats » (MTIEC 2018). Les taux de mortalité dans les écoles étaient par ailleurs élevés (CVR 2015b : 182). Cette violence « faisait partie d'un projet plus vaste de suppression totale de la culture et de l'identité autochtones » (MTIEC 2018). Les conséquences individuelles des pensionnats incluent la honte, la haine de soi et les comportements autodestructeurs, et les conséquences sur la collectivité incluent la perte de la langue, des traditions et de l'histoire culturelle, l'accroissement du taux de suicide et la violence communautaire (*ibid.*, CVR 2015d).

Jusqu'aux années 1950, la politique officielle est celle de la ségrégation et de l'assimilation, selon la ligne directrice exprimée par le Premier ministre John A. Macdonald en 1883 : « [il faut] soustraire autant que possible les enfants sauvages à l'influence de leurs parents. Or le seul moyen d'y réussir serait de placer ces enfants dans des écoles industrielles centrales, où ils adopteraient les habitudes et les façons de penser des Blancs » (cité dans CVR 2015b : 184). La politique relative aux pensionnats indiens a cependant connu des évolutions selon les provinces et selon les périodes. Les pensionnats du Québec apparaissent beaucoup plus tardivement que ceux du reste du Canada : on y recense six pensionnats, en opération entre 1932 et 1978, sous l'autorité de l'Église catholique romaine et de l'Église anglicane (Bousquet 2016a : 119). Ces pensionnats se situent en territoire eeyou, innu, anishinabe et atikamekw (Hot 2010 : 11). Si le milieu familial de l'enfant était jugé « sain » et stable », certains enfants étaient plutôt envoyés dans des institutions eurocanadiennes (couvents, séminaires, écoles publiques de village) ou en externat (Morissette 2016 : 125). De manière générale, les pensionnats indiens au Québec présentent plusieurs spécificités, qui restent encore à explorer, dont la « québéquisation » des enfants et les liens créés avec l'histoire de France (Bousquet 2016a : 121). L'idéologie de ces pensionnats diffère également en ce qu'elle est liée au tournant intégrationniste de la deuxième moitié du XX^e siècle.

À partir des années 1940, le gouvernement fédéral commence à s'éloigner de sa politique de scolarisation par ségrégation et à privilégier l'intégration des enfants autochtones dans les écoles publiques provinciales (*ibid.* : 120). En effet, en 1945, le réseau des pensionnats est au bord de l'effondrement, dû à un manque d'argent, de ressources et d'infrastructures (CVR 2015a: 71). En 1946, une commission recommande donc l'intégration des élèves autochtones dans les systèmes provinciaux. En 1951, une modification à la *Loi sur les Indiens* permet au gouvernement fédéral de conclure des ententes avec les autorités scolaires provinciales, afin que les enfants des Premières Nations puissent fréquenter les écoles publiques⁴³. Ainsi, en 1960, un plus grand nombre d'élèves fréquentent des écoles « non-indiennes » que des pensionnats (CVR 2015a : 71). Ce virage politique, défendu par les fonctionnaires des Affaires indiennes mais critiqué par l'Église catholique, concorde avec deux objectifs : limiter les coûts associés à l'éducation des enfants autochtones, dont la population est en augmentation, et accélérer leur assimilation (CVR 2015c : 78-79). Cette nouvelle voie politique se traduit par un changement de discours officiel : « au fil des années 1950, le terme *intégration* finit par remplacer *assimilation* dans la politique des Affaires indiennes » (CVR 2015c: 20). Malgré le changement de terminologie, « ces termes peuvent être utilisés indifféremment » : l'objectif d'assimilation reste généralement le même dans l'esprit des administrateurs des pensionnats indiens (*ibid.*).

Dans le cas des pensionnats au Québec, le changement idéologique est important, ainsi que l'a montré Dufour à travers l'analyse des écrits de la congrégation oblate. En 1956, un article du père Dumouchel paru dans la revue oblate *L'Apostolat* formule cette idéologie intégrationniste :

⁴³ En vertu de la *Loi sur les Indiens*, les questions indiennes relèvent de la compétence fédérale. Alors que l'éducation scolaire des Canadiens est gérée par les ministères provinciaux d'Éducation, les Premières Nations dépendent encore aujourd'hui du fédéral en matière de financement, c'est-à-dire du ministère des Affaires autochtones et du Nord canadien (AANC).

Tout en demeurant indien, l'Indien s'adaptera progressivement, grâce à une éducation adaptée au mode de vie des Blancs. Il sera ainsi en mesure d'apporter son concours au progrès du Canada et de l'Église canadienne (...) Nous ne pouvons pas travailler à la disparition de la race indienne : comme toutes les minorités, les Indiens ont droit à leur survivance ethnique. Pour ne pas devenir un problème, cependant, l'Indien doit accepter la civilisation et s'y adapter, tout en conservant ses valeurs traditionnelles (cité dans Dufour à paraître).

Ainsi, plusieurs articles des revues oblates présentent « l'école comme un passage transitionnel permettant d'espérer une certaine émancipation économique et l'amélioration des conditions de vie de l'Indien par l'intégration au marché du travail » (*ibid.*). Il s'agit d'un tournant idéologique important : il n'est plus question, comme dans les visées assimilationnistes précédentes, de « tuer l'indien au sein de l'enfant », mais plutôt de garantir l'adaptation graduelle à la société eurocanadienne, tout en reconnaissant « l'importance du maintien des traditions et de l'identité culturelle » (*ibid.*). En s'inspirant de la définition du racisme donné au chapitre I, les visées assimilationnistes classiques peuvent être qualifiées de racisme biologique : la « race » indienne doit être éteinte, par absorption dans la société coloniale ou disparition physique. La perspective intégrationniste peut quant à elle être qualifiée de racisme culturel : la différence culturelle peut (ou doit) être préservée, tant qu'elle ne nuit pas à la bonne marche de la « civilisation ».

2.3. Les années 1970 : les revendications à l'autodétermination

Malgré les évolutions historiques, la politique des pensionnats indiens est restée centrée sur le postulat de la supériorité du modèle eurocanadien et de l'infériorité des cultures autochtones, qu'il fallait d'abord détruire (modèle d'assimilation), puis minimiser leur impact pour acculturer les individus à la société coloniale (modèle d'intégration). Un changement plus significatif de perspective débute dans les années 1970, date à laquelle commence le démantèlement du réseau des pensionnats. La politique coloniale a mené à de fortes contestations des organismes des Premières Nations à partir de ces années,

dans un contexte de lutte pour l'autodétermination et pour la redéfinition des relations avec le gouvernement fédéral. Les revendications dans le cadre plus spécifique de l'éducation postsecondaire sont directement liées à ces luttes, menées majoritairement pour la prise en charge de l'éducation primaire.

En 1969, sous le gouvernement de Pierre-Elliot Trudeau, le ministre des Affaires indiennes Jean Chrétien propose *La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969*, connue sous le nom de *Livre blanc*. Ce document recommande de transférer la responsabilité fédérale des Premières Nations aux provinces, d'abroger la *Loi sur les Indiens*, de dissoudre le ministère des Affaires indiennes et de révoquer les traités (CVR 2015a : 72). La vision qui sous-tend cette proposition est celle de l'« égalitarisme de l'après-guerre », « qui tend à vouloir donner aux Autochtones les mêmes droits et services que les autres citoyens » (Hot 2010 : 14), mais sans reconnaître leur statut particulier en tant qu'Autochtones. Ainsi, le Livre blanc propose de rompre avec les difficultés sociales des Autochtones en substituant à la *Loi sur les Indiens* « une situation d'égalité avec tous les autres Canadiens » pour « déboucher sur la participation entière, libre et égale - non discriminatoire de l'Indien à la vie sociale de notre pays » (MAINC 1969, avant-propos). Ces dispositions auraient pour conséquences l'annulation des responsabilités gouvernementales, ainsi que la suppression de la possibilité de l'accès des Premières Nations à une forme d'autogouvernance (Hot 2010 : 14-15).

L'opposition au Livre blanc fait émerger un mouvement de revendication sans précédent dans plusieurs provinces, connu sous l'appellation de « Red Power ». En 1970, l'Association des Indiens de l'Alberta publie *Citizens Plus* (communément appelé *Livre rouge*), rejetant la proposition du gouvernement Trudeau. Le sujet principal est la reconnaissance du statut d'Indien et la capacité des Indiens à gérer leurs propres institutions (Hot 2010 : 15). La Fraternité des Indiens du Canada (FIC), créée en 1968, accuse quant à elle le gouvernement Trudeau de planifier « la destruction

d'une nation par la force des lois et d'un génocide culturel » (CVR 2015a : 73). En réponse, elle présente au MAINC une déclaration de principe intitulée *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (1972). Ces revendications s'appuient sur plusieurs éléments-clés, liés au contexte de l'époque : l'émergence du concept d'autodétermination (au niveau international) et de la politique multiculturelle (au niveau national).

Dans les années 1970, les peuples autochtones prennent leur place dans la mouvance internationale liée à la décolonisation. Le chef de la FIC George Manuel inscrit les réalités indiennes dans le contexte de *Fourth World*, terme qui fait référence au monde colonisé ou en processus de décolonisation (Hot 2010 : 18). Les revendications de la FIC s'inscrivent donc dans le concept d'autodétermination, que l'on peut définir comme « la capacité pour un groupe ou une nation de gérer de façon autonome l'ensemble des facettes de leur vie collective par le biais de structures administratives, politiques et législatives » (Beaudoin 1991 : 5, cité dans Hot *ibid.*)⁴⁴. Par ailleurs, au niveau national, le gouvernement Trudeau adopte la politique du multiculturalisme en 1971. Celle-ci consiste officiellement en une « politique de reconnaissance et de valorisation de la diversité culturelle », « conçu comme un projet de reconnaissance "équitable" d'individus et de collectivités historiques dans l'espace public » (Doytcheva 2005: 5). Selon Abele *et al.* (2000), l'impact du multiculturalisme sur l'évolution des discours concernant l'éducation autochtone n'est jamais explicité dans les documents produits par les organisations autochtones de l'époque. Il est cependant possible de tracer des parallèles, notamment l'emphase mise sur les questions d'égalité, de droits humains et de dignité. Ainsi, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (MIEI) utilise une rhétorique liée au multiculturalisme, en insistant sur le fait que « la

⁴⁴ Jusqu'à aujourd'hui, cette notion est complexe et ambiguë, dans le contexte d'une colonie de peuplement où les Premières Nations sont « toujours enchâssées dans des processus interminables de négociations avec les gouvernements du Québec et du Canada » (Jérôme 2008 : 185).

culture et les valeurs indiennes tiennent une place unique dans l'histoire de l'humanité » (FIC 1972 : 9, cité dans Hot 2010: 19).

La MIEI concerne principalement l'enseignement dispensé dans les réserves jusqu'au niveau secondaire. Elle repose sur deux principes prioritaires, la responsabilité des parents et l'administration locale de l'éducation, pour transmettre aux enfants les valeurs culturelles propres et une fierté identitaire. Celle-ci définit les objectifs de l' « éducation indienne », qui serviront de fondement à toutes les revendications à partir de cette période :

Pour éviter les conflits de valeurs qui, dans le passé, ont incité les Indiens au recul et à l'échec, les parents indiens doivent se charger de l'éducation et plus particulièrement d'en [sic] fixer les objectifs. En bref, voici ce que nous voulons pour nos enfants :

- Renforcer leur identification à la race indienne
- Leur donner une formation qui leur permettra de gagner convenablement leur vie dans notre société moderne (FIC 1972 : 3).

La MIEI signale donc le passage de la conception de l'éducation comme moyen d'assimilation à un moyen de revitalisation des cultures et des économies indiennes (Abele *et al.* 2000). De plus, elle établit une vision commune, autour de la notion clé de contrôle local de l'éducation. Pour la FIC, la juridiction de l'éducation doit être transférée totalement ou partiellement au niveau communautaire local, et l'éducation doit être financée par le gouvernement fédéral en vertu de ses obligations. Face à la résistance des organisations des Premières Nations, le Ministre des affaires indiennes Jean Chrétien annonce en 1971 que son gouvernement renonce aux orientations politiques du Livre blanc (CVR 2015a : 73). Deux ans plus tard, la MIEI est officiellement adoptée comme document de politique canadienne en matière d'éducation des Premières Nations. Elle constitue jusqu'à aujourd'hui la principale référence en la matière. D'autres documents publiés par la suite se placent dans la continuité de la MIEI en matière d'éducation (citons notamment les documents publiés en 1988 et 2010 par la Fédération des Indiens du Canada, devenue ensuite l'Assemblée

des Premières Nations, ainsi que le rapport de la *Commission royale sur les peuples autochtones* de 1996).

Le transfert de responsabilité en matière d'éducation se met en place progressivement. En 1970, « les parents des élèves occupent le pensionnat de Blue Quills, en Alberta, pour exiger que l'administration de l'établissement soit cédée aux autorités scolaires des Premières Nations. » (CVR 2015a : 73). Ce pensionnat représente la première école officiellement administrée par des Premières Nations. Au cours des années suivantes, six pensionnats passent sous la direction d'administrateurs autochtones, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique (*ibid.*). Au Québec, jusqu'en 1978, la totalité des 29 écoles autochtones sont administrées par le gouvernement fédéral (Gauthier 2005 : 14). En 1978, la communauté mohawk de Kahnawake est la première à administrer une école sur le territoire de la réserve. Entre 1978 et 1998, les écoles fédérales sont progressivement remplacées par des écoles de bande (gérées par les Conseils de bande) et des écoles dans les territoires conventionnés⁴⁵ (Québec, MELS 2004 : 5). En 2009, on comptait 41 écoles de bande au Québec pour l'éducation préscolaire, primaire et secondaire : 9 écoles anishinabeg, 6 écoles atikamekw, 1 école huronne-wendat, 11 écoles innues, 3 écoles micmacs et 11 écoles mohawk (Québec, MELS 2009).

Malgré ces évolutions, Bourque (2004 : 38) note qu'en pratique, les communautés n'ont qu'un contrôle très relatif, puisqu'elles se retrouvent à administrer un système déjà en place : « si le curriculum du primaire fait parfois place à l'enseignement épisodique en langue maternelle et à des notions culturelles traditionnelles, c'est rarement le cas au secondaire, où l'enseignement obéit entièrement au modèle québécois ». De plus, ces écoles souffrent d'un sous-financement chronique et d'un

⁴⁵ On entend par « territoire conventionné » les territoires visés par la Convention de la Baie-James et du Nord québécois (1975) et la Convention du Nord-Est québécois (1978), c'est-à-dire les territoires cris, inuit et naskapis.

manque de ressources qui dépendent, *in fine*, du ministère des Affaires indiennes. En 2008, Bastien (2008 :8) relevait par exemple un écart de salaire de 15% entre les enseignants des écoles des Premières Nations et ceux des écoles provinciales, montrant les rouages « d'un processus à n'en plus finir, juste pour tenter d'obtenir - sans succès dans bien des cas - un service considéré comme acquis pour les autres citoyens. » (*ibid.*). En 2009-2010, selon les données du ministère des Affaires indiennes, la majorité des élèves autochtones au Québec fréquentaient une école située dans une communauté (86,6%) et une minorité (13,4%) des écoles publiques et privées hors des communautés (Québec, MELS 2013).

Pour compléter le portrait de la situation des écoles primaires et secondaires au Québec, notons que les communautés non conventionnées (c'est-à-dire l'ensemble des communautés au Québec excepté les Eeyou, les Inuit et les Naskapis) sont majoritairement soutenues par deux organismes en terme d'éducation. Le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN), fondé en 1985, représente 22 communautés autochtones et « défend les intérêts des communautés des Premières nations en vue d'améliorer les services éducatifs offerts à tous les étudiants des Premières nations » (Bastien 2008 : 5). L'Institut Tshakapesh, créé en 1978, dessert quant à lui 8 communautés innues de la Côte-Nord et de la Basse Côte-Nord. Alors que Tshakapesh est actif aux niveaux primaire et secondaire, le CEPN a également mis sur pied des initiatives au niveau collégial, ainsi qu'il sera détaillé dans la section suivante.

2.4. Les revendications dans le domaine de l'éducation postsecondaire

Les revendications liées à l'éducation collégiale et universitaire (dite « postsecondaire ») pour les Premières Nations sont plus récentes et s'inscrivent dans la lignée des initiatives globales en termes d'éducation. Les revendications concernent en général trois types d'actions pour décoloniser les universités euro canadiennes: (1) l'augmentation du nombre d'étudiants autochtones, (2) le changement du contenu des cours et (3) la transformation radicale des méthodes pédagogiques, des savoirs et des valeurs transmises. L'évolution des revendications est observable à travers les documents produits par les organismes et chercheurs autochtones, à commencer par *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (MIEI) de 1972.

Bien que la MIEI soit principalement concernée par l'enseignement jusqu'au secondaire, une petite partie du document est consacrée à l'éducation postsecondaire. Celle-ci propose avant tout des moyens d'augmenter le nombre d'étudiants dans les institutions : « vu le grand besoin de professionnels dans les agglomérations indiennes, il faut encourager par tous les moyens possibles les Indiens désireux de poursuivre des études supérieures » (FIC 1972 : 14), notamment pour des professions dans les domaines du droit, de la médecine et de l'enseignement. Les moyens recommandés pour encourager les étudiants malgré « tous les désavantages subis par les Indiens dans le domaine de l'éducation » (*ibid.*) sont une aide financière adéquate, des programmes de recrutement spécifiques (par exemple par des services d'orientation) et une adaptation des conditions d'admission dans les établissements.

On distingue ici deux types de revendications complémentaires, que l'on pourrait formuler en termes contemporains par celle d'égalité des chances dans l'accès à l'emploi et celle de transmission des valeurs, d'une histoire et d'une culture propres par le biais de l'école. Les solutions prioritairement proposées par la FIC pour

augmenter le nombre d'étudiants dans les collèges et universités relève du premier type de revendication. Deux décennies plus tôt, la loi stipulant l'émancipation obligatoire des Indiens qui détiennent un degré universitaire avait été abolie et un programme d'aide financière avait été mis en place en 1968 pour l'accès à l'enseignement supérieur. Cependant, très peu d'Autochtones accédaient à l'enseignement postsecondaire : au milieu des années 1960, seulement 200 Indiens inscrits fréquentaient des collèges et universités au Canada (Holmes, 2005 :7). Il est important de noter que dans la MIEI, l'argument de l'égalité des chances est indissociablement lié à la volonté de réappropriation culturelle et politique : il s'agit en effet d'augmenter la représentativité des Indiens dans le nombre de professionnels de la réserve.

Les documents publiés par la suite témoignent de l'attention de plus en plus importante accordée à la place des cultures autochtones dans les établissements postsecondaires. En 1988, l'organisme fédéral désormais appelé Assemblée des Premières Nations (APN) publie *Tradition and Education : Towards a Vision of Our Future*, conclusion d'une étude pluriannuelle sur l'éducation des Premières Nations qui a mené à l'adoption de la « Déclaration sur la compétence des Premières Nations en matière d'éducation ». Ce texte est rédigé dans des conditions de légères améliorations pour les étudiants de niveau postsecondaire. En 1977, un nouveau Programme d'aide à l'éducation postsecondaire (PAEP) avait été mis en place pour tous les étudiants admissibles des Premières Nations et Inuit désirant entreprendre des études postsecondaires (Mayes 2007 : 4). Pendant la même période 1977-1978, le nombre d'étudiants indiens subventionnés était passé à 3600 (Mayes et Prentice 2007). Dans ce contexte, en plus de l'amélioration des conditions de financement, l'organisme demande l'inclusion de cours portant sur les cultures et les langues autochtones dans les universités et collèges des provinces ainsi que le soutien du gouvernement fédéral pour la création d'institutions postsecondaires contrôlées par les Premières Nations (APN 1988 : 100).

Ce document témoigne d'une grande continuité dans les revendications de l'APN, l'objectif principal étant de fournir aux communautés indiennes un personnel qualifié. Il reflète cependant un changement important en liant le contrôle de l'éducation à l'autonomie gouvernementale. Celle-ci est désormais revendiquée comme un droit en vertu de l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* de 1982, qui reconnaît les Premières Nations, les Inuit et les Métis (Abele *et al.* 2000 : 15). Une emphase beaucoup plus grande est donc placée sur les perspectives culturelles et la création d'institutions pour et par les Premières Nations. En d'autres termes, il ne s'agit plus simplement d'augmenter le nombre d'étudiants autochtones dans les universités canadiennes « blanches » mais d'élaborer un modèle éducatif postsecondaire autochtone. Le modèle de l'institution scolaire elle-même n'est pas rejeté: les responsables des Premières Nations souhaitent « s'approprier l'école et non la supprimer » (De Canck, 2008: 45). Pour cela, les représentants de l'APN suggèrent des initiatives que l'on pourrait regrouper selon deux modes d'intervention culturelle : une adaptation des programmes déjà existants par ajout de contenus liés aux cultures, aux langues et à l'histoire autochtones (l'APN recommande en priorité de supprimer tous les manuels qui transmettent une vision colonisatrice et biaisée des Autochtones), et la création d'établissements entièrement contrôlés par les membres des Premières Nations.

Les revendications se sont donc progressivement complexifiées. Parallèlement à l'augmentation du nombre de diplômés autochtones, certains organismes et intellectuels des Premières Nations demandent aujourd'hui une redéfinition de l'éducation pour les peuples autochtones, au sein d'établissements qui seraient contrôlés par les Autochtones et reconnaîtraient leurs cultures, leurs valeurs et leurs langues. Ces réflexions s'appuient notamment sur l'émergence de la notion de « savoirs autochtones » (*indigenous knowledge*) sur la scène internationale, permettant de faire reconnaître la légitimité de systèmes qui ont été niés et dévalorisés par les sociétés coloniales. Ce dernier aspect, porté notamment par des chercheurs autochtones, est apparu plus tardivement dans la littérature scientifique. Cette revendication représente

un aspect particulier des entreprises de décolonisation du système scolaire : celle de l'inclusion des « savoirs autochtones » ou de l'« épistémologie autochtone » à l'université. Les revendications de ces chercheurs sont par ailleurs soutenues au niveau international par la *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones* de 2007, tardivement ratifiée par le Canada en 2010, qui reconnaît le droit « d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires » et de dispenser un enseignement adapté aux « méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage » (art. 14.1). La définition et l'application de telles « méthodes » dans le cadre scolaire sont cependant loin d'être résolus ou de faire consensus, même dans les établissements autochtones (voir par exemple Haig-Brown 1995).

Dans un article de référence écrit par trois enseignants de l'Université de Saskatchewan, les auteurs expriment leur souhait de mettre les « savoirs autochtones » au cœur du processus de décolonisation et regrettent que « l'amélioration de l'accessibilité aux études n'ait pas été accompagnée de changements significatifs des présupposés et du contenu des programmes universitaires et des savoirs disciplinaires » (Battiste *et al.* 2002 : 82). Ils invitent donc à aller au-delà de l'augmentation du nombre d'étudiants dans les établissements non-autochtones et réclament la transformation radicale de l'enseignement, des curricula et des méthodes d'enseignement. Les publications de ces chercheurs des provinces de l'Ouest, qui constituent une référence pour l'ensemble des études menées au Canada, doivent cependant être dissociées de leurs applications pratiques dans les contextes provinciaux actuels. Les théories concernant ces interventions culturelles et leurs modalités d'application sont limitées dans un cercle très restreint de chercheurs autochtones, dans un contexte où la formation universitaire reste « soumise financièrement au bon vouloir du gouvernement fédéral et institutionnellement aux politiques de gestion des universités non-indiennes » (Clermont 2007 : 124).

La nécessité de modification fondamentale de l'institution a été reconnue officiellement dès 1996 par la CRPA, qui émet plusieurs recommandations aux établissements d'enseignement postsecondaire public (CRPA 1996b, Recommandation 3.5.24). Ces recommandations peuvent être classées en trois catégories : (1) les mesures pour « accroître le taux de participation, de persévérance et de réussite des étudiants autochtones », (2) la modification des programmes et des cours et (3) les mesures touchant le personnel de l'institution. Ces dernières mesures permettraient une meilleure représentativité de l'université au niveau professoral, décisionnel et administratif.

Mesures concernant les étudiants

- a) un climat accueillant;
- f) un recrutement actif d'étudiants;
- g) des politiques d'inscription qui encouragent les candidats autochtones à se présenter;
- h) des salles de réunion spéciales pour les étudiants autochtones;
- i) des associations étudiantes autochtones;
- k) des services de soutien pour l'orientation scolaire et personnelle assurés par des conseillers d'orientation autochtones;

Mesures concernant le personnel autochtone

- d) la nomination d'Autochtones aux conseils d'administration;
- e) des conseillers autochtones auprès de la direction des institutions;
- j) le recrutement de professeurs autochtones;
- l) la sensibilisation du corps professoral et du personnel aux différences culturelles.

Mesures concernant l'inclusion de perspectives autochtones

- b) un contenu et des perspectives autochtones dans les cours;
- c) l'intégration d'études et de programmes autochtones dans les programmes réguliers;

(adapté d'après CRPA 1996b, Recommandation 3.5.24)

2.4.1. Les institutions « par et pour » les Premières Nations au Québec

Parallèlement à l'aménagement de programmes et services spécifiques au sein des institutions eurocanadiennes déjà existantes, la CRPA recommande également la création d'institutions pour et par les Autochtones. À l'heure actuelle, la seule université autochtone est la First Nation University of Canada, fondée en 1976 en Saskatchewan et affiliée à l'Université de Regina. Notons que l'emphase mise sur la création d'établissements contrôlés par les Autochtones s'inspire du mouvement des Tribal Colleges and Universities (TCU) aux États-Unis (Dufour 2017 : 8). Au Canada, en plus de la First Nation University en Saskatchewan, on dénombre une dizaine d'établissements postsecondaires inspirés du modèle des TCU en Ontario, au Manitoba, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique (Dufour 2017 : 8). Au Québec, seules deux institutions collégiales⁴⁶ autochtones ont successivement vu le jour à partir des années 1970 : le Collège Manitou (1973-1976) puis l'Institution Kiuna (depuis 2011).

Dans la lignée des revendications portées par l'Assemblée des Premières Nations, en 1971, les étudiants regroupés au sein du *McGill Intertribal Council of Native Students* proposèrent le projet de création d'un *Native North American Studies Institute* (NNASI) à l'université McGill. Le but du NNASI, qui a constitué les prémices du collège Manitou, était de former des membres des Premières Nations afin qu'ils étudient leurs langues, leurs histoires et leurs cultures tout en leur donnant des outils contemporains pour accéder à l'autonomie politique (Kilfoil 1979 : 22). En 1972, le NNASI s'est implanté sur le site de l'ancienne base militaire de La Macaza, afin de créer un centre d'éducation culturelle inspiré du modèle du Navajo Community College d'Arizona (Dufour 2017 : 15). C'est ainsi que fut créé le College Manitou (Manitou

⁴⁶ Il s'agit donc de l'équivalent des cégeps (Collège d'enseignement général et professionnel), et non des universités.

Community College). Manitou dut fermer trois ans plus tard, à cause de difficultés financières et d'une crise interne alimentée par une mauvaise presse médiatique (*ibid.* : 25). Selon la chercheuse (*ibid.* : 30), « des voix dissidentes postulèrent – et postulent encore aujourd'hui – que l'éveil politique et le foisonnement d'un nouveau militantisme autochtone auraient inquiété les autorités au pouvoir ».

Malgré sa brève existence (1973-1976), le Collège Manitou a contribué à la création d'une identité autochtone collective et à l'essor d'une nouvelle élite politique, comprenant entre autres Ghislain Picard, l'actuel chef de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) et Lise Bastien, la directrice actuelle du Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (Lefevre-Radelli et Dufour 2016 : 174). Dans la lignée de Manitou, le CEPN a ouvert en 2011 l'Institution Kiuna, située dans la communauté waban-aki d'Odanak. Cette nouvelle institution collégiale a pour but d'améliorer « l'accès aux études postsecondaires » et le taux d'obtention du diplôme des étudiants autochtones et de « mettre en valeur la culture et les traditions des Premières Nations » par des cours entièrement tournés vers les questions autochtones (AANC 2013, Kiuna, 2011 ; pour une analyse des impacts du projet éducatif de l'Institution sur la réussite de ses étudiants, voir Dufour 2015 et 2016).

Malgré ces initiatives, la grande majorité des Autochtones doivent étudier au sein de cégep et d'universités blancs, eurocanadiens. Il existe une seule université autochtone dans tout le pays (la First Nations University en Saskatchewan) et aucune au Québec. Par ailleurs, notons que les établissements d'enseignement supérieurs sous contrôle autochtone au Canada ne sont pas habilités à décerner des diplômes (Clermont 2007 : 121). Ces établissements sont donc affiliés à d'autres cégeps ou à d'autres universités (ainsi, Kiuna est en partenariat avec le cégep Dawson et le cégep de l'Abitibi-Témiscamingue), ce qui limite de fait leur autonomie⁴⁷.

⁴⁷ Ces établissements autochtones se trouvent donc en situation de dépendance juridique qui les prive de ressources financières importantes. Les gouvernements provinciaux refusent pour l'essentiel de financer

2.5. Portrait de la scolarisation postsecondaire contemporaine des Premières Nations

2.5.1. La situation au Canada

Puisqu'il existe très peu d'établissements autochtones, la très grande majorité des étudiants sont inscrits au sein de collèges et d'universités canadiennes ou québécoises. Il importe donc de donner un aperçu global de la scolarisation postsecondaire contemporaine des Autochtones, et plus particulièrement des Premières Nations. Les données statistiques récentes concernant la scolarisation des peuples autochtones proviennent majoritairement de Statistiques Canada (recensements de 2006 et 2017⁴⁸, Enquête nationale auprès des Ménages -ENM- de 2011), auxquelles s'ajoutent au niveau provincial les données du ministère de l'Éducation (MELS). Les organismes statistiques appellent à la prudence quant à l'interprétation de ces données, car elles comportent plusieurs marges d'erreur dues entre autres aux critères partiels de repérage des étudiants autochtones (MELS 2013 : 8) ou aux méthodes d'enquête (enquête à participation volontaire pour l'ENM). De plus, les données ne tiennent pas compte des particularités propres à chaque communauté et sont sujettes à de nombreuses variations selon les sources (Joncas 2018 : 12-17).

De manière générale, les données statistiques montrent une augmentation du nombre d'étudiants autochtones au sein des institutions postsecondaires depuis les années 1970. Au milieu des années 1960, seulement environ 200 Indiens inscrits fréquentaient des

des programmes qui relèvent selon eux de la politique fédérale. Lorsque le gouvernement fédéral accepte de défrayer en partie les dépenses, il le fait par le biais des universités partenaires qui délivrent des diplômes (Clermont 2007 : 122).

⁴⁸ Des modifications ont été apportées en 2011 : le questionnaire détaillé et obligatoire pour les autres recensements a été remplacé par une enquête volontaire, soit l'*Enquête nationale auprès des ménages* (ENM). Ainsi, « en raison de ce changement, les données de l'ENM pour 2011 ne peuvent être directement comparées avec celles des cycles précédents » (Institut de la Statistique Québec 2011).

collèges et universités au Canada (MAINC 2000, cité dans Holmes 2005 : 7). En 1963, le Québec comptait 35 étudiants d'origine autochtone au sein de ses universités (Dufour 2017 : 10). Le nombre d'étudiants autochtones n'a cessé d'augmenter au cours des dernières décennies (Mendelson 2006 : 11). Ainsi, malgré la relation ambiguë à l'éducation scolaire, qui demeure historiquement le symbole de la destruction des cultures autochtones, de plus en plus d'Autochtones souhaitent obtenir une éducation postsecondaire. D'après les données du recensement le plus récent, en 2016, 10,9% des Premières Nations, Inuit et Métis du Canada de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un baccalauréat ou d'un grade supérieur, comparativement à 7,7% d'après le recensement de 2006 et à 9,8 % d'après l'ENM de 2011. Au Canada, en 2016, 3 Autochtones sur 10 avaient décroché du secondaire sans obtenir leur diplôme ou une attestation d'équivalence (groupe d'âge 25-64 ans), contre 4 Autochtones sur 10 en 2006 (Statistique Canada 2017b).

Cette augmentation accompagne un mouvement global de société, dû entre autres à la démocratisation du secondaire. Cependant, depuis 1996, l'écart n'a dans le même temps cessé de se creuser entre la proportion d'étudiants autochtones et allochtones possédant un diplôme universitaire (AANC 2011). Ainsi, une comparaison entre les données des recensements de 1996, 2001 et 2006 montre que l'écart en termes relatifs s'est creusé entre les Autochtones et les non-autochtones titulaires d'un diplôme universitaire (baccalauréat, maîtrise ou doctorat, ou premier grade professionnel dans certaines spécialités) (figure 4).

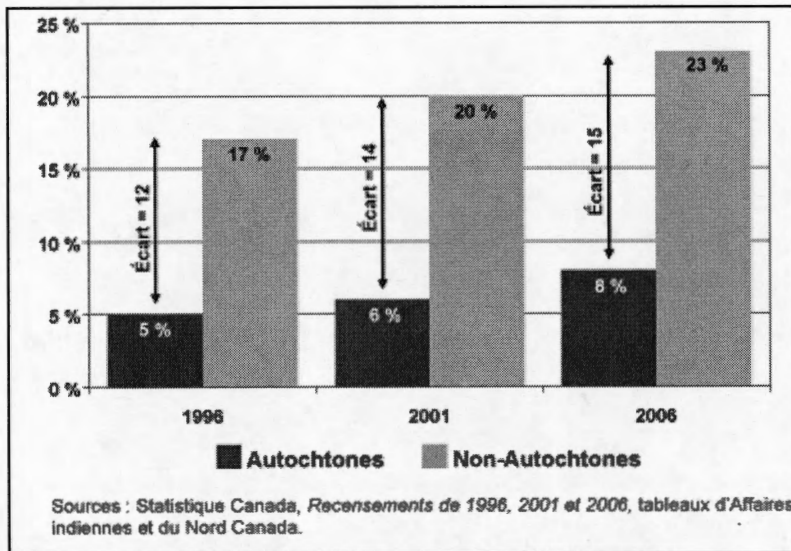


Figure 4. *Proportion d'Autochtones et de non-Autochtones âgés de 25 à 64 ans titulaires d'un diplôme universitaire, Canada, 1996, 2001 et 2006 (AANC 2011)*

À la figure 4 pourraient s'ajouter les données de 2016, selon lesquelles 28,5 % des Canadiens de 25 à 64 ans étaient titulaires d'un baccalauréat ou d'un grade supérieur, contre 10,9 % de l'ensemble des Autochtones de 25 à 64 ans. Cela représente un écart encore grandissant de 17,5 points avec les Autochtones (Statistique Canada 2017b). L'écart relatif entre Autochtones et non-autochtones est aussi significatif que l'augmentation du nombre de diplômés autochtones en termes absolus :

« From the perspective of social cohesion, an increase in the gap tells us that we are moving backward to a more unequal and less inclusive society. Yet if a larger proportion of Aboriginal students do manage [to have a postsecondary qualification], each one of these students represents an important personal victory and, from the perspective of economic opportunity, more Aboriginal individuals will have a better chance at a sound economic future and be able to contribute more to society as a whole. » (Mendelson 2006: 19)

2.5.2. La situation au Québec

Au-delà des statistiques générales, les données les plus récentes concernant plus précisément la fréquentation scolaire des Autochtones au Québec sont celles rapportées par le ministère de l'Éducation du Québec⁴⁹ pour les communautés conventionnées et du ministère des Affaires autochtones pour les communautés non conventionnées. Ces données sont variables et partielles, ainsi que l'a montré Joncas (2018 : 11-16). L'une des analyses quantitatives les plus récentes spécifiquement pour le Québec est faite par Richards en 2011, avec les données de recensement de 2006. L'auteur compare la situation globale de l'éducation au Québec avec le reste du Canada. Au Québec, le taux d'abandon chez les Autochtones âgés de 20 à 24 ans était de 43% en 2006, ce qui représentait 28 points de plus que les non-autochtones au Québec pour la même catégorie (Richards 2011 : 12). Cependant, l'éducation postsecondaire suit la même tendance générationnelle qu'au Canada dans son ensemble, avec la croissance du taux de diplômés pour chaque génération (*ibid.* : 7).

Les données collectées notamment par le MELS permettent d'apporter quelques précisions concernant les effectifs des étudiants des Premières Nations dans des universités québécoises. Celle-ci sont résumées dans le tableau 6 :

⁴⁹ De 2012 à 2014, ce ministère était intitulé ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). En 2015, il a changé de nom pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES).

Table 6. *Effectifs à l'université, trimestre d'automne, selon le statut légal au Canada, 2001-2002 à 2009-2010 (MELS 2013 :9)*

Année scolaire	Statut légal au Canada		
	Citoyen canadien	Citoyen canadien « Indien »	Total ¹
2001-2002	203 832	281	236 720
2002-2003	208 929	184	246 798
2003-2004	213 482	176	255 852
2004-2005	215 591	222	259 044
2005-2006	216 886	207	261 467
2006-2007	216 202	129	262 142
2007-2008	216 473	150	263 110
2008-2009	216 853	161	264 024
2009-2010 ^P	221 911	175	271 991

T : Le total inclut les statuts suivants: citoyen canadien, résident permanent, Indien, résident temporaire, réfugié reconnu et autre statut légal au Canada.
P : Données provisoires.
Source : MELS, SPSP, DSID, Système GDEU, effectif universitaire, trimestre d'automne, données au 28 janvier 2011.

Ainsi, « chaque année en moyenne, seulement 185 élèves déclarent un statut d'« Indien » au trimestre d'automne à l'université », [c]e qui ne représente que 0,07 % de tous les élèves inscrits » dans des universités québécoises (MELS 2013 : 9). De plus, depuis le début des années 2000, le nombre d'élèves ayant déclaré un statut d'« Indien » a diminué. Ces données sont cependant à interpréter avec beaucoup de prudence, puisque le repérage des étudiants autochtones se fait par la déclaration de citoyenneté ou du statut légal lors de l'inscription⁵⁰. Il est donc difficile « de distinguer une baisse réelle du nombre d'élèves autochtones d'une baisse associée à la déclaration du statut légal d'« Indien » » (*ibid.* : 8)⁵¹. Malgré l'importance des marges d'erreurs, il est évident

⁵⁰ Les résultats de ma recherche montrent également que toutes les universités ne proposent pas la possibilité de l'auto-identification et/ou qu'elles ne disposent parfois pas de manière efficace pour traiter ces données, ce qui ajoute à la difficulté du repérage des étudiants autochtones sur la base de l'auto-identification (voir chapitre VI).

⁵¹ Joncas (2018 : 15-16) montre qu'il existe de grandes variations dans les données : par exemple, alors que les données du MELS indiquent que 184 étudiants autochtones étaient inscrits au trimestre

que les étudiants autochtones (ici plus spécifiquement les Premières Nations) sont extrêmement minoritaires dans l'ensemble des institutions universitaires.

2.5.3. Les différences internes aux membres des Premières Nations

À l'échelle fédérale et provinciale, les études statistiques ont fait apparaître certains facteurs concernant les inégalités d'accès aux institutions postsecondaires non seulement entre Autochtones et non-autochtones, mais également entre les Autochtones eux-mêmes. En se basant sur le recensement de 2006, Richards (2011) a examiné les revenus, les taux d'emploi et les niveaux d'éducation de différents groupes autochtones du Québec. Trois facteurs de distinction sont pris en compte : l'âge (les personnes de 25-34 ans sont plus susceptibles d'avoir un diplôme universitaire que les personnes de 45 ans et plus), le groupe d'appartenance (Inuit, Premières Nations ou Métis) et la zone de résidence (en réserve ou en-dehors d'une réserve). Ainsi, les moins susceptibles d'avoir un diplôme universitaire sont les Inuit et les Premières Nations vivant dans les réserves (respectivement 2% des Inuit et 2,2 % des Premières Nations vivant en réserves de 25 à 34 ans un diplôme universitaire en 2006). La situation était meilleure pour les Premières Nations vivant en-dehors des réserves, pour qui le pourcentage de diplômés universitaire entre 25 et 34 ans était de 13,4% en 2006 (Richards 2011). Ces premières distinctions apportent quelques nuances aux statistiques générales concernant le taux de scolarisation des Autochtones. Le lieu de résidence (communauté ou ville) est tout particulièrement un facteur déterminant pour distinguer l'émergence d'une classe sociale urbaine, possédant un plus haut niveau d'éducation scolaire. Cela est confirmé par le recensement fédéral de 2016 : selon ces données, 11,4 % des Autochtones de 25 à 64 ans des Premières Nations ayant le statut d'Indien inscrit et ne vivant pas dans une réserve étaient titulaires d'un baccalauréat ou

d'automne dans une université québécoise en 2002-2003, « les données des AANC recensent 713 étudiants autochtones financés par le PAENP à l'université au Québec en 2002-2003 ».

d'un grade supérieur en 2016, comparativement à 5,4 % de ceux qui vivaient dans une réserve (Statistique Canada 2017b).

Cette distinction entre les communautés et les villes et entre les groupes d'appartenance (Premières Nations, Inuit, Métis) recoupe partiellement une autre distinction, celle entre les nations (et entre les communautés d'une même nation). Plusieurs éléments ont une incidence sur le niveau de scolarité des nations et communautés. Ceux-ci sont, notamment, le fait d'avoir signé ou non des conventions et traités historiques garantissant une meilleure prise en charge de l'éducation (ainsi, les Inuit et les Eeyou bénéficient de meilleures conditions par la Convention de la Baie-James et du Nord québécois), les différences de ressources des écoles primaires sur les réserves, la distance géographique à une ville et la langue principalement parlée. Ainsi, en 1997, une recherche relevait la grande disparité entre les « Montagnais » (aujourd'hui appelés Innus) et les Hurons-Wendats en termes de scolarisation. Alors que les premiers n'avaient en général pas terminé leur primaire ou leur secondaire, les deuxièmes avaient tous terminé leurs études primaires et n'avaient pas eu à subir de déracinement pour aller étudier en ville, puisqu'ils vivaient déjà en milieu urbain (Martineau 1997 : 37, cité dans Côté 2009 : 20). Plus récemment, à l'Université Laval, Rodon (2008 : 15-16) remarquait une nette différence entre les étudiants Hurons-Wendats de Wendake, qui « rencontrent peu ou pas de problèmes car ils ont grandi à Québec », et « les répondants qui viennent des communautés les plus éloignées [et qui] ont des problèmes plus importants ». Ces différences internes ont fait l'objet de peu d'études quantitatives ou qualitatives, et doivent donc encore être explorées.

Conclusion

Veracini (2010) et Wolfe (2006) insistent sur le fait que la logique intrinsèque aux colonies de peuplement se perpétue au-delà des moments historiques reconnus comme

des périodes de génocide ou de « réconciliation ». D'après Wolfe, l'invasion liée à la colonisation de peuplement est « une structure, et non un événement » (Wolfe 2006 : 402) : la logique d'élimination des peuples autochtones se présente donc sous « différentes modalités, discours et formations institutionnelles » suivant le développement et la complexification de la société des colons (*ibid.*). Ainsi, dans une recension des caractéristiques propres au colonialisme canadien, Cote-Meek (2014) note que celui-ci est « continu ». Malgré les revendications d'auto-détermination dans les années 1970, les nombreux mouvements de résistance et de réaffirmation culturelle autochtones, la création de quelques établissements postsecondaires autochtones et l'augmentation du nombre de diplômés autochtones, le colonialisme et le racisme demeurent structurels à la société canadienne. Les Premières Nations demeurent sous l'égide de la *Loi sur les Indiens* du XIX^e siècle et les séquelles intergénérationnelles des pensionnats indiens impactent de manière significative les nouvelles générations, compromettant également leur parcours scolaire (CVR 2015d : 80)⁵².

En dépit du fait que le Québec et le Canada se conçoivent « comme des communautés politiques multiculturelles et multinationales », Salée (2005 : 56) montre que les rapports de pouvoir entre les peuples autochtones et l'Etat québécois et canadien demeure profondément inégalitaires. Ceux-ci s'inscrivent dans la logique historique d'« infériorisation des peuples autochtones » (*ibid.* : 71) :

L'État reste en définitive le principal maître d'oeuvre du destin des peuples autochtones, s'en tient généralement aux strictes obligations légales qu'il a à leur égard et ne leur offre aucune latitude qui n'ait d'abord été balisée en fonction de ses desseins propres. (...) L'écart socioéconomique persistant entre les peuples autochtones et le

⁵² Selon plusieurs études récentes compilées par la CVR (2015-d : 80), « les jeunes des Premières Nations vivant dans les réserves et âgés de douze à dix-sept ans sont plus susceptibles de déclarer avoir des problèmes d'apprentissage à l'école (...) si un de leurs parents ou les deux ont fréquenté les pensionnats ». De plus, « les anciens élèves des pensionnats sont moins susceptibles d'avoir des revenus se situant dans les 20 % supérieurs et ont davantage tendance à déclarer connaître de l'insécurité alimentaire. Ces trois facteurs – l'expérience des parents dans les pensionnats, le niveau de revenu du ménage et la sécurité alimentaire – se conjuguent pour compromettre la réussite scolaire de leurs enfants »

reste de la population canadienne participe d'une dynamique de rapports sociaux de pouvoir pratiquement immuable, encodée à toutes fins utiles dans la culture politique de la société canadienne et dans la démarche de l'État. (Salée 2005 : 58)

Cette analyse est reprise dans le domaine postsecondaire, où la politique fédérale et provinciale envers les établissements autochtones « favorise le maintien d'une relation paternaliste [qui est], au mieux, de caractère colonialiste » (AIC 2005 : 66, cité dans Clermont 2007 : 122). Les étudiants autochtones, quant à eux, doivent le plus souvent aller étudier dans des cégeps et universités contrôlés par les membres de la société coloniale, du moins au Québec où il n'existe qu'un établissement collégial autochtone (cégep Kiuna) et aucune université autochtone.

Les luttes d'appropriation du territoire sont toujours d'actualité : « la société coloniale blanche (*white settler society*) continue à se battre pour la terre et les ressources sans égard pour les peuples autochtones, comme en témoignent les revendications territoriales en cours » (Cote-Meek 2014 : 22). Il existe de nombreux exemples contemporains de la violence structurelle et du racisme subis par les communautés et les individus autochtones, ainsi qu'en témoignent les indicateurs économiques, sociaux et de santé (Wien 2017). La situation a peu changé depuis le constat de la CRPA:

Les Autochtones sont plus susceptibles d'être confrontés à une nutrition inadéquate (...), au chômage et à la pauvreté, à la discrimination et au racisme, à la violence, à l'absence de services ou de services adéquats, et par conséquent à des taux élevés de maladies physiques, sociales et émotionnelles, à des blessures, à l'invalidité et au décès prématuré (CRPA 1996: 107, cité dans Cote-Meek 2014: 23).

Les conséquences dramatiques des pensionnats et les traumatismes vécus par les individus et les collectivités autochtones ont commencé à être reconnus à partir des années 2000, avec la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens (2007), la création de la Commission de vérité et de réconciliation (2008)⁵³, les excuses

⁵³ Des Commissions de Vérité et Réconciliation (CVR), introduites pour la première fois en Amérique latine au début des années 1980, ont été mises en place dans une trentaine de pays, dont l'Afrique du

publiques officielles du gouvernement fédéral (2008) et de différentes Églises⁵⁴. Ce processus a pu justifier des discours officiels présentant la reconnaissance comme un acquis, dans un Canada perçu comme « démocratique et pacifié » (Jaccoud 2016 : 159). En 2010, l'*Énoncé du Canada appuyant la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones* affirmait ainsi que « le Canada continue de réaliser des progrès exemplaires, sur la base d'une relation positive fondée sur la bonne foi, la collaboration et le respect mutuel qu'il entretient avec les Autochtones de tout le pays » (AANC 2010). Le déni de violence coloniale a été particulièrement explicite lorsque, un an après avoir présenté des excuses officielles concernant les pensionnats, le Premier ministre Stephen Harper a affirmé au sommet du G20 que le Canada n'avait « pas d'histoire de colonialisme » (Pittsburgh, 25 sept. 2009). Selon St. Denis (2011 : 310), ce « *public denial of the colonization of Aboriginal people* » est révélateur du contexte canadien contemporain, où « *histories of racism and the brutal colonization of Aboriginal peoples are routinely ignored, minimized, and erased* ».

Dans un article au titre explicite, « Reconciliation as domination », Motha (2007) montre que la réconciliation, lorsqu'elle est imposée de manière unilatérale, renforce la domination étatique. Motha (2007) et Bhandar (2007) montrent qu'au Canada et en Australie, où la « réconciliation » est poursuivie par des moyens légaux et institutionnels, « la souveraineté coloniale sur la population autochtone est reniée de manière à servir sa perpétuation, l'insistance sur l'inviolabilité de la « nation » allant de pair avec la limitation des droits à ce qui est considéré comme « authentiquement » autochtone » (Du Bois 2008 : 412). Le contexte dans lequel s'est déroulé la CVR

Sud. Les CVR « ce sont imposées comme modèles de justice non judiciaire dans les États qui ont connu un régime répressif, une dictature et des épisodes plus ou moins longs de violation de droits humains, de crimes et de violences de masse » (Jaccoud 2016 : 156). La CVR du Canada présente plusieurs spécificités : elle est notamment « la première à avoir été envisagée pour répondre aux séquelles du colonialisme » et est « l'une des rares à ne pas s'être inscrite dans un processus de justice transitionnelle » (c'est-à-dire de transition vers la démocratisation des pays ayant mis en place de telles Commissions) (*ibid.* : 155).

⁵⁴ En 2018, le pape François a refusé de présenter des excuses pour le rôle de l'Église catholique dans les abus commis dans les pensionnats (Desmarteau 2018).

permet de mettre en doute sa capacité à amorcer un rééquilibrage des rapports de pouvoir. Les origines de la CVR remontent notamment à la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones (CRPA), qui recommande de mettre en place une commission d'enquête liée aux pensionnats. Parallèlement aux démarches politiques qui s'ensuivent, un recours collectif d'anciens pensionnaires autochtones et « près de 18000 procès sont intentés contre le gouvernement fédéral et les Églises » (Jaccoud 2016 : 158). Face à ces recours en justice, la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens est conclue en 2006. Celle-ci met fin au recours collectif, annulant ainsi la possibilité de condamnations pénales contre les auteurs des abus physiques ou sexuels. En vertu de la Convention, les individus reçoivent des compensations financières⁵⁵ et, en contrepartie, doivent renoncer à entamer des poursuites contre le gouvernement ou l'Église.

Une étude de la Fondation autochtone de guérison (FAG)⁵⁶ a montré que les compensations financières reçues dans le cadre du Programme d'expérience commune (PEC) ont contribué à la revictimisation des survivants des pensionnats. L'indemnisation financière ne s'est pas accompagnée d'un suivi adapté pour les victimes. Celle-ci a donc perpétué un cycle d'autodestruction, en causant l'augmentation des décès attribuables à l'alcool et à la contagion de suicides (Raimier *et al.* 2010 : 49). L'étude souligne également que « les avantages retirés du PEC n'ont pas non plus apaisé les souffrances provoquées par les émotions et les souvenirs des

⁵⁵ Dans le cadre du Programme de l'expérience commune (PEC), chaque ancien élève admissible qui en faisait la demande avant 2012 recevait 10 000\$ pour la première année de fréquentation et 3000\$ de plus pour chaque année supplémentaire de fréquentation. Dans le cadre du Programme de l'expérience individuelle (PEI), les personnes pouvant prouver qu'elles ont vécu des sévices physiques ou sexuels graves reçoivent une indemnisation entre 5000 \$ et 275 000 \$ (Jaccoud : *ibid.*). Notons que ce deuxième processus repose sur une échelle prédéterminée qui établit une hiérarchie des indemnisations, selon le « degré » de violence sexuelle commise.

⁵⁶ De 1998 à 2014, la FAG, entreprise nationale à but non lucratif, a soutenu « les initiatives communautaires qui visent à traiter, pour les générations affectées, l'héritage des agressions physiques et sexuelles survenues dans les pensionnats indiens du Canada ». En 2010, le gouvernement fédéral a décidé de ne pas renouveler son financement. (Voices-Voix Coalition n.d.).

traumatismes qui sont la conséquence de l'expérience vécue au pensionnat » (*ibid.* : 52). En se concentrant majoritairement sur les individus plutôt que sur les collectivités, il est donc permis de penser que le processus d'indemnisation a échoué à l'une des recommandations de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones de 1991 : « dédommag[er] les collectivités en vue de leur permettre de concevoir et d'administrer des programmes qui contribueront à enclencher le processus de guérison et à assainir la vie communautaire » (cité dans Jaccoud 2016 : 158).

La CVR, mise sur pied en 2008 (soit un an après la Convention de règlement relative aux pensionnats), a quant à elle pour principal mandat « de documenter les expériences, les séquelles et les expériences liées aux pensionnats », en étant « orientée vers les victimes et non vers les responsables » (Jaccoud 2016 : 159). Contrairement à ce que recommandait la Commission royale de 1991, la CVR n'est pas une réelle commission d'enquête, et n'a pas de pouvoir d'enquête et d'assignation des témoins (*ibid.*). Dans ce contexte, Jaccoud a identifié plusieurs limites à la portée réparatrice et réconciliatrice de la CVR. La principale limite est que cette commission « se substitue aux dispositifs défailants de l'État ». Elle perpétue ainsi « une relation asymétrique » entre les victimes (dont la CVR a recueilli 6750 témoignages) et les responsables du génocide culturel (notamment les membres du gouvernement, des congrégations religieuses et de la Gendarmerie royale du Canada) pour lesquels aucune procédure pénale n'a été mise en place. La réelle reconnaissance de la responsabilité du gouvernement canadien peut être mise en doute à cause de son refus de remettre les documents archivés aux commissaires de la CVR, et la décision du gouvernement Harper de fermer le Fonds de guérison au cours des travaux de la CVR (Jaccoud 2016 : 160-161). D'autre part, les activités de la CVR « ont touché relativement peu de personnes en proportion du nombre estimé de survivants (80 000), mais aussi en proportion du nombre de personnes autochtones et non-autochtones dans la population en général » (*ibid.* : 161). L'un des mandats établit par la Convention était de sensibiliser et d'éduquer le public canadien sur les systèmes des pensionnats et ses

répercussions. Bien que la couverture médiatique, « minime en début de parcours », contribue à la création d'un processus de « vérité », la sensibilisation est encore très largement inaboutie.

À la lumière des définitions présentées au chapitre I, il apparaît donc que le racisme canadien envers les Premières Nations peut être qualifié de racisme systémique. Celui-ci s'appuie sur une loi raciale établie au XIX^e siècle, relevant de caractéristiques perçues comme biologiques. Le génocide qui a eu lieu par le biais des pensionnats indiens s'est appuyé sur ce racisme biologique. Celui-ci est devenu par la suite un racisme culturel, soutenu par une rhétorique de « l'intégration ». Par ailleurs, le système législatif et le système scolaire relèvent explicitement d'un racisme institutionnel direct. Or, malgré l'omniprésence du racisme dans les conditions de vie des Autochtones, y compris dans le domaine scolaire, les analyses en sciences de l'éducation et en anthropologie n'abordent que très rarement les problématiques contemporaines sous cet angle. Dans les deux chapitres suivants, j'examinerai la façon dont sont analysés les écarts scolaires entre Autochtones et Québécois ou Canadiens, ainsi que les conséquences de l'omission du racisme systémique dans les interprétations des chercheurs.

CHAPITRE III

CADRE D'ANALYSE DE LA SCOLARISATION DES MINORITÉS ET DES
PEUPLES AUTOCHTONES : POUR UN DÉPASSEMENT DES THÉORIES DE
LA « DIFFÉRENCE CULTURELLE »

Introduction

Depuis les années 1960, l'anthropologie de l'éducation accorde une grande importance à la question des différences ethniques dans la réussite scolaire. Dans la branche nord-américaine de l'anthropologie de l'éducation, trois schémas conceptuels ont été mobilisés pour expliquer les forts taux d'échec scolaire de certains membres issus de groupes minoritaires: la théorie de la déprivation culturelle (perspective déficitariste), la théorie de la différence culturelle (ou de la discontinuité culturelle) et les théories critiques. Ces théories ont été appliqués tant pour les populations immigrées, les minorités coloniales (par exemple Noirs et peuples autochtones aux États-Unis et au Canada) que pour les étudiants en situation de handicap (Varenne et McDermott 1998).

La théorie de la différence culturelle est encore aujourd'hui celle qui prédomine pour expliquer l'échec scolaire des minorités autochtones dans plusieurs pays. Ainsi, pour le peuple kanak en Nouvelle-Calédonie, Salaün (2005 : 129) montre que « depuis trente ans, l'interrogation sur les inégalités scolaires (...) a presque toujours incriminé des déterminants culturels ». L'auteure regrette que « les explications contemporaines de l'échec scolaire semblent incapables de dépasser ce stéréotype », qui fait reposer l'échec scolaire des Kanak sur une différence de « mentalité » (pour une critique de l'analyse culturaliste des difficultés scolaires des Kanak, voir aussi Kohler et Wacquant 1985). Or, au Canada, les analyses issues des sciences de l'éducation reposent sur le même paradigme interprétatif concernant les peuples autochtones. Cet angle d'analyse,

qui occulte le rôle de la société dominante dans la reproduction de l'échec scolaire, a des conséquences majeures sur la vision des peuples autochtones dans la société contemporaine. Au cours de ce chapitre, je présenterai dans un premier temps les théories de la « différence culturelle ». En prenant pour exemple l'analyse des obstacles scolaires des étudiants autochtones au Canada, je montrerai les limites idéologiques et intellectuelles des analyses basées sur cette théories, lorsqu'elles ne sont pas complétées par une étude critique du rôle joué par les structures scolaires dans la reproduction des inégalités. Dans un deuxième temps, j'explorerai d'autres cadres théoriques, issus des théories critiques en sciences de l'éducation, afin de tenter de dépasser les analyses culturalisantes et essentialisantes. Alors que ce chapitre présente les grands courants théoriques en sciences de l'éducation, le chapitre suivant (IV) sera dédié plus spécifiquement à la situation des peuples autochtones au Canada et au Québec.

3.1. De « l'infériorité culturelle » à la « différence culturelle »

Le premier paradigme interprétatif est la « perspective déficitariste », formalisée au cours des années 1960 aux États-Unis au moment de l'émergence du champ de l'anthropologie de l'éducation. Les théories du déficit sont tributaires, notamment, de l'héritage du champ « culture et personnalité » en anthropologie et des travaux de George et Louise Spindler sur la « personnalité indienne ». Ces théories entretenaient donc « des liens étroits avec la psychologie et l'étude des individus, de l'acculturation et des relations interculturelles » (Lachapelle 2017 : 149).

Au début du XX^e siècle, l'explication de l'échec scolaire et des mauvais résultats des groupes marginalisés aux « tests d'intelligence » (tests de QI) reposait sur l'idée d'une infériorité intellectuelle, de nature génétique ou raciale (Gauthier 2005 : 22). Au courant du XX^e siècle, les études sociologiques ont rapidement délaissé la théorie d'une

cause uniquement biologique, pour y substituer des explications d'ordre culturel. Les inégalités ethniques dans la réussite scolaire sont alors expliquées par le fait que les élèves des minorités sont culturellement déficitaires (« *culturally deprived* ») (Levinson et Gonzalez 2008 :14). Dans cette première approche, les cultures minoritaires sont considérées sous l'angle du handicap, ou du déficit; on se concentre sur ce qui est « mauvais » (ou ce qui ne fonctionne pas bien) chez les élèves, leurs familles ou dans leurs cultures, et qu'il faut donc remplacer (Varenne et McDermott 1998 : 139). Ces analyses se situent dans la lignée des travaux anthropologiques d'Oscar Lewis (1960). Celui-ci qualifie de « culture de la pauvreté » « un système de valeurs et de pratiques entretenu au sein [des familles prolétaires latino-américaines] qui proscrirait l'émancipation culturelle et socioéconomique de ses membres, les contraignant ainsi au perpétuel état de misère dans lequel ils se trouvent. » (Gauthier 2005 : 24). Selon Lewis, certaines caractéristiques des familles latino-américaines sont l'esprit grégaire, l'alcoolisme, l'autoritarisme et la violence familiale (*ibid.*). Si peu de recherches se réclament explicitement de la thèse déficitariste, critiquée à partir des années 1970, Gauthier note cependant une résurgence de cette perspective dans des écrits publiés par la suite. Par exemple, une thèse de doctorat québécoise publiée en 1998 portant sur l'éducation dans une communauté innue de la Côte-Nord explique les difficultés scolaires par des conduites sociales pathogènes et des mauvaises habitudes de vie, notamment un climat d'oisiveté des personnes vivant de l'assistance sociale imposant une « tyrannie des inactifs », et un attrait insatiable pour les festivités et activités sociales (Vien, 1998, analysé dans *ibid.* : 25).

Le passage du biologique au culturel, propre au racisme culturel moderne (voir chapitre I), n'a donc pas modifié le paradigme interprétatif des inégalités scolaires. Notons que Gauthier qualifie ce paradigme d'« ethnocentriste », dénonçant l'incapacité des chercheurs à poser un « regard éloigné » sur l'altérité et « à saisir l'arbitraire de la culture sur le jugement » (*ibid.* : 29). À l'inverse, dans la perspective de la CRT, je qualifierai ce paradigme de raciste (et pas simplement d'ethnocentrique). Il repose en

effet sur un rapport de pouvoir inégal entre les chercheurs et les Autochtones. Ce rapport inégal est structuré ici par l'institution universitaire, qui légitime le sentiment de supériorité internalisée des chercheurs dans leurs analyses (voir chapitre I). Le deuxième courant interprétatif poursuit ces interprétations racistes.

Dès le début du XX^e siècle, certains chercheurs ont contesté la théorie de la déprivation culturelle, montrant que les élèves issus de groupes marginalisés avaient des aptitudes cognitives, linguistiques et sociales *différentes*, plutôt qu'*inférieures*. La « théorie de la discontinuité culturelle » (« *cultural discontinuity theory* »), dite aussi « théorie de la différence culturelle » (« *cultural difference theory* ») a été formalisée dans les années 1970. Selon cette approche,

Les élèves appartenant aux minorités ethniques avaient tendance à moins bien réussir à l'école parce que leur culture d'origine utilisait une épistémologie, une structure participative et un style de communication différents pour éduquer les enfants au foyer. Ces attributs culturels se détachaient fortement des règles culturelles dominantes des classes moyennes qui régissaient la vie scolaire. (Levinson et Gonzalez 2008 : 15).

Varenne et McDermott (1998 : 141) ont montré que cette approche est la plus répandue en anthropologie de l'éducation : elle consiste à expliquer que les enfants de groupes culturels minoritaires échouent à l'école parce qu'ils souffrent d'une mauvaise communication et d'une mise à l'écart, alors qu'ils seraient potentiellement tout à fait capables de réussir. Dans le domaine autochtone, ces théories insistent sur deux perspectives : d'une part, par la mise en évidence de « l'insensibilité culturelle du milieu scolaire formel » et d'autre part, l'explicitation des « particularités culturelles, morales, cognitives et comportementales des jeunes autochtones » (Gauthier 2005 : 32). C'est cette approche qui « domine les recherches sur la scolarisation des Autochtones » au Canada (*ibid.* : 21), et qui a notamment inspiré les recommandations de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones de 1996 en lien avec l'éducation.

Plusieurs critiques ont été adressées à l'approche par la différence culturelle et à l'approche multiculturelle, tant dans le domaine autochtone (Razack 1998, St. Denis et Hampton 2002, St. Denis 2009 et 2011, Harvard 2011) que non-autochtone (Gillborn 2006, DiAngelo 2012, Doytcheva 2005, Sleeter 2013). Afin de rendre compte de ces critiques, je détaillerai trois conséquences majeures de ces approches lorsqu'elles sont exclusivement axées sur la « différence culturelle » : l'occultation des rapports de pouvoir, la racialisation des identités et des cultures autochtones et le renforcement de l'image d'infériorité des étudiants autochtones.

3.1.1. L'occultation des rapports de pouvoir

Les analyses issues de la CRT ont montré que, lorsque les problèmes raciaux (c'est-à-dire l'oppression basée sur le racisme) sont réduits à de simples différences culturelles, « le racisme et la complicité des non-Autochtones dans la reproduction de l'oppression raciale restent méconnaissables et cachés » (Lavallée et Diffey 2014 : 2, trad. libre). Dans le contexte contemporain, l'idée de « différences culturelles » joue la même fonction que l'ancienne notion de races : elle apporte une justification à l'allégation d'infériorité. Ainsi, « *a message of racial inferiority is now more likely to be coded in the language of culture rather than biology* » (Razack 1998: 19). Cela a pour conséquences, entre autres, de masquer le rôle des structures et des rapports de pouvoir qui conduisent aux problématiques contemporaines. C'est dans cette perspective que je montrerai que l'approche par l'« insensibilité culturelle » de l'institution, qui constitue encore le cadre d'analyse principal dans le domaine de l'éducation, perpétue le racisme en niant la réalité de l'oppression.

Une première analyse peut être faite en examinant plus en profondeur la rhétorique soutenant les revendications d'auto-détermination dans le domaine de l'éducation. C'est en effet dans la perspective de la différence culturelle qu'ont été mis sur pied les projets d'« amérindianisation » des écoles aux États-Unis et au Canada à partir des

années 1970, dans le cadre de la lutte pour l'autodétermination politique. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* (MIEI, 1972) déploie ainsi une rhétorique fortement axée sur cette thématique d'époque. Dans la MIEI, la volonté d'autodétermination est présentée comme la simple conséquence d'un « *conflit de valeurs* qui, dans le passé, ont incité les Indiens au recul et à l'échec » (FIC 1972 : 3, je souligne). Les programmes scolaires doivent donc tenir compte des « valeurs indiennes » (autonomie, respect de la liberté personnelle, générosité, respect de la nature et sagesse) en respectant les « priorités culturelles », afin que le système éducatif soit « compatible avec [la] culture » des enfants indiens (*ibid.* : 2, je souligne).

Alors que l'objectif affirmé de la MEI est avant tout politique, la rhétorique déployée autour de la spécificité des « valeurs indiennes » est particulièrement révélatrice. Lorsque ce document est rédigé, le génocide lié aux pensionnats indiens est en cours depuis près d'un siècle, et les pensionnats sont dans une phase de dislocation (voir chapitre II). Or, ce document ne mentionne à aucun moment les pensionnats ou la politique coloniale. Ainsi peut-on y lire la désignation des relations coloniales par cet euphémisme : « le *fossé* entre notre peuple et ceux qui ont choisi, souvent de bon gré, de venir habiter avec nous dans ce pays de beauté et d'abondance est immense lorsqu'il s'agit d'établir *le respect et la compréhension mutuels* » (FIC 1972 : 2, je souligne).

Rappelons que la MIEI a été élaborée par la Fédération des Indiens du Canada, au moment de l'émergence du « Red Power » et des revendications politiques : il peut sembler de prime abord étrange que le discours se concentre sur une justification uniquement culturelle. Dans son analyse concernant le traitement des femmes opprimées dans le système de justice canadien, Razack (1998) a montré que pour que leur cause soit considérée, ces femmes doivent faire valoir le discours de la différence culturelle. Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit également d'un exemple où les représentants de la FIC doivent se conformer aux normes de la société dominante, et où, pour avoir accès à certaines ressources (ici, le contrôle de l'éducation), ils

doivent se présenter comme culturellement différents au lieu de se présenter comme opprimés. Dans le contexte de l'époque, le seul discours officiellement possible semble donc être celui du « choc culturel » (ou du « conflit de valeurs », dans les termes de la FIC 1972). Notons qu'à la même époque, le discours autour de la « diversité culturelle » est également au cœur de la politique multiculturelle du gouvernement Trudeau. C'est également cette lecture culturelle qui avait justifié, en 1971, la proposition du Livre blanc visant à assimiler les Autochtones (au point de vue politique), tout en valorisant leur « culture particulière ».

Cette approche développée dans les années 1970 est encore en cours aujourd'hui, souvent à l'insu des chercheurs eux-mêmes qui reproduisent les cadres d'analyses traditionnels. Depuis une trentaine d'années, de nombreuses recherches ont été effectuées dans le monde occidental pour identifier les « obstacles à la réussite scolaire » (ou les « causes des problèmes de scolarisation ») chez les jeunes issus de groupes marginalisés. Quel que soit le groupe concerné, les chercheurs se sont attachés à identifier les conditions qui mettaient les élèves à risque d'échec. Les facteurs identifiés étaient liés d'une part aux élèves eux-mêmes (facteurs personnels) et d'autre part à leurs conditions de vie (facteurs familiaux, facteurs scolaires). Les facteurs scolaires pouvaient inclure la qualité des écoles fréquentées, leur capacité à prendre en compte la diversité ethno-raciale, l'adaptation du curriculum ou de la pédagogie au bagage culturel des élèves (Varenne et McDermott 1998 : 140). Dans le cas des élèves en situation de handicap, les facteurs identifiés étaient des « retards mentaux », l'alimentation de la mère pendant la grossesse et le nombre de livres dans la maison (*ibid.*). Dans le cas des étudiants noirs aux États-Unis, certaines recherches identifiaient la « mauvaise estime de soi », les « faibles aspirations scolaires », les mauvaises habiletés à se connecter aux enseignants, et l'incapacité des parents à valoriser l'éducation scolaire (Massey *et al.* 1975 : 10-12).

Les études menées auprès des Autochtones au Canada au cours des années 1980 et 1990 se situent dans la même tradition intellectuelle. Elles identifient ainsi dans les « facteurs associés aux difficultés d'apprentissage et à l'abandon scolaire », entre autres, la toxicomanie, la violence familiale, la faible estime de soi, l'absentéisme à l'école, les familles dysfonctionnelles et les faiblesses linguistiques (synthétisé dans Gauthier 2005). Plus récemment, des études réalisées au niveau fédéral et provincial ont permis d'établir de manière relativement consensuelle une liste des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants autochtones, plus particulièrement au niveau postsecondaire (Malatest & Associates Ltd. 2002 et 2004, ACCC 2005, Preston 2008a, Loiseau 2010, Joncas 2013). En réalisant une synthèse des études précédentes, Loiseau (2010 : 26-27) a ainsi résumé sous forme de tableaux les obstacles rencontrés par les étudiants. Je reprends de manière synthétique les tableaux de Loiseau, intitulés « Catégories d'obstacles rencontrés par les étudiants autochtones » et « Facteurs créant des obstacles à la réussite des étudiants autochtones »

Table 7. *Tableau-synthèse des « obstacles à la réussite des étudiants autochtones » (adapté de Loiselle 2010 : 26-27)*

Historiques	<ul style="list-style-type: none"> • Système des pensionnats indiens • Répercussions intergénérationnelles des pensionnats
Sociaux	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilités familiales • Manque de modèles autochtones • Discrimination sociale • Chômage et pauvreté
Scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de préparation adéquate au monde académique et aux études postsecondaires • Manque d'habileté en gestion du temps
Géographiques	<ul style="list-style-type: none"> • Communautés autochtones situées loin des centres urbains (déménagement, recherche d'un logement adéquat)
Financiers	<ul style="list-style-type: none"> • Manque de soutien financier • Coûts élevés pour les étudiants qui ont une famille à charge • Cas des Indiens non-inscrits⁵⁷
Culturels	<ul style="list-style-type: none"> • Absence de perspectives autochtones dans le milieu universitaire • Rareté de modèles autochtones professionnels • Absence de contrôle par les Autochtones sur l'éducation postsecondaire • Méconnaissance par les professeurs des cultures autochtones • Marginalisation dans les institutions de haut savoir • Modes d'apprentissage autochtones différents des modèles privilégiés par les établissements d'enseignement supérieur • Sentiment d'être déchiré entre deux systèmes de valeurs et de 'trahir' sa culture en fréquentant l'université
Personnels	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes de santé mentale et physique • Manque de support moral, de motivation et de capacité à se projeter dans l'avenir • Faible estime de soi
Institutionnels (liés aux systèmes d'éducation)	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment que leur vision, leurs valeurs et leurs traditions culturelles n'ont pas de place dans les milieux et les programmes universitaires • Méthodes pédagogiques inadaptées et inefficaces • Débit rapide d'explications qui ne laisse pas le temps aux étudiants de traduire dans leur langue et de transposer les informations dans leur culture • Méthodes d'évaluation non significatives ou culturellement biaisées • Manque d'adaptation du contenu des cours aux réalités autochtones • Services de soutien inadéquats ou inexistant

⁵⁷ Loiselle nomme le cas des Premières Nations qui n'ont pas accès à du financement auprès de leur Conseil de Bande ou de leur commission scolaire. La chercheuse semble cependant opérer une confusion, en indiquant qu'il s'agit des « Premières Nations qui résident hors des réserves, que l'on nomme généralement « Indiens non inscrits » » (Loiselle 2010 : 26). Or, les « Indiens non-inscrits » ne sont pas ceux qui résident hors réserve (plusieurs habitent en ville, mais sont rattachés au Conseil de Bande de leur communauté d'origine), mais bien ceux qui ne sont pas reconnus comme « Indiens » par le gouvernement fédéral en vertu de la *Loi sur les Indiens*.

Cette synthèse est utile en ce qu'elle offre un aperçu des conditions reliées à l'éducation postsecondaire. Dans la perspective déployée dans le cadre de ce doctorat, elle est cependant critiquable. Au même titre que les autres recherches réalisées dans la perspective de la différence culturelle (le plus souvent non explicitée comme telle), elle occulte les mécanismes d'oppression qui structurent l'expérience scolaire des Autochtones. Cette liste met en effet prioritairement l'accent sur les caractéristiques des Autochtones, et non sur le système qui reproduit les inégalités⁵⁸. J'avancerai ainsi que dans la liste des facteurs « culturels » reproduits dans le tableau, aucun n'est en réalité attribuable à des éléments culturels, que ce soit à une supposée « culture autochtone » ou à des problèmes de « communication culturelle ». Plusieurs exemples tirés de la liste peuvent être pris afin d'illustrer ce mécanisme.

Ainsi qu'il l'a été exposé au chapitre II, « l'absence de contrôle par les Autochtones sur l'éducation postsecondaire » nommé par Loiselle est le résultat d'une volonté politique de colonisation et de génocide, refusant aux peuples autochtones leur autodétermination dans le domaine de l'éducation (Bastien 2008 : 7). La « méconnaissance par les professeurs des cultures autochtones » est quant à elle liée à la politique de ségrégation spatiale (qui a pour conséquences de limiter les contacts entre les québécois/canadiens et les Autochtones) et à l'absence de reconnaissance nationale du génocide. Il ne s'agit donc pas d'une simple « méconnaissance », mais bien d'un déni volontaire, voire d'un racisme explicite, maintenus par les institutions coloniales et renforcés par les préjugés véhiculés dans les cursus scolaires ou dans les médias (voir notamment Dufour 2013).

⁵⁸ On peut ainsi comparer cette liste à celle établie par Richardson et Blanchet-Cohen (2000 : 181). Les chercheurs mettent beaucoup plus l'accent sur le système lui-même en indiquant que les obstacles vécus par les étudiants sont : « *the nature of the K-12 schooling system; low expectations of Aboriginal students; inadequate financial support; racism and experiences with the educational system that have resulted in low self-esteem, low skills development, and emotional barriers; stress related to relocating, for example, finding housing, moving away from family, feeling unsupported; curriculum that does not reflect Aboriginal culture; programs that ignore Aboriginal perspectives, values, and issues and do not prepare students for the environments where they will be working; lack of support services; and students feeling no ownership or control with regard to the education process* ».

Ainsi, de la même manière que la rhétorique de la « différence de valeurs » utilisée par la Fédération des Indiens du Canada dans la *MIEI* évitait de critiquer trop frontalement le génocide des pensionnats indiens, l'interprétation actuelle des inégalités de scolarisation utilise un langage qui tend rapidement à occulter les relations de pouvoir.

3.1.2. L'essentialisation des identités et des cultures autochtones

Dans un article sur la dépolitisation de la culture, Poirier (2004) indique que depuis les années 1990, le terme de culture est fréquemment employé dans la langue populaire pour désigner les revendications des groupes minoritaires et autochtones, dans la mouvance des politiques multi et interculturelles. Elle critique le fait que dans ces politiques, « les différences culturelles qui sont reconnues sont souvent superficielles ; ce sont celles qui sont présentables et acceptables selon les codes moraux de la société dominante » et qui « ne remettent pas en question l'ordre social et moral dominant » (Poirier 2004 : 10). Ainsi, dans le cadre des politiques nationales et internationales contemporaines, la culture est objectivée et « utilisée comme outil d'intervention et de contrôle », « à partir généralement d'une définition classique, positiviste et ahistorique du concept » (*ibid.*).

Tout comme l'image du « nègre » aux États-Unis (Baldwin et Peck 2017 : 109), l'image de « l'autochtone » ou de « la culture autochtone » au Canada a été définie et balisée par la société dominante pour servir ses propres intérêts. L'exemple le plus significatif peut être trouvé dans le système juridique. En effet, « les idéologies juridiques et politiques qui circonscrivent les processus de revendication territoriale des Autochtones reconduisent sans cesse ces derniers à leur passé ancestral » (Poirier 2000 : 140). D'après la politique fédérale, une demande de revendication territoriale globale est jugée selon plusieurs conditions :

2. [Le groupe concerné] doit avoir occupé *de façon continue* le territoire sur lequel il prétend avoir des droits ancestraux *depuis des temps immémoriaux*. On doit établir que *l'occupation et l'utilisation traditionnelle* de ce territoire constituaient un fait accompli au moment de l'établissement de la souveraineté des Européens.
4. Il peut démontrer qu'il s'adonne *toujours à des activités traditionnelles* sur le territoire qu'il revendique.
5. Il doit enfin établir que ses droits ancestraux existent toujours, c'est-à-dire *qu'ils n'ont pas été éteints par un traité ni autrement*. (Dupuis 1991 : 87, je souligne)

Ces critères constituent un obstacle aux revendications territoriales globales (Bousquet 2005a) et obligent les Autochtones à prouver qu'ils rencontrent certains critères culturels, alors même que ceux-ci vont à l'encontre « des ordres sociaux et des modes de relation autochtone aux territoires » (Poirier 2000 : *ibid.*). La culture est ici vue comme étant précoloniale (« avant l'établissement de la souveraineté des Européens »), anhistorique et figée dans le passé (« des activités traditionnelles » « depuis des temps immémoriaux »), comme si elle se déroulait hors du champ des rapports de pouvoir et que les Autochtones n'étaient précisément pas soumis au processus de colonisation et de dépossession (« n'ont pas été éteints par un traité »).

Une telle conception de l'identité autochtone - produite et légalement imposée par le groupe dominant - peut être conçue comme un mécanisme d'oppression dans le domaine le plus à risque de remettre en question l'hégémonie coloniale, soit le contrôle du territoire. Or, la théorie de la « différence culturelle » en éducation fait référence à ces mêmes conceptions des cultures et des identités autochtones. St. Denis (2009) a montré en quoi le concept de culture, élaborée en des termes anthropologiques classiques, a servi de cadre d'analyse et de contrôle dans le champ de l'éducation autochtone, empêchant l'émergence d'analyses en termes de justice sociale et politique (St. Denis 2009 : 174). Les analyses dans le domaine de l'éducation autochtone sont souvent axées sur le thème de la « revitalisation culturelle » (par exemple à travers les mesures d'« amérindianisation » des campus universitaires), sans prendre en compte les aspects politiques. Selon la chercheuse, cela s'inscrit historiquement dans les cadres d'analyses des anthropologues boasiens. Ceux-ci « *relegate Indians as interesting to*

the degree that they can serve as windows to the past, ignoring the effects of colonization by aiming to celebrate and recoup as much "traditional" culture as possible » (*ibid.* : 172). Par ailleurs, cette conception a créé et figé un certain nombre de stéréotypes sur la nature des « styles d'apprentissages autochtones », qui ne correspondent pas à la multiplicité des réalités contemporaines (*ibid.* : 170). Cette même critique avait été adressée par Hodgson-Smith (2000 : 100), qui montre que l'approche concernant un « style d'apprentissage autochtone » distinctif, prévalente dans les années 1970 et 1980, n'a pas mené à des conclusions reconnues. Selon elle, plusieurs éducateurs autochtones ont questionné les objectifs de ces recherches en s'inquiétant qu'elles puissent conduire les enseignants à avoir une approche stéréotypée.

Aux États-Unis et au Canada, l'analyse autour de la « différence culturelle » a mené à certaines initiatives visant à respecter les « cultures » et les « modes d'apprentissages autochtones » (*Aboriginal learning styles*), notamment par le biais de l'« éducation culturellement sensible » (*culturally responsive schooling*, dans sa forme abrégée CRS). Les enjeux liés à l'éducation culturellement sensible (CRS) ont été bien synthétisés par Castagno et Brayboy (2008), dans leur revue de littérature portant sur l'éducation autochtone aux États-Unis. Selon ces auteurs, à partir des années 1980, la littérature américaine centrée sur les CRS est devenue prédominante en anthropologie de l'éducation. De manière générale, les CRS font référence à une éducation qui « *recognizes, respects, and uses students' identities and backgrounds as meaningful sources for creating optimal learning environments.* » (Gay 2000 : 3, cité dans Castagno et Brayboy 2008 : 947). Ces initiatives incluent l'établissement de curricula et de pédagogies culturellement adaptés, idéalement portés par des initiatives communautaires. Bien que les théories de la scolarisation culturellement sensible aient eu très peu d'impacts dans le monde scolaire, plusieurs recherches ont montré que les initiatives existantes ont eu une influence positive sur les étudiants (amélioration de l'estime de soi, renforcement de l'identité culturelle), sur la communauté et sur les

résultats scolaires (Sleeter 2013 : 76-97, Lachapelle 2018 : 156-157). Cependant, dans le cadre de cette thèse, je me concentrerai sur certaines des limites de ces approches.

Les théories de la différence culturelle, et plus particulièrement les théories de la scolarisation culturellement sensible, reposent parfois sur une vision essentialisante, lorsqu'elle est décontextualisée et appliquée à l'ensemble des peuples autochtones en Amérique du Nord. Castagno et Brayboy montrent que la recherche de « styles d'apprentissages autochtones » dans les années 1980 a reposé sur l'argument raciste et sexiste que les jeunes Autochtones auraient un apprentissage relié à leur cerveau droit, liées à des perspectives holistiques, instinctives, des compétences en musique, en danse, en orientation spatiale, et à des qualités féminines (Castagno et Brayboy 2008 : 953). Les styles d'apprentissages les plus cités relevés par Castagno et Brayboy sont l'apprentissage visuel, relié à l'expérience directe, créative, holistique, collaborative, circulaire, concrète, basée sur l'observation et naturaliste (*ibid.* : 954). Les auteurs critiquent la réduction des élèves autochtones à une seule dimension, sans prendre en compte les variations entre les groupes et à l'intérieur d'un même groupe. Par ailleurs, Castagno et Brayboy notent que les théories liées au CRS ne tiennent pas compte des enjeux plus politiques, qui mettraient plus frontalement en cause l'hégémonie coloniale, à savoir la souveraineté politique et le racisme (*ibid.* : 948).

Dans le contexte canadien contemporain, l'accent est rarement explicitement mis sur les « styles d'apprentissages » des étudiants. Cependant, la rhétorique liée à l'approche par la différence culturelle est prévalente. Loisel (2010) note dans sa revue de littérature que les étudiants ont des « modes d'apprentissage autochtones différents des modèles privilégiés par les établissements d'enseignement supérieur ». Un autre exemple significatif de cette approche est l'utilisation de la notion de « savoirs autochtones » dans le domaine de l'éducation (Lefevre-Radelli 2019). Pour faire reconnaître et transmettre au sein de l'institution scolaire les différentes formes de savoirs dits « traditionnels », plusieurs chercheurs autochtones ont tenté d'objectiver et

de théoriser ces savoirs. Différents ouvrages ont paru en Amérique du Nord, parfois étudiés dans un modèle panindien (Cajete 2000), parfois localisés dans une nation et un lieu géographique particuliers (Simpson 2000, Kovach 2009). La chercheuse anishinabe Leanne Simpson, diplômée de l'Université du Manitoba, a par exemple distingué différentes sources de savoirs chez les Anishinabeg du Manitoba et de l'Ontario existant avant l'imposition du système colonial. Selon elle, l'éducation traditionnelle anishinabe est avant tout expérientielle, c'est-à-dire basée sur la participation aux activités de la communauté et non sur l'apprentissage théorique par l'observation et l'imitation. Le dialogue avec les aînés, les récits sacrés, les rêves, les cérémonies, les danses, les chants et les prières, constituent d'autres sources de savoir et d'apprentissage (Simpson 2000 : 26).

Le travail de Leanne Simpson s'inscrit dans une démarche de réappropriation culturelle personnelle et collective, restreinte à une culture unique et un espace géographique défini, dans une volonté de formuler des pratiques de décolonisation. La difficulté majeure apparaît lorsque ces recherches sont réutilisées par des chercheurs souvent non-autochtones dans un cadre pancanadien, qui associent les « savoirs autochtones » à certaines pratiques spirituelles panindiennes⁵⁹. Cela peut être illustré par le travail réalisé par le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones. Jusqu'en 2009, ce centre, codirigé par l'*Aboriginal Education Research Centre* de l'Université de Saskatchewan et le *First Nations Adult Higher Education Consortium*, était financé par le Conseil Canadien sur l'Apprentissage. En 2007, le centre a publié un rapport où est schématisé un « Modèle de l'apprentissage holistique tout au long de la vie des Premières Nations » (Canadian Council on Learning 2007). Ce modèle a été élaboré à

⁵⁹ Le panindianisme « est un mouvement à la fois environnementaliste, politique et religieux qui prône le retour aux anciennes traditions et l'abstinence en matière de drogues et d'alcool. Il s'est diffusé chez tous les Amérindiens d'Amérique du Nord à la faveur d'un mouvement commun de résistance à la colonisation et d'une expérience partagée de la dépossession. [Il est] reconnaissable à ses rituels (lever du soleil, purification, tente de sudation) et à ses symboles (aigle, cercle, roue de médecine, quatre couleurs) souvent empruntés aux peuples des Plaines et des Prairies et tous standardisés en dépit des différences culturelles entre nations » (Bousquet 2012a : 246).

la suite de discussions entre plusieurs représentants d'organismes et d'écoles autochtones de tout le Canada et vise à fournir un cadre d'évaluation de l'apprentissage chez les Autochtones qui ne se concentre pas seulement sur les résultats scolaires.

Ce rapport constitue une tentative de changer de cadre de référence et de mieux répondre aux besoins exprimés par certains membres des nations autochtones. Il adopte sans la nommer explicitement une perspective liée à la spiritualité panindienne. Les « savoirs autochtones » sont associés à certaines pratiques religieuses dites « traditionnelles », c'est-à-dire pratiquées avant la colonisation par les peuples autochtones, jugées superstitieuses par les missionnaires et interdites par les lois fédérales à partir du XIX^e siècle. Selon le rapport du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, l'une des principales caractéristiques de l'apprentissage dit « autochtone » est qu'il a une « dimension spirituelle ». Les auteurs identifient la « vision du monde autochtone » à la spiritualité et définissent cette « spiritualité » par « les cérémonies, les quêtes de vision et les rêves » (Canadian Council on Learning 2007). Le rapport évacue ainsi la diversité des pratiques religieuses et spirituelles contemporaines des Autochtones. Nombreux sont par exemple ceux qui, convertis au christianisme, considèrent certaines pratiques panindiennes ou traditionnelles comme tabou ou non pertinentes, notamment parmi l'ancienne génération (Jérôme 2007 : 490 et Bousquet 2012a : 252).

Suite aux politiques de destruction des cultures autochtones, le processus de reconstruction et de réappropriation identitaire a engendré un rapprochement culturel important entre plusieurs nations. Les symboles panindiens sont souvent utilisés dans des programmes de thérapie ou de règlement des conflits dans différentes communautés et la spiritualité panindienne « joue un rôle croissant de restructuration des sociétés autochtones, que les gens y adhèrent ou non » (Bousquet 2009 : 53). Le problème principal survient lorsque des théories ou des pratiques localement situées

sont reprises de manière décontextualisée comme arguments d'autorité par certains chercheurs généralement non-autochtones, en occultant les analyses politiques. Un exemple en est l'ouvrage de Colomb, *Premières Nations : essai d'une approche holistique en éducation supérieure*, paru en 2012 aux Presses de l'Université du Québec. Cet ouvrage grand public, rédigé par l'auteur à titre de coordonnateur pédagogique à l'élaboration de programmes de formation pour les Premières Nations, a pour but de sensibiliser les éducateurs québécois aux réalités autochtones. Les encadrés « culturels » sont souvent très essentialistes, et justifiés, notamment, par des schémas de la roue de médecine et du *Modèle holistique d'apprentissage tout au long de la vie chez les Premières Nations*. On y trouve par exemple l'affirmation que « la roue de médecine est la base de la spiritualité amérindienne et elle s'appuie sur une vision holistique de l'être » (Colomb 2012 : 51).

L'ouvrage de Colomb s'ancre dans une perspective nettement apolitique, fondée sur la rhétorique de la « différence culturelle ». Selon sa perspective, les difficultés entre les étudiants autochtones et les professeurs ne seraient dues qu'à un simple manque de « sensibilité culturelle » (*ibid.* : 27). Le processus d'apprentissage serait limité à cause d'un « conflits de valeurs » (*ibid.* : 50) vécu par les Autochtones dans les établissements québécois. L'auteur se base sur un article de Sanders (1987) expliquant l'échec scolaire d'étudiants indiens aux États-Unis par la notion de « conflit culturel ». Il reproduit ainsi un tableau réalisé par Sanders opposant les « valeurs autochtones » aux « valeurs occidentales et nord-américaines », montrant que les Autochtones se caractérisent entre autres par la valorisation de la communication non verbale, le fait de parler doucement, la coopération et l'humilité (reproduit dans Colomb 2012 : 47-48).

Le type d'opposition binaire et les discours essentialisant mobilisés par Colomb ont été critiqués dans les milieux académiques (St. Denis 2009 : 171, Bousquet 2012b, Salaün 2013 : 209-267). De par son caractère réducteur, l'ouvrage de Colomb n'est pas

représentatif des autres recherches en la matière, souvent beaucoup plus informées et nuancées. Cet exemple illustre cependant la prégnance des modèles racialisés dans le domaine de l'éducation. De manière très générale, certains « traits culturels » peuvent éventuellement être pertinents. Les principales critiques concernent d'une part l'utilisation de ces traits comme *facteur explicatif* des difficultés scolaires, et d'autre part le caractère homogénéisant et totalisant de ces conceptions, qui ne prennent pas en compte la multiplicité et la complexité des réalités contemporaines.

3.1.3. La pathologisation : le renforcement de l'image de l'infériorité des Autochtones

Dans une étude portant sur les élèves noirs aux États-Unis, Massey *et al.* (1975 : 10) contestent ce qu'ils appellent « le mythe du déficit » (« *the deficit myth* »), qui repose sur les « carences » des étudiants et de leurs parents. Cette perspective a en effet pour conséquence de renforcer l'image de l'infériorité des étudiants noirs : « *these deficit models put the blame on the black parents and children, not on the schools or the social system* » (*ibid.* : 12). Au Canada, plusieurs auteurs ont similairement dénoncé l'approche du type « *blame the victim* »⁶⁰ lorsque les cadres d'analyse traditionnels sont utilisés (Razack 1998, Cote-Meek 2014). Tout en analysant l'expérience des Autochtones sous l'angle du traumatisme collectif, Cote-Meek rappelle que les notions de traumatisme et de guérison sont issues du domaine de la santé et de la médecine. Elle met donc en garde contre la médicalisation de ces notions. Cela fait référence au « processus par lequel des problèmes non médicaux sont définis et traités comme des problèmes médicaux », et où « des expériences ordinaires et quotidiennes sont

⁶⁰ Cette expression, qui indique le fait de reporter la responsabilité sur des traits psychologiques ou individuels (par exemple, manque de motivation, faible estime de soi), a été popularisée par William Ryan (1976) dans son ouvrage *Blaming the victim* (New York : Vintage Book). Ainsi que le relève McLaren (2015 : 168), « *psychologizing school failure is a part of the hidden curriculum that relieves teachers from the need to engage in pedagogical self-scrutiny or in any serious critique of their personal roles within the school, and the school's role within the wider society* ».

transformées en des conditions pathologiques, la source du problème étant identifiée dans les individus plutôt que dans l'environnement social » (Conrad 2007 : 4 et 8, cité dans Cote-Meek 2014 : 41).

Ce discours pathologisant se retrouve dans la liste des obstacles synthétisée par Loïselle (2010 : 26-27) : citons notamment les facteurs identifiés comme « obstacles personnels » (« problèmes de santé mentale et physique, manque de motivation et de capacité à se projeter dans l'avenir, faible estime de soi »), comme « obstacles scolaires » (« manque de préparation adéquate au monde académique et aux études postsecondaires, manque d'habileté en gestion du temps ») et comme « obstacle social » (« manque de modèles autochtones »). Ce vocable du « manque », très similaire à celle identifiée pour les étudiants issus de milieux opprimés (notamment les Noirs aux États-Unis), construit en creux l'image d'étudiants « déficitaires ». Il est ici aisé de constater que la ligne est mince entre la « théorie de la déprivation culturelle » et la « théorie de la différence culturelle ». Dans une valorisation de la « différence », le vocable utilisé serait inversé : au lieu d'un « manque d'habileté en gestion du temps » et de « manque de capacité à se projet dans l'avenir », on parlerait alors de « temporalité axée sur l'instant présent » ou de « vision circulaire du temps »; au lieu de « manque de préparation adéquate au monde académique », on parlerait « d'apprentissage expérientiel »; et au lieu de « manque de modèle autochtone », on pourrait mobiliser l'idée de « mise en valeur de la collectivité plutôt que de modèles individuels ». L'un et l'autre des vocables serait essentialisant, imposant une certaine vision des identités autochtones, tout en omettant de mettre l'accent sur « le système et les personnes qui perpétuent la violence » (Cote-Meek 2014 : 42).

Deux exemples tirés de la liste de Loïselle permettraient d'illustrer ces biais implicites. Le « manque de modèles autochtones » (Loïselle 2010 : 26) peut faire référence à l'inexistence ou au faible nombre de proches qui ont un diplôme secondaire ou qui ont poursuivi des études postsecondaires, ou de manière plus générale, à l'absence de

« modèle positif » auquel s'identifier. Cette perspective omet cependant de dire que si les étudiants parlent parfois d'un « manque de modèles », la responsabilité en incombe principalement à la société dominante. Parlant de son expérience de femme noire en France, l'artiste Claudia Tagbo retournait le problème en expliquant : « je ne crois pas que l'on manque de modèles. Ce sont nos modèles qui ne sont pas mis en lumière. Nuance » (dans Diallo et Sombié 2015 : 16). De manière similaire, la problématique autour des « modèles autochtones » devrait prendre en considération le fait que les modèles (historiques ou contemporains) sont systématiquement occultés dans les programmes d'histoire ou les médias, qui véhiculent au contraire l'image d'Autochtones vulnérables et de « communautés à problèmes » (Bastien 2008 : 9).

Un deuxième exemple est celui du « manque de préparation adéquate au monde académique » (Loiselle 2010 : 26). Ce terme axé sur le déficit cache en réalité le sous-financement chronique des écoles des Premières Nations en communautés. Celles-ci dépendent en effet toujours du ministère des Affaires indiennes pour le financement, et donc la quantité et l'affectation des ressources, ce qui nuit gravement à la qualité de l'éducation et empêche les Premières Nations d'accéder à « un service considéré comme acquis pour les autres citoyens. » (Bastien 2008 : 8). Au lieu d'un vocable axé sur le « manque de préparation », il aurait ainsi pu être pertinent de parler de « sous-financement des écoles des Premières Nations », par exemple.

Enfin, une des critiques les plus importantes adressées aux théories qui cherchent à expliquer les difficultés scolaires par une liste de caractéristiques est d'inverser la cause et la conséquence. Cela a été noté par Varenne et McDermott (1998 : 142), à propos des étudiants en situation de handicap :

« [T]he task is one of investigating the (...) very structure of the argument. Whatever one's starting point or intentions, we fear that attempting to "explain" success or failures oblige analysts to treat consequences (the actual difficulties a child encounters in particular situations) as if they were causes on a par with biological characteristics.

(...) In all cases the attention is placed on a characteristic of the child rather than on the processes that might make this characteristic consequential. »

Gauthier (2005 : 28) a adressé les mêmes critiques aux études canadiennes concernant les Autochtones : selon lui, certains auteurs attribuent aux facteurs identifiés comme les « causes de l'abandon scolaire » un « potentiel explicatif qu'[ils] n'ont pas ». Ces explications figent donc une certaine image des étudiants autochtones, tout en laissant entendre que c'est cette image, transformée en « réalité anthropologique », qui serait la cause des problèmes actuels.

L'analyse du racisme (chapitre I) a mis en évidence le fait que la construction sociale de l'image d'infériorité des peuples autochtones était structurelle au maintien de la domination coloniale. Il est donc significatif que les mécanismes du discours lié à la rhétorique de la « différence culturelle » dans le système éducatif se retrouvent plus généralement dans l'ensemble des discours institutionnels contemporains canadiens, notamment au sein du système de justice (Razack 1998, Martel et Brassard 2006) ou du système de santé (Lavallée et Diffey 2014, HCC 2012). Dans une conférence adressée à des chercheurs et professionnels de la santé autochtones et non-autochtones, le médecin Barry Lavallée (2016) montre que la prévalence d'une approche pathologique reflète le discours de « l'Indien mourant », au fondement du mécanisme colonial : « *We are recast as Indigenous people, as pathologized bodies. "You're obese. (...) You can't see, you go to dialyses three times a week. You died early from diabete because of chronic disease"* ». Lavallée renverse alors la perspective en montrant que la forte prévalence de maladies n'est pas la conséquence de comportements individuels, mais sert directement ou indirectement les intérêts du groupe dominant :

« The land and the reacquisition of this lands by settler society is intimate to our pathology. (...) When we look at chronic disease in First Nations and Indigenous people, it's not a consequence of what we eat, in reality. (...) We center things around the disease and we centre things around the Indigenous persons in disease. And we

center on (...) whether or not we eat certain calories, what kind of hydrates do we use (...) That kind of analysis (...) fails to allow us to move to a broader analysis. The creation of chronic diseases (...) started 200-300 years ago. (...) Socially constructed hunger campaigns by the state were employed as mechanisms to ensure that indigenous people would go on to reserve in order to make room for the settlers from Europe at the time. And so the accountability is not only in the immediate moment, the accountability is around what is Canada today. » (Lavallée 2016, retranscription d'une conférence).

Dans le système de santé comme dans le milieu de la justice, les représentations reproduisent de plus les stéréotypes de l'Indien violent, alcoolique, abuseur. Parmi plusieurs autres exemples, le Conseil canadien de la santé dénonce le fait que certains médecins refusent de prescrire des antidouleurs à des patients autochtones parce qu'ils présumant que ceux-ci sont à risque de développer une addiction (HCC 2012 : 8).

Le cadre d'interprétation traditionnel dans le domaine de l'éducation, tout comme dans le système de santé ou le système de justice, s'inscrit donc dans un cadre plus général qui représente un enjeu de société. Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de dépasser les théories de la différence culturelle en accordant une plus grande importance aux mécanismes de domination à l'œuvre.

3.2. Le cadre d'analyse critique : une analyse des mécanismes d'oppression et de résistance en contexte scolaire

La prédominance de la rhétorique autour de la « différence culturelle » et de la nécessité de la « persévérance et de la réussite scolaire » montre la persistance d'une logique fonctionnaliste dans l'interprétation des résultats scolaires des étudiants au Québec, tant pour les élèves autochtones que non-autochtones. Dans une vision consensuelle de la société, les théories fonctionnalistes considèrent l'école « comme une institution socialisante source d'intégration, d'émancipation et de mobilité sociale » (Bruno 2009 : 4). Un courant beaucoup plus minoritaire de chercheurs

contemporains, souvent eux-mêmes des Premières Nations, s'inscrivent au contraire dans une logique critique, postcoloniale, antiraciste et parfois féministe pour rendre compte de l'expérience des étudiants autochtones dans les institutions eurocoloniales (parmi ces auteurs autochtones, citons, au Canada, Sheila Cote-Meek, Verna St. Denis, Bonita Lawrence, Marie Battiste, Verna J. Kirkness, Patricia Monture-Angus et Emma LaRocque, et aux États-Unis Eber Hampton et **Bryan McKinley Jones Brayboy**). Tout en faisant émerger des réflexions et des cadres théoriques anti-hégémoniques, les textes de ces auteurs peuvent être affiliés à des traditions intellectuelle critiques qui prennent leurs racines en sociologie de l'éducation. Avant de détailler au chapitre suivant les perspectives plus spécifiques au domaine autochtone, je présenterai donc quelques-uns de ces courants critiques, notamment les thèses conflictualistes, la pédagogie critique et la perspective antiraciste issue de la CRT.

3.2.1. Les thèses conflictualistes : une analyse de l'oppression

Bourdieu et Passeron : la théorie de la reproduction

S'opposant aux théories fonctionnalistes traditionnelles initiées par Durkheim et Parsons, les travaux de la « nouvelle sociologie de l'éducation » (représentée notamment par Pierre Bourdieu en France et Paul Willis en Grande-Bretagne), formalisée à partir des années 1970, articulent l'analyse du système éducatif avec les théories sociales critiques du pouvoir. Selon ces travaux, loin d'être le lieu neutre du maintien d'un ordre social consensuel favorisant la mobilité sociale, l'école est conçue comme une institution au service des intérêts dominants dans la reproduction des inégalités scolaires, et plus particulièrement des inégalités de classe (Levinson et Gonzalez 2008 : 15). Les mécanismes d'oppression de classe sont donc l'angle par lequel sont abordés les enjeux scolaires, en s'intéressant notamment aux trajectoires d'élèves issus des milieux ouvriers agricoles et industriels et à la fonction de l'école dans la reproduction de la domination bourgeoise.

Les travaux de Bourdieu et Passeron, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* (1964) et *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970) sont élaborés dans le contexte de la démocratisation de l'enseignement supérieur en France et des premières analyses sur les inégalités scolaires. Leurs travaux s'opposent au discours dominant sur « l'école républicaine du mérite et du talent, sur les vertus de la scolarisation, sur l'égalité scolaire et la neutralité sociale de l'enseignement » (Bruno 2009 : 8). En se basant sur des enquêtes, principalement quantitatives, réalisées auprès d'étudiants universitaires français, Bourdieu et Passeron montrent que l'institution scolaire est le lieu de la « transmission du pouvoir et des privilèges » bourgeois (Bourdieu et Passeron 2011 : 12) et de la domination des classes sociales défavorisées. L'école, en tant qu'institution, a une fonction d'inculcation et de légitimation d'une culture dominante, qui sert les intérêts de la classe bourgeoise dans la reproduction des rapports de classe.

Cette fonction de domination s'opère par la diffusion et la valorisation, au sein de l'école, de la culture dite « légitime », selon une idéologie qui sert des intérêts particuliers mais est présenté comme un « intérêt universel, commun à l'ensemble du groupe » (Bourdieu 1977 : 408). Les auteurs expliquent les inégalités de scolarisation selon l'origine sociale des élèves par le fait que « les enfants des classes supérieures [bourgeoises] héritent de ressources culturelles diverses (structures mentales, outils intellectuels, langage, culture générale, dispositions corporelles et esthétiques, biens culturels) » qui leur permet de mieux maîtriser le langage et la culture scolaires (Nogueira 2008 : 39). L'élaboration du concept de « capital culturel » permet une analyse des mécanismes d'oppression. En effet, si les ressources dont héritent les enfants des classes supérieures peuvent être transformées, dans le marché scolaire, en sources de profit, c'est

parce que les contenus imposés aux élèves et les évaluations scolaires relèvent d'une culture dite « légitime », c'est-à-dire constituée de produits symboliques socialement valorisés (les arts, les lettres, les sciences) émanant des groupes sociaux dominants qui exercent ainsi une forme de « violence symbolique » sur les dominés. (*ibid.*).

L'institution scolaire exerce donc une double violence sur les élèves issus des couches sociales défavorisées. D'une part, elle impose à tous les élèves les *habitus* culturels de la classe bourgeoise « en arguant de la légitime supériorité de cette culture particulière » (Crahay 1996 : 85), et donc de l'infériorité des cultures des élèves défavorisés. D'autre part, elle occulte précisément le mécanisme de domination à l'œuvre en se présentant comme une institution égalitaire, diffusant des connaissances objectives et universelles. Sous couvert de neutralité, le contenu des programmes et les modes d'évaluation font partie de l'entreprise de maintien et de légitimation d'une oppression de classe. L'école a donc le monopole de la « violence symbolique légitime », c'est-à-dire le « pouvoir d'imposer (voire d'inculquer) des instruments de connaissance et d'expression (...) arbitraires (mais ignorés comme tels) de la réalité sociale » (Bourdieu 1977 : 409).

L'approche de Bourdieu et Passeron a constitué le cadre hégémonique de la sociologie française de l'éducation durant la seconde moitié du XX^e siècle, et a été reprise notamment aux États-Unis, au Portugal, en Espagne et au Brésil. Alors que jusque-là, « les recherches en éducation tendaient à amalgamer les facteurs culturels et économiques dans l'explication des inégalités », les analyses de Bourdieu et Passeron permettent de montrer l'importance du capital culturel sur les inégalités de performance scolaire (Nogueira 2008 : 39). De manière générale, la tradition française en sociologie de l'éducation permet de montrer le rôle de l'école et des connaissances scolaires « légitimes » dans la reproduction des mécanismes de domination et de contrôle social. Cependant, cette tradition intellectuelle, qui s'est développée autour de la structure sociale française, a été peu reprise dans le contexte nord-américain en lien avec les peuples autochtones.

Ogbu : le rapport à l'école des « minorités involontaires »

Sans qu'il existe de cadre théorique conflictualiste explicitement formalisé concernant la scolarisation des Autochtones, certains auteurs nord-américains ont critiqué l'approche par l'explication culturelle (Gauthier 2005: 44-48). Ainsi, dès le début du processus d'amérindianisation au Québec, Hénaire *et al.* (1979) montraient qu'une ethnicisation du problème risquait de masquer des mécanismes d'oppression qui ne sont pas spécifiques aux populations autochtones :

La faillite du système scolaire chez les Amérindiens tient beaucoup plus aux conditions objectives de l'appropriation et de la répartition de la richesse collective que même une bonne éducation ne rend pas accessible. La situation n'est évidemment pas particulière aux Amérindiens puisque tous les milieux dit défavorisés font l'expérience de l'échec scolaire. Nous croyons même que le recours à la spécificité amérindienne pour comprendre l'échec ne fait que perpétuer le mythe que l'école est bonne en soi et que ce sont les Amérindiens qui s'y adaptent mal. (Hénaire *et al.* 1979 : 58-59, cité dans Gauthier 2005 : 48).

Dans le champ de l'anthropologie de l'éducation, les travaux ayant contribué à dépasser les théories de la différence culturelle prégnantes dans la tradition nord-américaine sont ceux de John Ogbu, anthropologue américain né au Nigeria. Les travaux d'Ogbu (publiés à partir de 1974) ont mis au jour les différents mécanismes d'oppression raciale dont font preuve certains groupes défavorisés à l'école. Selon lui, la théorie de la différence culturelle ne suffit pas à expliquer les inégalités scolaires, pour deux raisons. Tout d'abord, l'école présente pour tous les enfants une discontinuité initiale entre l'éducation formelle (apprentissage à l'école) et l'éducation informelle (apprentissage dans la famille et la communauté), quelle que soit leur origine ethnique (Ogbu 1982 : 292-293). De manière encore plus significative, tous les étudiants issus de minorités ne présentent pas le même rapport au système d'éducation américain. Dans ses recherches de terrain, Ogbu note en effet une grande différence entre l'engagement scolaire des étudiants noirs et de ceux d'enfants d'immigrants : alors que

les premiers développent des comportements oppositionnels et s'investissent peu à l'école, les seconds s'engagent fortement dans leur apprentissage scolaire à des fins de réussite sociale (Lorcerie 1999 : 188). Ce ne sont donc pas les différences culturelles « en soi » qui permettent de faire la distinction entre les groupes qui réussissent ou qui échouent à l'école, mais plutôt la position sociale de ces groupes dans la société américaine, plus particulièrement lorsque le groupe est victime de stratification raciale et sociale par le groupe dominant (Ogbu 1982).

Afin de rendre compte des différences entre les élèves, Ogbu différencie trois catégories de minorités, selon leur contexte historique et politique aux États-Unis. (1) Les « minorités autonomes », telles que les Juifs et les Amish, sont victimes de discriminations mais bénéficient d'une relative autonomie politique, économique et culturelle. Leur taux de réussite scolaire n'est pas différent de celui du groupe dominant (Ogbu et Simons 1998: 164). (2) Les « minorités volontaires » sont des immigrants venant par exemple d'Afrique, de Cuba, de la Chine, de l'Inde, du Japon, de la Corée, de l'Amérique centrale et du sud et des Caraïbes (*ibid.*). Bien qu'ils expérimentent des difficultés à cause des pratiques éducatives discriminatoires et des différences culturelles, l'éducation du pays d'accueil représente pour eux une manière de s'intégrer à la société et d'améliorer les conditions de vie. Enfin, (3) Ogbu s'intéresse plus particulièrement aux « minorités involontaires », notamment les Afro-Américains et les Autochtones. Cette troisième catégorie inclut les minorités issues de l'esclavage, des conquêtes et des colonisations, qui ont été forcées contre leur gré de faire partie de la société américaine et qui, contrairement aux immigrants, n'ont pas décidé de venir pour s'assurer un meilleur avenir par le biais de l'éducation ou des emplois. Des trois catégories de minorités, ce sont eux qui éprouvent les plus grandes difficultés scolaires (*ibid.* : 165).

Ainsi, Ogbu montre que « le traitement des minorités dans la société générale se reflète dans leur traitement au sein du système éducatif » (*ibid.* : 161). Dans le contexte

américain, les attentes de l'école reflètent les attentes du groupe dominant (blanc) au sein d'une colonie de peuplement :

« The dominant groups in settler societies have certain beliefs and expectations in common, including the belief in opportunity in their appropriated territory for self-improvement, individual responsibility for self-improvement, and expectations that people in the society should more or less conform or "assimilate" especially in language and culture. » (*ibid.*: 162).

Selon Ogbu, toutes les minorités ont subi un traitement discriminatoire dans le système éducatif. (*ibid.* : 161). Face à ces discriminations, les perceptions de l'école et les réponses face à l'école des minorités sont analysées selon 4 facteurs :

1. *Le cadre de comparaison.* Les minorités involontaires voient que leurs conditions sociales et économiques en général, ainsi que leurs écoles, sont inférieures à celles des Américains blancs de classe moyenne.
2. *Les croyances concernant la valeur instrumentale de l'école et des diplômes.* Les minorités involontaires vivent une ambivalence entre la croyance abstraite que l'éducation est le moyen de réussir, et une expérience concrète montrant que le diplôme ne sera pas suffisant à cause de la discrimination économique, de la ségrégation historique et du racisme à l'école.
3. *Les facteurs relationnels,* c'est-à-dire le degré de confiance envers les écoles et le personnel scolaire. Pour les minorités involontaires, « *their long history of discrimination, racism, and conflict leads them to distrust white-controlled institutions* » (*ibid.*: 174). Ainsi, les enseignants, les directeurs et le curriculum scolaire sont perçus comme faisant partie « *of white institutions that cannot be trusted* » (*ibid.*: 178).
4. *Les croyances symboliques sur la scolarisation.* Toutes les minorités perçoivent que pour réussir à l'école, il est nécessaire d'apprendre les « *white ways* » (*ibid.* : 175), notamment par le biais de l'adoption de la langue et de l'intégration du curriculum. Les minorités volontaires, qui ont immigré pour améliorer leurs conditions de vie, voient cet apprentissage comme *additif*, c'est-à-dire qu'il leur permet d'accéder à des ressources sans menacer leur identité de groupe (*ibid.*). Au contraire, pour les minorités involontaires, « *adopting white ways and language is a subtractive or replacement process that threatens minority identity and therefore is resisted* » (*ibid.*) Les critères pour réussir à l'école (par exemple parler l'anglais standard) sont interprétés comme ayant été imposés par la société blanche pour leur faire perdre leur identité (*ibid.* : 178). Cela met les élèves face à plusieurs dilemmes, notamment entre une interprétation de la scolarité comme une voie vers l'amélioration des conditions de vie et la suspicion de la communauté envers le programme scolaire conçu comme outil d'assimilation (*ibid.*).

Pour fonder cette typologie, Ogbu se base sur des résultats d'entrevues, donc sur les perceptions des acteurs. Cela ne signifie cependant pas que ces croyances ne sont pas fondées ou sont uniquement subjectives. Dans les faits, il montre également que les traitements discriminatoires dans le domaine scolaire prennent plusieurs formes, dont « les politiques et pratiques éducatives générales à l'égard des minorités » (ex. politique de ségrégation scolaire, financement scolaire inégal, recrutement du personnel), « le traitement des élèves des minorités à l'école et dans les salles de classe » (ex. attentes des enseignants, modes d'interaction enseignant-élève, regroupement et suivi) et enfin la reconnaissance ou la non-reconnaissance « que la société accorde aux minorités pour leurs diplômes, notamment en matière d'emplois et de salaires » (*ibid.* : 161). Ce cadre d'analyse s'applique particulièrement à la situation des peuples autochtones au Canada et au Québec, où la politique de scolarisation a été explicitement formulée comme une manière de détruire l'existence des groupes autochtones en tant qu'entités politiques et culturelles et où les écoles des communautés font l'objet d'un traitement et d'un financement discriminatoires (Bastien 2008).

Ainsi que le relève Lorcerie (1999), bien que cette polarisation dichotomique ait par la suite été nuancée dans des études américaines et européennes, l'approche systémique d'Ogbu, qui englobe l'histoire, les rapports sociaux et la psychologie sociale dans l'analyse des trajectoires scolaires, est particulièrement intéressante afin de comprendre « la construction sociale différentielle de l'ethnicité qui se reflète et se joue pour partie dans le déroulement des scolarités » (Lorcerie 1999 : 189). L'approche d'Ogbu permet d'aborder l'échec scolaire autrement que par le « déficit » ou la « différence culturelle », introduisant à la notion de résistance des élèves au sein d'une société raciste. Enfin, l'auteur est l'un des seuls à explicitement lier l'expérience des Noirs à celle des Autochtones dans une expérience d'oppression et de dépossession et racisme. Il montre ainsi que l'expérience scolaire est marquée par une stratification raciale, dont les conséquences se font sentir quelle que soit la classe sociale des élèves noirs (McLaren 2015 : 161-162). Ces deux notions centrales de résistance et de

domination raciale ont été explorées plus en détail par les auteurs de la pédagogie critique et de l'éducation antiraciste.

3.2.2. La pédagogie critique et la notion de « résistance »

Les courants critiques en éducation (terme qui regroupe, entre autres, la pédagogie critique et l'éducation antiraciste) se sont développés à la fois dans la continuité et en opposition aux théories du multiculturalisme. Le multiculturalisme est né au Canada et en Australie dans les années 1970, et le terme s'est répandu aux États-Unis à la fin des années 1980 (Raveaud 2008 : 490). Dans la plupart des pays où elle a été mise en place, la politique multiculturelle a été critiquée pour au moins trois éléments majeurs: elle essentialise les cultures en ne tenant pas compte de l'hétérogénéité interne propre à chaque « communauté »; elle minimise les causes sociales et économiques du problème, ainsi que les différentes formes d'oppression; et enfin son efficacité politique est controversée, puisqu'elle maintient le *statu quo* social (Doytcheva 2005 : 97-113, Labelle 2011 : 40). Ces politiques ont été similairement critiquées dans le domaine scolaire, où l'éducation multiculturelle valorise les « différences culturelles » sans établir de connexion avec les rapports de pouvoir et sans effectuer une analyse critique du racisme (Sleeter 2013 : 114).

Paolo Freire ([1970] 2017), Henry A. Giroux (1983), Peter McLaren ([1989] 2015) et bell hooks (1994) constituent quelques-uns des auteurs fondateurs de la pédagogie critique (*critical pedagogy*), parfois appelée également « éducation multiculturelle critique » ou « pédagogie critique révolutionnaire » (McLaren 2016 : 119). Ce courant a deux influences majeures : d'une part les travaux d'inspiration marxiste de l'École de Francfort, et d'autre part l'engagement du pédagogue Paolo Freire pour l'alphabétisation des paysans du Nord-Est brésilien. De manière générale, la pédagogie critique s'ancre dans une analyse des rapports de pouvoir (qui s'expriment tant entre le système scolaire et les minorités opprimées qu'entre les professeurs et les étudiants) et

dans une volonté de transformation sociale à travers un renouveau du curriculum et des pratiques pédagogiques.

Henry A. Giroux

Le terme « critical pedagogy » a été pour la première fois formalisé par Giroux dans son ouvrage *Theory and Resistance in Education*, publié en 1983 (Darder *et al.* 2003 : 2). Contrairement aux ouvrages de Freire, hooks et McLaren, qui combinent théories, réflexions personnelles et autobiographiques, Giroux s'intéresse principalement à l'élaboration du cadre théorique. Ses travaux visent à dépasser à la fois les théories fonctionnalistes et les théories de la reproduction. Après une présentation des apports de la « nouvelle sociologie de l'éducation », notamment du travail de Bourdieu, l'auteur présente ce qui constitue, selon lui, les limites de ce courant. Deux critiques majeures sont adressées aux théories de la reproduction : d'une part, la limitation des analyses à l'oppression de classe et d'autre part, la surdétermination de la domination exercée par l'institution scolaire.

Tout en reconnaissant la pertinence de l'analyse en termes de domination sociale, Giroux remarque que les théories conflictualistes ne prennent pas en compte les autres marqueurs d'oppression, notamment le racisme et le sexisme. Par exemple, l'étude classique de Willis (1977) s'effectuait auprès d'adolescents (hommes), fils d'ouvriers blancs. Or, ainsi que l'avait déjà montré Ogbu, il existe des formes de domination et de production culturelle qui ne sont pas spécifiques aux classes sociales (Giroux 1983 : 90). Ainsi, les théories de la domination ne sont pas réductibles à la logique de l'oppression de classe, de la même manière que les conséquences de la domination affectent différemment les hommes et les femmes (*ibid.* : 105), ou les Blancs et les personnes de couleur. Giroux indique donc qu'il reste à explorer tout à la fois les formes de la domination et les mécanismes de résistance propres aux différentes oppressions. Plusieurs auteurs féministes ou de groupes racisés ont cependant remarqué que les

premiers auteurs de la pédagogie critique, dont Freire, Giroux et McLaren, étaient des hommes blancs (Darder *et al.* 2003 : 16). L'intersectionnalité des oppressions a été par la suite approfondie notamment par des auteurs noirs ou latino-américains et des femmes se réclamant de la pédagogie critique (entre autres bell hooks, Elizabeth Ellsworth, Carmen Luke, Jennifer Gore Patti Lather et Magda Lewis).

La deuxième critique adressée plus spécifiquement aux travaux de Bourdieu est la surdétermination de la notion de domination. Giroux montre qu'en s'intéressant uniquement au mécanisme de domination imposé par l'école, Bourdieu ne prend pas en compte les processus de résistance vis-à-vis du système scolaire, niant ainsi toute possibilité de transformation individuelle et sociale (Giroux 1983 : 90). En effet, Giroux montre que la domination n'est pas un processus statique et qu'elle implique la production et la répression d'une contre-idéologie par les professeurs, les étudiants et éventuellement les parents d'élèves :

« While it is useful to remember (...) that dominant ideologies are transmitted by schools and actively incorporated by students, it is equally important to remember that ideologies are also imposed on students who occasionally view them as contrary to their own interests and who either resist openly or conform only under pressure from school authorities. (...) By failing to develop a theory of ideology that speaks to the way human beings dialectically create, resist, and accommodate themselves to dominant ideologies, Bourdieu excludes both the active nature of domination as well as the active nature of resistance. » (Giroux 1983: 91).

S'appuyant sur les théories néo-marxistes, Giroux défend l'idée que « les mécanismes de reproduction culturelle et sociales ne sont jamais complets et sont toujours traversés par des éléments d'opposition partiellement réalisés » (*ibid.* : 100). Il se tourne ainsi vers une autre branche de la sociologie de l'éducation, à savoir les théories de la résistance. Traditionnellement, ces théories de la résistance sont représentées par les travaux ethnographiques de Willis (1977) dans l'école d'une ville industrielle de Grande-Bretagne. Willis suit le parcours d'un groupe d'adolescents, fils d'ouvriers, jusqu'à la sortie de l'école (qui coïncide avec leur entrée à l'usine). Les « gars » (*lads*),

ne croyant pas aux promesses de mobilité sociale de l'école, développent une « culture anti-école » qui s'exprime notamment par le non-respect de la discipline scolaire et la volonté de quitter l'école le plus tôt possible afin de trouver un emploi, généralement ouvrier. Le travail de Willis met de l'avant les paradoxes inhérents à la résistance (ou « culture oppositionnelle ») scolaire : les comportements des « gars » contribuent *in fine* à renforcer les mécanismes de reproduction sociale, puisqu'ils précipitent leur arrivée à l'usine en tant qu'ouvriers (Palheta 2012).

De la même manière qu'il cherche à dépasser les théories de la reproduction, Giroux montre les limites des théories de la résistance. En plus du fait qu'elles n'étudient pas les formes de résistance spécifiques aux genres et aux races, Giroux adresse deux critiques majeures. La première est le risque de produire une vision romantique de la culture des groupes subordonnés, en niant le contexte économique, politique et idéologique qui limite, de fait, les possibilités d'auto-détermination (Giroux 1983 : 106). La deuxième est que ces théories ne rendent pas compte de la multiplicité et de la diversité des expériences. En effet, pour Giroux (*ibid.* : 103 et 245-248), certains comportements oppositionnels sont simplement une reproduction des formes d'oppression existantes et ne peuvent pas être qualifiés d'actes contre-hégémoniques (comme c'est le cas, par exemple, lorsque les « gars » de Willis dénigrent les femmes). Par ailleurs, dans certains cas, les élèves peuvent être indifférents à la logique de l'école : dans ce cas, les comportements qui s'expriment à l'école ne sont pas contre la logique scolaire en soi mais expriment des tensions qui prennent leurs racines en-dehors de l'école. Enfin, Giroux distingue les comportements des « rebelles visibles » (« *showy rebels* ») (*ibid.* : 246) de ceux des élèves qui se conforment, en apparence, au système scolaire. Tout en résistant aux logiques scolaires à un niveau idéologique, ces élèves se conforment aux règles imposées afin d'acquérir les outils nécessaires à une résistance contre-hégémonique sur le long terme. L'opposition à la logique de domination n'est pas nécessairement explicite et conscientisée :

« Of course, in some cases, students may not be aware of the political grounds of their position towards school, except for a general awareness of its dominating nature and the need to somehow escape from it, but under conditions that do not isolate them or relegate them to a future they do not want. » (*ibid.* : 247).

Les réflexions de Giroux permettent d'apporter des nuances à la notion de résistance en milieu scolaire, montrant de manière générale que « les mécanismes de domination, comme les mécanismes de résistance, ne sont pas cohérents et homogènes et présentent des contradictions et des tensions internes » (*ibid.*: 104). L'ouvrage fait émerger une première définition de la résistance en milieu scolaire. De manière générale, celle-ci fait référence aux moyens complexes par lesquels « *people mediate and respond to the interface between their own lived experiences and structures of domination and oppression* » (*ibid.* : 108). Plus spécifiquement, pour Giroux, la résistance doit inclure une volonté de transformation de l'ordre social établi et viser à l'émancipation individuelle et collective. Sa réflexion inclut également la résistance des professeurs, qui doit offrir « *theoretical opportunities for self-reflection* » et inclure la conscientisation et l'action collective (*ibid.* : 109-110). Cet aspect fondamental de la pédagogie critique, qui accorde une grande importance à la pratique d'enseignant, est bien représenté par d'autres auteurs comme McLaren et hooks.

Peter McLaren et bell hooks

D'autres auteurs représentatifs de la pédagogie critique accordent une place importante à la pratique et à l'engagement social. Par exemple, McLaren (2016 : 31-32) fonde ses réflexions sur son expérience d'enseignant auprès d'enfants d'immigrants (notamment noirs, indiens, espagnols et italiens) dans une école élémentaire d'une banlieue pauvre de Toronto dans les années 1970. L'ouvrage de hooks (1994), quant à lui, se structure autour de sa propre expérience en tant qu'élève noire dans les écoles ségréguées puis mixtes américaines et à l'université. Hooks explique ainsi que l'arrivée dans des écoles blanches a fait passer l'éducation d'une « pratique de la liberté » (« *the practice of*

freedom ») à un renforcement des systèmes de domination (raciale, sexiste et de classe) (hooks 1994 : 4). Son ouvrage permet tout autant de comprendre la scolarisation comme un mécanisme d'oppression que comme un acte contre-hégémonique:

« Almost all our teachers [at the segregated school] were black women. They were committed to nurturing intellect so that we could become scholars, thinkers, and cultural workers – black folks who used our « minds ». We learned early that our devotion to learning, to a life of the mind, was a counter-hegemonic act, a fundamental way to resist every strategy of white colonization. (...) Schools changed utterly with racial integration. Knowledge was suddenly about information only. It had no relation to how one lived, behaved. (...) Bussed to white schools, we soon learned that obedience, and not a zealous will to learn, was what was expected of us. Too much eagerness to learn could easily be seen as a threat to white authority. Now, we were mainly taught by white teachers whose lessons reinforced racist stereotypes. (...) School was still a political place, since we were always having to counter white racist assumptions that we were genetically inferior, never as capable as white peers, even unable to learn. Yet, the politics were no longer counter-hegemonic. We were always and only responding and reacting to white folks. » (*ibid.* : 2-4).

Les auteurs de la pédagogie critique reconnaissent la nature fondamentalement oppressive du système d'éducation, qui se manifeste par plusieurs aspects : le curriculum, la construction et la diffusion des savoirs légitimes, les rapports autoritaires professeurs/élèves, les modes d'enseignement et les procédures d'évaluation. Ainsi, hooks et McLaren cherchent à donner à leurs étudiants les moyens d'une émancipation (ou *empowerment*) individuelle et collective. Inspirée de Paolo Freire, leur pédagogie repose sur la reconnaissance des biais oppressifs du curriculum, la déconstruction des rapports hiérarchiques entre les professeurs et les étudiants, une volonté de lier les apprentissages à l'expérience quotidienne des étudiants et la valorisation de la présence et de l'expérience de chacun (hooks 1994, McLaren 2016).

Plusieurs aspects de ces théories, qui visent à trouver un équilibre entre l'analyse des multiples formes de domination et de résistance, sont pertinents au contexte autochtone et seront mobilisés au fil de la thèse. Cependant, elles sont souvent restreintes aux immigrés ou aux Afro-Américains et ne sont généralement pas appliquées à l'analyse

de la scolarisation des peuples autochtones (soulignons cependant que Grande 2004 a examiné les intersections entre la pédagogie critique et la réhabilitation des savoirs autochtones). Dans un article portant sur l'oppression exercée par le système d'éducation eurocentrique/occidental, la professeure Métis Heather Harris regrette par exemple que les perspectives pédagogiques alternatives représentées par Freire et Giroux ne soient pas prévalentes dans les systèmes occidentaux. Selon elle, bien que ces théories soient pertinentes pour le contexte autochtone, Giroux et Freire n'ont pas conscience « *of the political and ideological oppression of the Indigenous peoples of the Americas* » (Harris 2002 : 188). Un autre courant théorique mérite d'être nommé afin de comprendre les enjeux entourant l'expérience des étudiants autochtones à l'université : la perspective antiraciste.

3.2.3. La perspective antiraciste

La perspective antiraciste a d'abord émergé en Grande-Bretagne au début des années 1980, avant de s'étendre au Canada, en Australie et aux États-Unis (Dei 1998 : 300). Elle s'est développée en opposition à l'éducation multiculturelle, officiellement mise en place dans les programmes scolaires en Grande-Bretagne et au Canada au cours des années 1970 et 1980. Notons que la perspective antiraciste est méconnue en France et au Québec, pour des raisons différentes. En France, la « formation civique » (qui met l'accent sur les notions de Nation, d'État et de République) prévaut depuis le début du XX^e siècle. La conception républicaine de l'école et la prédominance de l'aspect théorique des cours d'éducation civique (où les savoirs dominent sur les savoir-être et les savoir-faire) accordent peu de place au développement de « compétences interculturelles » privilégiées au Québec ou à des discussions approfondies sur le racisme (McAndrew 2001 : 160-162). De plus, bien que certains chercheurs s'intéressent au phénomène de discrimination ethnique en milieu scolaire, dans le contexte français, « la perspective marxiste et classiste de l'école reproductrice a eu (et

a encore, dans une certaine mesure) pour effet d'invalider des analyses qui ne ramèneraient pas l'explication principale à la variable de la classe sociale » (Payet 2010 : 174). Selon Payet, il n'y a donc pas en France d'une dynamique cumulative des travaux de recherche portant sur la ségrégation ethnique, car ils constituent une rupture avec « la doxa officielle de l'égalité et avec le tabou de l'ethnicité » portés par la vision républicaine de l'école (*ibid.* : 173). Au Québec, ainsi qu'il l'a été noté en introduction, la conception antiraciste a été abandonnée dans les années 1980, au moment où les francophones ont accédé au rang de majorité sociologique dans la province. Les théories et pratiques antiracistes sont donc issues des études anglophones (anglaises, américaines ou canadiennes).

Les théories antiracistes sont critiques envers les théories multiculturelles. Selon une perspective antiraciste, l'éducation multiculturelle renforce les mécanismes d'oppression en permettant aux éducateurs blancs de « gérer » les « problèmes » apportés par les étudiants des minorités ethniques (Sleeter 2013 : 132), et de ne « valoriser » certains aspects de la « diversité » que dans la mesure où ils ne remettent pas en question la société dominante. Au contraire, les auteurs contestent la vision populaire que les pays concernés, dont le Canada, forment des sociétés réellement multi-ethniques et multiculturelles (Dei 1998 : 300).

L'éducation antiraciste peut être définie comme un projet de société, ancré dans une pratique pédagogique et une réflexion théorique, visant à reconnaître et à modifier les systèmes d'oppression et plus particulièrement l'oppression raciale. Cela passe par une remise en question des inégalités structurelles et de la domination blanche (Dei 1998 : 299). Selon Dei (*ibid.*), alors que le but de l'éducation multiculturelle est de « *managing a diversity of interests (...) to live peacefully with one another* » (tout en maintenant les systèmes de domination), le projet de l'éducation antiraciste est « *to begin to share power, social resources and wealth among and within groups* ». Il est

donc possible d'inscrire l'éducation antiraciste dans un mouvement plus large « d'éducation anti-oppressive », dans un objectif de justice sociale.

Bien que l'éducation antiraciste et la CRT, étudiées au chapitre I, prennent leurs racines dans deux contextes différents, plusieurs auteurs antiracistes se réclament explicitement de la CRT (St. Denis 2007 et 2009, Gillborn 2006, Picower 2009, Tator et Henry 2010, Henry *et al.* 2017). De plus, les deux courants reposent sur la même définition du racisme, en opposition avec certaines conceptions largement répandues dans la compréhension populaire. Tel que défini par la CRT et repris par les auteurs antiracistes, le racisme est systémique et structurel : il n'est donc pas une simple déviance individuelle. Étant constitutif des sociétés occidentales/coloniales, il n'est pas « une dysfonction (...) résultant d'aberrations individuelles ou historiques » (McAndrew 2004 : 201), qui pourraient être simplement résolues par une meilleure communication. Dans le cadre contemporain des sociétés dites « multiculturelles », le racisme se caractérise par le déni et est naturalisé sous couvert de neutralité, d'objectivité et de méritocratie. Enfin, il dépend de *l'effet* produit sur les individus et les groupes, et non de *l'intention* des auteurs du racisme. La vision des rapports raciaux est également similaire entre les deux courants. La race est considérée comme une construction sociale, sans fondement scientifique ; elle n'en n'est pas moins déterminante dans la structuration des rapports de pouvoir et des expériences vécues (Razack 1998, Dei 1998, St. Denis et Hampton 2002, Gillborn 2006).

L'éducation antiraciste comporte un courant théorique et un courant pratique. Dans la pratique, elle peut s'appliquer par le biais de cours d'éducation antiraciste. Les auteurs valorisent l'importance de la pratique réflexive des professeurs, qui doivent reconnaître en eux-mêmes l'internalisation des systèmes d'oppression avant d'aborder les enjeux avec leurs élèves. Ainsi, McLaren se demandait dans quelle mesure son appartenance à la classe moyenne blanche contribuait à l'expérience difficile de ses élèves (noirs et enfants d'immigrés) d'une banlieue pauvre de Toronto :

« To what extent did I, because of my inability to name racism and link it to its originating source in the social structure, become for them a symbol of the age-old history of domination and legacy of exploitation that had planted seeds of bitter resentment in generations of black families? To what extent did I unconsciously collude with formations – both discursive and institutional – that reproduced white, patriarchal, Anglo supremacy? » (McLaren 2016 : 162).

Alors que la pédagogie critique est prioritairement pensée pour les groupes opprimés, l'éducation antiraciste s'adresse avant tout aux personnes qui ne sont pas habituées à considérer la réalité et la prévalence du racisme, c'est-à-dire les Blancs. Par exemple, au Canada, alors que l'éducation interculturelle et civique doit initier les élèves au pluralisme culturel et aux valeurs civiques inscrites dans la Charte des droits et libertés de la personne (dite « Charte québécoise », adoptée en 1975), l'éducation antiraciste permettrait de « mettre l'accent sur les mécanismes systémiques qui ont contribué historiquement, et qui contribuent encore aujourd'hui, bien que de manière plus subtile, à rendre certaines minorités ethnoculturelles et racisées plus susceptibles que d'autres de faire l'objet d'un traitement différentiel discriminatoire dans la sphère publique » (CDPDJ 2006 : 31, cité dans Labelle 2010 : 142). Ainsi, en Ontario, un projet a été lancé en 2007 pour former les enseignants et les élèves à identifier le racisme, le sexisme et l'homophobie (FEO et COPA 2013). Ce programme, financé par le ministère de l'Éducation d'Ontario, fait plutôt référence aux personnes immigrées et aux groupes racisés qu'aux personnes autochtones (Lefevre-Radelli 2018).

Parallèlement aux approches pratiques, plusieurs auteurs développent des théories critiques des systèmes éducatifs, et notamment des institutions universitaires. Ancrées dans les théories de la *whiteness*, ces analyses mettent souvent de l'avant la persistance d'une idéologie affirmant la supériorité et la légitimité des politiques, des curricula, des discours et des pratiques blancs. Les enquêtes qualitatives et quantitatives s'intéressent notamment aux politiques et pratiques institutionnelles (Gillborn 2013), aux expériences des professeurs ou des étudiants racisés (Monture-Angus 1995, Razack

1998, Dua et Lawrence 2000, Dei 2006, Henry et Tator 2012, Henry *et al.* 2017), et aux discours des étudiants blancs (Berlak et Moyenda 2001, Schick 2002). Les réflexions ancrées dans le contexte canadien seront détaillées au chapitre suivant.

Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai présenté trois grands courants théoriques les plus souvent mobilisés pour analyser l'échec scolaire des populations minorisées. Le premier courant, celui de la « déprivation culturelle », postulait l'infériorité de l'intelligence ou des cultures des groupes minorisés. À partir des années 1970, ce courant a été remplacé par celui de la « différence culturelle », qui postule une altérité radicale des « cultures » des étudiants. Alors que les théories critiques ont été prédominantes dans la sociologie de l'éducation française, notamment pour comprendre l'échec des étudiants de classe ouvrière, les théories de la différence culturelle sont demeurées la norme pour les groupes autochtones (notamment Autochtones des États-Unis, du Canada ou de Nouvelle-Calédonie).

Dans ce chapitre, j'ai défendu l'idée selon laquelle la théorie de la différence culturelle est une théorie que l'on pourrait qualifier de « racisme culturel ». En repose en effet sur l'idéologie de la supériorité des institutions du groupe dominant (vision fonctionnaliste de l'école) tout en véhiculant une image essentialisée et pathologisante des étudiants autochtones. Elle constitue de ce fait un déni des rapports de pouvoir et du racisme systémique vécu par les étudiants. Au Québec, cette approche est soutenue par un discours visant à identifier les « facteurs d'échec à la réussite scolaire », ainsi que le synthétise le tableau 7 adapté de Loïselle (2010). Si cette approche est prédominante dans la littérature, elle est également au cœur des politiques scolaires. Par exemple, en 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du

Québec justifiait ainsi son nouveau Programme Accueil et intégration des Autochtones au collégial :

Les membres des communautés amérindiennes et inuites du Québec ont des *besoins particuliers* en matière scolaire. En effet, un étudiant ou une étudiante autochtone qui poursuit des études collégiales doit *s'adapter à un environnement physique et social parfois très différent du sien*. Dans certains cas, son arrivée dans un nouveau milieu s'accompagne de *difficultés d'adaptation*. Cette situation justifie la mise en place d'un encadrement sociopédagogique particulier et l'adaptation partielle des contenus de formation. (Québec, MEES 2017b: 1; je souligne).

Les mesures favorisées sont donc des mesures d'intégration (et non d'inclusion, ainsi qu'il sera explicité au chapitre suivant), reportant l'origine du problème aux « besoins particuliers » et aux « difficultés d'adaptation » des étudiants. Présenter les groupes autochtones comme culturellement différents évite de les présenter comme des peuples minorisés, c'est-à-dire victimes d'un système d'oppression mis en place par la société dominante pour garantir le contrôle des ressources.

Comment sortir de l'impasse intellectuelle et idéologique induite par l'hégémonie de la notion de « différence culturelle »? Afin d'introduire dans l'analyse le problème central de l'inégalité des rapports de pouvoir, d'autres courants théoriques ont ensuite été explorés. Il s'agit, tout d'abord, des théories de la reproduction sociale initiées en France par Bourdieu et Passeron. Bien que ces théories soient utiles pour aborder les problématiques scolaires sous un angle sociologique, elles ne prennent pas en compte les différences raciales ni les phénomènes d'intersectionnalité. D'autres courants, plus minoritaires, semblent plus pertinents pour comprendre les réalités autochtones : la pédagogie critique ainsi que la perspective antiraciste. Développées plus particulièrement pour les étudiants afro-américains, ces théories permettent d'étudier le rôle de l'institution dans la reproduction des inégalités raciales, tout en prenant en compte les capacités de résistance et l'agentivité des étudiants.

Bien que les théories critiques soient plus à même de servir de cadre d'analyse dans le cadre de cette thèse, celles-ci ont rarement été appliquées aux réalités autochtones. Alors que le chapitre III présentait les théories générales utilisées en sciences de l'éducation, le chapitre IV présentera une revue de littérature plus détaillée sur la scolarisation des peuples autochtones au Québec. Cela permettra de mettre en lumière à la fois les mécanismes de domination et de résistance des étudiants autochtones, en prenant en compte les dynamiques raciales.

CHAPITRE IV

LES RECHERCHES MENÉES AUPRÈS DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES AU QUÉBEC ET AU CANADA : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Introduction

La revue de littérature présentée ici permettra d'aborder de manière plus détaillée la manière dont les chercheurs québécois et autochtones ont abordé la question des inégalités scolaires entre Autochtones et non-Autochtones, plus particulièrement au niveau postsecondaire. Dans sa recension des écrits portant sur la scolarité des Premiers Peuples au Canada et au Québec, Joncas (2018 : 17-18) distingue trois courants explicatifs : les courants positiviste/postpositiviste, interprétatif/compréhensif et critique/postcolonial. Les premiers, de type quantitatif et/ou descriptif, « se concentrent souvent sur l'approche du déficit en insistant sur les traits et les comportements individuels et culturels des étudiants autochtones pour expliquer les inégalités scolaires » (*ibid.* : 17). Ils ont mis en lumière plusieurs éléments documentés dans le tableau 7, par exemple « un style d'apprentissage différent, un manque d'aptitudes personnelles ou intellectuelles », ainsi que les facteurs qui favorisent la réussite (confiance en soi, soutien social, soutien financier, etc.) (*ibid.*). Ce courant explicatif, inspiré de la théorie du déficit ou de la différence culturelle, ne sera pas détaillé dans ce chapitre.

Le second courant, de type interprétatif/compréhensif fait référence aux recherches qui « tentent de comprendre comment les étudiants autochtones donnent sens à leur expérience scolaire et s'adaptent aux exigences et aux attentes de leur institution scolaire » (*ibid.*). Les études récentes de Rodon (2008), Joncas (2013) et Ratel (2017) correspondent à cette catégorie, tout en maintenant un cadre d'analyse souvent inspiré

des théories de la différence culturelle. Le courant critique/postcolonial représente une troisième voie, permettant de sortir d'une approche fonctionnaliste de l'école. Très peu représenté au Québec, il est cependant relativement important dans la littérature anglophone (canadienne ou américaine) et principalement porté par des auteurs autochtones.

Aucun de ces trois courants, cependant, ne permet d'aborder directement l'expérience des étudiants autochtones sous l'angle du racisme systémique. Après une présentation des recherches québécoises portant sur les obstacles ou les facteurs de soutien à la réussite scolaire des étudiants, j'examinerai les manifestations du racisme dans le contexte scolaire telles qu'elles ont été mises à jour dans les recherches anglophones.

4.1. Les analyses interprétatives/compréhensives au Québec

En raison de la méconnaissance générale du nombre d'étudiants et de leurs parcours, les recherches menées au Québec depuis une dizaine d'années ont été réalisées sous un angle à la fois descriptif, exploratoire (connaître le profil des étudiants autochtones) et normatif (émettre des recommandations pour améliorer l'accès des Autochtones aux études supérieures) (Cazin 2005, Rodon 2008, Loiselle 2010, Joncas 2013, Dufour 2015, Ratel 2017). Leurs approches rejoignent en général deux préoccupations : d'une part, décrire les facteurs d'abandon et/ou de réussite scolaire et d'autre part, comprendre le sens que les étudiants autochtones attribuent à leur expérience scolaire. Elles ne mobilisent pas les théories critiques, en s'ancrant généralement de manière plus ou moins prononcée dans les théories de la différence culturelle.

4.1.1. Bref portrait des étudiants des Premières Nations

Dans l'ensemble des universités couvertes par la revue de littérature, les étudiants autochtones sont extrêmement minoritaires. Selon les cas, les chercheurs peuvent se baser sur les informations communiquées par les établissements, sur le nombre d'étudiants financés par AANC pour poursuivre des études dans l'établissement ou simplement sur des estimations liées au réseau d'interconnaissance. On recensait 54 membres des Premières Nations au campus Val d'Or de l'UQAT en 2008-2009 (Loiselle 2010) et environ 73 étudiants autochtones à l'Université Laval en 2006 (Rodon 2008). Ces estimations permettent de donner un ordre de grandeur et de comprendre le faible échantillon sur lequel se basent les recherches. Les études se sont par exemple basées sur un échantillon de 7 étudiants à l'UQAC (Joncas 2013), de 18 étudiants à l'Université Laval (Rodon 2008), de 19 étudiantes dans 2 universités du Québec (Joncas 2018) et de 28 étudiants à Val d'Or (Loiselle 2010).

Les profils des participants font émerger plusieurs caractéristiques spécifiques aux étudiants autochtones. La Nation d'origine des étudiants variait selon la position géographique de l'université : ainsi, l'UQAT accueille principalement des étudiants anishinabeg et eeyou, tandis que l'Université Laval accueille plutôt des Hurons-Wendats et des Innus. Les étudiants représentent souvent la première ou la deuxième génération à accéder à l'université (Loiselle 2010 : 18, Joncas 2013 : 143). La majorité des participants sont des femmes adultes, dont la plupart sont mères et grand-mères; leur âge se situe entre 23 et 50 ans selon les études (Cazin 2005 : 12, Joncas 2013 : 91, Loiselle 2010 : 14). Cela confirme la publication de Hull (2005) notant que dans l'ensemble du Canada, les Autochtones ont tendance à poursuivre des études supérieures plus tard dans leur vie, une fois qu'ils ont une famille.

Les domaines d'études sont variés mais majoritairement liés aux sciences humaines et sociales. À l'Université Laval, sur la période 1986-2007, on remarque un fort intérêt

pour les sciences sociales, l'éducation et l'administration (Rodon 2008 : 26). À l'UQAT, les participants étudiaient en éducation, gestion et travail social (Loiselle 2010 : 9) et à l'UQAC, sur 7 participants, 6 étaient liés aux sciences humaines (enseignement, psychologie, administration, art et intervention jeunesse) (Joncas 2013 : 23).

4.1.2. Les obstacles à la réussite

Les recherches portant sur les étudiants autochtones sont souvent concentrées sur « l'identification des besoins et la description des obstacles à la progression scolaire » et sur « les initiatives stratégiques et les mécanismes mis en place par les institutions d'enseignement pour répondre à ces besoins et tenter d'éliminer les obstacles » (Loiselle 2010 : 10). La montée relative de l'intérêt pour les facteurs d'échec et de réussite des étudiants autochtones s'explique en partie par le fort taux de décrochage scolaire des membres des Premières Nations. Cette préoccupation correspond également à un vaste plan provincial axé sur la « persévérance⁶¹ » pour l'ensemble des Québécois. En effet, depuis les années 2000, les concepts de persévérance et de diplomation sont devenus très importants dans la politique éducative québécoise (Chenard et Fortier 2004)⁶². Dans un objectif économique, il s'agit de pallier aux pénuries dans certains secteurs de l'emploi dues au départ à la retraite de la génération du baby-boom. Dans ce contexte, la situation démographique des Autochtones (dont la population croît plus rapidement que la population non-autochtone) implique la nécessité de la formation de la main-d'œuvre autochtone (Mendelson 2006 : 5).

⁶¹ Selon Sauvé *et al.* (2005 : 787), « la persévérance se définit par la poursuite continue d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme ».

⁶² La démocratisation du système d'éducation pour avoir une main-d'œuvre compétente au Québec date de la Révolution tranquille (1960-1970), période à laquelle ont été créés les cégeps et le réseau de l'Université du Québec, première université publique. Après la mise en place de stratégies pour augmenter le volume des inscriptions, la question de la réussite étudiante a commencé à se poser dans la deuxième moitié des années 1970 (Chenard et Fortier 2005 : n.p.). Dans les années 2000, les concepts de décrochage et de diplomation sont devenus centraux, comme en témoigne par exemple le « plan national de réussite » de 2000-2003 du ministère de l'Éducation du Québec (*ibid.*).

Le tableau 7 s'inscrit dans cette logique concernant les étudiants autochtones. Celle-ci est présente tant au niveau scientifique qu'institutionnel et a deux effets majeurs. D'une part, l'accent mis sur la « réussite » repose sur une vision fonctionnaliste de l'école, dans un paradigme d'intégration (et non d'inclusion). D'autre part, la population autochtone est souvent présentée comme une population vulnérable, qui requiert une attention spécifique pour répondre à des « besoins » particuliers. Cependant, au-delà des critiques qui peuvent être adressées à ce modèle, il importe de détailler certains résultats des études qui s'ajoutent aux données compilées par Loïse.

Les recherches menées au Québec confirment de manière générale les données obtenues au niveau canadien pour documenter les obstacles à la réussite des étudiants autochtones (voir notamment Mayes 2007, Mendelson 2006, Preston 2008a). Le niveau de connaissance de la langue d'instruction et le niveau de formation dans les écoles des communautés autochtones sont souvent signalés comme les plus grandes sources de difficulté pour les étudiants au niveau universitaire (Joncas 2013 : 160, Rodon 2008: 24). Selon Presseau (2006), les difficultés scolaires au niveau primaire et secondaire relèvent en grande partie du fait que le français n'est pas une langue qu'ils maîtrisent suffisamment pour favoriser une bonne insertion scolaire. Lorsque le français ou l'anglais constituent une deuxième ou une troisième langue, cela peut constituer un handicap dès le primaire dans un contexte où seuls l'anglais et le français sont reconnus comme des langues officielles. De plus, plusieurs études ont souligné les difficultés dues à l'éloignement affectif et géographique de la communauté d'origine et la difficulté à s'adapter au milieu urbain, ainsi que le manque de soutien académique, psychologique et matériel au sein des établissements (Rodon : 24-25, Loïse 2010 : 65). Ces observations indiquent l'importance de prendre en compte l'ensemble des facteurs liés aux caractéristiques des étudiants et au type d'environnement offert par l'institution québécoise, dans une perspective interactionnelle (Tinto 1993, Sauvé et Viau 2003).

Le rapport aux autres étudiants et/ou à l'institution ont également fait l'objet d'études. Dans leur modèle explicatif de la réussite collégiale au Québec, Larose et Roy (1993) définissent trois sphères d'intégration : l'intégration « scolaire », c'est-à-dire l'ajustement aux attentes scolaires des professeurs et des pairs et aux exigences du milieu, mesuré par la réussite scolaire; l'intégration « sociale » ou l'appartenance à un réseau remplissant des fonctions sociales, scolaires ou d'aide affective; l'intégration « institutionnelle » qui se traduit par le sentiment d'appartenance institutionnelle et la connaissance des rouages de l'établissement (cité par Duclos 2011 : 87).

La revue de littérature nous renseigne sur ces points. Selon Tinto (1993), la persévérance d'un étudiant se manifeste entre autres par sa perception de son intégration sociale, c'est-à-dire l'interaction avec ses pairs et les membres de la communauté d'apprentissage (cité par Sauvé *et al.* 2006 : 37). Or, d'après Joncas (2013 : 153), « les répondants côtoient peu les autres étudiants autochtones à l'université et ils s'en tiennent à de petits cercles d'amis ». La difficulté qu'ont les étudiants à créer des interactions avec les pairs est confirmé par une enquête américaine : « la communauté des étudiants autochtones est fragmentée. Les étudiants autochtones ne se connaissent pas ou n'interagissent pas avec les autres étudiants autochtones » (Mosholder 2011 : 20; traduit par Joncas : 154). La faible intégration institutionnelle est également l'un des principaux points relevés à l'édition 2014 du colloque *Persévérance et réussite scolaires chez les Premiers Peuples*. Ainsi que le signale le document de travail synthétisant les contenus présentés par les intervenants (reproduit dans Dufour 2016 : 65), les étudiants ont une faible utilisation des services, des lieux communs et des activités parascolaires et plusieurs étudiants hésitent à solliciter l'aide dont ils auraient besoin. À l'UQAC, l'étude de Joncas (2013 : 149) confirme que « les étudiants rencontrés se sont habitués à l'Université, mais sans s'y intégrer totalement (...). L'Université est (...) perçue comme un milieu d'étude et de travail avant d'être un milieu de vie ». Un sondage réalisé par Dufour (2016 : 66) auprès

de 83 étudiants de niveau secondaire, collégial ou n'ayant pas de diplôme secondaire montre par ailleurs que pour la plupart des participants, « les études postsecondaires, et plus particulièrement les études universitaires, projettent une image d'inaccessibilité enracinée dans les stigmates historiques et accentuée par les obstacles structurels. »

4.1.3. Les facteurs de soutien et le sens de l'expérience scolaire

Considérant que les études concentrées sur les obstacles vécus par les étudiants ne prennent pas en compte les capacités de persévérance des Autochtones, certaines recherches adoptent une approche complémentaire centrée sur les facteurs de réussite. En se basant sur des théories mettant en avant l'agentivité (*agency*) des acteurs, plusieurs études (Loiselle 2010, Joncas 2013 et 2017, Ratel 2017) mettent en avant les facteurs de persévérance scolaire et la capacité des étudiants à construire leur propre expérience scolaire (Dubet 2000). Ainsi, Joncas (2013 : 40) indique au début de sa recherche qu'elle « considère l'étudiant universitaire autochtone comme en grande partie autonome de son destin » malgré les déterminismes sociohistoriques et les obstacles bien réels. Dans cette même optique, la recherche de Loiselle (2010 : 31) à l'UQAT se basait sur les aspects positifs de l'expérience universitaire en examinant les motivations et les buts des étudiants ainsi que les stratégies qu'ils ont mises en place au sein du système universitaire. Leur recherche permet de distinguer plusieurs facteurs contribuant à la persévérance et à la réussite scolaire : les facteurs déterminants, les facteurs motivants, les facteurs de soutien et les facteurs facilitant. Selon Loiselle (2010 : 76 et 78), le premier facteur déterminant est la détermination personnelle, dont les deux piliers sont la volonté « de contribuer au développement et au mieux-être de leur communauté et de leur nation » et « de servir de modèles et d'exemples à leurs enfants et aux autres jeunes de leur communauté ».

D'autres facteurs exogènes sont identifiés par Loiselle comme des éléments favorisant la réussite scolaire. Le soutien moral, pratique et financier de la famille et des amis a

été considéré comme un « facteur de soutien ». L'aide financière et la proximité géographique entre l'université et la communauté sont considérés comme des facteurs déterminants ou des facteurs motivants. Enfin, le rapport de recherche identifie comme « facteur facilitant » la possibilité de trouver une « zone de confort » à l'université, c'est-à-dire « un lieu et des moments où [les étudiants] peuvent sentir que leur culture est présente, reconnue et respectée et où ils peuvent se rassembler et communiquer entre eux » (Loiselle 2010 : 82). L'existence de cette zone de confort inclut entre autres le fait d'avoir un nombre suffisamment important d'étudiants autochtones sur le campus pour ne pas se sentir isolé, d'avoir des programmes spécialement conçus pour les étudiants autochtones, et enfin d'avoir un lieu où se rassembler, ainsi que l'accès à des services spécialisés dans une atmosphère chaleureuse (*ibid.*) Dans une étude auprès des étudiants de l'American Indian Program à Harvard, Hampton (1995) soulignait l'importance du local pour les étudiants, qui fonctionne comme une « oasis ». Tout comme les étudiants interrogés par Loiselle, qui indiquaient ne pas vouloir être isolés de la population générale étudiante, Hampton souligne qu'il ne s'agit pas de ségrégation, mais, au contraire, d'un lieu qui permet de se retrouver pour ensuite mieux maîtriser les autres exigences universitaires et sociales (Hampton 1995 : 40). Cet espace sécurisant ne doit donc pas être considéré comme un lieu de repli, mais bien comme un espace d'échanges et de rencontres à partir duquel il serait possible de penser les stratégies de dialogue et d'ouverture avec l'ensemble de la population universitaire.

Ce dernier angle d'approche a particulièrement été analysé par Dufour (2016). Sa recherche, réalisée auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et d'autres établissements au Québec, s'inscrit dans les concepts de « sécurité culturelle » (initialement développé dans le système de santé)⁶³ et d'enracinement identitaire. Selon Dufour, « la mise en place d'une certaine sécurité culturelle au sein des institutions

⁶³ L'origine et les usages de la notion de « sécurité culturelle » seront définis plus en détail dans la conclusion générale.

postsecondaires requiert non seulement la création et l'application de mesures administratives, organisationnelles, curriculaires et pédagogiques dites culturellement sensibles dans le cadre d'une action concertée », tout en se penchant sur le vécu des étudiants (Dufour 2005 : 40). Dufour analyse l'impact de l'Institution Kiuna et des services d'accueil et d'intégration pour étudiants autochtones au sein d'établissements postsecondaires (qui se caractérisent le plus souvent par la présence d'un local dédié aux étudiants autochtones, offrant certaines ressources pédagogiques et culturelles). Elle conclut que ceux-ci contribuent « à la rétention et à la réussite de persévérants de Premières Nations » (*ibid.* : i). Son étude permet de renverser la problématique traditionnelle, cherchant à savoir si l'identité culturelle est un facteur prédictif de persévérance ou de décrochage⁶⁴. Dufour montre le rôle joué par les politiques institutionnelles au lieu de considérer les « cultures autochtones » comme la cause potentielle du problème.

De manière générale, les études citées permettent d'aller au-delà d'une simple perspective dichotomique basée sur un principe de rupture entre l'école et les cultures autochtones, malgré le rapport conflictuel à l'institution scolaire. Confirmant les données identifiées par Loïselle, les études montrent que les étudiants donnent un sens à leur parcours universitaire par leur engagement pour favoriser un mieux-être individuel, familial ou collectif (Joncas 2013, Lefevre-Radelli et Jérôme 2017b, Ratel 2017). Dans ce contexte, les compétences acquises sont souvent plus importantes que l'obtention d'un diplôme ou de bonnes notes (Joncas 2013 : 170). Joncas (*ibid.* : iv)

⁶⁴ Il s'agit d'études quantitatives, dont les résultats sont parfois contradictoires. Selon Larose *et al.* (2001), l'identification à la culture dominante favoriserait la persévérance scolaire. Dans une même optique, l'étude de Bourque (2006) conclut que le rejet de la culture dominante mène à un fort décrochage chez des élèves innus du secondaire. À l'inverse, pour Grantham-Campbell (1998), Whitbeck *et al.* (2001) et Bazylak (2002), c'est plutôt l'enculturation dans la culture d'origine qui favoriserait la persévérance. Une étude précédente de Montgomery *et al.* (2000) avait, quant à elle, conclu qu'une intégration harmonieuse des identités majoritaire et traditionnelle aurait cette influence positive (cité dans Bourque 2006 : 18).

concluait au terme de son étude à l'UQAT que pour les étudiants, le passage à l'université

s'imbrique (...) dans une continuité qui leur est nécessaire pour réussir leur vie, car ce passage leur procure les outils nécessaires à la réalisation de leurs rêves tel l'autonomie. Les études postsecondaires sont alors perçues dans une perspective holistique assurant une meilleure vie pour eux, pour leur famille et leur communauté.

4.2. Les analyses critiques et postcoloniales

4.2.1. Les analyses postcoloniales

C'est pour sortir des cadres théoriques classiques, portant l'attention sur les « cultures autochtones », que certains auteurs majoritairement autochtones adoptent une perspective critique et postcoloniale. Les théories postcoloniales portent l'attention sur le système scolaire lui-même, et non sur l'expérience des étudiants. Elles soulignent l'urgence de repenser les normes institutionnelles eurocentriques et démontrent leur influence dans la perpétuation d'un système colonial oppressif (Battiste et Barman 1995, Battiste 2000, Castellano *et al.* 2000, Binda et Calliou 2001, Harris 2002, Pidgeon 2008, Neeganagwedgin 2011, Battiste 2013, Kerr 2014). Ainsi qu'il l'a été exposé au chapitre II, depuis les années 1970, les revendications émergeant d'organismes ou d'auteurs autochtones incluent la critique des fondements coloniaux de l'institution scolaire. Ainsi, plusieurs intellectuels des Premières Nations travaillant notamment dans les provinces de l'Ouest (la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan et le Manitoba) et formés dans des universités eurocanadiennes⁶⁵

⁶⁵ Ces chercheurs autochtones spécialisés dans les questions d'éducation incluent, entre autres, Marie Battiste, Margaret Kovach (toutes deux professeures à l'Université de Saskatchewan), Leanne Simpson (PhD, Université du Manitoba) et Marlene Brant-Castellano (professeure à la retraite de l'université Trent en Ontario). Formés dans des établissements canadiens ou étrangers (Marie Battiste est notamment diplômée des universités Harvard et Stanford), ils agissent comme des intermédiaires et défenseurs de la cause autochtone face à l'*intelligentsia* eurocanadienne.

contribuent à l'élaboration d'une redéfinition du modèle éducatif. Leurs réflexions contre-hégémoniques s'inscrivent dans un ensemble de travaux postcoloniaux visant à dénoncer les mécanismes de domination coloniale dans les modalités de production et de légitimation des savoirs.

Cette domination s'exprime à travers des éléments historiques (par exemple, les pensionnats indiens ou la non-reconnaissance des traités garantissant entre autres les droits à l'éducation), idéologiques (une idéologie qui présuppose la supériorité des peuples colonisateurs et l'infériorité des peuples autochtones) et épistémologiques. Sans retracer l'ensemble des enjeux de manière exhaustive, l'article de Harris (2002) offre un bon aperçu des thèmes abordés par la littérature critique. Professeure à l'Université de Colombie-Britannique et membre de la nation Métis, Heather Harris s'appuie sur son expérience d'enseignement pour montrer les contradictions inhérentes au fait de s'inscrire dans un paradigme éducatif eurocentrique/occidental. Elle identifie plusieurs formes d'oppression coloniale au sein du système universitaire, soit : l'absence de remise en question de l'idéologie dominante; la déconnection entre l'enseignement et l'expérience vécue; l'idée que l'enseignant est le seul détenteur du savoir; l'établissement d'une relation hiérarchique entre le professeur et l'étudiant; l'utilisation de la langue coloniale anglaise (et la difficulté à traduire des concepts autochtones); la structuration du champ académique par disciplines compartimentées (qui sont elles-mêmes toutes occidentales); l'impossibilité d'embaucher des professeurs autochtones s'ils n'ont pas de doctorat; l'établissement d'une hiérarchie entre les écoles, les départements, les membres du corps professoral; des méthodes pédagogiques basées sur le stress et la punition; et enfin la prédominance accordée à l'écrit par rapport à d'autres sources de savoirs (oral, expression artistique, etc.). Tout en montrant qu'il est parfois possible de contourner le cadre imposé pour enseigner, l'auteure conclut : « *Many Aboriginal people in the Western education system, whether teachers or students, are excluded from the institution's standards of success, wealth*

and power because they are unable or unwilling to reproduce the ideology » (Harris 2002 : 192).

Au sein des théories critiques autochtones, l'oppression épistémologique constitue l'un des thèmes les plus fréquemment abordés. Plusieurs auteurs cherchent donc à définir et valoriser les savoirs autochtones traditionnels (voir partie 1.2 de ce chapitre) et à développer des pratiques postcoloniales (Hodgson-Smith 2000, Battiste 2000, 2004 et 2013, Steinhauer 2002, Haig-Brown 2008, Weenie 2009, Kovach 2009, Moore 2012, Kerr 2014). L'ouvrage *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous People* (1999) de la chercheuse maorie Linda Tuhiwai Smith, qui analyse le rôle de la recherche occidentale dans le processus de reproduction du système colonial, constitue une référence importante des études canadiennes. L'une des chercheuses autochtones la plus citée au Canada est la professeure mi'gmaq de l'Université de Saskatchewan Marie Battiste. Selon elle, la décolonisation des savoirs universitaires est indispensable pour contrer l'« impérialisme cognitif » (Battiste 2004 : 10).

Puisque la production et la détention du savoir considéré comme légitime sont les moyens par lesquels se jouent les relations de pouvoir, il s'agit de changer de cadre de référence en reconnaissant la validité des systèmes de savoirs autochtones. Plusieurs professeurs, notamment de l'université de Saskatchewan, invitent donc à aller plus loin que la simple augmentation des étudiants autochtones ou l'aménagement de programmes adaptés, pour créer une réelle « université postcoloniale ». Selon les auteurs, l'éducation autochtone doit s'inscrire dans une logique de pleine participation des acteurs autochtones, au lieu d'être confinée dans des programmes et contenus produits par des professeurs et administrateurs non-autochtones pour « aider » les étudiants autochtones (Battiste *et al.* 2002 : 86).

Ces études critiques permettent de mettre l'accent sur le rôle des institutions et de l'idéologie coloniale, tout en sortant d'une logique réductrice selon laquelle l'éducation

autochtone ne concerne que l'augmentation du nombre d'étudiants autochtones. De plus, elles reconnaissent pleinement le caractère oppressif de l'éducation, permettant en cela d'établir des liens avec les thèses conflictualistes et la pédagogie critique :

« Education, like the institutions and societies it derives from, is neither culturally neutral nor fair. Rather, education is a culturally and socially constructed institution for an imagined context with purposes defined by those who are privileged to be deciders (...). Education has its roots in a patriarchal, Eurocentric society, complicit with multiple forms of oppression of women, sometime men, children, minorities, and Indigenous people. As a cultural manifestation of society, education in North America is hegemonically distributed within raced, classed, and gendered systems. » (Battiste 2013: 159).

Ces théories présentent cependant trois limites majeures à leur application dans le cadre de ma recherche. Tout d'abord, ces textes sont normatifs autant que descriptifs. Les études de chercheurs autochtones relèvent d'une volonté de développer une pensée postcoloniale, faisant partie à ce titre d'« *a symbolic strategy for shaping a desirable reality that we recognize currently does not exist* » (Battiste *et al.* 2002 : 88). Les efforts de théorisation des savoirs dits « traditionnels » et de formalisation de pédagogies postcoloniales sont ainsi mieux compris comme une démarche de réappropriation culturelle et une revendication politique de reconnaissance. Une deuxième limite, relevée par Joncas (2018 : 19), fait écho aux critiques opérées par Giroux concernant les théories de la reproduction. En effet, en optant pour une analyse macrosociologique, ces études s'intéressent moins à l'expérience des étudiants eux-mêmes. Elles offrent donc un cadre plus limité pour étudier, au niveau microsociologique, l'expérience quotidienne des étudiants.

La troisième limite concerne le contexte de production des écrits des auteurs autochtones cités. Il importe de signaler que ces réflexions ont lieu dans un contexte sensiblement éloigné du Québec, et que les professeurs autochtones eux-mêmes ne prétendent pas parler au nom des Autochtones du Québec ni de l'ensemble des peuples autochtones du Canada. En effet, dans les provinces de l'Ouest, les populations

autochtones ont un poids démographique, politique et culturel beaucoup plus important qu'au Québec. Certains départements universitaires y ont en outre une bien plus grande tradition d'inclusion des perspectives autochtones. À titre d'exemples, la seule université autochtone, la First Nations University of Canada, est située en Saskatchewan. À l'université de Winnipeg au Manitoba, tous les étudiants de premier cycle sont obligés de suivre au moins un cours sur les questions autochtones depuis la rentrée 2016. Ce contexte est sensiblement différent du Québec. Sur le plan démographique, en 2006, les Autochtones représentaient 15% de la population totale de la Saskatchewan et du Manitoba, contre 1% de la population québécoise (Statistique Canada 2006b). Les enjeux les plus importants sont cependant dûs aux revendications politiques du Québec francophones au sein du Canada anglophone, ainsi qu'il l'a été expliqué en introduction.

4.2.2. La différence entre intégration et inclusion : l'étude de Lachapelle

Pour terminer ce tour d'horizon, il importe de relever deux thèses récemment soutenues à l'Université Laval, qui appliquent des cadres d'analyses différents de ceux traditionnellement utilisés : les études de Lachapelle (2017) et de Joncas (2018).

Lachapelle (2017) examine la place faite aux étudiants Inuit au sein du système postsecondaire québécois. L'enquête de terrain a été réalisée entre 2011 et 2012 dans deux villages du Nunavik et au sein de trois cégeps à Montréal. La thèse de Lachapelle innove principalement par l'application au contexte inuit de la différenciation entre intégration et inclusion scolaire. La différence entre exclusion, intégration et inclusion a d'abord été développée dans le cadre de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ainsi que l'explique Lachapelle (2017 : 183 et 190), le concept d'intégration s'est imposé dans la sphère de l'éducation dans les années 1960-1970. Le concept d'inclusion a ensuite été popularisé dans les années 1990 dans le cadre des « mouvements de lutte contre la discrimination des personnes en situation de

handicap» dans le système scolaire, avant d'être étendu « à la réflexion dans les contextes d'éducation multiculturels ».

Il y a exclusion « *when students are directly or indirectly prevented from or denied access to education in any form* » (United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2016). Ainsi, dans les établissements où il n'existe aucune mesure permettant aux Autochtones d'avoir les mêmes chances d'accès à l'éducation que l'ensemble de la population, les étudiants autochtones sont de fait exclus. La plupart des mesures d'accès mises en place par les établissements reposent, quant à elles, sur une politique d'intégration. Reposant sur le postulat que tout individu a droit à la scolarisation, l'intégration vise à « éviter de perpétuer l'exclusion » de certains élèves. « De la sorte, des mesures [peuvent] être prises pour les intégrer au sein d'un système dont les standards et les normes [sont] déjà établis par les institutions de la société à laquelle ils particip[ent] » (Lachapelle 2017 : 185). Dans cette perspective, « c'est sur [les étudiants] essentiellement que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement » (Plaisance *et al.* 2007 : 160-161). Selon Lachapelle, la politique d'intégration est contestable en ce qu'elle perpétue une logique coloniale, en mettant les étudiants face à cette alternative : s'adapter (« s'intégrer ») ou être exclu. L'apport de l'institution réside alors dans les aides qui sont apportées (par exemple, du soutien scolaire adapté) pour leur permettre de suivre l'enseignement selon des normes préétablies, dont la pertinence et l'hégémonie ne sont pas remises en question.

L'inclusion nécessite un changement de paradigme, exigeant « une transformation radicale du milieu et même un changement de normes délimitant les frontières ou les seuils en deçà desquels on est inclus » (Le Capitaine 2013 : § 3). L'inclusion implique en effet un processus de réforme systémique : « dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves » (Plaisance *et al.* 2007 : 161), et de faire en sorte que tous les étudiants aient d'emblée leur place de plein droit sans être stigmatisés d'aucune façon.

La notion d'inclusion est également proche de la théorie de la pédagogie critique de Freire⁶⁶ :

« The oppressed (...) are not people living “outside” society. They have always been “inside” - inside the structure which made them “beings for others”. The solution is not to “integrate” them into the structure of oppression, but to transform that structure so that they can become beings for themselves. » (Freire 2017: 47)

Dans son volet pédagogique, l'inclusion permet de sortir de l'impasse présentée par la recherche de « styles d'apprentissages » spécifiques à des groupes ethniques. La CUA (Conception Universelle de l'Apprentissage) préconise par exemple que l'enseignant mobilise plusieurs méthodes pédagogiques au sein d'un même cours, en offrant plusieurs moyens de représentation (cours magistral, support audio, matériel visuel, etc.), plusieurs moyens d'action et d'expression (par exemple, en permettant aux étudiants de réaliser leurs travaux par écrit, par oral, par une œuvre créative, etc.) et plusieurs moyens d'engagement (favoriser les capacités d'auto-évaluation, l'entraide, et l'expérience vécue des élèves) (CAST 2011; Tremblay *et al.* s.d.). Bien que « de nombreux penseurs de l'éducation au Québec soutiennent la nécessité d'un changement de paradigme, pour passer de l'intégration scolaire à l'inclusion » (Lachapelle 2017 : 189), l'inclusion n'est pas au cœur des politiques éducatives actuelles (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017b : 13-14).

Au terme de sa recherche, Lachapelle conclut que les mesures de soutien offertes par les établissements reposent sur une logique d'intégration :

Que ce soit dans l'adaptation au niveau scolaire requis pour mener des études postsecondaires, dans la mise à niveau en langue seconde, dans l'adaptation au fonctionnement et à la charge de travail, dans l'acclimatation à la vie au sud ou encore dans la confrontation des préjugés et de la méconnaissance dont les Inuit font l'objet

⁶⁶ La conclusion de Freire est différente de celle opérée par les recherches en éducation sur l'inclusion. Indiquant qu'une telle transformation du système de l'intérieur est peu probable, puisqu'elle serait contraire aux intentions des oppresseurs, Freire met l'accent sur la « conscientisation » des personnes défavorisées (*ibid.*).

de la part de la majorité, ce sont eux [les étudiants Inuit] qui sont contraints de s'adapter pour s'intégrer. (Lachapelle 2017 : 258).

Tout en adoptant une perspective microsociale, axée sur l'expérience des étudiants, la thèse de Lachapelle permet donc de porter le regard sur le rôle des structures scolaires elles-mêmes. Au lieu de voir les échecs scolaires comme le résultat d'une simple « incompatibilité avec le système dominant », l'auteure invite à examiner en quoi le système scolaire, par le biais des programmes, des cours et des stratégies d'enseignement, « contribue à créer ces échecs et ces incompatibilités » (*ibid.* : 260), participant ainsi à la marginalisation sociale des Inuit (*ibid.* : 285).

4.2.3. Les théories de la justice sociale : l'étude de Joncas

La deuxième étude est celle de Jo-Anni Joncas (2018), réalisée auprès de femmes autochtones universitaires. Son enquête de terrain a été réalisée en 2015-2016 auprès de deux groupes : 13 agents institutionnels ayant travaillé avec des étudiants autochtones et 19 femmes des Premières Nations et Métis inscrites à l'université. Joncas s'intéresse particulièrement à l'expérience des femmes, en s'appuyant sur des théories féministes de l'intersectionnalité. Cependant, son apport théorique le plus intéressant réside selon moi dans l'application de théories de la justice sociale, et plus particulièrement « l'approche par les capacités » (ou « possibilités réelles ») d'Amartya Sen. Cette approche « fait référence à la façon dont les institutions fonctionnent réellement en augmentant ou diminuant les possibilités réelles de choix des individus » (*ibid.* : 51). Appliquée au contexte scolaire, cette approche permet d'examiner la manière dont les ressources institutionnelles (services, bourses, etc.) offrent ou non aux étudiantes de réelles possibilités de réaliser la carrière scolaire envisagée. Ainsi, certains facteurs institutionnels augmentent les possibilités réelles des étudiantes (local pour les étudiants autochtones, présence symbolique autochtone, journée d'information pour les étudiants autochtones, etc.), tandis que d'autres limitent

ces possibilités (règles ou pratiques discriminatoires, critères de sélection trop stricts, etc.) (*ibid.* : iv).

Joncas opère donc une analyse comparative entre deux universités québécoises. L'une (Université Laval, UL) est située dans la 2^e plus grande ville du Québec et est considérée comme le porte-étendard de la francophonie en Amérique du Nord. Tout en offrant des services à l'ensemble des étudiants (québécois), elle détient peu ou pas de mesures pour les étudiants autochtones, dans une optique d'égalité des chances : ils offrent les mêmes services et adoptent la même approche pour tous les étudiants, quelle que soit leur différence (*ibid.* : 244). L'autre (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, UQAT) a trois campus dans des petites villes d'Abitibi-Témiscamingue, plus proches des communautés eeyou⁶⁷ et anishinabeg. Elle offre de nombreuses mesures spécifiques (soutien aux études, soutien personnel et familial, local pour les Premières Nations, mesures de recrutement dans les communautés autochtones, programmes d'études dédiés spécifiquement aux étudiants autochtones, etc.). L'optique est celle de l'égalité des libertés, qui reconnaît « les différences entre les individus et les peuples », s'assurant que les étudiants « ont les mêmes ressources, mais surtout les mêmes possibilités de les utiliser » (*ibid.*). Les entrevues mettent en lumière le rôle déterminant des politiques institutionnelles dans les possibilités réelles des individus de poursuivre ses objectifs. En effet, seule l'UQAT augmente réellement la possibilité de poursuivre des études pour les femmes autochtones, alors qu'à l'UL, les étudiantes doivent s'appuyer sur leurs ressources personnelles, extérieures à celles offertes par l'institution. L'on pourrait ainsi dire que l'UQAT déploie une politique plus proche de l'inclusion, en s'adaptant aux réalités des étudiants, tandis que l'UL s'inscrit simplement dans une politique d'intégration (voire une absence de politique,

⁶⁷ Les neuf communautés cris sont dispersées sur un territoire situé entre 500 et 900 km au nord de Val-d'Or. Les trois communautés anishinabeg d'Abitibi, Kitchisakik, Lac Simon et Pikogan, sont quant à elles situées à une heure maximum de Val-d'Or (Loiselle 2010 : 15).

contribuant à l'exclusion de certains Autochtones qui n'ont pas le niveau requis ou les possibilités réelles de poursuivre des études dans cette université).

Ainsi, les analyses postcoloniales menées principalement au Canada, auxquelles s'ajoutent les deux thèses récemment soutenues au Québec, permettent de dépasser la vision fonctionnaliste de l'école en interrogeant la nature coloniale des structures sociales et institutionnelles. Ces analyses s'intéressent cependant rarement à l'expérience des étudiants eux-mêmes : ainsi que le souligne Joncas, les études sont souvent menées soit dans une perspective macrosociale, soit dans une perspective microsociale, ne permettant pas d'analyser la combinaison des deux niveaux d'analyse. Quelques recherches très minoritaires s'intéressent plus particulièrement à l'expérience du racisme, qui permet dans une certaine mesure d'étudier l'impact des réalités sociales et institutionnelles sur l'expérience quotidienne des étudiants.

4.3. Les étudiants et professeurs autochtones face au racisme : oppression et résistance

J'aborderai dans cette dernière partie de la revue de littérature les études qui concernent l'expérience du racisme pour les peuples autochtones en contexte scolaire. Je présenterai d'abord les réflexions d'inspiration autobiographique de Monture-Angus, étudiante et professeure mohawk. Cela me permettra d'illustrer par des expériences concrètes les diverses manifestations du racisme en milieu universitaire. Dans un deuxième temps, j'établirai une synthèse des recherches portant sur le racisme envers les peuples autochtones en milieu universitaire. Enfin, j'identifierai certaines données apparaissant dans la revue de littérature autour de la notion de résistance ou d'agentivité des étudiants et des professeurs autochtones.

4.3.1. Exploration des manifestations du racisme au sein du système universitaire : l'expérience de Patricia Monture-Angus

En 1995, Patricia Monture-Angus publiait un recueil de ses écrits rédigés en tant qu'étudiante, puis en tant que l'une des trois premières autochtones professeures de droit dans des universités canadiennes. Nommée professeure permanente en 1998, Monture-Angus a enseigné dans des universités anglophones, notamment en Ontario et en Saskatchewan. Ses réflexions présentent, à mon sens, une double spécificité. Premièrement, tout en témoignant de réalités similaires à celles documentées dans d'autres textes, Monture-Angus analyse l'ensemble de ses expériences sous l'angle du racisme à l'œuvre dans la société canadienne et au sein du système universitaire⁶⁸. De plus, son approche réflexive concernant sa propre douleur et ses propres frustrations au sein de l'université permet d'éviter les euphémismes et la minimisation des conséquences de l'oppression quotidienne.

Monture-Angus s'appuie sur la définition du racisme issue de la CRT et les théories de la « *whiteness* ». Pour elle, il s'agit d'une des seules manières de ne pas porter la culpabilité sur les personnes racisées, en considérant le racisme comme un problème collectif impliquant prioritairement les Blancs (Monture-Angus 1995 : 36, 123). Cela lui permet d'analyser comme du racisme des événements où le racisme n'est pourtant pas explicite, ou bien où il n'est pas le simple fait d'actions individuelles isolées. L'auteure identifie deux mécanismes d'oppression majeurs. (1) Le premier est

⁶⁸ Le texte de Monture-Angus se différencie en cela, par exemple, de celui d'Harris (2002). Harris nomme des expériences similaires, mais sans les identifier comme étant la cause (ou le symptôme) d'un racisme contemporain. En cela, parler du racisme (sans s'arrêter à la « colonisation ») est selon moi nécessaire, car le racisme est l'idéologie qui sous-tend la colonisation, il rend également plus visibles les conséquences quotidiennes de l'oppression. De plus, colonisation tend à être associée au processus historique, alors que racisme est avant tout contemporain. Enfin, permet de faire des parallèles entre les différents groupes racisés (comme les Noirs aux États-Unis et les immigrants), ce que la mention de « colonisation » ne permet pas toujours de faire.

l'oppression institutionnelle, véhiculée notamment par le système scolaire et le système de justice. (2) Le deuxième est le déni même du racisme au sein de l'institution.

(1) Tout d'abord, Monture-Angus envisage le système de justice et le système universitaire sous l'angle de l'oppression systémique. Au sein de l'université, le racisme est tangible dans l'environnement physique et le contexte idéologique. Pour Monture-Angus, cela s'exprime, en tant qu'étudiante, par la dévalorisation de son expérience vécue au profit de savoirs désincarnés et racistes, sous couvert de neutralité, et par la « totale disparition des peuples autochtones » dans les curricula (*ibid.* : 81). Cela se traduit par un sentiment, partagé avec les autres étudiants autochtones, d'isolement et d'aliénation (*ibid.*). En tant que professeure, cela se traduit par la marginalisation des professeurs ou des cours autochtones au sein des départements (*ibid.* : 57), par l'hostilité des étudiants blancs qui rejettent ses compétences s'ils se sentent « offensés » par son cours, et de manière générale par la constante réaffirmation de la norme blanche et de l'infériorité autochtone (*ibid.* : 88). Les professeurs autochtones, par exemple, sont souvent perçus comme inférieurs aux professeurs blancs :

« I knew from experience that when I am teaching one section of a course and a non-Aboriginal person teaches another section, the non-Aboriginal teacher and class becomes the accepted norm. I am expected to conform to that norm. If I do not, then the way I am teaching is seen as inferior. This is true (amazing as it seems) even when the substance of the course is Aboriginal people. » (*ibid.* : 61).

Ce constat est très similaire à celui réalisé par Dua et Lawrence (2000), qui montrent que les étudiants (blancs) accusent les professeurs autochtones ou de couleur de « biais subjectifs » si les cours remettent en question l'idéologie dominante, et adoptent une attitude condescendante, hostile ou ouvertement raciste à l'égard des professeurs⁶⁹.

⁶⁹ Ces réactions de rejet ont également été documentées dans le cas des professeurs immigrés, ainsi que je l'ai montré à la section 2.3 sur la perspective antiraciste. Le concept de « *White fragility* », créé par DiAngelo dans le contexte nord-américain, serait utile pour approfondir l'analyse. Les Blancs n'étant pas habitués à se considérer comme tels, la « fragilité blanche » fait référence à « *a state in which even*

Une étude menée en 1988-1989 au sein du Native Education Centre (NEC) de Vancouver fait émerger des résultats complémentaires. Au cours de son enquête, Haig-Brown relevait les propos d'un professeur autochtone qui indiquait que certains étudiants (autochtones) préféraient poser leurs questions à un professeur blanc : « *sometimes just because I'm Indian they think I'm not competent as an instructor... I guess they're so conditioned to thinking that white instructors know the curriculum* » (Haig-Brown 1995: 280). Haig-Brown interprète ces données comme étant la résultante de la « haine de sa culture » (« *cultural self-hatred* », en opposition à l'expression « *cultural self-esteem* »). Cette expression fait référence à « *learned self-helplessness, a socialized belief that no matter what you do, as a member of a particular cultural group you cannot make a difference* » (*ibid.* : 279). Ainsi que vu au chapitre I, le sentiment d'infériorité internalisée a été largement documenté par les études de psychologie sociale pour les groupes opprimés. Le fait que certains étudiants autochtones eux-mêmes, dans l'étude de Haig-Brown, considère les professeurs blancs supérieurs renforce, à mon avis, le constat de racisme systémique réalisé par Monture-Angus.

Contrairement à la majorité des études postcoloniales, qui valorisent souvent les savoirs autochtones par le biais des cérémonies et des récits oraux (voir par exemple Simpson 2000, Canadian Council on Learning 2007), il est intéressant de noter que Monture-Angus ne définit pas la perspective autochtone par des aspects religieux ou culturels mais par une compréhension politique du monde. Celle-ci est implicitement niée au sein des cours de droit, ce qui constitue une violence supplémentaire :

« When I teach law to law students, I have to teach all the colonial ideas about conflict, conquest and discovery. You cannot understand step two in Canadian law if you do not buy step one. Step one is the great lie that Columbus discovered America. With the

a minimum amount of racial stress becomes intolerable, triggering a range of defensive moves. These moves include the outward display of emotions such as anger, fear, and guilt, and behaviors such as argumentation, silence, and leaving the stress-inducing situation. These behaviors, in turn, function to reinstate white racial equilibrium. » (DiAngelo 2011:54).

privilege of being professor, I can challenge the usual terms of reference, values and beliefs in my classroom. This is not enough as long as some people hold onto the belief that there is one way, one truth and one knowledge. Even as professor, I am [considered to be] outside of that one knowledge, and my work and teaching is attacked and devalued. (...) Although teaching from the case law, I was told that I was not objective and that the course was about political opinions and propaganda, not law. » (Monture-Angus 1995 : 88)

L'ensemble des expériences desquelles témoigne Monture-Angus la conduit à comparer son expérience postsecondaire à une lutte face à l'oppression. Faisant référence à la violence dont elle était victime dans sa vie personnelle avant de poursuivre des études, elle conclut : « *I may no longer live in a situation of overt violence but I still live with the knowledge that overt violence surrounds me* » (*ibid.* : 70).

(2) Le deuxième mécanisme d'oppression identifié par Monture-Angus correspond au déni du racisme au sein des universités où elle a étudié et enseigné. En effet, Razack (1998 : 60) a noté que dans sa forme moderne, le « racisme culturel » se distingue du racisme du XIX^e siècle « par la vigueur avec laquelle il est constamment dénié » au sein des sociétés (ou des institutions) qui se perçoivent comme ouvertes et multiculturelles. Ainsi, Monture-Angus (*ibid.*: 63) relève que le personnel universitaire dans son ensemble « *refuse steadfastly to examine the way race and culture impacts on the power relationships which exist within the university environment* ». La chercheuse a donc peur de blesser ses collègues qui risquent de se reconnaître dans ses écrits où elle dénonce le racisme (*ibid.* : 55). Cela la met face à une alternative qui s'apparente à une impasse : se taire pour se protéger, et ainsi contribuer à renforcer l'oppression; ou bien parler et prendre le risque d'être rejetée et considérée comme la cause du problème qu'elle dénonce (*ibid.* : 21, 38, 63).

« As soon as I point out to most people, "Hey, that's racist", it is distancing. You become defensive. Perhaps you blame me for calling you names or maybe you distance yourself by calling me angry. I feel guilty as I had never intended to hurt you. (...) The

power to define my own experience is then taken away from me because racism is a bad word! » (*ibid.* : 38)

Cette impossibilité à nommer le racisme tout en se sentant en sécurité constitue l'une des majeures formes d'oppression vécue par Monture-Angus.

Le déni du racisme, expliqué notamment par le concept de « *white fragility* » (DiAngelo 2011, voir note de bas de page 73), a été reconnu dans la littérature comme l'un des mécanismes les plus puissants d'oppression. Il réduit au silence les personnes opprimées et les oblige à nommer leurs expériences en des termes proches de celui de la « différence culturelle », plutôt qu'en des termes risquant de mettre leurs interlocuteurs sur une situation de défensive (Razack 1998, DiAngelo 2011 et 2012). Ce mécanisme de déni se reproduit, à une plus large échelle, par l'invisibilité des recherches portant sur le racisme en sciences de l'éducation.

4.3.2. La perspective antiraciste au Canada

Les écrits de Monture-Angus sont publiés dans les années 1990. À cette époque, les analyses antiracistes concernant l'expérience scolaire des étudiants autochtones sont inexistantes. Les recherches portant plus spécifiquement sur une analyse du racisme commencent à émerger au Canada dans les années 2000. Quoique complémentaires, les études postcoloniales autochtones sont généralement distinctes des études explicitement basées sur le racisme. Il est cependant intéressant de noter que dans son ouvrage le plus récent, Marie Battiste (2013 : 125-139) consacre un chapitre au racisme en citant les travaux d'auteurs anti-racistes (Tatum, Sleeter, Dei, St. Denis et Shick), ce qui témoigne d'un mouvement plus récent de convergence entre les deux approches.

L'une des premières études au Canada examinant spécifiquement le racisme en milieu scolaire est celle de St. Denis et Hampton (2002), professeurs autochtones dans des

universités de la province de Saskatchewan. Leur revue de littérature examine les effets du racisme pour les Premières Nations au Canada au niveau élémentaire et secondaire, étendant la recherche bibliographique aux États-Unis. Une grande partie de la revue de littérature s'applique à définir le racisme, selon les termes de la CRT présentés au chapitre I. Constatant que la majorité des textes s'intéressent à la question de la différence culturelle, les auteurs mettent en évidence le paradoxe selon lequel il existe très peu de littérature scientifique sur le racisme et les peuples autochtones, bien que « *there is no doubt that Aboriginal people, students and teachers, must contend with racist practices and beliefs in white supremacy and colonialism* » (*ibid.* : 5). Dans un article plus récent, la chercheuse eeyou-métis Verna St. Denis, professeure à l'Université de Saskatchewan, montre que le concept de « culture » issu de l'anthropologie est devenu central pour analyser les problèmes liés à l'éducation autochtone et y apporter des solutions, ayant pour effet de masquer l'analyse en termes de rapports sociaux et raciaux :

« Rather than acknowledging the need for a critical examination of how and why race matters in our society, it is often suggested that it is Aboriginal people and their culture that must be explained to and understood by those in position of racial dominance » (St. Denis 2009: 163)

Au lieu de considérer les facteurs culturels comme la cause de l'échec scolaire massif, Deyhle (1995) fut une des premières aux États-Unis à mettre le racisme au cœur du modèle explicatif de l'expérience scolaire et du décrochage massif des Autochtones. En se basant sur son étude auprès de jeunes Indiens Navajos aux États-Unis, elle affirme : « *although Navajo youth enter high school with high aspirations about their future opportunities, their future aspirations are thwarted by the racism their experience in school* » (Deyhle 1995 : 21-33, cité dans St. Denis et Hampton 2002 : 16). Ce constat est également fait pour l'expérience postsecondaire des étudiants, où le racisme constitue l'un des thèmes majeurs discuté par les participants d'études canadiennes et américains (St. Denis et Hampton 2002 : 17). Les diverses formes de

racisme relevés dans la revue de littérature incluent la violence verbale directe (de la part des étudiants et des professeurs), une idéologie prévalente et internalisée de l'infériorité des peuples autochtones, la faible attente des professeurs (blancs) envers les étudiants autochtones, la marginalisation ou l'isolement social et les taux plus élevés d'expulsions ou de relégation dans des classes ou des programmes moins avancés (synthétisé dans St. Denis et Hampton 2002 : 16-25).

Certaines études canadiennes identifient des éléments liés au racisme, sans cependant les approfondir. L'étude de Malatest (2004 : 16) aborde brièvement cet enjeu, qu'il classe sous la catégorie des « obstacles culturels » à la réussite des Autochtones au postsecondaire. Un sondage effectué auprès de membres des Premières Nations vivant dans une réserve au Canada remarque que « 28% font état des difficultés à être acceptés sur les campus collégiaux et universitaires », et éprouvent un « sentiment de rejet sur le campus », sans expliquer davantage ce phénomène (Fondation canadienne des bourses du millénaire 2006 : 4)⁷⁰.

Les recherches ayant pour visée explicite de documenter l'expérience du racisme envers les peuples autochtones au niveau universitaire sont plutôt des recherches qualitatives. Nommons les articles de Dua et Lawrence (2000), Shick (2002), Clark *et al.* (2014) et Bailey (2015), les ouvrages de Cote-Meek (2014), Henry et Tator (2009), Henry *et al.* (2017) et la thèse d'Harvard (2011). À ma connaissance, aucune recherche n'aborde spécifiquement ce thème au Québec. Cependant, les thèses de Lachapelle (2017) et Joncas (2018) y font référence dans l'analyse des résultats de leurs collectes de données, tandis que Dufour (2013) offre une brève réflexion sur le rôle du

⁷⁰ Il s'agissait d' « un sondage par téléphone auprès de 2 206 membres de Premières nations vivant dans les réserves » (*ibid.* : 7), effectué au printemps 2005 par la firme de recherche EKOS pour le compte de la Fondation canadienne des bourses du millénaire. Il n'est cependant pas indiqué si ces personnes avaient fréquenté un établissement postsecondaire ou s'il s'agissait de perceptions de personnes qui pouvaient ne pas avoir fréquenté un tel établissement.

curriculum québécois dans la perpétuation de stéréotypes. Les résultats de ces études recourent en grande partie les réflexions faites par Monture-Angus (1995).

Un ouvrage récent de référence, *The Equity Myth : Racialization and Indigeneity at Canadian Universities* (Henry *et al.* 2017), explore les différentes formes de racisme dont est victime le personnel enseignant de minorités ethniques ou autochtones. En se basant sur des entrevues conduites dans 12 universités canadiennes, des sondages et des données statistiques, les auteurs concluent que

« Notwithstanding the promise of equity, the university is a racialized site that still excludes and marginalizes non-White people, in subtle, complex, sophisticated, and ironic ways, from everyday interactions with colleagues to institutional practices that at best are ineffective and at worst perpetuate structural racism. » (Henry *et al.* 2017 : 3).

L'enquête de Dua et Lawrence (2000) réalisée auprès de femmes autochtones et immigrées enseignant à l'université, fait émerger des conclusions similaires à celles d'Henry *et al.* (2017). Selon les résultats des deux études, les participants vivent quotidiennement des expériences de microagression de la part de leurs collègues, vivent des barrières à l'embauche ou à l'avancement professionnel, ont statistiquement un salaire plus faible que leurs collègues blancs, sont marginalisés au sein de certains cours ou programmes perçus comme inférieurs (par exemple les départements d'études féministes ou d'études autochtones), font face à l'hostilité de certains étudiants blancs, et voient leurs pédagogies et leurs savoirs dévalorisés par l'institution. Tous pointent l'inefficacité des politiques institutionnelles pour leur assurer une place égale au sein de l'université et leur permettre de créer de nouvelles formes de connaissance. Dua et Lawrence (2000 : 120) concluent également que « *the classroom is a site of systemic discrimination for those who are engaged in teaching anti-racism and Indigenous perspectives* ».

Ces deux études pointent l'importance d'explorer plus en profondeur ce domaine négligé de la littérature scientifique. Dua et Lawrence (2000 : 120) montrent l'importance d'examiner les biais raciaux, et pas seulement les biais sexistes, dans l'analyse de l'institution universitaire, en différenciant l'expérience des Autochtones de celle des immigrants. Henry *et al.* (2016 : 1) regrettent quant à eux que « *despite the expanding research on equity and higher education, analyses of racism, racialization, and Indigeneity in the academy are notable by their absence* ».

Un deuxième exemple d'analyse, plus spécifique, concerne les discours d'étudiants blancs confrontés à une critique du système raciste au sein d'un cours. L'ouvrage de Berlak et Moyenda (2001) analyse les effets du racisme de la maternelle aux « *colleges* » dans le système américain. L'une des auteures, Ann Berlak, enseignait un cours de « diversité culturelle et linguistique » dans un programme de formation des enseignants. Elle a invité une de ses anciennes étudiantes, noire, Sekani Moyenda, à donner une conférence sur le racisme. Dans leur ouvrage, les deux auteures rapportent les réactions des étudiants (blancs, futurs enseignants) à la présentation de Moyenda. Les étudiants ont en effet réagi fortement aux propos évoqués, remettant en question l'expertise de la conférencière, indiquant être offensés par certains mots utilisés, et estimant que la « colère » exprimée par la conférencière était inappropriée dans le contexte académique (Berlak et Moyenda 2001). Analysant l'incapacité des étudiants à se remettre en question, les auteures réalisent une critique du multiculturalisme libéral, qui « soutient le privilège blanc en rendant le racisme institutionnel invisible » (Berlak et Moyenda 2001 : 94, cité dans Sleeter 2013 : 115). Cette analyse est très similaire à celle opérée en contexte canadien, notamment par l'article de Schick (2002) *Keeping the ivory tower white : discourses of racial domination*, basé sur une enquête réalisée à l'université de Saskatchewan. Shick montre que tout en prônant des valeurs d'égalité et de tolérance, les étudiants (blancs) suivant un programme de formation des enseignants réagissent négativement à un cours abordant les enjeux du racisme, en accordant une place particulière aux perspectives autochtones. Se sentant « offensés »

par le cours, les étudiants réinscrivent leur légitimité au sein de l'espace académique (perçu comme abstrait, objectif et rationnel), tout en rejetant le discours des conférenciers, perçu comme trop politique, incarné et non rationnel- et donc, n'appartenant pas à l'espace universitaire. À l'université, « *whiteness persists as what is worth knowing and as an identification worth performing* » (Shick 2002: 101). Ainsi, les études réalisées dans une perspective antiraciste montrent que l'analyse du racisme est une entreprise risquée, qui se heurte souvent à la résistance du milieu académique dans son ensemble.

Oppression

Les manifestations du racisme à l'université documentées dans les études peuvent être regroupées sous forme de tableau. Afin de classer sous une forme synthétique les résultats des recherches, j'ai fait le choix d'opérer une classification selon les niveaux de racisme identifiés par Pérez-Huber et Solorzano (2015) et Scheurich et Young (1995). Bien que les auteurs abordent plutôt le cas du racisme envers les Noirs au sein du système de justice aux États-Unis, leur distinction est selon moi particulièrement adaptée pour analyser le système scolaire envers les peuples autochtones. Cela a en effet l'avantage de ne pas minimiser ou oublier l'impact du racisme « invisible » ou plus difficile à mesurer, qui ne serait pas nommé directement par les participants aux études qualitatives.

Une autre classification a été choisie dans l'étude de référence de Clark *et al.* (2014), « "Do you live in a teepee?" Aboriginal Students' Experience With Racial Microaggressions in Canada ». L'enquête, réalisée auprès de 6 étudiants autochtones d'universités canadiennes, est basée sur le concept de microagression. Utilisé afin d'identifier la nature quotidienne et souvent invisible des agressions raciales, ce concept permet de mettre en lumière le « racisme quotidien » (*everyday racism*, expression développée par Essed 2002) sans en minimiser la portée. À la suite des

travaux de Pierce dans les années 1970-1980 (voir chapitre I), le concept a été repris notamment par Sue *et al.* (2007, 2008) pour désigner « *a brief and commonplace verbal, behavioral, and environmental indignities with detrimental cumulative psychological effects* » (Clark *et al.* 2014: 113). Selon Sue *et al.* (2007, cité dans Clark *et al.*, *ibid.*) les microagressions raciales comprennent les microinsultes (qui transmettent, de manière souvent subtile, une image dégradante des minorités), les microinvalidations (la négation et la minimisation de l'expérience vécue, des réflexions et des émotions des minorités⁷¹) et les microattaques (qui sont des manifestations explicites de racisme, visant à blesser les personnes visées). Sur la base des entrevues avec les étudiants, Clark *et al.* identifient ainsi plusieurs types de microinsultes et de microinvalidations. Celles-ci sont regroupées dans le tableau-synthèse majoritairement au niveau personnel/interpersonnel. Plutôt que de suivre leur classification, j'ai donc préféré élargir le champ en me basant sur la distinction de Pérez-Huber et Solorzano (2015), qui inclut les microagressions.

⁷¹ Le fait de dénier l'expérience du racisme en rejetant la faute sur la personne qui serait « paranoïaque » ou « en colère » (dans le cas de Monture-Angus) en est un exemple.

Table 8. *Tableau-synthèse des formes de racisme affectant les étudiants et professeurs autochtones dans les universités canadiennes et américaines*

Niveau de racisme	Description
1. Systémique	<ul style="list-style-type: none"> • Racisme/colonialisme structurels aux sociétés nord-américaines • Effacement/ignorance des réalités autochtones • Racialisation des identités et cultures autochtones • Accès inéquitable aux ressources (y compris à l'éducation)
2. Institutionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Personnel (professeurs et membres du personnel blancs, étudiants blancs) • Environnement physique (ex. aménagement des salles de classe valorisant des rapports hiérarchiques et non collaboratifs) • Absence de services pour étudiants autochtones • Absence de mécanisme institutionnel pour protéger les professeurs du racisme des étudiants • Dénier du racisme
Épistémique	<ul style="list-style-type: none"> • Dévalorisation/marginalisation des perspectives autochtones • Curriculum effaçant les perspectives autochtones ou reproduisant des stéréotypes • Idée que la méthodologie, les savoirs ou les perspectives autochtones sont « biaisés » et « non scientifiques » • Idée que les professeurs autochtones sont moins compétents • Valorisation d'un savoir désincarné, décontextualisé • Marginalisation/infériorisation des cours ou des programmes autochtones
Politique/idéologique	<ul style="list-style-type: none"> • Affirmation de la norme idéologique blanche comme le seul discours « neutre » et valide • Inaction institutionnelle face aux oppressions
3. Personnel, Interpersonnel	<ul style="list-style-type: none"> • Identité racisée : vision de l'Indien primitif/spirituel • Pathologisation : vision de l'Indien vulnérable/inférieur • Être vu comme l'Indien de service (<i>token Indian</i>), l'« expert autochtone » • Commentaires des professeurs (racisme ouvert/ignorance/minimisation) • Moins d'attentes des professeurs envers les Autochtones • Déresponsabilisation (la charge de la sensibilisation repose sur les étudiants et professeurs autochtones) • Invisibilisation • Étudiants et professeurs autochtones réduits au silence • Emotions: sentiment d'isolement quotidien, colère, malaise, honte

Sources: Monture-Angus 1995, Dua & Lawrence 2000, St. Denis et Hampton 2002, Castagno 2005, Brayboy 2005a, Castagno et Braboy 2008, Henry et Tator 2012, Dufour 2013, Bailey 2015, St. Denis 2007, 2009 et 2011, Currie et al. 2012, Cote-Meek 2014, Clark et al. 2014, Henry et al. 2017, Bourassa et al. 2017, Lachapelle 2017, Joncas 2018.

Par souci de clarté et de concision, j'ai parfois reformulé les termes des auteurs. Lachapelle (2017 : 232-233) parle de la difficulté pour les étudiants inuit de se confronter à « l'ignorance » et à la « méconnaissance » de la majorité québécoise. Il est commun de parler de « méconnaissance »; cependant, dans le tableau-synthèse, je parle « d'effacement » car cette ignorance est le fruit d'une construction politique. Afin de nommer un fait identifié par plusieurs auteurs, à savoir le fait que les étudiants autochtones ont la charge de la sensibilisation culturelle (Cote-Meek 2014, Clark *et al.* 2014), je parle également de « déresponsabilisation », terme qui n'est pas utilisé dans les recherches.

Mis à part ces deux libertés de formulation, toutes les observations viennent des recherches elles-mêmes. Il émerge du tableau-synthèse de nombreux éléments montrant que les étudiants autochtones sont racisés. Le terme de « racisation » (ou « racialisation », d'après le terme anglais) fait référence aux processus « d'imputation et de traitement de groupes comme "races" » (Dhume 2016 : 34). Ainsi que décrit au chapitre I, la racisation fait référence à un double processus : d'une part, réduire l'individu à une « culture » unique et uniforme; et d'autre part, établir de l'extérieur les critères « authentiques » de cette culture. Par exemple, un étudiant autochtone sera 1- considéré comme le représentant de tous les Autochtones (l'Indien de service, l'« expert » sur *toutes* les questions autochtones) et considéré comme un être exclusivement « culturel » (vision de l'Indien primitif/spirituel) ; 2- vu comme un « vrai » Indien – et donc digne d'intérêt - uniquement s'il répond à certains critères, par exemple vivre dans un tipi (Clark *et al.* 2014) ou faire des tentes à sudation et fabriquer des capteurs de rêves (Cote-Meek 2014 : 77).

J'ajouterais que la rareté (au Canada) ou l'absence (au Québec) de cadres théoriques sur le racisme pour expliquer l'échec scolaire des Autochtones fait en soi partie du racisme institutionnel (Scheurich et Young 1997 : 5), tel qu'il s'exprime dans

l'idéologie des chercheurs. Les constats effectués dans la revue de littérature seront repris et détaillés tout au long de la thèse, dans l'analyse des données.

Résistance

Parallèlement à l'analyse de l'oppression raciale, quelques auteurs (Monture-Angus 1995, Dua et Lawrence 2000, St. Denis et Hampton 2002, Harvard 2011, Cote-Meek 2014, Clark *et al.* 2014, Bailey 2015) identifient également des facteurs de résistance. L'une des auteures de la pédagogie critique, hooks (1994), notait que le changement des pratiques pédagogiques avait pour visée de faire de l'éducation « *a practice of freedom* », transgressant ainsi sa vocation initiale de maintien des systèmes d'oppression. La même volonté se retrouve chez les auteurs autochtones. Malgré l'énumération des nombreuses oppressions subies à l'université, Monture-Angus (1995 : 69) explique que son combat s'inscrit dans une volonté d'utiliser l'éducation pour l'amélioration des conditions d'existence des Autochtones : « *I still believe in education systems as a site of future change* ».

Cette volonté de changement s'inscrit donc dans des stratégies de la part des étudiants ou des professeurs autochtones, qualifiés de « résistance face à l'oppression » (Cote-Meek 2014 : 9), de « lutte pour la survie » (Monture-Angus 1995 : 83), de « survie » et de stratégies pour « créer du changement » (Dua et Lawrence 2000 : 118). Dans *Colonized Classrooms : Racism, Trauma and Resistance in Post-Secondary Education*, l'auteure anishinabe Sheila Cote-Meek analyse les résultats d'entrevues avec des aînés (*elders*) autochtones et des étudiants autochtones ayant suivi des cours sur les réalités autochtones au sein d'universités en Ontario. En se basant sur les entrevues, l'auteure décrit l'expérience des étudiants comme violente et traumatique, basée sur un racisme omniprésent (Cote-Meek 2014 : 16). Elle identifie également plusieurs mécanismes de « résistance » (inclus dans le tableau-synthèse 2), tout en justifiant l'emploi de ce terme :

« Despite the significant challenges that Aboriginal students confront, they identify a number of strategies that assist them with negotiating racism in the classroom. (...) While these may appear to be merely reactions and not personal strategies, I name these as strategies of resistance because they appear thought out and/or there is a suggestion that the response is done with intent. (...) It is also important to note that at the time of writing this book all the students interviewed had successfully completed their degrees – a testament to their resilience and persistence. » (Cote-Meek 2014: 17 et 128).

Cote-Meek ne définit pas théoriquement la notion de résistance, mais la situe autour de deux champs : d'une part, l'action intentionnelle pour transformer l'ordre colonial et viser à l'amélioration des conditions de vie des Autochtones (ce qui correspond à la définition donnée par Giroux 1983 : 108, présentée au chapitre précédent); et d'autre part, les mécanismes de survie ou de résilience au sein d'un système oppressif, ce qui se traduit ici par le fait d'obtenir le diplôme.

En anthropologie, Ortner (1995) a montré que la notion de résistance est ambiguë et comporte plusieurs limites. Selon la chercheuse, l'un des principaux risques est de limiter l'interprétation à l'opposition entre deux blocs homogènes, en omettant de considérer les conflits et les tensions internes aux groupes opprimés et en produisant une vision romantique et idéalisées des communautés étudiées (*ibid.* : 176-177). En se basant sur les réflexions d'Ortner, Deslile-l'Heureux (2015 : 40) propose ainsi de complexifier la notion de résistance en montrant que « la domination, bien qu'elle soit homogène, peut avoir un impact différencié sur les individus selon les catégories sociales qui lui sont imposées » (par exemple le genre ou l'ethnie). Une deuxième limite relevée est que le concept de résistance n'est pas clairement délimité, notamment dans la notion de « résistance au quotidien » conceptualisée par Scott (1985) : où commence, où termine la résistance? Comment distinguer celle-ci d'une simple stratégie de survie? Doit-on se concentrer sur les intentions des acteurs (Fegan 1986), alors que celles-ci peuvent être hétérogènes et varier avec le temps (Ortner 1995: 175), ou sur les résultats en termes de transformations sociales (Stoler 1986, Cooper 1992)? Tout en notant les limites, Ortner indique que l'intérêt premier de la notion de

résistance réside dans sa capacité à produire une analyse qui tienne compte des rapports de pouvoir, à condition de prendre en compte « *the ambiguity of resistance and the subjective ambivalence of the acts for those who engage in them* » :

« [F]or the moment I think resistance, even as its most ambiguous, is a reasonably useful category, if only because it highlights the presence and play of power in most forms of relationship and activity. Moreover, we are not required to decide once and for all whether any given act fits into a fixed box called resistance. » (Ortner 1995: 175)

Au-delà d'une typologie des formes de résistance, il s'agit donc de mettre en lumière les contraintes imposées par les structures sociales et le rôle de l'agentivité humaine dans la réponse à ces structures, tout en reconnaissant que les actions des individus prennent place dans un contexte culturel et social particulier (Giroux 1983 : 106, Holland 2003 : 275). Dans cette acception large, la notion de résistance se rapproche de celle d'agentivité, tout en mettant l'accent sur les inégalités sociales.

En sciences de l'éducation, dans leur acception large, les théories de la résistance visent également à dépasser les théories de la reproduction en montrant la manière dont « *individuals negotiate and struggle with structures and create meanings of their own from these interactions* », tout en reconnaissant les capacités d'agentivité humaine, c'est-à-dire « *the confidence and skills to act on one's behalf* » (Solorzano et Delgado Bernal 2001 : 315). Cependant, la définition plus précise des formes de résistance a également été objet à débats, qu'il s'agisse des comportements oppositionnels autodestructeurs des enfants d'ouvrier menant à la reproduction de l'ordre social (Willis 1977), des formes « visibles » ou « subtiles » de résistance (Giroux 1983 : 246-247, Solorzano et Delgado Bernal 2001 : 316), ou des actions visant explicitement et consciemment un changement social (selon la définition adoptée par exemple par Giroux 1983, Solorzano et Delgado Bernal 2001 et Harvard 2011). Dans son étude réalisée auprès d'étudiantes des Premières Nations dans des universités canadiennes, Harvard analyse ses données en se basant sur la définition de « *transformational*

resistance » (résistance transformationnelle) préalablement définie en contexte autochtone aux États-Unis pour les étudiants « American Indians » (Brayboy 2005a) et pour les étudiants chicanos (identité revendiquée par certains Mexicains-Américains) (Solorzano et Delgado Bernal 2001). Selon Brayboy, les personnes engagées dans ce type de résistance sont « *those who employ whatever strategies necessary to acquire educational credentials and skills, not simply for their own individual empowerment, but instead for the liberation of their communities and their peoples* » (Harvard 2011 : 42). Afin de montrer que les choix des participantes à sa recherche peuvent être qualifiés de « résistance transformationnelle », Harvard montre préalablement qu'elles ont, effectivement, une conscience critique du racisme et de la discrimination de genre au sein de l'université et qu'elles sont motivées par une volonté de justice sociale.

Mis à part la thèse d'Harvard, qui s'ancre explicitement dans la théorie de la résistance transformationnelle et définit la nature des intentions des étudiants, les autres recherches auprès d'étudiants ou de professeurs autochtones au Canada s'ancrent dans une définition plus large de la résistance sans établir de manière définitive les intentions des acteurs. Sans prétendre établir une typologie des formes de résistance, le tableau 9 récapitule les éléments relevés dans la revue de littérature. Il s'agit des stratégies individuelles de la part des étudiants et des professeurs, ainsi que des possibilités d'action pour contrer le racisme systémique à un niveau institutionnel.

Il est à noter que ce tableau n'inclut pas les données des études postcoloniales, qui accordent une grande importance à la mise en valeur des savoirs traditionnels ou aux pratiques de cérémonies traditionnelles dans les cours. Contrairement au tableau 8, comme les sources sont moins nombreuses et souvent limitées à un domaine (résistance des étudiants/des professeurs/recommandations institutionnelles), j'ai inclus directement les références dont proviennent les données dans le tableau.

Table 9. Tableau-synthèse des stratégies de résistance face au racisme dans les universités

Résistance des étudiants <i>(Harvard 2011, Cote-Meek 2014, Bailey 2015)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas s'auto-identifier comme Autochtone, se rendre invisible • Trouver des endroits sécuritaires pour exprimer ses émotions • Se tourner vers le soutien disponible (local/service pour étudiants autochtones, présence d'ainés⁷²) • Accepter les règles universitaires pour obtenir le diplôme • Demeurer silencieux face aux commentaires racistes • Éduquer/sensibiliser les non-Autochtones • Confronter directement les professeurs ou les membres du personnel • S'identifier explicitement comme Autochtone
Résistance des professeurs <i>(Monture-Angus 1995, Dua et Lawrence 2000, Cote-Meek 2014)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner du point de vue autochtone, mettre les perspectives autochtones et anti-racistes dans le curriculum • Assurer la sécurité émotionnelle des étudiants autochtones dans les cours • Être un modèle, un soutien pour les étudiants autochtones • Déconstruire la relation d'autorité entre professeurs et étudiants • Rétablir sa légitimité en tant que professeur autochtone • Créer un réseau de soutien • Lutter contre la dépression, le doute, le sentiment d'infériorité internalisé
Recommandations institutionnelles <i>(Harvard 2011, Clark et al. 2014, St. Denis et Hampton 2002, Cote-Meek 2014)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un engagement institutionnel affirmé envers les initiatives autochtones et contre la discrimination et le racisme • Offrir des formations en approche multiculturelle (incluant les réalités autochtones) • Offrir des formations en approche antiraciste pour le personnel et les étudiants • Outiller les étudiants qui subissent le racisme • Mettre en place des structures et des règlements pour contrer les actes de microagression • Changer la politique pour l'embauche du personnel • Augmenter le personnel autochtone (professeurs, étudiants) • Changer la pédagogie de tous les professeurs : reconnaître que les étudiants autochtones sont racialisés, prendre en compte le bien-être émotionnel des étudiants, reconnaître le racisme dans les salles de classe, créer des espaces de rencontre entre les étudiants de groupes opprimés. • Offrir des espaces dédiés pour les étudiants autochtones (local)

⁷² Le qualificatif d' « aîné » (*elder*) désigne les personnes qui ont approximativement plus de 50/60 ans et qui sont reconnues comme détentrices d'une certaine connaissance spirituelle ou culturelle permettant de guider les plus jeunes générations.

Tout comme les données sur les différentes manifestations du racisme, les données synthétisées dans ce tableau seront discutées plus en détail dans la deuxième partie de la thèse portant sur les résultats de la recherche qualitative auprès des étudiants autochtones à Montréal. Toutefois, il est d'emblée possible d'émettre deux remarques générales concernant l'apport de l'analyse sous l'angle du racisme par rapport aux cadres d'analyses traditionnels.

L'interprétation sous l'angle du racisme fait émerger des données qui ne sont pas comprises dans les recherches traditionnelles effectuées au Québec ou au Canada. Par exemple, Cote-Meek identifie comme des facteurs de résistance à la fois le fait de ne pas s'auto-identifier comme Autochtone, et le fait de s'identifier comme tel. Dans le premier cas, cela correspond à un mécanisme de protection afin de se distancer des stigmates et des stéréotypes racialisés de la part des étudiants ou du personnel blanc (Cote-Meek 2014 : 128). Dans l'autre cas, il s'agit plutôt d'un processus de « résistance active » afin de confronter des remarques racistes (*ibid.* : 134-135). Or ces données ne sont à ma connaissance pas présentes dans les autres études recensées. De plus, il est aisé de constater que les enjeux soulevés par la question d'auto-identification ne pourraient être compris avec un cadre interprétatif basé sur la seule « différence culturelle ».

Cette synthèse fait également émerger une conception différente de la responsabilité institutionnelle dans la reproduction des systèmes de domination, ou au contraire la résistance face au racisme. Dans les analyses traditionnelles, l'attention est portée uniquement sur les Autochtones ou sur le rôle de leur « culture ». Les recommandations/actions institutionnelles sont donc plutôt liées à des mesures d'accommodements, visant uniquement les étudiants, afin de favoriser leur réussite universitaire (mettre en place des services de soutien pour étudiants autochtones). Il s'agit donc de mesures d'intégration, ancrées dans une vision fonctionnaliste de l'école. Au contraire, les recommandations basées sur une approche anti-raciste, notamment

défendues par Clark *et al.* (2014), considère que la situation des étudiants autochtones est en réalité le problème de *l'ensemble* du personnel universitaire (et, plus globalement, de la société). Étant créé et maintenu par les Blancs, le racisme dont sont victimes les étudiants doit être combattu par les personnes au pouvoir. La charge de la sensibilisation ne peut donc en incomber uniquement aux Autochtones eux-mêmes, comme c'est le cas actuellement (Cote-Meek 2014 : 130). Les mesures institutionnelles synthétisées dans le tableau 9 (par exemple, offrir des formations obligatoires en approche antiraciste) sont donc plutôt des exemples d'inclusion, impliquant une remise en question de l'ensemble de l'institution.

L'emphase mise sur la formation multiculturelle/antiraciste est significative, car le plus souvent, les approches multiculturelles ne tiennent pas compte des Autochtones. Par exemple, à l'Université Laval, Joncas (2018 : 101) note que la seule formation offerte pour le personnel de l'Université Laval en « communication interculturelle » se concentre sur les étudiants immigrants, évacuant les étudiants autochtones du contenu de la formation; de plus, cette formation est pensée pour soutenir tout membre du personnel qui « côtoie, aide ou travaille avec des personnes provenant de l'extérieur du Canada » (c'est-à-dire des étrangers/immigrants, et non pas les étudiants autochtones). Bien qu'il existe des différences entre les institutions (par exemple entre l'Université Laval et l'UQAT, ainsi que le montre Joncas), notons que ces recommandations sont généralement loin d'être mises en place ou même envisagées au niveau québécois.

Conclusion

Dans son ouvrage de référence introduisant les grands principes de la pédagogie critique, Giroux (1983 : 100) notait que le choix de la théorie comporte une dimension politique, et que par conséquent « c'est sur le terrain contesté de la théorie que l'on doit mener le débat ». En effet, les expériences empiriques ne parlent pas par elles-mêmes :

le cadre d'analyse choisi influence largement les données recueillies et leur interprétation (*ibid.*). Or, les chapitres III et IV permettent de reconsidérer les théories les plus souvent utilisées au Québec en montrant qu'elles contribuent à reproduire un discours infériorisant pour les peuples autochtones. Cette thèse vise donc à explorer d'autres cadres théoriques possibles, au rang desquels la pédagogie critique, l'approche anti-raciste, les études postcoloniales et les théories de l'inclusion scolaire.

La revue de littérature effectuée permet d'adopter une attitude critique face aux données concernant les obstacles et les facteurs de soutien à la réussite des étudiants autochtones. Ainsi, les tableaux-synthèses sur le racisme et la résistance au racisme (tableaux 8 et 9) peuvent être confrontés avec profit au tableau-synthèse de Loïselle (tableau 7). Dans l'approche défendue dans cette thèse, les éléments qui composent le tableau 7 peuvent être reconsidérés comme des « symptômes de l'oppression » (et non comme des « obstacles à la réussite »). De plus, les « facteurs de soutien » identifiés pourraient être renommés, selon cette approche, des « facteurs de résistance à l'oppression ». La sémantique utilisée est déterminante, car elle indique de quel point de vue est analysée la situation. Alors que l'approche traditionnelle peut être qualifiée d'étiq (c'est-à-dire, selon le point de vue extérieur, ici le point de vue blanc), la CRT se rapproche selon moi du point de vue émiq (c'est-à-dire, selon le point de vue interne) : là où le chercheur blanc voit des « obstacles » à une « réussite » souhaitable (dans un système éducatif dont les fondements ne sont pas remis en question), l'étudiant autochtone vit les conséquences d'un racisme systémique⁷³.

Seule la perspective antiraciste, méconnue dans le milieu francophone, a été appliquée de manière marginale pour comprendre l'expérience des étudiants et professeurs

⁷³ Cette approche théorique constitue cependant une prise de distance par rapport à la parole des participants eux-mêmes, puisque les étudiants ne nomment généralement pas le « racisme » comme obstacles principal, et ont rarement une analyse liée au racisme systémique. Cela sera discuté dans la deuxième partie de la thèse.

autochtones au sein des universités canadiennes anglophones. Elle apporte des données qui n'émergent pas des études réalisées au Québec, qui sont exploratoires et descriptives, et se fondent souvent de manière explicite ou implicite sur théories de la différence culturelle. Il est cependant intéressant de noter que l'ensemble des théories critiques présentées dans les deux derniers chapitres sont à bien des égards complémentaires et pertinents dans le contexte autochtone. Toutes permettent de sortir de l'impasse idéologique des théories de la différence culturelle.

L'approche basée sur l'inclusion scolaire et celle de la pédagogie anti-raciste émergent de contextes différents. La différence entre intégration et inclusion est issue du champ du handicap, et n'est traditionnellement pas appliqué au contexte autochtone. L'approche antiraciste s'appuie sur des théories issues de la CRT et est surtout appliquée pour les Afro-Américains aux États-Unis. Elle est également plus utilisée (quoique de manière marginale) pour le contexte autochtone, notamment aux États-Unis. Alors que l'inclusion s'oppose à l'intégration, l'antiracisme s'oppose à l'éducation multiculturelle, quand celle-ci repose sur des bases implicitement racistes. L'éducation inclusive et la pédagogie antiraciste présentent cependant d'importantes similarités.

Les deux approches visent à agir sur les structures oppressives, en évitant la stigmatisation des étudiants. Les deux visent également à trouver un espace de rencontre, plutôt qu'un espace de ségrégation. L'inclusion agit au niveau des structures administratives et des pratiques des professeurs (notamment, les pratiques d'enseignement). Elle permet de reconnaître la multiplicité des besoins pour tous les individus, sans attribuer des caractéristiques stéréotypées selon le sexe, la race perçue, la culture, etc. La pédagogie anti-raciste, quant à elle, agit au niveau des consciences individuelles des étudiants, des professeurs et des membres du personnel. Elle déconstruit les mythes coloniaux sur lesquels se basent les sociétés occidentales

modernes et implique de nous regarder nous-mêmes au lieu d'« étudier » les « autres » sous couvert de neutralité.

À la suite des études critiques recensées, ma thèse s'inscrit dans une volonté d'appliquer de nouveaux angles interprétatifs. À la différence de Joncas (2018) et Lachapelle (2017), je prendrai cependant pour angle d'analyse principal le racisme systémique. Je suivrai donc plutôt des approches alternatives inspirées de la CRT, de la pédagogie critique et de la pédagogie anti-raciste. Dans ce cadre, l'agentivité des étudiants, souvent abordée dans les études québécoises, sera d'abord abordée comme étant une résistance à un système de domination coloniale. Ma question et mes objectifs de recherche, présentés en introduction, s'inscrivent dans cette perspective : ma recherche vise à documenter l'expérience des étudiants autochtones dans un contexte de racisme systémique et de résistance à l'oppression.

CHAPITRE V

ANCRAGE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction

Le cadre théorique présenté dans les chapitres précédents a émergé suite à l'enquête de terrain, en suivant une démarche empirico-inductive. La recherche qualitative a permis de documenter le point de vue des étudiants des Premières Nations, inscrits ou anciennement inscrits dans les universités à Montréal. Dans un premier temps, je présenterai les outils méthodologiques utilisés pour constituer le corpus de données et interpréter les résultats des entrevues semi-dirigées. Diverses techniques ont été mises en œuvre, dont l'observation, l'observation participante, les entrevues semi-dirigées et la tenue d'un journal de terrain et la recherche documentaire. Dans un deuxième temps, j'expliquerai les éléments propres à l'éthique de la recherche en milieu autochtone au Canada.

5.1. Méthodologie de l'enquête de terrain

5.1.1. Observation et observation participante

Ma recherche repose sur une « enquête par dépaysement » (Beaud et Weber 2010 : 37), dans un contexte doublement étranger. D'une part, l'enquête se déroule au sein d'un système éducatif qui n'est pas le même que celui de mon pays d'origine, la France, notamment en ce qui concerne le système universitaire, et d'autre part, elle nécessite de comprendre les réalités autochtones, elles-mêmes particulières au sein de la société québécoise. Étant donné l'ignorance tant des Québécois que des Français des réalités autochtones et les nombreux fantasmes européens concernant les peuples autochtones,

il était d'autant plus nécessaire de me familiariser avec le terrain. Acquérir une compréhension satisfaisante des réalités contemporaines et prendre conscience de mes préconceptions a été un travail de longue durée.

En ce qui concerne les réalités québécoises, ma propre expérience en tant qu'immigrée et étudiante à l'UQAM ainsi que les voyages réalisés dans d'autres villes du Québec m'ont permis de me familiariser avec le fonctionnement des universités (par exemple le fonctionnement des associations étudiantes, la spécificité des certificats et programmes courts, le fonctionnement des services de soutien académique pour les étudiants), le territoire québécois (la différence entre les deux plus grandes villes, Montréal et Québec, et les villes « en région »), ainsi qu'avec le contexte politique (le statut des francophones en Amérique du Nord ou les stéréotypes courants concernant les peuples autochtones).

En ce qui concerne les réalités autochtones, la recherche documentaire, l'observation et la participation en tant que bénévole lors d'événements publics et les courts séjours dans des communautés autochtones m'ont aidée à me familiariser progressivement avec le terrain. Les événements publics qui se déroulent annuellement à Montréal ont permis l'observation, comme le Festival Présence Autochtone, le pow-wow de la rentrée de l'Université McGill (voir annexe F), l'activité *Shaputuan : Semaine de rencontres autochtones* de l'Institut Tshakapesh tenue à l'UdeM en 2013, la semaine autochtone Mitig organisée depuis 2015 à l'UdeM, la foire à l'emploi autochtone MAMU organisée par le *Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal*, ainsi que les colloques annuels du CIERA et du Centre des Premières Nations Nikanite.

Je me suis également engagée en tant que bénévole au sein du Cercle des Premières Nations de l'UQAM (de 2013 à 2017) et au comité Emploi-Education-Formation du *Réseau pour la stratégie urbaine de la communauté autochtone à Montréal* (de 2014 à

2015). À l'invitation d'une des participantes, j'ai assisté de 2016 à 2017 des séances d'artisanat et à un cours d'innu du centre d'amitié autochtone *Native Montréal*. J'ai également assisté à des pow-wow dans les communautés de Kahnawake, Pessamit et Wemotaci, et ai réalisé deux séjours d'une semaine dans la communauté innue de Uashat mak Mani-Utenam, la première fois pour accompagner une amie, la deuxième fois dans le cadre d'un projet de recherche pour mon emploi au CRISPESH (Centre de recherche pour l'inclusion des personnes en situation de handicap). Dans le cadre de mon emploi en tant qu'assistante de recherche et coordonnatrice au CRISPESH pour le projet *Développement d'un incubateur d'entreprises inclusif pour les Premières Nations* (CRSH, 2016-2017; dir. M. Lachapelle), j'ai également réalisé des entrevues avec des membres des Premières Nations à Uashat mak Mani-Utenam, Kahnawake, Sept-Iles, Val d'Or et Montréal. Cette expérience de travail m'a permis de me familiariser avec les réalités autochtones de chacune de ces villes et communautés (bien que les données recueillies dans ce contexte ne se retrouvent pas dans cette thèse).

La phase de familiarisation, qui a duré plus d'une année, m'a aidée à mieux comprendre le contexte politique, géographique, institutionnel et culturel dans lequel se déroulait ma recherche. Les premières interactions traduisaient mon malaise et ma méconnaissance, notamment dans le choix du vocabulaire (par exemple, mon hésitation entre les termes « réserve » et « communauté », « Indien », « Autochtone » ou « Première Nation », ma difficulté à me présenter). Selon Piette (1996 : 69), « le temps du *fieldwork* consiste à exploiter cette "incompétence initiale" pour qu'à la fin de celui-ci, l'interaction réussie constitue un bon test de compréhension pour le chercheur ». Ainsi, l'acquisition d'un système de référence minimum commun m'est apparue comme un premier signe de l'avancée de la recherche. Cette longue phase de familiarisation a été nécessaire pour interpréter les résultats d'entrevue et comprendre le système de référence des participants, parfois commun aux Québécois (par exemple lorsqu'ils parlaient du choc éprouvé à l'arrivée à Montréal quand ils venaient d'une plus petite ville ou qu'ils nommaient les « ententes d'évaluation » et les « plans de

cours », les « certificats », le « secondaire », termes qui m'étaient inconnus lors de mon arrivée au Québec), parfois spécifiques au contexte autochtone (les références concernant la vie en communauté ou sur le territoire, le statut d'Indien, les pensionnats indiens, les stéréotypes sur les Premières Nations, l'importance de la guérison, etc).

5.1.2. Recrutement et entrevues

Mes entrevues ont été réalisées dans le cadre de trois projets de recherche, avec trois certificats éthiques associés⁷⁴. La liste des entrevues réalisées dans le cadre de ces trois projets est récapitulée dans le tableau 10. Les modalités du deuxième projet, une recherche partenariale réalisée avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM), seront détaillées dans la partie suivante de ce chapitre.

Table 10. *Récapitulatif des projets de recherche et des entrevues réalisées*

Années	Projet de recherche et certificat éthique associé	Étudiants autochtones	Étudiants non-aut.	Personnes-ressources	Co-animation de certaines entrevues
2013-2014	<i>Savoirs, territoires et réseaux autochtones : la relation ville-communauté dans les expressions contemporaines des identités autochtones</i> (L. Jérôme, dir., FRQSC, 2013-2017)	3 (anglo.)	2	8	E. Dufour
2014-2015	Recherche partenariale CPNUQAM-SAC : <i>Être étudiante, étudiant autochtone à l'UQAM : expériences, politiques et pratiques d'accueil et d'intégration à l'Université</i> (L. Jérôme, dir. PAFARC, 2014-2015)	11 (franco.)	/	/	M.A. Wawanoloath
2016-2017	<i>Mieux comprendre l'expérience des étudiants autochtones au cégep et à l'Université: étude de cas dans l'agglomération de Montréal</i> (L. Lefevre-Radelli)	10 (franco.)	1	1	/
<i>Total</i>		24	3	9	

⁷⁴ En Amérique du Nord, les entrevues avec les êtres humains doivent préalablement être approuvées par un Comité d'éthique de la recherche. Les protocoles concernant l'éthique de la recherche seront détaillés dans la partie suivante de ce chapitre.

Au total, j'ai fait des entrevues individuelles semi-dirigées ou des entrevues de groupe avec 24 étudiants des Premières Nations (aucune personne rencontrée ne s'identifiait à la nation inuit), dont 9 étaient des anciens étudiants et 15 en études au moment de l'entrevue; 9 personnes-ressources travaillant dans des établissements postsecondaires auprès d'étudiants autochtones; et 3 étudiants non-autochtones.

Pour mon analyse, je me suis appuyée principalement sur les entrevues avec les 21 étudiants des universités francophones réalisées entre 2014 et 2017. Les résultats d'entrevue avec les 3 étudiants anglophones de l'association étudiante autochtone de l'Université McGill, l'*Indigenous Student Alliance* (ISA), les 9 personnes-ressources et les 3 étudiants non-autochtones ont été mobilisés de manière ponctuelle lorsqu'ils permettaient d'apporter des informations complémentaires pertinentes.

Recrutement des personnes-ressources

Au début de mon enquête, j'ai souhaité réaliser des entrevues exploratoires avec des personnes-ressources de services d'accueil et de soutien des établissements anglophones, afin de comprendre la politique des institutions à l'égard des peuples autochtones. Ces données n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique mais elles m'ont permis d'avoir un aperçu global sur le contexte institutionnel. Dès mon inscription au doctorat, j'ai rencontré Emanuelle Dufour, alors inscrite en maîtrise en anthropologie à l'Université de Montréal, qui réalisait une recherche similaire à la mienne (Dufour 2015). Nous ne souhaitons pas solliciter inutilement les mêmes personnes-ressources plusieurs fois. Avec l'accord de nos directions de recherche, nous avons mis nos efforts en commun pour répertorier les services et acteurs institutionnels présents à Montréal et réaliser des entrevues semi-dirigées avec deux responsables de l'*Aboriginal Student Resource Centre* de l'Université Concordia et deux responsables

de la *First People's House* de Mcill⁷⁵. Cette recherche exploratoire a donné lieu à un article commun sur la prise en considération des réalités autochtones dans les établissements (Lefevre-Radelli et Dufour 2016). De manière individuelle, j'ai également interviewé deux responsables de l'*Aboriginal Resource Centre* du cégep John Abbott, une professeure du même cégep et une personne-ressource de l'Institution Kiuna. En 2017, j'ai fait une entrevue avec une chercheuse à l'Institut National de Santé Publique (INSPQ) et professeure à l'Université McGill, qui donnait des cours en médecine sur l'approche avec les patients autochtones.

Recrutement des étudiants autochtones

La recherche avec les étudiants autochtones à Montréal m'a semblé être à la fois un terrain marginalisé et un « terrain surinvesti » (selon l'expression de Chabrol 2008 : 229) : à cause du faible nombre d'étudiants autochtones, ceux identifiables ou disponibles sont vite sollicités pour des recherches ou des projets de tous types. À titre d'exemple, un participant a été sollicité pour au moins deux projets de maîtrise en plus de mon doctorat. Une autre participante m'a dit au début de l'entrevue : « Tiens, c'est drôle, un prof de l'université m'a appelée au téléphone il y a quelques jours pour me poser les mêmes questions » (journal de terrain, déc. 2015). Entre 2013 et 2019, j'ai observé une montée progressive de l'intérêt institutionnel pour l'accueil des étudiants autochtones, concomitante à l'ouverture de programmes et services à l'UQAM et l'UdeM (voir tableau 14). Cela a eu pour effet d'augmenter le nombre de personnes (journalistes, professeurs, étudiants) souhaitant faire des entrevues avec des étudiants autochtones. En 2017, après la présentation publique de la recherche sur l'expérience des étudiants autochtones à l'UQAM, j'ai reçu plusieurs demandes de journalistes qui

⁷⁵ Ces entrevues ont été réalisées dans le cadre du projet de recherche *Savoirs, territoires et réseaux autochtones : la relation ville-communauté dans les expressions contemporaines des identités autochtones* (FRQSC, 2013-2017; L. Jérôme, dir.)

souhaitaient que je les mette en contact avec « des étudiants autochtones venant de communautés » (journal de terrain, mars 2017). Ne souhaitant pas donner les coordonnées des étudiants, je faisais suivre la demande au CPNUQAM.

Cette réalité se combinait au faible nombre d'étudiants autochtones sur le campus (en 2014-2015, le nombre d'étudiants autochtones financés par AANC était de 70 à l'UQAM et 49 à l'UdeM, tous programmes confondus) et au faible réseau d'interconnaissance entre les étudiants autochtones, ce qui limite la méthode de recrutement par « boule de neige ». Afin d'assurer un nombre suffisant de participants, les critères de recrutement étaient volontairement larges : 1) s'identifier comme Autochtone, de nations du territoire canadien (excluant les personnes autochtones d'autres pays, notamment d'Amérique latine) 2) être actuellement étudiant ou avoir étudié à l'université à Montréal, 3) pouvoir s'exprimer en français ou en anglais, 4) avoir plus de 18 ans. Ne pas mettre de critères supplémentaires (avoir grandi en communauté, par exemple) et laisser la possibilité de l'autodéfinition a permis de rencontrer des étudiants ayant des profils variés et vivant leur identité autochtone de manières différentes.

Dans ce contexte d'invisibilité relative, plusieurs stratégies de recrutement ont été suivies. Une première entrevue de groupe a été réalisée en 2014 avec 3 étudiants autochtones de McGill, contactés par courriel par l'intermédiaire de l'*Indigenous Student Alliance* (ISA), l'association étudiante de l'université. Cette entrevue de groupe réalisée avec Emanuelle Dufour m'a permis d'avoir une première compréhension de l'expérience d'étudiants bénéficiant des mesures de soutien institutionnel par le biais de la *First People's House* de McGill.

En comparaison avec l'Université McGill et l'Université Concordia, au début de ma recherche, les deux universités francophones n'offraient pas de services institutionnels pour les étudiants et il n'existait pas d'association étudiante autochtone à l'UdeM. Le

CPNUQAM, l'association étudiante autochtone de l'UQAM⁷⁶, constituait donc le seul intermédiaire pour recruter des participants. Dans le cadre de la recherche partenariale avec le CPNUQAM, étant donné les difficultés alors rencontrées pour identifier et joindre les étudiants autochtones de l'UQAM, l'équipe a utilisé les réseaux de l'association, du professeur responsable de ce projet et des assistants de recherche. Cette technique visant à faire bouler de neige a évidemment ses limites (en raison du caractère aléatoire des profils), mais elle est demeurée la plus efficace dans ce contexte. La plupart des participants ont été contactés directement, soit par le coordonnateur du CPNUQAM qui transmettait mes coordonnées⁷⁷, soit par moi-même. Lors d'événements, je rencontrais parfois un étudiant autochtone et lui présentait à l'oral ma recherche. Si la personne était intéressée et me laissait ses coordonnées, je la recontactais par la suite.

Après la recherche partenariale, j'ai poursuivi les entrevues pour mon doctorat. Le recrutement s'est effectué en fonction des rencontres informelles lors de bénévolat ou de participation à des événements. Si des participants connaissaient d'autres étudiants intéressés, je leur demandais de leur transmettre mes coordonnées, afin que la personne puisse décider d'elle-même si elle souhaitait me joindre. De cette façon, je n'ai jamais eu les coordonnées des personnes sans leur consentement explicite. Au fur et à mesure de mon enquête, j'ai réalisé que Facebook était le moyen le plus efficace et approprié pour joindre les participants. J'ai de plus en plus utilisé cet outil, par exemple pour fixer une date de rendez-vous ou pour garder contact après les entrevues.

⁷⁶ Le CPNUQAM s'est incorporé en 1994 en tant qu'organisme sans but lucratif. Il joue cependant le rôle d'une association étudiante, terme que je reprends dans la thèse par souci de clarté.

⁷⁷ Afin de garantir la confidentialité des données et la liberté des étudiants, il était clairement fait mention du caractère volontaire et bénévole de la participation et du fait que celle-ci n'aurait aucune incidence sur les services offerts par le CPNUQAM. Je n'ai pas eu accès aux coordonnées des étudiants avant que ceux-ci ne me contactent volontairement.

Questionnaires et stratégies d'entrevue avec les étudiants autochtones

Étant donné la nature exploratoire de la recherche, les questions étaient volontairement larges et les entrevues laissaient une grande place à la parole des participants. Deux guides d'entrevues ont été utilisées (voir annexe D). La première a été élaborée avec l'équipe de recherche partenariale CPNUQAM-SAC, suite à une revue de littérature et à des discussions communes. À la fin de cette recherche, j'ai continué les entrevues dans le cadre de mon doctorat. En m'inspirant de mes expériences préalables avec les étudiants autochtones, j'ai élaboré une deuxième grille d'entrevue. Dans la recherche partenariale, nous nous intéressions principalement aux obstacles à la réussite scolaire, aux facteurs de soutien et aux recommandations des participants pour améliorer les services offerts. Dans la deuxième grille d'entrevue, j'ai élargi les questions. Les principaux thèmes abordés étaient les suivants : le parcours scolaire, l'identité, l'expérience universitaire (le rapport aux études, le rapport à la ville, les rapports interpersonnels avec les étudiants et professeurs). Je posais des questions au fil de la discussion pour approfondir des éléments nommés par les participants. De nombreuses données ont émergé spontanément des entrevues, par exemple l'inconfort procuré par l'absence d'enseignants autochtones, les stéréotypes concernant les peuples autochtones et la peur de s'auto-identifier.

J'ai réalisé des entrevues individuelles et trois entrevues de groupe semi-dirigées. Le choix des entrevues de groupe a été réalisé dans le cas où les étudiants se connaissaient déjà, pour favoriser la confiance et la prise de parole. Ce fut le cas pour les étudiants impliqués au CPNUQAM, interviewés dans le cadre de la recherche partenariale, pour les étudiants de l'ISA de McGill, et pour Terry et Kosa, qui étaient amis et tous les deux impliqués au CPNUQAM au moment de l'entrevue. Alors que les entrevues individuelles m'ont permis d'approfondir les récits de chaque participant, les entrevues de groupe m'ont aidée à comprendre les différences culturelles à respecter dans les interactions (notamment la place accordée au silence, dont la durée prolongée peut

créer un malaise pour un non-Autochtone alors qu'elle fait partie intégrante des interactions pour plusieurs participants⁷⁸). Enfin, quatre participants ont été rencontrés deux fois, souvent à un an d'intervalle, lorsque je sentais que certains points pouvaient être clarifiés ou approfondis.

Profil des étudiants francophones

Afin de constituer un corpus d'entrevues cohérent, j'ai retenu et analysé principalement les données d'entrevues avec les 21 étudiants autochtones des universités francophones⁷⁹. Tous les participants francophones avaient étudié au moins une session à l'UQAM ou à l'UdeM. Certains ont étudié dans d'autres universités, le plus souvent au Québec; cette expérience a également été prise en compte pour l'analyse. Enfin, un participant a constitué une légère exception puisqu'il était inscrit en maîtrise dans une université en région, mais avait une codirection de recherche dans une université francophone à Montréal et s'y déplaçait régulièrement.

Parmi les 21 étudiants francophones, j'ai rencontré 9 hommes et 12 femmes. 7 participants avaient des enfants. Les participants s'identifiaient aux Nations atikamekw, innue, anishinabe, eeyou, waban-aki, mi'gmaq, kanien'kehá:ka, et québécoise (pour certains participants ayant un parent non-autochtone). Les tableaux 11, 12 et 13 récapitulent les années d'études, l'âge au moment des études et les programmes d'inscription des participants francophones. Les autres caractéristiques seront analysées plus en détail au chapitre suivant.

⁷⁸ Asselin et Basile (2012 : § 9) notent à ce propos que pour les personnes autochtones consultées, « les chercheurs sont souvent trop pressés et, lors d'entrevues avec des gens des communautés autochtones, ne portent pas suffisamment attention aux silences, qui en disent parfois plus long que les réponses. »

⁷⁹ Les 3 étudiants autochtones anglophones rencontrés en 2014 étaient quant à eux tous étudiants en premier cycle à l'université McGill, en science et en sciences politiques. Deux étaient originaires d'Ontario et un de Québec.

Table 11. *Périodes d'études des participants francophones*

Années	Nombre part.
1990-2000	4
2000-2010	4
2010-2013	1
En études pendant l'entrevue (2014-2017)	12

Table 12. *Tranche d'âge des participants francophones*⁸⁰

Âge	Nombre part.
20-30 ans	8
30-40 ans	9
40-50 ans	4

Table 13. *Facultés correspondant aux programmes d'inscription des participants francophones*⁸¹

Faculté	Nombre part.
Sciences humaines	7
Art	6
Science politique et droit	4
Sciences de la gestion	2
Sciences de l'éducation	1
Sciences	1

5.1.3. Analyse des entrevues

Les entrevues ont été intégralement transcrites. L'analyse s'est réalisée en deux temps. J'ai d'abord procédé à une analyse verticale des données, regroupant les propos de

⁸⁰ Pour les anciens étudiants, l'âge indiqué est celui qu'ils avaient lorsqu'ils ont obtenu leur diplôme.

⁸¹ Lorsque les participants ont étudié dans plusieurs programmes, j'ai pris en compte le programme le plus récent.

chaque participant autour de thématiques abordées parfois à divers moments de l'entrevue. Cette phase m'a permis de retracer précisément le parcours de chaque participant et d'en resituer la cohérence interne. Chaque participant a en effet son propre cadre de référence et son propre vocabulaire. Par exemple, le terme de « communauté » peut faire référence selon les personnes à la vie en réserve ou à la communauté urbaine, ou encore à une communauté de pratique professionnelle extérieure, comme la communauté artistique. Je me suis donc assurée de comprendre le parcours de chaque participant, pour lequel je réalisais une fiche synthétique résumant les éléments les plus importants de l'entrevue, ajoutant éventuellement les informations transmises de manière informelle en-dehors des entrevues ou, par exemple, dans des entrevues retranscrites dans des articles de presse ou lors de conférences publiques. J'avais rencontré certains participants deux fois, afin de préciser des points qui me semblaient avoir été insuffisamment abordés lors de première entrevue : dans ce cas, j'ai regroupé l'ensemble des éléments selon les sous-thématiques récurrentes, avec un code couleur permettant de retracer de quelle entrevue il s'agissait.

J'ai ensuite opéré une analyse horizontale, regroupant les thématiques similaires entre les participants. Cette analyse « minimise les particularités et s'attarde plutôt aux propriétés communes » (Deslaurier 1987 : 148), faisant émerger des thématiques transversales récurrentes. Cette double méthode d'analyse m'a permis d'opérer un recoupement et une réorganisation progressive des thématiques émergentes, tout en maintenant la cohérence et l'unicité du parcours de chaque participant. Cela m'a permis d'obtenir un arbre thématique, dont les catégories générales et les sous-catégories forment la structure de mes chapitres de données.

Dans une première étape de rédaction, j'ai mis en forme les entrevues en effectuant une simple compilation et un compte-rendu descriptif, dans un « effort de forme pour rendre compte de la réalité telle qu'elle peut être perçue (...) notamment pour éviter de

(...) faire entrer cette réalité dans les schémas pré-conçus de [l']idéologie personnelle » (Soulet 1985 : 208-209, cité dans Deslauriers 1987 : 148). C'est seulement après avoir effectué cette compilation que mon cadre théorique s'est clairement dégagé, m'indiquant l'importance de réaliser des lectures supplémentaires sur le racisme systémique et les notions d'agentivité et de résistance.

L'apport de ce cadre théorique m'a permis de passer à une deuxième étape de « description analytique » (*ibid.* : 149), faisant dialoguer les données empiriques avec les théories permettant de les éclairer et d'en trouver la cohérence. Tout au long de la thèse, j'ai testé l'adéquation entre les réalités de terrain qui émergeaient progressivement de mes observations, les entrevues et les lectures théoriques. Je n'ai arrêté définitivement mon analyse qu'une fois que j'ai trouvé un cadre théorique permettant de rendre compte et d'éclairer de manière adéquate l'ensemble des données de terrain, sans devoir mettre de côté l'expérience des étudiants qui disaient ne pas éprouver de difficultés académiques ou de difficultés d'adaptation particulières. J'ai parfois recontacté les étudiants pour leur demander des précisions qui me manquaient pour interpréter leurs propos. Enfin, les dernières étapes d'envoi des extraits d'entrevue et de discussion informelle m'ont permis de nuancer ou d'opérer de légères modifications aux analyses et aux formulations employées.

5.1.4. L'approche réflexive

Tout au long de la recherche, et plus particulièrement dans le journal de bord, j'ai privilégié une approche réflexive, développée en anthropologie depuis les années 1980 « interrogeant l'autorité de l'ethnographe » (Jérôme 2008 : 179) et montrant que « l'implication du chercheur est le cadre indépassable de la production des savoirs » (Althabe et Hernandez 2004 : 15). Le journal de terrain a constitué l'outil privilégié de cette constante réflexion sur ma place « dans le champ des rapports sociaux » (*ibid.*) et sur le rôle qu'ont joué mes identités dans les interactions et la compréhension de l'objet

de recherche. Le journal de terrain a été l'un des médiums privilégiés de la nécessaire réflexivité qui accompagnait ma démarche doctorale. Cette réflexivité se traduit, entre autres, dans les choix d'écriture et l'utilisation de la première personne. J'ai cependant été attentive à trouver un équilibre entre la place accordée aux récits des participants, indépendamment de ma propre histoire, et la reconnaissance que je suis productrice de « savoirs situés » (Tuana 2006, Haraway 1988). L'importance de cet équilibre est souligné par McKegney dans un article sur la pratique des chercheurs en littérature :

Plusieurs chercheurs ont aujourd'hui une réflexion introspective au sujet de leur positionnement (...), qu'ils soient d'origine autochtone ou non. (...) Décliner ses liens avec des communautés autochtones particulières ou, de manière encore plus déterminante, confesser son peu de relations avec des communautés ou reconnaître son statut de non-Autochtone, toutes ces déclarations sont devenues des éléments presque obligatoires de la critique littéraire autochtone académique, et à juste titre, étant donné le désir général (...) d'intervenir dans des rapports de pouvoir inégaux. (...) L'autocritique (...) par des non-Autochtones arrive à l'occasion au point où l'agir du critique devient le lieu premier de la recherche plutôt qu'un dispositif de mise en garde conçu pour rendre l'analyse élémentaire plus féconde. (McKegney 2018 : 151 et 155)

Les questionnements personnels qui ont émergé de mon terrain de recherche, que je développerai ici, sont donc conçus comme « des dispositifs (...) pour rendre l'analyse plus féconde » et comme la reconnaissance des conditions de collecte du corpus de données, de leur interprétation, et plus généralement des conditions de production des savoirs.

Le terrain a mis en évidence mes stéréotypes européens face aux peuples autochtones et un fort sentiment d'incompétence, combiné à mon absence d'expérience préalable en recherche qualitative. Mes questionnements étaient de deux types, qui seront développés plus bas, et qui ont été constitutifs de l'« épreuve » ethnographique :

Il s'agit bien d'« épreuves » par lesquelles on apprend finalement davantage malgré soi ou à ses dépens qu'en croyant pouvoir demeurer quoi qu'il arrive en position d'extériorité ou de surplomb. L'entrée en ethnographie suppose d'accepter d'abord d'être bousculé par les nouvelles réalités qu'on ambitionne d'étudier, ensuite

d'accepter aussi, ce qui reste rare, d'en faire état et de penser ce remuement. (Bensa 2003 : 325)

(1) Le premier questionnement était le suivant : comment réagir (*devais-je* réagir) face aux récits des participants impliquant des épisodes de racisme direct, de violence psychologique, physique ou sexuelle, de problèmes de consommation d'alcool et de drogue? Dans un court-métrage réalisé par le Wapikoni Mobile, intitulé *Une vie en ville*, un adolescent atikamekw de Manawan témoigne de son expérience de racisme dans une école secondaire à Trois-Rivières et explique : « on a déménagé ici parce qu'on a perdu ma sœur. Suicide. (...) C'est tout ce que je peux dire. » (Équipe du Wapikoni Mobile 2006). Bien que ma thèse ne porte pas sur ces enjeux et que les participants n'y insistent pas, cela a fait partie des entrevues puisque cela fait partie de la réalité des peuples autochtones au Canada. Le fait que j'étais affectée par la découverte de cette réalité me renvoyait simultanément à mes privilèges sociaux, n'ayant pas vécu ces réalités dans mon quotidien. Je réalisais également que le fait de m'y attarder pouvait avoir pour effet de renforcer les stéréotypes négatifs sur les Premières Nations et les Inuit véhiculés par les médias québécois, les stéréotypes liés aux problèmes sociaux étant déconnectés, dans l'imaginaire collectif, de l'histoire coloniale et « des traumatismes personnels et collectifs » expliquant l'ampleur des problèmes sociaux particulièrement dans les communautés (Cotton 2008 : 365).

Il importe d'indiquer ici que ces premiers questionnements de terrain ne sont pas représentatifs de l'ensemble des entrevues ou de mes interactions avec les participants, qui témoignaient également de leurs réalisations, de leurs motivations, de leurs questionnements identitaires et de leur volonté de contribuer à un changement individuel et collectif par les études. Ils sont donc plutôt révélateurs de mon propre rapport au terrain et de ma perplexité face à l'attitude à adopter, au quotidien, en tant que chercheur et en tant qu'individu. Dans un contexte de recherche différent du mien, dans un village inuit, Hervé (2010) s'interroge:

Comment réagir lorsqu'une jeune fille que j'interroge me confie que ses deux meilleurs amis se sont suicidés ? (...) Ce sujet reste encore trop discrètement abordé au sein des études autochtones, et en particulier en anthropologie où le silence sur cette question est frappant. Il faut certainement y voir là la prudence des chercheurs ne souhaitant pas alimenter les préjugés déjà trop nombreux sur les peuples autochtones.

Ces questionnements se sont résolus progressivement, au cours des deux premières années de recherche, au fur et à mesure de ma familiarisation avec le terrain, de mes démarches et de mes lectures personnelles notamment sur les différents types d'intervention et la notion d'empathie. Les notions d'empathie, de sympathie, de compassion et d'altruisme font l'objet de définitions différenciées et parfois contradictoires dans la littérature scientifique, plus particulièrement en anthropologie (voir notamment le numéro 114-115 de 2008 du *Journal des Anthropologies*, consacré à l'« empathie en anthropologie » et Ioniță 2015 pour la question de l'empathie en terrain autochtone au Canada). Je n'ai pas ici l'intention de retracer l'historique et les définitions de chacune de ses notions. Concrètement, dans ma pratique, il m'a été utile de connaître et d'appliquer la distinction entre sympathie et empathie développée, en psychologie, par Carl Rogers (1970) et Marshall Rosenberg (1983).

Selon la synthèse qu'en réalise Museux (2014 : 33) la *sympathie* « a tendance à prendre en charge l'émotion de l'autre », processus que je vivais fréquemment dans mes premières entrevues et qui est plus révélatrice de mes propres réactions face aux événements que de la manière dont la personne vit et perçoit sa propre vie. Au cours des dernières années de thèse, plutôt que la sympathie, j'ai développé au niveau individuel une pratique de *l'empathie*, définie comme « une qualité d'attention qui permet de se connecter à la réalité émotionnelle présente (...) qui se manifeste chez soi ou autrui » (*ibid.*). Contrairement à la sympathie, l'empathie m'a aidée à être à *l'écoute* de l'autre, sans être (intérieurement) *en réaction*.⁸²

⁸² La distinction entre sympathie et empathie opérée ici, sur la base sur l'approche théorique et pratique développée par Marshall Rosenberg, est processus difficile à expliquer adéquatement en quelques lignes.

La sympathie peut avoir pour conséquences la « fatigue de compassion », documentée notamment chez les intervenants en santé et services sociaux auprès de personnes ayant vécu des traumatismes (Violet 2010 : 4). Mes questionnements sur mes compétences et ma légitimité à réaliser un terrain de recherche sans avoir de formation en intervention était entre autres révélateur de l'ampleur des traumatismes collectifs coloniaux, exprimés et vécus différemment par les individus (pour des fondements théoriques sur le traumatisme colonial collectif dans d'autres pays, voir Fanon 1952, Lazali 2018). Bien que la question du traumatisme ne soit pas abordée dans mon cadre théorique, il est intéressant de noter que Cote-Meek (2014) reprend les notions de traumatisme, de racisme et de résistance pour interpréter les résultats d'entrevues avec les étudiants autochtones dans des universités canadiennes.

(2) Le deuxième questionnaire, qui m'a poursuivie tout au long de la thèse, était lié à ma position et à ma légitimité en tant que chercheuse, femme, blanche, formée dans des établissements scolaires parisiens élitistes (notamment la classe préparatoire littéraire), née en France d'un père français et d'une mère immigrée mexico-italienne. La plupart du temps, la remise en question ne provenait pas explicitement des participants eux-mêmes, mais émergeait indirectement en même temps que je lisais les écrits sur la décolonisation et me confrontais, sur le terrain, à ce que je compris progressivement être les conséquences d'une situation de colonie de peuplement⁸³.

Ses fondements théoriques ont été élaborés dans le contexte de conflits interethniques et de racisme à Détroit, aux États-Unis, dans les années 1930. Ils comportent une réflexion politique sur les mécanismes d'oppression et les rapports de pouvoir individuels et collectifs à l'œuvre dans les interactions. Pour plus de détails, voir Rosenberg (1999), Museux (2014 : 13 et 29).

⁸³ Afin de situer mon contexte personnel, qui a influencé mon regard sur l'enquête de terrain, j'indiquerai que mon histoire familiale et personnelle me ramène à la fois aux identités des oppresseurs et des opprimés. Mon grand-père maternel, né en Istrie en 1933, fut réfugié politique en Italie après avoir vu ses terres familiales expropriées sous le régime communiste de Tito. Ma grand-mère maternelle a quitté le sud de l'Italie à 15 ans et a entendu toute sa vie le mépris envers les « *Terroni* », terme péjoratif désignant les habitants de cette région pauvre. Dans mon enfance, en France, j'ai été marquée par la différence entre mon expérience et celle de plusieurs de mes amis immigrés, qui devaient fournir des efforts importants pour obtenir de bons résultats scolaires. J'ai également été témoin de la hiérarchie

J'ai maintes fois interrogé ma place en tant que française, tant par rapport aux peuples autochtones qui ont été opprimés par les Français et par les Anglais que par rapport aux Québécois (qui ont, ainsi que j'ai pu le constater, un rapport ambigu et compréhensible à la France, à la fois modèle et objet de rancœurs). Pour les participants autochtones, j'étais moins associée à la figure du colonisateur que les Québécois. Le rôle de la France dans la colonisation et ma méconnaissance des conséquences contemporaines de la colonisation m'ont cependant menée à de multiples remises en question. Si les Québécois n'ont pas appris à l'école l'histoire de la dépossession envers les peuples autochtones, je réalisais en effet ma propre ignorance sur l'histoire de la colonisation française en Amérique du Nord et déconstruisais toujours plus mon propre imaginaire national.

Mon ignorance face à la situation coloniale et à l'expérience historique et contemporaine des peuples autochtones n'était en effet pas fortuite. Ainsi que le souligne Tuana (2006 : 3), « *ignorance, like knowledge, is situated. Understanding the various manifestations of ignorance and how they intersect with power requires attention to the permutations of ignorance in different contexts* ». Il s'agissait bien d'une « ignorance située », qui ne pouvait se comprendre autrement que dans une lecture politique de l'« épistémologie de l'ignorance ». Celle-ci fait référence au fait de « ne pas savoir », obligeant à examiner « *the ways in which not knowing is sustained and sometimes even constructed* » (*ibid.*). Autrement dit, mon ignorance était inscrite dans des constructions politiques et des perceptions collectives véhiculées par une idéologie nationale, (re)produites dans mon parcours scolaire et universitaire.

ethnique et du racisme au Mexique et dans certains pays « en développement » où des membres de ma famille ont vécu. Au Canada, j'ai retrouvé sous des formes différentes cette hiérarchie ethnique liée à l'histoire coloniale.

Très peu consciente des rapports de pouvoir entre anglophones, francophones et peuples autochtones et du contexte lié à la colonisation de peuplement, je commençais mon doctorat en m'attendant à vivre un décentrement d'ordre culturel lié au fait de tisser des liens avec les étudiants autochtones. Il s'est rapidement avéré que le décentrement n'était pas tant culturel que politique, remettant en question mes perceptions en tant que membre du groupe des colonisateurs.

Deux anecdotes mettent en évidence ce « décentrement » politique. Lors de ma troisième année de thèse, je partageais à une personne anishinabe avec qui j'avais réalisé une entrevue de mon anxiété par rapport à la démarche d'immigration et aux contraintes imposées par mon visa d'étude. Il me répondit, sur un ton d'humour qui en disait long, que ce n'était pas au gouvernement canadien de décider si j'avais le droit de rester, et que les Premières Nations, elles, m'auraient tout de suite acceptée (journal de terrain, avril 2016). Un peu étonnée par ce commentaire qui ne soulageait pas mon anxiété vis-à-vis de mon attente de visa, j'ai mis quelques jours à comprendre ce qu'il signifiait réellement au niveau de la légitimité territoriale. Dans une autre conversation, un ami, anishinabe lui aussi, a fait mine de déchirer un billet de 10 dollars en désignant le personnage qui y était représenté (probablement John A. McDonald, Premier ministre du Canada de 1815 à 1891 qui a mis en place les pensionnats indiens), en indiquant : « on ne les reconnaît pas, eux » (journal de terrain, juin 2017).

Je réalisais progressivement qu'en arrivant au Québec, j'avais une présomption de « normalité » et de légitimité territoriale des gouvernements québécois et canadien, alors que cette situation politique était le fruit d'un arbitraire colonial. Tout un système de compréhension s'est progressivement mis en place, redéfinissant la place des sociétés européennes et coloniales. Ainsi, ce n'est pas *eux*, les Premières Nations, qui exagèrent en faisant remarquer que je suis sur leur territoire ou en faisant mine de déchirer un billet banque qui glorifie la figure de la personne qui a mis en place les pensionnats indiens - c'est *nous* qui, du point de vue de la colonisation de peuplement,

sommes fondamentalement illégitimes dans notre prise de possession territoriale, économique et politique. Pour certains participants, il s'agit d'une *évidence* vécue (de manière consciente ou non) tous les jours dans un environnement non-autochtone. Comment me sentirais-je si les personnages valorisés dans les noms des rues, les statues ou les billets de banque représentaient les personnes qui avaient contribué à la destruction physique et symbolique de mon peuple? Comprendre cette évidence, ne pas voir les commentaires comme un simple trait d'humour un peu exagéré et me sentir concernée par ces propos sans me figer dans une attitude de repli ou d'incompréhension m'a demandé une introspection, une réflexion de longue durée et un exercice de décentrement.

5.2.Éthique de la recherche en milieu autochtone

5.2.1. Comités d'éthique et protocoles de recherche avec les Premières Nations

En Amérique du Nord, depuis les années 1980, les projets de recherche impliquant des participants humains (par exemple dans le cas de la recherche qualitative et des essais cliniques) sont encadrés par les comités d'éthique de la recherche (CÉR) (Bousquet et Williams-Jones 2018 : 84). Au niveau fédéral, *l'Énoncé de Politique des trois Conseils*⁸⁴: *Éthique de la recherche avec des êtres humains* (ÉPTC2 de 2014) est « le document normatif qui encadre toute recherche conduite avec des êtres humains (...) dans des institutions qui reçoivent des financements gouvernementaux. » (*ibid.* : 86). Avant de pouvoir réaliser, par exemple, des entrevues, les chercheurs doivent préalablement soumettre leur projet au CÉR de leur établissement. Le jury qui préside

⁸⁴ Les « trois Conseils » sont les trois principales agences canadiennes de financement de la recherche, à savoir le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG) et les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC)

à l'évaluation du projet a pour but d'assurer « la recherche d'un équilibre, parfois délicat, entre les deux buts principaux d'assurer la protection nécessaire des participants et de répondre aux besoins légitimes de la recherche » (CRSH *et al.* 2014 : 9), en respectant les trois principes directeurs de l'EPTC2 : le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (*ibid.* : 6). Concrètement, cela signifie qu'il est nécessaire de faire approuver à l'avance son projet de recherche, en matière de recrutement des participants, d'obtention du consentement libre et éclairé, de la protection de la vie privée, de mesures prises en cas d'inconfort, etc. Sur le terrain, la manière la plus répandue de s'assurer du consentement libre et éclairé des participants est de faire signer un formulaire de certificat éthique expliquant les modalités de la recherche.

Depuis décembre 2010, l'EPTC2 comprend un chapitre réservé à la recherche visant les Premières Nations, les Inuit et les Métis du Canada (Asselin et Basile 2012 : § 1). Cette évolution est la conséquence des appels à opérer une transition « de la recherche *sur* les Autochtones à la recherche *avec* les Autochtones (...) jusqu'à la recherche *contrôlée par* les Autochtones » (*ibid.*) et à « décoloniser » la recherche (voir par exemple Smith 1999 en Nouvelle-Zélande, Battiste 2001 et 2007, Brant Castellano 2004 au Canada). La volonté de fournir des principes directeurs concernant les modalités de réalisation, les objectifs des recherches et le contrôle des données ont conduit à l'élaboration de cadres de référence par des organismes autochtones. Par exemple, l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) a élaboré en 2005 un protocole de recherche (mis à jour en 2014) principalement destiné aux gestionnaires des communautés. Celui-ci met de l'avant « trois valeurs fondamentales pour la mise en œuvre d'une relation dite collaborative entre une Première Nation et des chercheurs : (...) le respect, l'équité et la réciprocité » (APNQL 2014 : iii). Ces débats éclairent d'une manière nouvelle les critiques postmodernes en anthropologie « interrogeant l'autorité de l'ethnographe » et les rapports de pouvoir entre les chercheurs et les sociétés qu'ils « étudient » (Jérôme 2008 : 180).

Dans les faits, les modalités concrètes de mise en pratique de ces cadres de référence sont variés et soumis à différentes interprétations, que cela implique un contrôle de la recherche par des collectivités autochtones (Schnarch 2004, cité dans Jérôme 2008 : 189) ou l'établissement de recherches collaboratives, méthodologie qui « implique la notion du droit de participation des Premières Nations impliquées aux différentes étapes de la recherche », où « le chercheur et les partenaires de la Première Nation doivent mettre en place un mécanisme permettant d'établir un dialogue entre eux » (APNQL 2014 : 18). Les degrés de participation sont multiples (*ibid.*, CRSH *et al.* 2014 : chap. 9). Ainsi,

La participation peut revêtir de nombreuses formes : examen et approbation de la part des dirigeants officiels, en vue d'autoriser la réalisation d'un projet de recherche dans la communauté; planification en commun avec un organisme responsable; engagement à former un partenariat officiel dans le cadre d'une entente de recherche; dialogue avec un groupe consultatif spécialisé dans les coutumes régissant les connaissances auxquelles on s'intéresse. L'étendue de la participation varie elle aussi : elle va de la communication de renseignements à la participation et à la collaboration actives, en passant par l'autonomisation de la communauté et la direction conjointe du projet de recherche. Les communautés peuvent également décider de ne pas participer activement à un projet de recherche, mais de simplement reconnaître l'existence et de n'y avoir aucune objection. (CRSH *et al.* 2014 : 125).

Dans les faits, la mise en œuvre de ces principes peut impliquer plusieurs défis. Plusieurs facteurs sont identifiés comme des limites à des relations partenariales. Ayant réalisé une recherche portant sur l'expérience d'étudiantes autochtones à l'université, Joncas et Larivière (2017 : 74) s'interrogent sur la possibilité réelle de « travailler avec des principes et protocoles de recherche issus du paradigme autochtone lorsque [le] projet [doctoral] est inscrit et prescrit par une université ancrée dans des paradigmes occidentaux ». Les chercheurs documentent également les difficultés liées aux échéanciers imposés, notamment, par les organismes subventionnaires (*ibid.*). De plus, le transfert des connaissances, « ultime étape d'un projet de recherche (...), est souvent longue et fastidieuse et, pour ces raisons (et souvent faute de financement

adéquat), laissée de côté par les équipes de recherche » (Asselin et Basile 2012 : § 19). Jérôme (2008 : 191) soulève également des questionnements sur les conséquences de la « bureaucratisation des rapports » entre chercheurs et participants, la lourdeur des formulaires de consentement et l'articulation entre les institutions politiques locales, les conseils de bande qui doivent approuver préalablement les recherches réalisées en communauté et les individus (à ce sujet, voir également Bosa 2008 : 209).

Tout comme Joncas et Larivière (2017 : 71), je me suis interrogée sur la manière d'articuler les protocoles de recherche dans un contexte urbain, qui inclut des participants de plusieurs nations, de plusieurs communautés et de plusieurs villes, et pour lesquels il ne peut y avoir d'approbation préalable d'un conseil de bande ou d'une autorité locale. Deux éléments ont été mis en place pour établir au meilleur de mes capacités « des relations de confiance » et, du moins en partie, « la production de résultats significatifs axés sur les besoins des communautés autochtones » (*ibid.* : 73). Ces deux éléments sont la participation à une recherche partenariale et la mise en place de stratégies de validation et de transfert des résultats.

5.2.2. Recherche partenariale avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM

De 2014 à 2017, j'ai agi à titre de coordonnatrice et d'assistante de recherche principale pour le projet *Être étudiante, étudiant autochtone à l'UQAM : expériences, politiques et pratiques d'accueil et d'intégration à l'Université* (L. Jérôme, dir.). Ce projet de recherche a été initié dans le cadre du Programme d'aide financière à la recherche et à la création 2014-2015 (PAFARC, volet II – « Services aux collectivités »). L'appui financier du FRQSC, par l'intermédiaire du projet « Savoirs, territoires et réseaux autochtones : la relation ville-communauté dans les expressions contemporaines des identités autochtones » (L. Jérôme, dir., 2013-2017), a rendu possible la finalisation de la recherche.

Ce projet de recherche a été réalisé en partenariat avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM). Créé en 1990 et composé de membres autochtones et allochtones, le Cercle des Premières Nations vise à « Soutenir les étudiant.e.s autochtones de l'UQAM, notamment dans leur intégration à la vie universitaire et urbaine, promouvoir et diffuser la culture autochtone » et à « établir des liens d'amitié et de coopération entre les Autochtones et les Allochtones » (CPNUQAM s.d.). Le Service aux Collectivités (SAC) de l'UQAM a été créé pour répondre à la « mission d'extension » de l'UQAM, « troisième mission » des Universités du Québec après l'enseignement et la recherche ⁸⁵ (UQAM et TIESS 2018 : 40). Les recherches financées par le SAC visent la « collabor[ation] avec des groupes sociaux non traditionnellement desservis par les universités, en vue de répondre à des besoins qui leur sont propres et ce, dans une perspective de promotion collective ou culturelle » (UQAM s.d.-a).

Initié dans la continuité des réflexions menées depuis 2012 par certains professeurs pour développer et renforcer les études, les recherches et les expressions culturelles autochtones à l'UQAM (Laurent Jérôme, dans Gauvreau 2017), le projet de recherche visait à documenter la situation des étudiants autochtones de l'UQAM afin de connaître leur nombre et leur programme d'étude, de comprendre leurs relations à l'université, leurs difficultés et les facteurs de soutien favorisant leur réussite et de formuler des pistes d'action concrètes à mettre en place à l'UQAM. Ces objectifs découlaient des besoins identifiés avec le CPNUQAM, qui faisait de manière informelle le constat que l'absence de soutien spécifique offert aux étudiants autochtones nuisait à leur réussite scolaire et à leur intégration et souhaitait mieux connaître leurs difficultés.

⁸⁵ La mission des services aux collectivités renvoie à « toute activité universitaire non créditée de recherche, de formation, ou de support, conçue et réalisée conjointement par des organismes de l'université et des groupes structurés de divers milieux pouvant, d'une part, favoriser leur expression culturelle et, d'autre part, contribuer à la solution de problèmes socioéconomiques inhérents à leur objet spécifique » (Dulude *et al.* 1977 : 40, cité dans UQAM et TIESS 2018 : 40)

L'équipe de recherche mise en place, sous la direction de Laurent Jérôme, était composée de Gustavo Zamora Jimenez, coordonnateur du Cercle des Premières Nations, et de deux autres assistants de recherche alors étudiants en maîtrise : Julien Vadeboncoeur, étudiant innu à l'UQAM et Maxime-Auguste Wawanoloath, étudiant waban-aki à l'Université d'Ottawa. Les réunions étaient tenues à l'UQAM, généralement dans les bureaux du SAC. Josée-Anne Riverin, agente au SAC, assurait la coordination logistique des rencontres. À cette équipe s'ajoutaient des partenaires extérieurs, non présents aux réunions : le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) (plus particulièrement Ève Bastien et Lise Bastien, qui ont témoigné leur soutien au projet et ont émis des commentaires suite au rapport de recherche) et la Commission de Développement des Ressources Humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ), qui a financé le salaire de Maxime-Auguste Wawanoloath.

La collecte des données s'est essentiellement basée sur des entrevues avec 5 étudiants actuels et 7 anciens étudiants de l'UQAM, complétée par une entrevue effectuée avec une étudiante de l'Université de Montréal (réalisée par Laurent Jérôme). Entre 2014 et 2015, Maxime-Auguste et moi-même avons co-animé une entrevue de groupe avec 6 anciens étudiants de l'UQAM. Julien Vadeboncoeur a réalisé une entrevue avec une ancienne étudiante de l'UQAM et deux personnes responsables du certificat en éducation à la petite enfance de l'UQAM. Maxime-Auguste a entrepris des démarches auprès de conseils de bande pour connaître le nombre d'étudiants autochtones financés et a réalisé des entrevues avec quatre personnes responsables du Service Premiers Peuples de l'UQAT. J'ai réalisé 5 entrevues individuelles supplémentaires et effectué la recension des écrits.

L'utilisation des données de la recherche et des discussions communes portant sur l'interprétation des résultats a fait l'objet dès le début de la recherche d'une entente au sein de l'équipe de recherche. Comme la recherche s'inscrivait dans ma démarche de

doctorat, j'ai fait bénéficier l'équipe de la revue de littérature et des réflexions déjà effectuées. Parallèlement, je pouvais faire correspondre mon projet de thèse à des besoins concrets et l'inscrire dans une recherche partenariale.

L'analyse des données a été effectuée de manière collaborative, dans la mesure des disponibilités de chaque personne. Les discussions de groupe ont notamment porté sur la manière d'analyser les résultats issus de la première entrevue de groupe, dans laquelle les participants avaient indiqué ne pas avoir vécu de difficultés académiques particulières, et sur la manière de présenter les différences entre les deux profils majeurs qui se dégagent des entrevues : l'une, représentant les étudiants venant des communautés, en plus grande difficulté scolaire, et l'autre, représentant les étudiants ayant grandi en ville, qui éprouvaient moins de difficultés académiques mais ayant vécu ou vivant plus de questionnements identitaires relatifs à leur appartenance autochtone. S'identifiant plutôt au deuxième groupe, les deux assistants de recherche insistaient pour que notre analyse n'occulte pas les réalités spécifiques des personnes du premier groupe, qui étaient moins susceptibles, selon eux, de prendre la parole en public dans un milieu non-autochtone. Les réflexions présentées dans les chapitres VI et VII de cette thèse ont émergé de ces discussions initiales. Les chapitres VIII et IX sont quant à eux issus de l'analyse de données et des lectures que j'ai effectuées après la fin de la recherche partenariale, une fois toutes les entrevues terminées.

Les résultats de la recherche ont été présentés par les membres de l'équipe de recherche le 14 avril 2016, à l'occasion du colloque « Être étudian(e) autochtone : expériences et trajectoires au niveau postsecondaire »⁸⁶ au Musée McCord à Montréal. Le rapport final, que j'ai rédigé pour la majeure partie (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017a), a fait l'objet de relectures, de commentaires et de discussions avec l'équipe de recherche. Le

⁸⁶ Ce colloque a été organisé par le Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) et le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM), en partenariat avec l'association Ok8api de l'Université de Montréal et l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval (AÉA).

rapport contenant les extraits de citation ont été envoyés à l'avance aux participants afin qu'ils puissent vérifier leurs citations. Toutes les personnes contactées ont répondu en validant ou en demandant des modifications mineures. Quelques participants ont rectifié des éléments factuels les concernant et d'autres ont souhaité que les citations soient légèrement réécrites, puisque la forme orale et les interjections avaient été retranscrites telles quelles. Ce rapport de recherche a fait l'objet d'une présentation publique à l'UQAM le 27 mars 2017⁸⁷, après des rencontres de planification avec le service des communications de l'UQAM. Maxime-Auguste Wawanoloath et Julien Vadeboncoeur n'étant plus à Montréal, la présentation a été donnée par Laurent Jérôme, Gustavo Zamora Jimenez, ainsi que deux étudiants atikamekw, qui ont témoigné de leur expérience : Terry Randy Awashish, alors directeur du CPNUQAM, qui avait également participé à la recherche et Kosa Chilton, membre du CPNUQAM.

La recherche et les recommandations issues du rapport s'inscrivaient donc dans une réflexion institutionnelle plus large sur l'accueil des étudiants autochtones et la valorisation des réalités autochtones à l'UQAM. Elle avait lieu dans le contexte du lancement de la concentration en études autochtones de l'UQAM (2016), du développement du pôle montréalais du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (2018), et de l'ouverture à l'Université de Montréal de l'association étudiante Ok8api (2014), de la mineure en études autochtones (2015) et du Salon Uatik des étudiants autochtones (2015). Lors du lancement, le vice-recteur à la Vie académique René Côté a annoncé la création d'un groupe de travail sur la réconciliation avec les peuples autochtones (Gauvreau 2017, Ritchot 2017). Suite à la recherche et dans la continuité des initiatives déjà entamées à l'UQAM, une demande

⁸⁷ Le lancement du Rapport de recherche *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*, organisé par le service aux collectivités et le service des communications de l'UQAM, s'est déroulé à l'UQAM en présence du directeur du Service aux collectivités Marcel Simoneau, de la directrice générale du Conseil en éducation des Premières Nations Lise Bastien, du vice-recteur à la Vie académique René Côté et du doyen de la Faculté de science politique et de droit Hugo Cyr.

de financement a été soumise au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec dans le cadre de l'enveloppe budgétaire « Soutien aux membres des communautés autochtones ». L'obtention de ce financement a permis, en septembre 2018, l'ouverture de services de soutien pour les étudiants autochtones, avec l'embauche au sein du Service à la Vie Étudiante d'une **conseillère à l'accueil et à l'intégration des étudiants autochtones, l'ouverture d'un local d'études et de rencontres pour étudiants autochtones (UQAM, SVE s.d.) et l'organisation d'une première fête culturelle autochtone (Caza 2018).**

En 2009 et 2011, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a tenu deux séminaires sur l'éthique de la recherche avec les Peuples autochtones où 100 participants Autochtones et non-Autochtones « ont partagé leurs points de vue sur les bonnes pratiques en matière de recherche en milieu autochtone » (Asselin et Basile 2012 : § 2). Au cours de ce séminaire, les participants ont déploré le fait que « certaines recherches se font en vase clos et, au final, engendrent peu de retombées pour les communautés », ce qui mène au constat que « les Peuples autochtones n'acceptent plus de « se faire étudier » sans que les résultats ne servent à améliorer leur qualité de vie. » (*ibid.* : § 14). La conjonction des facteurs propres à cette recherche partenariale a permis de faire en sorte que « les intérêts des projets de recherche et leurs retombées profitent mutuellement aux Premières Nations ciblées par la recherche et à la communauté scientifique » (APNQL 2014 : 51), tout en permettant de nourrir les réflexions institutionnelles initiées à l'UQAM depuis 2012. Notons toutefois qu'une telle recherche nécessite une structure, un suivi, un financement, une connaissance des réalités du terrain et une capacité de travailler de manière collaborative qui ne peuvent reposer seuls sur les épaules des étudiants dont les moyens et l'expérience peuvent être limités.

5.2.3. Validation et transfert des résultats

Après la fin de la recherche partenariale, signalée par la publication du rapport de recherche en 2017, j'ai poursuivi seule les entrevues et l'analyse des données, tout en maintenant mes liens avec le coordonnateur du CPNUQAM. D'autres stratégies ont été mises en place pour que les participants aient un « droit de regard » sur « les résultats de la recherche » (APNQL 2014 : 18). A mon sens, ces stratégies « ne permettent pas le rééquilibrage de la violence interprétative » (Piron 2014 : § 37) inhérente à l'interprétation des paroles d'autrui dans le cadre d'une recherche doctorale, d'autant plus que ces processus se sont déroulés en toute fin de rédaction, étant contraints par la temporalité propre à l'écriture de la thèse. Ils constituent plutôt une volonté d'atténuer la distance entre chercheur et participants. Cette étape m'est apparue d'autant plus importante qu'ayant travaillé en contexte urbain, je n'ai pas effectué de participation immersive dans la vie quotidienne des participants et n'ai pas eu autant de possibilités de discussions informelles que je l'aurais souhaité.

Comme nous l'avions fait pour la recherche partenariale, j'ai envoyé à chaque participant ses extraits d'entrevue et les analyses directement liées aux citations. Je leur ai également envoyé le lien vers une vidéo de 10 minutes (réalisée avec un logiciel de capture d'écran vidéo) expliquant la méthodologie utilisée et les principaux résultats de la recherche. La vulgarisation scientifique me semblait constituer un enjeu important, étant donné que je ne pouvais pas demander aux personnes de lire la thèse et que de manière générale, les participants (autochtones ou non-autochtones) peuvent se heurter au « langage hermétique » de la recherche (Asselin et Basile 2012 : § 9; Piron 2014 : § 46). La vidéo a reçu une vingtaine de vues, mais je n'ai pas eu de commentaire spécifique sur son contenu.



Figure 5. Vidéo de présentation des résultats, avril 2019 (capture d'écran)

Je voulais valider avec les participants deux éléments majeurs concernant le contenu des citations et l'anonymisation. Certains participants m'ont fait des demandes de modification, la plupart du temps simplement pour atténuer les marques de l'oralité (pour ne pas donner l'impression qu'ils « parlaient mal »). D'autres m'ont demandé de supprimer des éléments concernant leur vie privée. Enfin, certains ont souhaité apporter des nuances ou des précisions qui permettaient de mieux comprendre et analyser leurs propos.

La question la plus importante a été celle de l'anonymat. Dans les trois certificats éthiques utilisés pour la recherche, les personnes avaient le choix entre être anonymes ou non. Laisser les deux options me semblait être la meilleure manière de respecter la parole et le choix des participants. La majorité a opté pour le fait d'être nommés, certains me précisant qu'ils souhaitaient garder un droit de regard pour certains sujets plus sensibles. Cependant, au fur et à mesure de la rédaction, j'ai pris conscience du fait que certains propos pouvaient exposer les participants plus qu'ils ne l'auraient souhaité, étant donné la nature de mon sujet et du cadre théorique choisi. Même en changeant les prénoms, certains participants pouvaient être facilement identifiables. Autrement dit, bien que changer le prénom permette de garantir la protection de l'identité par rapport « à la masse anonyme des lecteurs potentiels » (anonymat), il était plus difficile de m'assurer de la garantir « par rapport à ceux qui les connaissent » (confidentialité), incluant ici les professeurs (Béliard et Eideliman 2008 : 124).

L'étape de validation m'a permis d'aborder cette question. En envoyant les citations et la vidéo, j'ai précisé que la thèse serait publique et certainement lue par plusieurs professeurs de l'UQAM et de l'UdeM. Après la lecture des citations, certaines personnes m'ont demandé à être anonymes, parfois simplement pour ne pas être reconnues par leur entourage. D'autres m'ont dit qu'elles étaient à l'aise avec le fait d'être nommées, en m'indiquant : « j'ai toujours assumé mes propos », « c'est la vérité, c'est comme ça que je me sens », « c'est une partie de mon histoire et je l'assume ». J'ai effectué les choix d'anonymisation au cas par cas, selon les indications des participants et la nature de leurs citations. Il arrivait parfois que les informations données permettent d'identifier les participants, même sous couvert d'anonymat : dans ce cas, j'ai vérifié avec les personnes concernées s'il fallait supprimer des éléments. Je n'ai indiqué le programme d'études que lorsque cela apportait une précision importante pour la compréhension des données et avec l'accord des participants⁸⁸. Dans l'ensemble, ce processus de validation a mené à d'intéressantes nuances et discussions. Certains participants m'ont donné des informations complémentaires sur leur expérience universitaire, qui confirmaient les analyses effectuées dans cette thèse.

Conclusion

Pour mon enquête de terrain, j'ai mobilisé plusieurs outils méthodologiques propres à l'anthropologie et à la recherche qualitative, notamment l'observation et l'observation participante, le journal de terrain, les entrevues semi-dirigées et l'approche réflexive. Dans la mesure du possible, j'ai également développé une approche collaborative pour la définition du sujet, la collecte et l'interprétation des données et me suis assurée de

⁸⁸ Supprimer le programme d'études ou le nom du cours me permettait également d'assurer, dans la mesure du possible, le respect de l'identité des professeurs dont parlent certains participants. Pour cette raison, j'ai masculinisé toutes les références aux professeurs. J'ai également supprimé des citations intéressantes pour l'analyse, mais qui auraient pu rendre le professeur trop facilement identifiable.

moyens vulgarisés pour le transfert des résultats aux participants. Parmi les 36 entrevues réalisées, je m'appuie principalement sur les entrevues avec les 21 étudiants autochtones francophones pour élaborer mon analyse. Les données de terrain et les analyses seront présentées dans les quatre chapitres suivants.

INTRODUCTION AUX CHAPITRES VI À IX

Les chapitres VI à IX présentent les résultats de mon enquête de terrain réalisée entre 2013 et 2017 auprès d'étudiants et d'anciens étudiants des Premières Nations. Deux aspects complémentaires seront examinés, dans une approche issue des thèses conflictualistes, de la pédagogie critique et des études antiracistes : (1) les rapports de domination, à une échelle macrosociologique et (2) les possibilités de résistance et de transformation, à une échelle microsociologique.

Le cadre théorique invite à considérer l'université dans son ensemble comme instrument de domination. Cela sera examiné non pas principalement sous l'angle de la reproduction des classes sociales, mais sous celui de la reproduction de la domination ethnique. Dans le cadre d'une colonie de peuplement, celle-ci prend plus spécifiquement la forme de la domination des personnes d'origine européenne sur les populations autochtones. Puisque la méthodologie utilisée était empirico-inductive, ce cadre théorique n'a pas formé le postulat initial de la thèse mais s'est progressivement dessiné comme le seul possible pour comprendre certaines données irréductibles à la théorie de la différence culturelle. La recherche vise à ouvrir de nouvelles pistes d'analyse et de compréhension de l'expérience des étudiants autochtones et à documenter une réalité jusque-là peu abordée dans la littérature francophone au Québec.

Dans son étude sur les effets de l'université comme instrument de reproduction de la domination bourgeoise, Bourdieu prévenait contre une lecture moralisatrice appuyée sur des connotations éthiques attachées à certains termes dans l'usage courant. Il enjoignait notamment à ne pas prendre les « effets objectifs » pour « des produits de l'action intentionnelle, consciente et volontaire des individus ou des groupes » (Bourdieu 1970 : 12). Le cadre théorique basé sur le racisme systémique mérite la

même clarification. Puisque le corpus de données exploité repose principalement sur des entrevues avec des étudiants autochtones, cette thèse ne documente pas *l'intention* des acteurs institutionnels mais bien les *effets* d'un système sur l'expérience des participants. Pour paraphraser les propos de Wolfe (2006 : 388) sur le colonialisme de peuplement, le racisme n'est pas pensé comme une accumulation d'événements isolés mais comme une structure qui produit des effets tangibles pour les peuples autochtones.

Les processus de domination ne sont cependant ni statiques ni unilatéraux (Giroux 1983 : 91). Au niveau microsociologique, les données de terrain montrent la capacité d'action des étudiants et le relatif potentiel d'autonomisation de l'institution. Dans la société contemporaine, l'éducation est l'un des vecteurs les plus importants pour obtenir des avantages sociétaux. Le faible niveau d'éducation pour les peuples autochtones se traduit par un manque d'opportunités dans la société canadienne (Harvard 2011 : 236). Dans ce contexte, ainsi que le soulignent Solorzano et Delgado Bernal (2001 : 315), « *educational structures, processes, and discourses operate in contradictory ways with their potential to oppress and marginalize coexisting with their potential to emancipate and empower* ».

De plus, l'institution scolaire ne constitue pas un champ unifié. Afin d'analyser les causes de la ségrégation ethniques dans les écoles françaises, Payet (2012 : 113) propose de parler d'un « monde scolaire pluriel » : « comme d'autres institutions contemporaines, l'institution scolaire est travaillée par une série de tensions, produites et entretenues par les contradictions entre des principes, des missions, des attentes ». Dans le domaine universitaire, il existe une pluralité de missions (Corbo 2006 : 76-83) et des distinctions entre les Facultés, les programmes d'études et les acteurs institutionnels. Sans pouvoir étudier ces distinctions en détail, l'analyse prend en compte l'impact différencié de de ces éléments.

Les chapitres de donnée documentent les expériences des étudiants des Premières Nations dans ce monde institutionnel pluriel. Afin de situer le contexte dans lequel s'est déroulé la recherche et d'en comprendre les enjeux sous-jacents, les deux premiers chapitres abordent des thématiques qui sont constitutives de l'expérience universitaire tout en prenant leurs racines en grande partie en-dehors de l'institution. Il s'agit, d'une part, de l'invisibilité et de la grande diversité de profils des étudiants autochtones (qui se distingue en cela d'une vision relativement homogène documentée dans la revue de littérature) (chapitre VI), et d'autre part des questionnements identitaires et des phénomènes d'essentialisation auxquels ont été confrontés de nombreux participants (chapitre VII). Le chapitre suivant (VIII) documente plus directement les expériences de racisme au sein de l'université à plusieurs niveaux (institutionnel et interpersonnel). Enfin, le dernier chapitre (IX) reviendra sur les défis et les tensions liées au potentiel d'autonomisation (individuel ou collectif) du système universitaire lorsqu'il est contraint par des structures reproduisant le rapport de force inégal entre peuples autochtones et peuples colonisateurs.

CHAPITRE VI

DES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES INVISIBLES ET MÉCONNUS

Introduction

Lorsque j'ai commencé mon doctorat, ni l'UQAM ni l'UdeM ne pouvaient communiquer de données sur le nombre d'étudiants autochtones. Il n'existait alors pas de service pour les étudiants autochtones à la différence, notamment, des nombreux services pour étudiants étrangers (Lefevre-Radelli et Zamora Jiménez 2014). Afin de comprendre le contexte dans lequel s'est déroulée ma recherche, je donnerai un bref aperçu de la situation au Québec en me basant plus spécifiquement sur les informations concernant le curriculum (notamment à travers les programmes d'études autochtones), le nombre d'étudiants et le nombre de professeurs autochtones. Dans un deuxième temps, je présenterai les profils des participants et identifierai trois profils-types de participants, selon leur intégration urbaine, académique et sociale.

6.1. Présentation du contexte institutionnel

Ma recherche de terrain a été réalisée principalement auprès d'étudiants qui étudient ou ont étudié entre 1990 et 2017 dans les deux universités francophones de Montréal, soit l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université de Montréal (UdeM), tout en abordant leurs expériences de scolarité antérieure dans d'autres universités (le plus souvent en région), ainsi que de 3 étudiants de l'Université McGill. L'UQAM et l'UdeM sont deux universités de langue française de Montréal. À l'automne 2017, l'UQAM comptait 41 609 étudiants répartis dans 310 programmes d'études (UQAM, Registrariat 2018 : 11). L'UdeM comptait 66 768 étudiants (incluant les écoles

affiliées, HEC Montréal et l'École Polytechnique) répartis dans 600 programmes d'études (UdeM, bureau du Registraire 2018 : 2).

Les tableaux suivants offrent un portrait global des initiatives mises en place dans les universités du Québec concernant les réalités autochtones. Ils récapitulent les services, regroupements étudiants, programmes d'études⁸⁹ et mesures d'admission des universités, classées selon leur année de création. Lorsque l'information était disponible, j'ai inclus l'année de mise en place des services recensés. Le tableau 14 présente les universités montréalaises. Le tableau 15 recense les programmes dans les universités de la province en-dehors de Montréal (ne figurent pas dans les tableaux les institutions spécialisées comme HEC Montréal ou l'École de technologie supérieure, ni l'Institut national de la recherche scientifique). Les tableaux ne recensent pas le soutien financier disponible pour les étudiants autochtones, les groupes de recherche ou les cours incluant des thématiques autochtones qui ne se trouveraient pas dans le programme d'étude.

⁸⁹ Le tableau recense différents programmes. Au Québec, un baccalauréat (équivalent de la licence) a une valeur de 90 crédits (généralement 30 cours). Il peut être spécialisé dans un seul domaine ou être constitué par la combinaison de plusieurs programmes : une majeure (60 crédits), une mineure (30 crédits) ou un certificat (30 crédits). Une concentration est « une partie d'un programme d'études, composée de cours conduisant à des études plus poussées dans une discipline ou un champ d'études » (UQAM s.d.-b). Le programme court ou microprogramme sont des formations courtes menant à une attestation d'étude. Voir annexe C.

Table 14. *Services, regroupements étudiants, programmes d'études et mesures d'admission pour étudiants autochtones dans les universités de Montréal (2018)*

	1	2	3	4	5
	Service institutionnel	Regroupements étudiants	Programmes d'études autochtones	Programmes/cours professionnalisants pour travailler en contexte autochtone	Mesures d'admission pour les étudiants autochtones
McGill University (1821)	First People's House (FPH, 1998)	Indigenous Student Alliance Aboriginal Law Association	Minor in Indigenous Studies (2014)	Oui	Programme des facultés des médecine (2008) Facilitation des procédures d'admission ⁹⁰
Université de Montréal – UdeM (1878)	Salon Uatik des étudiants autochtones (2015)	Ok8api (2014) Groupe d'intérêt en santé autochtone GISA (2010)	Mineure et Microprogramme de 1 ^{er} cycle en études autochtones (2015)	Oui	Programme des facultés des médecine (2008)
Université du Québec à Montréal – UQAM (1969)	Local Niska, ateliers par le Service à la Vie Étudiante (2018)	Cercle des Premières Nations de l'UQAM - CPNUQAM (1990)	Concentration de 1 ^{er} cycle en études aut. (2016); Programme court de 1 ^{er} cycle en études aut. (2018)	Oui	Programme du Département de sciences juridiques (2018) ⁹¹
Concordia University (1974)	Aboriginal Students Resource Centre (ASRC, 1992)	Native Student Association	Baccalauréat en étude des peuples autochtones (2013)	Oui	/

Sources : recherche sur les sites des universités, informations communiquées par les personnes-ressources des universités, Vanier *et al.* 2018 : 39, Labelle 2019.

⁹⁰ Ainsi que l'explique Dufour (2015 : 97) en se basant sur une entrevue que nous avons réalisée ensemble avec un employé de la *First People's House*, « le registraire de l'Université McGill traite les demandes d'admission de ses étudiants autochtones de façon personnalisée, par l'étude globale de leurs dossiers plutôt que de se restreindre à une simple évaluation de la cote R » (entrevue avec Kakwirano:ron Cook, 2014)

⁹¹ Depuis septembre 2018, le Département des sciences juridiques de l'UQAM réserve quatre places au sein du programme de baccalauréat en droit à des étudiantes et à des étudiants autochtones âgées et âgés de 21 ans et plus et comptant l'équivalent d'au moins deux années d'expérience professionnelle ou d'implication sociale auprès de conseils, groupes ou organisations autochtones.

Table 15. *Services, regroupements étudiants, programmes d'études et mesures d'admission pour étudiants autochtones dans les universités au Québec hors Montréal (2018)*

	1	2	3	4	5
Bishop's (1843)					
Université Laval (1852)		Association étudiante autochtone - AÉA	Certificat (1986) et microprogramme (2009) en études autochtones		Programme des facultés de médecine (2008)
Université de Sherbrooke – UdeS (1954)				Oui	Programme des facultés des médecine (2008) et de droit (2017)
Université du Québec à Chicoutimi – UQAC (1969)	Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN- auparavant CEA, 1991 ⁹²)	Association des anciens étudiants autochtones (AAÉA)		Oui (cours offerts par le CPNN)	
Université du Québec à Rimouski - UQAR (1969)					
Université du Québec à Trois-Rivières – UQTR (1969)					
Université du Québec en Outaouais - UQO (1981)		L'amicale des autochtones de l'UQO (2011)			
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue- UQAT (1983)	Service des Premiers Peuples (2004)		Programmes de l'École d'études autochtones (2016)	Oui	

Sources : recherche sur les sites des universités, informations communiquées par les personnes-ressources des universités, Vanier *et al.* 2018 : 39.

⁹² L'UQAC a une longue tradition en matière de réflexion et d'action en lien avec les peuples autochtones. En 1972 a été créé le Groupes d'études amérindiennes. Cette période correspond au début de l'offre de formation pour les étudiants autochtones sur le campus et dans les communautés. En 1991 a été créé le Centre d'études amérindiennes (CEA), devenu en 2009 le CPNN.

Dans un premier temps, je présenterai la spécificité des universités francophones à Montréal et l'évolution du contexte institutionnel entre le début et la fin de ma recherche. Je reviendrai ensuite sur la question des programmes et sur l'invisibilité des étudiants autochtones qui a prévalu sur les campus pendant le temps de mon enquête de terrain (c'est-à-dire jusqu'en 2017). Les informations contenues dans les tableaux 14 et 15 seront commentées tout au long de cette première partie.

6.1.1. Historique et évolution du contexte institutionnel francophone

Le système d'éducation actuel au Québec a été mis en place dans les années 1960, au cours de la période de la Révolution tranquille. La réforme du système d'éducation se trouve alors au cœur des réformes implantées dans les sphères de la vie sociale et de l'activité gouvernementale du gouvernement libéral de Jean Lesage. Issu des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1961-1966), le Rapport Parent publié en 1963-1964 dresse un plan de réforme du système d'enseignement qui met en place les grandes caractéristiques de l'éducation québécoise actuelle : création du ministère de l'Éducation du Québec, découpage en ordres élémentaire, secondaire, collégial et universitaire, création des cégeps et de l'Université du Québec, scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans (Corbo 2006 : 159).

Avant le rapport Parent, le Québec comptait 6 universités privées, sous la responsabilité des communautés religieuses. Les modèles de référence étaient, pour les anglophones, les universités britanniques et américaines et pour les francophones les universités françaises (Corbo 2001 : 76). Les 3 universités francophones (Université Laval, Université de Montréal et Université de Sherbrooke) étaient des institutions ecclésiastiques dont les chanceliers étaient des évêques et les recteurs, des clercs (Proulx 2009 : 262). L'UdeM, créée en 1878, était alors une succursale de l'Université

Laval, université catholique créée à l'initiative du supérieur du Séminaire de Québec. L'UdeM s'est défaire de la tutelle ecclésiastique en 1967 (Proulx 2009 : 257-258).

Dans les années 1960, ces universités ne répondaient plus aux besoins de formation de la population, dans un contexte d'industrialisation, d'urbanisation, d'accroissement démographique et d'augmentation du taux de fréquentation scolaire (Proulx 2009 : 95). Sur le plan idéologique, le rapport Parent avait un double objectif : celle de l'entrée « de la modernité d'une société industrielle, alors qu'elle était restée profondément rurale dans ses structures » (Lenoir 2005 : 642) et celle de « la démocratisation de l'accès à tous les niveaux d'enseignement » (Rocher 2004 : 8). En effet, dans les années 1960, les écarts de scolarisation étaient marqués entre francophones catholiques et anglophones protestants (en 1958, chez les 20-24 ans, le taux de fréquentation universitaire était à 11% chez les anglophones et 3% chez les francophones). Il existait également des écarts internes selon l'origine socioéconomique chez les franco-catholiques, les familles de professionnels et d'administrateurs étant sur-représentées dans les collèges classiques et séminaires diocésains (Corbo 2002 : 88-89).

Le rapport Parent est donc à l'origine de la création des cégeps (Collèges d'enseignement général et professionnel) et de l'Université du Québec (UQ) en 1968, dont le siège social est dans la ville de Québec. Première université publique et laïque (Proulx 2009 : 263), il s'agit d'un réseau d'universités constituantes créées entre 1969 et 1981 afin de rendre l'enseignement accessible en région, hors des grandes villes jusque-là seules desservies (Québec, Montréal et Sherbrooke). L'UQAM, fondée en 1969, jouit d'un statut particulier au sein de l'Université du Québec en tant qu'« université associée », habilitée à délivrer elle-même ses diplômes (*ibid.* : 264). La visée démocratique de l'UQAM se retrouve dans sa politique n° 41, « favoriser une plus grande démocratisation de l'accès et de l'utilisation des ressources humaines, scientifiques et techniques de l'Université (...) auprès des collectivités qui n'ont pas traditionnellement accès à l'Université » (UQAM 2018a). Historiquement, ces

« collectivités » visées n'incluaient cependant pas les communautés autochtones : ainsi que le tableau 14 permet de le constater, ce n'est que depuis la fin des années 2010 que des services ont été mis en place pour les étudiants autochtones.

Les universités anglophones ont développé des services institutionnels dès les années 1990, alors que dans les universités francophones ces services ont été mis en place dans la deuxième moitié des années 2010. On peut émettre l'hypothèse que la différence entre les universités est due à leur contexte politique, linguistique et géographique. McGill est l'université qui présente la plus longue tradition d'engagement auprès des peuples autochtones, avec la création de la *Native North American Studies Institute* (NNASI) en 1971. Dans les deux universités, les services ont été mis en place dans les années 1990 par Tracy Diabo, étudiante mohawk de Kahnawake, sur des modèles déjà développés dans les autres provinces anglophones (McCabe 1998). Dans ces deux universités anglophones, la situation linguistique et géographique rejoint un réseau d'étudiants autochtones plus important et diversifié que l'UdeM et l'UQAM. En effet, en 2013, environ la moitié des étudiants autochtones de Concordia étaient des Mohawks de la réserve anglophone de Kahnawake, située à proximité de Montréal. En ordre d'importance, les autres étudiants étaient principalement des Eeyous (Cris) et des Inuit des communautés éloignées du Nord du Québec, qui ont l'anglais comme langue première ou seconde (avec la langue eeyou ou l'inuktitut) (informations présentées par Brigitte Saint-Laurent, service de soutien et promotion des droits des étudiants, avril 2013). Étant donné sa réputation, son ancienneté et son historique de collaboration avec les peuples autochtones, McGill reçoit également des étudiants Eeyou, Inuit et Kanien'kehá:ka, ainsi que des étudiants autochtones anglophones provenant également d'autres provinces du Canada (Paige Isaac, novembre 2013).

Le contexte est différent dans les deux universités francophones. L'UdeM et l'UQAM n'ont pas de tradition historique formelle de collaboration avec les nations autochtones. Cette absence de tradition peut être éclairée par des facteurs historiques, politiques et

géographiques. D'une part, la présence des deux universités francophones s'inscrit dans un contexte de défense de la langue française et de la culture québécoise francophone. La politique linguistique des deux universités met ainsi l'accent sur « la promotion du français, langue officielle du Québec et langue de la vie publique de toutes les Québécoises, tous les Québécois » (UQAM 2018b: 2) et « le développement et le dynamisme de la société québécoise, en faisant la promotion du français » (UdeM 2001 : 1). Les rapports de force entre anglophones et francophones représentent un enjeu politique majeur au Québec, où plusieurs lois ont été votées depuis les années 1960 pour faire du français la langue de travail et la langue prioritaire dans l'affichage public. Historiquement, l'accent mis sur le développement de la société québécoise semble faire des réalités autochtones un impensé institutionnel, à l'image du manque de reconnaissance des revendications autochtones par les francophones du Québec, eux-mêmes en lutte pour leur reconnaissance linguistique et culturelle au sein du Canada anglophone (Salée 1995, McAndrew 2001, 2004 et 2010).

Le contexte géographique est également spécifique pour l'UQAM et l'UdeM. Alors que la ville de Montréal est proche de deux communautés Kanien'kehá:ka (Mohawks) anglophones, elle est plus éloignée des communautés atikamekw, anishinabeg et innues (voir annexe A), où le français est la langue seconde ou la langue première. La plupart des étudiants provenant de ces communautés choisissent généralement d'aller dans des universités francophones plus proches qui ont de meilleurs services d'accueil, comme l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) ou l'Université du Québec à Trois Rivières (UQAT). Deux étudiants atikamekw ont ainsi indiqué que dans leurs communautés sont plus proches de Chicoutimi et Trois-Rivières, et que, de plus, les étudiants finissant du cégep Kiuna vont majoritairement à l'UQAC pour poursuivre leurs études (Terry et Kosa, 2017). Une autre participante indiquait que les autochtones francophones vont plus à l'Université Laval, puisque la ville de Québec est plus proche et moins intimidante que Montréal (Bérénice, 2014). L'ampleur démographique et géographique de la métropole constitue en effet un important facteur dissuasif pour

plusieurs étudiants des communautés éloignées, qui préfèrent intégrer des zones urbaines de plus petites envergures pour amoindrir le choc adaptatif.

Entre le début et la fin de mon enquête, le paysage institutionnel francophone à Montréal avait connu d'importantes évolutions, avec notamment l'ouverture de services institutionnels et d'une plus grande attention accordée aux réalités autochtones au sein des universités. A l'UQAM et l'UdeM, la mise en place d'initiatives institutionnelles date de 2015, et prennent place dans le contexte plus général au Canada des recommandations concernant les liens entre éducation et réconciliation de la Commission Vérité et Réconciliation (2015) et des principes et les engagements du réseau Universités Canada en matière d'éducation autochtone (2015). L'ouverture des programmes d'études (qui ne s'adressent cependant qu'à une minorité d'étudiants) et la création de locaux de travail et de socialisation pour les étudiants autochtones (le Salon Uatik des étudiants autochtones de l'UdeM et le local Niska de l'UQAM) représentent une plus grande ouverture institutionnelle que les décennies passées (voir annexe F). Un article de 2014 permet de résumer la succession de la création des programmes à Montréal:

« More than a decade ago faculty at Concordia University began the process to create a First Peoples Studies program. Around the same time students at McGill University began a push for the creation of an Indigenous Studies program. Almost decade ago, faculty at Université de Montréal (UdeM) began discussing a program. Finally, the Université de Québec au Montreal (UQAM) is in the process of creating a minor. While these institutions are “behind” in the development of Indigenous studies programming compared to Ontario, the West, and British Columbia, they are making a decided effort to create cultural, intellectual, and sustainable program. » (Hele 2014)

La situation des universités francophones peut être résumée par les interrogations de la professeure d'anthropologie Marie-Pierre Bousquet, lorsqu'elle a lancé le programme d'études autochtones de l'UdeM :

Depuis des décennies, l'UdeM comptait dans son corps professoral des spécialistes de questions autochtones. Au départ restreintes à ses disciplines mères, principalement

l'anthropologie et l'histoire, les études autochtones s'étaient étendues à une grande variété de domaines, y compris la biologie et la médecine dentaire. Si les réseaux de recherche permettaient à plusieurs professeurEs de travailler ensemble, leur collaboration ne s'étendait pas à l'enseignement. Il fallait donc remédier à cela. Mais en l'absence de tradition institutionnelle en la matière, il n'était pas facile de déterminer quels étaient les besoins et quels types d'étudiantEs étaient susceptibles d'être intéresséEs au programme. (...) [C]omment assurer sa légitimité et se lancer dans l'aventure *dans une université où aucun professeur n'était autochtone ? Où l'on ne savait pas combien d'étudiants étaient autochtones ? Où il n'y avait pas de services spécifiques pour les Autochtones ?* Tout était à faire. (Bousquet 2016c; je souligne).

Le portrait brossé dans cet extrait correspond au contexte dans lequel j'ai réalisé ma recherche de terrain, où on note une large sous-représentation des étudiants autochtones ainsi qu'une méconnaissance institutionnelle à leur égard. Les données concernant les étudiants et professeurs autochtones, ainsi que celles concernant l'inclusion des contenus autochtones dans les cours, confirment ce constat.

6.1.2. Données concernant les étudiants et professeurs autochtones

Reflétant la situation générale au Québec (tableau 6), le nombre d'étudiants autochtones sur les campus montréalais est faible. Les données disponibles sont partielles. Elles sont issues, selon les cas, des informations disponibles par le biais d'une possibilité d'auto-identification au sein du formulaire d'inscription ou par des données ministérielles. En 2013, la coordonnatrice de la *First People's House* (FPH) de McGill estimait à 150 le nombre d'étudiants qui se sont identifiés comme autochtones. Concordia comptait 177 étudiants autochtones, d'après les informations communiquées en avril 2013 par la directrice des services aux étudiants, Brigitte Saint-Laurent. Cette même année, l'Université de Montréal et l'UQAM ne disposaient pas de données fiables sur le nombre d'étudiants autochtones⁹³.

⁹³ L'Université de Montréal a mis en place une possibilité d'auto-identification au moment de l'inscription en 2015. À l'UQAM, cette possibilité existe depuis 2008, mais les données n'étaient pas disponibles en 2016 (voir Lefevre-Radelli et Jérôme 2017-a : 13).

L'un des premiers objectifs de la recherche réalisée en collaboration avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM) a donc été de documenter le nombre et le profil des étudiants autochtones, puisqu'aucune information n'était disponible en la matière. Qui sont les étudiants autochtones? Combien sont-ils? Dans quels programmes étudient-ils? C'était à ces questions générales qu'il fallait répondre, avant même de pouvoir faire une analyse plus approfondie sur leurs obstacles et les manières de les soutenir (ce qui était le but de cette recherche partenariale). L'équipe de recherche a cependant obtenu des informations du Secteur des programmes et des partenariats en matière d'éducation et de développement social (Affaires autochtones et du Nord Canada) pour l'année 2014-2015 :

Table 16. *Nombre d'étudiants autochtones financés par AANC par institution postsecondaire québécoise en 2014-2015 (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017a : 15)*

Nom de l'université	Nb. d'étudiants
Université Laval	224
Université du Québec à Chicoutimi	169
Université Concordia	98
Université McGill	78
Université du Québec à Montréal	70
Université du Québec à Trois-Rivières	60
Université de Montréal	49
Université de Sherbrooke	36
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	29
Université du Québec à Rimouski	28
Télé-université	24
Université du Québec en Outaouais	15
École nationale d'administration publique	9
Bishop's University	8
École de technologie supérieure	7
École des hautes études commerciales de Montréal	4
École du Barreau	4
Polytechnique Montréal	3
Total	915

Ces données sont approximatives et sous-évaluent le nombre réel d'étudiants autochtones⁹⁴, car elles ne comprennent ni les étudiants autochtones de l'extérieur de la province, ni les étudiants qui n'ont pas reçu de financement du programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire et du programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université pour l'année 2014-2015 (informations communiquées à Laurent Jérôme par Affaires autochtones et du Nord Canada, courriel du 26 octobre

⁹⁴ Suite à la publication de ces statistiques (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017-a), j'ai reçu en avril 2017 un courriel de Sophie Riverin, Chargée de gestion au Centre des Premières Nations Nikanite (CPNN) de l'Université du Québec à Chicoutimi, indiquant que ces chiffres ne correspondent pas à la totalité des étudiants autochtones recensés par le CPNN. Les sources communiquées par AANC seraient donc, minimalement, à croiser avec les statistiques tenues par les établissements, lorsque celles-ci sont disponibles.

2016). Elles permettent cependant de donner un ordre de grandeur. Notons qu'après une nouvelle demande en avril 2017, le SPARI de l'UQAM m'a communiqué les statistiques des étudiants ayant déclaré être Autochtones dans leur demande d'admission depuis 2012. Ils recensaient, pour l'année 2017, 87 étudiants, soit 78 de premier cycle, 8 de 2^e cycle et 1 de 3^e cycle (informations communiquées par le SPARI, août 2018). Cela représente moins de 0,2% des effectifs (UQAM, Registrariat 2018). À l'UdeM, pour l'année 2018-2019, le nombre d'étudiants autochtones auto-déclarés était d'environ 45 étudiants (informations communiquées par Luc Bernier, janv. 2019). A titre de comparaison, d'après le recensement de 2016, les Autochtones représentaient 2,3% de la population du Québec (Statistique Canada 2017c) et 1% de la population totale de l'agglomération de Montréal (Ville de Montréal 2018 : 5).

Bien que le nombre de professeurs autochtones au Québec ne soit pas répertorié, ce nombre est également très faible. D'après un article de 2014 concernant les universités à Montréal,

« In terms of faculty, Concordia currently employs two professors in First Peoples Studies, Dr. Louellyn White (Mohawk, Akwasane) and Dr. Karl Hele (Anishinabe, Garden River) as well as four other Indigenous professors in other faculties and several Indigenous part-time instructors. McGill University employs several part-time faculty across the institution but appears to retain no full-time (tenured or tenure-stream) individuals. UdeM has a single full-time Indigenous faculty member » (Hele 2014).

L'article ne mentionne pas l'UQAM, qui ne compte pas de professeur autochtone titulaire auto-déclaré. Ces chiffres préliminaires, qui ne prennent pas en compte le nombre de chargés de cours autochtones, permettent d'affirmer qu'à l'image de la situation recensée dans plusieurs universités canadiennes anglophones, les étudiants et professeurs autochtones sont largement sous-représentés (Henry et Tator 2009, Henry *et al.* 2017).

Face à la sous-représentation d'étudiants autochtones dans les universités, certaines initiatives ont été mises en place à leur intention. Elles sont représentées dans les tableaux 14 et 15 par les colonnes 1 et 5, tandis que la colonne 2 recense les regroupements étudiants (qui ont la plupart du temps le statut d'associations étudiantes). La colonne de gauche (1) recense les services institutionnels, c'est-à-dire les services d'accueil et de soutien des étudiants autochtones pris en charge par l'institution (financés, notamment, par une subvention du ministère de l'Éducation du Québec).

Avec l'UQAC, McGill et Concordia sont les premières universités québécoises à avoir développé des services institutionnels, sur les modèles développés dans des universités des provinces anglophones. Lesancements de la *First People's House* (FPH) de McGill et du *Centre for Native Education* (CNE, l'ancien nom de l'*Aboriginal Students Resource Centre*) ont été portés par des étudiants autochtones en collaboration avec des professeurs non-autochtones. Tracy Diabo, étudiante mohawk de Kahnawake, présidente de la *Concordia's First Nations Students' Association*, a aidé à la mise sur pied du CNE, puis a été première coordonnatrice de la FPH (McCabe, 1998). Les initiatives de cette étudiante mohawk ont ainsi facilité les échanges dans la mise en place de services, basés sur des modèles déjà développés dans les autres provinces anglophones dont le modèle de l'Université de Toronto (*ibid.*).

A l'heure actuelle, ces services offrent généralement un local de rencontre pour les étudiants, des services de support psychosocial, de mentorat, de tutorat et/ou des activités socioculturelles. Sur ce point, il existe d'importantes disparités entre les universités francophones (UdeM, UQAM) et anglophones (McGill, Concordia) de Montréal. Jusqu'en 2015, seules les universités anglophones offraient des locaux réservés aux étudiants autochtones, par le biais de la *First People's House* (FPH) et de l'*Aboriginal Students Resource Centre* (ARSC). Ces lieux, conçus comme « a home away from home » (selon le slogan de la FPH), « agissent comme des refuges où les

étudiants autochtones peuvent socialiser, chercher du réconfort et du soutien » (Dufour 2015 : 151). L'étude de Dufour (*ibid.*) a montré que ces espaces consacrés aux étudiants autochtones, sont cruciaux pour « favorise[r] l'ancrage institutionnel et donc la persévérance scolaire de Premières Nations », bien que cela ne s'étende pas aux cursus académiques et aux contenus des apprentissages (voir aussi *ibid.* : 78-84 et Lefevre-Radelli et Dufour 2016).

La deuxième colonne (2) recense les regroupements étudiants autochtones, qui s'ajoutent aux nombreux autres regroupements étudiants présents sur les campus nord-américains. Celle avec la plus longévité est celle du Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM), créée en 1990, qui offre un cadre d'entraide, d'intégration et de discussions politiques pour les étudiants autochtones. Notons que, contrairement aux locaux réservés aux étudiants autochtones, les associations sont en général ouvertes aux Autochtones et aux non-Autochtones. Le très faible nombre d'étudiants autochtones sur les campus et la récente montée d'intérêt pour les réalités autochtones dans les dernières années fait en sorte que ces associations sont parfois composées d'une forte majorité de non-Autochtones. C'était le cas des associations de l'UQAM et de l'UdeM. Entre 2013 et 2015, il y avait de 1 à 2 Autochtones pour 4 à 5 non-Autochtones dans les réunions du Cercle des Premières Nations de l'UQAM au sein duquel j'étais impliquée (observations personnelles confirmées par le coordonnateur du CPNUQAM à la consultation des procès-verbaux des réunions). De même, au moment de sa création en 2014, le Cercle Ok8api (« assis ensemble » en anishinabe) de l'UdeM comptait une majorité d'étudiants non-autochtones. Alors que les services institutionnels sont plutôt tournés vers la réussite scolaire des étudiants, ces associations ont souvent une vocation sociale, culturelle ou politique. Elles permettent de sensibiliser la population québécoise et de rapprochements entre Autochtones et non-Autochtones. Il peut exister des associations étudiantes sans qu'il n'y ait de politique institutionnelle, comme c'est le cas à l'UQAM avant 2018. Ces associations doivent « composer avec des financements qui ne sont en aucun cas comparables à

ceux des organes de services institutionnels, ce qui limite leurs moyens d'action à des activités ponctuelles et rassemblements périodiques » (Dufour 2015 : 90).

La dernière colonne (5) recense les mesures d'admission spécifiques pour les étudiants autochtones. Constatant les nombreux obstacles auxquels se heurtent les Autochtones pour accéder aux diplômes universitaires, plus particulièrement dans les programmes contingentés (c'est-à-dire sélectifs), certaines mesures ont été mises en place pour augmenter le nombre d'étudiants. Le plus important est le programme provincial de formation de médecins des Premières Nations et des Inuits du Québec (PFMPNIQ), mis en place par la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) et les quatre facultés de médecine du Québec. Depuis 2008, quatre places (six places à partir de 2019) sont disponibles par année pour des étudiants Inuit ou Indiens inscrits, « à l'aide d'une structure d'accueil facilitant leur admission et leur intégration tout au long de leurs études » (Mathias 2019).

6.1.3. Données concernant le curriculum

Les colonnes (3) et (4) des tableaux peuvent être lues dans cette perspective. Au Canada, le champ des « études autochtones » et les terrains d'études en milieu autochtone sont présents en milieu universitaire depuis la fin des années 1960. Historiquement, ceux-ci sont liés avec la discipline anthropologique, qui a initié à la fin du XIXe siècle la recherche relative aux peuples autochtones (Gagné et Salaun 2009 : 15). Au Québec, l'une des premières constitutions d'un champ d'étude autochtone dans les universités francophones a été avec la création du Certificat en études autochtones (1986) et du GÉTIC (Groupe d'études inuit et circumpolaires, ancêtre du Centre interuniversitaire d'études et des recherches autochtones). Initié par l'anthropologue Bernard Saladin d'Anglure dès 1967, celui-ci « permet un nouvel ancrage institutionnel et un élargissement du projet d'ethnographie des Inuit »

(Beaudoin s.d : n.p.). Mis à part l'Université Laval, la constitution de programmes en études autochtones date des années 2010 (colonne 3). Généralement ancrés dans les départements de sciences humaines, à vocation interdisciplinaires, ceux-ci permettent de « développer l'intérêt des étudiants pour un domaine qui a été très longtemps négligé par les milieux académiques » (Rodon 2008 : 30) et de sensibiliser aux réalités autochtones. En plus des cours portant sur l'histoire, les langues, les cultures autochtones, ces programmes peuvent également offrir des cours professionnalisants pour travailler en contexte autochtone (la mineure en études autochtones de l'UdeM offre par exemple les cours d'intervention psychoéducative et de travail social auprès des Autochtones) et des cours visant à expérimenter d'autres cadres d'apprentissage, plus proches des communautés autochtones (par exemple le cours-terrain offert par l'UQAM, l'Université de Montréal et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ayant permis à une vingtaine d'étudiants de se rendre dans la communauté de Manawan en 2017).

Des programmes ou cours professionnalisants pour travailler en contexte autochtone sont offerts dans certaines universités de manière régulière ou ponctuelles (colonne 4), notamment pour la formation d'intervenants en milieux éducatifs ou pour la gestion en contexte autochtone (programme de l'ENAP ouvert en 2017). Ils sont parfois exclusivement destinés à des cohortes autochtones. Ceux-ci permettent de répondre à des besoins explicitement formulés par des groupes ou des communautés. Par exemple, de janvier 2013 à septembre 2014, la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM a offert une formation à des éducatrices autochtones dans le cadre du certificat en éducation à la petite enfance (volet « Perfectionnement »). Cette formation visait à répondre au besoin de formation des intervenantes en petite enfance dans les communautés des Premières Nations et a été organisée conjointement par le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN), la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL) et l'UQAM.

Au Québec, les cours destinés à répondre aux réalités autochtones datent des années 1970, dans un contexte de lutte politique pour l'autodétermination. L'une des premières initiatives a eu lieu à l'Université McGill : dans la lignée des revendications portées par l'APN, un groupe d'étudiants autochtones a proposé en 1971 le projet de création d'un *Native North American Studies Institute* (NNASI). Le but du NNASI, qui a constitué les prémices du collège Manitou, était de former des membres des Premières Nations afin qu'ils étudient leurs langues, leurs histoires et leurs cultures tout en leur donnant des outils contemporains pour accéder à l'autonomie politique (Kilfoil 1979 : 22). Après la fermeture de l'Institut, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) s'est vu confier la gestion du programme de formation des maîtres, tandis que McGill a continué d'offrir un programme de formation des maîtres pour certaines communautés autochtones (Dufour 2017 : 14).

6.1.4. Éléments d'analyse

Cette brève présentation peut être mise en perspective avec les données documentées dans d'autres universités concernant l'intégration des personnes racisées et autochtones. Les études quantitatives et qualitatives au Canada et en Grande-Bretagne qui s'intéressent au phénomène de racisme et de valorisation de la *whiteness* au sein des institutions universitaires identifient plusieurs éléments déterminants, en plus des données subjectives concernant le vécu des professeurs ou des étudiants autochtones: (1) l'environnement physique et la présence d'une iconographie coloniale (sous la forme, par exemple, de statues ou de plaques commémoratives), (2) la sous-représentation statistique des membres du personnel et des professeurs racisés ou autochtones, (3) la sous-représentation statistique du nombre d'étudiants racisés ou autochtones (particulièrement aux cycles supérieurs), (4) la présence d'un curriculum eurocentrique et la faible proportion de cours portant sur les enjeux touchant les groupes minorisés, et (5) les processus et les critères de titularisation et de promotion,

qui désavantagent les professeurs racisés et autochtones (Henry et Tator 2009 : 41-51, Smith 2017 : 247-256, Peters 2018 : 265-266).

Trois de ces éléments ont été analysés et se retrouvent dans le contexte montréalais : la sous-représentation statistique des étudiants et professeurs autochtones et la faible proportion de cours portant sur les réalités autochtones. Les données concernant le curriculum appellent plus spécifiquement trois remarques. (1) La première est que mis à part deux étudiants de l'UdeM (qui utilisaient le local Uatik et étaient inscrits au programme en études autochtones) et les trois étudiants rencontrés de McGill qui utilisaient les services de la *First People's House*, au moment de l'entrevue, la majorité des participants n'avaient pas bénéficié de ces services ou programmes, mis en place après leur inscription. (2) De plus, en mettant l'emphase sur les initiatives existantes, les tableaux ne permettent pas d'analyser les rapports de forces ethno-raciaux à l'université qui se jouent dans l'offre de cours (Smith 2017, Peters 2018) ni (3) la question du contrôle du système d'éducation et du curriculum (Richardson et Blanchet-Cohen 2000). En l'absence d'études statistiques en la matière au Québec, j'avancerai quelques pistes d'analyse pour ces deux derniers éléments.

L'étude quantitative réalisée par Smith (2017) concernant la proportion de cours portant sur des groupes marginalisés dans les programmes de sciences politiques dans treize universités de l'Ouest du Canada offre une piste intéressante. Une partie des résultats est disponible dans le tableau 17 :

Table 17. Cours sur les thèmes liés aux personnes racisées, aux Autochtones et aux femmes en sciences politiques dans l'Ouest du Canada, 2017 (adapté de Smith 2017: 254)

	Nombre de cours (total des 13 universités)	Race/ethnie/racisation	Autochtones	Femmes/genre
Premier cycle	805	8 1%	25 3,1%	30 3,7%
Deuxième cycle	209	2 0,9%	2 0,9%	6 2,9%

Les résultats montrent que dans les départements de sciences politiques, les cours touchant les réalités autochtones représentent 3,1% des cours de premier cycle et 0,9% des cours de 2^e cycle (maîtrise et doctorat). Les cours touchant les réalités ethno-raciales représentent 1% des cours de premier cycle et 0,9% des cours de 2^e cycle et ceux touchant aux enjeux féministes et de genre représentent 3,7% et 2,9% des programmes de 1^{er} et 2^e cycle (Smith 2017 : 254). Au terme de son analyse, la chercheuse conclut que les champs disciplinaires liées aux réalités ethno-raciales se heurtent à un « silence » et une « invisibilité » disciplinaires, et constituent un savoir marginalisé au sein des sciences politiques (*ibid.* : 255-256). Au Québec, il manque une analyse statistique comparable pour remettre en perspective la proportion de cours autochtones par rapport au nombre total de cours dispensés dans les universités. Le tableau 15 ne doit pas faire oublier que les cours offerts, ouverts dans la dernière décennie, opèrent dans un cadre général de marginalisation disciplinaire (voire d'absence disciplinaire, avant l'ouverture de programmes dans les années 2010).

Le dernier élément concerne la question du contrôle des programmes universitaires. S'intéressant aux programmes postsecondaires créés pour répondre aux besoins des étudiants autochtones au Canada anglais, Richardson et Blanchet-Cohen (2000) identifient trois catégories : les « ajouts » (programmes ajoutés à une structure prédéfinie dans un cadre non-autochtone), les « partenariats » et enfin les programmes contrôlés par les communautés autochtones, qui impliquent d'avoir une structure

contrôlée par une institution autochtone comme le Saskatchewan Indian Federated College (affilié à l'Université de Regina, province de Saskatchewan). Les programmes et cours identifiés correspondent le plus souvent à la première catégorie, et pour certains programmes spécifiques la deuxième (le cours ponctuel organisé par le CEPN et la CSSSPNQL, deux organismes autochtones, pourrait être affilié à la troisième catégorie). Comme dans l'ensemble du Canada, l'approche « par ajouts » prédomine. Cette approche est la plus facile à implémenter « sans menacer le statu quo » et permet d'opérer des changements mineurs, créant un climat plus ouvert aux réalités autochtones, mais elle est également la moins à même d'atteindre « la décolonisation et l'intégrité culturelle » des Premières Nations (Richardson et Blanchet-Cohen 2000 : 171).

Ce bref portrait permet de comprendre le contexte dans lequel ont étudié la plupart des participants interviewés pour la recherche. En effet, ceux-ci s'étaient inscrits et avaient étudié à l'université entre les années 1990 et 2017, et n'ont pas donc pour la plupart pas bénéficié des services et programmes mis en place récemment. C'est dans ce contexte général d'invisibilité et de méconnaissance institutionnelle que les participants ont réalisé leur parcours académique, tout en étant les seuls ou presque les seuls Autochtones dans leurs programmes d'études. Il s'agit d'un contexte différent de celui réalisé, par exemple, dans les universités d'Ontario par Cote-Meek (2012), où certains étudiants étaient dans des classes parfois composées d'une proportion égalitaire d'Autochtones et de non-Autochtones (*ibid.* : 122) et avaient certains professeurs autochtones, ou encore de celui de Gagné à l'Université d'Auckland en Nouvelle-Zélande, où les étudiants maaoris représentaient 5,4% de la population étudiante totale en 2003 (Gagné 2009 : 102).

Les études statistiques canadiennes ainsi que les données concernant la sous-représentation des étudiants, des professeurs et des contenus relatifs aux réalités autochtones témoignent, d'un point de vue statistique, d'une situation de

marginalisation raciale. Dans leur étude sur la scolarisation des enfants d'ethnie européenne et autochtone en Nouvelle-Calédonie, Kohler et Wacquant (1985 : 10) indiquent que les inégalités face à l'enseignement « trouvent leur principe hors de l'école, dans les structures des rapports ethniques et de classe qui constituent la formation coloniale » (*ibid.* : 10). On peut émettre l'hypothèse que dans le contexte québécois, ces inégalités prennent également leurs racines dans les mécanismes d'élimination scolaire avant l'entrée à l'université et les mécanismes de production des inégalités coloniales. Au long de la thèse, nous étudierons la manière dont ce contexte institutionnel impacte l'expérience académique des étudiants.

6.2. La diversité des rapports à l'institution universitaire

6.2.1. L'intégration urbaine, académique et sociale : des expériences différenciées

Dans le contexte de sous-représentation du nombre d'étudiants autochtones, quels sont les parcours et les profils de la minorité inscrite à l'université? La revue de littérature initialement réalisée en contexte québécois fait émerger un profil-type d'étudiant autochtone, majoritairement des femmes, avec un ou plusieurs enfants, en situation de décalage culturel par rapport à la communauté dans laquelle elles vivent et avec d'importantes difficultés académiques et personnelles (Cazin 2005, Rodon 2008, Loïselle 2010, Joncas 2013). Par exemple, à l'UQAT, Cazin (2005) a identifié que le problème majeur des étudiants autochtones (adultes anglophones âgés de 30 à 35 ans, dont 75% sont des femmes, et ont en moyenne 3 enfants) a été de réussir à gérer les problèmes familiaux dans les communautés sans délaissier les exigences universitaires. Les principaux facteurs ayant conduit certains étudiants à abandonner le programme sont les difficultés personnelles (logement, enfants) et les difficultés à suivre le programme (Cazin 2005). À l'UQAC, une étude réalisée auprès de sept étudiants, six

femmes et un homme, âgés de 23 à 30 ans (dont 2 avaient des enfants), révèle que le niveau de connaissance de la langue française et le niveau de formation dans les écoles des communautés autochtones apparaissent comme les principaux problèmes pour les étudiants (Joncas 2013 : 160). La moitié des participants à cette étude disent avoir ressenti « un choc culturel » et ont vécu « une période de transition et d'intégration », étant donné qu'ils ont dû quitter leur communauté pour poursuivre des études en ville (*ibid* : 147). Cela s'explique par « les différences marquées entre les communautés autochtones et le contexte urbain et universitaire » : « la langue utilisée, le nombre imposant de personnes, la culture institutionnelle occidentale et le fait de connaître peu de gens ont semblé être les principales différences qui ont marqué les étudiants rencontrés » (*ibid.*).

Ainsi, les premières recherches exploratoires menées au Québec ont visé à comprendre l'expérience des étudiants peu ou pas familiers avec la ville ou avec les institutions postsecondaires qui ont le plus de difficultés scolaires. L'étude de Joncas (2013), notamment, visait spécifiquement à recruter des participants qui avaient fréquenté une école primaire dans une communauté autochtone. Ce critère était en cohérence avec les objectifs de la recherche, « comprendre pourquoi certains étudiants persévèrent et réussissent malgré les multiples facteurs de décrochage scolaire qui s'alignent devant leur cheminement scolaire » (*ibid.* : 26). La recherche excluait donc les étudiants ayant fréquenté des écoles hors communautés (généralement mieux financées et réputées plus performantes), ou qui ont grandi hors communauté.

La vision des étudiants en difficulté d'adaptation urbaine et académique est souvent celle véhiculée par les politiques institutionnelles provinciales, axées sur la mise en place de services d'accueil pour les étudiants autochtones en situation d'adaptation. Par exemple, le Programme Accueil et intégration des Autochtones au collégial du MEES insiste sur les « difficultés d'adaptation » des étudiants autochtones au collégial (Québec, MEES 2017). Cette politique se retrouve au sein du CPNUQAM, dont l'une

des principales missions est de « soutenir les étudiants autochtones de l'UQAM, notamment dans leur intégration à la vie universitaire et urbaine » (CPNUQAM s.d.).

Il se trouve que les premiers résultats de ma démarche de recrutement et d'entrevues ne correspondaient pas aux données existantes. Cela a été particulièrement évident lors de l'entrevue de groupe menée en 2014 avec les anciens membres du CPNUQAM. Nous avons préparé le questionnaire avec les deux autres assistants de recherche (autochtones), Maxime Wawanoloath et Julien Vadeboncoeur, ainsi que le coordonnateur du CPNUQAM, Gustavo Zamora Jimenez. En nous basant sur la revue de littérature, nous avons élaboré des questions assez générales liées aux obstacles que les étudiants auraient pu éprouver à l'université, concernant le choix des cours, les difficultés et les facteurs de soutien dans les cours, l'insertion dans un réseau social, le soutien familial, etc.

Les étudiants disaient avoir globalement eu une expérience positive de leurs années à l'UQAM ou n'avaient pas connu de difficulté académique particulièrement marquée, telle qu'on la retrouvait dans la revue de littérature. Ils avaient en commun le fait d'être nés ou d'avoir passé une grande partie de leur vie en ville, de parler français depuis leur naissance et d'avoir un parent non-autochtone. Ils ne correspondaient donc pas à l'image que je m'étais forgée des étudiants autochtones originaires d'une communauté, faisant face à des difficultés d'adaptation en ville et en situation particulièrement vulnérable à l'université.

Ces résultats ont mené à des débats au sein de l'équipe de recherche pour l'interprétation des données et l'écriture du rapport de recherche. Fallait-il mettre l'emphase ou même parler de leur expérience, au risque de masquer l'expérience d'étudiants qui auraient été, eux, en grande difficulté académique (mais étaient apparemment plus difficiles à recruter)? Autrement dit, considérons-nous l'expérience des étudiants sans difficulté académique particulière comme *légitime* dans le cadre de

notre étude? Comment qualifier leur expérience si elle ne peut être définie en termes de « difficultés scolaires » ou de « choc culturel » dus à des difficultés linguistiques, académiques, sociales et à l'éloignement géographique de la communauté?

Cette interrogation s'est poursuivie tout au long de mon enquête de terrain, lors des entrevues individuelles. En apprenant mon sujet de recherche, certains étudiants me spécifiaient immédiatement qu'ils n'avaient pas connu de difficultés particulières, semblant se demander s'ils pouvaient légitimement faire partie de ma recherche. J'ai par exemple contacté Gabriel par courriel, en lui expliquant que je faisais une recherche « pour comprendre l'expérience des étudiants autochtones ». En complément, je lui transférais pour information le « rapport sur les obstacles rencontrés par les étudiants autochtones » effectué à l'UQAM. L'objet de ma recherche était général (« l'expérience des étudiants ») mais la mention du rapport de recherche et des « obstacles » rencontrés par les étudiants semblait mettre l'emphase sur les difficultés d'adaptation. Gabriel m'a répondu :

Bonjour Léa,

Étant issu d'un mariage mixte et ayant grandi hors réserve, je n'ai pas ressenti d'obstacles d'adaptation quand je suis arrivé à l'UQAM, du moins, pas liés au fait que j'étais d'origine amérindienne. Cela dit, cela me ferait plaisir de te rencontrer. (Gabriel, courriel, septembre 2017)

Certaines études avaient déjà fait apparaître l'existence de plusieurs profils distincts parmi les étudiants, sans cependant approfondir cette question. Cazin (2005 :13) distingue

Les personnes ayant déjà un bon bagage académique acquis dans des collèges et occupant des fonctions à responsabilités au sein d'organismes communautaires autochtones et celles ayant interrompu leur scolarité après le secondaire (parfois non complété) et occupant de façon intermittente des emplois peu qualifiés dans leurs communautés.

Ainsi qu'il l'a été mentionné au chapitre II, les différences internes dans les niveaux de scolarisation ne font pas l'objet de beaucoup d'études statistiques ou qualitatives. Certains éléments sont encore très peu documentés, comme l'influence du lieu où ont grandi les étudiants. Dans son étude, Rodon montre qu'à l'université Laval (située à Québec, 2^e plus grande ville de la province), les situations des étudiants sont très variables. La recherche révèle des « différences entre les communautés autochtones en termes de distance culturelle et géographique, de qualité de scolarisation et de préparation aux études postsecondaires » (Rodon 2008 : 24). Par exemple, alors que les Hurons-Wendats de Wendake (communauté située à une douzaine de kilomètres de Québec) ne rencontrent pas de problème d'adaptation au milieu universitaire et urbain, ceux qui viennent de communautés plus éloignées témoignent de plus grandes difficultés. Dans leurs études auprès d'étudiants postsecondaires Inuit du Nunavik et du Nunavut, Rodon *et al.* (2015 : 101-102) remarquent également que la proportion des participants qui ont un diplôme secondaire (96%) est significativement plus élevée que la moyenne de la population inuit (en 2011, 67% des Inuit du Nunavut n'avaient pas de diplôme secondaire), mais n'avancent pas d'explications spécifiques pour cette donnée.

Je manquais donc de cadre de référence pour analyser à la fois l'expérience des étudiants ayant grandi en communauté et ayant grandi en ville. Ces observations apportaient plusieurs questionnements : quels profils sociologiques se cachent derrière les statistiques officielles concernant le taux d'étudiants autochtones diplômés au niveau postsecondaire? Ces étudiants ont-ils une expérience spécifique à l'université, différente de celle des étudiants québécois?

Les entrevues font émerger une grande diversité dans les parcours des étudiants et leurs rapports à l'institution universitaire. J'établirai une typologie basée sur les propos des participants par rapport à trois éléments récurrents dans les entrevues, dans leur ordre d'importance : (1) le rapport à la ville (Montréal), (2) le rapport aux normes

académiques et au « métier d'élève » (Perrenoud 2010) et enfin (3) l'intégration sociale. Notons que cette typologie s'appuie sur la *perception* qu'ont les participants, en me basant sur des extraits d'entrevue, et qu'elle ne constitue pas des catégories figées. Un même étudiant peut avoir eu des expériences différentes au cours de sa vie ou peut ne pas sentir de difficultés académiques, mais avoir des difficultés à s'adapter au mode de vie urbain. C'est ce qui explique que les citations de certains étudiants (comme Kosa) soient reprises dans deux catégories différentes.

La catégorie majoritaire (11 participants) concerne les étudiants qui, comme Gabriel, n'ont pas relevé de difficultés particulières. Il s'agit en général d'étudiants qui ont grandi en ville, dont le français est la langue première, qui ont un parent non-autochtone, et pour certains qui sont en deuxième ou troisième cycle universitaire. Pour eux, les enjeux ne se situent pas dans l'adaptation à la ville ou à une norme académique, mais plutôt dans des questionnements identitaires liés, entre autres, aux interrogations identitaires. Au pôle opposé se situent une minorité d'étudiants (5 participants) qui expliquent leur expérience sur le registre du « choc », de la « lutte ». L'ensemble de ces étudiants ont grandi en communauté, et la majorité ont une langue autochtone comme langue maternelle. Entre ces deux pôles, il existe une troisième catégorie où les participants ont exprimé une « différence », dans leur nouvel environnement urbain et/ou académique, sans que cela ne soit vécu de manière conflictuelle. Dans ce cas, le vocabulaire utilisé par les participants pour décrire leurs expériences est celle de la « nouveauté », de la « différence » ou de la « curiosité ». J'inclus également dans cette catégorie les personnes dont l'expérience a beaucoup évolué et qui ont bien réussi leur dernier programme d'étude à Montréal, après avoir appris de leurs échecs ou de leurs difficultés antérieures.

Cette typologie invite à prendre en compte les facteurs de différenciation sociale parmi les étudiants autochtones. Dans un article portant sur l'émergence d'une nouvelle classe moyenne parmi les peuples autochtones, Wotherspoon (2003 : 162) explique que

les analyses qui ont porté sur la population autochtone « ont présenté l'image d'un groupe plutôt homogène ou encore d'un groupe dans lequel la diversité est d'abord une conséquence de facteurs culturels, juridiques ou régionaux », sans analyser les différenciations à l'intérieur d'un même groupe, par exemple d'une même communauté. En général, les Autochtones sont représentés comme membres d'une « sous-classe » distincte ou « d'un groupe colonisé en marge de la société canadienne » (*ibid.*). Dans cette analyse, prise à l'échelle nationale, l'identité autochtone se confond donc avec une identité de classe, liée à la marginalisation économique, politique et culturelle issue de la colonisation.

Pourtant, à une échelle plus restreinte, il apparaît clairement que de multiples formes de différenciation sociale sont à l'œuvre, tant au sein de collectivités qu'entre les différentes nations autochtones. Au sein des communautés, par exemple, les intérêts conflictuels de classe se signalent par rapport à des questions comme « la gestion des ressources, les relations avec de grandes entreprises, l'orientation des ententes d'autonomie gouvernementale et des systèmes de rémunération et l'accès à des postes privilégiés » (*ibid.* : 164). Si de telles tensions prévalent au sein des communautés, elles existent également dans les grands centres urbains. Ainsi que le souligne Wotherspoon, le cadre urbain reconfigure et accentue les inégalités socioéconomiques. D'une part, les villes accueillent les personnes les plus qualifiées, qui possèdent le capital social, culturel et économique le plus important; de l'autre, elles sont également un facteur important de pauvreté, d'itinérance, de chômage et de victimisation. Les profondes disparités sociales des populations autochtones urbaines se révèlent ainsi dans les niveaux de salaires, les niveaux de scolarité et les conditions de vie (*ibid.*).

A ma connaissance, le phénomène de constitution d'une classe sociale autochtone n'a pas fait l'objet d'études statistiques au Québec et n'a été que brièvement abordé dans les études qualitatives. Il a été notamment étudié par Cornellier (2010) dans son mémoire consacré à l'expérience des Autochtones de Val d'Or. Selon la chercheuse,

« la communauté autochtone de Val d'Or est (...) structurée autour d'un phénomène assez récent, soit la présence d'une classe sociale distincte parmi celle-ci » (2010 : 13). Elle note l'émergence récente d'une « classe élite », nouvelle classe sociale qui a bâti son capital autour du social (c'est-à-dire le développement et le maintien de liens privilégiés avec des individus et des institutions), du politique (en référence à la prise de décision, à l'influence et au pouvoir d'action dont ces individus font ou peuvent faire preuve) et « du savoir de type scolaire/universitaire » (c'est-à-dire du capital culturel), sans que cela ne soit en lien avec la construction d'un capital monétaire (*ibid.*). Cela est également mentionné par Bousquet (2002 : 386), qui

qualifie d'élite les détenteurs d'une éducation scolaire qui œuvrent dans le domaine des services, les fondateurs de journaux et radios communautaires, les militants qui aident la communauté à préserver sa langue, sa culture et qui collaborent dans des dossiers cruciaux, comme la marche vers l'autonomie. (cité dans Morissette 2007 : 133).

Ces études montrent donc l'importance de détenir un capital culturel euroquébécois par le biais, notamment, de l'éducation scolaire, pour en tirer des avantages au sein d'une société majoritairement non-autochtone.

Le rapport à la ville

Dans une étude sur la scolarisation du peuple kanak en Nouvelle-Calédonie, Kohler et Wacquant (1985 : 40) invitent à prendre en compte « deux facteurs de différenciation sociale, et par conséquent scolaire », au sein des groupes autochtones : l'urbanité et la classe sociale (c'est-à-dire le niveau d'insertion dans le système capitaliste). Dans le cadre de ma recherche, l'insertion dans le milieu urbain, qui a fait l'objet d'analyses par Whoterspoon (2003) et Cornellier (2010), est utilisée comme facteur discriminant. Le rapport à la ville a été l'élément le plus discuté en entrevues. Il permet de tracer une ligne de partage entre les expériences scolaires des participants.

Le tableau 18 distingue les étudiants qui ont grandi en ville de ceux qui ont passé au moins une partie de leur enfance, au moins jusqu'au secondaire, en communauté (ou dans le bois, pour les plus âgés d'entre eux). Pour assurer la cohérence des analyses, les chiffres représentent les 21 étudiants autochtones francophones. Ils ne prennent pas en compte les 4 étudiants autochtones de McGill, dont les citations sont parfois utilisées dans la thèse lorsqu'elles permettent d'apporter un éclairage complémentaire.

Table 18. *Lieu où ont grandi les participants francophones*

	Ville (Montréal)	Ville (hors Montréal)	Communauté (exclusivement)	Communauté (familiarité avec la ville)	Région rurale
Nombre	5	4	2	8	2
<i>Total</i>	9			10	2

Démographiquement, la ville de Montréal (1 704 694 hab. en 2016, 4 662 hab./km²) est la plus grande de la province. Il existe également au Québec des villes de taille moyenne, de 100 000 à un million d'habitants, qui inclut dans l'ordre d'importance Québec, Sherbrooke, Trois-Rivières et La Tuque. Les petites villes fréquentées par les participants sont entre autres dans l'ordre d'importance Chicoutimi, Val d'Or et Sept-Iles⁹⁵. Parmi les 21 participants rencontrés, 5 sont nés et ont grandi à Montréal et 4 dans une ville moyenne ou petite (Québec, Chicoutimi, Val d'Or, La Tuque). Ils représentent généralement la première ou la deuxième génération à avoir grandi en ville. Deux autres ont grandi en région rurale (autre qu'en communauté).

10 participants avaient grandi en communauté, mais seuls 2 avaient vécu la plus grande partie de leur vie en communauté avant de déménager à Montréal. Les autres avaient déjà vécu dans des villes moyennes et petites avant de s'installer à Montréal. Ils présentaient un degré de familiarité varié avec la ville, selon qu'ils y ont déménagé

⁹⁵ Je ne prends pas en compte la réorganisation municipale de 2002, par laquelle Chicoutimi est devenue l'un des trois arrondissements de la ville de Saguenay.

avant leurs 18 ans, notamment pour compléter leur secondaire, ou qu'ils y sont venus plus tard (pour leur cégep ou pour la scolarité de leurs enfants). Par exemple, Myriam a fait des allers-retours réguliers entre sa communauté autochtone et Montréal depuis ses 4 ans. Son expérience de la ville est donc différente de Fanny, qui a vécu dans sa communauté jusqu'à ses 31 ans, est partie un an dans une petite ville, puis a déménagé à Montréal. Les villes petites et moyennes amoindrissent le choc adaptatif et permettent des allers-retours réguliers avec les communautés avoisinantes, tandis que Montréal est beaucoup plus éloignée des communautés autochtones francophones.

Les indicateurs socioéconomiques

Je ne dispose pas de données suffisamment précises basée sur les indicateurs socioéconomiques (revenu et profession des parents) pour être systématisées dans la présente étude, mais l'analyse de l'écart socioéconomique pourrait constituer une piste pertinente pour des recherches futures. Les frais de scolarité varient selon les années, le statut de l'étudiant (temps plein ou temps partiel), son cycle d'études (premier cycle ou cycles supérieurs), son programme et son statut juridique au Canada. En 2018-2019, les étudiants québécois paient un montant identique pour tous les programmes d'études et pour tous les cycles d'études dans les universités québécoises, soit 81,85 \$ par crédit (une session à temps plein comprend généralement 5 cours, donc 15 crédits) (Lesage 2018 : 3). À ces frais s'ajoutent les frais généraux, les cotisations pour les associations étudiantes, les services sportifs, etc., qui varient selon les universités et les programmes. Dans la province du Québec, en 2017-2018, la moyenne pondérée des droits de scolarité d'un étudiant québécois (ou autochtone du Québec) inscrit à temps plein dans un programme de premier cycle en sciences humaines était de 3 772\$ par année (Statistique Canada 2017d).

Pour les Premières Nations qui répondent aux critères d'admissibilité (notamment être un Indien inscrit), le Programme d'aide aux étudiants de niveau

postsecondaire (PAENP) du ministère des Affaires autochtones vise à couvrir « les frais de scolarité, le coût des livres et des déplacements et les allocations de subsistance ». Le programme est administré par chaque Première Nation ou organisation inuite, « qui établit les critères de financement et de sélection, conformément aux lignes directrices nationales » (Canada, SAC 2018).

16 étudiants avaient bénéficié du PAENP, en complétant parfois leurs revenus par des emplois à temps partiel ou des emplois d'été. Un étudiant, Terry, a également indiqué recevoir du soutien financier de sa mère et de sa sœur dans la communauté, qui touchent l'aide sociale et font malgré cela « des sacrifices » pour l'aider dans ses études (Terry, 2015). 5 autres participants n'avaient pas reçu cette aide financière, pour des raisons diverses (parce qu'ils n'étaient pas admissibles ou n'ont pas souhaité recevoir ce financement pour des raisons idéologiques). Ils ont financé leurs études avec le programme provincial de prêts et bourses du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (disponibles pour les étudiants québécois) et/ou un emploi à temps plein ou partiel.

Le niveau d'étude des parents n'est pas ressorti comme un facteur discriminant dans les propos des étudiants. Le tableau 19 indique le diplôme du parent ayant le plus haut degré d'études, pour chacun des participants.

Table 19. *Diplôme du parent ayant le plus haut degré d'études (participants francophones)*

Degré d'étude (parent)	Secondaire (diplôme complété ou non)	D.E.C.	Université (1 ^{er} cycle)	Université (2 ^e ou 3 ^e cycle)
Lieu où ont grandi les participants				
Ville	2	3	1	3
Communauté	7	1	2	0
Région rurale	2	0	0	0
<i>Total</i>	<i>11</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>3</i>

Ce tableau indique le niveau de scolarité du parent avec le plus haut degré d'études pour chacun des participants. La majorité des étudiants (11) représentaient donc la première génération à accéder aux études postsecondaires (cégep ou université). Leurs parents n'avaient pas de DEC et dans certains cas n'ont pas terminé leur études secondaires, qu'il s'agisse de parents autochtones ou québécois (surtout lorsque ceux-ci sont issus d'un milieu ouvrier). Ces données sont à mettre en perspective avec l'histoire de l'éducation au Québec et la volonté de démocratisation des études postsecondaires depuis les années 1960. En 2011, plus de la moitié (52%) des étudiants de l'UQAM était des « étudiants de première génération », c'est-à-dire ceux dont les parents n'ont jamais fréquenté un établissement d'enseignement supérieur (Bonin 2013 : 1 et 12).

Dans le cas des participants d'origine mixte, c'est en majorité le parent autochtone (surtout des femmes) qui avait une scolarité universitaire. Les participants dont au moins l'un des deux parents avait un diplôme universitaire de 2^e ou 3^e cycle (maîtrise ou doctorat) avaient tous grandi en ville.

Le rapport aux normes académiques

Après la familiarité avec la ville, le deuxième aspect important discuté par les étudiants a été leur perception des normes universitaires, notamment les formalités

administratives, le niveau de langage requis à l'université, les normes pour les travaux écrits et la maîtrise du français. Sans surprise, le sentiment de maîtriser ou non ces normes varie selon le profil des étudiants, notamment leur degré d'étude (certificat, baccalauréat, maîtrise ou doctorat) et leur langue première. Dans les deux cas, le fait d'avoir grandi en ville ou en communauté est discriminant, ainsi que le montrent les deux tableaux suivants.

Table 20. *Plus haut programme d'inscription ou de diplôme obtenu des participants francophones au moment de l'entrevue*

	Baccalauréat ou certificat	Maîtrise	Doctorat
Ville	4	4	1
Communauté	8	2	0
Région rurale	2	0	0
<i>Total</i>	<i>13</i>	<i>7</i>	<i>1</i>

Table 21. *Langue maternelle des participants francophones*

	Langue autochtone	Français
Ville	0	9
Communauté	7	3
Région rurale	0	2
<i>Total</i>	<i>7</i>	<i>14</i>

L'intégration sociale

Enfin, le dernier élément discuté par les étudiants a été la perception de leur intégration sociale, c'est-à-dire l'interaction avec leurs pairs et les membres de la communauté d'apprentissage (Sauvé *et al.* 2006 : 791). Étant donné que les étudiants sont généralement les seuls Autochtones de leur programme d'étude et qu'il n'y a pas de professeurs autochtones, il s'agit de l'intégration sociale au sein des personnes de descendance européenne. Ici encore, la plus grande différence se trouve entre, d'une

part, les participants métissés et qui ont grandi en ville et, d'autre part, les étudiants originaires d'une communauté, plus âgés, et avec un ou plusieurs enfants.

Cette typologie sera décrite dans les paragraphes suivants, en distinguant chacun des trois domaines prédominants dans les entrevues, c'est-à-dire l'intégration urbaine, académique et sociale. Le terme utilisé ici est celui d'« intégration » et d'« adaptation », et non d'« inclusion ». Comme Lachapelle (2017) l'a montré pour l'expérience collégiale des Inuit, le cadre de référence n'est pas celui de l'inclusion, car l'environnement dans lequel les étudiants évoluent est prédéterminé par les normes de la société dominante. L'expérience différenciée des étudiants repose donc sur leur maîtrise préalable des codes de la société euroquébécoise et sur leur capacité d'adaptation, sans aide institutionnelle équitable à l'égard des Autochtones.

6.2.2. Le premier cas de figure: une intégration facilitée

11 étudiants ont mentionné ne pas avoir eu de difficultés spécifiques liées à leur expérience universitaire. Cette catégorie comporte en majeure partie les étudiants qui ont grandi en ville ainsi que quelques étudiants qui avaient déjà une familiarité avec le milieu urbain. Ces participants ont souvent pris soin, dès le début de l'entrevue, de m'indiquer qu'ils n'étaient pas représentatifs de la situation des Autochtones. Conscients de leur statut privilégié par rapport à la majorité des Autochtones, ils ne voulaient pas prendre le risque de desservir la cause autochtone en en donnant une fausse représentation, ou en minimisant l'importance de mettre en place des services institutionnels.

L'intégration urbaine

Les 5 participants qui ont grandi à Montréal ou dans les environs n'ont, évidemment, pas signalé de difficulté quant à leur adaptation en ville. Ils ont plutôt indiqué avoir

choisi leur université à Montréal pour la facilité d'accès ou l'adéquation avec leur choix de programme. Mathilde, qui a grandi en banlieue de Montréal, a fait une partie de ses études dans une autre ville où elle a souffert du manque de vie culturelle et de la difficulté à se faire des amis. Elle a beaucoup apprécié retourner à Montréal lorsqu'elle a débuté un nouveau parcours à l'université :

Soudainement, là, j'étais à Montréal, puis*⁹⁶ au point de vue personnel, Montréal j'ai ma famille, mes amis, ma vie, la culture... Oui, j'existe, là! (Mathilde, 2017).

L'intégration académique

Ces étudiants ont donc déjà un réseau familial et amical établi et ne vivent pas de difficultés au niveau social. Caroline explique, par exemple :

Je n'avais besoin de rien, moi, quand je suis arrivée à l'université. J'avais déjà un bon réseau d'amis. Ça faisait longtemps que je restais à Montréal, puis je connaissais plein d'autres personnes autochtones. (Caroline, 2017)

Plusieurs étudiants ont indiqué n'avoir pas eu de difficulté académique particulière. Notons que, sur 8 étudiants en maîtrise et en doctorat, 6 avaient grandi en ville. La plupart avaient donc déjà un bon bagage scolaire. Caroline s'est inscrite au doctorat après avoir travaillé 15 ans dans des organismes autochtones et comme journaliste, et après avoir validé une maîtrise. Elle se distingue des étudiants qui auraient besoin d'une aide particulière :

C'est sûr que quand tu rentres ici, l'administration, ton code permanent et ton courrier électronique, tout ça, tu es perdu mais tu n'es pas plus perdu que n'importe quel autre étudiant qui vient de rentrer à l'université. (...) Je peux comprendre qu'un Autochtone plus jeune qui arrive à l'université serait un peu mêlé... Mais moi, non. Les besoins ne sont pas les mêmes, quand tu arrives au 3^e cycle. J'ai travaillé beaucoup, j'ai travaillé dans des organismes, j'ai déjà beaucoup d'expérience. (Caroline, 2017)

⁹⁶ Les termes québécois signalés par un astérisque sont expliqués à l'annexe E.

Emma a également dissocié son expérience de celle d'étudiants qui pourraient avoir besoin d'un service pour étudiants autochtones :

La maîtrise ça a bien été. Ça a bien été cette fois-là, ça a bien été dès le départ. (...) Il a fallu que je me réajuste, je n'étais plus habituée d'étudier, de me forcer pour un travail, mais un coup que j'ai pris le rythme, ça a bien été. (...)

L : Puis s'il y avait eu des services de soutien académique exclusivement pour étudiants autochtones, est-ce que toi ça aurait pu te servir?

Moi, non je ne pense pas. Je pense que ça peut servir à plein de monde, je trouve que c'est un bon service, mais moi je n'aurais pas... je ne pense pas. (Emma, 2015)

Caroline et Emma ont plusieurs points en commun : les deux ont grandi en ville, ont déjà entrepris des études universitaires avant leur programme actuel et ont un parent non-autochtone. Elles ont vécu des difficultés au baccalauréat, mais cela était plus dû selon elles à un manque de motivation qu'à des difficultés strictement académiques. Caroline avait peu de motivation lorsqu'elle était au baccalauréat. Elle s'était inscrite à 19 ans « par défaut », sous la pression de sa mère, alors qu'elle voulait voyager. Emma explique également qu'elle « coulait tout » au premier cycle, mais que ce n'était pas parce qu'elle n'en avait pas les capacités, plutôt parce que ça ne l'intéressait pas. Gabriel, qui a deux diplômes de maîtrise, explique également qu'il avait eu plus de difficultés au cégep et au baccalauréat par « démotivation », par manque d'investissement. Ces participants ont nommé des difficultés spécifiques liées à l'isolement social plus grand qu'au baccalauréat, à l'anxiété et à la lourde charge de travail. Cependant, de manière générale, leurs expériences sont bien différentes de celles d'étudiants comme Terry, Kosa ou Anna, qui ont une forte motivation professionnelle ou personnelle à étudier au premier cycle, sont presque les seuls de leur communauté d'origine à entreprendre des études et ont d'importantes difficultés académiques.

L'intégration sociale

Enfin, l'intégration sociale n'a pas été un enjeu pour plusieurs de ces étudiants. Tout en ayant un large réseau d'amis autochtones, deux participantes ont exprimé le fait qu'à l'université comme dans la vie, elles s'entendent bien avec les Québécois :

Je suis une Autochtone très urbaine, là. Tu sais j'ai grandi parmi les Québécois, mes amis ont toujours été des Québécois, faque* je ne suis pas mal à l'aise d'être avec des Québécois. (Emma, 2015)

Dans mon programme, mes amis sont tous issus de la société majoritaire. Je suis la seule Autochtone, je pense. Puis au niveau des relations interpersonnelles, ça se passe bien. (Mathilde, 2017)

Contrairement à Emma et Mathilde, certains étudiants ont bénéficié de ressources extérieures ou d'un contexte plus favorable au sein de l'université, ce qui a aidé à leur intégration. Ainsi, le Cercle des Premières Nations de l'UQAM a joué un rôle central dans l'intégration des étudiants qui y étaient impliqués et leur sentiment d'appartenance à une communauté :

Steve- C'était plus un cercle. On parlait un peu de cercle d'amis, c'est quasiment ça. (...) On n'était pas assez nombreux, mais on se voyait. On voulait que ça soit un lieu, un contact. Au moins t'es pas tout seul en ville. (...)

Stéphane – Le Cercle est un lieu commun où l'on connaissait tout le monde. (...)

Bérénice – Moi j'ai adoré ça. Les 5 années où j'étais à l'UQAM j'ai trouvé ça vraiment cool. (...) Avec les gens du CPN, on se voyait beaucoup. Puis ça, c'est des beaux souvenirs pour moi. (Entrevue de groupe, 2014).

Bérénice est née dans une communauté, mais a vécu dans plusieurs villes du Québec depuis son secondaire. Deux autres étudiants inscrits qui ont déménagé à Montréal pour la première fois pour les études et ont passé la majeure partie de leur vie en communauté, ont également indiqué ne pas avoir eu de difficulté à s'intégrer. Marly, qui se définit comme une personne créant des ponts entre Autochtones et Blancs par l'humour et par l'art, n'a pas eu de difficultés :

Je suis une personne super sociable. Ça se faisait super bien, je parlais aux gens. Ça m'aidait à mieux apprivoiser l'université de rencontrer des gens. (Marly, 2015).

Terry a quant à lui profité du nombre restreint d'étudiants dans son programme en art pour s'intégrer :

L'intégration ça a été facile. On n'est pas vraiment un gros groupe, on est un petit groupe. Une vingtaine. On n'est pas une cinquantaine! (Rires). Ça a facilité la tâche de m'intégrer, de jaser avec du monde. (Terry, 2015).

Ces deux étudiants en arts au baccalauréat ont étudié dans des petites classes et ont remarqué une relative ouverture de la part des étudiants et des professeurs québécois aux réalités autochtones, ainsi qu'il sera discuté dans les chapitres suivants. Cela a certainement facilité l'intégration des étudiants au sein du groupe.

6.2.3. Le deuxième cas de figure : une intégration mitigée

L'intégration urbaine

La deuxième catégorie regroupe les propos des participants qui, tout en ayant vécu certaines difficultés, avaient déjà une expérience personnelle ou académique leur permettant de s'adapter relativement aisément à l'université. Le rapport des étudiants à la ville n'est ni figé ni unidimensionnel. Les propos de Marly, qui a grandi à Mani-Utenam et à Sept-Iles, sont sur ce point révélateurs puisqu'elle évoque deux aspects de son expérience à Montréal : elle a vécu un « choc » important, tout en considérant son arrivée comme « une nouvelle aventure ».

C'est un changement drastique. Tu trouves ça drôle que le pavillon dans lequel tu étudies fait quasiment la grandeur de ton village. C'est sûr que c'est différent de Sept-Iles. C'est un choc parce qu'ici le monde* sont tellement pressés, stressés on dirait. (...) Ça ne m'a pas déprimée d'être à Montréal. Je voyais ça comme une nouvelle aventure où j'apprendrais de nouvelles choses, je découvrirais du nouveau monde. C'est tellement le fun* de voir un nouvel univers qui n'est pas le tien. (Marly, 2014)

Christian a indiqué n'avoir pas eu de difficulté majeure à Montréal. Il a grandi dans sa communauté jusqu'à ses 18 ans et retourne régulièrement dans le bois et dans sa communauté. À ses 19 ans, il est allé en ville pour son cégep. Dans ses premières années hors de sa communauté, il voyait la ville comme un endroit « *free for all* », plus propice à faire la fête qu'à se discipliner pour faire des études. Son arrivée à l'université, dans une petite ville, a donc été très difficile. En contraste, son déménagement à Montréal des années plus tard pour compléter son baccalauréat s'est faite beaucoup plus sereinement, en couple, après avoir voyagé et complété deux certificats:

L'arrivée à Montréal s'est super bien passée. Oui, oui. C'était bien parce que ce n'est pas comme si je partais tout seul de chez nous puis que je débarquais tout seul quelque part. Tu sais, j'arrivais avec ma blonde* à l'époque, on s'installait, puis on a continué un peu la vie qu'on avait. La ville, je connaissais ça. (Christian, 2017)

L'intégration académique

L'expérience académique de Christian est également mitigée. Au moment de réaliser l'entrevue, il commençait une maîtrise, après une expérience très positive au certificat en études autochtones. Son parcours scolaire a cependant été très difficile. Il a vécu 4 échecs au cégep, liés notamment à des problèmes de consommation, tout en alternant des retours dans sa communauté. Il a donc vécu des années difficiles, en expliquant : « je sortais de ma réserve pour la première fois ». Son premier certificat a été « vraiment difficile ». Il est allé chercher de l'aide auprès des services aux étudiants, a arrêté de consommer et a bien réussi ses deux autres certificats.

Kosa a grandi dans sa communauté jusqu'à ses 10 ans, puis a déménagé en ville où il a effectué la fin de son primaire et son secondaire. Il a ensuite déménagé dans une autre ville pour son cégep, qu'il a quitté avant d'obtenir son diplôme. Comme Christian, il a connu des années de cégep difficiles, loin de sa famille, soldées par un abandon scolaire qui l'a beaucoup affecté :

Après le cégep, je me suis beaucoup remis en question, je ne savais pas qu'est-ce que j'allais faire. Parce que l'expérience que j'ai vécue, ça m'a beaucoup découragé. Le fait de savoir que j'avais beaucoup d'échecs par rapport à mes cours, pour moi j'avais gâché mon avenir, je pourrais dire. (Kosa, 2017).

Après son échec, il a transféré son dossier au cégep autochtone Kiuna, à Odanak, ce qui lui a permis de terminer son cégep puis de s'inscrire à l'université. Christian et Kosa ont donc tous les deux dû chercher des ressources par eux-mêmes (service général aux étudiants pour Christian, encadrement du cégep autochtone Kiuna pour Kosa) lors de leurs expériences collégiales ou universitaires, ce qui leur a permis d'être mieux préparés à leur arrivée à Montréal.

Dans le cas de Marly, l'absence de difficultés académiques à l'UQAM est plutôt due au fait qu'elle étudie dans un domaine qui lui plait (les arts visuels et médiatiques), alors que tout son parcours scolaire a été un « fardeau » et qu'elle a notamment changé quatre fois d'écoles secondaires. L'art lui permet de créer de ses mains, ce qu'elle n'avait généralement pas pu faire au cours de son « périple » scolaire :

Je *déteste* l'école. C'était moins pénible quand j'ai commencé à aimer ce que je faisais, avec les arts. Une fois que j'ai trouvé ma place dans le monde éducatif, ça s'est mieux passé pour moi. Pouvoir travailler avec mes mains, j'adore ça. Avant je n'étais pas capable*, c'était l'enfer de juste *étudier*, lire, écrire. À un moment donné, tu as besoin de travailler de tes mains. (Marly, 2016)

L'intégration sociale

Les expériences liées à l'adaptation sociale sont également très dépendantes de la situation de chaque participant. Diane, par exemple, explique qu'elle était « intimidée » par le multiculturalisme de sa salle de classe, auquel elle n'était pas habituée dans sa communauté:

J'étais mal à l'aise parce que je ne connaissais pas comment les gens peuvent penser ou... tu sais quand tu vis dans une communauté c'est tout le monde pareil, tu comprends. C'était nouveau. (Diane, 2017).

Après s'être adaptée, elle n'a cependant pas indiqué de difficulté majeure à s'intégrer dans les travaux d'équipe, tout comme, par exemple, Fanny ou Marly.

Deux étudiants, Kosa et Christian, avaient déjà eu des problèmes d'intégration et ont donc mis en place des stratégies adaptées à leur arrivée à Montréal. Christian a contacté à l'avance tous les étudiants de son programme d'études en créant un groupe Facebook. Cela lui a permis d'établir son réseau de connaissance avant même de commencer ses cours. Kosa, quant à lui, a choisi de s'installer à Montréal parce qu'il connaissait déjà un peu la ville et y avait déjà un ami, Terry, qui étudiait dans la même université. Il a habité avec Terry pendant un mois à son arrivée, et celui-ci l'a aidé à chercher un appartement, à se débrouiller dans le métro et à comprendre le fonctionnement de la bibliothèque. À l'université, Kosa a trouvé un réseau de soutien avec le CPNUQAM, qui lui a été référé par Terry. Le soutien de son ami a été primordial dans son intégration, aussi bien dans la ville qu'à l'université. De plus, il avait déjà habité dans deux autres villes et connaissait beaucoup mieux les écueils à éviter, notamment la solitude.

6.2.4. Le troisième cas de figure : « la lutte »

Le troisième cas de figure regroupe les expériences plus conflictuelles, qui correspondent plus aux obstacles documentés dans les autres universités québécoises. Cette catégorie concerne plus directement cinq étudiants. Tous parlaient une langue autochtone et étaient originaires d'une communauté. Deux y avaient passé quasiment toute leur vie avant de déménager à Montréal pour les études.

L'intégration urbaine

L'orientation en ville, la compréhension du fonctionnement du métro, la recherche de logement, l'isolement et le coût de la vie ont été mentionnés spécifiquement comme des éléments constitutifs de leurs difficultés en ville. Un participant a également mentionné avoir fait une « crise de panique » à son arrivée à Montréal (voir Lefevre-Radelli et Jérôme 2017b : 21-23).

La difficulté à être éloigné du bois ou de la communauté, le besoin de se « ressourcer » et de maintenir les liens ont déjà été explorés dans des études québécoises (Cazin 2005 : 16, Loïselle 2010 : 65, Joncas 2013 : 121). Les étudiants ont souvent ressenti une tension plus forte entre la ville et la communauté ou le territoire traditionnel (la forêt). Cette tension est particulièrement présente dans l'œuvre de Terry. Natif d'Opitciwan, Terry a grandi en communauté jusqu'à ses 18 ans. « Chez lui », ce n'est pas la réserve, mais la forêt où il allait très régulièrement avec ses grands-parents. Après une session au cégep, il est retourné dans sa communauté où il a exercé divers emplois, puis a complété un DEC au cégep autochtone Kiuna, à Odanak. À 22 ans, il a déménagé à Montréal pour ses études universitaires. Sa langue maternelle est l'atikamekw. Il a appris à parler français à l'école en 4^e année et est le premier de sa famille à poursuivre des études postsecondaires.

Dans le cadre de ses études et de ses projets personnels, Terry a réalisé de nombreuses œuvres (performances, peintures, photographies...), visibles sur son site internet (Terry R. Aw., signé Ohomisiw 2013). D'avril à mai 2017, il a fait une exposition au collège Ahuntsic intitulée *Entre Notcimik et Otenak*. Ainsi que me l'a expliqué Terry, littéralement, en atikamekw, « notcimik » signifie « là d'où je viens », c'est-à-dire « le bois » (représenté sur le montage photo par les sapins). « Otenak » fait référence à la ville, représentée par les immeubles et les voitures. Dans les œuvres exposées, ville et bois apparaissent comme deux univers exclusifs, opposés. Ils tentent

de se réunir en un seul tableau mais sont toujours superposés et ne composent pas un univers unique (figure 7).

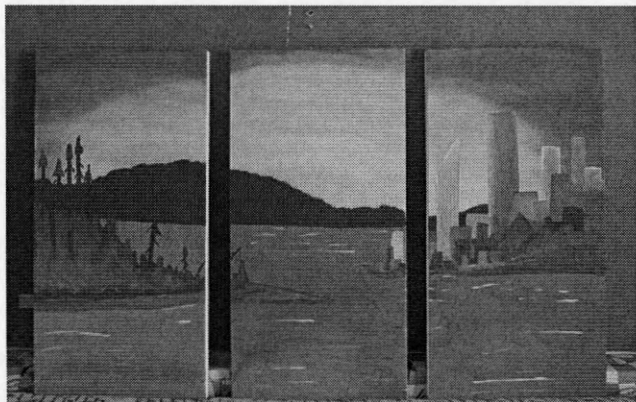


Figure 6. *Terry Randy Awashish, Territoire, 2016.*
Acrylique sur toile. Triptyque, 15X30 chacun.
 © Terry R. Aw., signé Ohomisiw

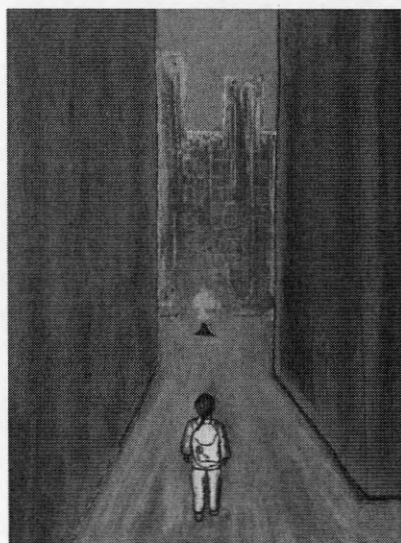


Figure 7. *Terry Randy Awashish, Sokikapowiwin, 2017*
Pastel gras, crayon graphite, feutre, ruban à masquer.
 © Terry R. Aw., signé Ohomisiw

L'œuvre *Sokikapowiwini* (figure 8) a été réalisée par Terry pour l'illustration de couverture d'un numéro de la revue *Les Cahiers du CIERA* portant sur l'expérience et les parcours universitaires des étudiants autochtones (Lefevre-Radelli et Ratel 2017). *Sokikapowiwini*, signifie en langue atikamekw « résister, rester fort, ne pas tomber ». Il commente :

Le personnage au centre, aux cheveux longs, porte un sac à dos avec un capteur de rêves. Il marche dans la ville, à Montréal.

Autour de lui, il y a une immensité... les murs sont immenses, gigantesques. (...) Des fois, dans la ville, on a l'impression qu'on est de plus en plus petits. Plus on reste à l'intérieur de cette ville, plus on va se sentir prisonniers des murs de béton. La couleur rouge des murs fait référence à la difficulté qu'on vit en ville.

J'ai fait un ciel bleu pour représenter la beauté, mais on ne voit pas vraiment l'horizon. C'est très petit. Au fond, il y a un mur qui nous empêche de voir plus loin. Quand je reste en ville trop longtemps, je ne vois pas loin, je ne vois pas la nature. Je me sens prisonnier.

La perspective nous amène vers l'arbre, le point central. L'arbre, c'est un être résistant, il résiste à tout. Même s'il se passe quelque chose, il va être capable de repousser dans son environnement. C'est comme un point de résistance. Le personnage avance vers l'arbre, il va lui aussi s'adapter, résister à son environnement. C'est ce que *sokikapowiwini* veut dire: résister, rester fort, ne pas tomber. (Terry, dans Lefevre-Radelli et Ratel 2017 : 3).

L'œuvre de Terry exprime à la fois le sentiment d'étouffer, d'être « prisonnier » dans les murs de béton, et la force dans laquelle il faut puiser pour résister et s'adapter. Cette force se trouve, pour Terry, dans sa culture et son identité, symbolisées par l'arbre, le capteur de rêve et la langue atikamekw. Le thème de la résistance, de la souffrance de ne pas être chez soi est donc central pour Terry, qui a affirmé lors d'une performance : « à chaque saison, je lutte pour résister à la ville » (Terry, exposition *Notcimik Otenak*, avril 2017).

Pour Terry comme pour Kosa, qui ont grandi en communauté, c'est le terme de « sacrifice » qui détermine le mieux le fait de devoir venir étudier en ville :

K : C'est comme un sacrifice qu'on fait en ce moment. (...) Moi plus personnellement ça me manque des fois d'être dans le bois, puis d'apprendre, puis me réveiller dans le bois. (...)

T : Quand je reste trop longtemps en ville, c'est là que je vais commencer à m'ennuyer de chez nous. J'ai envie de rentrer, je ne suis plus capable... il faut que je retourne. C'est de même*. Faut tout le temps qu'on retourne. Puis revenir, retourner, revenir, retourner... C'est de cette façon qu'on va trouver un équilibre entre les deux mondes.

K : Retourner pour se ressourcer? Aller dans le bois?

T : Oui, c'est ça.

L : *Puis toi aussi Terry, tu vis ça comme un sacrifice?*

T : (Il répond sans hésiter, d'un souffle) oui! Oui.

K- Ah oui!!

(Ils rient tous deux en cœur, en répétant : « ah oui! ») (Terry et Kosa, 2017)

En analysant l'inégalité de scolarisation des élèves en France, Dubet montre que les étudiants les plus défavorisés socialement sont également ceux qui éprouvent le plus de tensions entre la « logique de la socialisation » (le fait que la personne se définit par ses appartenances, vise à les maintenir ou à les renforcer au sein d'une société) et la « logique de la stratégie » (le fait que la personne essaie de réaliser ses intérêts dans une société conçue comme un marché) (Dubet 1994 : 110-127). Comme le souligne Dubet (*ibid.* : 202), une tension n'est pas forcément vécue comme une contradiction : plus les étudiants sont défavorisés dans l'échelle sociale, plus ils expérimentent d'écart entre les sphères de leur expérience. La hiérarchie sociale entre les étudiants se retrouve donc dans la « hiérarchie des expériences dont les tensions s'accroissent du sommet vers le bas de l'appareil éducatif » (*ibid.* : 209). L'analyse de Dubet permet d'apporter un éclairage aux extraits de Terry et Kosa. Ceux-ci témoignent d'une forte tension, voire d'une contradiction (explicitée par le terme de « sacrifice ») entre les différentes sphères de l'expérience, ici entre celle qui implique de déménager en ville pour étudier à l'université (logique de la stratégie) et l'expérience de la vie en communauté et l'appartenance à leur nation autochtone (logique de la socialisation).

L'intégration académique

Ces tensions se retrouvent dans la sphère de l'intégration académique. Si la ville est le lieu d'une « lutte » et d'un « sacrifice », l'université quant à elle représente « tout un défi », selon les mots d'Anna. Avant même de citer les obstacles liés au contenu des cours ou aux exigences académiques, plusieurs étudiants ont soulevé des difficultés liées à la compréhension générale du fonctionnement de l'institution universitaire et des services offerts. Cela a notamment été mentionné par Fanny. Arrivée à 35 ans à Montréal avec son fils adolescent, Fanny a obtenu un DES mais n'a pas terminé son cégep. Elle a vécu la plus grande partie de sa vie en communauté et le français est sa deuxième langue. Elle a été admise à l'université sur la base de son expérience professionnelle. Bien qu'elle n'ait pas eu de difficulté à s'inscrire et à suivre ses premiers cours, son expérience est révélatrice des difficultés rencontrées en raison du manque d'informations et d'accompagnement entourant le fonctionnement des structures universitaires. En revenant sur son parcours, elle a expliqué qu'elle aurait aimé savoir certaines choses qu'elle a apprises « par hasard » après plusieurs années passées à l'université. Ainsi, elle n'a emprunté son premier ouvrage à la bibliothèque universitaire qu'après trois ans et demi de cours, car elle pensait que la bibliothèque n'offrait qu'un service de consultation sur place. Ce manque de compréhension est également susceptible d'affecter son cheminement académique, car elle ignore si elle a droit aux bourses d'études et n'a pas compris si elle devait faire un stage dans le cadre de son baccalauréat. Deux autres étudiantes, au cours de leurs premières sessions, se sont beaucoup découragées suite à une accusation de plagiat lors de leurs travaux maison.

La majeure partie des difficultés nommées vient cependant du fait de devoir écrire en français, dans la langue qui leur a été imposée mais n'est pas leur langue maternelle. Pour Anna, qui a appris le français à l'école maternelle, la maîtrise du français écrit a

été une grande difficulté lorsqu'elle a repris ses études à l'université (en s'inscrivant en certificat):

Je n'ai pas fait mon secondaire, je n'ai même pas fait mon cégep. Quand j'étais plus jeune, je me disais tout le temps : « si je réussis mon certificat, je serai capable d'aller jusqu'à un bac*! » Même avec ma connaissance du français qui n'est pas très bonne, je me disais : « je vais être capable. » Et j'arrive à la fin, là! (elle rit) Au certificat, j'ai appris beaucoup le français. Les mots, le « potentiel intellectuel », c'est quoi ça? La première fois, je me demandais : « c'est quoi ça? » Des mots universitaires... je ne connaissais rien de ça. (...) Compléter un bac à l'université, puis recommencer avec les grands mots à 50 piastres*, c'était tout un défi pour moi. (Anna, 2017)

Elle fait une différence entre son certificat dans un domaine professionnalisant et sa mineure qui était plus exigeante en termes de rédaction académique :

Avec la mineure, les travaux étaient plus difficiles pour moi au niveau de la recherche, des choses scientifiques [par rapport au certificat]... J'ai eu un cas de plagiat une fois. Ça ça m'a encore rentrée dedans! Ça m'a fait douter, j'ai commencé à me dire : « je ne suis pas bonne. Je ne serai pas capable ». (...) Moi j'avais un peu plus de difficulté à faire mes travaux, là. C'était ça qui m'arrivait. Mais là c'est la fin de mon bac, j'ai plus de facilité à écrire aujourd'hui. Ce n'est plus comme avant. Avant ça, ça me prenait du temps de faire un paragraphe! Je trouvais ça difficile. Mais c'est moins pire aujourd'hui. J'ai appris! (Anna, 2017)

Kekto, Diane et Terry ont vécu les mêmes difficultés avec le français écrit et académique. Pour Terry, les difficultés ont augmenté au fur et à mesure de sa scolarité :

Parler, ce n'était pas si compliqué, mais c'est au niveau de la rédaction que j'avais beaucoup de problèmes. Même au secondaire, j'avais plein de rouge partout sur mon cahier. Le prof de français avait quand même remarqué une amélioration entre le secondaire 1 et le secondaire 5. Puis au cégep, c'est un autre niveau de rédaction, j'ai eu beaucoup de difficultés aussi au niveau de la rédaction, quand j'étais à Kiuna. (Terry, 2017)

Terry a donc dû repasser « 6 ou 7 fois » le test de l'épreuve uniforme de français, qui permet de valider le diplôme d'études collégiales et de poursuivre à l'université. L'impact des difficultés de compréhension, de lecture et d'écriture dans la langue dominante sur le décrochage scolaire chez les Autochtones a été bien documenté, aussi

bien au Canada qu'aux États-Unis (Crépeau et Fleuret 2017). Cette difficulté est le résultat d'une discrimination systémique. En effet, seuls l'anglais et le français sont reconnus comme les langues officielles du Canada. Pour valider son DEC, au Québec, un étudiant francophone passera l'épreuve uniforme de français, et un étudiant anglophone l'épreuve uniforme d'anglais. Un étudiant autochtone, en revanche, sera obligé de passer l'épreuve dans sa langue seconde, en étant évalué comme s'il s'agissait de sa langue première qui n'est, elle, pas reconnue au Canada.

L'intégration sociale

Contrairement au choc urbain et à la compréhension des normes universitaires, le domaine social a été peu mentionné par ces participants. Alors que plusieurs étudiants, originaires des communautés, ont indiqué n'avoir pas de difficultés spécifiques à s'intégrer (voir les citations de Terry et Marly plus haut), trois autres étudiantes, toutes mères et plus âgées que la moyenne des participants (deux avaient plus de 35 ans), ont indiqué souffrir de l'isolement social. Fanny, qui est venue s'installer avec son fils adolescent, a exprimé un fort sentiment d'isolement : « ta voisine, dans une communauté, c'est quelqu'un de ta famille, c'est quasiment sûr... Mais ici, c'est vraiment isolé – vraiment, là ! » (Fanny, 2015). Cette étudiante connaissait quelques membres des Premières Nations à Montréal, mais a indiqué que « ça prend du temps de se créer un réseau, d'avoir plus d'amis ». Elle allait rarement dans les organismes autochtones comme *Native Montréal/Montréal autochtone*, qui sont trop loin de chez elle. Au niveau académique, cela s'est traduit notamment par une difficulté à demander de l'aide, tant à des pairs étudiants qu'à des professionnels. Elle regrette de ne pas connaître d'autre étudiant autochtone à l'UQAM et dit ne pas savoir où se situe le bureau du CPNUQAM. Elle a ainsi exprimé son sentiment d'isolement :

Je n'aurais même pas su où aller chercher de l'aide! Il faudrait que je fasse un peu de recherches parce que je suis isolée, ici. Tu sais, je ne suis pas de la ville; ici, je suis

toute seule, à l'UQAM, je n'ai pas de ressource où aller voir, je ne sais pas où aller demander de l'aide, là. (Fanny, 2015)

Myriam, qui a senti « un manque de soutien, un repère » au niveau institutionnel, n'avait quant à elle « pas de place pour la vie sociale » lorsqu'elle était à l'université, à cause de l'énergie qu'elle mettait à étudier et à élever sa fille. Ces deux participantes ont repris des études au moment où elles avaient déjà un enfant. Leurs propos confirment les résultats obtenus par Joncas (2013 : 103) parmi les étudiants originaires de communautés à l'UQAC : la sphère de vie sociale n'a pas de place à l'université, qui est perçue « comme un milieu d'étude et de travail avant d'être un milieu de vie. » L'isolement est donc ressenti plus fortement par rapport à l'éloignement de la communauté et de la famille, mais pas en termes de relations avec les pairs étudiants. Par ailleurs, l'expérience sociale est plus marquée par l'expérience du racisme (individuel, institutionnel ou systémique), ce qui sera détaillé au chapitre suivant.

Conclusion

L'analyse de données montre qu'une forte majorité (16) des participants correspondaient à deux catégories : soit ils avaient grandi en ville, parlaient français première langue et n'avaient pas de difficultés d'intégration, soit ils avaient acquis des stratégies d'adaptation urbaine, académique et sociale avant d'arriver à l'université à Montréal. Une minorité de participants (5), qui ont grandi en communauté et parlent une langue autochtone, ont exprimé de réels obstacles en termes d'adaptation urbaine et académique, confirmant en cela les résultats d'études antérieures sur les difficultés liées à l'expérience scolaire.

L'expérience de la majorité des participants ne correspond donc pas à celle qui était documentée dans la revue de littérature au moment où j'ai commencé mes recherches. Quels facteurs peuvent expliquer cette différence? Tout d'abord, notons que le

recrutement a été réalisé par deux canaux principaux : d'une part les programmes et associations autochtones des universités (plus particulièrement le CPNUQAM), d'autre part la méthode de recrutement par réseau d'interconnaissance des participants. Étant donné que le CPNUQAM a pour vocation d'aider les Autochtones à s'adapter à la vie urbaine et universitaire, il est probable d'y retrouver des étudiants originaires des communautés. La forte proportion de personnes ayant grandi en milieu urbain ne peut donc être uniquement la conséquence de la méthode de recrutement.

Deux autres facteurs peuvent expliquer le grand nombre d'étudiants ayant grandi en ville, parlant le français comme langue première et ayant un parent non-autochtone. Le premier est la position géographique de Montréal par rapport aux communautés francophones. Les Autochtones francophones originaires des communautés innues, anishinabeg ou atikamekw sont plus proches d'autres villes du Québec, à bien plus faible densité que la métropole. Il semble donc raisonnable de penser que mis à part les Autochtones qui ont grandi à Montréal, les autres vont préférer aller là où ils sont plus proches de leurs communautés, ont un réseau établi et peuvent bénéficier de services d'encadrements, comme l'UQAC. Au contraire, dans les deux universités où ont été réalisées la plupart des recherches au Québec, l'UQAT (campus de Val d'Or) est le point de ralliement pour les communautés eeyou⁹⁷ et anishinabeg, et l'UQAC est l'université la plus proche de la plupart des communautés innues⁹⁸ (Joncas 2013 : 69).

Un autre facteur explicatif est le contexte institutionnel des universités francophones à Montréal. Ainsi que le montre le tableau 14, les programmes et services pour étudiants autochtones ne se sont développés que depuis la fin des années 2010 à l'UQAM et

⁹⁷ Les neuf communautés cris sont dispersées sur un territoire situé entre 500 et 900 km au nord de Val-d'Or. Les trois communautés anishinabeg d'Abitibi, Kitcisakik, Lac Simon et Pikogan, sont quant à elles situées à une heure maximum de Val-d'Or. (Loiselle 2010 : 15).

⁹⁸ La communauté innue la plus proche, Masteuiasht, est à 109 km (1h30 de route) de Chicoutimi. Uashat Mani-Utenam, communauté de laquelle sont originaires plusieurs des participants, est située à 549 km (environ 7h de route) de Chicoutimi.

l'UdeM. Les participants à la recherche n'ont dans l'ensemble pas bénéficié de services institutionnels spécifiques lors de leurs études. À l'UdeM, une participante avait d'elle-même créé l'association autochtone Ok8api en 2014, devant l'absence de ressources institutionnelles (à titre de comparaison, les quatre étudiants autochtones de McGill rencontrés, dont deux éprouvaient de fortes difficultés scolaires, pouvaient bénéficier des services de la *First People's House*). Au contraire, l'UQAT et l'UQAC où ont été réalisés les études citées ont développé des politiques institutionnelles plus favorables aux autochtones, notamment par la création du Service des Premiers Peuples (2004) à l'UQAT et du Centre des Premières Nations Nikanite en 1991 à l'UQAC (voir tableau). Depuis 1985, l'UQAT a développé des programmes en partenariat avec les communautés autochtones environnantes pour offrir des formations répondant aux besoins des communautés par exemple en éducation, en gestion et en travail social. Ces formations sont parfois dispensées directement dans les communautés (Loiselle 2010 : 14-15). Ainsi, les études réalisées à l'UQAT ont été faites majoritairement auprès de cohortes d'étudiants inscrits spécifiquement dans des programmes destinés aux Autochtones.

L'étude la plus révélatrice au sujet de la diversité des parcours des étudiants est la thèse récente de Joncas (2018), qui opère une analyse comparative entre les politiques institutionnelles et les expériences d'étudiantes de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Chicoutimi (voir partie 1.4, chapitre IV). À l'issue de sa recherche, Joncas opère une typologie basée sur deux grands profils-types de carrières scolaires. La majorité des étudiantes de l'UQAT (7 sur 11) interviewées dans la recherche avaient un « parcours parsemés de pauses, de bifurcations et d'embuches » (Joncas 2018 : 198) et « détenaient peu d'outils en lien avec le métier d'étudiant au début de leurs études postsecondaires » (*ibid.* : 209). Les étudiantes de l'UQAT avaient toutes sans exception des enfants, la plupart avaient 40 ans et plus, et provenaient des communautés plus éloignées des centres universitaires. Ces étudiantes, « qui ont des besoins différents de ceux originaires d'un milieu plus urbain et de groupes sociaux majoritaires » (*ibid.* :

211), se sont fortement appuyées sur les mesures de soutien destinées aux étudiants autochtones. Au contraire, à l'Université Laval se retrouvent les étudiantes (7 sur 8) qui « détiennent en grande partie les possibilités de réaliser leur programme dès le début de leurs études universitaires » (*ibid.* : 209). La plupart n'avaient pas d'enfant, avaient entre 20 et 30 ans, et plusieurs suivaient un programme contingenté, après sélection basée sur leurs notes de cégep. Ces étudiantes n'ont donc pas demandé les services généraux de l'université (qui n'offre pas de services adaptés pour les Autochtones) et « ont moins besoin des mesures d'équité de leur milieu pour réussir » (*ibid.*).

À l'issue de sa recherche, Joncas conclut que seule l'UQAT augmente les possibilités réelles d'études des femmes autochtones, permettant « à des individus ayant une carrière scolaire plus déviante de la norme de réussir le programme scolaire espéré » (*ibid.* : 212). Or, l'UQAM et l'UdeM ont des caractéristiques similaires à l'Université Laval : situées dans le plus grand centre urbain du Québec, elles n'avaient pas développé de mesures adaptées avant 2015 et opèrent dans un contexte d'invisibilité envers les peuples autochtones.

La majorité des participants correspondaient donc au profil des étudiants de l'Université Laval dans l'étude de Joncas, qui sont « bien outillées » (*ibid.* : 196), « ont vécu la plupart de leurs épreuves scolaires au collège » (c'est-à-dire au cégep) (*ibid.* : 207) ou ont stabilisé leur carrière scolaire une fois que leurs études correspondaient à leurs aspirations. Au contraire, les étudiants qui ont le plus besoin d'aide notamment pour le français écrit, l'adaptation en ville (les moins nombreux) ont dû s'appuyer sur leurs ressources propres et leur réseau d'interconnaissance, ainsi que sur les associations étudiantes. Cela fait émerger ce qui semble être une spécificité des universités Laval, de l'UQAM et de l'UdeM. Ces étudiants sont ceux qui bénéficient déjà d'un plus fort capital culturel valorisé dans la société dominante, et non les

étudiants les plus exclus des « zones opportunités » (Safi 2013 : 16) par les mécanismes de ségrégation et de hiérarchisation raciale.

Les mécanismes de reproduction (raciale) décrits ici font écho à ceux étudiés dans les études classiques concernant la reproduction (sociale) au sein d'établissements français, notamment celles menées auprès des étudiants de classe ouvrière (Bourdieu et Passeron 1964 et 1970, Willis 1977, Dubet 1994, Beaud 1995). Analysant l'expérience scolaire de lycéens français, Dubet montre qu'il existe une forte différence entre les « héritiers » pourvus d'un fort capital scolaire et les étudiants de première génération, relégués dans les filières et établissements les moins prestigieux, « dépendants des normes scolaires et incapables de les maîtriser » (Dubet 1994 : 208). Ces derniers éprouvent des tensions ou des contradictions beaucoup plus fortes entre les différentes sphères de leurs expériences. Dubet en conclut que « moins les acteurs disposent de ressources, de performances, de capitaux scolaires, plus ils sont dominés (...), plus les tensions de leur expérience sont fortes » (*ibid.* : 206). Il s'avère effectivement que les différentes sphères de l'expérience analysées (adaptation urbaine, académique et sociale) n'étaient pas la source de tensions pour la majorité des étudiants, alors qu'elles représentaient un « sacrifice » et une « lutte » pour une minorité de participants. Bien que la notion d'« héritiers » ne s'applique pas, dans le contexte où la plupart des étudiants sont de première génération, les études sur la reproduction sociale apportent un éclairage complémentaire à l'analyse de la reproduction raciale. L'accroissement de l'écart entre les différentes sphères de l'expérience est visible dans la typologie proposée ici : alors qu'il est presque absent pour les étudiants qui ont grandi en ville, il se présente sous forme de tension dans le deuxième cas de figure et de contradiction (ou de « sacrifice », dans les termes des participants) dans le troisième cas de figure, pour une minorité de participants.

Ces remarques mériteraient de plus amples études, incluant une différenciation plus approfondie entre les institutions et entre les profils sociologiques. A la lumière des

données statistiques et qualitatives concernant la sous-représentation des étudiants autochtones, on peut émettre l'hypothèse que les universités reproduisent des mécanismes de domination et d'exclusion raciale inscrits de manière structurelle dans la société canadienne, l'accès à l'université variant « en rapport direct avec la position occupée dans la hiérarchie ethnique et sociale de la société coloniale » (Kohler et Wacquant 1985 : 175). Ces mécanismes de différenciation s'appliquent également, à une échelle microsociologique, dans la répartition du capital culturel entre les étudiants autochtones qui ont grandi en ville, dont la langue maternelle est le français et ont un parent non-autochtone et ceux qui ont grandi en communauté et parlent une langue autochtone.

La stratification sociale à l'intérieur des communautés et en milieu urbain a constitué une toile de fonds (peu abordée frontalement par les participants) de l'ensemble de la recherche de terrain. Plusieurs personnes ont indiqué qu'il s'agissait d'un sujet particulièrement sensible. En parler fait prendre le risque de donner une mauvaise image des peuples autochtones dans les médias québécois, de raviver les tensions entre les individus et, au niveau personnel, de perdre des possibilités d'emploi au sein des organismes autochtones (puisque ceux-ci sont dirigés par des personnes qui représentent une élite autochtone ayant un plus grand capital culturel, social ou économique). La surreprésentation des étudiants ayant eu une intégration scolaire facilitée a donné lieu à des débats au sein de l'équipe de la recherche menée avec le CPNUQAM. L'un des assistants de recherche insistait notamment pour ne pas laisser les personnes les plus à l'aise avec les codes de la société dominante prendre la majeure partie de l'échantillon, et ainsi occulter l'expérience des étudiants qui auraient le plus besoin de la mise en place de services spécifiques pour les étudiants autochtones. Cette interrogation s'est retrouvée lorsque j'ai poursuivi les recherches pour le doctorat: devais-je privilégier, par exemple, les entrevues avec les étudiants originaires des communautés?

Dans le rapport rédigé suite à la recherche partenariale (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017a), l'équipe de recherche a fait le choix de mettre de l'avant la diversité des profils sociologiques, d'une part pour ne pas contribuer à l'essentialisation des étudiants autochtones et d'autre part pour montrer que l'absence de mesures institutionnelle constitue un obstacle à l'accès des étudiants autochtones qui ont le moins grand capital culturel valorisé dans la société. Nous avons cependant détaillé plus longuement l'expérience des étudiants en difficultés, dans une visée stratégique : il s'agissait entre autres d'argumenter pour la mise en place d'une politique institutionnelle et de services dédiés aux étudiants autochtones.

Pour la thèse, j'ai autant pris en compte l'expérience des étudiants ayant grandi en ville que de ceux ayant grandi en communauté. Il me fallait pour cela me distancer de la revue de littérature sur les difficultés scolaires et la différence culturelle et trouver un cadre théorique pouvant englober l'ensemble des expériences. Cela mène à une deuxième hypothèse, qui sera développée au cours des chapitres suivants. La majorité des participants étaient, de fait, dans la même situation que Gabriel qui m'écrivait « ne pas avoir vécu d'obstacles spécifiques liés au fait d'être autochtones ». La plupart des entrevues auraient donc été bien courtes si elles avaient porté uniquement sur les difficultés « d'adaptation » urbaine, académique et sociale développées dans ce chapitre. Or, il se trouve que malgré les différences sociales, malgré la diversité de rapport au milieu urbain et aux normes scolaires, une expérience commune propre à un contexte racisé (quoique vécue de manière différente selon chacun) se dégageait des entrevues. Plus que les difficultés scolaires, c'est bien l'expérience du racisme et de la racialisation de leur identité, sous différentes formes, qui constitue un thème récurrent des entrevues. Les chapitres suivants décrivent donc ces différents aspects de l'expérience des participants.

CHAPITRE VII

LES ÉTUDIANTS FACE À LA STIGMATISATION ET AUX INCERTITUDES IDENTITAIRES

Introduction

Dans ce chapitre, j'examine le contexte identitaire racisé auquel font face les étudiants autochtones et ses conséquences sur leur expérience universitaire. Au cours de la première entrevue de groupe avec des membres du CPNUQAM, j'ai réalisé que les questions liées à l'identité autochtone avaient une importance fondamentale pour les participants, dont la plupart étaient nés en ville d'un parent autochtone et d'un parent non-autochtone. Sur six thématiques générales, le questionnaire élaboré avec l'équipe de recherche ne comportait qu'une seule question portant sur l'identification comme autochtone (annexe D). Pourtant, la majeure partie des discussions ont finalement porté sur des questionnements identitaires et sur la confrontation aux stéréotypes des Québécois.

J'ai alors compris que dans la formulation de mon projet de recherche, j'avais postulé comme une évidence le fait d'être étudiant *autochtone*. Il s'avérait pourtant que se dire « Autochtone » n'avait parfois rien de simple. La question de l'auto-identification a été abordée avec Maxime, étudiant en sciences politiques et assistant de recherche pour le projet réalisé en partenariat avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM :

La question est de savoir si la personne veut être catégorisée en premier lieu comme Autochtone? Si une personne vient faire ses études à l'université pour trouver un refuge par rapport à l'autre réalité qu'elle a vécue dans sa vie auparavant ... (Maxime, 2014)

Pourquoi une personne ne voudrait-elle pas être catégorisée comme « Autochtone »? Et de quoi fallait-il s'échapper pour « trouver un refuge »? Comment pouvais-je mener une recherche portant sur « l'expérience des étudiants autochtones » si le simple fait d'être « Autochtone » soulevait tant de questionnements? C'est à ces questions initiales que ce chapitre apporte des réponses.

Les débats identitaires qui ont émergé dans les entrevues prennent leurs racines dans les processus historiques de racisation des peuples autochtones. Wolfe (2006) a montré qu'aux États-Unis, la racisation des Noirs et des Autochtones s'est faite de manière inversée, en fonction de l'intérêt des membres du groupe dominant. L'augmentation du nombre d'esclaves noirs augmentant consécutivement la richesse de leurs propriétaires, la règle du « *one-drop rule* » identifiait toute personne ayant des origines africaines comme noire, afin d'inclure le plus d'individus possibles dans ce groupe. Au contraire, l'augmentation des peuples autochtones était « contre-productive » pour les colons, puisqu'elle les empêchait d'accéder à la terre (Wolfe 2006 : 388). Les lois concernant les Indiens visaient donc la diminution (et à terme la disparition) de la taille du groupe. Avoir des ancêtres non-indiens compromettaient leur indigénité, produisant des « métis » (« *half-breed* »).

Cette même logique d'élimination a été appliquée au Canada par le biais de la *Loi sur les Indiens*. Celle-ci délimite strictement les personnes pouvant se réclamer du « statut d'Indien », de manière discriminatoire envers les femmes autochtones malgré l'amendement de 1985. À l'origine, le statut a été octroyé pour restreindre et contrôler le nombre de personnes « indiennes ». Selon Armitage (1995 : 86, cité dans Wawanoloath 2015 : 5), au départ, « *[b]eing defined as Indian was never intended to convey permanent rights to anyone; it was intended to determine to whom assimilationist social policies should be applied* ».

En s'inscrivant dans les mécanismes coloniaux d'essentialisation et de rigidification des identités, la *Loi sur les Indiens* a fait perdre aux groupes la possibilité de se définir eux-mêmes, leur identité n'étant plus pensée qu'en opposition à la société dominante blanche (chapitre II). La politique d'émancipation (volontaire ou forcée) a contribué à créer cette dichotomie : « être [Blancs] ou n'être rien » (Vincent et Arcand 1979 : 382). Les lois visant à la destruction des langues, des cultures et des identités autochtones ont eu des répercussions majeures. Elles sont à l'origine de débats autour de la question : qui est un « authentique » autochtone? Ainsi que le remarque Jérôme (2009 : 126),

L'interprétation figée du concept de « tradition » semble (...) persister, y compris en milieu autochtone : l'autochtone urbain est moins authentique que l'autochtone des communautés, entend-on parfois dire, l'autochtone de la communauté est moins authentique que l'autochtone de la forêt et finalement, les jeunes autochtones sont moins authentiques que leurs aînés.

Aux États-Unis, Weaver (2001) examine ces questions dans un ouvrage au titre évocateur : *Indigenous Identity: What Is It, and Who Really Has It?* Les débats sont posés dans des termes équivalents au Canada par Lawrence (2004) dans son ouvrage intitulé « *Real* » *Indians and others : Mixed-Blood Urban Native Peoples and Indigenous Nationhood*. La chercheuse autochtone se base sur des entrevues réalisées à Toronto avec des Autochtones « visiblement métissés » (*ibid.* : xi) et sur sa propre expérience. Elle explore les débats sensibles autour de l'identité de ces personnes qui, pour plusieurs raisons (notamment la perte du statut d'indien, les adoptions par des familles blanches, l'installation en ville et les mariages entre Autochtones et non-Autochtones), ne correspondent pas à l'image du « vrai Indien ».

Ces phénomènes, qui trouvent leur origine en-dehors des murs de l'université, ont eu des impacts majeurs sur la manière dont les étudiants s'identifient, ou non, comme membres d'une nation autochtone à l'université, ainsi que sur la manière dont ils sont perçus (ou dont ils craignent d'être perçus) au sein de l'institution. Afin d'aborder les

questions identitaires, j'utiliserai le cadre conceptuel proposé par Brukaber (2001). Selon lui, le terme d'« identité » est trop ambigu, car il a acquis en sciences sociales des significations hétérogènes et parfois contradictoires. L'auteur propose d'utiliser des termes plus spécifiques. Il suggère de parler d'« identification » et de « catégorisation » pour montrer que « la manière dont une personne s'identifie – et dont elle est identifiée par d'autres – est sujette à de nombreuses variations en fonction du contexte » (Brukaber 2001 : 75), et plus particulièrement en fonction des rapports de force propre au contexte colonial. J'aborderai ici, plus précisément, les questions liées à l'auto-identification comme étudiant autochtone (elle-même indissociable de l'assignation raciale par l'entourage autochtone ou non-autochtone). Dans le contexte universitaire, cela fait référence à quatre éléments principaux :

- S'identifier envers soi-même comme Autochtone (ce qui pose plus souvent problème pour les étudiants qui n'ont pas l'« air » Autochtones et dont l'un des parents n'est pas Autochtone)
- S'identifier envers les autres comme Autochtone (le dire publiquement, par exemple aux étudiants ou aux professeurs)
- S'identifier institutionnellement comme Autochtone (cocher la case d'auto-identification volontaire dans le formulaire d'admission à l'université)
- Se représenter principalement à travers ce marqueur identitaire plutôt qu'un autre (c'est-à-dire choisir de mettre l'accent sur l'identité autochtone en s'impliquant dans l'association autochtone ou en prenant des cours à contenu autochtone)

En explorant ces éléments, j'étudierai les enjeux entourant l'appartenance autochtone et la spécificité du contexte de la métropole, où les Autochtones peuvent plus facilement passer inaperçus que dans plusieurs autres villes. Je présenterai ensuite la manière dont les étudiants tentent d'échapper aux catégories stéréotypées qui leur ont été assignées.

7.1. Mais qui est étudiant autochtone? Les enjeux de l'auto-identification

Au fil de ma recherche, j'ai progressivement réalisé que le simple fait de vouloir interviewer des « étudiants autochtones » n'avait rien d'une évidence et soulevait des

problématiques intrinsèquement liées à la création coloniale d'une identité inférieure, vulnérable et essentialisée. Les enjeux liés à l'auto-identification ont surgi dès mes premières démarches (effectuées en 2013-2014) pour connaître le nombre général d'étudiants autochtones dans les universités et pour recruter des participants. Ils ont également constitué un thème important abordé par les étudiants en entrevue. Les discussions ont porté sur le fait d'affirmer son identité en classe, face aux autres étudiants ou aux professeurs, en s'inscrivant dans des cours portant sur les questions autochtones ou en allant à l'association étudiante autochtone de leur université. Dans les discours des participants, l'identification est intimement liée à l'expérience du racisme et à la représentation des Autochtones dans la société québécoise. Deux premiers éléments sont communs à l'ensemble des participants, qu'ils aient grandi en communauté ou en ville : le sentiment intergénérationnel de honte identitaire et la peur de s'auto-identifier. Un troisième élément est plus spécifique aux personnes qui ont grandi en ville ou ont un parent non-autochtone : la remise en question et l'incertitude liée à son appartenance identitaire.

7.1.1. La honte d'être Autochtone

De nombreux participants ont indiqué avoir connu dans leur vie un sentiment de honte, intimement liée à l'expérience du racisme et à la dévalorisation des identités et des cultures autochtones. Ces expériences ont des conséquences majeures sur la représentation de soi et la possibilité de s'identifier au sein de la société dominante. Deux événements historiques marquants ont été nommés par les participants : les pensionnats indiens où a été la génération des parents des participants (ou les frères et sœurs des participants plus âgés) et la crise d'Oka de 1990⁹⁹.

⁹⁹ Voir la note de bas de page 26 présentant la Crise d'Oka.

Les pensionnats indiens ont eu des conséquences majeures sur la construction de la honte identitaire (CVR 2015a, Kaine 2016 : 107-108)¹⁰⁰. Si les participants eux-mêmes n'y ont pas été, ils en ont subi les conséquences intergénérationnelles dans la représentation de soi. Gabriel, dont la mère a fréquenté un pensionnat, fait référence à la pratique d'obliger les enfants à se frotter la peau pour faire partir la couleur sombre et les rendre « blancs » :

Ma mère n'était pas fière d'être Autochtone. Elle voulait se laver, elle se frottait... Elle m'a déjà dit qu'elle se lavait, elle se frottait pour faire partir la couleur de sa peau... C'est un peu les objectifs de la politique d'assimilation. Elle, elle a ressenti ça. (Gabriel, 2017)

Plusieurs participants ont été directement touchés par le racisme qui s'est manifesté dans les médias à la suite de la crise d'Oka de 1990. Une femme qui a étudié dans les années 1990 à Montréal m'a dit qu'elle n'avait alors jamais parlé de son identité autochtone (journal de terrain, janvier 2018). Stéphane, qui a fait ses études dans la même période, a indiqué être l'un des seuls à vouloir s'identifier :

J'ai étudié au début des années 1990. (...) Dans mon temps, ce n'était pas tout le monde qui s'identifiait, on se voyait quelques-uns dans l'université. On se voyait dans les cours (...) et ce n'était pas très, heu... le monde ne s'identifiait pas. (Stéphane, 2014)

Stéphane aurait voulu affirmer son identité autochtone et s'inscrire dans des programmes autochtones, mais se sentait relativement seul dans sa démarche :

Je me disais : « pourquoi je suis tout seul en art à faire de l'art autochtone? Il n'y a personne dans tout le programme ». Je cherchais quelqu'un d'autre, un gars, une fille, n'importe quelle nation [autochtone], États-Unis, nord du Canada. Personne ne voulait s'affirmer. (Stéphane, 2014)

¹⁰⁰ La CVR a recueilli de nombreux témoignages à ce sujet. Par exemple, Agnes Mills, une ancienne élève du pensionnat All Saints en Saskatchewan, témoigne : « L'une des choses que le pensionnat a fait, dans mon cas, et c'est à mon plus grand regret, est qu'il m'a fait sentir honteuse de qui j'étais (...). Je voulais tellement être blanche, et la pire chose que j'ai jamais faite a été d'avoir honte de ma mère (...) parce qu'elle ne parlait pas anglais. (...) [I]ls nous avaient dit que nous ne pouvions parler le gwich'in avec elle.» (CVR 2015-a : 159-160)

Les participants ont également nommé une autre réalité, plus récente, celle des mouvements de réaffirmation politique, culturelle et identitaire, qui contribue à la revalorisation de l'identité autochtone. En contrepoint à l'expérience vécue par les générations précédentes, Gabriel a connu ces mouvements à son adolescence:

Je pense qu'aujourd'hui, être Autochtone c'est peut-être être plus fier... je trouve qu'il y a beaucoup d'initiatives qui vont dans ce sens-là. Ça a commencé quand j'avais 14-15 ans. Là tu avais les rassemblements panindiens, les pow-wow, l'artisanat autochtone, ça a commencé de même. (Gabriel, 2017)

Historiquement, à l'échelle canadienne, la réaffirmation politique et identitaire émerge avec le mouvement panindien des années 1970. Elle se concrétise cependant à différentes époques dans les communautés autochtones du Québec. Elle s'exprime par les initiatives de revalorisation des langues autochtones dans les écoles des communautés et « de pratiques rituelles inspirées du mode de vie ancestral, reformulées au contact d'autres nations » (Jérôme 2008 : 52) comme les pow-wow. Les pow wow sont des rassemblements de danses et de chants qui prennent leurs origines dans les prairies canadiennes et les plaines américaines (Jérôme 2010 : 2) et dont le plus ancien, au Québec, est considéré être celui organisé à Kahnawake en 1990 (*ibid.* : 253). Dans le milieu urbain, au Québec, l'une des plus récentes manifestations de cette réaffirmation a été le mouvement politique *Idle No More* (« Finie l'inertie »), poursuivi à Montréal en 2012 après avoir été initié par des femmes autochtones dans l'Ouest du Canada. Bien qu'il soit difficile de retracer précisément cette évolution concernant l'identité autochtone, les participants notent qu'ils portent moins de stigmates que leurs parents et que la prise en compte des réalités autochtones dans l'espace public ne date pas d'avant les années 2010. Dans l'espace institutionnel francophone, cette ouverture est par exemple visible par l'augmentation du nombre de programmes et services pour étudiants autochtones (tableaux 14 et 15).

Malgré cette volonté de revalorisation identitaire, les stigmates reliés à l'identité autochtone constituent la toile de fonds de l'expérience des participants. Ceux-ci lient le sentiment de honte avec le racisme des non-Autochtones et les problèmes sociaux rencontrés au sein de leurs communautés (consommation d'alcool et de drogue, violence, etc.) (Cotton 2008 : 365). Ces deux éléments ont fait en sorte que Christian ne s'identifiait pas comme Autochtone lorsqu'il était au cégep :

[Au cégep] ce n'était pas trop clair. C'était dur d'avoir la fierté de cette identité-là, quand justement tu as vécu du racisme plus jeune. Puis dans la réserve, tu vois plein de choses négatives associées à cette identité-là, au fait que tu viens de là... Ce n'est pas un milieu qui est facile. (Christian, 2017).

Stéphane raconte une expérience similaire. Ses grands-parents lui ont transmis certains éléments culturels autochtones, mais ses parents (l'un Québécois, l'autre Autochtone) ne souhaitaient pas qu'il explore son identité autochtone dans ses études universitaires. Venant d'un milieu ouvrier, ils dévalorisaient tant le fait de poursuivre des études supérieures en art que de s'associer à une identité jugée inférieure :

[Mes parents disaient] : « Indien, lâche-moi ça, tu n'iras nulle part avec ça. C'est des vieilles affaires ». Pour eux les affaires d'Indien ça fait vieux, ça fait pauvre. Moi je bouillais, je bouillais. (...) On me disait : « tu es sûr que tu ne veux pas étudier autre chose? Lâche ces affaires-là. T'es capable, ça va bien, pourquoi tu... Pourquoi tu vas étudier dans des choses d'Indien! ». (Stéphane, 2014).

De nombreux participants ont indiqué avoir connu une évolution au cours de leur vie, passant d'une honte (voire d'une ignorance) à une période de revalorisation et d'affirmation de leur identité. L'expérience d'Anna est l'une des plus révélatrices du lien entre le racisme et la honte d'être Autochtone. Anna a grandi en communauté et ses parents ne parlaient pas français. Elle a vécu très difficilement ses premières années d'école où elle ne comprenait pas les explications et les consignes des professeurs québécois. Certains pensaient qu'elle avait un retard d'apprentissage et elle s'est faite humilier publiquement par une enseignante en primaire alors qu'elle ne maîtrisait pas

encore suffisamment bien le français pour « se défendre ». Certains enseignants interdisaient de plus l'usage des langues autochtones à l'école :

Des fois le professeur nous disait de pas parler notre langue dans les classes. Mais des fois... c'est que pour moi ça sortait de même, c'est ça ma langue, ça sortait de même puis *oups!* Je le regardais. Il disait : « non ». Il fronçait les sourcils, il disait : « tu ne parles pas comme ça ici » (Anna, 2017)

Anna compare son expérience au sein de l'école québécoise à celle des pensionnats indiens, où sont allés son frère et sa soeur :

Durant le primaire, j'avais quasiment honte d'être Autochtone. (...) (Elle se frotte le bras avec force) Je voulais changer de couleur parce qu'on me disait que ma peau était foncée. Mes parents ne parlaient pas français, je n'avais plus le goût* d'être Autochtone. (...) Avec le racisme qu'on recevait des autres élèves... C'était vraiment difficile quand même. (Elle réfléchit). C'était un peu comme le pensionnat, je dirais. Mais un petit peu moins pire. Je n'ai pas été abusée sexuellement par exemple. On m'a tiré les oreilles, on ne me comprenait pas. (Anna, 2017)

Elle lie ses expériences de racisme à la honte qu'elle éprouvait envers ses propres parents et envers elle-même, avant de réacquérir une fierté et une reconnaissance envers son héritage :

Au secondaire, je me suis rendu compte que j'étais fière d'avoir mes parents, de savoir qui je suis. Aujourd'hui, je m'en rends compte encore plus, c'est grâce à eux que je suis là aujourd'hui. (...) Je suis fière de ce que mes parents m'ont montré. (...) Mais quand j'étais jeune, j'aurais aimé ça qu'ils ne soient pas mes parents. Pourquoi? Pourquoi j'ai eu ces pensées? C'est des événements à l'école qui ont fait que je pensais de même. (Anna, 2017)

Bien que ces témoignages abordent plus les expériences vécues dans l'enfance ou au secondaire, ils permettent de comprendre les questionnements en milieu universitaire et la peur de s'auto-identifier en milieu non-autochtone.

7.1.2. La peur de s'auto-identifier

Le sentiment de honte lié à l'affirmation d'une identité autochtone est intimement lié à des expériences de racisme systémique et de racisme interpersonnel. Celles-ci prennent leurs racines dans l'expérience directe ou indirecte des pensionnats indiens, de la crise d'Oka, et de manière individuelle dans les préjugés présents dans la société québécoise. Ces préjugés sont portés par certains enseignants ou élèves qui reproduisent de la discrimination, comme dans l'expérience d'Anna (interdiction de parler sa langue en cours, commentaires des autres élèves qui lui disent que sa peau est trop foncée, etc.). La peur de l'auto-identification a également été fortement exprimée par les participants, qui ont vécu ou ont peur de vivre des microagressions liées à leur identité autochtone.

Mathilde a grandi en ville. Elle explique que depuis qu'elle est jeune, elle a appris à cacher son identité et à s'adapter à la majorité. Comme elle n'a pas « l'air » Autochtone, dans sa vie quotidienne, elle garde son identité autochtone du domaine « privé » afin de se protéger.

Étant donné que je suis la minorité dans l'histoire, j'ai à m'adapter à eux. Puis en même temps, c'est quelque chose de complètement erroné de ma part, parce que j'ai absolument conscience que j'étais là avant eux! Mais on est conditionnés à vivre comme ça. On est conditionnés très, très jeunes à être comme ça. Quand on grandit au sein de la société majoritaire on comprend très, très vite, d'instinct, que la société ne comprend pas. (Mathilde, 2017)

Mathilde a réaffirmé son identité autochtone vers l'âge de 30 ans, après un long chemin personnel. Lorsqu'elle a, pour la première fois après la crise d'Oka, dit qu'elle était Autochtone dans le cadre de son travail avec des enfants immigrés, elle a eu peur :

Quand j'ai dit aux enfants, quand j'ai avoué aux enfants que j'étais Autochtone... (elle marque une pause et choisit ses mots) J'ai eu *peur*. Parce que dire ça, publiquement, c'est ouvrir une boîte de Pandore. (Mathilde, 2017)

Après cet épisode, elle s'est inscrite dans un nouveau programme universitaire dans une ville moyenne. Elle a alors affirmé pour la première fois son identité autochtone.

Je suis arrivée dans cette université en affirmant une identité autochtone. J'ai envie de dire, peut-être que je n'aurais pas dû le faire, mais en même temps ça m'a rappelé à quel point la question est encore très très frileuse, très très... tu ne sais jamais de quel côté la personne va tomber, quand tu finis par l'avouer. Tu fais juste regarder la personne réagir. (Mathilde, 2017)

L'expérience de Mathilde, qui a grandi en ville et n'est pas physiquement typée « autochtone », est particulièrement révélatrice. En racontant son expérience, elle emploie deux fois le mot « avouer » (« *avouer* son identité autochtone »), comme si le fait d'être Autochtone était un secret honteux et que le dire exposait la personne à un grand danger (« tu fais juste regarder la personne réagir »). La plupart des Québécois étant ignorants des réalités autochtones, affirmer une identité autochtone fait prendre le risque que les personnes s'avèrent avoir des préjugés ou des comportements ouvertement racistes.

Dans le récit de Mathilde comme dans celui des autres participants, la question de l'auto-identification dépasse largement le cadre universitaire. Celle-ci peut difficilement être comprise sans prise en considération des expériences vécues en-dehors de l'école. Ces expériences multiples ont des impacts majeurs sur la volonté d'identification à l'université, et surtout au sein d'universités où la quasi-majorité des étudiants et des professeurs sont Blancs, c'est-à-dire susceptibles de préjugés, de propos ou de comportements racistes. Au moment de l'entrevue, Kosa n'avait pas dit qu'il était Autochtone dans son programme de baccalauréat pour éviter de revivre des expériences de stigmatisation antérieures :

Au secondaire, ils ne savaient pas que j'étais Autochtone. (...) Ça m'est arrivé souvent d'entendre des ignorants, des fois qui disent n'importe quoi des Autochtones, au secondaire surtout, puis au cégep aussi ... Puis quand je m'identifiais que je suis Autochtone, c'est là que ça commençait à être vraiment raciste... « Ah lui là-bas c'est un Autochtone, c'est un sauvage! » (Kosa, 2017)

Les questions liées à l'auto-identification font émerger, en creux, l'importance des stigmates liés à l'identité autochtone et des conséquences sociales de la politique

coloniale. Rien n'oblige un étudiant indiquer son origine dans un cadre universitaire. Par contre, pour les personnes rencontrées, la possibilité d'identification ethnique n'est pas neutre car elle est souvent sujette à une double contrainte : soit être invisible et chercher à s' « adapter » à la société ou au groupe étudiant majoritaire, soit prendre le risque de se confronter aux comportements ou stéréotypes liés à l'identité autochtone. Ainsi qu'il sera exploré tout au long de la thèse, les étudiants ne bénéficient donc pas du privilège de passer pour « la norme » raciale blanche (McIntosh 1898, DiAngelo 2012 : 151-165). Ils vivent également les conséquences de la perte du lien intergénérationnel, de l'ethnocide et de la politique d' « élimination des peuples autochtones » (Wolfe 2006).

7.1.3. L'incertitude : « en suis-je vraiment une ? »

Les éléments explorés ci-dessus sont communs à l'ensemble des participants, quels que soient leur rapport à leur identité autochtone. Cependant, certains enjeux sont plus particulièrement présents chez les participants qui ont remis en question leur légitimité, voire exprimaient une peur de l'imposture en se disant Autochtones. J'ai recueilli beaucoup plus de propos indiquant une incertitude ou une interrogation quant à la légitimité à se dire Autochtone que de propos indiquant une adhésion évidente et sans ambiguïté à cette identité. Étant donné la quantité de ces témoignages et l'impact de ces interrogations sur les motivations des participants à poursuivre des études, il me semblait important d'inclure ces données qui apparaissent rarement dans les recherches en sciences de l'éducation.

Une minorité de participants (6) ont exprimé s'être toujours identifiés, sans aucune ambiguïté, à une Nation autochtone (atikamekw, innue ou anishinabe). Ils avaient entre autres en commun de parler une langue autochtone comme langue maternelle et d'avoir un lien particulièrement fort avec le bois ou la communauté. Trois participants avaient plus de 40 ans, un entre 35 et 40 ans et deux entre 20 et 25 ans au moment de l'entrevue.

Quand j'étais petit, on était tout le temps dans le bois avec mes grands-parents. On y allait les fins de semaine, les vacances. On n'allait dans la communauté que pour que j'aille à l'école (...). Puis c'est surtout la pratique traditionnelle qu'on m'a apprise, la trappe, la chasse, le territoire, les lacs puis les rivières, les plantes médicinales. (...) Mon père m'emmenait tout le temps chasser avec lui, des fois avec ses amis. Souvent on passait la nuit dans le bois, pour attendre les orignaux qui passent... (Terry, tranche d'âge 20-25 ans, 2015 et 2017)

Moi j'allais souvent dans le bois. Toutes ces années du primaire, nos parents nous amenaient dans le bois. (...) C'est rare pour une personne de mon âge. Moi j'ai eu tout ça, puis c'est ça qui fait la différence que j'ai appris beaucoup sur la culture, la langue, l'artisanat, la survie en forêt, tout l'artisanat par rapport à l'écorce, les racines, les mets, même les métiers traditionnels, tout ça, je l'ai appris en observant mes parents. (Anna, + de 40 ans, 2017)

La connaissance du bois, où certains participants sont nés (pour les plus âgés) ou bien où ils vont régulièrement, est un marqueur de continuité identitaire et culturelle très fort. Elle est intimement liée à la maîtrise des pratiques traditionnelles que décrivent Terry et Anna (voir Bousquet 2002, Jérôme 2005 : 21). Cependant, comme que le souligne Anna, il est rare qu'il n'y ait pas eu une rupture de la transmission culturelle liée entre autres aux pensionnats indiens, au choix de déménager en ville ou de ne pas transmettre la langue.

Au contraire, quinze autres participants ont expliqué avoir remis en question leur identité ou avoir été remis en question par d'autres Autochtones ou par des non-Autochtones au cours de leur vie. Ce douloureux questionnement identitaire et le sentiment de perte, qui dépasse largement le simple cadre de l'université, a été un élément fondamental abordé au fil des entrevues. Cela a eu des répercussions sur le recrutement lui-même (puisque j'ai rapidement senti, tant de la part des participants que de la mienne, un besoin d'explicitier cette appartenance « autochtone » qui était posé comme une évidence dans l'intitulé de mon projet de recherche).

Plusieurs participants à la recherche de Dufour ont

fait référence à des expériences passées de stigmatisation à l'intérieur desquelles le fait de ne pas parler la langue vernaculaire, d'habiter hors communauté, de poursuivre des études postsecondaires ou d'avoir des amis allochtones semblerait avoir légitimé une remise en question de leur identité culturelle par les pairs. (Dufour 2015 : 130)

Ces éléments se retrouvent dans la présente recherche. La remise en question a lieu lorsque la personne n'a pas l'un des éléments associés à l'identité autochtone, lié notamment à l'apparence physique, au lien avec la culture et la langue ou à la situation socioéconomique.

« T'as pas l'air Autochtone »

Les premiers éléments susceptibles de provoquer une remise en question de l'identité par l'entourage (autochtone ou non-autochtone) sont les critères phénotypiques, notamment la couleur de la peau, des cheveux et des yeux. Ainsi que le souligne Safi (2013 : 9), « des contextes historiques particuliers caractérisés par des rapports de domination peuvent (...) construire du sens racial autour de critères phénotypiques », ceux-ci constituant « des principes très puissants de la catégorisation assignée ». Les caractéristiques physiques et le fait d'« avoir l'air » autochtone sont déterminants dans l'assignation de l'identité, parfois associée à d'autres critères comme la filiation pour les personnes qui ont un parent non-autochtone.

Myriam a grandi en communauté et parle couramment la langue innue. Quand je lui présente ma recherche, je lui explique que je considère « qu'il y a différentes manières d'être Autochtone ». Myriam paraît alors soulagée et elle désigne son visage avec un sourire :

Comme je suis pâle, tout le monde dans ma communauté a toujours remis en question ma place en tant qu'Autochtone. Les gens ils se disent : « bah t'es une Indienne, t'es supposée être brune aux cheveux noirs ». Il faut souvent justifier : « bah oui je le suis, ma mère elle l'est, oui je parle ma langue ». (...) Mais, t'sais! Je veux dire... je pense

que ce n'est pas juste le critère physique qui fait que tu es Autochtone ou pas ! Il y a tes racines, il y a ton cœur, il y a ta langue, il y a plein de choses qui font que tu es Autochtone! (Myriam, 2015)

Myriam se considère entièrement Innue et dit en avoir toujours été fière : « ça va de soi, c'est comme respirer pour moi ». Comme de nombreux autres participants, elle a cependant dû composer avec le sentiment d'être « toujours entre les deux » dans le regard des autres et a vécu, plus jeune, de forts questionnements identitaires.

Quand j'étais à l'école là-bas [dans la communauté], beaucoup de jeunes remettaient en question la place que j'avais parce que j'étais pâle. Et ici, [dans la ville] on me disait « l'Indienne », « la petite Indienne ». Et là-bas on me disait « la Blanche ». Là, j'étais comme : « hey, je suis qui là-dedans? » Souvent, tu ne sais pas où elle est ta place d'un côté, où elle est ta place d'un autre côté, faque tu finis par juste faire ton petit chemin à toi... (Myriam, 2015)

Dans le cas de Myriam, la remise en question de son identité innue venant de sa propre communauté était liée principalement à ces caractères phénotypiques (couleur de la peau et couleur des yeux). Pour Maxime, qui a grandi dans une ville de taille moyenne au Québec, la remise en question provient au contraire des Québécois. Au fait de ne pas être physiquement typé s'ajoutent les critères de filiation (c'est-à-dire à l'origine ethnique de son père) et celui de la langue :

Il faut toujours expliquer que ce n'est pas parce que tu es métissé que tu ne te sens pas Autochtone. (...) Il n'y a pas beaucoup de racisme à mon égard chez les autres autochtones qui [diraient] : « bah ouais, mais ton père est Blanc ». Tandis que chez les Québécois ça arrive bien plus souvent qu'ils vont remettre en question le fait que tu sois autochtone, c'est comme : « mouais, mais tu parles pas ta langue », toutes sortes de trucs pour justement participer à ton effacement en tant qu'Autochtone. Qui vont dire « ouais mais toi t'es à moitié Autochtone ». Ça arrive bien plus souvent chez les Blancs. Pas chez les Autochtones! » (Maxime, 2017)

L'identité métissée a fait l'objet de nombreux témoignage chez les participants, qui sentent devoir justifier leur appartenance autochtone, même s'ils ne se sentent pas Québécois : « parce que t'as l'air Blanc, on ne te prend pas au sérieux » (Marly, 2015). Ainsi que le résume Mathilde, être métissé, « c'est la seule identité où 1+1 ça fait

zéro », c'est-à-dire où les individus sont mis dans une zone grise intermédiaire, « toujours entre les deux ».

Mathilde, qui a grandi en ville, représente un troisième cas, elle pour qui la remise en question vient autant du côté autochtone comme du côté québécois :

Les non-Autochtones finissent par me dire : « alors t'es pas Autochtone ». Ce qui est extrêmement offensant. Les Autochtones j'ai l'impression qu'il y a une espèce de mouvement de recul, en faisant : « ok, celle-là elle ne vient pas d'une communauté », donc comme je ne suis pas physiquement typée, est-ce que je suis une *wannabe indian*? Non. Rapidement, je pense, les gens s'aperçoivent que... Ouais. Mais c'est la première question qu'on se pose, généralement : « est-ce que c'est une *wannabe*? », « est-ce que c'est quelqu'un qui connaît ses origines », est-ce que ci, est-ce que ça? Donc il y a une méfiance. (Mathilde, 2017).

Cet extrait d'entrevue soulève à la fois le problème de la reconnaissance par son propre groupe, sur la base des critères physiques et du fait d'avoir grandi en communauté, et de la reconnaissance par les non-Autochtones. En affirmant son identité, Mathilde prend le risque d'être prise pour une *wannabe indian*. Ce terme, « *want to be Indian* », fait référence aux non-Autochtones qui s'approprient une identité autochtone pour des raisons symboliques, territoriales ou financières, et qui peuvent constituer un obstacle supplémentaire à l'affirmation d'une identité autochtone par les participants qui ne correspondent pas à l'image attendue des Autochtones (Lawrence 2004)¹⁰¹. Les impacts de la remise en question basée sur le physique sont très vastes et débordent le cadre de cette étude. Cependant, ce contexte a plusieurs conséquences sur leur expérience universitaire, notamment la manière dont les étudiants s'engagent dans une

¹⁰¹ Lawrence (2004 : 13) en donne une définition plus précise : il s'agit de « *white people [who] resurrect an extremely distant Native ancestor whose existence has no other tangible implications for an otherwise white family than to enable that individual to "boundary cross" in the name of that ancestor and therefore have access to otherwise forbidden Native spaces, usually for some form of personal gratification – including claiming (with dominant culture authority) the right to speak with a Native voice* ». Les avis sur la question sont partagés parmi ses participants : « *some individuals considered this to be a serious problem, while others felt that the price of having the kind of flexible boundaries on Nativeness that an urban community requires might be that a few "wannabes" might slip through the cracks- but that the cumulative effect of this problem on the community as whole is minimal* » (ibid.: 154).

quête identitaire ou culturelle (voir chapitre VIII), ainsi que la manière dont ils se positionnent face aux autres étudiants autochtones ou non-autochtones.

La langue, la communauté

La majorité des participants (14 d'entre eux) ne parlaient pas une langue autochtone¹⁰². La rupture de la transmission linguistique a été opérée à la génération des grands-parents ou des parents, et accélérée lorsque la scolarisation s'est faite en français, y compris dans les communautés. Souvent, la perte de la langue est vécue douloureusement. Elle s'accompagne parfois d'une remise en question de l'identité autochtone par les aînés ou par les autres Autochtones qui parlent leur langue. Ce fut le cas pour Marly, ainsi qu'elle l'exprime dans son autobiographie :

Il y a (...) un grand vide dans ma vie. Bien que j'aie grandi sur une réserve, je ne parle pas ma langue. J'arrive à baragouiner quelques mots en innu, mais je ne peux entretenir une conversation. Mes amis se moquaient toujours de moi lorsque j'étais ado. Ils disaient que je parlais comme une Blanche, et que les mots sonnaient drôle. J'ai été insultée au point de me taire.(...) Lorsque je vivais sur la réserve, j'ai été mise à l'écart de ma propre communauté. Certains aînés ne manquaient pas l'occasion de me rappeler que je ne parlais pas l'innu. (...) Ne pas parler ma langue a été un obstacle entre nous. (Marly, dans Loisel 2017 : 47-48).

La maîtrise (ou l'absence de maîtrise) des pratiques traditionnelles liées au territoire est une source de fierté pour les personnes qui ont reçu cet apprentissage mais n'a généralement pas été mentionné comme un élément discriminant dans la légitimité à se sentir Autochtone. Il est cependant possible que l'université ravive ces différences dans la transmission intergénérationnelle, ainsi que le raconte Mathilde dans cette anecdote:

¹⁰² Cette proportion est représentative des statistiques canadiennes puisqu'en 2016, 15,6 % de la population autochtone déclarait pouvoir soutenir une conversation dans une langue autochtone. En comparaison, ce pourcentage était de 21,4 % en 2006 (Statistiques Canada 2017b : 3).

C'est dans cette université que j'ai réalisé que je connaissais beaucoup plus mes traditions que quelqu'un qui par exemple avait grandi sur communauté. Un de mes jeunes collègues était issu d'une communauté (...) Il était venu me voir à un moment donné, tout excité, là! « Je viens de passer une fin de semaine chez nous, puis j'ai appris à pêcher! ». « C'est sûr que tu me niaisais* que tu viens d'apprendre à pêcher à 26 ans?! » Il dit : « non non, on a vraiment fait de l'observation de pêche ». Je dis : « Attends une minute, t'as même pas été dans le bateau, t'as même pas tenu la canne à pêche, t'as pas été sur le quai, rien? » Il dit : « ben, on commence par observer puis après on va finir par le faire ». J'ai trouvé ça d'une tristesse incroyable, de réaliser ça. Puis lui a été vraiment sous le choc, de réaliser l'inverse, c'est-à-dire que moi j'avais grandi hors communauté, et que tout ça je savais exactement comment ça fonctionne. Lui n'avait jamais trappé, il ne savait même pas comment installer un collet. Je lui ai expliqué comment installer un collet, *live*, dans un corridor! Il était comme *wow*, dépassé. (Mathilde, 2017).

Avec la langue et les traditions culturelles, le fait de ne pas avoir grandi en communauté a parfois été nommé comme un marqueur de questionnement identitaire, mais sans occuper une place centrale. Onze participants n'avaient pas grandi en communauté, mais dans des villes du Québec ou en région rurale. Cela a donné lieu, aux débuts de ma recherche, à des incompréhensions de ma part. En effet, les participants nommaient le nom de la communauté à laquelle ils étaient affiliés (et éventuellement par laquelle ils étaient financés pour leurs études), sans que cela implique nécessairement qu'ils y avaient grandi. Un étudiant pourrait dire, par exemple, « Je suis de Mashteuiatsh » ou « Je suis de Mani-Utenam », tout en ayant grandi en ville.

La ville est également associée à la perte des savoirs traditionnels, comme l'exprime Kosa (qui a grandi dans une communauté mais a déménagé en ville lorsqu'il avait 10 ans) :

Il y a du monde dans la communauté qui sont vraiment impliqués dans la préservation de la culture, de la langue. Le mari de ma grande sœur, il s'en va beaucoup dans le bois, c'est un chasseur et un trappeur. Mon neveu il apprend de lui, il connaît beaucoup de choses que moi je ne connais pas. A cause que j'ai grandi en ville, puis j'ai vécu en ville. Je le considère chanceux. Peut-être que plus tard, quand je retournerai dans la communauté, il va m'aider. Il va m'apprendre. (Kosa, 2017)

Pour les participants qui ont grandi en communauté, les lieux d'ancrages identitaires et culturels peuvent être à la fois la « communauté », c'est-à-dire la réserve, et « le territoire », c'est-à-dire le bois. Pour les participants qui ont grandi en ville ou y ont passé une partie importante de leur vie, la ville est aussi revendiquée comme un territoire autochtone. C'est l'avis de Caroline, dont les grands-parents se sont installés à Montréal. Elle critique le fait quand, dans l'imaginaire collectif, vivre en ville serait par nature inconciliable avec le fait d'être Autochtone :

C'est drôle quand on dit « Autochtone en milieu urbain ». Avant, il n'y avait pas de villes et c'était chez nous partout. Puis là tout d'un coup, avec les réserves, c'est comme si on était zonés. (...) Ma limite communautaire est plus en termes de liens, de relations sociales, mais ce n'est pas une *communauté* [une réserve]. Ça c'est une invention du gouvernement fédéral, ça m'énerve » (Caroline, 2017).

« L'Autochtone qui s'en est bien sortie »

En plus des critères physiques et culturels explorés dans les paragraphes précédents, un troisième élément est ressorti des entrevues : l'expérience sociale, liée à l'appartenance à une minorité socioéconomique. En 2015 paraissait le reportage de l'émission *Enquête* sur les violences sexuelles commises par des policiers de la ville de Val d'Or envers des femmes autochtones, montrant au grand jour la force du racisme institutionnel et de la violence auxquelles font face quotidiennement les femmes autochtones. Quelques temps après, la professeure de cégep Annie **O'Bomsawin-Bégin**, membre de la nation waban-aki, publiait un article d'opinion pour expliquer son malaise face au questionnement identitaire que soulevait cet événement :

Récemment, j'étais à un rassemblement de femmes autochtones où, pour nous faire prendre conscience des risques de reproduire la violence qu'on a vécue, nous devions répondre à un questionnaire qui m'a paru terrible. On nous demandait entre autres si quelqu'un de notre famille ou nous-même avons vécu une expérience de violence conjugale, d'incarcération, de disparition, de meurtre, de suicide ou d'inceste.

Au contraire de « mes sœurs », je n'ai pas pu répondre que j'avais vécu quoi que ce soit de cet ordre et j'ai eu honte. Alors que les femmes autour de moi s'échangeaient leur résultat, j'ai évité leur regard et j'ai caché mon bout de papier parce que je me suis dit que si on venait à savoir que je n'avais pas vécu de violence, on penserait que je ne suis pas Autochtone, que je ne suis pas une « vraie ».

Quand j'ai vu ces femmes de Val-d'Or dire que cette violence policière était une pratique courante, j'ai revécu ce malaise profond. La violence fait tellement partie de la vie des femmes autochtones que j'ai eu à me reposer la question : en suis-je vraiment une ? (O'Bomsawin-Bégin 2015)

Avoir grandi dans une famille stable, avoir un bon niveau d'éducation, ne pas consommer d'alcool ou de drogues, ne pas avoir vécu de violences sexuelles, d'incarcération ou de suicide: plusieurs participants ont abordé de manière plus ou moins directe le malaise qui découle de leur expérience privilégiée, comme si être Autochtone indiquait nécessairement de faire partie d'une population vulnérable et d'avoir souffert.

Contrairement à mes attentes, le principal critère de différenciation n'était pas d'être ou non « éduqué », mais plutôt de ne pas avoir vécu de violences. Emma, qui a grandi en ville et dit se sentir québécoise et autochtone, a partagé les mêmes questionnements suite au reportage de l'émission *Enquêtes*. Cela a eu un impact important sur son choix de travailler sur des questions autochtones lors de sa maîtrise, pour redonner à sa communauté :

Ce n'est pas normal qu'on sente que pour être une vraie Autochtone, il fallait avoir vécu toutes ces problématiques-là. Mais je pense que je l'ai senti aussi, ça. (...) Puis peut-être que le fait de vouloir aider tant les Premières Nations c'est un peu cette culpabilité-là d'être l'Autochtone qui s'en est bien sortie puis qui ne vit pas [ces problématiques] (Emma, 2015).

La conscience de ne pas correspondre au cliché de l'Autochtone vulnérable est également extrêmement important pour Mathilde. Ses grands-parents ayant décidé de s'installer en ville, sa famille a échappé aux traumatismes, incluant, dans ses termes, « les pensionnats, les [manques de] services, la mauvaise scolarisation ». Elle a grandi « dans un quartier sécuritaire » proche de la nature et a eu un parcours scolaire linéaire

tout en maintenant de forts liens avec sa culture atikamekw. Tout au long de l'entrevue, elle partage sa colère devant l'ampleur des traumatismes vécus par la plupart des Autochtones :

J'ai grandi dans un milieu favorisé. J'ai grandi exactement comme tous les enfants devraient grandir dans la vie. (...) Tous les traumatismes, on ne les a pas dans ma famille. Alors que c'est présent dans toutes les autres familles, *toutes*. (Mathilde, 2017)

C'est, dans les mots de Mathilde, la « constatation du fossé qui sépare [s]on histoire familiale de celle des autres » qui l'a poussée à reprendre des études pour défendre les droits des peuples autochtones.

L'écrivain afro-américain Tate (2003) définissait l'appropriation culturelle aux États-Unis par l'expression « *Everything but the burden* » : « *for much of the last century the burden of being Black in America was the burden of a systemic denial of human and constitutional rights and equal economic opportunity* » (Tate 2003: 3). C'est bien ce « fardeau », désignant l'ensemble des traumatismes collectifs et individuels liés à la colonisation et au racisme, qui contribue à définir dans l'imaginaire des participants le fait d'être Autochtone. C'est entre autres par ce critère que Marly se distingue des Québécois qui font valoir une origine autochtone dans ses classes (qui pourraient donc rentrer dans la catégorie des « *wannabes* ») mais sans avoir conscience de l'histoire et des traumatismes:

Tu es la seule Autochtone dans toutes tes classes. Tu entends quelqu'un qui dit : « moi, j'ai du sang autochtone, mon arrière arrière-grand-mère ». Ils sont bien contents de me le dire, je suis comme : « ouais c'est cool, mais tu ne connais pas l'histoire, tu ne sais pas ce que moi j'ai vécu » (Marly, 2015)

Outre les traumatismes historiques, Marly définit l'expérience autochtone par le fait de vivre du racisme de la part des Québécois.

Tu te fais pointer du doigt dans la rue ou dans les magasins. (...) Quand tu es Autochtone, il y a une réalité derrière tout ça, ce que tu vis, les stéréotypes, les préjugés des gens (Marly, 2016)

Ces extraits d'entrevue mettent en lumière une appartenance non pas uniquement culturelle mais également sociale. L'appartenance à un groupe social minorisé et opprimé, subissant les effets de la colonisation et du racisme, semble donc faire partie intégrante des identités autochtones. Cela peut créer chez les personnes plus favorisées socialement ou qui ont le choix de « passer » pour Blancs un questionnement quant à leur légitimité à revendiquer une appartenance autochtone.

L'identité refusée ou non explicitée

Un dernier élément concerne la transmission intergénérationnelle de l'identité autochtone et la volonté ou non, pour les participants, de se représenter à travers cette appartenance ethnique lorsqu'ils ont un parent non-autochtone. Lorsqu'on lui a demandé si elle s'identifiait comme Autochtone lorsqu'elle étudiait à l'université, il y a plus de 20 ans, Maryse a répondu qu'à l'époque, elle s'identifiait uniquement comme québécoise :

J'étais en pleine crise d'identité, je n'étais plus une indienne, je n'étais plus une Autochtone, je ne voulais rien savoir de ça... je me cherchais. (...) À l'époque, non non, c'était Québécoise. Québécoise, parce que je suis au Québec. Canadienne parce que je suis au Canada, Irlandaise parce que ma mère est Irlandaise et je finissais avec Mi'gmaq parce que mon père est Mi'gmaq. (Maryse, 2014)

Même si elle avait droit aux aides financières fédérales en tant que membre d'une communauté autochtone pour poursuivre ses études, au départ elle a refusé cet argent et s'est endettée en demandant les prêts et bourses du gouvernement provincial (qui sont, eux, proposés à l'ensemble des Québécois pour payer leurs frais universitaires). Après plusieurs discussions avec son père, elle a finalement accepté les bourses destinées aux Autochtones par respect à ce qu'elle considère être des droits découlant

des ententes passées entre les gouvernements des Premières Nations et le gouvernement fédéral. Des années plus tard, Maryse a renoué avec son identité autochtone : elle s'est fortement impliquée dans sa communauté et y a exercé des fonctions politiques.

Le parcours de Maryse est similaire à celui d'autres participants. Elle avait conscience en étant enfant d'être « une Indienne » (dans les termes utilisés à l'époque) et d'avoir des valeurs familiales différentes de celle des Québécois, mais a refusé cette identité autochtone à l'adolescence. Elle a ensuite renoué avec cette identité à l'âge adulte, ce qui s'est concrétisé par un fort engagement au sein de sa communauté. Ainsi, lors de ma recherche, je n'ai rencontré que les étudiants qui s'identifiaient eux-mêmes comme Autochtones et étaient dans un cercle autochtone (par exemple dans une association étudiante autochtone), sans toutefois que cela soit représentatif de l'ensemble des étudiants autochtones. Maryse expliquait par exemple que sa fille, qui étudiait dans un établissement postsecondaire au moment de l'entrevue, vivait une crise d'identité et ne s'associerait pas à des événements « autochtones ».

Une participante résume cette « crise d'identité » par la notion de « survie », c'est-à-dire par le danger encouru à être Autochtone dans une société racisée:

Il n'y a rien d'un point de vue sociétal qui fait qu'un jeune [autochtone], alors que [son identité n'est] pas nommée, veut s'approprier ça. J'ai des amies qui ont grandi en ville, qui sont physiquement typées, qui savaient d'où elles venaient, qui sont inscrites sur communauté, puis adolescentes elles ont dit : « je ne veux pas en entendre parler ». Parce que c'est plate*, mais c'est la survie à un moment donné. (Mathilde, 2017)

Dans cette citation, Mathilde soulève le fait que l'identité autochtone peut être remise en question tant par les personnes qui ont toujours su qu'elles sont Autochtones, que par les personnes dont l'identité n'a pas été explicitement nommée et transmise par les parents. Certains participants, notamment ceux qui avaient un parent non-autochtone et qui n'avaient pas grandi en communauté, ont parfois exprimé le fait que dans leur

famille, l'identité autochtone n'était pas nommée comme telle ou même cachée. Bien qu'il y ait eu une continuité dans la transmission culturelle et des valeurs familiales, Mathilde explique que sa mère a cessé de nommer son identité indienne au moment de la crise d'Oka :

Indien, c'était un mot qui a arrêté d'exister dans le vocabulaire de ma mère à partir de la crise d'Oka. Ma mère est physiquement très typée, euh... Ça n'a pas été beau la crise d'Oka! Ça a marqué les esprits, et les gens, je ne sais pas c'était comment avant la crise d'Oka parce que je ne m'en rappelle pas, mais je sais que les gens sont d'un racisme... euh... (elle cherche ses mots) indescriptible. (...) Quand [moi et mes frères] on lui a demandé : « pourquoi ne pas avoir nommé les choses tout au long de la vie? » Ma mère a eu cette réponse : « pour vous protéger ». Pour nous protéger. Pour des raisons familiales aussi, dans la famille de mon père ça aurait été un scandale. C'était inacceptable qu'il y ait un Indien dans la famille. (Mathilde, 2017).

La politique assimilationniste a eu des impacts majeurs sur la représentation de l'identité autochtone. Les conséquences des politiques historiques (pensionnats indiens), de la rupture de la transmission intergénérationnelle, de l'effacement et du dénigrement des identités autochtones dans l'espace public ont tous des conséquences sur les difficultés liées à l'auto-identification des participants dans la société en général et à l'université en particulier. La honte et la peur d'être Autochtone, la remise en question ou l'incertitude quant à son identité sont la conséquence de dynamiques plus larges qui influencent largement le fait de se déclarer (ou non) Autochtone en classe. Dans ce contexte racisé, les participants ont développé différentes stratégies en termes d'auto-identification.

7.2. Échapper aux stéréotypes et à la discrimination : les stratégies des étudiants

Les participants sont confrontés à plusieurs situations problématiques, notamment la peur de faire face aux stéréotypes et à la discrimination s'ils disent publiquement qu'ils sont Autochtones ou encore la remise en question de leur identité s'ils ne correspondent

pas à l'image du « vrai » Autochtone. Face à ces situations, ils ont nommé des stratégies leur permettant de se protéger du racisme ou de le contrer.

7.2.1. Passer inaperçu

Pour Cote-Meek (2014 : 128) choisir délibérément de ne pas s'identifier pendant ses études peut être interprété comme une stratégie de résistance dans un contexte discriminatoire. La possibilité de masquer ses origines et de « passer » pour Blanc constitue une ressource dans un contexte racisé, tout en posant pour les personnes d'origine mixte des enjeux spécifiques liés à l'appartenance autochtone. Historiquement, le terme *passing* a été utilisé dans les contextes d'esclavage et de ségrégation raciale aux États-Unis pour faire référence aux personnes d'origine mixte (afro-américaine et blanche), « *those whose skin color and physical appearance most closely represents White European descent phenotype* », qui cachent leur affiliation à une minorité raciale et s'identifient au groupe dominant pour se protéger et protéger leurs enfants d'un statut social subordonné (Harris 2018 : 2074). Au XXI^e siècle, se faire passer pour Blanc permet d'échapper aux représentations négatives associée aux minorités ethniques, notamment « *poverty, ignorance, violent behavior and unattractiveness* » (*ibid.*). Dans le contexte de cette recherche, le fait de « passer » pour Blanc ne fait pas référence au déni de son origine mais plutôt au choix stratégique des participants, dans certaines situations, de ne pas indiquer leur identité autochtone. Cela constitue « *an effective means of avoiding direct conflict and discrimination* », « *a survival strategy* » dans un environnement raciste (Harvard 2001 : 161).

À Montréal, il est relativement aisé pour les étudiants (quelles que soient leurs caractéristiques physiques) de passer inaperçus. Contrairement aux villes proches de communautés autochtones comme Val d'Or, Sept-Iles, Trois-Rivières ou Chicoutimi, où les personnes sont rapidement identifiées et vivent couramment des scènes de « racisme ordinaire » dans les magasins ou pour l'accès au logement (Cazin 2005 : 16),

Montréal offre une possibilité d'anonymat. Du point de vue statistique, dans l'agglomération de Montréal, les minorités ethniques les plus représentées sont les Noirs (9,5% de la population totale en 2016), les Arabes (6,8%) et les Latino-Américains (3,7%). Les personnes qui s'auto-identifient comme Autochtones ne représentent que 0,7% de la population totale (calculs d'après Ville de Montréal 2018 : 22).

Cette situation a été expérimentée par les participants. Marly explique avec beaucoup d'humour que dans une même journée, elle s'est fait suivre par le gardien de sécurité de l'université comme si elle était une junkie ou une sans-abri et qu'une femme lui a parlé en mandarin dans la rue. Dans une autre situation, un vendeur lui a parlé en espagnol parce qu'il pensait qu'elle était Mexicaine. Elle compare l'expérience de racisme ouvert envers les Innus à Sept-Îles à l'ignorance envers les Autochtones à Montréal :

À Sept-Îles, il y a les Blancs puis les Innus. Il y a beaucoup de racisme, c'est vraiment affreux. Ici, à Montréal, c'est le fun dans un sens parce que tu n'es pas jugé parce que tu es Autochtone. Quand je dis que je suis Autochtone, je trouve ça drôle parce que des fois les gens ne connaissent pas les Autochtones. Des fois les gens pensent que je suis mexicaine. Je trouve ça super drôle... et triste aussi, mais je préfère en rire que d'en pleurer. (Marly)

Widia, qui a grandi à Québec (deuxième plus grande ville du Québec, comparable sur ce point à Montréal), explique que l'ignorance est telle qu'elle préfère parfois ne pas dire qu'elle est Autochtone, plutôt que de devoir expliquer ce que cela signifie :

J'ai grandi en ville, où il y a une population de la société dominante à laquelle tu fais constamment face. Je trouvais ça fatigant de toujours devoir me justifier que j'étais Autochtone. Des fois j'étais tannée*. À certains moments j'aurais pu ne pas mentionner que je suis Autochtone juste parce que ça ne me tentait pas de faire un petit atelier « Autochtone 101¹⁰³ » encore une fois à des gens qui ne connaissent rien sur les

¹⁰³ Dans les universités nord-américaines, on attribue parfois le sigle « 101 » aux cours d'introduction, quelle que soit la discipline (par exemple, « Biologie 101 »). Par extension, cette expression désigne tout type d'explication sur des notions fondamentales.

Autochtones. Ça m'est déjà arrivé quand je revenais à Québec, je prenais un covoiturage et on m'a demandé : « ah, Widia, c'est quoi ce nom-là ? ». [J'ai répondu] : « Oh, ma mère m'a juste donné un nom original » [son nom, Widia, vient en fait du mot « widjia » qui veut dire « un ami » en anishinabe]. (Widia, 2014).

Les témoignages de Marly et Widia montrent que la situation des deux grandes villes de la province, Montréal et Québec, est ambiguë. Si l'anonymat offre une liberté, cela témoigne plus d'une invisibilité et d'une ignorance de la population que d'une réelle ouverture.

Cette situation se reproduit à l'université. Notons qu'il existe une distinction entre les étudiants qui peuvent, en tout temps, « passer inaperçus », et ceux dont les traits physiques les identifient comme Autochtones dans des contextes particuliers, par exemple dans les cours portant sur les réalités autochtones, tout en étant en général invisibles dans la ville ou sur les campus. Bien que le fait de ne pas être immédiatement identifiable offre une certaine liberté, cela ne signifie pas que l'environnement universitaire est exempt de racisme. Celui-ci est simplement moins important que dans d'autres villes du Québec, où la proportion de personnes autochtones est plus importante qu'à Montréal où les tensions raciales sont exacerbées.

Pouvoir échapper à l'assignation raciale reste donc une ressource importante. Maxime, par exemple, indique qu'il n'a pas ressenti de racisme direct à l'université :

À l'université, c'est... il y a beaucoup des anarchistes, des hippies, du monde de gauche, donc le monde reste ouvert, habituellement. Puis je n'ai pas d'accent. Faque moi je passe inaperçu facilement. (Maxime, 2017)

Même si les étudiants sont généralement « ouverts », Maxime précise qu'il peut facilement « passer inaperçu ». Cela révèle un sentiment de sécurité très relatif, puisqu'il est avant tout protégé par le fait qu'il n'a pas l'air Autochtone et que le français est sa langue maternelle. Un autre étudiant dit avoir préféré rester dans l'anonymat lorsqu'il était au cégep :

Au cégep je n'ai pas vécu de racisme. Presque personne ne savait [que j'étais Autochtone]. Je passais incognito. (...) Vu que je n'ai pas l'air Autochtone, bah si je ne le dis pas, personne ne le sait. » (Christian, 2017)

La situation d'indifférence et de méconnaissance des réalités autochtones est une réalité décrite par tous les participants. Au niveau national, le manque de connaissance entourant les réalités autochtones et la ségrégation raciale font en sorte qu'« une minorité de citoyens canadiens ont eu des contacts directs avec des Autochtones » (Cotton 2008 : 362) et que « les jeunes Canadiens (...) seraient bien en peine de nommer deux communautés des Premières nations vivant près de chez eux, encore moins de les situer sur une carte ou désireux de les visiter » (Bastien 2008 : 9). Cette situation se retrouve sur les campus. D'après ma propre expérience et les témoignages des participants, au moment de mon enquête de terrain, de nombreux Québécois à Montréal n'avaient jamais rencontré de personnes autochtones, ainsi que le raconte Anna :

Sur le campus, j'ai mis un manteau avec le logo d'un organisme de ma communauté. A un moment donné, une personne m'a arrêtée à cause de mon manteau et m'a demandé si j'étais Autochtone. Il m'a dit : « Aahh, c'est la première fois que j'en vois un! ». Puis ils sont tout épatés parce que je suis Autochtone! Ils n'en ont jamais vu. C'est sûr qu'à l'université, tu les cherches les Autochtones! Il n'y en a pas beaucoup, là! (Anna, 2017)

Cet extrait montre, en creux, le sentiment d'isolement des personnes autochtones et les conséquences sur la stigmatisation de leur identité, d'une manière perçue comme plus ou moins défavorable selon les contextes. Bien que l'invisibilité protège les étudiants, le fait d'être les seuls Autochtones dans leurs cours ou d'être en minorité les conduit également à « se fondre » dans le groupe non-autochtone et à ne pas dévoiler leur identité (Clark *et al.* : *ibid.*). Cela a été explicitement nommé par deux participants dans ma recherche :

Dans mes cours, je n'ai pas poussé sur le fait que j'étais Autochtone. (..) Moi dans ma tête, j'étais la seule Autochtone dans mon programme. (...) Les seuls moments où je

parlais du fait que j'étais Autochtone ou que je faisais des activités là-dessus, c'est quand j'étais au Cercle des Premières Nations ou dans mes emplois étudiants [par exemple son emploi au Jardin des Premières Nations du Jardin Botanique]. (Bérénice, 2014)

Dans mes cours, je ne me suis pas vraiment identifié... Je pense qu'il n'y a personne qui est au courant que je suis Autochtone dans ma classe. (...) J'ai comme *peur*, quasiment. Du fait que... on est un groupe de 70, 100 étudiants... On est juste 2 Autochtones en ce moment. (Kosa, 2017)

Le choix de rester inaperçu est justifié différemment par les deux participants : alors que Bérénice fait simplement référence à l'impression d'être seule Autochtone, pour Kosa, à l'infériorité numérique s'ajoute un sentiment de « peur » lié à la possibilité de subir les conséquences des préjugés et de la discrimination. Les étudiants se protègent ainsi, non pas en affirmant activement une identité non-autochtone mais plutôt en évitant stratégiquement de s'identifier comme Autochtones « *when in hostile environments* », ce qui leur garantit un relatif sentiment de sécurité lié à l'anonymat racial (Harvard 2011 : 163 et 165).

7.2.2. S'identifier : un acte politique

Harvard (2011) a montré que les étudiants autochtones font face à deux possibilités: le choix de la parole et le choix du silence. Les deux possibilités ont un coût : rester invisible oblige à subir, a priori passivement, les commentaires faux ou racistes envers les peuples autochtones, tandis que « *speaking out and "challenging inaccurate representations and sharing information about what 'real' Indians are" requires the individual Native student to become "more visible" and simultaneously more vulnerable* » (Harvard 2011 : 163, citant Brayboy 2004 : 144). Plusieurs personnes ont mentionné que le fait de ne pas être identifié comme Autochtone dans une assemblée québécoise pouvait avoir une double conséquence : cela leur offre la liberté d'écouter « incognito » les propos tenus sur les Autochtones, tout en les mettant dans la position difficile d'entendre des propos potentiellement racistes. Cette dynamique est

particulièrement présente lorsque les étudiants participent à des colloques sur les questions autochtones ou lorsqu'ils sont inscrits dans des cours d'anthropologie. Comme ils sont minoritaires dans ces événements ou ces programmes académiques, ils sont dans une situation où ils peuvent choisir de rester discrets sur leur identité (et donc entendre ce qui se dit sur les Autochtones) ou bien choisir de s'identifier, avec les risques de stigmatisation que cela comporte. Choisir ou non de s'auto-identifier dépend donc du contexte et de l'entourage (Bailey 2015 : 8). Affirmer son identité a généralement une portée politique. Ainsi que l'indiquent les témoignages suivants, cela permet, selon les cas, d'affirmer la présence et la contemporanéité des cultures autochtones, de lutter contre les stéréotypes et de sensibiliser les non-Autochtones.

Christian a pris conscience que dans une discussion portant sur les réalités autochtones, la dynamique est différente s'il y a ou non un Autochtone dans le groupe. Il a donc volontairement choisi de ne pas s'identifier dans un de ses cours de maîtrise portant sur les enjeux autochtones, pour comprendre quelle était la perception des autres étudiants :

Je sais que ça change complètement la dynamique, dans un groupe, quand tu parles des questions autochtones puis qu'une personne autochtone est dans le groupe. C'est deux dynamiques complètement différentes. Dans un de mes séminaires à la maîtrise, je ne me suis pas identifié comme Autochtone. Je n'ai pas dit d'où je venais. Je savais que c'était des gens qui avaient un bac en anthropologie ou dans une discipline connexe. Je voulais voir comment ils réfléchissaient à ça, sans avoir à se dire : « je ne peux pas dire ça parce qu'il y a un Autochtone, il faut que je fasse plus attention parce qu'il y a un Autochtone ». Ça permet d'analyser un peu ou de comprendre un petit peu mieux comment les gens voient tout ça... qu'est-ce qu'ils pensent vraiment en fait, là. (Christian, 2017)

Le témoignage de Christian permet de mettre en valeur le caractère contextuel du choix de s'identifier ou non publiquement comme Autochtone et des conséquences de cette décision. Dans le premier extrait cité, Christian a choisi de ne pas s'identifier afin de savoir quelles étaient les positions des personnes non-autochtones (sans qu'il m'indique ses conclusions en la matière). Une année auparavant, dans son programme en études autochtones, Christian avait décidé d'emblée de dire qu'il était d'une nation

autochtone afin « d'enrichir la discussion », notamment parce que son parcours personnel lui avait permis d'être plus fier de son identité :

J'ai choisi de m'identifier comme ça, tout de suite, au début des cours. Puis je me suis dit, ben, ça va permettre aux autres, justement, de peut-être poser d'autres questions, d'enrichir leurs réflexions. (...) Je voulais développer des liens avec les gens qui étaient dans mes cours, dans mon certificat en études autochtones. Je trouvais ça important de m'identifier, d'expliquer d'où je venais. (Christian, 2017)

La situation de Christian est particulière au fait qu'il soit inscrit dans des cours portant spécifiquement sur les questions autochtones. Au contraire, Kosa n'est pas dans un programme où les questions autochtones sont le centre de l'attention. Dans la section précédente, j'ai expliqué qu'il disait avoir « peur » de s'identifier dans sa classe d'une centaine d'étudiants. Il a cependant précisé qu'il avait bientôt l'intention de s'identifier, afin de faire entendre la voix des Autochtones et de lutter contre les stéréotypes :

J'ai *peur* [de m'identifier], quasiment. (...) (il prend une voix plus affirmée, plus revendicative) Mais j'ai bien l'intention de m'identifier bientôt, là! Qu'ils savent que je suis Autochtone! Qu'ils ne disent pas n'importe quoi [sur les Autochtones]. (Kosa, 2017).

Au contraire de Kosa, une autre étudiante indique qu'elle s'est toujours identifiée afin de valoriser l'identité autochtone. Elle précise toutefois que comme elle n'a pas les « traits » autochtone et la peau foncée, elle n'a pas subi de stigmatisation de la part des non-Autochtones en étant un « phénomène de foire » et a ressenti le besoin d'affirmer une identité qui lui a été par ailleurs contestée, à cause de la couleur de sa peau.

J'ai tout le temps dit que j'étais Innue. J'ai toujours été fière de ça. Il n'y en a pas beaucoup, donc (elle lève le bras), *represent!* C'est comme... Ça va de soi, c'est comme respirer pour moi, de ne pas le cacher. Mais non, phénomène de foire, non, je ne l'ai pas vécu. Mais si j'avais été plus foncée, je suis sûre que oui. Ouais. Je n'ai jamais été tentée de le cacher, peut-être justement parce que je n'ai pas les traits. Alors il faut que je le dise! (Myriam, 2015)

Bien qu'ils représentent des situations différentes, les trois témoignages permettent de montrer que l'identification n'est pas un acte neutre, mais représente une prise de position dont le risque varie selon les contextes.

7.2.3. Ne pas se laisser enfermer dans des catégories stéréotypées

Un élément récurrent des entrevues est la volonté de ne pas se laisser enfermer dans des catégories stéréotypées. Bien que de nombreux éléments aient été évoqués concernant la société en général, je me concentrerai sur certaines stratégies consciemment déployées par les étudiants au sein de l'université. De manière schématique, il émerge des entrevues deux types de liens identitaires en tant qu'Autochtones. Les étudiants qui ont grandi en communauté et/ou parlent une langue autochtone ont plus souvent une identification exclusive à leur nation, se présentant à moi comme Atikamekw, Innus ou Anishinabeg. Les étudiants dont l'identité autochtone a été remise en question, parce qu'ils ont grandi en ville, qu'ils ont un parent non-autochtone ou qu'ils n'ont pas « l'air » Autochtones, ont plus souvent une identité contextuelle (certains ont dit se sentir Québécois ou Autochtones selon les contextes, ou affirmer être eux-mêmes avant tout, sans vouloir « se mettre dans une case ») avec des liens identitaires plus larges. Ces derniers se présentent généralement comme « Autochtones » avant de nommer leur(s) nation(s). Les paragraphes qui suivent décrivent plutôt les stratégies de ce deuxième groupe de participants, en réaction aux représentations coloniales qui ont figé et polarisé les identités.

Échapper au stéréotype de l'étudiant vulnérable ou folklorique

L'un des constats de la recherche, largement décrit au chapitre VI, est la distance entre les représentations institutionnelles concernant les Autochtones vulnérables ou en choc culturel et la réalité du terrain, le plus grand nombre d'étudiants rencontrés ayant grandi

en ville et avec un bon bagage académique. Cet écart a été fréquemment nommé par Mathilde :

Quand on parle de l'accueil des étudiants autochtones, on pense aux étudiants qui débarquent d'une communauté, qui ont certains besoins. Mais il y a aussi des personnes qui auront fait leur cégep dans les temps, qui n'auront pas... Ce n'est pas parce que quelqu'un fait un retour aux études qu'il est nécessairement en situation de vulnérabilité. Il peut avoir choisi de ne pas continuer ses études tout de suite et d'y retourner plus tard, avoir eu une job* entre les deux, puis un salaire. (Mathilde, 2017)

Elle apporte des nuances au discours le plus souvent véhiculé au sein des institutions scolaires lorsqu'il s'agit de mettre en valeur les « cultures autochtones », par exemple par des activités de perlage ou l'organisation de pow-wow (voir annexe F). Sans contester l'intérêt d'activités souvent demandées et mises en place par les personnes autochtones, Mathilde met de l'avant le fait qu'il est important de ne pas figer les identités autochtones dans ces représentations. Pour elle, la culture passe entre autres par le temps passé en territoire (et les activités qu'elle pratique depuis qu'elle est jeune : la pêche, la trappe, les raquettes en babiche...) et par un système de pratiques et de valeurs (le partage, la collectivité, l'apprentissage par l'expérience), plutôt que par des activités qu'elle trouve folklorisantes:

Je trouve qu'on restreint beaucoup les Autochtones, et ya tellement eu une *perte* identitaire due à aux politiques institutionnelles, gouvernementales, que souvent les gens vont essayer de se réapproprier leur identité en faisant des activités qu'ils disent traditionnelles mais qui sont souvent très folkloriques. Et moi, le côté folklorisant, que ce soit du côté québécois ou du côté atikamekw, ça ne m'intéresse pas. (Mathilde, 2017)

En ce qui concerne les politiques institutionnelles, elle note l'importance de considérer une diversité d'initiatives, représentatives de la diversité et de la vitalité des réalités des Premières Nations dans le contexte contemporain, en complément de l'ouverture d'un local de rencontre pour les étudiants autochtones. Lorsque nous discutons de la tenue d'une éventuelle soirée culturelle à l'université, elle suggère d'organiser un show rock

au lieu d'un pow-wow. Elle souhaite également que les artistes autochtones contemporains soient mis en valeur:

Là ils parlent de possibilité d'expositions, de galeries d'art à l'université. (Elle continue avec beaucoup d'enthousiasme) Oui!! S'il vous plait!! Absolument! Mais même, merci! Parce que ça, ça fait partie de notre identité. (Mathilde, 2017)

Un autre étudiant, Maxime, conteste également la vision enfermant les cultures autochtones dans une vision homogénéisante. Il critique une certaine pression relative à ce qu'il appelle une « orthodoxie » autochtone, dont il attribue l'origine au mouvement autochtone panindien et aux représentations « New Age » véhiculées par les non-Autochtones.

Dans ma maîtrise là, les remerciements, je ne me suis pas mis à faire, « oh, je remercie la Terre-Mère », quelque chose d'orthodoxe autochtone, là. J'ai fait mes remerciements de manière assez courte. Je ne vais pas me mettre à prétendre que je suis un chaman, ou... Ça ne m'intéresse pas ce genre de capital social là. Je ne veux pas être une autre personne que ce que je suis. J'essaye d'être cohérent avec mes valeurs, puis de ne pas m'inventer un personnage, là. C'est parce qu'il y a comme des formules, « je voudrais d'abord dire que je suis en territoire mohawk », puis tout ça. Parce que là, ça devient comme de la redite. Comme s'il fallait dire certaines choses, « tu es Autochtone, faque tu as des choses à dire. Puis c'est ça qu'il faut que tu dises ». Personne ne va me dire quoi dire, ce n'est pas vrai, là. Je sais ce que je veux dire, je me sens bien libre. Je n'ai pas le goût de subir les pressions du groupe pour m'adapter à toutes les pratiques plus orthodoxes en milieu autochtone. Puis je ne vais pas juste parler de sujets autochtones, tout le temps (Maxime, 2017)

Il défend donc le droit à son individualité, sans se conformer à ce qui serait une « essence » autochtone :

Je considère que ça fait partie du problème, c'est de considérer que c'est un bloc, d'être Autochtone. Finalement, c'est un large spectre de personnalités différentes. Il y a des gens qui sont très conservateurs, des gens qui sont très axés sur la réussite matérielle et personnelle au niveau de la carrière, d'autres qui vivent encore dans le bois avec des valeurs qui sont traditionnelles, il y en a d'autres qui vont vivre en ville, qui passent quasiment inaperçu, il y a du monde qui vont parler super fort, il y en a qui vont parler bas, il y en a qui vont être très timides. Je veux dire, il ya tout. Tous, tous, tous les types d'êtres humains chez les Autochtones. Il n'y a pas une *essence*, là. C'est une identité

qui est liée beaucoup au territoire, avec des points communs dans l'histoire. (Maxime, 2017)

Reconnaître les différentes sphères de l'identité

Dans son essai portant sur les conflits internes aux communautés liés à l'identité autochtone, Weaver signale le caractère **multidimensionnel de l'identité** :

« People can identify themselves in many ways other than by their culture. In fact, identity may actually be a composite of many things such as race, class, education, region, religion, and gender. The influence of these aspects of identity on who someone is as an indigenous person is likely to change over time. Identities are always fragmented, multiply constructed, and intersected in a constantly changing, sometimes conflicting array. » (Weaver 2001 : 240)

Si certains étudiants autochtones parlent d'éléments qui réfèrent à l'identité culturelle, d'autres mobilisent plus des thèmes liés à l'identité artistique, politique ou professionnelle **pour rendre compte de leur parcours académique et du sens de leur expérience universitaire**. De fait, les participants se distinguent du discours liant l'identité autochtone à une identité exclusivement culturelle et réduite à une « essence » stéréotypée. Maxime signale explicitement l'importance de reconnaître ce caractère multidimensionnel :

L'identité est bâtie sur plusieurs sphères et on peut aller vers une sphère, vers une autre sphère. Il y en a qui préfèrent peut-être se concentrer par exemple sur la musique, ou sur leurs études, en tant qu'êtres humains, tout simplement. (Maxime, 2014).

Les études sur les mécanismes raciaux montrent que les personnes racisées sont considérées « en tant que (Autochtones, Noirs, Arabes, etc.) ». Les personnes blanches accèdent par contre au statut d' « être humain » (dans les mots de Maxime), car leur identité raciale est invisibilisée sous la couverture de la neutralité ou de la normalité (DiAngelo 2012). Deux participants ont ainsi explicitement mentionné qu'ils étaient satisfaits de ne pas avoir été recrutés « en tant qu'Autochtones » pour remplir des quotas, mais pour leurs compétences, dans leur emploi ou à l'université :

Je pense que c'est mon portfolio qui m'a fait rentrer. Je me demandais s'ils m'ont acceptée parce que je suis Autochtone, mais il n'y avait pas une case « Autochtone » à l'inscription donc ils m'ont juste prise pour mon portfolio et je trouve ça le fun. (Marly, 2015)

[J'aime] le fait que là je travaille dans un domaine qui n'a rien à voir avec le fait que je suis Autochtone. Parce que longtemps, j'ai eu des emplois d'été parce que j'étais autochtone, une job parce que j'étais Autochtone... Je me souviens, la madame, l'été, elle me disait « oh je cherche des Autochtones, tu en connais-tu, tes amis, ils pourraient venir travailler ». Elle avait comme ses quotas à remplir! (Gabriel, 2017)

Ainsi, Gabriel, étudiant en musique, s'identifiait à son groupe d'amis musiciens (non-autochtones) lors de son baccalauréat et n'a pas ressenti le besoin de socialiser à travers l'association étudiante autochtone. Ses études lui ont principalement permis de développer plusieurs compétences au niveau personnel et intellectuel :

Ça m'a donné le goût d'apprendre. Une curiosité, beaucoup. Puis une autocritique. (...) Les gens que j'ai rencontrés m'ont aidé à m'organiser. Ils m'ont laissé des choses que j'ai développé plus tard, quand j'ai commencé à plus me prendre en main, arrêter de fumer, m'entraîner, courir (Gabriel, 2017)

Comme Gabriel, d'autres participants ont insisté sur le plaisir d'apprendre, l'importance de la curiosité intellectuelle dans leur parcours scolaire. Ces résultats seront présentés plus en détail au chapitre IX. Ces entrevues contrastent fortement avec deux stéréotypes communs : d'une part celle de l'« Indien spirituel/culturel » (Cote-Meek 2014 : 76), d'autre part celle de l'Indien vulnérable, qui se situe nécessairement et par vertu de sa « culture » *hors* du champ académique. Cette représentation se retrouve aux États-Unis, où Cook Lynn (1998) et Grande (2000) ont critiqué la représentation commune selon laquelle il n'existerait pas d'intellectuel autochtone. Bien que les identités artistique, professionnelle ou intellectuelle ne soient pas approfondies dans les chapitres suivants, il convient donc de garder en mémoire cette multiplicité des identités des participants.

Sortir de l'essentialisation et de la ségrégation

Le dernier aspect concerne la ségrégation raciale qui opère, au niveau symbolique, par le fait de réduire tout ce qui a trait aux réalités autochtones à des éléments « à part » et inférieurs. Cet aspect a particulièrement été abordé par Marly, inscrite au baccalauréat en arts visuels et médiatiques à l'UQAM. En 2016, je faisais partie du comité d'organisation du colloque du CIERA et nous cherchions des artistes autochtones pour la soirée culturelle. Lorsque je l'ai appelée pour lui proposer de faire une performance, elle m'a immédiatement demandé: « ça dépend. Est-ce que vous voulez de l'art autochtone? Ou des *artistes* autochtones? Parce que c'est différent ». Marly précise donc qu'elle est « une artiste autochtone qui ne fait pas de l'art autochtone », afin de faire sortir l'art dit « autochtone » d'une perception folklorisante et essentialisante. Elle a apprécié le fait que dans son département, les professeurs parlent d'artistes autochtones, sans en faire des artistes « à part » :

Vu que je suis Autochtone, des fois, les profs venaient me voir et me disaient : « Sais-tu Marly, Rebecca Belmore [artiste anishinabe] a eu un prix il y a deux ans ». Je trouvais ça le fun que des profs prennent la peine de m'en parler parce que je suis Autochtone, mais en même temps, des fois ils en parlaient en classe, pas parce que j'étais là, mais parce que c'était au programme. Je trouvais ça le fun parce que des fois on est mis à part, surtout dans le monde des arts. On met encore tous les Autochtones ensemble dans un paquet, un peu comme dans une réserve. On accepte les Autochtones, mais il faut qu'ils restent entre eux. C'est pour ça que je trouvais ça le fun que des fois les profs parlent des Autochtones dans le monde des arts (Marly, 2016).

La ségrégation décrite ici agit au niveau symbolique, au niveau de la construction d'un imaginaire collectif où les Autochtones n'ont rien à apporter à la société dans son ensemble, en comparaison d'une ségrégation physique au sein des réserves. Cet aspect, auquel sont confrontés l'ensemble des participants dans leurs cours, sera abordé et définit plus en détail au chapitre suivant.

Conclusion

Ce chapitre a permis d'aborder les enjeux liés à l'auto-identification en tant qu'Autochtone et aux stratégies des étudiants pour échapper aux phénomènes d'essentialisation. La question de l'identification, envers soi ou envers les autres, est intimement liée aux dynamiques raciales qui se retrouvent dans le contexte universitaire. Cela peut se manifester de différentes manières, par la « peur » d'être identifiés comme Autochtones ou, au contraire, en mettant certains étudiants face à des incertitudes identitaires liées à la figure du « vrai » Autochtone. St-Denis (2009 : 165) et Cote-Meek (2014 : 119) montraient que les étudiants dont l'identité autochtone était contestée ou en construction ressentait parfois un malaise dans les cours à contenu autochtone, en se sentant marginalisés s'ils ne connaissaient pas leur langue ou leurs traditions culturelles. Sur mon terrain, ce questionnement ne se situe pas dans les cours eux-mêmes mais plutôt en-dehors des cours.

Les données de terrain permettent de constater que l'approche sous l'angle de l'identité culturelle ne suffit pas à rendre compte des enjeux liés à l'identité en contexte scolaire. Deux recherches récentes de Pilote et Ratel (2017) en sciences de l'éducation et de Blackburn (2018) en psychologie ont analysé les liens entre le parcours universitaire et l'identité culturelle chez les étudiants autochtones. Ces études montrent que les étudiants intègrent leurs cultures à leur expérience universitaire (Pilote et Ratel 2017 : 183) et que « l'identification culturelle » se trouve « au cœur du sens que [les étudiants autochtones] attribue[nt] à [leur] expérience scolaire » (Blackburn 2018 : 52). Aucune des deux études n'envisage les enjeux identitaires sous l'angle de la racisation des identités dans le contexte contemporain. Au contraire, aborder ces questions sous l'angle du racisme met en lumière de nombreux enjeux qui prennent pour la plupart leurs racines au-delà du cadre scolaire, mais sont réactivés à l'université.

Soulever le problème de la racialisation des identités permet de mieux comprendre les limites des politiques institutionnelles, lorsqu'elles ne sont pas accompagnées d'une réflexion de fonds sur les conséquences du racisme et de la colonisation. Les entrevues réalisées avec les employés des services pour étudiants autochtones (FPH de McGill, ASRC de Concordia) ont mis en évidence le fait que les institutions ont du mal à identifier les étudiants autochtones, même en présence d'une case d'auto-identification. Faisant le même constat, Dufour (2015 : 91) explique qu'« en situation minoritaire, plusieurs étudiants autochtones hésitent à proclamer leur identité culturelle en l'absence de justificatifs tangibles. Ce réflexe est souvent hérité d'expériences directes ou indirectes de stigmatisation vécues en cours de scolarité et ayant fragilisé leur capacité à prendre leur place en milieu non-autochtone ». Robert-Careau (2018 : 86-87) note également l'ambiguïté des mesures d'auto-identification, qui peuvent être inefficaces mais fournissent par ailleurs un « argument quantitatif institutionnel non négligeable lorsque l'on désire mettre en place des mesures spécifiques pour une population d'étudiants qui sont souvent discrets à l'intérieur de l'institution ».

Ce chapitre apporte une contribution à ces réflexions institutionnelles. Les étudiants ayant participé à l'entrevue de groupe organisée avec le CPNUQAM ont particulièrement insisté sur l'importance de ne pas stigmatiser les étudiants et de leur laisser le choix de s'auto-identifier ou non.

Maxime : Tu abordes la question de l'auto-identification. Est-ce qu'il y a de l'amélioration chez les jeunes Autochtones?

Stéphane : Ça dépend des nations, ça dépend des personnes. Moi je pense qu'il n'y a pas un cas. Ça dépend qui tu es et qu'est-ce que tu veux en faire de ton indianité, d'où tu arrives et tout ça. Il y a des fois où tu en as besoin, d'autres fois où tu n'en n'as pas besoin. C'est un choix. Je ne pense pas qu'il y ait une formule. (Entrevue de groupe, 2014)

La possibilité d'auto-identification *via* le formulaire d'inscription existe à l'UQAM depuis 2008. Cependant, les données statistiques sont collectées uniquement depuis

2012 et Les formulations utilisées jusqu'en 2018 sur le formulaire que tous les futurs étudiants doivent remplir au moment de leur première inscription (http://www.regis.uqam.ca/Pdf/formulaires/DA_1.pdf) témoignaient d'une ignorance à l'égard des réalités autochtones et d'une reproduction des stéréotypes¹⁰⁴. Les participants rencontrés n'ont dans l'ensemble pas fait mention de cette possibilité d'identification, qui jusqu'en 2019 n'étaient pas combinées à des services spécifiques. La question de l'auto-identification, cependant, est plus large que la simple identification dans le formulaire d'inscription; elle concerne tous les éléments visant à ce que les étudiants puissent exprimer leur identité face à la société dominante. Analyser l'ensemble des politiques des universités de Montréal dépasse le cadre de cette recherche; le cas de l'UQAM n'a donc été pris que comme un exemple de l'incidence de choix institutionnels sur la possibilité d'expression de son identité autochtone dans un cadre non stigmatisant. Alors que ce chapitre a abordé des enjeux qui prennent leurs racines en-dehors de l'institution, le chapitre suivant aborde plus en détail les différentes raisons pour lesquelles les étudiants doivent, en plus, se confronter au racisme au sein des universités.

¹⁰⁴ La partie « statut au Canada » comportait la case « Amérindien » (terme rarement utilisé par les personnes concernées) mais ne proposait aucune case pour les Inuit et les Métis. Les sections « Langue d'usage » et « Langue maternelle », quant à elles, contenaient l'option « Amérindien ou Inuktitut », alors que l'« Amérindien » n'est pas une langue. La version consultable en 2019 (www.regis.uqam.ca/Pdf/formulaires/DA_2_3.pdf) a été modifiée et comporte les choix « Premières Nations ou Inuit » (mais pas Métis) dans la partie « Statut au Canada ». Les options pour les langues autres que français ou anglais ont été supprimées et remplacées par la mention « Autre (précisez) ».

CHAPITRE VIII

DISCRIMINATIONS ET ESPACES DE RENCONTRE : ANALYSE DES NIVEAUX INTERPERSONNEL ET INSTITUTIONNEL

Introduction

Après avoir examiné le contexte racisé dans lequel évoluent les étudiants, ce chapitre aborde le rapport des participants avec les autres étudiants, les professeurs et les contenus curriculaires. Les données font émerger deux éléments principaux : d'une part, les effets du racisme interpersonnel et institutionnel pour les étudiants des Premières Nations et d'autre part, de manière plus marginale, l'existence d'espaces de rencontre et de collaboration entre Autochtones et non-Autochtones.

La plupart des études qui citent des cas de discrimination au sein de l'université s'en tiennent au niveau interpersonnel, c'est-à-dire au niveau des propos racistes explicites (pour des exemples de racisme direct dans les universités ou les villes québécoises, voir Cazin 2005, Rodon 2008, Joncas 2018, Lachapelle 2017). Le risque de cette approche est de laisser penser qu'ils ne seraient que des cas isolés d'individus « déviants », et qu'en-dehors de tels épiphénomènes, il n'y aurait pas de racisme au Québec ou dans les institutions québécoises. Par exemple, Rodon (2008 : 30) indique que « le racisme et la discrimination ne semblent pas un problème important à l'université [Laval] », étant donné que « seuls quatre répondants ont indiqué en avoir rencontré ». Cette hypothèse ne tient pas compte de plusieurs facteurs. Premièrement, elle se situe dans une vision interpersonnelle, et non structurelle, du racisme. Deuxièmement, elle suppose que les étudiants ont nécessairement *conscience* d'un tel racisme, ou qu'ils lisent leurs expériences scolaires à travers ce prisme. Enfin, elle suppose que les étudiants vont nécessairement *nommer* le racisme au chercheur, alors que celui-ci n'a

pas clairement explicité sa position en tant qu'universitaire blanc et sa compréhension du racisme.

Ces constats apportent un éclairage sur le contexte dans lequel s'est déroulée ma recherche. Une première remarque concerne ma posture de chercheur. Étant donné que mon cadre théorique a émergé en fin de parcours doctoral, je n'ai pas spécifiquement construit mon questionnaire en ce sens. Je n'ai pas non plus adopté une méthodologie particulière, permettant de parler en sécurité d'un sujet rarement abordé en société, tout particulièrement avec une chercheuse blanche. Comme pour toute enquête qualitative, celle-ci a été le résultat d'une adaptation entre les participants et moi, selon l'image que chacun avait de l'autre. J'ai pu réaliser cet aspect lors d'une discussion avec Myriam, qui évitait le terme « blanc », sans doute pour ne pas me blesser. Ce n'est que quand je l'ai moi-même utilisé, en parlant de l'université comme d'une « institution blanche », qu'elle s'est autorisée à le reprendre à son compte en m'expliquant : « Je n'ai pas osé le dire en plus devant toi depuis le début! » (Myriam, 2016).

Outre les considérations méthodologiques, un aspect majeur à prendre en considération est la volonté des participants de peser leurs mots, de respecter les personnes dont ils parlaient (professeurs ou étudiants) sans les stigmatiser et de ne pas se laisser définir par l'expérience du racisme. Le terme « racisme » lui-même a rarement été utilisé, les participants préférant parler d'« ignorance », d'« indifférence », de « préjugés », de « discrimination ». Ils réservent plus généralement le terme de « racisme » à leurs expériences dans des villes où les tensions raciales sont plus ouvertes, comme Sept-Îles, Chicoutimi ou Val d'Or. Ils font alors référence au racisme direct, par exemple le fait de se faire explicitement insulter ou « lancer de la bouffe » dans la rue (Terry, 2017). En comparaison, la ville de Montréal et ses universités opèrent dans le contexte d'une invisibilité et d'une ignorance qui leur semble plutôt reposant. Ce dialogue entre Terry et Kosa illustre cette distinction :

T : Sur une période de trois ans, ici, je n'ai vécu du racisme qu'une seule fois. Alors qu'à Chicoutimi, en un an, j'en ai eu beaucoup!

K : Chicoutimi c'était vraiment... Chaque semaine quasiment, comparé à ici à Montréal... Moi je n'ai pas encore vécu de racisme ici.

T : Ce n'est pas tant du racisme que je remarque ici, mais juste de l'ignorance.

K : Oui, moi aussi.

T : Ils ne connaissent pas la réalité, tout ça... qu'est-ce qui s'est passé, l'histoire... (...) La base dans les enseignements [ce serait] de connaître les onze nations au Québec! (Les deux approuvent)

K : C'est plus de l'ignorance. Ils s'en foutent un peu des Autochtones, je pourrais dire. Ils ne disent pas grand-chose sur nous autres*, peut-être qu'ils ont peur de dire n'importe quoi ou bien... ou bien qu'ils s'en foutent juste, carrément. (Terry et Kosa, 2017)

La manière de formuler ce constat a été similaire lors de l'entrevue de groupe, menée, avec les membres du CPNUQAM par Maxime Wawanoloath et moi-même :

Maxime : J'aimerais ça vous diriger sur la question de l'indifférence non voulue, peut-être juste préciser. C'est une indifférence, mais ça aurait pu être quelque chose d'autre.

Eric: C'est un malaise.

Bérénice : Un manque de reconnaissance. (...) Je pense aussi qu'ils ne se rendent pas compte qu'il y a des Autochtones à Montréal. (Entrevue de groupe, 2014)

Dans les deux extraits cités, les participants s'entendent pour parler d' « ignorance », de « manque de reconnaissance ». Terry opère distinctement une distinction entre la situation qu'il a vécue à Chicoutimi et l'ignorance prédominante à Montréal.

Puisque les participants ne parlent pas en termes de racisme, on peut se demander ce qui m'autorise à interpréter leur expérience sous cet angle. Au moment des entrevues, la majorité des participants se représentaient le racisme tel qu'il est véhiculé dans le langage courant, c'est-à-dire des préjugés et des actes de discrimination directs, intentionnels et relevant d'une binarité entre des « bons » citoyens et des « mauvais » racistes. Les cas de racisme discutés par Terry relèvent de cette catégorie.

La perception du racisme se distingue de son expérience effective, ainsi qu'il l'a été documenté par Dubet (2016) auprès de groupes discriminés en France. Alors que certaines personnes en font un élément structurel de leur expérience sociale, d'autres ne lisent pas leur expérience sous cet angle, quel que soit le degré des discriminations subies. En ce qui concerne les peuples autochtones au Canada, Harvard (2011 : 173) note que les cas de racisme sont si communs qu'ils peuvent être perçus comme un aspect inévitable de la vie des personnes, sans que celles-ci ne choisissent de s'y attarder. Le racisme systémique étant en général un phénomène dénié dans les sociétés « multiculturelles » contemporaines, il est d'autant plus difficile de l'identifier et de le nommer (Dubet 2016 : 20, Benett 2018 : 9-16). Il est donc possible que l'expérience d'appartenir à une minorité rende l'identification et la dénonciation directe du racisme trop difficile et trop risquée.

Il n'existe pas, à ma connaissance, de recherches au Québec sur la perception du racisme par les peuples autochtones. Les pistes de réflexion avancées ici mériteraient donc d'être approfondies dans d'autres études. Dans le cadre de la thèse, elles permettent de contextualiser l'analyse effectuée à trois des niveaux identifiés par Scheurich et Young (1997) : (1) au niveau individuel et des relations interpersonnelles, (2) au niveau institutionnel et (3) au niveau social. Les éléments documentés prennent en effet leur ancrage à ce troisième niveau, dans la construction d'un récit national, transmis notamment au primaire et au secondaire, qui efface l'histoire de la dépossession des peuples autochtones.

8.1. Les interactions du quotidien

Dans les entrevues, les participants ont dit avoir souffert des préjugés véhiculés par les médias et des actes discriminatoires vécus dans la rue ou à l'école dans leur jeunesse, pour la plupart en-dehors de Montréal. Beaucoup ont été victimes de commentaires

dégradants dirigés contre les Autochtones: « Ils sont méchants, ils volent », « C'est un sauvage », « C'est des BS*, c'est des voleurs, c'est des lâches... », « Faut pas que tu te tiennes avec eux, ils sont sales, ils puent ». Une participante a également vécu, à l'inverse, des « compliments » dont elle a réalisé en grandissant la teneur raciste, comme « t'es belle pour une Autochtone » ou « tu parles bien pour une Autochtone » (entrevues de Terry, Phoenix, Maxime, Kosa, Emma). Se faire pointer du doigt dans les magasins, se faire jeter de la nourriture dans la rue, se faire traiter de « sauvage » ou de « sale indien » : voici quelques-unes de microagressions racistes quotidiennes vécues par les participants avant leur arrivée à l'université à Montréal. D'autres ont vécu de la discrimination à l'école primaire ou secondaire, ont subi des moqueries à cause de leur accent, de leur couleur de peau ou ont fait l'objet de commentaires dégradants en public de la part des enseignants :

Les préjugés c'est genre : « on n'est pas capables à l'école », des choses comme ça...Au secondaire, j'étais en train de jouer avec mon gameboy, et les autres élèves n'étaient pas contents. Ils ont dit [au prof] : « pourquoi elle, elle a le droit de rien faire? ». Et le prof a dit : « occupez-vous-en pas, Marly ne va jamais réussir dans la vie, on s'en fout, laissez-la faire ». Il a dit ça devant tout le monde en classe (Marly, 2016).

Ces expériences ont plus souvent été nommées dans des villes hors de Montréal (notamment Val d'Or, Sept-Îles, Chicoutimi), comparé à l'anonymat de la grande ville ou de l'université. Cela influe cependant directement sur leur expérience actuelle à l'université.

Dans leurs études menées au sein d'universités anglophones au Canada, Clark *et al.* (2014 : 119) et Bailey (2015 : 2) identifient respectivement « le sentiment quotidien d'isolement culturel et social » et le « manque de sensibilisation » entourant les réalités autochtones comme des éléments constitutifs des microagressions raciales. Ces deux éléments se retrouvent dans mon enquête de terrain et seront l'objet des deux sous-parties suivantes.

8.1.1. Le sentiment d'isolement : l'absence de professeurs et d'autres étudiants autochtones

Les expériences des étudiants détaillées dans cette partie émergent dans un contexte où les voix autochtones peinent à se faire entendre, les professeurs et étudiants autochtones étant minoritaires (voire absents). Seule une participante a mentionné avoir eu un cours donné par un enseignant autochtone (titulaire ou chargé de cours). Aucun n'a été en contact avec des membres du personnel autochtone non-enseignant. Ainsi qu'il l'a été dit au chapitre VI, le nombre de professeurs autochtones titulaires dans les universités montréalaises francophones était estimé en 2014 à une seule personne, excluant les chargés de cours¹⁰⁵. L'absence de professeurs titulaires autochtones relève d'obstacles institutionnels et systémiques, étant donné, entre autres, le faible nombre de personnes autochtones ayant un diplôme de deuxième cycle universitaire et, selon les départements, des critères de recrutement du personnel enseignant.

Le fait de ne pas avoir de professeur autochtone n'a pas fait l'objet de discussions en entrevue, tant il est banalisé que l'ensemble du personnel universitaire soit non-autochtone. Les participants ont plutôt insisté sur l'importance d'avoir des enseignants non-autochtones qui connaissent leurs réalités, car ils n'ont jamais l'assurance d'être bien représentés au sein de l'établissement. Ce point a été souligné par Emma :

[J'aimerais] voir des Autochtones dans l'école, représentés par un professeur autochtone ou un conférencier autochtone. C'est difficile de voir quelque part valoriser la question autochtone par un Autochtone. (...) On n'est pas un gros pourcentage de la

¹⁰⁵ LE NOMBRE DE CHARGÉS DE COURS AUTOCHTONES DANS LES UNIVERSITÉS EST CERTAINEMENT PLUS IMPORTANT QUE CELUI DES PROFESSEURS TITULAIRES. PAR EXEMPLE, À L'UQAM, EN 2019, LES COURS *POL4105 - Femmes autochtones du Québec : débats et enjeux* et *AUT1000 - Introduction aux mondes autochtones du Québec et du Canada* sont donnés par plusieurs chargés de cours, majoritairement autochtones.

population, je comprends qu'on n'est pas 50 % de l'université, mais j'aurais aimé ça qu'il y ait plus de place pour ça. Ou quand on parle des Autochtones, qu'un Autochtone vienne nous en parler. (Emma, 2015)

En plus de la diversité des Nations, aux chapitres VI et VII, j'ai mentionné la diversité des profils sociologiques et des expériences des Autochtones et les éventuelles tensions qui y sont liées. Il est donc évident, à une échelle plus fine, qu'il ne suffit pas d'être « Autochtone » pour parler adéquatement de l'ensemble des sujets liés aux Autochtones. Ainsi que le relève Cote-Meek (2014 : 84), certains professeurs autochtones d'universités canadiennes ont d'ailleurs critiqué l'attente à leur égard qu'ils soient des experts sur *tout* ce que concerne les Autochtones, ce qui relève d'une vision essentialisante. Dans le cas de mon enquête de terrain, il importe de considérer que les participants (sauf une) n'ont eu *aucun* enseignant ou chargé de cours autochtone pendant leur scolarité. L'extrait d'Emma est à analyser dans ce contexte, où la présence d'un « conférencier autochtone » serait déjà selon elle beaucoup plus représentatif, quels que soient sa Nation ou son parcours de vie.

La plupart des participants étaient de plus souvent les seuls Autochtones inscrits dans leurs programmes, ce qui ajoute à leur minorisation au sein de l'institution. Il s'agit ici d'un problème systémique et institutionnel, étant donné d'une part le faible pourcentage d'étudiants autochtones à l'université au niveau provincial, et d'autre part l'absence, du moins jusqu'en 2015, de mesures institutionnelles en faveur des étudiants autochtones dans les universités francophones. Les participants ont souvent indiqué ne pas savoir clairement qui étaient les autres Autochtones à l'université, surtout s'ils ne sont pas impliqués dans l'association étudiante autochtone ou qu'ils n'avaient pas un réseau de connaissances avant de s'installer à Montréal.

Quand je suis arrivée aussi, je voulais savoir qui étaient les autres Autochtones à l'université de Montréal. J'ai appelé dans les communautés autochtones moi-même, pour savoir est-ce qu'il y a des étudiants universitaires qui étudient ici. Mais il n'y en avait même pas. (...) Je me sens toute seule. Je me sens toute seule, Autochtone. (Anna, 2017)

Le fait que le CPN soit aussi caché c'est dommage parce que c'est toujours le fun de voir qu'il y a des Autochtones dans l'UQAM. Il y a peut-être des Autochtones dans l'UQAM, mais tu ne le sais pas, tu as l'impression d'être tout seul. (Marly, 2015)

Certains étudiants de plus de 30 ans ont également indiqué préférer rester avec des personnes du même âge, indiquant l'importance des phénomènes intersectionnels dans le sentiment d'exclusion :

Dans les classes, c'était juste des jeunes de 20 ans. Puis moi je me sentais exclue parce que je suis plus vieille. Plus, je suis Autochtone. Je me sentais carrément à part! Je ne pouvais pas avoir un ami et parler du travail, par exemple. Moi je trouvais ça difficile. (Anna, 2017)

Dans mon programme, je pense que je suis la seule [Autochtone]. En science politique, je sais qu'il y en a. Je pense qu'ils sont tous beaucoup plus jeunes que moi là, en science po, ce qui fait que ... je sais qui ils sont, probablement qu'ils savent qui je suis, mais on ne se tient pas ensemble. (Mathilde, 2017)

Dans les rares cas où les étudiants se retrouvent avec un professeur ou des pairs autochtones, ils le vivent avec un grand sentiment de soulagement. Anna est la seule participante qui a mentionné avoir eu une professeure autochtone au cours de sa scolarité, ce qu'elle a particulièrement apprécié.

Tu vois, elle, c'est une Autochtone qui donnait le cours. J'étais *bien* dans ce cours-là! On était bien! Quelqu'un qui veut changer un peu sa façon de faire... Une Autochtone, elle sait ce que tu es, elle sait que tu es Autochtone et elle sait c'est quoi, là. Vivre dans une communauté aussi, elle sait c'est quoi. (Anna, 2017)

Il est un peu plus fréquent que les participants soient avec d'autres étudiants autochtones. Les étudiants n'ont pas exprimé le souhait d'être uniquement avec des Autochtones et deux ont explicitement signalé se sentir beaucoup plus à l'aise avec des immigrants qu'avec des Québécois. En revanche, le fait d'être entouré permet de « sentir moins seul » et d'« aider à s'intégrer » (Kosa, 2017), de ne pas être « le seul Autochtone dans le groupe » (Christian, 2017).

L'isolement des étudiants autochtones s'oppose à l'expérience des étudiants québécois blancs, qui, eux, « *can, if [they] wish, arrange to be in company of people of [their] race most of the time* » (McIntosh 1989 : n.p.). Cela explique que les étudiants aient insisté sur l'importance d'avoir un lieu pour se rencontrer, c'est-à-dire « un lieu et des moments où ils peuvent sentir que leur culture est présente, reconnue et respectée et où ils peuvent se rassembler et communiquer entre eux. » (Loiselle 2010 : 82; sur l'importance du local de socialisation pour les étudiants autochtones, voir également Hampton 1995 : 40, Joncas 2013 : 154, Dufour 2015 : 78-83, Lefevre-Radelli et Jérôme 2017a : 30). Bien qu'au moment des entrevues l'UQAM ne proposait pas de soutien institutionnel, l'importance à l'UdeM du salon Uatik des étudiants autochtones a été nommé comme un facteur favorisant le sentiment d'appartenance :

J'arrive ici, à Uatik, avant mon cours. C'est sûr que je vais venir ici avant, comme si je venais dire bonjour chez nous, là! (Anna, 2017).

8.1.2. La charge de la sensibilisation : « faut toujours faire de l'éducation »

Harvard (2011 : 172) montre qu'en l'absence de politiques institutionnelles visant à contrer le racisme, l'institution reporte toute la charge de la sensibilisation sur les premières victimes. Cela constitue une nouvelle forme de violence, en les exposant au risque de faire face au déni ou à des réactions négatives (Henry et Tator 2009 : 48). Cette situation se retrouve à l'université pour certains participants. Arrivant pour apprendre des connaissances, ils se retrouvent en situation paradoxale de sensibiliser les Québécois (y compris les professeurs) sur certaines réalités. Ils doivent, par exemple, expliquer qu'il y a onze nations autochtones au Québec, expliquer pourquoi les Autochtones vivent dans des réserves et n'y payent pas de taxes, parler des traumatismes des pensionnats indiens ou sensibiliser une association étudiante sur le fait qu'il est inapproprié de proposer un thème « Cowboys et Indiens » pour une soirée d'Halloween. Les étudiants subissent donc directement les conséquences de

l'absence d'information concernant les réalités autochtones au Québec, notamment dans les programmes scolaires. « *Il faut tout le temps expliquer* », « *Il faut toujours faire de l'éducation* », ont été des expressions entendues à de nombreuses fois dans les entrevues.

Dans l'enquête de Harvard, seule une minorité d'étudiants choisissent d'aborder frontalement les préjugés et commentaires racistes, tandis que la majorité s'engageait dans un processus de résistance à plus long terme en choisissant stratégiquement les contextes où ils peuvent ou non confronter directement les personnes non-autochtones (Harvard 2011 : 156-157). Cela explique que dans le cadre de mon enquête de terrain, les participants qui ont choisi consciemment de sensibiliser aux réalités autochtones sont ceux qui maîtrisent mieux les codes universitaires, ont grandi en ville et étaient investis dans les activités culturelles et politiques à travers le Cercle des Premières Nations de l'UQAM.

Les activités de sensibilisation à teneur politique supposent l'apprentissage de stratégies spécifiques. L'implication des étudiants au sein du CPNUQAM leur a permis d'amorcer ce processus :

Bérénice : Ça m'a beaucoup aidé justement à être capable de me mobiliser. Sur le fait que j'étais Autochtone, je n'avais pas trop de bagages pour me défendre et le CPN ça m'a beaucoup aidée là-dedans parce qu'on avait travaillé beaucoup là-dessus. (...)

Maxime : [On était capables de] faire des *pitchs*, parler aux gens dans les grands corridors de l'université, leur dire qu'il y a quelque chose qui s'en vient. Et là, tu leur expliques un peu la situation autochtone vite vite.

Éric : Ça te donne des outils, savoir comment t'exprimer. (...) Ça aide beaucoup. » (Entrevue de groupe, 2014)

Pour ces étudiants, le CPNUQAM a joué un rôle important dans l'apprentissage de la mobilisation politique et du développement d'arguments permettant d'« avoir des bagages pour se défendre » en tant qu'Autochtones.

Certains ont également choisi de faire de la sensibilisation au sein des cours, en s'adressant plus directement aux professeurs ou aux étudiants:

J'ai été juste un an à l'UQAM. Je n'ai pas rencontré de professeurs qui étaient vraiment sensibilisés à la question autochtone. (...) Dans un cours, le professeur parlait du nationalisme au Québec et il disait vraiment des conneries sur les Autochtones. Il y avait moi et une autre étudiante autochtone en classe, on levait tout le temps la main, pour dire : « non, mais ce n'est pas vraiment comme ça ». Ça m'énervait de devoir les éduquer. Il y avait vraiment un manque de connaissances. (Widia, 2014)

Il faut toujours faire des choix pour les travaux. Ça me permettait de faire, lors des exposés oraux, une sorte de pédagogie populaire dans mes classes, lorsque j'abordais des thèmes qui étaient liés aux Premières Nations. Des fois je me suis fâché. Des fois non. (Maxime, 2017)

Les extraits présentés ici ne portent pas sur des cours abordant les réalités autochtones, mais sur des cours généraux enseignés par des professeurs qui ne sont pas spécialistes des réalités autochtones. L'aspect mentionné par Widia fait donc référence au fait de déconstruire des stéréotypes, alors que Maxime fait consciemment de la « pédagogie populaire » dans le choix des travaux pour ses exposés.

8.1.3. Le poids de la stigmatisation: être « l'Autochtone de service »

La section précédente explorait les stéréotypes négatifs (préjugés) associés à l'image des Autochtones auxquels les participants doivent faire face. Il existe un autre type de conséquences du racisme dû au fait d'être, selon les mots des participants, l'« Autochtone de service » (en anglais, « *the token Indian* »). Mathilde exprime ainsi son énervement :

Être identifiée comme l'Autochtone dans la salle, ça me tombe sur les nerfs. Je vais dire le fond de ma pensée, ça me tombe sur les nerfs. Parce qu'il y a toujours une manière différente de traiter les gens. Il y a l'Arabe de service, il y a le Noir de service, il y a l'Autochtone de service. *Come on!* C'est un peu particulier. (Mathilde, 2017)

L'expression « l'Autochtone de service » ne désigne pas ici le fait d'être utilisé pour remplir un « quota » d'Autochtones, mais plutôt le fait d'être traité différemment des autres étudiants, sur la base de la perception que les non-Autochtones se font des Autochtones. Les préjugés et discriminations peuvent en effet prendre différentes formes, que ça soit par commentaires dépréciatifs (comme ce qui est rapporté par les témoignages ci-dessus) ou, à l'inverse, par le fait de traiter de manière distinctive un étudiant autochtone sur la base de malaises personnels en tant que non-Autochtone.

Une participante a vécu des situations qui l'ont mise mal à l'aise, sentiment renforcé par les expériences de stigmatisation vécues au cours de sa vie. Un de ses cours portait sur les réalités autochtones. Comme elle était la seule étudiante autochtone dans le cours, le professeur lui a proposé de changer les méthodes d'évaluation en faisant un travail réflexif, à la différence de ce qui était prévu dans les modalités d'évaluation. Cela a mis la participante mal à l'aise d'être traitée « en tant qu'Autochtone », au lieu d'être traitée comme tous les autres étudiants, sans être stigmatisée :

Ce qui arrive aussi, c'est que comme il sait que je suis Autochtone, le professeur fait attention. Il veut *changer* le travail que je dois faire. (...) Le travail que je vais faire, je devrais le faire comme eux autres! Mais lui, il essaye de l'adapter à moi. (...) Il me prend plus comme un cobaye, je dirais! (...) Il veut trop faire attention... Tu vois, il est en train de proposer des choses que je dois faire au lieu de suivre le plan de cours. (...) Ça, ça me dérange! Prends-moi comme une étudiante, c'est tout. Prends-moi pas parce que je suis Autochtone puis je suis différente des autres. Ça, ça me dérange. (Anna, 2017)

Cette thèse documente le point de vue des étudiants et non celui des membres du personnel. En l'absence d'entrevue avec le professeur, il n'est pas possible de connaître le contexte dans lequel il a fait cette proposition concernant la méthode d'évaluation. Rappelons toutefois que l'analyse du racisme systémique s'intéresse prioritairement aux *effets produits* sur les personnes racisées, indépendamment de *l'intention* des acteurs (voir entre autres Carmichael et Hamilton 1968, Dei 1998, Sensoy et Di Angelo 2012, Bennett 2018). Cette citation permet de documenter les conséquences d'une

situation de marginalisation raciale au sein de l'université. Cela se répercute sur la préparation des cours (prioritairement destinés à des étudiants non-autochtones) et sur les comportements de professeurs. On peut faire l'hypothèse que les professeurs ont rarement (ou jamais) eu des étudiants autochtones et qu'ils sont peu outillés pour réagir si des questionnements surviennent quant à la pédagogie à adopter.

D'un point de vue extérieur, il peut paraître paradoxal d'associer la volonté d'un professeur de vouloir s'adapter à la réalité de l'étudiante autochtone au racisme systémique. Il s'agit cependant bien ici d'une forme de stigmatisation, imposée à la participante par un professeur avec qui l'étudiante ne se sent pas entièrement en confiance. La différence entre intégration et inclusion est ici utile pour expliquer ce qui différencie la stigmatisation de la valorisation des savoirs des étudiants autochtones. La perspective inclusive implique d'opérer au préalable un changement dans la structure pour que chaque personne puisse se sentir représentée, sans avoir besoin de demander des adaptations qui pourraient être stigmatisantes. Dans une optique inclusive, une possibilité aurait été par exemple de permettre d'emblée à *l'ensemble* des étudiants d'avoir une approche réflexive, plutôt que de le proposer à une étudiante en raison de son origine ethnique.

Lorsque j'ai réalisé l'entrevue, je n'abordais pas encore mon terrain sous l'angle de la CRT et du racisme systémique. J'ai donc eu du mal à comprendre dans un premier temps la nuance entre reconnaître et respecter les étudiants des Premières Nations dans leur spécificité, en tant qu'Autochtones, et les stigmatiser. Il m'a été utile de comparer l'expérience de la participante à la mienne en tant qu'étudiante française blanche.

Bien que les Français soient facilement identifiables et puissent faire l'objet de stéréotypes, je peux partager mon expérience en classe en sachant que je ne serai pas par la suite constamment interpellée par les professeurs (dont plusieurs sont eux-mêmes Français) et en sachant que d'autres personnes dans la classe ou au sein de l'université

partagent ma réalité. Anna, au contraire, sait que la plupart des personnes présentes (y compris les professeurs) pourraient avoir des préjugés négatifs conscients ou inconscients envers les Premières Nations, préjugés qui opèrent dans un cadre général de racisme lié au colonialisme de peuplement. Pour elle, le silence comme la parole ont un coût élevé (voir Harvard 2011). Elle ne peut pas toujours choisir de parler ou de se taire uniquement quand cela lui semble pertinent, au lieu de le faire quand cela lui est imposé par un professeur. Elle m'a de plus partagé à plusieurs reprises son malaise à être au centre de l'attention dans les cours portant sur les enjeux autochtones, à être contre son gré une sorte d'attraction autochtone.

J'arrive dans un cours, tout le monde sait que je suis Autochtone. Je n'aime pas ça être en plein milieu puis que tout le monde me regarde. Surtout si le professeur a dit : « elle est Autochtone ». (...) Puis le monde, *tous* les regards te regardent, là! (...) Moi ici, je ne veux pas trop qu'on me connaisse, je ne veux pas trop avoir les spotlight sur moi, je ne veux pas trop ça. Je veux montrer ma culture, je veux la montrer, oui! Mais être dans le spotlight*, ce n'est pas moi. (Anna, 2017)

Alors que la plupart des participants n'étudiaient pas dans des programmes abordant les enjeux autochtones et vivaient une situation d'invisibilité, Anna a vécu l'expérience inverse de suivre des cours portant sur les réalités autochtones. Étant donné qu'elle a « l'air Autochtone », elle devient alors plus facilement identifiable. Cela la fait passer d'une situation d'invisibilité au sein de l'université au sentiment d'être prise pour un « cobaye » dans plusieurs cours portant sur les réalités autochtones.

Le fait qu'être Autochtone par exemple dans des cours d'anthropologie expose ainsi à un type de stigmatisation particulière. Le risque de passer du statut d'étudiant à celui d'« objet d'étude » a été résumé avec humour par Tania Larivière, la présidente de l'Association étudiante autochtone de l'Université Laval, à propos du local pour étudiants autochtones située dans les locaux du Centre interuniversitaire d'études et de recherches autochtones (CIÉRA) à l'Université Laval : « on est comme des spécimens

vivants pour les anthropologues. Mais quand on ferme la porte ils nous laissent tranquilles » (Larivière 2016).

L'une des raisons de la stigmatisation en tant qu'Autochtone est le fait que les non-Autochtones les considèrent comme les experts en la matière pour *toutes* les questions autochtones, alors que les étudiants ne se sont jamais présentés comme tels. Sur ce point, l'opposition entre l'expérience des étudiants autochtones et des étudiants blancs est frappante, ainsi que le commentent deux étudiants de l'*Indigenous Student Alliance* de McGill (l'un Mohawk, l'autre Canadienne blanche) :

Sosé: You are tokenized, like: « Oh, you are the Native person, what do you think of this huge issue » that you can't possibly answer!

Ann: That's something that never happens to White people. We are never asked to speak on the behalf of all. And you guys experience that all the time. (Entrevue de groupe, 2014)

Le commentaire d'Ann fait ici référence à l'un des aspects du privilège blanc, tel que formulé par McIntosh (1989 : n.p.) : « *[Whites are] never asked to speak for all the people of [their] racial group* »¹⁰⁶. Cette réalité a été documentée par Cote-Meek (2014: 107) dans plusieurs universités canadiennes:

« When Aboriginal students are called upon and recognized that they may in fact have unique knowledge and experiences, they find themselves locked into the role of having to respond to everything and anything related to Natives peoples. [They are] positioned as the Native informants in the classroom to provide support to what a professor is saying and/or to provide legitimacy for the professor. »

L'expérience d'Anna est spécifique aux cours portant sur les réalités autochtones, mais la plupart des participants n'ont pas étudié dans des programmes autochtones. Emma

¹⁰⁶ Il est ici utile de distinguer le groupe racial, qui renvoie à la biologie et à des différences phénotypiques, de « l'ethnicité » qui renvoie à l'ascendance, l'origine ou la culture (Safi 2013 : 8). Alors qu'en tant que française, par exemple, il m'est arrivé qu'on me demande au Québec de parler « au nom de tous les Français », on ne m'a jamais demandé de parler « au nom de tous les Blancs ». Au contraire, d'après les données d'entrevues, on a demandé aux participants de parler « au nom de tous les Autochtones », mais jamais au nom de toute leur Nation (la Nation atikamekw, innue, anishinabe, etc.).

et Widia ont vécu le fait d'être considérées par un professeur comme « expertes » sur des enjeux autochtones par les professeurs non spécialistes:

Dans le cas où les profs m'avaient *spottée* comme Autochtone, là je devenais l'Autochtone de service... Moi je n'aime pas ça avoir trop de spotlight et être l'Autochtone de la classe qui doit toujours justifier et tout expliquer. (Widia, 2014)

S'ils savaient que j'étais Autochtone, des professeurs me prenaient un peu comme l'Autochtone de service, puis je n'étais pas à l'aise avec ça. C'est important d'avoir des présentateurs autochtones, mais il faut qu'ils soient à l'aise de parler en tant qu'Autochtones. Des fois j'étais comme : « oh, je ne sais pas, je ne suis pas une experte, je ne sais pas ». En tout cas, des fois ça me mettait mal à l'aise. (Emma, 2015)

Paradoxalement, Emma constate que lorsque les professeurs abordent en classe des enjeux autochtones, ils en parlent sans inviter et sans consulter de personnes autochtones réellement expertes. En l'absence de réelles connaissances concernant les réalités autochtones et en l'absence de figures d'autorités autochtones, la responsabilité est donc rejetée sur les étudiants eux-mêmes de parler des réalités autochtones et de sensibiliser les Québécois, au risque de s'exposer personnellement à des attitudes ou des commentaires racistes.

8.1.4. Les rapports avec les enseignants.

Selon Harvard (2011 : 211), l'environnement institutionnel général et plus spécifiquement les enseignants « *play a crucial role in either perpetuating the marginalization of Aboriginal people (...), or in a break with tradition, fostering their empowerment and the pursuit of social justice.* » Ce constat se retrouve dans les entrevues, qui font émerger à la fois des préjugés directs de certains professeurs (non-spécialistes) et des cas d'ouverture et de soutien, particulièrement appréciés.

Ouverture et soutien

Certains professeurs ont été particulièrement appréciés, en se montrant ouverts et respectueux, sans stigmatiser les étudiants. Huit participants ont indiqué avoir eu également des bonnes expériences avec des professeurs ouverts, avec qui il était facile de discuter et qui les ont encouragés dans leurs travaux. Les relations peuvent aussi avoir évolué avec le temps et la sensibilisation progressive des professeurs, comme cela a été le cas pour Terry.

Lors de ma première session en 2014, le 8 septembre, il y a eu la Déclaration de souveraineté atikamekw¹⁰⁷. Suite à ça, un prof de mon programme est venu me voir : « toi, tu es Amérindien? » « Oui, je suis de la Nation atikamekw ». « Oh c'est vous qui avez déclaré votre souveraineté? » Il m'a dit qu'il ne savait pas que les Atikamekw n'avaient pas signé de traités. Là j'ai voulu intervenir mais il m'a coupé la parole, il a commencé à donner le cours, puis durant toute la session, ce n'était pas stable notre relation lui et moi. L'année suivante, j'ai revu le même prof dans un autre cours. Là j'ai trouvé que son comportement était vraiment différent par rapport à la première fois. Notre relation a beaucoup changé. Il était plus reconnaissant de ce que je faisais dans mes projets par rapport à ma culture autochtone, on dirait qu'il était sensibilisé par rapport à la première session. (Terry, 2017)

Les expériences des étudiants avec les professeurs sont très différenciées selon le programme d'études. Les programmes où les participants ont dit avoir eu le plus d'ouverture de la part des étudiants ou des professeurs sont les programmes en art, en droit et le programme en études autochtones.

Dans le programme en études autochtones les profs étaient super ouverts, ils accueillaient bien mes questions. Ce n'est pas comme si j'étais dans un cours d'administration : le but c'était d'apprendre [sur les Autochtones], de parler des Autochtones puis tout ça. Les gens avaient cette ouverture d'esprit-là, je pense que ça aidait beaucoup. (Christian, 2017)

¹⁰⁷ Depuis 35 ans, « la Nation atikamekw est engagée dans un processus de revendication politique et territoriale avec les gouvernements fédéral et provincial afin d'avoir un titre ancestral et des droits spécifiques reconnus sur le Nitaskinan », leur territoire (Poirier *et al.* 2014 : 6). En l'absence de résultats concrets, la Nation a énoncé publiquement, le 8 septembre 2014, une Déclaration de souveraineté d'Atikamekw Nehirowisiw (*ibid.*)

Le département en droit, ça a été la révélation du siècle. Les droits de la personne, le droit international, le droit autochtone! « Tu veux faire du droit autochtone? C'est donc ben cool que tu veux faire du droit autochtone! C'est donc ben génial, tu as besoin de quelles ressources? » WOW! (...) Puis les étudiants : « oh oui, t'es Autochtone? Oh mon Dieu, moi je n'y connais rien là-dedans. » Point. Ils mettent un point! Il n'y a pas de jugement. (Mathilde, 2017)

Dans mon cours en histoire de l'art autochtone, je ne voulais pas rendre un travail écrit. Je suis dans l'oralité. Dans le cours, j'ai chanté un chant, j'ai dansé. La professeure a trippé*. Elle a dit : « mon Dieu, je n'avais jamais pensé à ça ». Quand j'étais jeune, tout le monde disait ; « c'est des niaiseries* d'Indien! ». Et ça m'enrageait. Mais cette fois-ci, tout le monde a fait : « *woow!* » C'est la première fois. Ça, j'ai beaucoup aimé. (Stéphane, 2014)

Il s'agit de programmes très différents, avec peu de possibilités de comparaison. Le contexte de l'enquête de terrain et le faible nombre de participants ne permet pas une analyse plus détaillée de la distinction entre les programmes et les niveaux d'études. À une échelle plus fine, il serait cependant pertinent d'analyser la manière dont les réalités autochtones sont perçues au sein de chaque programme ou de chaque faculté.

Ces exemples de rapprochement permettent de rendre compte de manière plus complète des expériences rapportées par les étudiants autochtones, qui se sont dans certains cas sentis soutenus par leurs professeurs ou les autres étudiants (ce qui n'empêche pas qu'ils aient vécu parallèlement des préjugés ou des expériences de stigmatisation).

Préjugés et discriminations

Les entrevues ont fait émerger des préjugés explicites de certains professeurs et chargés de cours ainsi que des comportements discriminatoires moins explicites. Les préjugés des professeurs non spécialistes des questions autochtones se traduisent le plus souvent par des propos tenus dans le cadre d'un cours magistral. Cela représente d'autant plus une violence pour les participants que les propos ont un impact sur toute la classe et émanent d'une figure d'autorité. En plus du manque d'ouverture général concernant

les réalités autochtones, les propos rapportés sont, par exemple, des affirmations fausses sur le fait que « les Autochtones ne payent pas leur électricité » ou qu'« il n'y a pas de modèles positifs chez les Autochtones ». Un étudiant qui parlait du génocide des pensionnats indiens dans un travail écrit s'est fait demander de mettre le terme *génocide* entre guillemets, car il s'agirait selon son professeur « d'une métaphore » (journal de terrain, décembre 2015).

Ces préjugés et comportements prennent leur source dans les discours véhiculés dans la société québécoise (Cotton 2008) et le système scolaire. Les manuels d'histoire utilisés au moins jusque dans les années 1970 reproduisaient « une représentation coloniale, réductrice, stéréotypée, utilitaire et remplie de préjugés à teneur évolutionniste (Vincent et Arcand 1979 : 381, cité dans Dufour 2013 : 100). Malgré les réformes successives, la trame historique nationaliste au Québec « demeure largement la même depuis des décennies » (Brunet *et al.* 2018).

En plus des propos ouvertement racistes, il existe d'autres formes plus subtiles de discrimination; par exemple, ne pas reprendre un étudiant non-autochtone qui fait une remarque raciste en classe ou parler des Autochtones d'une manière superficielle, sans remettre en question les préjugés collectifs. C'est ce qui est arrivé à Emma, dont le professeur a ajouté au dernier moment une présentation sur les Premières Nations dans son plan de cours lorsqu'il a su qu'il s'agissait du thème de maîtrise de l'étudiante. Le professeur a uniquement basé sa présentation sur des rapports de la Direction de Protection de la Jeunesse (DPJ), risquant ainsi de renforcer l'image des Autochtones vulnérables ou qui ne seraient pas capables de se prendre en main. Emma conclut :

Souvent quand on parle des Premières Nations, je trouve que c'est sommaire et que c'est cliché. Quand on entend parler des Autochtones on a tout le temps l'impression que c'est juste du monde qui subissent, qui ne font rien puis qui chialent. (...) C'est des discours que je suis tannée d'entendre puis qu'on entend un peu à l'université quand même aussi. Mais c'est tellement ancré que je pense c'est... Même des gens super bien intentionnés, qui veulent parler des problèmes, il y a comme toujours une

espèce de vision qui manque, ils disent juste : « ça va donc bien mal, on peut les aider » (Emma, 2015)

Dans cet extrait, Emma s'inquiète de la reproduction, en classe, des stéréotypes véhiculés à l'extérieur des cours, l'image des « *Indigenous peoples as helpless victims (or even willing participants)* » dénoncée par l'activiste et artiste kwakwaka'wakw Gord Hill (2010 :5, cité dans Dufour 2014 : 228). Ces stéréotypes peuvent également être rapprochés de ceux identifiés par Cotton (2008) comme celui de « l'Indien saoul » (en référence aux problèmes sanitaires et sociaux vécus dans les communautés) et celui de « l'Indien onéreux », « vivant grassement aux crochets de l'État » (*ibid.* : 364). Ainsi, « l'ampleur de l'attention publique et académique portée à ces phénomènes fait écran aux narratifs de réussite socioéconomique et de sobriété provenant d'Autochtones » (*ibid.* : 365-366). Pour Emma, la représentation partielle des réalités autochtones par des professeurs non-spécialistes reproduit l'image d'infériorité des peuples autochtones et le sentiment de supériorité des non-Autochtones qui se posent « en sauveurs » (« ça va donc bien mal, on peut les aider »).

Au début de ma recherche, j'ai d'abord été surprise de constater que la majorité des participants semblaient ne pas vouloir s'étendre avec moi sur ces cas de discrimination de la part de professeurs et qu'ils avaient gardé le silence en classe. Je n'ai compris que par la suite que leur demander de corriger le professeur reporterait sur eux la charge de la sensibilisation, tout en les exposant au risque -majeur- de déni de leur expérience, de dénigrement, en mettant potentiellement en péril leurs études¹⁰⁸. Deux participantes ont explicitement nommé ce risque :

¹⁰⁸ Ce constat avait déjà été réalisé par la CRPA (1996b : Recommandation 3.5.24), selon laquelle « être quotidiennement exposé à une attitude raciste est épuisant sur le plan émotif, en particulier pour un étudiant qui appartient à une minorité dans la classe et qui se sent trop vulnérable pour contester les vues exprimées. »

Mon prof disait qu'Hydro-Québec ne débranchait ni les personnes qui avaient besoin d'électricité pour recevoir un traitement médical, ni les Autochtones. Ce n'est pas vrai! Les Autochtones sont débranchés quand ils ne payent pas leur électricité.

L : Et toi dans ces cas-là est-ce que tu...

Moi je ne fais rien. Je fais juste écouter. (...) Il faut qu'il arrête de lancer des préjugés de même, là... Comment je pourrais dire ça, c'est comme maintenir des mythes.

L : Pourquoi tu vas pas voir le prof pour lui dire?

(Elle marque une pause) Oh, j'ai peur d'avoir des conséquences. J'aime mieux ...

L : Des conséquences comme?

Je ne sais pas. On ne sait jamais ce qu'il pense des Autochtones, lui. Si j'arrive et que je lui dis : « il ne fallait peut-être pas dire ça », je ne sais pas comment il va réagir, là. En tout cas. C'est ça. Ça n'arrive pas tout le temps. C'est toujours malaisant, par exemple. (Fanny, 2015)

Je dirais que c'est les chargés de cours qui ont peut-être moins d'ouverture, quand même. On a eu un chargé de cours qui nous a donné un exemple, il a dit : « vous savez par exemple, les Indiens... », puis il nous a sorti un cliché gros de même. Moi j'étais en arrière et j'avais mes deux amies avec qui j'ai fait le travail de méthodologie qui me tenaient à deux mains en disant : « ne lève pas ta main, tu vas te mettre dans des problèmes avec lui, il va te ramasser, ne fais pas ça » (Mathilde, 2017)

Dans le premier extrait cité, Fanny a d'elle-même décidé de rester silencieuse tandis que dans le deuxième extrait, ce sont les amies (non-autochtones) de Mathilde qui lui ont rappelé le risque encouru à confronter le professeur.

Depuis un demi-siècle, une certaine tradition en anthropologie de l'éducation a eu tendance à interpréter le comportement plus effacé des élèves autochtones par l'idée d'une spécificité culturelle, leur silence étant perçu comme le résultat d'un mode de communication propre aux cultures autochtones (voir par exemple les travaux de Murray L. Wax et Susan U. Philips aux États-Unis). Cette interprétation a été critiquée par Foley (1996). Pour Foley, le silence était dû à la position d'infériorité des Autochtones dans la hiérarchie sociale et à « la crainte [de l'élève autochtone] de donner une mauvaise réponse et de faire rire de lui par les autres élèves de la classe » (Lachapelle 2017 : 164). L'analyse de Foley peut être reproduite dans le cas du rapport entre les étudiants et les professeurs universitaires.

La marginalisation des étudiants dans une institution coloniale, combinée à la figure d'autorité du professeur (non-autochtone), explique que les participants n'ont souvent pas d'autre choix que de se taire pour se protéger dans un environnement potentiellement dangereux¹⁰⁹. Ces interprétations confirment celles réalisées par Brayboy (2004) pour les étudiants autochtones dans les universités américaines et par Harvard (2011) dans les universités canadiennes. Harvard (2011 : 172) souligne :

« For Aboriginal women, many of whom are already struggling with an overwhelming workload (academically and domestically), past experiences have taught them that in such an environment deciding to ignore individual acts of racism and focus instead on academic obligations is a very realistic, if not necessarily palatable choice. »

Cette analyse s'applique particulièrement à l'expérience de Fanny. Celle-ci a grandi en communauté, a déménagé à Montréal avec son fils adolescent et a indiqué être isolée socialement en ville et ne pas maîtriser les codes universitaires. Elle fait partie des personnes qui ont exprimé le plus grand nombre de difficultés académiques, tout en ayant des responsabilités familiales. Le fait qu'elle préfère ne pas confronter les professeurs représente donc un choix stratégique pour obtenir son diplôme. De manière générale, rappelons que les étudiants autochtones sont souvent seuls dans leurs programmes d'études, dans un contexte où le racisme institutionnel n'est pas reconnu, et ont peu de ressources extérieurs et d'alliés pour faire face aux préjugés et aux attitudes discriminatoires de certains professeurs et étudiants.

¹⁰⁹ L'UQAM comme l'UdeM disposent du bureau de l'ombudsman, instance à laquelle les étudiants peuvent théoriquement faire appel s'ils estiment être victimes d'un traitement injuste ou discriminatoire. Outre le fait que cette instance est généralement peu connue de l'ensemble des étudiants, il paraît très peu probable que les étudiants autochtones y aient recours, surtout dans un contexte où le racisme est un tabou et un impensé de la société non-autochtone. L'absence de reconnaissance institutionnelle de l'importance du racisme est l'un des éléments déterminants pour comprendre la violence quotidienne vécue par les personnes racisées et autochtones à l'université (Dua et Lawrence 2000). Alors que l'Assemblée nationale du Québec a adopté en décembre 2017 la *Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur*, il n'existe pas de lois comparables reconnaissant l'importance des violences à caractère raciste.

8.1.5. Les rapports avec les autres étudiants

Solidarité et intérêt

Dans un contexte général marqué par l'ignorance et les stéréotypes, les participants ont particulièrement apprécié de sentir la solidarité et l'intérêt de certains étudiants non-autochtones, plus ouverts et sensibilisés. Les espaces de collaboration sont souvent les associations étudiantes et les cours ou programmes portant sur les réalités autochtones, où les étudiants viennent généralement pour s'informer, être sensibilisés et approfondir leurs connaissances.

Les associations ou regroupements étudiants de l'UdeM et de l'UQAM (à distinguer des espaces de socialisation destinés plus particulièrement aux Autochtones comme le local Uatik de l'UdeM et le local Niska de l'UQAM) sont mixtes et jouent un rôle important dans les tentatives de rapprochement. Le Cercle Ok8api, créée à l'initiative d'Anna en collaboration avec des étudiants non-autochtones, est un exemple de collaboration. Le terme « Ok8api », proposé par Anna et adopté par les membres de l'association, signifie « être assis ensemble » en langue anishinabe :

J'ai commencé [l'association] avec les non-Autochtones. Toute seule, comme je pouvais arriver toute seule? Je n'aurais pas pu arriver toute seule à avoir ce qu'on a aujourd'hui, là. C'est impossible. (...) C'est pour ça, c'est pour ces raisons-là que je l'ai appelé Ok8api, c'est « être assis ensemble ». Comme un genre de partenariat, assis ensemble. Pas nécessairement qu'on soit tous des Autochtones. C'est comme ça que je l'ai vu, Ok8api. C'est ces personnes-là qui sont toutes restées (Anna, 2017)

Au moment de la création du Cercle Ok8api, Anna était la seule Autochtone. Cette association a constitué un espace de rencontre, permettant également aux étudiants non-autochtones de s'impliquer et de s'informer, et à Anna de voir la solidarité des personnes qui ont contribué à fonder et garantir la pérennité de l'association (« les personnes qui sont toutes restées »).

A l'UQAM, l'investissement des étudiants non-autochtones au sein du CPNUQAM est également perçu positivement par plusieurs participants et offre l'espoir d'une collaboration :

Le Cercle a attiré aussi des non-Autochtones qui s'intéressaient à ça, on en a croisé, je voulais juste mentionner ça. (...) Il y avait une ouverture, c'est clair. Pour venir s'asseoir avec nous autres dans quelque activité que ce soit, il fallait qu'il y ait une ouverture. (Éric, 2014)

Au CPN, je rencontre du monde, d'autres étudiants, étudiantes, qui sont intéressés aux réalités autochtones, que ce soit dans les communautés ou dans les centres urbains. C'est le fun de savoir qu'il y a de l'intérêt pour les Autochtones de la part des non-Autochtones. (Kosa, 2017)

L'investissement est bien vu parce qu'il offre un soutien et témoigne d'un respect et d'un engagement social. Une limite possible pourrait être mentionnée. Un participant a indiqué la présence de personnes qui se disaient d'origine autochtone mais qui « dans le fond, n'étaient pas Autochtones ». Dans ce cas précis, cela n'a pas été perçu négativement, car il s'agissait de « bon amis » du participant (Gabriel, 2017).

L'intérêt et l'investissement des non-Autochtones peuvent alors créer un sentiment de solidarité qui contrastent avec le cadre plus général des relations entre Autochtones et non-Autochtones. Cette situation se retrouve dans des programmes d'études spécifiques, ainsi qu'en témoignent deux participants :

Je trouvais ça cool qu'il y ait des non-Autochtones qui s'intéressent aux questions autochtones ! Je me suis dit, tu sais, ils viennent s'asseoir là puis se donner de la misère, à étudier puis à faire des travaux, puis à stresser pour des cultures qui ne sont pas les leurs. Ça m'a permis de comprendre que ça les concernait autant que ça me concernait moi, qu'eux autres ils se sentaient autant impliqués émotionnellement, autant responsables, autant coupables de certaines choses, puis responsables de ... disons de réparer certaines choses, d'améliorer certaines choses, ou de changer leur façon de voir les choses. Ça, j'ai trouvé ça *vraiment* le fun. (Il réfléchit) Oui, ça a été un des effets indirects du programme en études autochtones ! (Christian, 2017, mineure en études autochtones)

Il y a beaucoup de gens qui connaissent la cause autochtone et même des fois plus que moi pour certains sujets, parce que ça les touche beaucoup. On en parle. Justement hier, il y a un gars qui me disait : « Marly, t'es-tu au courant toi, des carrés de cuir pour être solidaire aux femmes autochtones et aux enfants qui ont disparu? » C'est le fun de voir l'intérêt. (Marly, 2015, Faculté des arts)

Christian et Marly ont donc eu un sentiment de solidarité et d'engagement collectif en voyant l'investissement des non-Autochtones. Il s'agit de cas particuliers où les étudiants avaient une ouverture envers les réalités autochtones, ce qui contraste avec d'autres témoignages.

Préjugés et discriminations

Contrairement aux interactions avec les professeurs, limitées aux salles de classe, les situations de préjugés et de discrimination avec les autres étudiants sont plus prégnantes en-dehors des cours. Seules deux étudiantes ont noté des cas de discrimination directe dans le contexte des cours :

Les Québécois, il y en a qui sont... il va t'ignorer, puis tu le sais pourquoi il t'ignore! Parce qu'il y a quelque chose de pas correct*. Je le sais tout de suite! Puis il ne te regarde pas, là! Il t'évite le regard.

L : Ça t'arrive ici?

Dans mes cours. Je le regarde là, et là il ne veut pas te regarder. Puis il sait que tu le regardes, là! Puis il ne veut pas te regarder. Puis je sais qu'il y a quelque chose, là. (Anna, 2017)

Je sens, mais ce n'est pas quelque chose de *très* problématique... [Ça arrive] quand ils parlent des Autochtones dans les médias. Comme quand il y avait le mouvement *Idle no More*¹¹⁰ ou là dernièrement, le policier de Val d'Or¹¹¹... Il y en avait une, elle n'était pas capable de me regarder. On était en travail d'équipe. Elle faisait comme si je n'étais pas là. Je parlais, puis elle me tournait tout le temps le dos. Mais les autres étaient ben

¹¹⁰ Le mouvement politique *Idle No More* (que l'on pourrait traduire par « Finie l'inertie ») a été initié par des femmes des Premières Nations en Saskatchewan en 2012. Des marches et des rassemblements ont été organisés pour contester plusieurs politiques fédérales qui affectent les Premières Nations et dénoncer la situation des peuples autochtones au Canada (Meney 2013). La branche québécoise du mouvement a été lancée *via* les réseaux sociaux par Widia Larivière et Mélissa Mollen-Dupuis.

¹¹¹ Fanny fait référence à l'accusation de violences de policiers de la Sûreté du Québec (SQ) envers les femmes autochtones à Val d'Or en 2015.

fins*. (...) C'est ça, mais ce n'est pas dramatique. Ils te tournent le dos, puis ils ne te répondent pas quand tu leur parles, quand tu poses des questions. Mais ça arrête quand ils arrêtent de parler des Autochtones dans les médias. (Fanny, 2015)

Ainsi qu'il ressort de cet extrait, Fanny prend bien soin de nuancer, d'indiquer que dans l'ensemble, l'intégration se passe bien. Elle ne souhaite pas parler de « racisme » mais plutôt de « préjugés » dans des cas isolés. Le racisme étant ici perçu comme des actions volontaires et ouvertement dégradantes, elle le réserve aux expériences « en région » :

C'est correct à l'université. C'est juste des cas isolés que j'ai vécu, tu sais ce n'est pas dans tous les cours, ce n'est pas tous les profs et ce n'est pas tous les étudiants non plus. Je me dis qu'en région* ça doit être pire. Je n'ai pas de misère à m'intégrer dans les groupes de travail. (Fanny, 2015)

De tous les participants, Anna est celle qui a le plus parlé de la peur d'être stigmatisée, « étiquetée », ou au contraire d'être « mise dans le spotlight » en tant qu'Autochtone. Contrairement aux étudiants métissés, Anna est plus facilement identifiable comme Autochtone dans des contextes précis, par exemple dans les cours portant sur les enjeux autochtones (bien qu'elle puisse également être perçue pour une latino-américaine dans les autres contextes). À cause de ses expériences antérieures de stigmatisation dans d'autres villes du Québec, elle a particulièrement conscience des préjugés associés à la consommation d'alcool et de drogue, au manque d'éducation et à la pauvreté. Elle souhaiterait pouvoir vivre et partager sa culture (comme elle l'a fait par le biais de son implication dans le Cercle Ok8api et son travail au salon Uatik des étudiants autochtones) mais sans risquer d'être étiquetée :

Je suis fière d'être Autochtone, mais souvent je ne veux pas être étiquetée Autochtone. Mettons, je mets un manteau qui a un logo autochtone, là. Ça, ça me dérange. Il y a des cas où je me sentais étiquetée, puis je me sens regardée, ils se disent : « *elle, elle doit consommer, elle doit ça, elle doit ci* ». On est des pas scolarisés, on est ci, on est ça... (...) Ça me fait ça. J'aime autant pas mettre des habits avec un logo. (Anna, 2017)

Le manteau auquel fait référence Anna est un manteau provenant du centre de la petite enfance* de sa communauté. Bien qu'il s'agisse d'un vêtement banal pour elle, lié à

son ancien emploi, elle préfère ne pas le porter afin de ne pas prendre le risque d'être identifiée et stigmatisée comme Autochtone.

Le stéréotype associé à la consommation et à la situation vulnérable, nommé par Anna et Emma, a également été vécu par Mathilde, qui a grandi dans un milieu privilégié en banlieue de Montréal, et dont la mère (autochtone) a une scolarité de doctorat. Lorsqu'elle a repris des études au baccalauréat dans une université en-dehors de Montréal, après avoir fait deux maîtrises, elle s'est pour la première fois publiquement identifiée comme Autochtone. Elle s'est alors confrontée aux préjugés des étudiants blancs. Pendant qu'elle me raconte cet épisode, elle rit beaucoup (jaune), devant l'absurdité, la bêtise et peut-être la douleur de ces souvenirs :

Alors [dans la perception des autres étudiants] j'étais une Indienne, j'arrivais d'une communauté, mes parents n'étaient pas instruits, ma mère avait des problèmes d'alcool - moi aussi par ailleurs. Ça je me le suis fait dire bord en bord d'une classe. (...) Un de mes jeunes collègues est venu passer un week-end chez mes parents. (...) Quand on est arrivés à la maison, il m'a demandé : « on est où? » J'ai dit : « bah on est chez mes parents ». Et il m'a dit : « ça se peut pas, tes parents habitent un *shack* pour les activités traditionnelles! » Alors que c'est une maison construction 2008! J'étais vraiment « une Indienne », dans l'imaginaire collectif. Ce qui était drôle et pas drôle en même temps. C'est très, très, très lourd à porter. (...) Force est de constater que dans l'imaginaire collectif, un Indien c'est quelqu'un qui a des problèmes personnels de consommation*. Quand tu es à l'école dans la trentaine, c'est parce que tu t'es sorti de tes problèmes de consommation; quand tu es une femme, tu as quatre enfants, tu es monoparentale, tu vis très pauvrement, tu es issu de la pauvreté, tu es issu de la vulnérabilité, tu fais tout pour t'en sortir, et bravo, on va être avec toi! (Avec un ton mi-ironique mi-en colère) C'est *super* gentil, mais moi il n'y a *aucun* de ces paramètres-là qui collent à moi. Aucun. (Mathilde, 2017).

Pendant tout le temps de ses études dans cette université, Mathilde a donc dû « [s]e battre contre les perceptions collectives de ce que c'est un Autochtone », pour affirmer la légitimité de son identité.

Dans tous les exemples précédents, le poids des préjugés se fait sentir pour les participants principalement en-dehors des cours. Les Autochtones sont sommés de

correspondre aux stéréotypes ou de se justifier sur leur identité, s'ils ne correspondent pas à l'image attendue. Il s'agit d'un thème assez commun relevé dans la littérature et exploré par des humoristes autochtones aux États-Unis et au Canada (voir par exemple les ouvrages et le film de 2007 de Thomas King, *I'm Not the Indian You Had in Mind*). Il est intéressant de noter que dans les deux citations, les étudiantes ont subi des préjugés quels que soit leur profil sociologique. Anna est physiquement typée « autochtone », est originaire d'une communauté et termine son baccalauréat par cumul de certificat, tandis que Mathilde est issue d'un milieu très scolarisé, peut aisément passer pour une québécoise et a grandi proche de Montréal. Bien qu'elles ne soient pas affectées de la même façon (peur de la stigmatisation pour Anna, remise en question de l'identité autochtone pour Mathilde), la question raciale a dans les deux cas une influence prédominante sur leur expérience à l'université.

8.2. Le racisme épistémique: hiérarchie des savoirs, hiérarchie des peuples

Au-delà des relations interpersonnelles, il existe d'autres formes plus subtiles de racisme institutionnel, qui découlent de la structure et de l'organisation de l'institution universitaire et qui, pour être moins facilement identifiables, n'en sont pas moins présents dans l'expérience des étudiants. La partie précédente documentait les éléments plus visibles du racisme interpersonnel, des événements restreints dans le temps et observables extérieurement. Au fur et à mesure des entrevues et de l'analyse, je commençais à discerner des éléments plus diffus relevant de la dévalorisation ou de l'invisibilisation des réalités autochtones au sein des structures universitaires, sans que cela soit directement ou uniquement imputable à des actions individuelles. Cela semblait naître de plusieurs éléments, notamment :

- L'absence de professeur autochtone,

- L'absence de contenu autochtone dans la plupart des programmes d'études des participants,
- Le fait que lorsque les professeurs non spécialistes abordent les enjeux autochtones, ils le font parfois en véhiculant des préjugés et sans être vraiment informés,
- Le fait que les cours portant sur les enjeux autochtones soient minoritaires¹¹², peu accessibles et restreints à des programmes particuliers (notamment en anthropologie),
- Le fait que les normes universitaires privilégient les sources écrites, l'histoire et les auteurs occidentaux (européens ou de descendance européenne).

Dans ce chapitre, je développerai les témoignages concernant l'effacement des épistémologies, des histoires et des cultures des nations autochtones. Dans les discours des participants, cela s'exprime par des remarques comme : « c'est un système qui n'est pas fait pour nous » (Kekto, 2017), « les programmes ne sont pas adaptés culturellement aux Autochtones » (Caroline, 2017). Bien que ces phrases pourraient être interprétées dans le cadre de la différence culturelle, elles signalent également un rapport de pouvoir inégalitaire au sein de l'institution.

Sans traiter l'ensemble des mécanismes institutionnels, j'aborderai plus spécifiquement les questions relatives à la production de savoirs, reconnaissant qu'« il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir » (Foucault 2015 : 288-289). La contestation de l'hégémonie des paradigmes épistémiques eurocentriques et masculins fait partie d'une importante littérature issue

¹¹² En 2018, le microprogramme de 1^{er} cycle en études autochtones de l'UdeM recensait 18 cours portant plus spécifiquement sur les Autochtones en Amérique du Nord et la concentration de 1^{er} cycle en études autochtones de l'UQAM en recensait 16. Rappelons cependant que la plupart des participants n'ont pas pu bénéficier de ces programmes au moment de leurs études.

du domaine des études autochtones postcoloniales (dont la figure importante de Linda Tuhiwai Smith), ainsi que d'auteurs et d'auteures féministes, racisé(e)s et/ou des pays « en développement » (voir une synthèse dans Grosfoguel 2006, Kidd *et al.* 2017). Cette large littérature aborde entre autres des questions comme : qui définit les savoirs légitimes et qui les transmet? Qui est tenu pour légitime à produire de la connaissance? Qui produit effectivement les connaissances valorisées à l'université? En m'inspirant des recherches portant, notamment, sur la (dé)colonisation des savoirs, j'inclurai l'ensemble de ces éléments sous ce qui a été qualifié, selon les contextes, de « racisme épistémique »¹¹³ (Scheurich et Young 1997, Henry et Tator 2009 : 35-36), d'« impérialisme cognitif » (Battiste 2004 et 2013 : 158-166) ou de « violence épistémique » (Spivak 1990, Fricker 2007).

L'une des chercheuses autochtones la plus citée est Marie Battiste, professeure mi'gmaq de l'Université de Saskatchewan. Celle-ci invite à considérer les mécanismes de « légitimation, de production et de diffusion » de certaines connaissances, et ses conséquences sur d'autres types de savoirs « *marginalized, dismissed, or lying in wait until they are found useful to the outcomes of society* » (Battiste 2013 : 159). Selon elle, la décolonisation des savoirs universitaires est indispensable pour contrer ce qu'elle nomme l'« impérialisme cognitif » :

« Cognitive imperialism is a form of cognitive manipulation used to disclaim other knowledge bases and values. Validated through one's knowledge base and empowered through public education, it has been the means by which whole groups of people have been denied existence. (...) Cognitive imperialism denies people their language and

¹¹³ Dans cette thèse, je considère le racisme épistémique comme l'un des éléments du racisme institutionnel, parce qu'il s'inscrit dans des mécanismes institutionnels : « *in the academy, dominant discourses of knowledge are articulated through traditional forms of curricula, pedagogy, research priorities, tenure decisions, and recruitment procedures* » (Henry et Tator 2009 : 36). Notons cependant que Scheurich et Young (1997) distinguent le racisme institutionnel du racisme épistémique. Selon les auteurs, ce dernier émerge d'un « racisme civilisationnel » plus large, qui se définit par « *assumptions about the nature of reality (ontology), the ways of knowing that reality (epistemology), and the disputational contours of (...) morality and values (axiology) – in short, presumptions about the real, the true, and the good* » (Scheurich et Young 1997: 6).

cultural integrity and maintains legitimacy of only one language, one culture, and one frame of reference. » (Battiste 2004: 10)

En complément de son approche, j'utiliserai ici la notion de « racisme épistémique » qui s'inscrit plus précisément dans une analyse antiraciste :

« Epistemological racism means that our current range of research epistemologies – positivism to postmodernisms/poststructuralisms- arise out of the social history and culture of the dominant race, that these epistemologies logically reflect and reinforce that social history and that racial group (while excluding the epistemologies of other races/cultures), and that this has negative results for people of color and scholars of colors in particular » (Scheurich et Young 1997: 8).

Bien qu'elle ait été développée dans un cadre de réflexion s'intéressant aux personnes racisées non-autochtones (ou « *people of color* »), l'approche de Scheurich et Young est particulièrement utile notamment parce qu'elle invite à considérer en priorité les effets (« *negative results* ») pour les personnes des groupes minoritaires, tout en le dissociant de la question des *intentions* des chercheurs au niveau individuel (*ibid.* : 5).

La notion de racisme épistémique n'implique pas une vision homogène des acteurs universitaires. Scheurich et Young mettent en garde contre une vision moralisatrice. Parler de racisme épistémique ne signifie pas que celui-ci découle d'« *a conscious institutional or societal conspiracy in favor of Whites* » (*ibid.* : 8). Par ailleurs, les chercheurs reconnaissent le rôle de la recherche dans la production de théories contre-hégémoniques (les auteurs nomment les théories féministes, queer, anti-racistes, auxquels on peut rajouter les théories et méthodologies postcoloniales), bien que la réelle portée subversive de ces théories soit sujette à débats (*ibid.* : 9-10).

La présente enquête de terrain n'occulte pas non plus la diversité des missions de l'université. Corbo (2001) distingue entre le XVIII^e et le XX^e siècles cinq conceptions de l'université au Québec, c'est-à-dire cinq visions « de la nature et du rôle de l'université, de ses finalités, de ses rapports avec la société, (...) les divers groupes

sociaux, l'État et les autorités civiles » (*ibid.* : 76). Ces cinq conceptions sont (1) la conception *théologique*, principalement associée à l'Église catholique, qui prévaut jusqu'à la Révolution tranquille; (2) la conception *humaniste*, qui présente l'université « comme le lieu par excellence du développement de la connaissance » culturelle et scientifique (*ibid.* : 78); (3) sa conception *fonctionnelle* « comme rouage majeur d'une économie et d'une société fondées de plus en plus sur le savoir » (*ibid.* : 81); (4) une conception *utopique* qui fait appel à la démocratisation et à la féminisation de l'enseignement puis de la contestation du rapport autoritaire entre professeurs et étudiants (nourrie de la contestation étudiante des années 1960); et (5) la conception *révolutionnaire*, influencée par le marxisme, où l'université doit « contribuer à l'émergence d'un nouvel ordre social » « contre l'impérialisme et le capitalisme dominants » (*ibid.* : 83). Ces conceptions, dont les deux dernières sont plus « marginales » (*ibid.* : 82-83), sont parfois en conflit les unes avec les autres. Historiquement, aucune ne prend cependant en compte les peuples autochtones ou les groupes racisés. Toutes restent tributaires de modèles conçus selon des références européennes (*ibid.* : 76) et, du moins à partir de la Révolution tranquille, pensés pour la société québécoise francophone (Lenoir 2005). Ces conceptions se répartissent différemment selon les universités, les facultés et les professeurs, distinctions que l'enquête de terrain ne permet pas d'opérer de manière fine. Comme les extraits d'entrevue permettent de le constater, il existe des différences dans l'expérience des étudiants selon leur programme et leur cycle d'études; cependant, tous ressentent les effets de ce que je qualifie de « racisme épistémique ».

Les témoignages des étudiants s'inscrivent dans cette réflexion globale sur le savoir considéré comme légitime au sein d'une société ou d'une institution donnée. Il ressort des discours des participants une hiérarchie selon les porteurs du savoir (le professeur non-autochtone vs. les étudiants autochtones), les sujets de connaissance (connaissances relatives aux sociétés coloniales- qui s'ignorent comme telles- vs. connaissances relatives aux réalités autochtones), la source de connaissance (savoir

théorique écrit vs. savoir expérientiel oral) et la manière de l'acquérir (chercheur non-autochtone extérieur au contexte étudié vs. chercheur autochtone appartenant au contexte étudié). Dans les paragraphes suivants, je développerai ces éléments de manière transversale en analysant les conséquences des normes universitaires sur l'expérience des étudiants.

8.2.1. Apprendre à travers le regard occidental

« On apprenait dans les livres, via notre prof qui n'était pas Autochtone. (...) J'ai beaucoup appris à travers les yeux de l'autre, du prof ». C'est ainsi que l'anthropologue wendat Isabelle Picard expliquait l'une des difficultés de son expérience lorsqu'elle était étudiante en anthropologie à l'Université Laval (Picard 2016). En effet, l'absence ou le faible nombre de professeurs autochtones a pour conséquence que lorsqu'ils suivent des cours abordant les réalités autochtones, les participants en entendent presque systématiquement parler à travers un regard occidental.

De manière générale, l'absence de professeurs autochtones contribue à perpétuer un système où les enjeux autochtones sont interprétés et diffusés à travers la parole « des autres », des membres du groupe colonisateur. Par exemple, l'absence de professeurs ou de conférenciers autochtones dans le programme d'Emma fait en sorte que ce sont systématiquement des professeurs non-autochtones qui en parlent à leur place, et souvent de manière partielle, en se basant sur des lectures qu'ils ont faites mais sans avoir de connaissance de terrain :

Souvent, on parle des Autochtones sans les inviter, sans les consulter. Je trouve ça moyen. (...) S'il y a quelque chose que j'aurais aimé plus voir à l'université, c'est... Soit des Autochtones qui viennent parler, soit des gens qui travaillent depuis longtemps avec des Autochtones, qui connaissent la question. Pas juste : « j'ai fait une recherche à un moment donné », ou : « j'ai beaucoup lu » ! (...) Je n'ai pas connu beaucoup de professeurs qui connaissaient *bien* la question autochtone (Emma, 2015)

Stéphane a soulevé le même questionnement quant à la légitimité des personnes qui font des « grosses thèses » et parlent de personnes de sa famille qui n'ont jamais été consultées. Il indique devoir faire la part des choses face à l'« expertise » des professeurs :

C'est du cas par cas. C'est comme n'importe quoi d'autres. Il y a des professeurs qu'on voit qui ont fait leurs recherches et il y en a d'autres qui ne font que lire des livres, et des fois les livres ils datent. C'est à toi de faire ta logique. (...) Puis il y en a d'autres que wow! C'est ça, on le voit en discutant. (Stéphane, 2014)

Plusieurs témoignages tournent de manière plus ou moins explicite autour de la difficulté à voir l'institution valoriser des professeurs qui ne se basent que sur des connaissances extérieures, notamment de sources écrites, sans prendre en considération le savoir des Autochtones qui sont, eux, directement concernés. Le fait d'étudier en anthropologie, notamment, peut mener à des situations où les professeurs parlent de l'entourage proche ou de la communauté des étudiants. Cela est arrivé à Anna :

Quand je suis arrivée dans un des premiers cours que j'avais, la professeure avait invité une conférencière, pour parler de... ils parlaient de mon oncle. (Elle continue sur un ton qui semble légèrement amusé) J'arrive là, je suis dans le cours, ils parlent de mon oncle, ils donnent la date de naissance, ils ne savaient pas trop la date de naissance mais moi je le savais, je ne le disais pas... Ils parlent de ma famille, là!! C'était comme ça, là.

L : Pourquoi tu ne disais pas?

Parce que je ne voulais pas le dire, je ne voulais pas que tout le monde le sache. Je ne cherchais pas à être dans les caméras mettons, à avoir la lumière vers moi. Je ne suis pas là pour ça. Je suis ici pour apprendre. (Anna, 2017)

Dans ce passage, Anna ne semble pas agacée par la situation, tant qu'elle n'est pas stigmatisée. Elle dit par ailleurs se sentir en confiance, « appuyée » par le professeur du cours qui connaît bien sa communauté. Dans le meilleur des cas, cette situation peut contribuer à valoriser les réalités autochtones qui sont autrement ignorées ou dévalorisées (voir par exemple plus haut la citation de Christian, qui a suivi un programme d'études autochtones et a apprécié sentir la solidarité et l'intérêt des étudiants non-autochtones). Selon les contextes, cette réalité peut être plus ou moins

bien vécue par les étudiants. Une participante était mal à l'aise avec deux professeurs spécialistes des enjeux autochtones, ce qui a influencé son choix d'abandonner ses études universitaires.

J'avais pris des cours à propos des Autochtones. Je comprends tout à fait que les profs ont fait des recherches, qu'ils ont des doctorats et tout, mais quand un professeur parle de ta communauté comme s'il connaissait ça mieux que toi... ça fait un choc. Donc là il y avait un clash. C'est là, je crois, que j'ai vraiment commencé à décrocher. [J'avais l'impression] qu'il se sentait comme s'il connaissait mieux ma communauté que moi. (...) Bien que c'est sûrement une bonne personne et tout, là. (...) Je dois lui redonner son mérite, ça fait des années qu'il travaille avec des communautés. A un moment donné il a parlé de ma communauté, et j'ai fait (elle fait une interjection pour signaler son désaccord) « *hum!* » C'est ma communauté! Et c'est ça, ça a fait un frette avec ce professeur-là, qui disait... en tout cas, qui prenait tous ses arguments de professeur expérimenté pour me remettre à ma place. (...) Moi, ce que j'ai senti à ce moment-là c'était un peu... une espèce d'orgueil. Comme s'il disait : « parce que j'ai étudié là-dedans, j'en sais plus que toi même si toi tu es Autochtone ». Faque ça c'est quelque chose qui était venu me chercher, puis le professeur n'était pas méchant du tout, ses cours étaient même intéressants.

(...)

Un autre épisode avec un autre professeur universitaire... Je ne vais pas rentrer dans les détails. (...) Mais il avait eu un ton très condescendant, et très : « ah les Autochtones, sans moi vous n'êtes rien... ». En tout cas, c'est vraiment comme ça que je l'avais ressenti. Et je trouvais, mettons que je mets à part l'attaque que j'avais senti, la façon dont il parlait des Autochtones, la population avec laquelle il travaille, c'était littéralement un manque de respect à mon sens! (Myriam, 2015).

Au contraire de Myriam, un autre participant, Christian, a indiqué avoir apprécié les explications de son professeur non-autochtone dans un cours portant sur les réalités autochtones :

Le fait d'avoir quelqu'un qui est spécialiste de ces réflexions-là devant toi, qui te l'explique clairement, ça permet d'organiser tout ça dans ta tête (Christian, 2017).

Les entrevues ont montré que l'établissement de relations de confiance avec les professeurs est contextuel (selon la sensibilité de l'étudiant, le degré de familiarité du professeur avec la communauté en question et les rapports interpersonnels) et peut

varier avec le temps. Sur ce dernier point, on peut voir plus haut le commentaire de Terry concernant un professeur en art, ou le commentaire d'une étudiante de Kiuna qui a progressivement apprécié les enseignements d'un professeur non-autochtone au fur et à mesure qu'elle prenait confiance en sa propre identité culturelle (Dufour 2015 : 130). Le cas de Myriam est cependant révélateur d'un sentiment d'infériorisation des peuples autochtones, à la fois par un curriculum où les Autochtones sont en général mal représentés, par la prééminence accordée aux savoirs théoriques et par sa perception subjective que certains professeurs avaient une attitude de supériorité.

Au cours de l'entrevue, Myriam n'a pas voulu « entrer dans les détails » ou me dire dans quels départements elle avait vécu ces situations. Dans toute la discussion, elle a témoigné d'un grand souci du respect des personnes et de leur expertise en tant que chercheurs. Il s'agit bien d'une accumulation d'éléments qui l'ont incitée à quitter l'université, incluant le fait qu'elle ne se sentait pas soutenue en tant qu'Autochtone.

Là, j'ai fait un constat. Je me suis dit, bon il y a deux professeurs universitaires sur trois que j'ai côtoyé, qui ont cette espèce d'impétuosité-là, qui se sentent un peu supérieurs... Comment moi je pourrais garder mon intérêt à étudier, poursuivre là-dedans? (Myriam, 2015)

Myriam a s'est sentie très à l'aise avec un troisième professeur, avec qui elle a pu effectuer des contrats de recherche au sein de sa propre communauté. Elle a cependant décidé d'abandonner l'université pour retourner au cégep, dans un programme d'étude qui correspondait à un autre projet professionnel.

Le choix de quitter l'université est comparable à l'expérience d'une participante à l'étude d'Harvard (2011), prénommée Lisa, qui a choisi d'abandonner un cours à cause de remarques faites par le professeur concernant les peuples autochtones. L'analyse qu'en fait la chercheuse est révélatrice :

« As she was unable to just sit back and listen to the negative things being taught about Aboriginal peoples, Lisa decided instead to remove herself from the environment. By dropping the course Lisa thereby avoided having to take a stand and decide between either participating in the denigration of her own people in order to preserve her protective invisibility as an Aboriginal person, or opening herself up for persecution by introducing a more accurate but unquestionably less popular perspective and arguing against what was being taught about Aboriginal peoples » (Harvard 2011 : 165-166).

Comme Lisa, Myriam a décidé de s'« extraire de l'environnement » universitaire plutôt que de confronter systématiquement les professeurs. Dans le cas de Myriam, la « dénigration de son propre peuple » est plus spécifiquement dû au ton qu'elle juge « condescendant » de certains professeurs et du sentiment que les Autochtones sont seulement un « objet » d'étude pour les chercheurs non-autochtones. Cela reproduit, à une petite échelle, « l'humiliante domination qu'a exercée l'État, par l'entremise de la science officielle » sur les peuples autochtones (Roué 2012 : § 15). Ce sentiment a été noté dans d'autres mots par Monture-Angus à propos de son expérience en tant qu'étudiante mohawk en droit : « *I felt very, very under a microscope, even if it was not my own personal experience that was being examined* » (Monture-Angus 1995 : 17, cité dans Cote-Meek 2014 : 122).

Dans le milieu de la recherche universitaire, des réflexions et des mécanismes ont été mis en place pour revaloriser la légitimité des savoirs autochtones ainsi que les détenteurs de ces savoirs par une volonté de « transition vers la recherche participative et vers un plus grand contrôle des Peuples autochtones sur les orientations et la réalisation des travaux de recherche » (Asselin et Basile 2012 : § 1). Cela se traduit notamment par l'élaboration des principes directeurs en matière d'éthique de la recherche avec les Peuples autochtones par des organismes autochtones (APNQL 2005, CPN 2007) et l'inclusion d'un chapitre consacré à la recherche avec les Peuples autochtones à leur *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* par les trois principales agences canadiennes de financement de la recherche (Asselin et Basile *ibid.*, Jérôme 2008). Que certains chercheurs

engagent des recherches collaboratives ou participatives n'indique cependant pas la fin des problématiques soulevées par les participants. Cela signifie plutôt qu'au sein d'un système euroquébécois reposant au niveau social et institutionnel sur la dévalorisation des peuples autochtones, il existe des initiatives visant dans une certaine mesure à atténuer l'inégalité des rapports de force¹¹⁴. L'expérience de Myriam pose par ailleurs des problèmes d'ordre pédagogique, concernant les modalités des relations entre chercheurs non-autochtones et étudiants autochtones, qui ne sont pas couvertes dans les réflexions concernant l'éthique de la recherche.

8.2.2. Se conformer aux normes scientifiques occidentales

La conformité aux normes universitaires ou « scientifiques », imposées dans les travaux étudiants ou les recherches de 2^e cycle, a fait l'objet de discussions par certains participants, qui sentaient sans pouvoir l'expliquer que ces normes ne leurs permettaient pas de s'exprimer en accord avec leurs perspectives. Il s'agit pour la plupart d'un sentiment diffus, difficile à nommer et encore plus à démontrer.

Le simple fait de devoir faire ses travaux en français, dans la langue coloniale, sans possibilité de rédiger dans une langue autochtone (alors qu'il est possible par exemple, de rédiger des travaux en français dans les universités anglophones), est d'emblée discriminatoire envers les étudiants qui parlent une langue autochtone. En 1957, parlant de la situation en Tunisie, Memmi (1985 : 124) décrivait ainsi l'aliénation linguistique : « muni de sa seule langue, le colonisé est un étranger dans son propre pays ». Cette situation est reproduite dans le contexte québécois. Aucun participant n'a revendiqué de pouvoir rédiger ses travaux dans une langue autochtone, tant il est banalisé que seules les langues française et anglaise constituent le capital culturel légitime et ont une

¹¹⁴ Bien que cette démonstration dépasse le cadre de cette thèse, il serait intéressant d'analyser la place de ces pratiques et méthodes « décoloniales » selon les disciplines et les facultés, notamment concernant l'accès au financement et la reconnaissance nationale et internationale de la recherche.

valeur d'échange dans le contexte universitaire. Le fait de devoir parler en français, et dans un français élitiste (« les mots à 5000 piastres » nommés par Anna et Diane), est la résultante d'un rapport de force physique, politique, social, économique et culturel. C'est le produit d'un « arbitraire » colonial, c'est-à-dire dont les réalités sociales « n'existent qu'en raison des intérêts particuliers qu'elles servent » (Ambroise 2012 : 8). Le fait que dans la situation québécoise, il existe un double rapport de force entre anglophones et francophones n'en enlève pas moins le fait que le français soit un instrument de domination envers les peuples autochtones.

D'autres exemples concernent les normes académiques, notamment la priorité accordée aux sources écrites par rapport aux sources orales. Kekto a analysé en détail la difficulté qu'il a eu, en maîtrise, parce qu'il était obligé de se référer à des sources écrites occidentales (écrites entre autres par des missionnaires ou par les premiers anthropologues et datant d'avant le XX^e siècle) afin de prouver la scientificité de son travail. Scribner et Cole (1973) ont montré que les normes scolaires imposent à l'ensemble des élèves (quelle que soit leur origine) d'accorder la primauté à des savoirs théoriques, écrits et décontextualisés (éducation formelle) sur les savoirs familiaux et appris dans la famille et la communauté (éducation informelle), l'école marquant une différence entre culture orale et culture écrite. Ainsi, tous les étudiants doivent se conformer à la primauté d'une norme scolaire sur les normes familiales, ce qui désavantage différemment les étudiants selon leur classe sociale et leur capital culturel (Bourdieu 1977). Cependant, comme l'a montré Ogbu (1982), la « discontinuité » ainsi causée s'applique différemment selon la nature des relations entre les membres du groupe ethno-racial dominant et ceux des groupes dominés (*ibid.* : 300). Ainsi, les « minorités volontaires » (dans le cas des États-Unis, Ogbu fait référence aux Afro-Américains et aux peuples autochtones) perçoivent « *the Western interpretation of the concepts and behavioral realities presented to them* » (*ibid.* : 295) comme une menace à leur identité culturelle, qui leur a été imposée dans le contexte de la colonisation de peuplement (Ogbu et Simons 1998 : 175).

Le problème soulevé par Kekto n'est pas de devoir utiliser entre autres des sources qu'il juge « erronées » et auxquelles il pourra apporter une perspective critique, mais plutôt de devoir accorder *la préséance* à ces sources écrites qui, seules, pourront garantir la scientificité de son travail. Or ces sources écrites sont issues de chercheurs de descendance européenne, parfois des premiers missionnaires et colonisateurs, dont l'« illusion de supériorité » (Musolf 2017 : 8-9) par rapport aux peuples autochtones est décrit par Kekto en ces termes :

Les premiers qui ont étudié les Premières Nations, ils se prenaient pour des dieux : « On est des dieux, donc tout ce qu'on dit c'est vrai, puis c'est la pure vérité ». (Kekto, 2017)

En comparaison, un étudiant de descendance européenne qui souhaite effectuer une recherche sur des problématiques touchant sa réalité pourra plus facilement se référer à des sources scientifiques écrites par des personnes de la même origine ethnique (même s'il peut y avoir d'autres clivages sociaux, par exemple la classe sociale ou le genre). Il n'aurait pas besoin, pour assurer la valeur scientifique de son travail, de se référer à des sources provenant des membres du groupe qui ont participé à l'oppression de son peuple. Par ailleurs, l'utilisation de ces sources écrites demande un double effort de déconstruction critique, étant donné qu'elles imposent un cadre de référence biaisé pour comprendre les réalités des Premières Nations, entre autres parce qu'elles reposent sur une mauvaise compréhension de la langue et définissent des termes « qu'[ils] ne compren[nent] pas, dont [ils] ne compren[nent] pas le sens ou la profondeur » (Kekto, 2017):

C'est notre langue à nous, mais quelqu'un d'autre définit à notre place ce que ça veut dire telle ou telle chose. Souvent, ça ne tient pas la route la manière dont les chercheurs [non-autochtones] l'écrivent ou le disent, et parfois la traduction en français comme telle ne tient pas la route (Kekto, 2017).

L'une des conséquences des épistémologies et des méthodologies prédominantes dans le contexte académique est de produire une vision déformée des réalités des groupes racisés (Scheurich et Young 1997 : 9). Dans le contexte afro-américain,

« Examination of the social and educational research knowledge bases relative to Afro-Americans indicated that these sciences have traditionally attempted to understand the life experiences of Afro-Americans from a narrow culturocentric perspective and against equally narrow culturocentric standards » (Gordon *et al.* 1990: 15, cité dans *ibid.*).

Cette même situation est critiquée par Kekto. Le premier défi auquel il fait face est d'utiliser des sources coloniales, afin de légitimer son propre travail de recherche qui deviendra, par la suite, une référence scientifique et pourra faire office de nouvelle source légitime :

Ça va être un défi, comment prendre la première source originale, qui à mon avis n'est pas correcte, puis de créer une nouvelle source pour rétablir si tu veux, ce que moi je ne trouvais pas correct, qui ne tenais pas debout. Mais c'est pas évident. C'est *pas* évident. Tout ce qu'on dit, ça doit être absolument supporté par une source. (Kekto, 2017)

Le deuxième défi est d'élaborer de nouveaux concepts, plus conformes à la réalité et à sa langue:

C'est dans ma langue que tu vas trouver la réponse. C'est dans nos langues à nous, parce que c'est une question linguistique. Donc le concept doit venir de nous et non de la personne qui l'a mis à l'époque. Le défi ça va être, comment je vais *twister* ces éléments scientifiques-là pour les rendre conformes à nos valeurs, à nous et à notre culture. Tout en respectant les critères de reconnaissance européenne, les critères du monde occidental, quoi. (Kekto, 2017)

Kekto fait donc face à un conflit interne auxquels se confrontent de nombreux étudiants : devoir connaître sa langue et sa culture, afin de réaliser un travail de recherche qui leur soit adéquat, tout en maîtrisant les codes universitaires qui lui semblent sur de nombreux points opposés, et qui l'obligent même à penser sa réalité

en des termes qui le limitent dans sa manière de nommer sa propre vision du monde.

Anna décrit une expérience similaire :

Je trouvais ça dommage qu'il n'y ait pas d'auteurs autochtones¹¹⁵. Dans mes travaux en études autochtones, j'avais plein d'idées, mais des fois je ne pouvais pas les dire parce que je ne trouvais pas de sources scientifiques qui appuyaient mes connaissances personnelles. Je trouvais ça difficile. J'ai fini par essayer de m'adapter au système, au fait qu'il fallait toujours donner une source. Je demandais au prof : « est-ce que c'est correct si je mets mes connaissances à moi? » Mettons, si les professeurs voulaient trois sources, je mettais les trois sources et je rajoutais mes connaissances personnelles. Je trouvais ça difficile. (Anna, 2017)

Pour Kekto et Anna, la norme universitaire vient du fait de devoir se référer à des sources écrites, majoritairement occidentales, afin que le savoir produit soit considéré comme valide dans le monde scientifique. Myriam a vécu le même conflit intérieur concernant, cette fois, l'impératif ressenti de se poser en tant que chercheur extérieur, neutre et distant.

Le fait qu'il fallait faire des recherches sur des communautés autochtones, et en parler comme si c'était une entité extérieure à moi, parler des Autochtones comme si je n'en étais pas une... Ça, c'était un concept totalement impossible pour moi, c'était *épouvantable* !! J'avais remis un projet en disant : « nous, les Autochtones... ». Je ne sais pas comment ça a été reçu... Je ne sais même pas si on a le droit [de parler à la première personne] dans le cadre scientifique. Parce que quand tu es chercheur, tu es supposé être distancé de la population que tu étudies, tu es supposé avoir une certaine éthique. Mais je me dis « écoute, je suis Autochtone, faque c'est mes valeurs avant l'éthique du chercheur! » Il y avait toutes ces questionnements-là qui venaient me chercher... (Myriam, 2016).

Depuis les années 1980, les sciences humaines et plus particulièrement l'anthropologie aient développé de nouveaux cadres remettant en question « l'autorité de l'ethnographe [et] (...) le processus d'écriture évacué de toute réflexivité » (Jérôme 2008 : 179). Cette

¹¹⁵ La plupart des chercheurs autochtones au Canada sont anglophones. Le nombre de chercheurs autochtones francophones est très limité. Parmi eux, nommons Suzy Basile (professeure à l'UQAT) et Pierrot Ross-Tremblay (professeur adjoint à l'Université laurentienne, qui écrit principalement en anglais).

possibilité ne semble pas avoir été présentée à Myriam, créant ainsi un sentiment de contradiction entre ce qu'elle nomme « ses valeurs » et « l'éthique du chercheur ». En effet, il ne s'agit pas uniquement d'une difficulté académique à parler de soi à la troisième personne, mais bien d'une contradiction ressentie avec le respect de ses valeurs en tant qu'Innué. Alors que je la questionne pour essayer de comprendre cet aspect, elle tente de me l'expliquer :

L : C'est ça aussi, quand tu disais que tu trouvais ça trop théorique...

P : C'est quasiment impersonnel! Oui, c'est ça aussi, beaucoup! Chez nous, ce n'est pas valorisé. Je ne sais pas si tu comprends.

L : De?

P : De se distancier, ce n'est pas quelque chose qui... Tu sais nous, c'est vraiment la communauté, l'esprit de groupe, jamais tu ne vas chercher à prendre une distance avec la personne... ouais, c'est assez... voilà. (Myriam, 2015)

Kekto, comme Myriam avaient essayé de m'expliquer ce qui relevait pour eux de l'évidence, le fait que les normes universitaires qui leur sont présentées comme les seules valables ne respectent pas leur culture et leur vision du monde, ce que Scheurich et Young nomme le « racisme épistémique », qui impose une hiérarchie dans les « *assumptions about the nature of reality (ontology), the ways of knowing that reality (epistemology), and the disputational contours of (...) morality and values (axiology)* » (Scheurich et Young 1997: 6).

8.2.3. Faire face à la ségrégation et à la hiérarchisation des savoirs

Dans leur recherche réalisée auprès d'étudiants autochtones au Canada, Clark *et al.* (2014 : 119) indiquent que l'une des microagressions raciales vécues par les étudiants est la « l'élimination ou la mauvaise représentation dans les curriculum », qui se traduit par le fait que les enjeux autochtones sont « *overlooked, only superficially adressed, or grossly distorted in the curricula (...) across discipline* ». Dans les paragraphes qui suivent, j'ai choisi le terme d'utiliser la notion de « ségrégation » pour faire référence aux processus auxquels sont soumis les contenus curriculaires liés aux peuples

autochtones. Proche de la notion d' « exclusion », la notion de « ségrégation » fait plus spécifiquement référence à des situations historiques de distinction légale, par exemple dans le contexte des lois Jim Crow aux États-Unis et du système d'apartheid en Afrique du Sud. Alors que « l'exclusion » désigne plutôt la situation d'individus, la « ségrégation » désigne celle qui touche des collectivités (Sciara 2011). Dans certaines conditions, la notion d'exclusion permet également de rendre compte de la réalité de la ségrégation dont sont victimes les peuples autochtones, par exemple dans la définition donnée par Soulet (2013 : 662) :

Exclure signifie clôturer un espace social déclaré comme « normal » (...). On en chasse les individus atypiques ou incompatibles avec certaines valeurs prédéfinies comme condition d'appartenance à cet espace. L'exclusion repose sur la défense d'un territoire : physique (un quartier), symbolique, idéologique, culturel. C'est sur le différentiel de pouvoir entre des groupes que repose l'exclusion de l'un par l'autre.

Cette définition est particulièrement utile en ce qu'elle distingue plusieurs niveaux de ségrégation (ou d'exclusion) : physique, symbolique, idéologique et culturelle. J'examinerai plus spécifiquement la ségrégation au sein des espaces universitaires, qui peuvent être pensés comme des « territoires symboliques et idéologiques ». Nous avons vu, au chapitre I, que la ségrégation et la hiérarchisation (se traduisant par l'infériorisation des Autochtones) sont deux logiques complémentaires du racisme. Les extraits d'entrevue qui seront présentés dans cette partie montrent que les savoirs relatifs aux peuples autochtones sont soumis aux mêmes processus (illustrés plus bas par des exemples):

- La *hiérarchisation* : elle repose sur la vision que les savoirs relatifs aux Autochtones sont moins importants que les autres. Cela fait le plus souvent référence, dans les entrevues, aux connaissances politiques, sociales, historiques et législatives.

- La *ségrégation* : elle repose sur le fait que les savoirs liés aux réalités autochtones sont souvent considérés comme facultatifs et sans rapport avec les sociétés québécoise et canadienne ou avec le monde occidental contemporain.

Ces mécanismes ont été identifiés par Marly (citée au chapitre VII), qui apprécie quand les professeurs parlent des artistes autochtones dans les cours généraux en art : « *Des fois on est mis à part, surtout dans le monde des arts. On met encore tous les Autochtones ensemble dans un paquet, un peu comme une réserve. On accepte les Autochtones, mais il faut qu'ils restent entre eux* » (Marly, 2016)¹¹⁶. Les deux processus se renforcent l'une l'autre, si bien qu'il est parfois impossible d'opérer une distinction nette. Ainsi, *l'effacement* des réalités autochtones de l'imaginaire collectif (le fait qu'un professeur n'en parle pas dans un cours d'histoire du Québec ou d'histoire de l'art, par exemple) relèverait autant de la logique de hiérarchisation (qui pourrait reposer sur l'idée que parler de l'histoire des descendants européens est bien plus important que de parler de l'histoire des Autochtones) que de la ségrégation (il faut aller dans un cours d'anthropologie pour parler des Autochtones). Les paragraphes suivants présentent ces différents mécanismes, tels qu'ils sont ressortis des entrevues.

Dans l'ensemble des programmes suivis par les participants, notamment en droit, en anthropologie, en géographie, en histoire, en sciences politiques, en communication, en sexologie et en travail social, pour ne citer que les plus nommés, les étudiants autochtones observent l'effacement de leurs réalités ou de la plupart de leurs centres d'intérêts. Il est ainsi beaucoup plus facile d'avoir accès à un cours de langue des signes ou à un cours de portugais qu'un cours de langue autochtone, d'étudier des œuvres littéraires produites en France au XIX^e siècle que des œuvres d'auteurs autochtones

¹¹⁶ Ainsi qu'il sera développé en conclusion générale de la thèse, il va sans dire que le souhait exprimé n'est pas celui d'une assimilation (où les Autochtones seraient considérés comme étant des Québécois) mais celui d'une *existence collective* des peuples autochtones, en tant que nations distinctes, avec une dignité et une importance égales à celle de la nation québécoise.

contemporains. Cette observation concerne aussi bien les universités montréalaises que les universités d'autres villes du Québec, où ont étudié plusieurs participants avant de venir à Montréal. En général, les étudiants eu de la difficulté à trouver des cours sur les réalités autochtones. Cela témoigne à la fois du faible nombre de cours comparé à l'ensemble des cours offerts dans les programmes de chaque participant, et du problème de communication ou d'accessibilité des cours qui existent mais sont offerts dans d'autres disciplines¹¹⁷.

Moi je les cherchais les cours sur les Autochtones. (...) J'en ai cherché quand je suis arrivée à l'UQAM. La première chose que je faisais c'est chercher quels sont les cours sur les Autochtones que je peux suivre. Mais il n'y en avait pas là, il n'y en avait pas beaucoup. Je pense qu'au bac, le seul que j'ai trouvé c'était *L'État canadien et les peuples autochtones*. Il y en a peut-être un peu plus aujourd'hui, mais je ne pense pas tant que ça, je sais qu'il y en a un autre qui a commencé en sciences politiques sur les femmes autochtones. (Emma, 2015)

J'ai essayé de voir si je pouvais prendre [des cours autochtones], mais je n'ai rien trouvé. J'en ai trouvé un, mais c'était un cours de 3^e année, alors tu as l'impression qu'il faut avoir un background. J'ai fouillé. (...) J'aurais aimé ça un cours qui parle de la *Loi sur les Indiens* ou qui parle de notre histoire, mais la vraie, pas celle qu'on nous apprend au secondaire, la fausse histoire pour que le Canada paraisse bien. (...) Je peux parler de ma communauté, mais j'aimerais ça avoir un ensemble plus général, plus vaste, pas juste ce que je connais. Comme ça, je pourrais approfondir mes sujets. J'aimerais ça suivre un cours, mais on dirait qu'il n'y en a pas. (Marly, 2015)

En anthropologie, ce que j'ai toujours trouvé ironique, c'est que les gens aiment beaucoup l'exotisme. « Oh, on va aller aider en Afrique, on va aller en Amérique du Sud! » Toujours, toujours ailleurs, alors qu'ici, il y en a beaucoup des enjeux, il y a beaucoup d'actions qu'on pourrait faire, il y a beaucoup de choses qu'on pourrait monter! Mais c'est toujours l'exotisme et l'ailleurs. Je n'ai pas senti, non, je n'ai pas senti qu'il y avait une grande place pour les Autochtones. Autant dans les recherches, autant dans les présentations, autant dans les sujets, voilà. (Myriam, 2015)

Souvent, les participants ont donc dû faire un effort supplémentaire pour réaliser des travaux écrits ou des présentations orales sur des sujets qui les concernent et, par la

¹¹⁷ Au Québec, ce sont les départements qui décident de l'offre de cours (quand il s'agit de cours départementaux) ou les facultés (quand il s'agit de cours facultaires). Il est souvent possible pour les étudiants de suivre des cours dans d'autres programmes que celui dans lequel ils sont inscrits.

même occasion, sensibiliser les professeurs et les autres étudiants. Les possibilités diffèrent sensiblement selon les programmes et les niveaux d'études. Alors que certains ont bénéficié d'une marge de manœuvre pour explorer les thèmes qui leur importait, tandis que d'autres étudiants ont dû composer avec un cadre plus rigide. Kosa, étudiant en première année de sciences politiques, pense qu'il ne pourra choisir les thèmes de ses travaux qu'en deuxième année :

K : En ce moment je fais les premiers cours d'introduction en sciences politiques. Il y a un de mes cours dont le contenu est vraiment... je ne dirais pas qu'il est difficile, mais il ne fait pas partie de nous autres les Autochtones, la vision du monde.

L : *Pourquoi ce cours-là il ne correspond pas à la vision autochtone? Qu'est-ce qui ne correspond pas?*

K : En fait c'est vraiment tous les fondements, là. On parle beaucoup des anciens philosophes comme Aristote, Platon... Tu sais nous autres, les Autochtones, la pensée ce n'est pas la même chose qu'eux autres, c'est vraiment différent. Comment je pourrais dire ça... [Je lui pose beaucoup de questions afin de comprendre et il essaye de m'expliquer]. Ça ne correspond pas à notre vision. (...) Je ne sais pas comment dire ça, la. (...) Comme je disais tantôt, mes croyances, ça ne se joint pas, mettons. Mais ça me prend ce cours-là pareil. J'ai commencé à lire les philosophes européens. C'est une chose à laquelle je n'étais pas habitué.

(...)

L : *Dans tes travaux, est-ce que tu as le choix du sujet, exemple est-ce que tu pourrais faire un travail sur le droit autochtone?*

K : Pas vraiment. Peut-être plus dans la 2^e année. Comme je disais, c'est vraiment la politique contemporaine que je vois en ce moment. (Kosa, 2017)

Ce dialogue avec Kosa fait émerger plusieurs éléments, dont le fait qu'il n'est pas habitué à étudier des philosophes européens et que les valeurs véhiculées ne correspondent pas aux valeurs atikamekw. Le fait qu'il étudie des philosophes européens n'est pas problématique en soi. La violence épistémique réside plutôt dans l'aspect hégémonique de ces savoirs et des idéologies véhiculées. Analysant les thèmes des cours des départements de sciences politiques de treize universités de l'Ouest du Canada, Smith (2017 : 256) conclut que les enjeux autochtones font l'objet de « silences disciplinaires » :

« The discipline of political science is built on an edifice that relies on silencing, marginalizing (some would say “ghettoizing”), and rendering invisible subaltern

histories, bodies, and bodies of knowledge. (...) One way to think of [disciplinary silos and silence] is as disciplinary invisibility, whether through hiddenness, submergence, or exclusion and removal of race and Indigeneity as subjects from the fields of inquiry. »

Les propos de Kosa correspondent aux mêmes phénomènes que ceux ayant fait l'objet d'une analyse statistique par Smith (2017). Il ne peut pas réaliser de travaux sur des enjeux autochtones, car cela n'est pas considéré pertinent dans le cadre de la « politique contemporaine ». Kosa n'a donc pas d'autre choix que d'acquiescer les codes eurocentrés et attendre patiemment de pouvoir peut-être, en deuxième année, avoir accès à un d'autres perspectives. Son expérience met en évidence l'un des aspects du privilège blanc étudié par McIntosh :

« 16. I can remain oblivious of the language and customs of persons of color, who constitute the world's majority, without feeling in my culture any penalty for such oblivion. » (McIntosh 1989 : n.p.)

Les étudiants de descendance européenne ne doivent pas, pour réussir, connaître la langue, les valeurs, l'histoire atikamekw (ou des peuples autochtones en général). Le fait d'en demeurer ignorants ne les pénalise aucunement dans leur parcours scolaire (bien que l'étude d'Aristote et de Platon privilégie un certain type de capital culturel, inégalement réparti même au sein des étudiants de descendance européenne). Au contraire, Kosa doit accepter d'aborder uniquement des auteurs qui ont été érigés comme des fondateurs de l'histoire européenne. Cela implique de mettre de côté sa propre histoire et ses propres valeurs s'il ne veut pas être exclu des « zones d'opportunités » (Safi 2013 : 16), ce qui se traduit dans son cas par un passage en deuxième année d'études.

La plupart des participants ont vécu dans leurs programmes une infériorisation ou une invisibilisation persistante par les professeurs autour des réalités autochtones. Mathilde a vécu la hiérarchisation des savoirs lorsqu'elle étudiait dans une université en-dehors de Montréal et qu'elle voulait faire du droit autochtone :

J'ai passé deux ans à me faire dire que j'avais *tellement* la personnalité pour travailler dans un grand cabinet, pour faire du droit corporatif : « franchement tu ne vas pas manquer ta carrière en travaillant dans un petit cabinet à faire du droit autochtone pour rien ».

L : Dans tes cours, est-ce que vous avez parlé de questions autochtones?

(Elle me coupe et s'exclame) Oh mon Dieu!! Excuse-moi, j'ai vraiment une forte réaction... j'ai essayé quelques fois en constitutionnel avancé, j'ai soulevé la question autochtone. Parce que quand on parle des Chartes, je suis toujours un peu à réagir, par exemple : « oui, mais... ». Et le professeur que j'ai eu (...) a fini au bout de quelques fois par me dire : « Je veux plus jamais entendre parler des Autochtones, on ne parle pas des Indiens dans ce cours-ci parce que c'est trop compliqué... puis je ne vois pas pourquoi vous vous intéressez à ça. » (Mathilde, 2017)

Élise, une des trois étudiantes québécoises interviewées, très sensibilisée aux enjeux autochtones, a ressenti le même déni, le même « malaise » dans plusieurs de ses cours à Montréal. Dans un cours portant sur l'immigration et les relations interethniques au Québec, elle a demandé au professeur s'il allait parler des Autochtones et a obtenu en réponse que cela « n'avait pas lieu d'être » dans ce cours. Un professeur dans un autre programme a éludé les enjeux autochtones et ne semblait pas considérer que cela apporterait une plus-value au cours :

Un de nos premiers travaux qu'on nous a demandé de faire, c'était de réaliser un portrait historique de la ville de Montréal. Puis on nous demande de situer la date de départ du travail en 1642. Évidemment. Puis moi je m'y opposais. C'est une conception de l'histoire qui est vraiment eurocanadienne, constamment. J'ai fait un petit *statement* politique au début de mon travail. J'avais quand même 15 pages à faire sur l'histoire de Montréal, faque je ne pouvais pas me permettre de rajouter une autre partie sur qu'est-ce que moi je considère être essentiel pour comprendre les origines de la ville. Je n'ai pas eu de retour du prof là-dessus. Je l'ai écrit dans mon travail, mais... ce n'était pas marqué « pertinent » ou « non pertinent », juste aucun commentaire. (...) Comme si c'était trop compliqué : « *iiich...* ça c'est un autre sujet, on le garde pour autre chose ». (Élise, 2017)

Les conséquences de cette ségrégation (« on le garde pour autre chose ») et de cette hiérarchisation (« tu ne vas pas manquer ta carrière en faisant du droit autochtone ») sont grandes, car elles reproduisent et justifient l'idée que les réalités autochtones n'appartiennent pas à l'histoire collective et aux réalités contemporaines.

8.3. Quelques conséquences de l'effacement : l'exclusion des Autochtones hors de l'histoire et de la pensée collectives

Les paragraphes précédents ont permis d'identifier plusieurs éléments vécus comme de la violence symbolique structurant directement l'expérience des étudiants autochtones. Pour conclure ce chapitre, j'aimerais pousser un peu plus loin la réflexion sur l'impact de la ségrégation et de la hiérarchisation symboliques des perspectives autochtones. Quelles sont les conséquences de l'invisibilisation et de la représentation stéréotypée des réalités autochtones au sein de l'institution?

8.3.1. La proclamation de l'inexistence des Autochtones

De manière générale, le curriculum universitaire prend ses sources dans des phénomènes sociaux et politiques plus larges. Ceux-ci transmettent

une vision essentiellement eurocentrique de la nation canadienne qui banalise la réalité historique du colonialisme et de rapports de pouvoir sous-jacents profondément inégaux, et qui ne fait que tolérer tout au plus les Autochtones (...) sans les associer véritablement au processus de définition de la communauté politique nationale. (Salée 2005 : 65).

Il ressort distinctement des entrevues que la violence ressentie dans l'institution est d'autant plus forte qu'elle reproduit des dynamiques vécues par les étudiants dans leur jeunesse, par exemple par des commentaires dont ils ont été victimes, ou par la représentation coloniale des Autochtones dans les programmes scolaires au primaire et au secondaire (voir à ce sujet Lepage 2009, Vincent et Arcand 1979, Dufour 2013; pour les débats contemporains concernant la réforme des manuels scolaires, CEPN 2016 a et b, Brunet *et al.* 2018, Picard 2018). Analysant des manuels scolaires contemporains présentés aux élèves québécois (et, rappelons-le, aux élèves autochtones qui suivent les mêmes cursus), du moins jusqu'en 2017¹¹⁸, Bories-Sawala montre que les stéréotypes

¹¹⁸ Suite aux recommandations du rapport de la Commission Vérité et Réconciliation, en 2018, le MEES a donné la consigne d'apporter des changements aux manuels d'histoire de 3^e et 4^e secondaire. Des

des manuels scolaires ont été légèrement gommés dans les dernières décennies. Les Autochtones n'y sont plus traités de « sauvages », comme dans les manuels étudiés par Vincent et Arcand en 1979. Le mythe colonial demeure cependant hégémonique et largement non contesté (CEPN 2016 a et b). Selon Bories-Sawala, l'un des problèmes majeurs réside dans ce qui ne s'y trouve pas : le programme scolaire efface l'ensemble du processus de colonisation, « **la dépossession des terres, la marginalisation des Autochtones, la création des réserves** ».

On vous montre l'Autochtone tel qu'il était en 1500 en laissant entendre que cela n'a pas vraiment bougé (...). Les Autochtones disparaissent de l'histoire aux XVIII^e et XIX^e siècles et reviennent comme par hasard au milieu du XX^e siècle avec le réveil autochtone (...). On se demande ce qu'ils sont devenus. (Bories-Sawala dans Desrochers et Altéresco 2015)

Ce sujet a largement été abordé par les participants, par rapport à leur propre expérience ou à celle de leurs enfants. On se rappelle Marly, qui disait qu'elle voulait étudier autre chose que « la fausse histoire pour que le Canada paraisse bien » :

À l'école, l'histoire que j'ai eue sur les Autochtones, ce n'est pas la vraie (...) Comme si on était restés dans le temps puis qu'on n'existait plus après. Il y a la partie où l'Européen arrive, puis ça finit là. Il n'y a pas les histoires de guerres ni les histoires des pensionnats... On nous montre une histoire qui est figée dans le temps puis qui n'avance plus. (Marly, 2015)

En histoire il y avait un ou deux cours sur les Autochtones. Il y avait une typologie : les Iroquois qui étaient sédentaires, qui faisaient de l'agriculture, puis les Algonquiens qui étaient nomades, qui parcouraient le territoire au rythme des saisons. Il y avait un ou deux cours là-dessus. Le reste j'ai oublié, c'est de ça que je me souviens. (Gabriel, 2017)

Myriam, qui a été fâchée lorsqu'elle a feuilleté le manuel d'histoire de sa fille en 6^e année à Montréal, résume :

passages ont été « modifiés, effacés ou ajoutés », par exemple la suppression du terme « Amérindiens » et l'ajout de rubriques sur des personnages historiques autochtones (Bélair-Cirino et Noël 2018, Brunet *et al.* 2018). Ces changements sont loin de faire l'unanimité, notamment parce qu'ils « confin[ent]-encore-les éléments des histoires des "Autres" aux marges du récit » (Brunet *et al.* 2018 n. p.).

Vraiment, il faut en parler. On a été skippés* des livres d'histoire depuis trop longtemps, et non seulement on a été skippés, mais quand on a été ajoutés dans les livres d'histoire, c'est toujours des non-Autochtones qui nous ont ajouté, à leur sauce. Donc maintenant ça prendrait vraiment des Autochtones qui prennent la parole et qui disent : « nous, on est comme ça et c'est comme ça qu'on veut être représentés ». (Myriam, 2015)

Les participants autochtones ont fait face à la même histoire nationale que les Québécois, même lorsqu'ils ont réalisé leur primaire et leur secondaire dans leur communauté. Alors que Marly et Gabriel ont étudié au moins une partie de leur secondaire dans des écoles québécoises en ville, Terry a étudié dans sa communauté.

Moi quand j'étais au secondaire, il n'y avait pas de programme propre à notre culture dans les cours. Dans nos cours on apprend ce que les jeunes Québécois apprennent dans leurs écoles secondaires. Par exemple dans mon cours d'histoire, on apprend l'histoire du Canada, adapté à la vision du gouvernement canadien. Les Premières Nations dans les livres d'histoire disparaissent en 1812. On n'en a pas parlé après ça. On n'en a jamais entendu parler après ça. (Awashish 2015, présentation orale)

Cette vision de l'histoire, où les Autochtones sont réduits à deux groupes (l'un sédentaire, l'autre nomade) le plus souvent restreints à la période précoloniale, affecte à la fois les étudiants québécois et les étudiants autochtones. Pour les Québécois, elle participe à la création d'un « nous » qui exclut les Autochtones de l'imaginaire collectif et justifie leur marginalisation hors des zones d'opportunités. Dans cette optique, à l'université, les réalités et perspectives autochtones deviennent un savoir facultatif, exotique, dont la société majoritaire peut aisément se passer (par exemple, dont il n'est pas nécessaire de parler quand on étudie l'histoire de Montréal ou les fondements des sciences politiques), et non une partie intégrante de l'histoire commune (Bories-Sawala 2017, Bousquet 2016b). Cela explique la déception d'Élise, Québécoise, quand elle a réalisé que mythe national québécois n'était généralement pas remis en question à l'université.

Les questions autochtones étaient très peu discutées à l'intérieur de mes cours à l'université. Des fois, j'essayais de faire des interventions, et on me disait que ce n'était

pas vraiment le lieu ou l'objet du cours. Donc je me suis rendu compte que le milieu universitaire n'était pas décolonisé. [Pourtant] c'est ce que j'avais cru en sortant de la mineure en études autochtones : j'étais tellement dans le bain de la critique, puis j'étais comme : « wow, c'est donc ben intense ce qu'il se passe, c'est génial ». Mais après je me suis rendu compte que c'est un cercle restreint (Élise, 2017).

En-dehors du certificat en études autochtones, sa scolarité ne lui a pas donné les outils pour identifier l'effacement des perspectives autochtones :

Si je n'avais pas fait la mineure en études autochtones, je n'aurais pas fait ces liens-là. Je n'aurais pas vu ce qu'il manque dans mes autres cours. (Élise, 2017).

Cette réalité a également un impact majeur pour les Autochtones. Deux professeurs de l'Institution Kiuna ont indiqué que cette situation contribuait au sentiment d'aliénation et au désintérêt pour l'histoire.

Il y a un sentiment d'aliénation, d'étrangeté au milieu scolaire par rapport au contenu. Quand le *nec plus ultra*, c'est le développement de la raison dans la Grèce antique, ça va mal pour t'identifier! (Vadeboncoeur 2014, présentation orale)

Évidemment, ça fait souvent des étudiants qui n'aiment pas beaucoup l'histoire, pour diverses raisons. Comme à l'époque des pensionnats, l'enseignement c'était : « Vos méchants ancêtres [autochtones] ont mangé nos gentils missionnaires ». (Sioui 2017, présentation orale)

Ces commentaires semblent aller dans le sens de l'étude de Brade *et al.* (2003). Selon cette étude, les élèves autochtones qui appréciaient la représentation qui était faite des peuples autochtones avaient de meilleurs résultats scolaires au primaire (cité par Harvard 2011 : 76). Les entrevues avec les participants montrent cependant que les conséquences vont bien au-delà du sentiment d'étrangeté au milieu scolaire et de la question de la réussite et de la persévérance scolaires. Les étudiants sont dépossédés des clés pour valoriser leur identité et pour comprendre les conditions d'oppression dans lesquels ils se trouvent.

Si les étudiants québécois en primaire et secondaire n'ont pas les outils pour identifier l'invisibilisation des Autochtones et la création d'un mythe national, les étudiants autochtones, dans leur ensemble, ne l'identifient pas non plus clairement, ainsi que l'exprime Brandi :

As a kid I was in elementary school, I didn't really see... I wasn't really aware that I was *in* history. Once we have declared things, like, « Native people with these fox skins... » I never was aware. I mean, I was very aware that I was Native but for some reason I wasn't ... (...) But I was just like: « Oh, Magellan! So cool! » Just like I wasn't aware that there weren't any women in history, just that's the way how... if you watch TV, you never see any people... I think like other people aren't aware. (Brandi, 2014).

Terry, qui est resté dans sa communauté jusqu'à ses 18 ans, explique qu'il a été maintenu dans l'ignorance de sa propre histoire :

Ensuite, après tout ça, les Premières Nations, qu'est-ce qui s'est passé après 1812, on ne nous a pas dit. Nous les jeunes Autochtones, on ne sait pas... *on tombe dans l'ignorance de notre histoire.* (Terry 2015, présentation orale; je souligne)

Cette représentation a des conséquences majeures sur « le sentiment d'inexistence » des peuples colonisés (Fanon 1952: 135). Le témoignage de Kakwiranó:ron Cook, employé à la *First People's House* de McGill au moment de l'entrevue, est sur ce point révélateur. Pour expliquer les conséquences d'être confronté à un récit colonial hégémonique, il est allé sur Facebook rechercher une citation qu'il trouvait particulièrement révélatrice. La citation provient d'Adrienne Rich, qui militait dans les années 1970 et 1980 pour la place des femmes lesbiennes à l'université et dans la société.

« When those who have power to name and to socially construct reality chose not to see or hear you, whether you are dark-skinned, old, disabled, female, or speak with a different accent or dialect than theirs, *when someone with the authority of a teacher, say, describes the world and you are not in it, there is a moment of psychic disequilibrium, as if you looked into a mirror and saw nothing.* » (Rich 1984: 218; l'extrait montré par Kakwiranó:ron est souligné en italiques)

Le témoignage d'Emma, qui a grandi en ville, montre que ce récit national ne lui a pas permis de définir son identité, dans une société qui exclut les peuples autochtones de l'histoire présente:

C'est dur aussi, quand tu es Autochtone, tu te dis bon OK, être Autochtone c'est dans le passé, faque qu'est-ce que ça veut dire quand ma mère me dit que je suis Autochtone? Qu'est-ce que ça veut dire aujourd'hui? Je ne sais pas, c'est difficile. (Emma, 2015)

Dans ce contexte, il apparaît que les remarques de certains professeurs universitaires, les comportements de certains étudiants, l'effacement des nations autochtones dans les cours contribuent à placer les étudiants dans une situation d'inexistence sociale, politique et culturelle. Cela les place « *hors de l'histoire et hors de la cité* » (Memmi 1985 : 111), ou pour reprendre les termes plus contemporains de l'auteur afro-américain Coates, « *au-delà du spectre visible, au-delà de la civilisation* » (Coates 2015 : 63-64). Il s'agit du contraire de deux éléments correspondant au « privilège blanc » :

« 6. When I am told about our national heritage or about “civilization”, I am shown that people of my color made it what it is.
7. I can be sure that my children will be given curricular materials that testify to the existence of their race. » (McIntosh 1989 : n.p.)

La volonté de rester invisible, de ne pas confronter les professeurs, ou au contraire l'expression de la colère, de la frustration, de la peine, qui émergent des entrevues, me semblent être une partie intégrale des conséquences du récit colonial et raciste, disant en creux aux étudiants que leur peuple n'existe pas ou n'est pas digne d'être nommé dans le monde contemporain.

J'ai montré que l'impérialisme cognitif efface l'importance des Autochtones, en tant que peuples et en tant qu'individus. Ainsi que le montre Poirier (2014), cela revient également à proclamer l'inexistence (ou l'infériorité) des savoirs traditionnels :

Les jeunes autochtones reçoivent le message suivant : les savoirs de leurs ancêtres sont « pauvres », non appropriés, non pertinents dans le monde actuel ; ce sont des connaissances et des compétences d'un temps révolu tout juste bonnes à être inscrites dans un programme de patrimonialisation (et de « conservation ») et, donc, à être soustraites de la vie active. Il en résulte que ces savoirs autochtones, construits et transmis au fil de plusieurs générations, tombent graduellement en désuétude : ils cessent d'être mis en pratique et donc d'être transmis. (Poirier 2014 : 73)

Face à ce message, les participants développent plusieurs stratégies contre-hégémoniques, ce qui sera exploré au chapitre suivant.

8.3.2. La limitation des possibilités des étudiants

Une autre des conséquences de l'effacement et de la ségrégation des questions autochtones dans les programmes est que les étudiants sont limités dans leurs choix de cours ou de programmes et doivent faire des compromis s'ils veulent étudier des enjeux autochtones. Stéphane a étudié dans les années 1990, à une époque où les réalités autochtones étaient encore plus dévalorisées. Il a dû prendre des cours par correspondance en anglais pour avoir accès à des programmes d'études autochtones. Christian, au contraire, a dû déménager à Montréal pour suivre le programme en études autochtones ouvert en 2015 à l'Université de Montréal, « parce qu'il n'y avait rien du genre offert » dans son université.

Caroline, inscrite en maîtrise dans les années 2000 dans une université en-dehors de Montréal, s'est également retrouvée très limitée dans ses choix de programme et de direction de recherche. Elle souhaitait étudier l'absence de représentation des Autochtones dans les médias. Dans son département, elle n'avait pas accès à un directeur ou une directrice spécialiste des réalités autochtones. Sa situation n'est pas comparable au fait que l'ensemble des étudiants, quelle que soit leur origine, doivent parfois faire des compromis concernant leur objet d'étude pour la direction de recherche. En effet, pour un sujet traitant concernant les réalités occidentales

(québécoises, canadiennes, européennes, américaines), ils auront toutes les chances d'avoir un directeur ou une directrice qui connaît le contexte occidental, en étant lui-même issu (quelle que soit la nation occidentale spécifique). Le compromis ne portera pas sur cet aspect, mais seulement sur la *spécialité* de l'objet de recherche. Au contraire, dans le cas des sujets concernant les réalités autochtones, avant même de porter sur la spécialité (par exemple, l'usage des médias sociaux par les femmes des Premières Nations au Québec), ce compromis portera beaucoup plus largement sur la connaissance du contexte autochtone (quelle que soit la nation spécifique).

Pendant sa maîtrise, Caroline n'a pas pu faire partie des réseaux de recherche autochtones et avait peu accès à la littérature sur le sujet :

Quand tu fais des études autochtones, la quantité de disciplines dans lesquelles tu peux t'investir, on dirait qu'elle est assez limitée. (...) Quand je suis rentrée à la maîtrise, communication et Autochtones, il n'y avait pas de directeur de thèse qui était bon là-dedans. (...) Je ne pouvais pas faire partie du CIERA, parce que mon directeur n'en faisait pas partie. Je ne pouvais pas faire partie des groupes de recherche, parce que mon directeur ne faisait pas partie de ces groupes de recherche-là. (...) Puis à l'université, leur abonnement à des revues scientifiques ne fittait* pas avec mes intérêts de recherche : « ah bah on n'est pas abonnés à cette revue-là ». Moi je voulais aller chercher des articles qui étaient dans certaines revues scientifiques de l'Ouest canadien, la Saskatchewan, qui concernaient les médias, les Autochtones. Mais non! Je ne pouvais pas avoir accès aux articles scientifiques *via* internet, parce qu'on n'était pas abonnés. (Caroline, 2017)

Voulant étudier les liens entre les Autochtones et les médias contemporains, Caroline fait face à l'exclusion des réalités autochtones, par exemple dans les choix d'abonnement aux revues scientifiques. En plus de constater, comme d'autres participants, le retard du Québec francophone en la matière, elle s'énerve quand elle m'explique que l'anthropologie est le seul domaine où les enjeux autochtones semblaient alors considérés :

Il aurait fallu que je rentre en anthropologie, dans des études, où est-ce que « là y'a de l'Indien ». Anthropologie autochtone, histoire autochtone, « les Inuit mangent du phoque » ... Mais les Autochtones et les médias ? Il n'y en avait pas. (Caroline, 2017).

En doctorat, Caroline dit être généralement satisfaite de son inclusion dans les réseaux de recherche autochtones, notamment le CIERA, et dans son choix de programme. Elle apprécie le fait que son directeur de thèse soit spécialiste des réalités autochtones. Selon elle, Montréal n'est cependant pas la meilleure ville pour faire des études supérieures autochtones : pour cela, elle aurait dû déménager en Abitibi-Témiscamingue, à Vancouver ou aux États-Unis.

Conclusion

Au sein de ce chapitre, j'ai examiné de manière non exhaustive les formes de racisme auquel font face les étudiants autochtones, sans qu'ils l'aient nécessairement nommés de cette manière. Ayant été élevée dans un monde pensé par des Blancs, pour des Blancs, il m'a fallu plusieurs années pour apercevoir l'ampleur de ce que me partageaient les participants, pour considérer autrement la réalité institutionnelle dans laquelle j'évoluais. Quand cela me semblait pertinent, j'ai donc établi une comparaison entre le vécu des étudiants et le privilège blanc dont je bénéficie ou dont bénéficient la majorité des étudiants de l'UQAM et de l'UdeM, sur la base de leur origine et de leur couleur de peau.

Le racisme direct, qui se matérialise dans les commentaires et les attitudes des professeurs et des étudiants, est le plus aisément identifiable. Les cas de racisme direct et les conséquences de la stigmatisation documentés dans les paragraphes suivants permettent de prendre la mesure de l'importance de la dimension raciale dans l'expérience des étudiants autochtones, alors que le contexte démocratique des sociétés et institutions contemporaines se fondent sur la rhétorique « de la tolérance, de l'égalité et de la liberté d'expression » (Henry et Tator 2009 : 32).

Il existe cependant un sentiment plus diffus d'effacement ou d'invisibilisation lors du parcours académique qui ne peut pas être expliqué uniquement par les préjugés et discriminations directs. Le racisme opère à un niveau épistémique, dans la conception des savoirs légitimes produits et diffusés à l'université. Dans la plupart des cas mentionnés par les étudiants, la norme institutionnelle « maintient et affirme les idéologies raciales dominantes » (d'après le titre de l'article de Picower 2009), reposant sur la hiérarchisation et la ségrégation des savoirs et des domaines du savoir. Ces données confirment la situation critique par Battiste *et al.* (2002: 82-83) dans les universités anglophones:

« Despite several decades of work on educational equity in curriculum and research and bridging and access projects, Aboriginal peoples' achievements, knowledge, histories, and perspectives remain too often ignored, rejected, suppressed, marginalized, or underutilized in universities across Canada (...). The broad and entrenched assumption of most postsecondary curricula is that Eurocentric knowledge represents the neutral and necessary story for "all" of us. »

« Aller là où y'a de l'Indien » : l'expression de Caroline résume à elle seule les mécanismes de ségrégation auxquels font face les étudiants autochtones, historiquement restreints aux programmes d'anthropologie. Que les perspectives autochtones soient en général confinées dans les programmes d'études autochtones ou les départements d'anthropologie (malgré une évolution dans ce domaine plus importante depuis 2015) indique que dans l'imaginaire collectif, les Autochtones n'ont rien à apporter aux débats concernant la société, la politique, les sciences ou la culture dans la réflexion académique¹¹⁹. Dans cette perspective, il semble légitime de ne pas parler des réalités autochtones lorsqu'on aborde la politique contemporaine (Kosa,

¹¹⁹ Je m'inspire ici des mots d'Audre Lorde, militante féministe et antiraciste, lors d'un colloque sur le féminisme où seules deux conférencières noires avaient été invitées : « *To read this program is to assume that lesbian and Black women have nothing to say about existentialism, the erotic, women's culture and silence, developing feminist theory, or heterosexuality and power. And what does it mean in personal and political terms whenever the two Black women who did present here were literally found at the last hour?* » (Lorde 1979: 110).

2017). Les Autochtones sont déconsidérés comme producteurs de savoirs légitimes dans le monde contemporain, tant pour les savoirs autochtones liés au territoire traditionnel que pour les savoirs non-traditionnels liés aux multiples sphères de la société.

L'université n'est cependant pas un milieu homogène, et il existe d'importantes différences selon les programmes d'études et l'ouverture des professeurs ou des étudiants non-autochtones. Les membres du personnel et les étudiants non-autochtones ne constituent pas un bloc monolithique. Les participants ont indiqué avoir apprécié de voir l'intérêt des étudiants et professeurs non-autochtones pour leurs réalités dans certains contextes particuliers (par exemple l'investissement associatif, les programmes en études autochtones). L'université n'est donc pas uniquement un lieu où les étudiants autochtones se confrontent aux préjugés et aux discriminations omniprésents dans la société québécoise, mais également, dans certains espaces, un lieu où peuvent s'expérimenter de nouveaux types d'interactions entre Autochtones et non-Autochtones et « rencontrer des gens qui ont un réel désir de communiquer et d'aller au-delà de leurs préjugés » (Maxime, 2014). Ces espaces de rencontre sont particulièrement appréciés par les participants, dans un contexte général de marginalisation et d'effacement de leurs peuples.

Dans un essai portant sur les mécanismes d'oppression au sein des sociétés capitalistes, Butler et Athanasiou (2016 : 25) montrent que « la logique violente de la dépossession » enjoigne les individus à « prendre leur place propre » (c'est-à-dire la place qui leur est assignée par le système) plutôt que « prendre place » (c'est-à-dire la place que chaque personne souhaite occuper dans l'espace public). Cette distinction s'applique au contexte académique étudié ici. Les mécaniques raciales tendent à confiner les étudiants à la place qui leur est assignée : une place ségréguée, au sein de cours où « y'a de l'Indien », ou dans des catégories stéréotypées, tant qu'ils ne remettent pas en question les structures coloniales. Au cours des dernières années, des

initiatives ponctuelles ont vu le jour, témoignant dans certains milieux d'un plus grand intérêt porté aux enjeux autochtones. Malgré ces évolutions, il n'en demeure pas moins que les initiatives institutionnelles ont lieu dans un cadre colonial, qui efface ou infériorise les réalités autochtones, et repose sur un paradigme d'intégration plutôt que d'inclusion. Cette réalité affecte les étudiants de multiples façons, les renvoyant à leur appartenance à un groupe opprimé et colonisé. Tout en étant toujours contraints dans ce cadre, les étudiants prennent cependant « leur place » par leur choix d'études et de cours, par la sensibilisation des non-Autochtones, par la création d'espaces comme les associations étudiantes. Ils disposent parfois de ressources au sein de l'institution, comme le soutien de professeurs et d'étudiants non-autochtones, mais doivent le plus souvent s'appuyer sur leurs ressources internes. Dans un tel contexte, prendre sa place, rester fidèle à soi-même ne se fait pas sans tensions, ce qui sera exploré au chapitre suivant.

CHAPITRE IX

L'UNIVERSITÉ, OUTIL DE CHANGEMENT SOCIAL ET SOURCE DE TENSIONS

« Education is your most powerful weapon. With education you are the white man's equal; without it you are his victim. »

- Plenty Coups, chef crow (cité dans Harvard 2011: 1)

« What does it mean when the tools of a racist patriarchy are used to examine the fruits of that same patriarchy? It means that only the most narrow perimeters of change are possible and allowable. »

- Audre Lorde (1979 : 110-111).

Introduction

Les trois chapitres précédents ont permis d'explorer des thèmes rarement abordés dans les études québécoises, soit les dynamiques raciales au sein des institutions. Cependant, pour aucun des participants, le racisme n'a représenté ce que Dubet nomme « une expérience totale », lorsque les individus interprètent et définissent la totalité de leur existence sous l'angle du racisme (Dubet 2016 : 30). Les étudiants ont accordé une place importante à leurs motivations et à leurs réalisations au sein de l'université, tout en en ressentant les limites dans le contexte où l'université n'est pas « un lieu fait pour [eux] » (dans les mots de Kekto, 2017).

Au quotidien, les participants se heurtent aux tensions inhérentes au contexte d'oppression coloniale, particulièrement étudiés par Harvard (2011) en ce qui concerne le système universitaire. D'après la chercheuse, d'une part, « *mainstream education systems have been historically, and continue currently to be, integral to the process of marginalizing, subjugating, and oppressing Aboriginal peoples* » (Harvard 2011: 1). D'autre part, dans le contexte occidental contemporain, l'éducation scolaire est l'un

des seuls outils permettant d'offrir « *the skills needed to survive in the nonaboriginal world thereby bringing an end to miserable living conditions, pervasive poverty, and the dependency upon government handout* » (*ibid.* : 7). C'est ce qui explique qu'au Canada et au Québec, plusieurs instances, organismes et personnages publics autochtones insistent sur l'importance cruciale à apporter à la réussite scolaire des Autochtones¹²⁰. Dès 1972, la Fédération des Indiens du Canada indiquait l'importance d'« encourager par tous les moyens possibles » les « Indiens » désireux de poursuivre des études supérieures notamment dans les domaines du droit, de la médecine et de l'enseignement (FIC 1972 : 14).

Pour rendre compte de l'expérience des étudiants autochtones dans ce contexte, Harvard propose d'utiliser le terme de « *transformational resistance* » (que l'on pourrait traduire par « résistance transformationnelle »), utilisée au préalable par Solorzano et Delgado Bernal (2001) et Brayboy (2005a). Cela s'applique aux personnes

« who use academic achievement as a means of countering negative portrayals, exceeding society's limited expectations, and defying the process of their own subordination. (...) [T]he act of persisting and succeeding in education can be seen as a strategic response to racism and a means of resisting disempowerment, marginalization, and subordination within society. » (Harvard 2011: 41)

Dans ce dernier chapitre, je reviendrai sur les questions plus souvent documentées concernant les motivations des étudiants, tout en m'inspirant du cadre d'analyse concernant la « résistance transformationnelle ». J'apporterai une attention particulière aux expériences de tensions, de conflits intérieurs, de contradictions ou d'ambiguïté qui sont au cœur de l'expérience de membre d'un groupe minorisé au sein d'une

¹²⁰ Nommons, entre autres, le rapport de la Commission Royale sur les Peuples Autochtones qui consacre un chapitre entier à l'importance de l'éducation dans l'exercice de l'autonomie gouvernementale autochtone (CRPA 1996b, chap. 5), les initiatives du Conseil en Education des Premières Nations pour soutenir la réussite postsecondaire des Autochtones par la création notamment de l'Institution Kiuna, ou encore la marche *Innu Meshkenu* du chirurgien innu Stanley Vollant dont un des objectifs est d'« inspirer les jeunes [Autochtones] et les sensibiliser à l'importance de l'éducation » (UQAC 2017).

institution pensée pour la reproduction du groupe dominant (Bourdieu et Passeron 1970, Ogbu 1982, McLaren 2015, hooks 1994, Giroux 1983, Dubet 1994, Harvard 2011).

Au Canada, les contradictions engendrées au sein du système scolaire par une situation d'oppression ont été explorés tant pour les Autochtones que pour les Afro-descendants. En 1989, Haig-Brown analysait le fonctionnement du Centre d'éducation autochtone (Native Education Centre) de Vancouver en mettant l'accent sur les contradictions éprouvées entre le cadre colonial dans laquelle se trouve l'institution et les valeurs du centre et la volonté de contrôle de l'éducation autochtone. Selon la chercheuse, « *the fact that transformative work is often fraught with conflict must be recognized as a productive aspect of that work, not as a personal shortcoming* » (Haig-Brown 1995: 262). Adoptant, cette fois, le point de vue des étudiants, James (1997) a également noté qu'en raison des dynamiques raciales, les étudiants canadiens d'origine africaine font face à des « tensions contradictoires » dans leur expérience universitaire. Il formule ainsi sa problématique :

« These contradictory tensions are experienced by minority students who must enter institutions where racism will operate to limit their participation and influence their success. Nevertheless, there is no alternative for achieving their professional training and obtaining the necessary credentials. How do they live in and negotiate these contradictory tensions? » (James 1997: 160)

Dans la continuité des études d'Haig-Brown (1995) et de James (1997), ce chapitre explorera cet aspect de l'expérience des étudiants autochtones : quelles tensions ou contradictions doivent-ils affronter en faisant le choix d'étudier à l'université, en plus de se confronter aux expériences de racisme direct ? Comment combinent-ils ces tensions avec leurs motivations à poursuivre les études et la mobilisation des ressources offertes par l'université?

9.1. L'université comme outil de changement individuel et social : espoirs, tensions et contradictions

Parmi les études qualitatives réalisées au Québec s'intéressant aux motivations des étudiants autochtones, il émerge un consensus sur le fait que les étudiants souhaitent, grâce à leurs études, leurs compétences et leurs emplois, « redonner à leur communauté » (Loiselle 2010 : 58, Joncas 2013 : 173). L'article de Ratel et Pilote (2017 : 169) résume ces analyses :

L[a] motivation [des étudiants] à poursuivre des études va au-delà de leur propre réussite individuelle pour plutôt embrasser le désir de contribuer au mieux-être au sein de leur groupe d'appartenance, qu'il s'agisse de leur propre communauté, d'une autre communauté ou encore des Autochtones en général.

Les données de ma recherche corroborent ces résultats, comme nous le verrons dans cette partie. S'arrêter à nommer la motivation sous l'angle de la « contribution au bien-être collectif » tout en maintenant une perspective principalement basée sur la différence culturelle comporte cependant le risque d'oublier le contexte social et politique dans lequel se trouvent les peuples autochtones. Il ressort des entrevues que la volonté de s'éduquer a également une portée subversive sur laquelle Harvard (2011) invite à porter l'attention en utilisant le concept de « résistance » et l'importance de contribuer à l'espoir d'un « changement social » (*ibid.* : 121).

La définition de la « résistance » adoptée par Giroux (1983), Solorzano et Delgado Bernal (2001) pour les étudiants chicanos aux États-Unis et Harvard (2011) pour les étudiants autochtones au Canada permet de tenir compte à la fois de l'agentivité des participants, dans une optique d'amélioration sociale et des contraintes imposées par les structures institutionnelles (voir chapitre IV). Elle n'implique pas que les participants soient « en réaction », mais plutôt « en action, pesant le pour et le contre » (pour reprendre la distinction opérée par Bousquet 2012a : 265). Pour analyser les

initiatives de valorisation des pratiques et des savoirs ancestraux des communautés atikamekw prenant ancrage dans le concept de *Nehiro Pimatisiwin*, le mode de vie atikamekw, Jérôme (2005 : 23) précise :

Cette valorisation du concept de *Nehiro Pimatisiwin* a moins une visée politique d'affirmation identitaire face à la société dominante, même si elle y participe, qu'un objectif de guérison, ou pour reprendre le concept alternatif partagé par d'autres groupes, de mieux-être, *miromatisiwin* en atikamekw (littéralement, une vie meilleure).

Dans cet extrait, l'importance mise sur l' « objectif de guérison » indique que les actions sont réalisées prioritairement *pour soi*, et non *contre* les autres (« visée politique d'affirmation identitaire face à la société dominante »).

J'explorerai quatre grands types de motivations exprimées par les étudiants : améliorer leur niveau de vie, développer des compétences personnelles et professionnelles, acquérir les outils pour défendre leur peuple et renouer avec leur héritage. L'analyse de ces motivations s'articule autour de cette double dynamique : d'une part, l'objectif d'amélioration des conditions de vie (*pour soi*) et d'autre part, l'importance de la prise en compte d'un système *contre* lequel il faut lutter.

Les données de terrain suggèrent que l'université représente à la fois « une partie du problème et une partie de la solution » (Hampton 2000 : 210). En effet, elle permet d'acquérir certains outils auxquels les participants, du moins au moment des entrevues, n'avaient pas accès par ailleurs. Elle exerce parallèlement une « violence symbolique » en « serv[ant] des intérêts particuliers qu'elles tendent à présenter comme des intérêts universels, communs à l'ensemble du groupe » (Bourdieu 1977 : 408).

Il ressort parfois des entrevues un décalage entre les attentes des étudiants autochtones et les missions des universités. Les missions des universités francophones sont historiquement définies entre autres pour répondre au contexte francophone en

Amérique du Nord, sur des modèles européens (Corbo 2001) et non pour répondre aux attentes des étudiants autochtones (qui voudraient retourner travailler dans leurs communautés, réapprendre leur culture, développer des outils pour défendre leurs intérêts dans les tribunaux, etc.). Comme le signale Hampton (2000 : 213), les universités canadiennes ne sont pas équipées pour remplir un rôle qu'elles ne se sont jamais données, c'est-à-dire devenir un outil d'autodétermination pour les peuples autochtones. Au contraire, le réseau des UQ a été historiquement développé notamment pour favoriser l'autonomie politique, économique et culturelle de la nation québécoise (Lenoir 2005, Rocher 2004, Corbo 2002).

Au Québec, les étudiants n'ont pas accès à une université autochtone dont la mission serait de « promouvoir le savoir traditionnel, de poursuivre des activités de recherche appliquée pour appuyer l'autonomie gouvernementale autochtone, et de diffuser l'information indispensable à l'atteinte des objectifs de développement des autochtones » (CRPA 1996b, Recommandation 3.5.32). Dans le contexte actuel, ils doivent plutôt se frayer un chemin à travers un ensemble de programmes qui ne leur étaient pas originellement destinés et n'ont pas été prioritairement pensés pour eux, afin d'y trouver des outils qu'ils peuvent s'approprier. C'est dans ce contexte que l'on peut comprendre le fait que tout en offrant les ressources disponibles pour l'ensemble des étudiants, l'université ne répond que partiellement aux motivations liées aux intérêts autochtones.

9.1.1. Aller à l'université pour avoir une meilleure vie

L'un des enjeux auxquels se confrontent les participants est l'imposition de l'institution scolaire comme norme hégémonique pour garantir l'accès aux ressources économiques, sociales et aux leviers politiques. Selon une analyse commandée par le gouvernement du Canada, près des deux tiers des emplois non étudiants « créés entre 2004 et 2008 exigeaient ou exigeront un diplôme quelconque de niveau

postsecondaire » (Bergeron *et al.* 2004, cité dans Berger *et al.* 2007 : 15). Dans la société contemporaine, le capital culturel et social autochtone traditionnel n'est généralement pas convertible en sources de profit sur le marché scolaire ou le marché du travail occidental. Par exemple, une éducation « dans le bois » n'est généralement pas reconnue comme ayant une égale valeur à une éducation scolaire; la capacité à chasser est rarement convertible en emploi rémunéré dans le système eurocanadien).

Plusieurs participants ont donc poursuivi des études pour avoir de meilleurs emplois, échapper à la consommation d'alcool et de drogues et éviter de recourir au programme d'aide sociale:

J'avais fait l'expérience de vivre à l'extérieur de la communauté, sans avoir d'éducation puis sans être à l'école, ce n'était pas toujours facile. (...) C'était surtout des jobs manuelles ou des jobs routinières. Ça ne me convenait pas. J'ai travaillé 2 ans, j'ai fait du débroussaillage puis de l'abattage manuel, j'ai travaillé en forêt. Après ça, je me suis dit que c'était peut-être le temps de faire le saut et d'essayer l'université. (Christian, 2017)

L'école ça a toujours été un fardeau, mais ma mère m'a toujours montré que l'école c'était important et qu'il fallait avoir un diplôme universitaire. Ce qui fait que ma mère m'a poussée, en fait, c'est qu'elle n'arrêtait pas de me dire que quand elle m'a eue à 18 ans, elle était retournée aux études, au cégep. À partir de là, elle se disait : « je veux une belle vie pour mes enfants, ce n'est pas vrai que je vais être sur le bien-être social ». Elle m'a montré l'importance de l'éducation parce que dans ma communauté, je voyais beaucoup de pauvreté, de drogues, beaucoup de violence aussi. (Marly, 2015)

Dans une étude portant sur les déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Loïselle (2010) a noté que la détermination personnelle des étudiants était l'un des principaux facteurs de la persévérance scolaire. Dans le discours de plusieurs participants, celle-ci repose notamment sur l'espoir d'être un modèle pour les générations futures.

Je voyais ma fille grandir, et moi je travaillais dans un dépanneur*. Je me disais : « est-ce que c'est vraiment ça que je veux pour elle, est-ce que c'est vraiment le modèle que je veux être pour elle ? » Là je me suis dit : « non, si je veux que ma fille soit bien, il faut que je sois un modèle pour elle ». C'est comme ça que j'ai repris mes études. Là

je savais ce que je voulais, je savais où je m'en allais, et je l'ai fait d'une traite. (Myriam, 2015)

Je n'ai pas le choix non plus de me forcer parce que j'ai un garçon qui me regarde ! (...) Je le fais pour pouvoir donner l'exemple (...). C'est comme ça que moi, je vais l'aider (...). Lui, il me regarde travailler. Tu sais, je vais finir mon université ; lui, il va dire : « Tiens, je suis capable aussi. » Dans sa tête, à lui, ça va être normal d'y aller, à l'université. Pour moi, ce n'est pas quelque chose de normal, c'est quelque chose d'assez gros ! Lui, dans sa tête, ça va être normal. (Fanny, 2015).

Ces citations sont à mettre en perspective avec les données concernant les élèves de première génération, dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires. En effet, « les jeunes dont les parents ont étudié au collège ou à l'université sont beaucoup plus susceptibles de poursuivre des études postsecondaires » (Berger *et al.* 2007 : 61), ce qui constitue l'espoir nommé par Fanny pour son fils.

L'importance du diplôme pour accéder à certains emplois plus qualifiés est reproduite au sein de certains organismes autochtones ou de certaines communautés. De nombreux emplois dans les organismes autochtones demandent au minimum d'être détenteur d'un baccalauréat. Des études plus approfondies permettraient de préciser si cet état de fait accentue les tensions entre les personnes selon leur capital culturel. Diane, par exemple, s'inquiétait que les postes soient donnés à des personnes autochtones qui ont un diplôme mais n'ont jamais vécu dans la communauté :

Avant ce n'était pas si grave, tu pouvais travailler même si tu n'avais pas terminé ton secondaire 3. Aujourd'hui, dans les temps modernes on va dire, ils mettent la barre plus haute, il faut un bac avec 5 ans d'expérience dans le domaine » (Diane, 2017).

Il existe cependant de telles différences selon le contexte socioéconomique des communautés entre les communautés qu'il n'est pas possible de généraliser en l'absence de données systématiques.

Tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des communautés, l'université est considérée comme un levier pour améliorer son niveau de vie économique et personnel et de contribuer, plus généralement, à l'amélioration des conditions de vie de son entourage. Selon les données de recensement de Statistique Canada de 2006, le revenu médian des Autochtones augmente effectivement selon leur niveau d'éducation. Tout en atténuant les inégalités économiques entre Autochtones et non-Autochtones, le diplôme postsecondaire ne les supprime pas. En 2005, « le revenu médian d'un Autochtone ayant obtenu un certificat représente 70 % de celui d'un non-Autochtone possédant les mêmes compétences. Cette proportion passe à 86 % dans le cas d'un baccalauréat. » (Statistique Canada 2006a, cité dans Berger *et al.* 2009 : 18).

9.1.2. Aller à l'université pour renforcer ses compétences et ses connaissances

Développer sa pratique artistique

En plus de la volonté d'améliorer son niveau de vie et celui de son entourage, certains participants ont exprimé la volonté d'explorer leurs projets professionnels et de développer des compétences en la matière. Par exemple, pour Marly, Stéphane, Gabriel et Terry, l'université a permis de développer une identité artistique et de commencer leur vie professionnelle :

C'est ma troisième année à l'université et c'est là que j'ai découvert ma démarche artistique. Je me plaisais déjà à créer, mais l'idée d'en faire une vie m'a traversé l'esprit cette année, parce que je me sentais plus dévouée à mon art. (Marly, 2015)

Ça m'a ouvert beaucoup de voir des compagnies de danse, j'ai fait de la danse moderne (...) Ça, professionnellement parlant, oui, l'université ça m'a aidé. (Stéphane, 2014)

J'ai rencontré des personnes dans mon cheminement, des personnes significatives, qui m'ont aidé à me structurer, à avoir une démarche rigoureuse, donc ils ont jeté des jalons importants au niveau de mon développement en tant que musicien. (Gabriel, 2017)

Pour ces participants, les cours offerts en arts ont permis d'explorer et de développer une identité artistique. Comme nous le verrons par la suite, ils ont cependant dû s'appuyer principalement sur leurs ressources propres pour lier leur identité artistique avec leur identité autochtone.

Développer des compétences professionnelles

Un autre cas est celui de Fanny, qui avait déjà travaillé comme directrice du service de ressources humaines au conseil de bande de sa communauté puis dans un organisme autochtone. Elle a choisi de s'inscrire à l'université afin de consolider sa pratique professionnelle et développer un sentiment de crédibilité pour continuer à occuper des emplois qu'elle exerçait déjà. Elle exprime le souhait d'être, à terme, consultante pour les conseils de bande (Fanny, 2015). L'université lui permet d'acquérir des connaissances techniques générales nécessaires à sa pratique, qu'elle pourra adapter au contexte autochtone avec lequel elle est familière.

Étudier par plaisir

Plusieurs des participants (notamment Caroline, Christian, Mathilde, Maxime, Diane et Kekto) ont indiqué que le plaisir de l'apprentissage et de la découverte intellectuelle était une partie intégrante de leur choix de poursuivre les études:

Je suis curieuse de nature, je voulais *apprendre*, connaître beaucoup de choses. (...) J'aime beaucoup lire aussi les thèses de maîtrise. J'aime connaître ce que les chercheurs pensent des sujets. C'est pour ça que je pense que j'aurais été bonne chercheuse! (Diane, 2017)

J'avais l'espoir d'aller à l'université un jour. Parce que je trouvais que c'était important, je savais que c'était probablement la meilleure place pour apprendre puis j'ai tout le temps été curieux, j'ai tout le temps aimé apprendre (Christian, 2017)

J'ai *bien* aimé ça, mon parcours universitaire! (...) J'ai encore le goût à l'étude puis tout ça. J'ai des projets d'écriture (Maxime, 2017)

A un moment donné, j'ai eu le malheur ou le bonheur de tomber en amour avec ce que je faisais. D'étudier, d'apprendre, de rencontrer d'autre monde (Kekto, 2017)

À ma job, je trouvais que je manquais de défis. J'ai dit tiens, je vais retourner à l'école, je vais commencer une maîtrise! Parce que ça m'intéressait, juste de même. (Caroline, 2017)

Il est significatif qu'à part une citation venant d'une participante n'ayant pas terminé sa scolarité de baccalauréat, toutes les autres proviennent de personnes inscrites aux cycles supérieurs. Toutes ces personnes ont choisi des sujets de maîtrise ou de doctorat directement en lien avec les réalités politiques, territoriales, sociales ou culturelles des peuples autochtones. Contrairement aux participants en premier cycle, ces étudiants ont eu la liberté de choisir leur sujet et d'explorer des thèmes qui les intéressaient directement.

Des ressources universitaires à « adapter »

Recevoir des enseignements pensés dans le cadre québécois ou canadien implique d'adapter par la suite les enseignements à une réalité économique, législative et culturelle différente du contexte autochtone. Une participante en donne l'exemple pour les programmes en commerce et économie :

Ce qu'on étudie à l'université, ça n'a tellement pas à voir avec le marché du travail dans les communautés. (...) Au Québec, si tu fais des études commerciales, ils vont te montrer comment les affaires marchent à Montréal, à Québec, le service public... Tu vas voir comment le système québécois fonctionne, mais les communautés autochtones sont dans un système qui est complètement différent du reste du pays. Quand tu t'en vas dans une université, ça fitte jamais dans... *Ce que tu apprends, il faut que tu le transformes pour pouvoir l'adapter.* (Caroline, 2017; je souligne)

La remarque de Caroline, confirmée par plusieurs participants qui ne s'attendaient pas à pouvoir trouver à l'université des informations reliées à leur contexte spécifique (sauf

dans le cas des cours en études autochtones), fait partie des problématiques identifiées en 1996 par la *Commission royale sur les peuples autochtones* :

Beaucoup [de programmes de formation et d'éducation] ne font pas la moindre place aux perspectives, valeurs et questions autochtones. En fait, ils tiennent peu compte du milieu de travail dans lequel les étudiants mettront en pratique leurs connaissances et leurs compétences professionnelles. (CRPA 1996b, chap. 5, cité dans Malatest 2004 : 16)

Bien que la situation ait évolué depuis 1996, y compris au Québec (voir chapitre VI), la situation globale reste la même : la plupart des étudiants n'ont pas accès à des cours représentatifs des réalités autochtones. Si l'on considère l'ensemble des programmes suivis par les participants, la norme culturelle, intellectuelle et politique véhiculée dans les curricula est aussi une norme ethnique, celle des Québécois d'origine européenne. Dans un contexte où la « norme » est celle de la société non-autochtone, le besoin de « transformer » les enseignements pour les « adapter » ressort souvent des entrevues. Cela s'applique aux deux motivations nommées par les participants : défendre politiquement sa nation et renouer avec son identité culturelle.

9.1.3. Acquérir des outils pour « se défendre »

« Se battre à armes égales »

La majorité des ouvrages réclamant la décolonisation des savoirs (voir notamment Battiste et Barman 1995, Brant-Castellano *et al.* 2000, Harris 2002, Kovach 2009, Battiste 2013) et la revalorisation des perspectives autochtones dans les institutions scolaires se basent sur la revalorisation des pratiques et des visions du monde liées au mode de vie antérieur à la colonisation. Plusieurs auteurs autochtones (Brant-Castellano 2000, Battiste 2002, St-Denis 2009) ont cependant mis en garde contre une approche culturalisante et essentialisante, qui risquerait de ne pas prendre en compte les différences entre nations, les évolutions historiques ou l'expérience des Premières

Nations à qui l'héritage culturel n'a pas été transmis. Par ailleurs, cette lecture ne rend pas compte d'un aspect souvent moins nommé, c'est-à-dire l'histoire *politique* (et non plus seulement *culturelle*) des Premières Nations à *partir de* (et non *avant*) la colonisation. Ce thème largement abordé par les participants fera l'objet de cette partie.

Le champ sémantique de la lutte est largement présent dans les entrevues : « je voulais *défendre* la cause autochtone » (Diane, 2017), « c'est de *l'auto-défense* intellectuelle » (Maxime, 2017), « on va à l'école pour que nos gens puissent justement *défendre* qui qu'ils sont, en tant que société, leurs valeurs » (Kekto, 2017), « je voulais *me battre* pour les droits » (Bérénice, 2014), « *se battre* à armes égales » (Myriam, 2015)... Plutôt que de nommer uniquement le « désir de contribuer » ou de « redonner à sa communauté » (Ratel et Pilote 2017 : 169), il me semble donc plus juste de parler également de « se défendre » et de « contribuer à sa survie en tant que peuple ». Ce discours est particulièrement présent chez les étudiants en droit et en sciences politiques, qui disent poursuivre des études dans un but explicitement politique, notamment pour être outillés dans les processus de revendication territoriale. C'est l'une des raisons pour lesquelles Myriam pense que certaines personnes des Premières Nations veulent étudier, malgré le fait qu'avoir un diplôme n'est pas toujours valorisé dans les communautés :

Je vais juste peser mes mots, là. (...) Pour participer à la société en général, ou pour se battre contre des ennemis qui ont des outils ou des armes dont on ne dispose pas nécessairement, il faut pouvoir s'outiller de manière équivalente. (...) Je ne vais pas partir de polémique, mais ce que je veux dire c'est que si tu veux te battre contre un ennemi, il faut que tu aies les mêmes outils. Puis dans la société dans laquelle on vit, certaines personnes doivent aller à l'université, doivent obtenir un doctorat, ou des bacs, ou peu importe, pour pouvoir justement se battre à armes égales avec les gouvernements canadiens et québécois. (Myriam, 2015).

Maxime, qui a étudié les mécanismes du discours du colonialisme d'établissement au Canada, explique qu'il s'agit de décortiquer la logique argumentative coloniale afin de se donner les outils « d'auto-défense intellectuelle » :

Il s'agit d'un colonialisme d'établissement, c'est une tradition intellectuelle à part entière. Puis ça va rester, la! Moi ce que je veux dire avec ça, c'est qu'il faut toujours avoir à se défendre. Toujours. Ça ne va jamais arrêter. Il n'y aura pas de réconciliation, ce n'est pas vrai ça. Il faut avoir les moyens de se défendre. (Maxime, 2017)

Une relation ambivalente aux études

Les citations des participants font émerger une tension entre la perception ambivalente du diplôme dans les communautés et son caractère incontournable dans la société coloniale. Si les étudiants veulent principalement contribuer au mieux-être de leur communauté, c'est bien parce que celle-ci fait l'objet d'un processus de destruction politique, culturel, économique et psychologique. Or, c'est la situation coloniale elle-même qui ne laisse pas d'autre choix que d'étudier dans une institution blanche, pour lutter d'une manière définie par les colons (par exemple en exerçant un métier dans le domaine du droit pour entamer des processus de revendications territoriales). Cette contradiction a été expliquée par Kekto. Après avoir été engagé dans des négociations territoriales avec le gouvernement, celui-ci a réalisé qu'il devait aller à l'université pour être « pris au sérieux ». Avec l'ironie de celui qui se sait prisonnier d'un système d'oppression, il nomme le diplôme « le petit papier que tu mets sur le mur », dont la valeur a été imposée par la colonisation de peuplement :

Quand on négocie, on n'est [pas vraiment] pris au sérieux quand tu n'as pas le petit papier que tu mets dans le mur là, de reconnaissance dans le monde occidental. Je voulais commencer mes études pour être plus pris au sérieux par les gens avec qui on doit se battre à tous les jours, le gouvernement, les différents ministères. (Il prend un ton mi-ironique, mi-solennel) Tu es pris au sérieux simplement parce que tu t'en vas chercher [un diplôme] qui est reconnu dans le monde occidental, dans une institution reconnue... une institution *coloniale*. (Kekto, 2017)

Myriam exprime également cette ambivalence : selon elle, selon les personnes, le diplôme est perçu soit comme un outil nécessaire pour « lutter avec les armes de l'ennemi », soit comme un « bout de papier » inutile :

Pour certains Autochtones, le diplôme, ou l'obtention des études, ça se résume à un bout de papier, tu comprends. Et à quoi bon travailler aussi fort pour obtenir un bout de papier! Et je comprends tout à fait ce point de vue, je comprends tout à fait que c'est légitime, et dans la réalité dans laquelle ils vivent, ils n'ont pas besoin de baccalauréat ou de doctorat ou peu importe. Ils n'en ont pas besoin! (*Myriam, 2015*)

La perception différenciée des étudiants universitaires par les membres des communautés a été soulignée par Joncas (2013 : 166) : « certains de ces persévérants sont perçus comme étant des modèles de réussite. D'autres sont plutôt perçus comme étant intimidants vu leurs diplômes. Parfois, ils sont aussi considérés comme des personnes qui perdent leur temps à l'Université. ». Les extraits des citations tendent à montrer qu'il existe une tension, documentée dans le cas des minorités involontaires (Ogbu et Simons 1998 : 178), liée aux messages contradictoires concernant la scolarisation. Plus exactement, les participants qui ont grandi en communauté semblent devoir se situer entre (1) une interprétation instrumentale de l'éducation comme outil vers l'emploi, une meilleure mobilité sociale et vers la lutte pour leur survie en tant que nations et (2) une attitude envers l'« institution coloniale » (dans les mots de Kekto) qui peut aller de l'indifférence (comme le suggère Myriam) à la méfiance, étant donné que l'institution scolaire « leur a été imposée » dans le contexte de la colonisation (*ibid.* : 175).

S'éloigner du territoire pour pouvoir le défendre

Quelques étudiants se sont inscrits dans des programmes en droit, sciences politiques ou études autochtones spécifiquement pour des raisons politiques (Christian, Maxime, Kosa, Kekto, Diane et Mathilde). Leur expérience fait émerger de nombreuses tensions, dues au cadre universitaire lui-même ou aux conditions externes.

Le parcours de Kosa en offre une illustration. Kosa a grandi dans une communauté atikamekw et il allait beaucoup en territoire. Depuis qu'il est jeune, son rêve est de devenir avocat, pour « défendre les intérêts de [son] peuple ». Il aimerait notamment

s'impliquer au Conseil de la Nation Atikamekw. Il a cependant vécu de nombreux obstacles systémiques et institutionnels. Il a été très affecté par l'éloignement de sa communauté, le racisme de la part des autres étudiants au secondaire, puis a été en échec scolaire au cégep, où il était seul et où « il n'y avait pas beaucoup d'encadrement pour les Autochtones ». Il a ensuite terminé son cégep à Kiuna. À cause de ses mauvaises notes, il n'a pas pu s'inscrire en droit. Au moment de l'entrevue, Kosa était donc inscrit en sciences politiques, en attendant de pouvoir s'inscrire en droit. À l'université, il a dû composer avec l'absence de prise en compte des réalités autochtones dans ses cours, l'impossibilité de réaliser des travaux portant sur les thèmes qui l'intéressent et la solitude en tant qu'Autochtone. Lors de l'entrevue, il a également dit qu'il avait encore « peur » de s'identifier comme Autochtone dans ses cours, notamment à cause du racisme qu'il a subi lorsqu'il était plus jeune. L'élément de tension le plus évident est cependant le fait que, pour espérer défendre la survie de son territoire et de son peuple, il doit réaliser un « sacrifice » personnel, du moins temporaire :

Être à l'université ça fait perdre l'apprentissage [dans le bois]. C'est comme un sacrifice qu'on fait en ce moment, on s'en va aux études, pour le bien d'une communauté, de notre nation, et c'est vrai que... Moi plus personnellement ça me manque des fois d'être dans le bois, puis d'apprendre, puis... me réveiller dans le bois. Mais je me dis aussi que je m'en viens aux études pour aider ça... comment je pourrais dire ça... pour que la culture existe encore plus tard. (Kosa, 2017)

Pour reprendre les mots de Kosa, c'est à l'université qu'on « s'instruit », mais c'est dans le bois qu'on « apprend ». Kosa doit donc « sacrifier » provisoirement son apprentissage dans le bois (c'est-à-dire sa culture) et étudier dans un cadre colonial pour, précisément, défendre la culture atikamekw à plus long terme:

Si on ne défend pas notre territoire, nos intérêts, on ne sera plus Atikamekw, mettons. On sera comme perdus, on n'aura plus de terre. On n'aura pas de terre pour faire nos activités. (...) Je m'instruis pour vraiment aller chercher des outils pour plus tard aider ma communauté, ma nation. (Kosa, 2017)

Alors que Kekto et Myriam avaient nommé l'importance de se défendre face au gouvernement, les revendications territoriales font émerger d'autres acteurs importants contre lesquels il faut « se défendre », notamment les compagnies minières et forestières (voir entre autres Delisle l'Heureux 2015). C'est pour apprendre à « se réapproprier le territoire » et à le défendre notamment face à l' « industrie extractive » que Christian, qui a perdu une partie du territoire familial suite à la construction d'un barrage, a choisi de poursuivre des études :

[Je vais] me servir de mes études pour nous aider à nous réapproprier le territoire. Tu sais ça m'a *vraiment* aidé, ça a vraiment enrichi mon savoir à ce niveau-là. Ça m'a aidé à comprendre la problématique (...). On a la volonté de retourner en territoire mais ça ne marche pas. Faque... Qu'est-ce qu'on peut faire ou comment je peux me servir de mes études pour nous aider dans ce processus-là. De se réapproprier le territoire, de réhabiter, réoccuper le territoire. (Christian, 2017).

Comme pour les autres participants, il a dû faire face à de nombreux obstacles, dont le fait que les enjeux autochtones n'étaient pas abordés dans ses cours en-dehors de Montréal en sciences de l'environnement et en géographie:

Même si on parlait de territorialité, même si on parlait d'impact sur l'environnement, sur les communautés humaines, on parlait rarement des Autochtones. (...) Quand j'avais des travaux à faire, j'essayais tout le temps d'aller voir le prof, je lui disais que je voudrais faire un travail sur un projet de barrage ou sur l'occupation territoriale, sur l'historique d'occupation territoriale. Ça, d'avoir réussi à demander à mes profs de me permettre de faire ces travaux-là, qui étaient en lien avec mes intérêts, puis d'avoir eu la liberté de le faire, ça m'a demandé un effort supplémentaire. (Christian, 2017)

Il a dû déménager à Montréal pour suivre le programme en études autochtones, ce qui l'éloigne temporairement géographiquement de ce territoire qu'il cherche à défendre. Il se retrouve ainsi dans la même situation que Kosa : devoir se sacrifier temporairement pour espérer, à terme, protéger son peuple et son territoire.

Des fois je me dis que si j'abandonnerais l'université demain matin, je pourrais aller passer le reste de l'hiver en forêt. Aux fêtes, je suis allé passer 10 jours et je n'étais pas prêt à revenir. Même s'il faisait -35 degrés, même si j'étais tout seul, non, je serais resté là... Je n'étais pas prêt à revenir, là. Mais oui, peut-être que si je n'avais jamais été aux études postsecondaires, j'aurais fini dans la consommation dans ma

communauté. Puis je n'aurais pas plus été dans le bois. (Il réfléchit et hésite, essaye de se projeter dans l'avenir). Peut-être que les études... *Ça m'éloigne et ça me rapproche en même temps*. Peut-être pas maintenant... Mais je pense *qu'ultimement, oui, ultimement, ça va me rapprocher du territoire et de qui je suis*. (Christian 2017 ; je souligne)

Christian explique clairement le dilemme devant lequel il se trouve : l'université l'éloigne du territoire, mais dans le contexte colonial contemporain, ne pas aller à l'université aurait pu le faire plonger dans la consommation et l'éloigner tout autant du territoire. Pour pouvoir se rapprocher du territoire et le défendre à long terme, il doit donc, à court terme, accepter une forme de sacrifice en étant géographiquement éloigné de cet espace qu'il cherche à défendre. Le fait que l'université « l'éloigne et [l]e rapproche en même temps » du territoire et de son identité est particulièrement révélateur des tensions éprouvées dans un contexte colonial, où il faut aller chercher les outils imposés par la colonisation pour pouvoir se défendre face aux processus de dépossession identitaire et territoriale.

9.1.4. Aller à l'université pour renouer avec son héritage et son identité

Les raisons de la « quête identitaire »

Au chapitre VI, nous avons vu que seule une minorité d'étudiants se représentaient leur identité autochtone comme une évidence, sans m'exprimer de remise en question majeure venant de leur entourage ou de non- autochtones. Au contraire, pour une majorité d'entre eux, l'identité et l'héritage culturels autochtones étaient encore en construction. Cela fait émerger une tension propre à la réalité coloniale. Alors que la politique de la scolarisation obligatoire et des pensionnats indiens a eu « un retentissement dramatique, considérable, sur les relations familiales et la transmission de la culture » (FAG 2006 : 88), créant une rupture de la transmission intergénérationnelle, les études universitaires sont l'une des manières par lesquelles certaines personnes espèrent renouer avec leur identité et leur héritage.

En l'absence d'autres moyens pour renouer avec leur héritage (par exemple, avoir de la famille ou des amis proches pouvant enseigner la langue et aller dans le bois, pouvoir entendre sa langue autochtone au quotidien ou avoir accès à des programmes de revitalisation culturelle dans la communauté), certains participants se sont inscrits à l'université en espérant se rapprocher de ce qui leur a été enlevé. Je développerai plus particulièrement les parcours de trois participants (Myriam, Emma et Phoenix) dont l'identité autochtone avait été remise en question et qui ont témoigné d'une volonté de se rapprocher de leur appartenance autochtone.

Les raisons des questionnements divergent selon l'histoire de chaque personne. À l'origine, il y a, pour Myriam, la mort de son grand-père, la vente du chalet familial et la perte de la transmission culturelle :

Mon grand-père nous emmenait tout le temps dans le bois moi et mon cousin, parce que c'était important pour lui qu'on ait notre culture. Mon grand-père c'était le porteur de l'histoire, c'était le porteur de la culture, c'était son rôle implicite de transmettre et de partager ça avec ses enfants et ses petits-enfants dans ma famille. Et il est décédé quand j'étais jeune, j'avais en bas de 10 ans. (...) J'ai vraiment l'impression d'avoir été privée de tous les savoirs que j'aurais pu développer, tu sais la vie en forêt, le vocabulaire de la forêt, la manière de traiter les animaux, tout ce qui a trait vraiment aux savoirs ancestraux traditionnels. Et moi j'ai toujours ressenti ça comme un manque. (...) Je pense que perdre mon grand-père, perdre le chalet, ça a été vraiment une coupure, littéralement, entre moi et mes origines. (Myriam, 2016)

La perte du lien est parfois encore plus importante pour les participants qui ont grandi en ville. Emma a grandi en ville d'une mère autochtone et d'un père québécois. La mort de son grand-père autochtone, porteur de la culture, et ses questionnements sur son identité métissée l'ont progressivement conduite à vouloir renforcer ses liens avec le milieu autochtone. La situation d'Emma est directement dépendante de la politique liée à la *Loi sur les Indiens*. Sa mère a perdu son statut après s'être mariée à un non-Autochtone et a dû quitter la communauté. Cela a affecté son rapport à la communauté et son sentiment d'appartenance. En vertu de l'amendement C-31 à la *Loi sur les*

Indiens de 1985, elle a retrouvé son statut d'Indien. Elle a ainsi pu le transmettre à sa fille, qui pourra le transmettre à son fils. Cependant, en vertu de la loi, la transmission du statut autochtone s'arrêtera à la 3^e génération : le fils de la participante sera donc « le dernier de la lignée » (Emma, 2015).

Phoenix, quant à elle, vit un grand questionnement par rapport à son identité autochtone, questionnement qui a influencé toute sa trajectoire de vie et ses choix d'études. Elle a grandi dans une famille d'accueil non-autochtone où elle a vécu toute son enfance des abus psychologiques et physiques. Elle y a été élevée avec ses sœurs autochtones, Ojibway d'Ontario, adoptées elles aussi. Contrairement à ses sœurs, tout en ayant le sentiment d'être Autochtone, Phoenix n'a pas pu trouver de documents attestant de son identité et ne connaît pas ses parents biologiques. Elle indique : « j'ai toujours été dans une espèce de zone grise... puis possiblement que ça va rester comme ça et que je vais vivre avec ça. » (Phoenix, 2016). Ayant été adoptée au début des années 1970, il est possible qu'elle fasse partie des enfants autochtones adoptés pendant la période dite de la « rafle des années 60 »¹²¹.

Les choix de ces trois participantes ont donc été largement motivés par leurs questionnements identitaires et culturels. L'université est apparue comme l'une des seules manières de se rapprocher du milieu autochtone pour Phoenix, qui a dû rassembler des liens épars et incertains pour tisser sa toile identitaire :

Les études, c'est le moyen que j'ai trouvé pour me rapprocher du milieu autochtone. Que je sois Autochtone ou non, c'est le seul moyen que j'avais de me rapprocher du milieu autochtone. Parce que ce n'est pas comme si je pouvais aller me *pitcher* dans une communauté autochtone de même... (Phoenix, 2016)

Phoenix a suivi dans des cours portant sur les réalités autochtones dans plusieurs universités québécoises. Myriam s'est inscrite en anthropologie, d'abord au cégep puis

¹²¹ Voir la note de bas de page 34.

à l'Université, en se lançant dans ce qu'elle appelle rétrospectivement une « recherche identitaire », elle qui parle couramment sa langue autochtone mais s'est souvent fait dire par les gens de sa communauté qu'elle n'était pas Autochtone à cause de sa couleur de peau.

L'anthropologie, c'était une quête identitaire dans le sens que j'avais ce questionnement-là, est-ce que je suis Autochtone, est-ce que je ne suis pas Autochtone, qu'est-ce que je suis? Et c'était un peu dans l'idée d'entendre parler de mes racines. C'était un peu dans l'idée de retrouver tous ces savoirs qui ne m'ont pas été transmis. (...) En fait, je pensais que ça me permettrait de me reconnecter dans un certain sens, avec ces savoirs-là et tout ça... (Myriam, 2015)

Emma a fait son stage au foyer de femmes autochtones lorsqu'elle était au baccalauréat en sexologie, puis a réalisé une maîtrise en partenariat avec des femmes de la communauté de sa mère. Elle explique ainsi son cheminement :

C'était aussi une manière de renforcer mon identité parce que tu sais, quand tu es « mélangé » là, tu en entends de toutes les couleurs. Il y en a beaucoup qui ne considèrent pas que je suis vraiment Autochtone... Moi je me considère Autochtone, faque pour aller renforcer tout ça aussi, ça m'aide de garder des liens dans le milieu. (...) Je voulais faire un projet avec ma communauté. Parce que je n'ai pas grandi là-bas, mais ma mère a grandi là-bas puis j'ai de la famille là-bas. Puis c'est eux qui paient mes études, tu sais j'ai eu des bourses d'études faque je me disais bon ben, j'aimerais ça, redonner à ma communauté. (...) Je voulais faire un projet qui servirait aux gens et non pas arriver avec mon projet imposé. (Emma, 2015)

Contrairement à l'Institution Kiuna où l'« identité culturelle autochtone est au cœur des apprentissages » (Dufour 2015 : 118)¹²², les universités fréquentées par les participants n'ont pas pour mission de mettre en valeur la culture et l'identité autochtones ni de permettre l'autodétermination des peuples autochtones. Alors que ces participantes ont cherché à retrouver leur culture et leur identité

¹²² La mission de l'établissement collégial est décrite comme telle : « l'Institution Kiuna a pour objectif de former des citoyens des Premières Nations compétents dans leur domaine respectif, fiers héritiers de leur patrimoine culturel, socialement responsables, soucieux du bien-être de leur communauté et ouverts sur le monde. De manière plus générale, sa mission est de valoriser la culture et l'identité des Autochtones et de prôner les valeurs qui leur sont propres » (Institution Kiuna 2019).

fragmentée par la colonisation, elles se sont confrontées à l'absence de professeurs ou de ressources autochtones dans l'établissement (chapitre VI), à la violence épistémique (chapitre VIII) et à la remise en question de leur identité, notamment lorsqu'elles ne correspondaient pas à l'image attendue des « Indiens » (chapitre VII). Selon les participants et les programmes d'étude, l'université a eu des effets divers sur leur sentiment d'appartenance identitaire.

Se rapprocher de sa communauté et de son héritage

Pour certains étudiants qui n'ont pas grandi en communauté, le fait de pouvoir suivre des cours sur les réalités autochtones a permis de se rapprocher (du moins partiellement) de leur héritage. Emma a fait sa recherche de maîtrise et des entrevues dans la communauté de sa mère. Cette recherche a été une occasion de mieux connaître la communauté, d'apprendre à se repérer dans les rues, de réaliser qu'elle n'y était pas une « étrangère » autant qu'elle le pensait. Sa directrice de recherche n'était pas Autochtone et n'était pas familière avec les enjeux autochtones, et Emma n'a pas pu suivre de cours portant sur les réalités autochtones dans son cursus. C'est principalement la liberté de choisir son propre thème de recherche au deuxième cycle et d'adopter une méthodologie de recherche collaborative avec un organisme de la communauté qui lui a permis d'explorer les thèmes qui l'intéressaient.

Contrairement à Emma, Phoenix a pris une majorité de cours portant sur les réalités autochtones (d'Amérique du Nord ou d'Amérique du Sud) au cours de sa scolarité. Les cours lui ont permis de se sentir plus connectée aux réalités autochtones et à sa propre réalité :

Les lectures que j'ai faites, ça me réveille toujours beaucoup de choses (...) À chaque fois, dans les cours, ça me dit fortement toujours là, à chaque cours, par rapport aux Autochtones, que je suis tellement à la bonne place. (...) C'est fou là. Je me reconnais beaucoup. (Phoenix, 2016)

Au contraire d'Emma et Phoenix qui ont consciemment souhaité étudier dans les domaines liés aux réalités autochtones, pour Gabriel, la prise de conscience est apparue plus tard. Gabriel a grandi en ville d'une mère autochtone et d'un père québécois et a passé sa scolarité avec ses amis musiciens (non-autochtones). C'est en suivant un cours d'histoire des peuples autochtones en-dehors de son programme d'études qu'il a « pris conscience de la valeur de son héritage ».

Ce cours m'a fait réfléchir sur mon identité, sur qui je suis vraiment. Moi je me posais la question, c'est quoi être Autochtone aujourd'hui? C'est quoi? (...) Ça m'a permis de me rendre compte que j'étais fier d'avoir vécu des moments en réserve, avec mes grands-parents, et où on était allés dans le territoire, avec mes oncles, mes tantes. Ça m'a permis de me rendre compte plus de la valeur de cet héritage-là. (Gabriel, 2017)

Les parcours de ces participants correspondent à des cas où les choix faits en cours d'étude permettent de revaloriser ou d'accorder une plus grande place à l'identité culturelle autochtone, ainsi qu'il l'a été relevé par Ratel et Pilote (2017). Dans d'autres cas, les résultats se sont donc révélés plus mitigés.

Rester dans une « zone grise »

Phoenix a été satisfaite de pouvoir suivre des cours portant sur les réalités autochtones. Son passage à l'université l'a cependant renvoyée à son identité en morceaux, à une « zone grise » identitaire. Plusieurs événements l'ont confrontée à sa peur de faire de l'appropriation et d'être associée aux « wannabes Indians ». Cette interrogation a été soulevée par les remarques de deux professeurs, notamment lorsqu'elle a entendu qu'il n'était pas possible de se dire « métis » au Québec car les Métis sont au Manitoba¹²³. En tant que personne adoptée, sans connaissance des ses parents biologiques, Phoenix

¹²³ Le terme « métis » désigne deux réalités distinctes. *Métis* avec une majuscule désigne un peuple autochtone reconnu par la *Loi Constitutionnelle* de 1982, formé dans les premiers temps de la colonisation dans l'actuel Manitoba. *Métis* avec une minuscule désigne généralement les personnes qui ont un parent autochtone et un parent non-autochtone, ce à quoi Phoenix fait référence.

a conscience d'être dans une situation ambiguë et ne veux pas faire d'appropriation culturelle.

À chaque cours, je me suis identifiée beaucoup. Sauf qu'en même temps, j'ai compris que je ne pouvais pas m'identifier! Mais je comprends aussi, je n'ai pas la culture, c'est vrai, j'ai... Puis il y a l'appropriation culturelle aussi, il faut faire attention... En tout cas, ça m'a mis dans une zone plus grise que j'étais déjà, là. Vu que moi je ne sais pas d'où je viens, j'ai toujours été dans une espèce de zone grise... (Phoenix, 2016)

Tout en lui permettant d'entamer ce qu'elle voulait être un travail de « guérison », les remarques de certains professeurs l'ont confrontée à ses questionnements, sans qu'elle trouve de ressources ou d'aide spécifique au sein de l'université pour y faire face.

La question de savoir si elle pouvait, ou non, s'engager au sein de l'association autochtone a également été conflictuelle. Au moment de l'entrevue, elle disait ne pas se sentir légitime à y participer sans se sentir « imposteur » ou être considérée comme telle.

Je serais vraiment gênée d'aller au Cercle des Premières Nations. Je ne serais pas à l'aise. Tu sais, je ne peux pas vraiment m'identifier... (...) Tu parles des associations et tout... J'aimerais beaucoup que ça soit ouvert à ce que je puisse être là sans me sentir un imposteur. Mais je ne suis pas convaincue que ça se fait.

Le cas de Phoenix représente un cas à part, car elle est la seule des personnes rencontrées en entrevue à avoir été adoptée. Elle soulève des problématiques spécifiques qui font cependant parties intégrantes des réalités contemporaines des Premières Nations. Dans une étude sur l'expérience des Premières Nations urbanisées et métissées, Lawrence (2004 : 200) développe les questions de légitimité qui se posent dans le cas des personnes adoptées qui sentent « dans leur corps », sans pouvoir le prouver légalement, qu'elles sont Autochtones :

« I will consider what the idea of blood memory enables and secure for Native people (by way of making clear how a rationalist dismissal of blood memory in some sense disempowers Native people). In a country where a powerful body of white politicians

and scholars have for years maintained a monopoly on defining Indianness, (...) we do not have to justify our mixed-bloodedness or lack of Indian status, or to wait for courts and legislation to decide who is Indian, who is entitled or unentitled, and to internalize that logic – our bodies tell who we are. » (Lawrence 2004: 200)

La peur de l'imposture, d'être associée à un « *wannabe* » et donc de s'arroger indûment une identité, se combine ici avec des problématiques liées à la racisation historique des « Indiens » au sens de la *Loi sur les Indiens* et aux politiques d'assimilation. Pour ces problématiques, l'université a apporté à Phoenix autant de réponses qu'elle a soulevé de questions.

Réaliser que sa culture n'est pas à l'université

Pour Emma, Gabriel et Phoenix, qui ont grandi en ville et en région rurale et s'identifiaient d'origine autochtone et québécoise, les cours ont permis dans une certaine mesure de se rapprocher d'un héritage culturel. Myriam, qui a grandi en communauté et parle couramment sa langue autochtone, a été plus mitigée sur l'apport de l'université. Bien qu'il s'agisse d'un cas isolé, son expérience est révélatrice des tensions qui peuvent exister entre le désir de renouer avec ses traditions culturelles et la réalité institutionnelle

Au début, certains cours lui ont effectivement permis de se connecter avec certains aspects de sa culture:

J'ai toujours eu une nostalgie de ça, de retourner dans la forêt, de vivre en groupe ensemble et tout. Quand j'ai entendu de la théorie en cours, par rapport à la vie en forêt, ça me faisait du bien, d'entendre ça. (...) J'ai appris beaucoup de choses théoriques. Des choses qui se passent dans la forêt, auxquelles nous on n'a plus accès. J'ai un exemple qui m'a marquée. J'ai appris que l'hiver, quand chacun était dans son territoire de chasse, comme les distances étaient très longues, ils faisaient des signaux avec des sapins. Par exemple, un sapin qui était planté à l'envers signifiait qu'il y avait un décès dans cette famille-là, des choses comme ça, tu vois. Je ne sais même pas si ceux de ma nation appliquaient ça, parce que c'était très large les cours d'anthropologie, ça parlait

de plein de nations différentes. Mais ça c'est intéressant parce qu'on ne m'a jamais enseigné ces choses-là. (Myriam, 2015)

Myriam déchantait cependant vite, lorsqu'elle réalise que les cours sont tous théoriques, qu'elle doit parler des Autochtones de manière distancée, « comme si elle n'en n'était pas une », et qu'elle se sent mal à l'aise vis-à-vis de certains professeurs. Elle n'a pas le temps pour se connecter au milieu autochtone à Montréal parce qu'elle se concentre sur ses études et sur sa fille, qu'elle élève seule. Finalement, elle décide de quitter l'université lorsqu'elle réalise que ce n'est pas là qu'elle pourra réapprendre sa culture

J'ai fini par réaliser que je ne pouvais pas aller chercher ma culture dans les livres. Parce qu'une culture ça se vit, ça se respire, ça se parle, ça se goûte. (...) Après un certain temps, j'ai réalisé que l'anthropologie, ce n'était pas pour moi, c'était très théorique, j'avais besoin de concret, j'avais besoin de toucher des choses, j'avais besoin de voir du monde, juste être dans les livres, tout le temps, puis rationaliser tout le temps, c'était comme trop. (...). C'est beaucoup ça qui m'a, en tout cas en partie, qui m'a tournée off un peu de l'université je te dirais. Trop compliqué, pour rien... Trop de lectures, pour rien! Amène-moi au territoire, montre-le moi, ça va être le fun ! (Myriam, 2015)

Réalisant que l'apprentissage théorique et en-dehors du territoire traditionnel ne pouvait pas lui permettre de retrouver « la vie en forêt, le vocabulaire de la forêt, la manière de traiter les animaux » dont elle s'est sentie coupée avec la mort de son grand-père, elle décide par la suite de quitter l'université et de s'investir au sein d'un organisme autochtone en ville grâce auquel elle a développé un réseau d'appartenance autochtone. Après deux essais à l'université, elle indique qu'elle ne voit pas de possibilité de changement suffisante de la structure universitaire pour lui permettre de renouer réellement avec la transmission des connaissances et du mode de vie en territoire, au cœur de sa culture :

Partir sur ce concept-là, ça serait de littéralement repenser toute la structure universitaire. Et je n'ai pas l'impression que c'est quelque chose qu'il est possible de faire. Parce que quand tu travailles avec des grosses institutions, des grosses organisations, ou même des systèmes qui sont en place depuis des centaines d'années... Tu ne peux pas changer la structure, en tout cas pas comme ça. Je ne crois

pas que je vais voir ça un jour de mon vivant, une classe qui partirait six mois en forêt avec des aînés... (Myriam, 2016)

Lorsque, au moment de l'entrevue, je lui indique qu'en 2017 aura lieu un cours d'été de terrain en territoire atikamekw¹²⁴, elle a montré son intérêt tout en insistant sur le fait que l'important pour elle est de réapprendre à vivre dans le bois avec des aînés. Ses commentaires montrent un cas limite où l'enseignement universitaire théorique, dispensé dans la ville de Montréal, s'est avéré pour la participante incompatible avec l'apprentissage traditionnel, expérientiel et communautaire.

L'université, lieu de reconnexion ou d'éloignement?

Les expériences citées mettent en lumière les tensions dues à l'absence de ressources institutionnelles pensées par et pour les Premières Nations. Un comparatif avec les données de Dufour (2015) concernant l'institution autochtone Kiuna, seul établissement collégial autochtone de la province, permet de cerner la différence avec les établissements non-autochtones. Plusieurs participants à la recherche de Dufour étaient confrontés à une discrimination interne et une remise en question de leur appartenance autochtone. Les cours offerts à Kiuna ont permis de déconstruire ces discriminations internes, en offrant une « mise en perspective des contextes historique et politique qui ont mené à cette ségrégation » (Dufour 2015 : 130). A Kiuna s'est construit une identification collective, basée sur des critères culturels, relationnels et familiaux, plutôt que des critères génétiques. Ainsi,

L'identification collective, renforcée par les enseignements issus du programme Sciences humaines - Premières Nations, permet également de reconnaître les étudiants métissés au même titre que les étudiants nés de deux parents autochtones et d'aplanir

¹²⁴Ce cours, qui s'est déroulé du 29 mai au 2 juin 2017 pour une vingtaine d'étudiants, a été « offert conjointement par l'UQAM, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et l'Université de Montréal, le cours est conçu en partenariat avec le Conseil des Atikamekw de Manawan et Tourisme Manawan. » (Actualités UQAM 2017).

les réflexes de discrimination interne vécue dans d'autres contextes. (Dufour 2015 : 130).

Au contraire des élèves l'Institution Kiuna, si les étudiants des universités non-autochtones ont pu aller explorer une petite partie de leurs cultures, ils n'ont en général pas bénéficié de ressources et de cours adaptés. Par le biais de leur recherche personnelle, ces étudiants peuvent parfois se rapprocher de leur culture, même si cela ne se passe pas sans difficultés et se fait de manière parcellaire.

Ceux qui se sentent plus proches de leur culture trouvent d'autres moyens de maintenir les liens avec leur famille ou leur entourage, en retournant quand ils le peuvent, ou en restant connectés par Facebook. Anna, qui a « grandi dans la culture », n'a pas vécu son parcours comme une quête identitaire. Par contre, l'absence de ressources autochtones au moment où elle étudiait n'a pas non plus permis de renforcer la culture, selon les critères qu'elle jugerait importants. Anna a enseigné sa langue maternelle autochtone dans sa communauté. A l'université, elle a pris un cours d'introduction aux langues autochtones en croyant qu'il s'agissait d'un cours de langue innue, afin d'apprendre une autre langue autochtone. Elle a été déçue de constater qu'il s'agissait en fait d'un cours de sa langue maternelle, par un professeur non-autochtone :

Je pensais que c'était un cours d'innu, moi! Je voulais apprendre l'innu, comment ils l'écrivaient puis tout ça! Je dis ok, bah ça va alléger ma session! (Elle rit). J'ai décidé de prendre ça pareil, j'ai continué avec ça. (Anna, 2017)

Anna a regretté que le cours n'adresse pas les enjeux qui lui semblent fondamentaux pour préserver les langues autochtones. Pour elle, il est en effet fondamental de garder « la vraie langue », c'est-à-dire celle que parlaient ses parents et non celle plus « francisée » parlée par la plus jeune génération:

Ça prendrait des personnes Autochtones, des plus vieux qui connaissent la langue, qu'il y ait des jeunes qui apprennent par des vieux. Pour garder la langue, la vraie langue. Il devrait y avoir des professeurs en langue autochtone, anishinabe, qui devraient

apprendre aux jeunes futurs enseignants en langue autochtone. Ça prendrait ça pour continuer à garder la langue. Ça c'est en train de se perdre, la langue tranquillement. C'est en train de se franciser un peu ou angliciser, je ne sais pas comment je peux dire. (Anna, 2017)

La vision d'Anna témoigne de tensions générationnelles entre la langue des aînés et la langue des « jeunes », qui sont ici soupçonnés de ne pas parler la « vraie langue » en y incluant des mots de français ou d'anglais.

De manière individuelle ou collective, l'éducation constitue une tension entre la volonté de trouver au sein de l'université des ressources pour préserver, renforcer ou défendre les identités et les cultures autochtones, et le fantôme de l'assimilation lié aux politiques coloniales. Pour certains étudiants, l'université finit par « éloigner de son peuple », comme l'a ressenti Myriam :

Ce que j'avais remarqué à l'université, c'est que plus je m'en allais dans le domaine de la recherche, plus je m'éloignais de moi-même, de mon peuple. Puis ça faisait juste pas de sens. (Myriam, 2016)

Cette tension est également présente au niveau collectif. Même si au niveau individuel, Christian pense que l'université peut lui permettre à plus long terme de défendre son territoire et donc de s'en rapprocher, il observe que de manière collective, le fait d'avoir une majorité de personnes diplômées peut être associé à une perte de langue et de culture.

On est une des communautés qui a le plus de diplômés. C'est relié au fait qu'on est métissés, qu'on est entourés de villes puis tout ça. En contrepartie, on est je pense ceux qui parlent le moins notre langue, où la culture est en danger, là. (Il continue sur un ton ironique et un peu triste) Mais on a des diplômés ! On ne sait plus quoi faire avec notre écorce, mais on est encore capables d'utiliser le papier qui est fait avec l'écorce. On sait quoi faire avec notre papier. (Christian, 2017)

C'est bien cette impossible (ou difficile) réconciliation entre « l'écorce et le papier », liée à la nécessité d'avoir « le bout de papier » d'une institution coloniale pour pouvoir espérer garantir la survie de son peuple à plus long terme, qui constitue le cœur des

tensions vécues par plusieurs étudiants lorsqu'ils veulent étudier pour garantir leur survie et celle du territoire.

9.2. Mobilisation des ressources universitaires et stratégies de résistance

Les paragraphes précédents ont permis d'explorer quatre grands types de motivations exprimés par les participants, les ressources dont ils ont été (du moins partiellement) satisfaits et les expériences de tensions ou de contradictions qui peuvent dans certains cas émerger entre les aspirations des étudiants et les missions des universités. Tout en les confrontant à des problématiques spécifiques liées au contexte de domination coloniale, l'institution universitaire leur permet d'acquérir certains outils s'inscrivant dans des projet individuels ou collectifs. Comme le souligne Ortner (1995 : 175), « *in a relationship of power, the dominant often has something to offer, and sometimes a great deal (though always of course at the price of continuing in power). The subordinate thus has many grounds for ambivalence about resisting the relationship* ». Si avoir un diplôme peut représenter une stratégie de résistance à plus long terme (Giroux 1983), cela demande également d'accepter de se conformer du moins provisoirement aux normes qui imposent, pour certains, un « sacrifice » et qui obligent tous les étudiants à se confronter à un contexte de domination coloniale.

Dans le cadre du racisme épistémique et de l'effacement consécutif des réalités autochtones hors du champ du savoir commun, le fait de suivre des cours portant sur les réalités autochtones ou de pouvoir en parler dans des cours non spécialisés constituent une manière d'utiliser les ressources offertes par les universités ou de les « adapter » (d'après le terme utilisé par Caroline, 2017) pour répondre à ses propres intérêts. J'examinerai d'abord les possibilités et les défis spécifiques qui se posent dans ces cas. Je reviendrai ensuite sur d'autres stratégies prises pour résister, ou se protéger, vis-à-vis de l'institution universitaire.

9.2.1. Étudier dans des programmes autochtones

Mieux comprendre ses réalités personnelles et collectives

Dans cette partie, je me baserai sur les entrevues avec 4 étudiants qui ont suivi plusieurs cours en études autochtones, dans le cadre de programmes à Montréal ou dans leur scolarité antérieure. Les participants se sont dans l'ensemble montrés satisfaits des cours portant sur les réalités autochtones, étant donné que cela leur permettait d'avoir accès à des connaissances et des réflexions qu'ils n'auraient pas pu avoir dans les autres cours universitaires ou en-dehors de l'université. Deux participants qui avaient suivi un programme en études autochtones ont dit avoir acquis des compétences leur permettant de mieux comprendre leurs réalités personnelle et collective :

J'ai cheminé énormément pendant ce programme, c'est fou ! Avant ça, j'avais beaucoup de questionnements personnels, mais c'était tellement chaotique. Il y a tellement d'informations à gérer et c'est difficile quand tu réfléchis à ça par toi-même, sans base académique. Ça m'a permis d'enlever aussi un peu ma carapace pour me permettre de réfléchir clairement à tout ça, de faire le ménage d'informations, d'idées préconçues, du racisme que j'ai vécu par le passé. (...) Quand tu t'en vas dans une classe où on traite de ces questions-là, c'est *super* libérateur. (Christian, 2017)

J'ai appris beaucoup dans les cours en études autochtones. Ça me donnait des idées. « Ah c'est ça qu'on devrait faire, nous les Autochtones! Ah, on devrait faire ça! » Aujourd'hui je serais capable de prendre des décisions si je travaillais pour ma communauté. C'est comme si je voyais ma communauté d'en haut. Je commence à penser de manière vraiment plus large. (Anna, 2017)

Les programmes en études autochtones semblent répondre de manière beaucoup plus directe aux attentes des étudiants concernant leur réalité professionnelle ou culturelle que les cours non spécialisés. Il n'y a pas de contradiction entre la critique émise par certains participants que les cours concernant les réalités autochtones soient confinés à des espaces restreints, dont l'anthropologie (ce que j'ai nommé la ségrégation symbolique) et le fait que ces cours puissent permettre en partie de répondre aux

attentes des étudiants. Il s'agit au contraire d'une conséquence de la situation vécue au sein des universités, où les étudiants peuvent se sentir (du moins partiellement) représentés uniquement dans certains espaces, alors qu'ils doivent faire face à l'effacement et la dévalorisation de leurs peuples dans tous les autres cours. Ainsi que le nomment Henry *et al.* (2017 : 304), dans un contexte eurocentré et blanc, « *when diversity exists, it is in narrow spaces* ».

Se politiser

Nous avons vu au chapitre VIII que l'école n'a pas abordé l'histoire des relations entre colons et Autochtones aux XIX^e et XX^e siècles. Il apparaît de mes entrevues qu'à moins d'avoir grandi dans une famille particulièrement politisée ou d'avoir fait des recherches par soi-même, les participants n'ont souvent pas non plus entendu parler dans leur enfance de cette histoire coloniale et connaissent très peu l'histoire des pensionnats indiens ou de la *Loi sur les Indiens*. En d'autres termes, alors qu'ils en vivent les conséquences quotidiennement, ils ne connaissent pas les conditions aboutissant à l'assujettissement de leur peuple. L'histoire de la dépossession est absente de la mémoire collective, tant pour les Autochtones que pour les Québécois.

C'est de la réappropriation de cette histoire politique dont il va être question dans les paragraphes suivants. L'analyse des entrevues fait en effet émerger un autre lieu de tension propre à la colonisation. D'une part, l'institution dans son ensemble reproduit l'effacement de l'histoire de la dépossession qui a cours dans les autres sphères de la société. D'autre part, en l'absence d'autres manières de connaître son histoire, les cours portant sur les réalités autochtones sont apparues pour certains l'un des seuls endroits où chercher des outils pour apprendre son histoire, se politiser et « se défendre » dans un contexte d'oppression. Comme pour l'espoir de se rapprocher de son héritage culturel et identitaire, cette démarche est criblée de difficultés propres à la situation coloniale, puisqu'elle comporte des enjeux politiques et psychologiques importants.

Cette situation a été spécifiquement vécue par Kekto. Lorsqu'il était au baccalauréat en études autochtones (Native Studies) en Ontario, il a réalisé pour la première fois une recherche d'archives sur un traité passé avec sa nation. En mettant en lumière les injustices historiques dans le processus de négociation du traité, cette recherche l'a fortement politisé :

J'avais décidé de faire mon sujet sur un traité, sur le fameux traité avec ma nation. J'étais naïf, j'étais jeune, j'étais poussé par la curiosité, la science, tout apprendre, les faits, tout ça. Donc j'ai monté mon projet, je suis venu au bout d'aller chercher un petit financement pour pouvoir payer mes déplacements, faire de la recherche à Ottawa dans les archives. (...) C'est là que finalement j'ai découvert qu'on s'était fait fourrés, et pas à peu près. L'histoire m'a appris qu'il y a des affaires, des injustices... Je suis sorti de là *rebelle*. Tu vois, c'était mon premier éveil. C'est là que je suis devenu militant après. Je suis sorti de là choqué. Je suis revenu, j'étais politisé au boutte. (Kekto, 2017)

L'université a donné à Kekto les outils pour mieux comprendre ce que lui et ses ancêtres ont subi, découvrir l'histoire qui a été occultée dans le gouvernement colonial.

On se pose des questions. Pourquoi? Pourquoi est-ce qu'on est traités de cette façon-là? Il y a une complaisance qui se crée, parce qu'on est tellement habitués. Parce que ce n'est pas nous qui avons créé cette situation, ça a été créé à notre insu. Mais comment est-ce qu'on peut vraiment avoir accès [aux connaissances]? Finalement [à travers l'université] on découvre cette histoire-là qui nous est inconnue. Ça prend quand même une institution qui a comme but, justement, d'apprendre. C'est là que tu t'en vas apprendre ton histoire. C'est pour ça qu'à un moment donné, dans la communauté comme telle, tu n'as pas nécessairement... Tu n'as pas les livres d'histoire, tu n'as pas les documents dans la rue, là. Puis il n'y a pas nécessairement ça dans les bibliothèques municipales non plus, ce n'est pas spécialisé. (Kekto, 2017)

Puisque le programme d'études lui a permis d'aborder de manière approfondie les réalités politiques autochtones, l'université a été pour Kekto comme le lieu de « dévoilement de l'idéologie », permettant « la réflexivité à l'égard du monde social » (Ambroise 2012 : 15). Il a pu consulter des documents d'archives qui ne sont généralement pas accessibles (ni dans les communautés, ni dans les livres d'histoire, ni dans les bibliothèques municipales). Dans ce cas, les études universitaires

n'apparaissent pas comme une source de contradiction ou de conflit avec son identité mais permet au contraire d'utiliser les ressources offertes pour répondre à ses intérêts, sans avoir besoin d'« adapter » à sa propre réalité des contenus jugés eurocentriques.

Christian a également bénéficié des ressources offertes par l'université pour explorer les enjeux qui lui tenaient à cœur. Il souhaitait comprendre tant ses problématiques familiales (la perte d'une partie du territoire suite à l'inondation de leur zone de campement familial) que les problématiques territoriales de sa nation. Avant de s'inscrire à l'université, il était allé lire des ouvrages dans des bibliothèques municipales pour « essayer d'y voir plus clair ». Ses cours en études autochtones lui ont fait prendre conscience que son quotidien était façonné par la colonisation :

Je connaissais [les pensionnats, la *Loi sur les Indiens*]. Mais là j'ai vu l'ampleur de tout ça, tout ça mis ensemble... Tu sais, les concepts de « violence systémique », de « colonisation », ce n'était pas quelque chose que je comprenais. Ce n'était pas des mots qu'on utilisait. Quand j'entendais parler de « colonisation », pour moi, c'était des événements anarchistes sur Facebook, que je voyais passer sur le mur de mes amis. Pour moi, la colonisation, c'était marginal un peu. (Christian, 2017)

Son programme d'études lui a donné une compréhension générale de la situation coloniale au Québec.

Après ça, quand tu comprends le *big picture*... le panorama de tout ça, ça te permet d'aller jusqu'au niveau individuel puis de comprendre les comportements des gens, de comprendre les dynamiques à l'intérieur de la réserve, de comprendre les dynamiques entre le gouvernement et le conseil de bande, puis... C'est vraiment ça que ça m'a permis de faire, de comprendre. Donner du sens, puis de l'expliquer aussi un peu. Parce qu'il y avait plein de choses que j'avais vécu, mais je ne comprenais pas pourquoi j'avais vécu ça. (Christian, 2017)

Pour ces étudiants, l'université est donc le lieu d'une politisation ou, pour reprendre les termes de Freire. Selon Freire, la conscientisation (*conscientização*) réfère au fait d'apprendre à « percevoir les contradictions sociales, politiques et économiques » et à agir contre ces éléments oppressifs (Freire 2017 : 9). Pour Marly, une telle prise de conscience est l'une des conditions de la lutte contre les structures coloniales :

En fait c'est ça qui arrive avec le fait qu'ils ne voulaient pas nous éduquer, c'est qu'au moment où on est éduqués, on comprend qu'on est ostracisés, qu'on est inférieurs, mettons. On comprend l'injustice. C'est ce qu'ils ne voulaient pas. Je pense que c'est justement en ayant conscience de tout ça qu'on peut changer les choses. (Marly, 2015)

Se confronter aux « savoirs difficiles »

Le parcours universitaire peut parfois avoir pour effet direct ou indirect de faire prendre conscience des injustices historiques et des conditions d'oppression contemporaine. Cette prise de conscience confronte les étudiants à de lourds enjeux individuels et collectifs, ce qui soulève notamment des enjeux pédagogiques. L'apprentissage de sa propre histoire, le travail sur des traumatismes individuels ou intergénérationnels constituent ce que Britzman (1998 : 755) nomme des « savoirs difficiles ». Ce terme « fait référence aux représentations des traumatismes sociaux et historiques intégrés au sein des curricula pédagogiques et à la manière dont ils sont reçus par les individus » (Dufour 2018 : 36, voir aussi Cote-Meek 2014 : 149). Les entrevues mettent en lumière les mêmes émotions que celles relevées par Cote-Meek (2014 :113-127) auprès d'étudiants autochtones en Ontario, notamment la tristesse, la colère et l'impuissance.

La colère est constitutive de l'expérience de Kekto et de Terry, qui ont appris l'histoire de la colonisation respectivement à l'Université de Sudbury et à Kiuna. Lors d'un événement organisé dans le cadre du lancement de la mineure en études autochtones à l'Université de Montréal, Terry a décrit le « mélange d'émotions » ressenti dans ses cours à Kiuna :

A Kiuna, j'ai appris l'histoire selon la vision des peuples autochtones. J'ai appris tous les sévices vécus, les femmes autochtones, j'ai appris toutes les époques du colonialisme, puis... il y a aussi, on a eu des cours politique autochtone, à Kiuna. Certains cours, on ressort de là avec la colère. Souvent un mélange d'émotion. C'est comme un éveil de la conscience politique, sociale, éducative. (Awashish 2015, présentation orale)

Nous avons l'occasion d'en discuter de nouveau deux ans plus tard, lorsqu'il m'explique qu'avant d'aller à Kiuna, il avait entendu parler de la *Loi sur les Indiens*, mais n'en connaissait pas plus. Il ne savait pas pourquoi il y avait des réserves ou pourquoi il avait un numéro de bande, et la prise de conscience est douloureuse :

T : Je ne savais pas pourquoi j'avais un numéro de bande!

L : *Mais maintenant tu sais pourquoi?*

T : Oui

L : *Pourquoi?*

T : Bah.... (il répond calmement, mais je sens qu'il est en colère) Pour pouvoir être traité comme un enfant» (Terry, 2017)

Terry fait référence au fait qu'en vertu de la *Loi sur les Indiens*, les « Indiens » ont un statut équivalent à ceux de mineurs sous la tutelle de l'État fédéral (Dupuis 1991 : 42). Apprendre cette réalité en cours constitue un « éveil de la conscience » qui s'accompagne de la « colère » nommée dans l'extrait précédent.

Dans son enquête au sein d'universités canadiennes, Cote-Meek a documenté les difficultés psychologiques vécues par les étudiants autochtones inscrits dans des programmes d'études autochtones :

« When Aboriginal students come to understand the devastating impact of ongoing colonial violence and then begin to make the links personally, it can be a time of extremely mixed emotions, which can sometimes require supportive counselling. » (Cote-Meek 2014 : 117).

Ces enjeux ont été nommés par Anna. Suivre les cours en études autochtones l'a confrontée aux souffrances déjà vécues dans sa famille. Elle mentionne à plusieurs reprises que « ça lui est rentré dedans ». En plus des expériences de racisme qu'elle a ressenti dans d'autres cours, ou de l'angoisse d'être « mise sur le spotlight » en tant qu'Autochtone, les cours suivis la confrontent de nouveaux aux difficultés vécues et aux stéréotypes :

J'ai eu de la difficulté, c'est sûr. Parce que j'étais la seule Autochtone puis on parle de toi, on parle de ton... tout ça, ça a été difficile. (...) On parle de ta nation, « les Autochtones sont ci, les Autochtones ont des problèmes sociaux, les Autochtones sont en minorité... les Autochtones ne sont pas éduqués... » Tout entendre ça, ça revient tout dans ma tête, là. (Anna, 2017)

Elle me raconte deux anecdotes particulièrement difficiles. La première concerne l'histoire des pensionnats indiens.

Parler des pensionnats indiens, ça m'a touchée aussi, parce que mes parents, mon frère et ma soeur ont subi ça. J'ai quand même ressenti l'effet que ça a fait, les pensionnats indiens. Au niveau des parents, qui se sont fait enlever leurs enfants. Mon frère a subi des mauvais traitements au niveau sexuel et tout ça (...) Tu vis ça, puis tu suis des cours de ça... c'était quelque chose. (Anna, 2017)

La deuxième anecdote concerne une vidéo sur des femmes à la recherche de leurs enfants :

À un moment donné il y avait un professeur qui avait mis une vidéo, c'est des femmes qui avaient été à la recherche de leurs enfants après 40 ans. Ça, ça m'a rentré dedans!! Ça m'a rentré dedans... J'ai vu le vidéo, tout ça. Le cours s'est fini comme ça. Il y a des gens qui voulaient poser des questions. Moi j'ai juste pris mon sac, je suis partie, je pleurais. Ça, ça m'a fait de quoi... Il y a beaucoup d'événements comme ça qui s'est passé durant que je faisais la mineure. (Anna, 2017)

Il ressort des expériences racontées par Anna un fort sentiment de solitude, en tant qu'Autochtone et en tant qu'étudiante plus âgée que la moyenne. Est-ce une violence supplémentaire que d'entendre systématiquement cette histoire de la bouche des non-autochtones, d'une façon théorique et académique, sans prendre en compte de manière spécifique les émotions induites par ces « savoirs difficiles »? Anna ne le dit pas.

Christian, inscrit au même programme en études autochtones, a également été confronté à ces difficultés. Contrairement à Anna, il a bénéficié de possibilités d'en parler en groupe, après les cours, ce qui lui a été d'un grand soutien psychologique :

Dans les cours, des fois c'était difficile. Tu sais, parler des pensionnats, de la violence systémique, puis tout ça. Des trucs historiques, toutes les problématiques qui en

découlent aujourd'hui, tout ça c'est des choses qui sont difficiles. Après les cours souvent on se rencontrait puis on parlait de ça, on échangeait en masse. Faque ça nous a vraiment fait vivre ça en classe, puis de le partager en-dehors après, on a créé des liens solides. (Christian, 2017)

Les expériences d'Anna et de Christian concordent avec les réflexions de Cote-Meek (2014). Son étude pose des questions d'ordre pédagogique, épistémique et institutionnelle sur la place accordée au « bien-être mental et émotionnel » des étudiants (en comparaison à l'apprentissage cognitif) et sur la possibilité d'avoir une partie du cours accordée à « *dealing with the emotional aspects of learning the course content on colonial violence* » (*ibid.* : 136). Certains participants à l'étude de Cote-Meek ont pu bénéficier d'espaces spécifiquement consacrés, pendant les cours, au partage d'expériences et au soutien émotionnel (*ibid.* : 137) et du soutien d'ainés autochtones embauchés par les institutions (*ibid.* : 144 -147).

Les participants à la recherche n'ont pas bénéficié de telles ressources. Christian a contribué à créer de manière informelle un groupe de discussion avec les étudiants non-autochtones, ce qui a permis par d'autres biais d'opérer ce partage personnel jugé important par Cote-Meek. Les questions soulevées ici (et qui mériteraient des recherches plus importantes dans le contexte francophone) sont intimement liées avec la situation de domination raciale. Pour Cote-Meek, l'absence ou la présence de prise en considération des émotions des personnes affectées par le contenu du cours participe de la possibilité d'« *empowerment* » (*ibid.* : 139), ou au contraire de dépossession, lorsque « *little regard is conveyed to those who live the narrative may affect* » (*ibid.* : 122). Ces questions indiquent également une prise en considération de l'espace de la classe comme un espace politique :

« Classrooms are, in fact, sites where notions of remembrance, witnessing and testimony occur through historical narratives. Drawing on this, the pedagogical implication becomes one where attention is drawn to how the historical narrative on ongoing colonial violence on Aboriginal peoples is introduced in the classroom, what

parts of the narrative are told and retold, and by whom and in what ways. » (*ibid.* : 153).

9.2.2. « Intégrer » ses réalités en classe

La plupart des étudiants n'ont pas eu accès à des cours portant sur les réalités autochtones. Plusieurs m'ont regardé avec un air d'incompréhension lorsque je leur ai demandé si l'université leur avait permis d'explorer leur identité autochtone. Il leur semblait évident qu'ils ont dû eux-mêmes faire des efforts pour « intégrer » leur culture autochtone en classe, ou pour explorer les enjeux qui leurs semblaient importants, mais sans recevoir d'aide extérieure. Cela a constitué un poids, un travail supplémentaire pour Christian, lorsqu'il étudiait dans une université en-dehors de Montréal:

C'est vraiment une pression ça, que je ressentais d'être justement comme le petit tannant*, qui dit au prof : « bah là justement, vous ne parlez pas de ça », ou « vous oubliez peut-être cet aspect-là » (Christian, 2017).

Les cycles supérieurs offrent une plus grande liberté aux étudiants. Ceux inscrits en maîtrise ou en doctorat ont tous choisi un thème en lien avec les réalités autochtones. Certains cours permettent aux étudiants, dès le premier cycle, d'intégrer leurs réalités dans leurs travaux. Bérénice, par exemple, a apprécié avoir le soutien de son professeur :

Dans un travail, je faisais le parallèle entre les Autochtones, l'alcoolisme fœtal, l'art. Le prof avait vraiment trippé sur le fait que je parlais de ça. Il était vraiment content. Il m'avait demandé de mettre mon travail à la bibliothèque. (Bérénice, 2014)

D'autres exemples tirés des travaux de trois participants (Marly, Terry et Anna) permettent d'illustrer la diversité des intérêts des étudiants, entre engagement politique, travail de guérison et mise en valeur de ses propres traditions culturelles.

Au chapitre VIII, j'ai insisté sur l'importance de reconnaître les différentes sphères de l'identité. Il n'y a pas de contradiction avec le fait que les travaux présentés ci-dessous sont tous en lien avec les réalités autochtones. D'une part, ils témoignent d'une grande diversité de parcours et d'intérêts et ne correspondent pas à une vision stéréotypée de ce qui serait « la » culture autochtone. D'autre part, si l'emphase est mise sur les réalités autochtones, c'est précisément parce que celles-ci sont constamment l'objet d'effacement et menacées d'inexistence. Cela ne signifie pas que les participants n'aient pas d'autres centres d'intérêts (par exemple, la musique classique en art ou les droits des immigrés en sciences juridiques), mais ceux-ci font moins l'objet d'une lutte, car ils sont beaucoup plus facilement accessibles dans la culture majoritaire.

Le premier exemple est celui de Marly. Originnaire d'une communauté innue, Marly a « toujours détesté » l'école. Elle a fait très péniblement son parcours scolaire jusqu'à ce qu'elle s'inscrive dans un programme en arts. L'art a été pour elle « libérateur »; elle le considère à la fois un outil de réconciliation et de guérison. Lorsque je l'ai rencontrée pour la première fois, Marly était en 3^e année de baccalauréat, année où elle a commencé à trouver sa démarche artistique. Dans certains de ses projets, elle aborde les traumatismes intergénérationnels des pensionnats indiens, les conséquences de la *Loi sur les Indiens* ou la spiritualité autochtone. Pour son projet de fin d'études en avril 2017, elle a fait tatouer sur son avant-bras gauche son numéro de bande (attribué par le gouvernement fédéral en vertu de la *Loi sur les Indiens*) (figure 9). Cette performance, intitulée « Je ne suis pas en colère », s'inscrit à la fois dans un objectif de guérison et de sensibilisation des non-Autochtones :

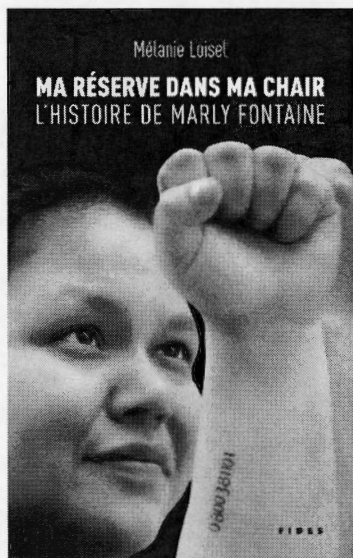


Figure 8. *Projet final d'université de Marly Fontaine, 2017.*
 ©Loisel 2017, Éditions Fides (page de couverture).

Marly explique ainsi son projet dans son autobiographie:

J'ai posé un geste fort avant de me faire tatouer mon numéro de statut d'Indien sur mon bras. Il peut vous paraître violent et il l'est peut-être un peu, mais ma démarche est beaucoup plus profonde. Mon but est vraiment de conscientiser les gens et de mettre en lumière une page sombre de notre histoire. (Marly, dans Loisel 2017 : 19)

Ce n'est pas à l'université qu'elle a entendu parler de l'histoire et des pensionnats indiens, mais par ses recherches personnelles. Si son département lui a laissé une liberté de choisir le thème de ses œuvres, l'université ne l'a pas aidé à obtenir les informations relatives aux peuples autochtones (à la différence de Christian et de Kekto qui étaient dans des programmes autochtones). Elle exprime très clairement son point de vue :

Dans mon projet d'art, je parle de la culture autochtone. Des fois, je fais des recherches et j'en apprend plus que ce que je savais. (...)

L- Est- ce que l'université t'a fait évoluer dans ton identité innue ou autochtone?

Non.

L- Est-ce que tu as l'impression d'avoir pu explorer des choses, comme par exemple les pensionnats?

Oui. Ben ça, c'est plus moi que l'école. Ce n'est pas l'école qui m'a poussée vers ce sujet-là, c'est moi que ça touchait et je faisais des projets dans mes cours. Mais l'université ne m'a pas alimentée par rapport à ça. (...) Ce que je trouvais le fun par exemple, c'est que des fois certains profs, au département d'histoire de l'art, parlaient d'artistes autochtone. (...) Mais dire qu'ils m'ont fait évoluer en tant qu'Autochtone, non. (Marly, 2016)

Même discours du côté de Terry, originaire d'une communauté atikamekw et inscrit dans un programme en art au moment de l'entrevue. Comme Marly, c'est lui qui a « intégré » sa culture à l'université :

Dans mes projets, je vais souvent intégrer ma culture, mon identité... Même quand on nous impose des sujets, quand le prof nous impose des sujets, je vais souvent essayer des moyens de contourner ça, pour essayer d'intégrer mon identité, ma culture. (...) J'apporte quand même une certaine mémoire [des souvenirs] dans toutes mes créations, dans tout ce que je fais... Mais c'est des mémoires de ce que j'ai appris quand j'étais à Opitciwan, quand j'étais avec mes grands-parents, juste, faire le geste... en créant, mettons par exemple mon installation, la grosse toile avec du bois... Bah c'est un exemple, juste le fait de faire ça, c'est comme un tannage de peau, savoir sécher la peau » (Terry, 2015)

Dans la citation, Terry donne l'exemple d'une toile qu'il a tendue sur du bois, imitant ainsi les gestes effectués avec ses grands-parents pour faire sécher la peau en la tendant autour d'une structure en bois. Comme d'autres étudiants, il a dû « contourner » les thèmes imposés pour y inclure des aspects autochtones.

Anna a également pu réaliser son propre projet en lien avec sa culture. Dans un cours en éducation à la petite enfance, les étudiants ont dû créer un outil d'observation pour travailler avec les enfants en centres de la petite enfance*. Anna a décidé de réaliser un bâton de parole, pour que les enfants de 4-5 ans puissent parler de ce qu'ils ont vécu en utilisant le bâton pour faire des tours de parole (figure 10).

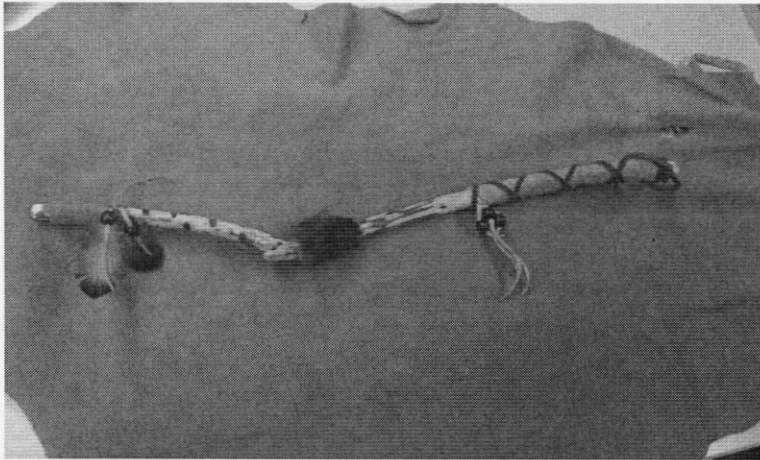


Figure 9. Bâton de parole réalisé par Anna pour un cours
Photographie Léa Lefevre-Radelli

Anna commente son travail:

J'ai enlevé l'écorce, je l'ai sculpté un petit peu... Quand tu fais un bâton de parole, ça doit avoir un rapport avec toi. Les deux plumes à gauche, c'est pour mes deux filles qui habitent encore avec moi. J'ai trois enfants au total, donc j'ai mis trois perles. La fourrure, c'est de la vraie fourrure de castor, ça représente le castor qui travaille fort. Quand les enfants parlent, ils vont jouer avec les trous en rouge, ils vont toucher le poil, ça les aide. (Anna, 2017).

Les étudiants expérimentaient une « exclusion ou une mauvaise représentation » curriculaire (Clark *et al.* 2014 : 119). La possibilité qui leur a parfois été accordée d'« intégrer » leurs réalités dans les cours est représentative de ce contexte de domination raciale. Ces travaux peuvent être considérés comme des « *moments of resourcefulness* » (Holland 2003 : 177), c'est-à-dire des actes créatifs d'individus dans un cadre imposé (une structure institutionnelle non-autochtone, académique, dans le cadre d'un programme défini).

9.2.3. Maintenir son identité culturelle

Les participants trouvent plusieurs manières pour affirmer leur droit d'exister au sein d'un système d'où ils sont absents ou infériorisés. Dans cette partie, je documenterai l'une des formes de résistance, qui réside dans le fait de « rester soi-même » et de garder une distance vis-à-vis de l'hégémonie des savoirs et des valeurs universitaires.

Rester soi-même

L'université éloigne des lieux où peut se vivre la culture (en territoire, en communauté avec l'entourage, ou dans les organismes autochtones en ville), impose parfois un sacrifice individuel et oblige l'ensemble des participants à se confronter au racisme. Face à cela, le fait de défendre son identité autochtone représente un enjeu important.

Les participants qui ont abordé la question ont été unanimes à contester la vision selon laquelle être à l'université, c'est perdre son identité ou sa culture autochtone. Deux participantes ont mentionné avoir été explicitement confrontées à l'idée qu'être à l'université ou avoir des bonnes notes à l'école, c'est être « blanchi » ou « avoir l'air d'un Blanc ». La plupart n'ont pas vécu de découragement explicite de la part de leur entourage à aller à l'université par risque de devenir Blanc : les tensions sont plus subtiles et incluent, par exemple, l'absence de compréhension par certaines personnes en communauté de l'intérêt de poursuivre des études. Les membres de la famille qui ont été dans les pensionnats indiens en parlent peu, et plusieurs participants m'ont indiquée que cela pouvait avoir un impact sur la perception de l'école, mais que ce sujet avait rarement été directement abordé.

Plusieurs participants contestent la vision assimilationniste en indiquant qu'il s'agissait d'une construction coloniale, liée aux politiques d'émancipation :

Ça, c'est la mentalité de la législation. La minute qu'une personne était allée aux études, justement elle perdait son statut d'Indien. Ça c'était dans la *Loi sur les Indiens*. Mais ça c'est dans la mentalité du colonial, pour essayer de nous assimiler. Mais nous, justement, on ne joue pas à ces petits jeux-là qu'eux autres vont jouer. (Kekto, 2017)

Avant, on perdait notre statut d'Autochtone quand on avait nos diplômes universitaires. Tu devais choisir entre être Autochtone ou devenir Blanc et éduqué. Au moment où tu voulais aller à l'école, c'était mal vu [par la communauté], comme : « tu n'as plus envie d'être Autochtone, tu renies qui tu es, tu renies ta famille ». (...) Mais ça dépend.

L : Tu n'es pas moins Innue parce que tu vas à l'université?

Aujourd'hui, non, je n'ai pas cette impression-là. Mais c'est les mentalités qu'ils ont essayé d'inculquer aux gens. (Marly, 2015)

Kekto défend ainsi l'idée que l'université ne rend pas les étudiants « moins Autochtones » :

L : Est-ce que tu as l'impression que dans le fond, tu es forcé d'abandonner ce que tu es, que tu serais forcé de te comporter comme un Blanc pour réussir à l'université?

(Il réfléchit). Hum... Non. Non, parce que dans le fond de moi-même... Justement, justement on se l'est posé cette question entre nous. J'en ai jasé avec d'autre monde. La question c'est que oui, on devient éduqué, mais est-ce qu'on apprend une manière d'être d'une autre nation? Non. On reste les deux pieds à terre puis on reste qui on est, finalement. On ne se prend pas pour d'autres personnes. (Kekto, 2017)

En affirmant une identité autochtone, les participants se positionnent ainsi autant face aux politiques assimilationnistes que face à la méfiance au sein des communautés autochtones vis-à-vis du fait qu'être éduqué signifie perdre son identité, affirmant qu'il est possible d'être Autochtone *et* d'avoir un diplôme universitaire.

Garder ses valeurs, maintenir ses distances

L'un des corollaires à l'affirmation de l'identité autochtone est la mise à distance de l'hégémonie des savoirs et des normes universitaires et plus généralement des normes occidentales. L'enjeu a été synthétisé par Poirier (2014), pour expliquer les motivations d'un projet de reconnaissance des savoirs autochtones réalisé avec le Conseil de la Nation Atikamekw :

Cette motivation est de tenter de faire contrepoids (...) à l'idéologie et au discours dominants, au Québec comme partout dans le monde, lesquels présentent l'envers obligé de l'école et de la scolarisation obligatoire comme étant l'ignorance, la pauvreté et le sous développement. (...) [U]n tel discours, très prégnant dans toutes les couches de la société et amplifié par les visées néolibérales, n'en a pas moins comme effet de marginaliser et de dévaluer les systèmes de savoirs locaux (ou traditionnels), notamment les systèmes de savoirs autochtones, tant auprès des jeunes générations d'autochtones que de la société majoritaire. (Poirier 2014 : 73).

Les discours des participants reprennent ces interrogations, dans les termes formulés par Poirier. Cela commence par une remise en question de l'importance d'avoir un diplôme pour réussir sa vie, ainsi que le critique Marly :

Ce que les Blancs ils veulent quand ils viennent dans les écoles, c'est nous éduquer, nous éduquer, qu'on ait nos diplômes et tout, comme ça on rentre dans le système... Mais la vie c'est pas ça. (Marly, 2015)

Marly a donc apprécié le programme de « mini-entreprises » du directeur de l'école secondaire de sa communauté : « ça montrerait aux jeunes que tu peux réussir, même si tu n'as pas de diplôme » (Marly, 2015).

En toile de fonds se trouve une grande distance vis-à-vis d'un système hiérarchisant des savoirs ou hiérarchisant des êtres humains selon leur diplôme. Plusieurs participants remettent donc en perspective l'importance des diplômes et des types de savoirs valorisés dans la société euroquébécoise en mettant de l'avant, au contraire, le savoir expérientiel et les connaissances traditionnelles, acquises en territoire. Pour Diane, le diplôme universitaire n'a pas la préséance sur les autres manières d'apprendre :

Je pense que j'ai beaucoup plus appris dans la vraie vie qu'en étudiant. Je ne crois pas trop à ça, les gros diplômes pis toute. Ce qui est important, c'est toi, ta vie. On va échanger. « Oh, tu as vécu ça, moi j'apprends de toi ». On est là pour ça. Je ne sais pas pourquoi, quel système qu'ils ont mis pour avoir des échelons, 1^{er} cycle, 2^e cycle, 3^e cycle. (Diane, 2017)

Pour Myriam, il s'agit de garder vivantes ses valeurs innues, c'est-à-dire « la langue, le partage, la transmission, le territoire, l'entraide » :

Ça a été très important pour certaines personnes de ma famille de toujours m'aider à garder les pieds sur terre par rapport à mes études. C'est quoi les valeurs? Est-ce que c'est de gagner beaucoup d'argent? Non. Est-ce que c'est les diplômes? Non, pas nécessairement. Je peux poursuivre ma voie et continuer là-dessus, mais je sais en *background* c'est quoi mes vraies valeurs. (Myriam, 2016)

La reconnaissance du savoir des aînés est défendue, notamment par les participants qui ont grandi proche du territoire.

Je ne peux pas dire quelque chose de mal à une personne, un aîné, qui a vécu... Lui sa vie c'était comme ça, en forêt... (...) Je [les] crois, parce que j'écoute leur vécu à eux-mêmes. Plus que nous, ils savent de quoi ils parlent. On est des personnes proches de la nature. Pas juste nous, tous les humains. Ya des gens qui oublient ça, d'où ils viennent. C'est pour ça que je te dis, ne jamais oublier d'où on vient. (Diane, 2017)

Quand on parle de nos aînés, écoute c'est une forme de... comment je pourrais dire... une sommité pour nous. Ce n'est pas nécessairement quelqu'un qui a plein de papiers sur le mur, mais il a toute la connaissance de notre milieu à nous, de l'environnement [le bois]. (Kekto, 2017)

Pour expliquer sa conception selon laquelle le territoire est une source d'apprentissage fondamentale, Kekto utilise l'expression « l'université du bois ». A ma demande, il détaille ce que cela signifie :

On dit tout le temps que l'université de la vie, c'est dans le bois. C'est une expression qui est courante pour nous. (...) Pour nous, c'est ça l'université. Mettons que toi tu es en biologie, puis tu vas aller faire du terrain. Qu'est-ce que tu vas faire, tu vas être portée pour aller voir les aînés, parce que tu sais qu'ils ont une connaissance. (...) Tu vois, le bois c'est comme une université, c'est un endroit où tu peux aller chercher de la connaissance. (...) Sauf qu'elle ne te fournit pas de document que tu vas mettre sur ton mur. (Kekto, 2017)

Kekto me donne ensuite l'exemple de chercheurs universitaires qui font des études en biologie dans la forêt, par exemple pour étudier les conséquences du réchauffement climatique, et qui reçoivent un diplôme grâce à ça. Il semble trouver ça drôle que les

étudiants qui sont allés dans le bois dans le cadre de leurs études reçoivent un diplôme- comme une alliance du « bois » si important et du « diplôme » si inutile si on se place d'un point de vue traditionnel. En même temps, il exprime un contentement de voir que le bois est parfois, dans une certaine mesure, reconnu par une institution blanche comme un lieu d'apprentissage.

Ouvrir des espaces pour les voix autochtones

Ainsi, les participants ont dans l'ensemble exprimé leurs distances face à un système colonial, qui contribue dans l'ensemble à la destruction de leur peuple, tout en étant parfois une nécessité incontournable pour lutter avec les armes reconnues dans le monde contemporain. Les réponses des participants aux tensions propres au contexte universitaire sont diversifiées. Elles incluent la volonté d'ouvrir des espaces pour permettre aux Autochtones d'exister au sein d'un système qui leur assigne une place déterminée par leur position dans la hiérarchie raciale.

Quelques participants espèrent pouvoir contribuer à long terme à modifier le système de l'intérieur. Il s'agit d'étudiants ayant grandi en ville et avec un diplôme de deuxième cycle, comme Caroline et Mathilde :

Un poste universitaire, pourquoi pas. Ce serait très, très chouette de finir professeure. Je pense que plus on va être là, plus ça va fonctionner aussi. Il y a certains chercheurs qui demeurent encore avec l'idée de l'étude, on est un beau sujet d'étude. Mais de s'étudier soi-même apporte toujours une perspective différente. Donc je pense que c'est en se complétant... Parce que quelqu'un qui nous étudie arrive avec un regard, quand on s'étudie soi-même on a un autre regard. Et ces deux regards-là ensemble font quelque chose de beaucoup plus fort, beaucoup plus grand, beaucoup plus complet. C'est une des valeurs de ma nation très, très profonde, la complémentarité. (Mathilde, 2017)

Quand j'étais au baccalauréat, je savais que je voulais retourner travailler avec les communautés, redonner ce qu'on m'a donné entre autres avec le financement. J'ai travaillé pendant des années pour des organismes autochtones. (...) Maintenant ma manière de redonner aux collectivités, c'est de m'inscrire à l'université, de faire en

sorte qu'il y ait d'autres personnes spécialisées en affaires autochtones dans le milieu universitaire. Puis que moi-même je puisse éventuellement être une personne-ressource pour d'autres personnes autochtones qui font de la recherche. (Caroline, 2017)

La volonté d'ouvrir un espace d'existence pour les peuples autochtones peut prendre d'autres formes : s'investir au sein des associations étudiantes autochtones; s'investir pour la création de l'association Ok8api (dans le cas d'Anna); organiser des événements culturels ou politiques au sein de l'université. Une autre possibilité est d'utiliser les compétences acquises pour retourner en communauté et y réaliser leurs projets professionnels, donc de mettre les compétences acquises au service d'un changement social en-dehors de l'université.

Enfin, dans le cas de Myriam, l'impossibilité de sentir un espace d'accueil pour son identité passe par le choix de quitter l'université plutôt que de le transformer de l'intérieur.

J'ai mis beaucoup de temps dans mes études, et j'ai négligé un peu ma culture. (...) Si je pouvais, un de mes rêves ce serait de partir dans le bois, 10 ans, peu importe, je le ferais. (...) Je vais peut-être partir un jour... Si tu me vois plus, si t'as plus de nouvelles de moi... c'est que je suis dans le bois! (Myriam, 2016)

Conclusion

La pédagogie critique et l'approche antiraciste et postcoloniale ont montré que tout en reproduisant les mécanismes d'oppression présents au sein des sociétés, la scolarisation représente un espoir pour les groupes minorisés de créer un changement social (Cote-Meek 2014, Monture-Angus 1995, Dua et Lawrence 2000) et de faire de l'éducation une « pratique de la liberté » (hooks 1994). L'université est apparue pour certains participants comme l'un des endroits permettant une recherche personnelle, une meilleure compréhension des problématiques vécues au quotidien et l'acquisition

d'outils pour défendre leur peuple, leur territoire et leur identité. Ainsi que l'identifie Harvard (2011: 194), « *in the contemporary war for survival educational credentials and skills have become weapons* ». Ils bénéficient ainsi, en devant souvent les « adapter », des ressources offertes par l'université à l'ensemble des étudiants, plus particulièrement quand ils ont l'opportunité d'explorer leurs propres intérêts dans les travaux ou les recherches ou quand ils viennent chercher des outils très précis qu'ils pourront adapter dans leur contexte professionnel.

Cependant, cette volonté de changement et d'amélioration des conditions de vie individuelles et collectives obligent les étudiants à être pris dans un « engrenage » colonial, ainsi que le formule Kekto :

On commence beaucoup à parler de décolonisation, mais ça fait bizarre de dire ça. On est encore dans un contexte où on est dans un cadre de colonisation. Tout ce qu'on apprend, c'est dans le cadre d'un monde qui est étranger à nous encore. *Puis on nous demande de parler de décolonisation, comment tu veux être décolonisé si tu restes pris dans l'engrenage quand même?* Il faut trouver une manière de sortir de cet engrenage-là. On veut se réapproprier notre culture, notre histoire, notre langue, mais on le fait dans le cadre d'un concept qui est carrément différent de nous là, qui est étranger (Kekto, 2017; je souligne)

Les étudiants sont en effet confrontés à des tensions liées au décalage entre les fins de la science, telles que proposées dans le monde académique occidental, et la volonté d'autodétermination et de réappropriation des identités et des cultures autochtones. Même si certains cours sont plus à même de répondre aux intérêts des étudiants, ainsi que le souligne Hampton (2000 : 210-211), « *sincere efforts to practice multiculturalism and inclusiveness as well as moves towards just treatment of Aboriginal people take place within a Eurocentric legal, institutional, and societal context* ». Les participants sont confrontés à différentes problématiques : devoir « adapter » les cours pour les faire correspondre à leurs intérêts, devoir faire des sacrifices à court terme pour défendre leur peuple à long terme, faire face à des

« savoirs difficiles » et à des questionnements identitaires sans avoir de ressources adaptées.

Ces difficultés s'ajoutent à celles documentées aux chapitres précédents concernant, notamment, les expériences de racisme direct. Dans ce contexte, les étudiants développent plusieurs formes de pratiques visant à maintenir leur existence en tant qu'individus et en tant que nations, notamment rester fidèles à eux-mêmes et à leurs valeurs, tout en gardant leurs distances face aux normes imposées. Il semble ainsi que les participants doivent naviguer en des eaux délicates, puisque l'une des manières de contrer les processus d'« élimination des Autochtones » (Wolfe 2006) est d'acquérir les règles du monde occidental et académique, tout en le mettant au service de la défense de leurs propres intérêts.

DISCUSSION ET CONCLUSION

En 2015, lors de la publication du rapport préliminaire de la Commission de vérité et réconciliation, le commissaire autochtone Murray Sinclair a fait une déclaration médiatisée selon laquelle « *Education is what got us into this mess — the use of education at least in terms of residential schools — but education is the key to reconciliation* » (cité dans Watters 2015). Par cette déclaration, Murray invite à considérer les problématiques éducatives et la manière dont les enfants sont éduqués par rapport aux réalités autochtones comme « un problème canadien », et non pas uniquement « un problème autochtone » (*ibid.*). C'est sous cette perspective que je propose de revenir sur les résultats de cette recherche. J'aborderai, dans un premier temps, les apports de l'étude pour la compréhension de l'expérience des étudiants autochtones et la réflexion sur les politiques institutionnelles. Je montrerai ensuite les limites de la thèse et les pistes de recherches futures.

1. Apports à la compréhension de l'expérience des étudiants autochtones

1.1. Profil des étudiants

Le premier objectif de la thèse était de documenter le nombre et le profil des étudiants autochtones. Les résultats collectés lors de la recherche partenariale avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM a permis d'obtenir des chiffres approximatifs (et certainement sous-estimés) d'environ 70 étudiants autochtones à l'UQAM et 50 à l'UdeM en 2014-2015. Ces données correspondent à celles ultérieurement collectées par l'UQAM et l'UdeM. Les analyses font émerger trois grands profils-types dans le rapport à l'université : une intégration universitaire facilitée, une intégration mitigée et enfin une expérience de « lutte ».

Plusieurs facteurs sont déterminants pour différencier l'expérience à l'université, notamment l'urbanité et le capital culturel, social et linguistique des étudiants. Seuls une minorité de participants avaient des profils similaires à ceux documentés dans d'autres villes du Québec, notamment à Val d'Or et à Chicoutimi (Cazin 2005, Loiseau 2010, Joncas 2013). Il s'agit d'étudiants originaires d'une communauté et avec d'importantes difficultés d'intégration urbaine, académique et personnelle. Une majorité de participants avaient un profil similaire à ceux des étudiants autochtones de l'Université Laval (Joncas 2018), faisant émerger ce qui semble être une spécificité des universités implantées dans les grands centres urbains. Ces étudiants sont ceux qui bénéficient déjà d'un plus fort capital culturel valorisé dans la société dominante, et non les étudiants les plus exclus des « zones opportunités » (Safi 2013 : 16) par les mécanismes de ségrégation et de hiérarchisation raciale. Il existe donc des différences significatives au sein de la population étudiante autochtone, l'accès à l'université semblant varier « en rapport direct avec la position occupée dans la hiérarchie ethnique et sociale de la société coloniale » (Kohler et Wacquant 1985 : 175).

Ces données montrent également les limites des analyses fondées exclusivement sur la différence culturelle pour expliquer la différence de résultats scolaires entre Autochtones et non-Autochtones. L'expérience de la majorité des participants ne peut être définie en termes de difficultés scolaires ou culturelles, dues à des difficultés linguistiques, académiques, sociales et à l'éloignement géographique de la communauté. Plus que les différences culturelles, c'est le racisme et la racisation des identités des étudiants qui composent l'expérience commune à l'ensemble des personnes rencontrées. Deux concepts principaux sont mobilisés pour interpréter les résultats d'entrevues : d'une part, l'importance du racisme systémique et d'autre part, l'agentivité et la résistance des étudiants.

1.2. Les conséquences du racisme systémique

Le deuxième objectif était de documenter les facteurs qui influencent l'expérience universitaire des étudiants autochtones dans un contexte non-autochtone. L'inégalité des rapports de pouvoir dans un contexte de domination coloniale et raciale est apparue comme un facteur déterminant pour comprendre l'expérience des étudiants. Le cadre d'analyse se distancie donc des interprétations fondées exclusivement sur la différence culturelle. Critiquant l'approche culturalisante, Kohler et Waquant (1985 : 184) expliquaient en contexte calédonien :

Limiter la réflexion et l'action scolaire au seul domaine culturel revient à s'interdire de comprendre totalement, et donc de lutter avec efficacité contre les causes profondes, culturelles *et* économiques et socio-politiques, de l'élimination des enfants [autochtones] dans l'école actuelle. Ces causes ne sont pas internes à l'univers symbolique et social [autochtone], mais se situent en propre à la jointure des systèmes socio-culturels autochtones et des institutions dominantes de la société coloniale. (...) L'école constitue un instrument de domination symbolique et d'intégration culturelle à l'*intersection* des deux systèmes sociaux [autochtone] et européen, et ce au bénéfice du second.

Dans le contexte québécois, éviter d'analyser les mécanismes qui reposent sur « l'action combinée des processus d'infériorisation, d'infantilisation et de marginalisation sociale » (Salée 2005 : 64) au bénéfice des membres du groupe colonisateur, revient également à se priver d'outils conceptuels nécessaires pour comprendre les différences scolaires.

Le racisme a fait l'objet de peu de recherches concernant les Autochtones au Québec (Potvin 2004, McAndrew 2004, Salée 2005, Labelle 2010, Desmarais-Tremblay 2016). Les traditions en sciences de l'éducation font prévaloir une analyse des écarts scolaires entre Autochtones et non-Autochtones reposant sur la théorie de la « différence culturelle ». Or cette théorie présente de nombreux écueils : elle occulte les relations de pouvoir entre peuples autochtones et colonisateurs et repose sur une vision essentialisante des cultures et des identités autochtones. Par ailleurs, elle ne me

permettait pas de rendre compte de manière satisfaisante des données de mon terrain. Afin de dépasser les théories de la différence culturelle et de développer un cadre d'analyse cohérent avec les résultats de ma recherche, je me suis tournée vers d'autres courants, la CRT (Critical Race Theory) et la pédagogie critique. Cela m'a permis d'analyser les expériences des étudiants autochtones non sous l'angle du choc culturel, mais sous celui de l'oppression raciale.

Dans les chapitres théoriques, j'ai présenté les différentes définitions du racisme et les cadres théoriques critiques en éducation, notamment les thèses conflictualistes, la pédagogie critique et la perspective antiraciste. Dans la perspective de la CRT, le racisme ne désigne pas une réalité individuelle d'ordre moral, mais une réalité sociologique, structurelle, qui est présente aux niveaux individuel, institutionnel et social (Scheurich et Young 1997, Pérez Huber et Solorzano 2015). Le racisme est ainsi pensé comme une réalité constitutive de la colonisation de peuplement (Wolfe 2006), inscrite dans les « paramètres politiques, juridiques et institutionnels de l'État canadien » (Salée 2005 : 63). Comme concept sociologique, il ne qualifie pas prioritairement les intentions des acteurs mais plutôt les conséquences d'un système de domination.

Aborder le racisme systémique permet de considérer les réalités scolaires contemporaines sous un nouvel angle, en portant l'attention sur les processus *d'interaction* entre Autochtones et non-Autochtones. L'étude ne s'intéresse pas aux cultures ou réalités autochtones *en soi*, mais aux réalités autochtones *dans un contexte de domination* vis-à-vis de la société blanche euroquébécoise. Les thèses récentes de Lachapelle (2017) et Joncas (2018 : 2) insistaient également sur l'importance d'examiner les systèmes et établissements occidentaux « en tant que mécanismes (re)producteurs d'inégalités ». Dans cette lignée, cette recherche démontre les apports d'un cadre théorique fondé sur l'analyse du racisme systémique, de manière

complémentaire à l'analyse en termes d'inclusion (Lachapelle 2017) et de justice sociale (Joncas 2018).

La question de l'identification et de l'auto-identification en tant qu'Autochtones a constitué un thème important des entrevues. Celle-ci peut se manifester de différentes manières, par la peur d'être identifié comme Autochtone ou, au contraire, en mettant certains étudiants face à des incertitudes identitaires. Ces réalités sont largement informées par les expériences vécues précédemment en-dehors de Montréal. À Montréal, les participants ont indiqué avoir vécu peu de cas de racisme direct, comparativement à d'autres villes du Québec. Dans le contexte d'invisibilité propre à Montréal et aux universités, ils ont préféré parler d'« ignorance », de « manque de reconnaissance », d'« indifférence », de « préjugés » et de « discrimination ». Ils n'ont dans l'ensemble pas insisté sur des anecdotes de racisme direct, parlant également des cas d'interactions positives avec les étudiants et professeurs non-autochtones et de leurs motivations à poursuivre des études. En effet, la prééminence du racisme systémique, qui constitue le fondement des rapports entre Autochtones et non-Autochtones dans le cadre d'une colonie de peuplement, n'implique pas nécessairement que le racisme soit vécu et exprimé par les participants comme une « expérience totale » (Dubet 2016 : 30). Dans le cas des peuples autochtones, ainsi que le souligne Harvard (2011 : 173) les cas de racisme sont si communs qu'ils sont perçus comme un aspect inévitable des interactions sociales, sans que les personnes ne choisissent nécessairement de s'y attarder.

Les études qualitatives réalisées dans une perspective antiraciste par Dua et Lawrence (2000), Henry et Tator (2009), Harvard (2011), Cote-Meek (2014), Clark *et al.* (2014), Bailey (2015) et Henry *et al.* (2017) dans les universités canadiennes anglophones apportent un éclairage à la situation québécoise quant aux rapports de pouvoir à l'œuvre au sein de l'université. Les données de terrain à Montréal confirment la plupart des données obtenues par ces études précédentes. Les Autochtones sont sous-représentés

au sein de l'institution et les étudiants vivent un sentiment d'isolement (pour des résultats similaires voir Henry et Tator 2009 : 41-51, Cote-Meek 2014 : 142, Clark *et al.* 2014 : 119-120, Bailey 2015 : 12-13). Se confrontant à l'ignorance et aux stéréotypes des Québécois concernant les réalités autochtones, certains expérimentent la charge de sensibiliser les étudiants ou professeurs non spécialistes (voir aussi Harvard 2011 : 172) et courent le risque d'être stigmatisés comme « l'Autochtone de service » (voir aussi Cote-Meek 2014 : 142). Au niveau épistémique, les étudiants vivent les conséquences de l'élimination ou la mauvaise représentation de leurs peuples au sein des curricula. Plus généralement, ils font face à une ségrégation symbolique des savoirs liés aux réalités autochtones, considérés comme des savoirs facultatifs dont la société majoritaire peut se passer (Clark *et al.* 2014 : 119, Bailey 2015 : 12, Henry et Tator 2009 : 35-36, Smith 2017 : 256).

1.3. Résistance des étudiants : stratégies d'adaptation et espoir de changement social

La pédagogie critique et les perspectives antiraciste ne considèrent pas la domination comme un processus statique. Ainsi que le souligne Giroux (1983: 108), il existe différents moyens par lesquels « *people mediate and respond to the interface between their own lived experiences and structures of domination and oppression* ». La notion de « résistance » développée dans les courants critiques en sciences de l'éducation (Giroux 1983, hooks 1994) et appliquée à l'expérience scolaire des peuples autochtones (Monture-Angus 1995, Dua et Lawrence 2000, Solorzano et Delgado Bernal 2001, Brayboy 2005a, Harvard 2011, Cote-Meek 2014) offre un cadre théorique pour analyser les manières dont les étudiants mobilisent les ressources universitaires à leurs propres fins. Dans son acception large, ce terme n'implique pas que les participants soient « en réaction », mais plutôt « en action, pesant le pour et le contre » (Bousquet 2012a : 265). Il permet d'examiner l'agentivité des étudiants tout en

accordant une attention particulière aux contraintes imposées par les structures institutionnelles.

Les données font émerger deux processus distincts. (1) Le premier est, à long terme, la résistance *par* les ressources offertes par l'université, c'est-à-dire l'objectif d'amélioration des conditions de vie (*pour soi*) et l'importance de la prise en compte d'un système *contre* lequel il faut lutter. Les entrevues réalisées dans le cadre de ma recherche montrent que dans l'ensemble, les participants considèrent l'université comme un outil de changement individuel et social. Les intentions des participants sont cependant multiples. Il apparaît que « *the intentionalities of actors evolve through praxis, and the meanings of the acts change, both for the actor and for the analyst* » (Ortner 1995 : 175). Certaines personnes se sont inscrites explicitement pour acquérir des outils pour « défendre leur peuple », notamment dans les programmes de droit ou de science politique. D'autres se sont politisées à l'université à travers leurs études ou leur implication étudiante. D'autres encore ont poursuivi les études par plaisir d'apprendre ou pour acquérir des compétences personnelles et professionnelles, qu'ils souhaitent ensuite mettre au service de leur communauté d'appartenance.

Solorzano et Delgado Bernal (2001 : 320) définissent un certain type de résistance comme de la « résistance transformationnelle », qui est « politique, collective, consciente et motivée par le sentiment qu'un changement individuel et social est possible ». Cette définition a été appliquée successivement par Brayboy (2005a) et Harvard (2011 : 121-137) pour les étudiants autochtones au Canada. Tout en maintenant ce cadre général montrant que l'université est considérée comme un outil de transformation à moyen ou long terme, je reprendrai une définition plus large de la résistance opérée par Giroux (1983 : 247). Les étudiants se conforment (du moins en apparence) aux règles scolaires imposées afin d'acquérir les outils nécessaires à un changement social sur le long terme, ce qui n'implique pas que cette démarche soit toujours explicite et conscientisée. L'université est un lieu qu'ils investissent selon

leurs propres modalités, tout en ressentant les limites d'une institution qui n'est « pas faite pour eux », selon les termes d'un participant. Au quotidien, l'université est donc un outil de changement social et une source de tensions.

Le deuxième mécanisme (2) est, à court terme, la lutte *pendant* les études dans un environnement euroquébécois, qui reproduit dans son ensemble les mécanismes historiques et contemporains d'effacement et d'infériorisation des peuples autochtones. La nécessaire adaptation des participants se comprend dans la logique de l'intégration « au sein d'un système dont les standards et les normes [sont] déjà établis par les institutions de la société à laquelle ils particip[ent] » (Lachapelle 2017 : 185).

Harvard (2011 : 156-176) a montré l'importance de deux mécanismes complémentaires pour faire face à la société dominante : le choix de la parole ou le choix du silence, qui ont chacun un coût. Dans mes données de terrain, cela se concrétise dans le choix toujours contextuel de s'identifier ou non, de déconstruire les préjugés et de sensibiliser ou non les étudiants et les professeurs dans les cours ou en-dehors de cours. Pour les personnes rencontrées, ces choix sont souvent sujets à une double contrainte : soit rester invisible et s'« adapter » à la société ou au groupe étudiant majoritaire, soit prendre le risque d'être directement confronté au racisme et aux stéréotypes (pour des résultats similaires voir Brayboy 2004 : 127, Harvard 2011 : 172, Cote-Meek 2014 : 128, Bailey 2015 : 8). Harvard (2011 : 157) explique ainsi le « silence stratégique » des étudiants qui « choisissent leurs batailles », ce qui pourrait également fournir une piste d'explication au fait que dans mon terrain, plusieurs participants n'aient pas souhaité insister sur les cas de racisme direct.

Bien que la compréhension du racisme soit incontournable pour comprendre la situation des étudiants autochtones à l'université, la résistance implique précisément le fait de ne pas se laisser définir par les expériences de stigmatisation et par une identité racisée imposée par la colonisation. À ce titre, les théories élaborées sur *l'empowerment*

en contexte d'oppression peuvent être utiles pour comprendre l'expérience des étudiants. Tout en étant contraints par les structures, ceux-ci prennent la place qu'ils souhaitent occuper, plutôt que de rester à la place qui leur est assignée par le système (Butler et Athanasiou 2016 : 25, voir aussi Freire 2017 : 47). Cela se concrétise par le fait de ne pas se laisser enfermer dans des catégories stéréotypées, de créer de espaces de rencontres, de maintenir son identité culturelle, de garder ses distances avec l'université et d'ouvrir des espaces pour les voix (et les voies) autochtones. Ainsi, « *individuals negotiate and struggle with structures and create meanings of their own from these interactions* » (Solorzano et Delgado Bernal 2001 : 315).

1.4. « Assis ensemble » : la collaboration entre Autochtones et non-Autochtones

Dans son ensemble, l'université peut être pensée comme instrument de domination, analysée dans ce cas non pas principalement sous l'angle de la reproduction des classes sociales, mais sous celui de la reproduction de la domination ethnique. Cependant, à une échelle plus fine, il existe également des distinctions entre les Facultés, les programmes d'études et les étudiants et professeurs non-autochtones.

Selon Harvard (2011 : 211), l'environnement institutionnel général et plus spécifiquement les enseignants « *play a crucial role in either perpetuating the marginalization of Aboriginal people (...), or in a break with tradition, fostering their empowerment and the pursuit of social justice.* ». Brayboy (2005a : 200) reconnaissait également le rôle des professeurs dans la création d'un espace de parole et de remise en question des idéologies dominantes. Il ressort des entrevues que les associations étudiantes autochtones et les cours portant sur les réalités autochtones ont été des terrains privilégiés pour créer des liens et pour lutter contre la marginalisation. Dans un contexte général d'effacement des peuples autochtones, les étudiants ont particulièrement apprécié l'ouverture et l'intérêt de certains étudiants et professeurs

non-autochtones, ainsi que la possibilité de réaliser des travaux sur les thèmes qui les intéressent ou de suivre des cours portant sur leurs réalités. Ainsi que le soulignent Henry *et al.* à propos des universités canadiennes (2017 : 304), « *when diversity exists, it is in narrow spaces* »; lorsque les étudiants y ont accès, ces espaces fonctionnent cependant, du moins partiellement, comme des lieux de production d'une contre-idéologie (Giroux 1983 : 91).

2. Apports à la compréhension des politiques institutionnelles : reconsidérer la notion de « sécurité culturelle »

Cette thèse apporte une contribution à la compréhension de l'expérience des étudiants, de l'impact de l'environnement universitaire et de la portée des politiques institutionnelles. Les implications des données de terrain pour la compréhension de ces trois éléments seront abordées à travers l'examen de la notion de « sécurité culturelle », appliquée au Canada pour les peuples autochtones dans le domaine de la santé et de l'éducation.

Au cours des dernières années, la notion de « sécurité culturelle » (ou de « sécurisation culturelle ») a soutenu la réflexion institutionnelle concernant les étudiants autochtones. Elle est reprise au Québec par certains intervenants scolaires et a par exemple constitué un thème important de la 3^e édition du *Colloque sur la persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples* organisé par le Centre des Premières Nations Nikanite de l'UQAC à Québec les 10 et 12 octobre 2017 (Robert-Careau 2018 : 70). La notion de sécurité culturelle constitue une avancée importance pour la prise en compte des peuples autochtones dans les milieux scolaires non-autochtones. Dufour (2015 : 152) a montré que « la création d'espaces (...) culturellement adaptés au sein

d'établissements postsecondaires québécois favorise l'accès, la rétention et la réussite d'étudiants de Premières Nations. »¹²⁵

Sur le terrain, il existe cependant différentes interprétations et implémentations des mesures de sécurité culturelle. En l'absence de compréhension collective des mécanismes d'oppression raciale et coloniale, l'emphase mise sur la « culture » peut rapidement conduire à une compréhension apolitique des phénomènes, renforçant l'hégémonie coloniale. Cela peut être démontré dans deux milieux : le milieu de la santé, d'où ont initialement émergé ces réflexions, et le milieu scolaire.

La notion de « *cultural safety* » a été formalisée en Nouvelle-Zélande en 1988 par l'infirmière maorie Irihapeti Ramsden, en réponse à la marginalisation des populations maories dans le système de santé néo-zélandais et à « l'absence d'attention portée à la dimension culturelle dans les programmes de formation » des professionnels de la santé (Wepa 2003, Blanchet-Gréneau et Pépin 2012 : 25). Cette notion s'est ensuite étendue, bien que de manière marginale, au domaine des soins infirmiers en Australie et au Canada (Brascoupé 2009 : 7).

Dès son développement, la notion de sécurisation culturelle a comporté une forte dimension politique. Dans l'élaboration du concept, Ramsden va au-delà de la « compétence culturelle » (*cultural competence*), qui demande que les infirmières aient une connaissance des pratiques culturelles des patients. Elle porte l'attention sur le pouvoir inhérent à la profession des infirmières, qui peuvent véhiculer des pratiques et des discours racistes. Ramsden met donc l'accent tant sur la connaissance (à travers la

¹²⁵ Dans les cégeps et universités anglophones de Montréal où la chercheuse a réalisé une partie de son enquête, Dufour (2015 : 151) fait référence aux « services adaptés au milieu allochtone » (par exemple, la mise en place de services de soutien institutionnels, d'un local de rencontre, de présence d'ainés autochtones), qui soutiennent les étudiants dans leur scolarité « sans pour autant pénétrer les cursus et le contenu des apprentissages ».

compétence culturelle) que sur les dynamiques de pouvoir (à travers la sécurité culturelle) (Brascoupé 2009 : 11).

Dans un document intitulé *Empathy, dignity, and respect. Creating cultural safety for Aboriginal people in urban health care*, Le Conseil canadien de la santé reprend cette vision critique du système de santé. Selon les auteurs, la cause des écarts entre Autochtones et non-Autochtones dans le système de soin est enracinée dans un système colonial : « *Many Aboriginal people don't trust- and therefore don't use- mainstream health care services because they don't feel safe from stereotyping and racism, and because the Western approach to health care can feel alienating and intimidating* » (HCC 2012 : 4). En se basant notamment sur le travail de la National Aboriginal Health Organization (NAHO), le Conseil canadien de la santé définit la sécurité culturelle comme une remise en question des relations de pouvoir :

Cultural safety

- is an outcome, defined and experienced by those who receive the service—they feel safe;
- is based on respectful engagement that can help patients find paths to well-being;
- is based on understanding the power differentials inherent in health service delivery, the institutional discrimination, and the need to fix these inequities through education and system change; and
- requires acknowledgement that we are all bearers of culture—there is self-reflection about one's own attitudes, beliefs, assumptions, and values.

(HCC 2012 : 5).

Dans la pratique, l'établissement de soins basés sur la sécurité culturelle inclut l'établissement de partenariats avec le patient (qui doit être inclus dans le processus décisionnel), avec les communautés autochtones, le respect des croyances, des comportements et des valeurs autochtones (*ibid.* : 5)¹²⁶.

¹²⁶ Les initiatives mises en place par l' Interior Health Authority (IHA) en Colombie-Britannique offrent quelques exemples des mesures prises : la création d'un programme de formation en compétences culturelles autochtones, qui encourage la réflexion sur l'histoire de la colonisation et les préjugés culturels ; la mise en place d'un processus d'auto-identification pour les patients et les membres du personnel autochtones; l'établissement d'un comité consultatif sur la santé et le bien-être des

Alors que l'approche initiale remet explicitement en cause les rapports de pouvoir, d'autres définitions tendent à minimiser le changement de paradigme inclut dans la notion de sécurité culturelle. Brascoupé et Waters identifient deux interprétations dans la revue de littérature. L'une implique « *very real part of a political power struggle for control over one's own life* » (*ibid.* : 13), dans la lignée de celle données par HCC (2012). L'autre est simplement un continuum par rapport à la notion de « compétence culturelle », en développant l'idée que « *to provide quality care for people from different ethnicities and cultures, nurses must provide that care within the cultural values and norms of the patient.* » (*ibid.* : 7). Dans cette deuxième voie, la réflexion sur les structures est très atténuée. La remise en question porte seulement sur le fait que ce sont les patients autochtones eux-mêmes qui devraient décider si les soins apportés répondent effectivement aux critères de sécurité culturelle (*ibid.* : 15). Cette interprétation remet en question les relations de pouvoir inégales entre les infirmières et les patients mais ne met pas l'emphase sur les autres sphères d'inégalité au sein du système de soin ou de la société dominante. Cela comporte le risque d'une implémentation apolitique des initiatives pour répondre aux iniquités sociales et de santé, tout en « plaquant l'autre dans une identité collective stéréotypée » (Cotton 2008 : 367).

Le médecin autochtone Barry Lavallée, directeur du *Centre for Aboriginal Health Education* de l'Université du Manitoba, et sa collègue effectuent les mêmes remarques à propos de l'usage du terme « culture ». Malgré les efforts faits pour fournir une éducation antiraciste aux étudiants en médecine et en soins infirmiers, l'approche dominante dans le système de santé reste centrée exclusivement sur la culture :

Autochtones; le développement d'ententes avec les communautés autochtones locales; et la possibilité pour les patients de recevoir de l'aide de personnes-ressources appelées « navigateurs autochtones » (*Aboriginal patient navigator*; ceux-ci peuvent par exemple accompagner les patients en voiture, traduire ce que dit le médecin et poser des questions de clarification et tenir l'agenda des rendez-vous médicaux) (*ibid.* : 13).

Culturally competent care views issues in the clinical relationship as arising from a « cultural gap » between patient and provider; thus, health education aims at increasing the clinician's knowledge of cultural beliefs, values and practices that influences health behaviours. (Lavallée et Diffey 2014: 2).

Dans leur pratique, les auteurs ont préféré supprimer la référence à la « culture », afin de ne pas occulter les réelles causes des inégalités sociales.

Maintaining a focus on safety of Indigenous peoples within all their relationships in the healthcare system has moved us to refrain from using the word « cultural ». This subtle but significant shift requires us to look beyond the patient-provider interface and to challenge the structural and systemic causes of racial oppression. (...) By rectifying colonial-based racism at these higher levels, safety in clinical encounters is ensured. (Lavallée et Diffey 2014 : 3).

Le point de vue de Faisca Richer, médecin à l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), au Secteur Santé des Autochtones et professeure à la Faculté de médecine de l'Université McGill, est sur ce point très révélatrice. Faisca Richer travaille depuis 10 ans avec les peuples autochtones au Québec. Selon elle, la sécurisation culturelle demande d'aller au-delà de la « compétence culturelle ». Redresser les inégalités de santé implique d'exposer le contexte social, politique et historique des relations entre Autochtones et non-Autochtones et de mettre un terme aux relations caractérisées par un déséquilibre des pouvoirs. Elle estime qu'il faudra au moins une génération avant d'avoir, par exemple, des médecins autochtones pour traiter des patients autochtones. En entrevue, elle déplore que dans le contexte québécois, le principe de sécurité culturelle ne soit pas compris dans sa dimension politique :

Il y a du racisme institutionnel. Mais à quel point on peut en parler? On en parle, et les gens sont outrés. Les enjeux politiques de pouvoir, autour d'une vraie sécurisation culturelle, ne sont toujours pas compris. On se trouve bien généreux de les aider. Mais on ne peut pas s'imaginer que le problème est dans le système, on ne regarde même pas ça. (...)

Quand on parle de sécurisation... Il y avait une personne, dans un organisme, qui m'a dit : « ah oui, vous, vous faites des affaires culturelles ». Mais on ne fait pas d'affaires

culturelles, ce n'est pas culturel, c'est politique! On ne le fait pas parce qu'on est gentils, on le fait parce que c'est une question de droit, et qu'on a une responsabilité par rapport à ça. (Faisca Richer, 2017).

Cette réflexion montre qu'en l'absence d'une réflexion collective, systémique et volontaire sur les conséquences du colonialisme et du racisme, il devient extrêmement difficile de mettre en place des initiatives qui impliquent un changement de paradigme. Les mesures prises finissent par s'apparenter à de simples accommodements, renforçant le système de domination (ce que Faisca Richer appelle, plus loin en entrevue, le « missionnariat ») et niant les fondements racistes du système.

Cette ambiguïté se retrouve dans l'application du concept de sécurité culturelle en éducation au Québec. Dufour (2019 : 17) précise que le concept de sécurisation culturelle « s'inscrit dans un contexte de domination caractérisé par des rapports de forces inégaux entre les populations autochtones d'un territoire donné et les sociétés postcoloniales qui leur sont associées. » Cependant, dans son mémoire de maîtrise au cégep de Joliette, Robert-Careau (2018 : 74) montre que les intervenants scolaires conçoivent la sécurisation culturelle « non pas en termes de remise en question du système ou à travers un questionnement des rapports de pouvoir inhérents aux institutions étatiques, mais plutôt en termes d'accommodements et de sensibilité culturelle. »

Cette interprétation apolitique confirme la critique faite à l'éducation multiculturelle par les auteurs antiracistes : dans les pratiques multiculturelles, les « autres » sont acceptés (ce qui participe à construire l'image d'une société moderne, tolérante) mais uniquement dans la mesure où ils ne remettent pas en question les normes et la légitimité du/des groupe(s) dominant(s). Les « cultures » sont alors présentées comme si elles étaient figées et se situaient hors du champ des rapports de pouvoir (voir Poirier 2004). Robert-Careau fait le constat que dans le domaine de l'éducation au Québec,

[Le concept de « sécurité culturelle »] est devenu un terme surutilisé, voire galvaudé, afin de parler des besoins spécifiques des étudiants autochtones en contexte scolaire. Cette utilisation abusive banalise la différence culturelle autochtone en réduisant l'historicité et les rapports inégaux qui persistent au sein des établissements institutionnels actuels. Sous sa forme actuelle, (...) le concept de « sécurité culturelle » se limite à la mise sur pied de quelques mesures d'accommodement spécifiques pour les Autochtones. Dans le processus de décolonisation de l'éducation, il ne suffit pas « d'améliorer les pratiques » pour rendre l'étudiant autochtone plus « sûr ». Cela implique aussi de remettre en question le modèle même de la scolarisation occidentale. (Robert-Careau 2018 : 75)

La difficulté à nommer le racisme envers les peuples autochtones et à réfléchir à ses conséquences est une des raisons expliquant cette ambiguïté interprétative. La compréhension du racisme social, institutionnel et individuel auxquels font face les étudiants autochtones, qui n'est pas un simple *ethnocentrisme scolaire* (De Canck 2008) ou le fruit d'un hasard historique, pourrait contribuer à lever cette ambiguïté.

Cette thèse apporte des données complémentaires à l'étude de Dufour (2015) sur le fait que les mesures de sécurité culturelle augmentent la persévérance scolaire des étudiants autochtones. Cela s'explique, précisément, parce que les autres espaces sont potentiellement des lieux d'insécurité. Cette insécurité n'est pas prioritairement d'ordre culturelle, mais politique : au sein de l'université, les Autochtones doivent faire face au quotidien à la politique coloniale d'« *elimination of the native* » (Wolfe 2006) aux niveaux physique (par exemple, dans les noms des bâtiments), interactionnel (les interactions avec les professeurs et étudiants) et symbolique (dans les cours).

Les résultats de la recherche tendent ainsi à montrer que les espaces partagés (dans les classes et en-dehors des salles de classe) ne sont pas des lieux neutres. Si les étudiants ont indiqué avoir besoin d'un local pour se réunir, c'est bien parce que dans tous les autres espaces, ils courent le risque d'être stigmatisés, invisibilisés et mal représentés. La différence entre l'espace « sécuritaire » du local pour étudiants autochtones et le

reste de l'université avait été exprimé par exemple par Brandi à propos de la *First People's House* de McGill :

I think it's kind of a place where people don't have to be tokenized necessarily. In other places at McGill, other clubs, student government clubs or whatever, you are often tokenized. (Brandi, 2014).

Cela confirme le constat réalisé par Harvard (2011 : 211), selon laquelle les « espaces sécuritaires » (*safe spaces*) « *function as a haven in an otherwise hostile institutional environment.* ». Pour les mêmes raisons, Clark *et al.* (2014 : 122) indiquaient que pour les participants, « *Aboriginal student service center was a strong source of support in an otherwise isolating environment* ». Cela signifie que les étudiants doivent « s'adapter » dans tous les autres espaces : le local réservé aux étudiants autochtones apparaît comme un « refuge ressourçant dans lequel on peut être soi-même sans avoir à fournir d'efforts d'adaptation particuliers » (Dufour 2015 : 81).

Le contexte universitaire pourrait être schématisé comme suit (figure 10) :

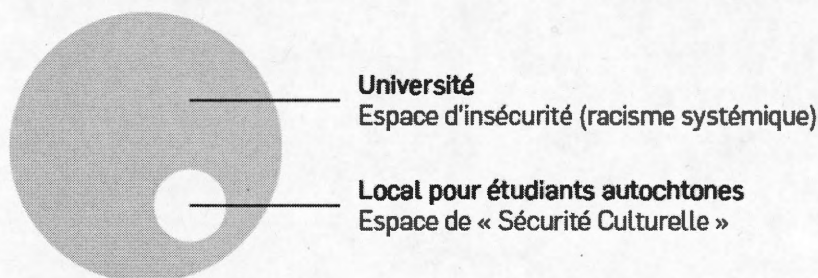


Figure 10. *Sécurité et insécurité sur le campus*

En l'absence de modification de « l'espace d'insécurité » schématisé ici, plusieurs mesures de soutien peuvent apparaître comme contribuant à la ségrégation des Autochtones. Après la rédaction du rapport de recherche sur l'expérience des étudiants

autochtones à l'UQAM (Lefevre-Radelli et Jérôme 2017a), l'équipe de recherche a demandé à la directrice du CEPN, Lise Bastien, d'apporter ses commentaires. Elle a exprimé ses réserves quant à la recommandation de mettre en place un « espace sécurisant » pour les étudiants autochtones à l'UQAM :

Malheureusement, dans plusieurs institutions, l'attribution d'un « espace sécurisant », comme un local ou un salon, est perçu comme une action suffisante pour reconnaître la présence des Premières Nations au sein de l'institution et soutenir les étudiants autochtones dans leur parcours et expérience universitaires. Malgré l'importance de cet espace pour les Premières Nations, ces salons peuvent rapidement devenir l'image même de la réserve : *un milieu réservé aux membres des Premières Nations situé dans un territoire plus large (ici l'université) à partir duquel les autres personnes peuvent continuer à ignorer la présence des Premières Nations.* (Bastien 2016, reproduit dans *ibid.* : 5; je souligne).

Selon Lise Bastien, une telle initiative ne peut être efficace que si elle est accompagnée d'un ensemble de mesures visant une meilleure visibilité et un soutien aux étudiants des Premières Nations :

Nous pensons qu'il faut aller au-delà de la sensibilisation en mettant en place des mesures importantes pour améliorer les connaissances des enseignant.es et de l'ensemble du personnel des Universités. Nous considérons nécessaire et indispensable l'intégration des cours sur les réalités autochtones dans tous les programmes de formation. Les universités doivent faire de cette recommandation, l'une de leurs priorités. (Bastien *ibid.*).

Il s'agit dans ce cas non pas d'agir uniquement au niveau des étudiants eux-mêmes, mais d'apporter des changements significatifs à l'ensemble de la structure universitaire, c'est-à-dire « *to initiate longer-term institutional changes in a systemic climate of racial bias* » (Clark *et al.* 2014 : 122). Cette perspective est plus proche de la notion d'inclusion, qui nécessite un changement de paradigme, exigeant « une transformation radicale du milieu » (Le Capitaine 2013 : § 3).

Selon Coulthard (2007 et 2014), l'auto-détermination des peuples autochtones ne peut être atteinte par la simple demande de *reconnaissance* du gouvernement canadien. Une

telle demande de reconnaissance suppose une asymétrie des rapports de pouvoir contribuant, *in fine*, à la reproduction de la domination coloniale. Sans pouvoir se prononcer à ce sujet, les données de terrain montrent qu'à l'échelle institutionnelle, la demande de reconnaissance des « particularités culturelles » des étudiants autochtones reproduit des rapports sociaux de domination au sein du monde scolaire.

3. Limites de la thèse et pistes de recherches futures

La recherche comporte quatre limites majeures. La première limite concerne la période couverte par la recherche de terrain. La thèse exploite prioritairement les entrevues avec 21 étudiants des universités francophones, dont 9 anciens étudiants (les plus anciennes situations évoquées datent des années 1990) et 12 personnes inscrites à l'université au moment de l'entrevue, entre 2014 et 2017. La majorité de ces participants n'avaient pas bénéficié des services de soutien mis en place dans les deux universités francophones après 2015. Or, ainsi que le montre Dufour (2015 : 86), les services institutionnels, et notamment les locaux de socialisation et de travail pour les étudiants autochtones, jouent un rôle déterminant dans « la mobilisation et (...) l'ancrage des étudiants autochtones à l'intérieur de l'établissement postsecondaire ». Cette recherche ne peut donc préjuger de l'expérience des étudiants qui ont pu bénéficier de certains services offerts.

On peut toutefois émettre l'hypothèse que le cadre d'analyse global fondé sur l'inégalité des rapports de pouvoir pourrait demeurer adéquat dans des recherches futures, malgré la présence d'un contexte institutionnel plus favorable aux étudiants autochtones. Cote-Meek (2014) a réalisé son étude auprès d'étudiants inscrits, entre autres, dans des programmes en études autochtones (*Native studies* et *Aboriginal social work*) d'universités d'Ontario. Sa recherche fait ressortir le point de vue critique des étudiants, particulièrement en ce qui concerne leur expérience du racisme et

l'émergence de traumatismes liés aux cours portant sur des réalités autochtones, dans un contexte beaucoup plus favorable aux réalités autochtones.

La deuxième limite concerne l'ampleur de la recherche et les caractéristiques des participants rencontrés. Étant donné le faible nombre d'étudiants autochtones identifiés et identifiables sur les campus francophones, plus particulièrement au début de la recherche de terrain en 2014, l'échantillon de 21 étudiants francophones, complété par des entrevues avec 3 étudiants anglophones, constitue un échantillon représentatif. Il permet d'obtenir des points de vue diversifiés, concernant la nation d'appartenance, le lieu de naissance (ville, communauté ou région), les programmes d'études et le niveau d'étude (baccalauréat, maîtrise et doctorat). Le nombre d'entrevues réalisées ne permet cependant pas de faire de généralisations statistiques ni d'étudier de manière détaillée les traits communs et les différences entre les étudiants selon leur parcours. Par ailleurs, chaque université, faculté, département, programme et professeur présente des spécificités quant aux contenus des cours, à l'approche pédagogique ou à l'importance accordée aux réalités autochtones. Il existe par exemple une grande différence entre l'expérience d'un étudiant inscrit en art dans une classe de 20 élèves et celle d'un étudiant en sciences humaines dans une classe d'une centaine d'élèves. Des recherches plus approfondies permettraient d'élaborer une distinction plus fine de l'expérience des étudiants selon ces paramètres.

Dans mon analyse, je m'intéresse non pas aux caractéristiques des étudiants eux-mêmes, mais aux conséquences des *interactions* entre les peuples autochtones et le peuple québécois, tels qu'elles se reproduisent au sein de l'institution. Memmi indiquait que « la situation coloniale fabrique des colonialistes, comme elle fabrique des colonisés » (1985 : 77). Cela signifie que les membres du groupe colonisateur sont tout autant (quoique de manière différente) affectés par la relation coloniale. Dans cette optique, il serait intéressant de compléter les points de vue des étudiants autochtones par ceux d'autres acteurs non-autochtones, notamment les professeurs et les étudiants.

Cela permettrait de savoir quelle est leur perception de la situation et quelles sont les stratégies que certaines personnes mettent en place pour créer des espaces de « contre-idéologie » (Giroux 1983 : 91).

Une autre limite concerne plus spécifiquement la démarche méthodologique. Étant donné qu'il s'agissait d'une « enquête par dépaysement » (Beaud et Weber 2010 : 37), tant par rapport au système universitaire québécois que par rapport aux réalités autochtones, j'ai choisi de réaliser une enquête empirico-inductive. Cela a permis d'éviter les « surthéorisations » prématurées (*ibid.* : 55) tout en permettant de faire émerger un cadre théorique distinct de ceux préalablement utilisés dans la littérature francophone. Cependant, la recherche a fait émerger des thèmes sensibles, comme la question du racisme, du métissage et de la distinction entre classes sociales, pour lesquelles des méthodologies spécifiques, plus collaboratives, auraient été appropriées. Dans une étude sur les microagressions raciales vécues par les étudiants autochtones d'une université canadienne, l'équipe de recherche, constituée d'Autochtones et de non-Autochtones, a suivi une méthodologie particulière. Les chercheurs expliquent:

We openly discussed our antiracist biases and knowledge of stereotypes targeting Aboriginal peoples. We also discussed our expectations of the various racial microaggressions that participants might report. (...) We also discussed power dynamics in our relationship based on factors such as our different educational attainment, races, and genders to encourage different points of view that we all might hear, share, and understand. (Clark *et al.* 2014: 115).

Je n'ai pas adopté une telle méthodologie, puisque je n'ai pas insisté sur les questions de racisme pendant les entrevues. À part l'entrevue de groupe menée avec Maxime-Auguste Wawanoloath dans le cadre de la recherche partenariale avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM, les entrevues n'ont pas été menées avec des chercheurs autochtones¹²⁷. Par ailleurs, les thèmes du métissage ou de la distinction entre classes

¹²⁷ Une telle méthodologie aurait soulevé d'autres questionnements et d'autres limites, ainsi que le notent Joncas (2018 : 249) et Lachapelle (2010).

sociales ont émergé des discussions avec les assistants de recherche autochtones et le coordinateur du Cercle des Premières Nations de l'UQAM et des mesures ont été prises pour faire valider les données par les participants. Malgré ces mesures, il est toujours délicat de naviguer dans les eaux sensibles des enjeux autochtones et de s'assurer de la bonne représentativité des analyses, surtout sur des thèmes moins abordés dans les débats publics ou dans la littérature scientifique.

Les dernières limites, d'ordre théorique, permettent d'ouvrir des pistes futures pour la recherche. Étant donné qu'un faible nombre d'études scientifiques abordent de manière plus ou moins directe la question du racisme et du racisme systémique envers les peuples autochtones au Québec (Vincent 1986, Salée 2005, Cotton 2008, Labelle 2010, Desmarais-Tremblay 2016), je me suis tournée vers des études canadiennes et américaines principalement issues de la CRT et de l'approche antiraciste en sociologie de l'éducation. Des études ultérieures permettraient d'affiner les problématiques liés au racisme envers les peuples autochtones. Y a-t-il une perception différenciée du racisme selon les nations autochtones ou selon le capital culturel et socioéconomique des individus? Existe-t-il des spécificités propres au contexte francophone, tant au niveau de la société en général qu'au niveau des politiques éducatives?

La question du racisme et de la production de contre-idéologies permet de changer le cadre d'analyse, en tournant le regard vers les modalités d'interrelation entre les Autochtones et les Québécois, ouvrant ainsi de nouvelles pistes d'analyse dans le domaine de l'éducation. Par exemple, la recherche a fait émerger des questions d'ordre pédagogique sur la relation entre les étudiants autochtones et les professeurs et sur la manière d'aborder en classe des « savoirs difficiles » (Britzman 1998 : 755). Ces problématiques n'affectent pas seulement les étudiants autochtones, mais également les étudiants et les professeurs québécois. Étant donné la réforme des programmes scolaires et la plus grande importance accordée aux réalités autochtones, les professeurs peuvent être amenés à parler des réalités autochtones et à déconstruire le

discours national dominant sans avoir de formation préalable (Dufour 2018), en se confrontant notamment à des questionnements pédagogiques. De futures recherches pourraient apporter des pistes de réflexions et d'action quant aux modalités de la mise au jour de la « vérité ». Celle-ci fait partie du « réapprentissage de l'histoire nationale du Canada » appelé par la Commission Vérité et Réconciliation, en association avec « de véritables changements sociaux, politiques et économiques » (2015e : 194-195).

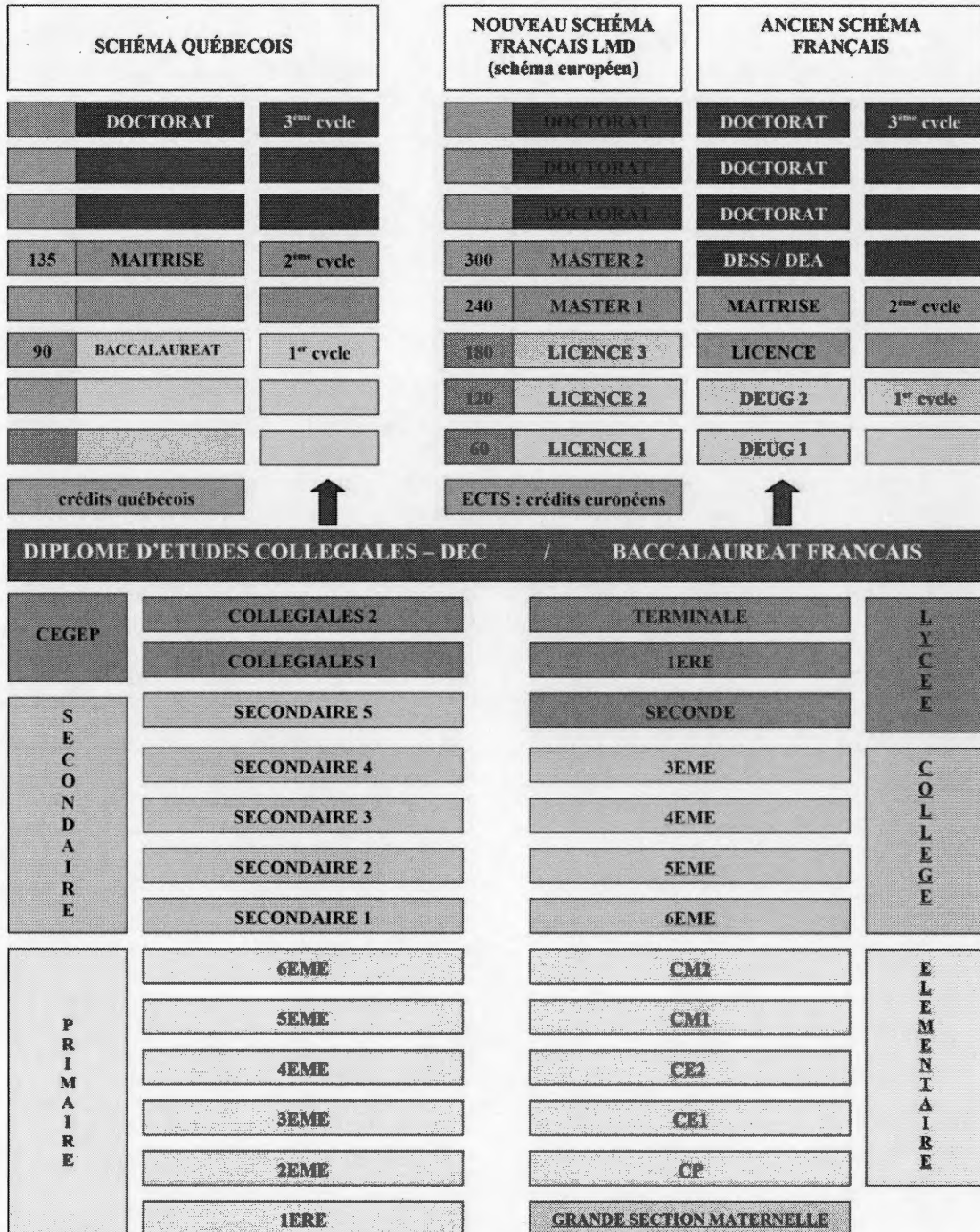
ANNEXE A. CARTE DES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES AU QUÉBEC

Note : pour les noms et la graphie des Nations autochtones, j'ai privilégié dans cette thèse ceux utilisés par Kaine (2016).



ANNEXE B. SCHÉMA DES ÉTUDES EN FRANCE ET AU QUÉBEC

Source : Consulat général de France à Québec (s.d.).



ANNEXE C. DIPLÔMES UNIVERSITAIRES AU QUÉBEC

Source : site Web de l'Université Laval (Université Laval 2019).

Diplômes de 1er cycle

- **Certificat**

Le certificat est un programme court dans un domaine particulier. Il peut être complémentaire à un diplôme universitaire ou servir de formation d'appoint pour un professionnel.

Durée à temps complet: 1 an

- **Baccalauréat**

Le baccalauréat peut prendre différentes formes. Disciplinaire, il met l'accent sur 1 domaine du savoir. Intégré ou multidisciplinaire, il porte sur au moins 2 domaines complémentaires.

Durée à temps complet: de 3 à 4 ans

Diplômes de 2e cycle

- **Diplôme d'études supérieures spécialisées**

Le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) permet d'acquérir une expertise particulière dans un domaine précis et de vous préparer à la vie professionnelle.

Durée à temps complet: 1 an

- **Maîtrise**

La maîtrise peut être axée sur la pratique pour acquérir une spécialisation professionnelle ou être centrée sur un projet de recherche menant à la rédaction d'un mémoire.

Durée à temps complet: 2 ans

Diplôme de 3e cycle

- **Doctorat**

Le doctorat est offert sous 2 formes: le doctorat conduisant au grade de Philosophæ Doctor (Ph. D.) et le doctorat conduisant au grade de docteur dans un domaine du savoir.

Durée à temps complet: 4 ans

ANNEXE D. GRILLES D'ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS AVEC LES ÉTUDIANTS AUTOCHTONES

Guide d'entrevue 1

Guide utilisé pour les entrevues avec les étudiants et anciens étudiants de l'UQAM, dans le cadre de la recherche partenariale avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (PAFARC, dir. L. Jérôme, entrevues réalisées en 2014-2015)

Présentation générale

- Peux-tu te présenter : présenter d'où tu viens, ton parcours scolaire, en quel programme tu étais inscrit, qu'est-ce que tu fais aujourd'hui, où tu vis. Pourquoi as-tu choisi de t'inscrire à l'UQAM?

Expériences à l'université (facteurs de motivation et obstacles)

- Qu'est-ce que l'université t'a apporté? Qu'est-ce que tu retiens de l'université, de positif comme de négatif? (*Si tu le souhaites, pourrais-tu décrire un souvenir vraiment heureux ou un souvenir vraiment difficile?*)
- Comment t'es-tu senti à l'université? (*As-tu ressenti des formes de détresse, d'isolement, de dépression, d'anxiété?*) Quels sont les obstacles que tu as rencontré à l'université et qu'est-ce qui t'a aidé?
- Penses-tu qu'il est important que les autochtones aillent à l'université? Est-ce que les études ont changé ton rapport à ton identité autochtone? Est-ce que tu t'es identifié comme autochtone quand tu étais à l'UQAM?
- As-tu trouvé que l'institution et les professeurs étaient sensibles aux enjeux autochtones?
- Si tu as un nouveau étudiant devant toi, qu'est-ce que tu lui conseillerais? Comment tu l'aiderais?
- Comment penses-tu que l'UQAM pourrait améliorer l'accueil et le soutien des étudiants autochtones? (*Soutien, local pour les étudiants, associations, programmes de recrutement, programmes d'études autochtones, contenu des cours*)

Guide d'entrevue 2

Guide utilisé pour les entrevues avec les étudiants et anciens étudiants de l'UQAM et de l'UdeM (recherche de doctorat, entrevues réalisées en 2016-2017).

Présentation générale

- Peux-tu te présenter brièvement, me dire en quoi tu étudies?

Parcours scolaire

- Peux-tu me décrire ton parcours scolaire (primaire, secondaire, cégep, université)?

Identité

- Où as-tu grandi?
- À quelle(s) nation(s) t'identifies-tu?

Perception de l'université

- Comment tu voyais ça, l'université?
- Est-ce que des gens dans ta famille ou dans ton entourage ont déjà des diplômes de cégep ou d'université?

Expérience à l'université

- Dans quel(s) programme(s) t'es-tu inscrit et en quelle(s) année(s)?
- Pourquoi as-tu choisi cette ville/cette université/ce programme?
- Comment ça s'est passé l'arrivée en ville/à l'université/dans ce programme?
- Comment te sens-tu en ville/à l'université/dans ton programme?
- Comment ça s'est passé tes études? Est-ce qu'il y a eu des choses faciles, difficiles? Qu'est-ce qui t'a aidé?
- Comment ça s'est passé avec les autres étudiants?
- Comment ça s'est passé avec les professeurs?
- Est-ce que tu t'identifies comme Autochtone face aux professeurs et aux autres étudiants? Est-ce qu'ils sont sensibles aux enjeux autochtones?
- Est-ce que tu t'es engagé dans des associations étudiantes?
- Est-ce que tu connais d'autres Autochtones à l'université?
- Est-ce que ton parcours scolaire t'a fait évoluer dans ton identité?
- Qu'est-ce que ça t'a apporté, les études? Pourquoi c'est important?
- Est-ce que tu trouves qu'il manque des services pour les étudiants autochtones? Si on devait faire quelque chose pour améliorer ton expérience à l'université, qu'est-ce que ce serait?

ANNEXE E. LEXIQUE DES TERMES QUÉBÉCOIS

Ce lexique donne la traduction (en français de France) des termes signalés par un astérisque dans les citations d'entrevues. Les explications sont librement adaptées de *Je-parle-qubécois.com* (s.d.) et *J'apprends le québécois* (s.d.).

Bac : Diminutif de « baccalauréat », équivalent de la Licence en France.

Blonde : Équivalent de « petite amie » ou « copine ».

BS : Diminutif de Bien-être Social. C'est un terme dépréciatif utilisé pour désigner les personnes qui touchent l'aide sociale, c'est-à-dire une aide financière de dernier recours du ministère du Travail, de l'Emploi et de la solidarité sociale du Québec (équivalent au Revenu de solidarité active en France).

Capable : L'expression « être capable » peut s'utiliser sans complément d'objet indirect. « Je suis capable » signifie « je peux le faire ».

Centres de la petite enfance (CPE) : Équivalent des crèches en France.

Consommation : Désigne la consommation d'alcool et de drogues.

Correct : « C'est correct » signifie « c'est bien », « c'est ok ».

De même : « C'est de même » signifie « c'est comme ça ».

Dépanneur : Au Québec, un dépanneur est un petit magasin d'alimentation.

Faque : Contraction de « fait que ». Son sens se rapproche de : « donc », « en fait », « du coup ».

Fin, fine : Signifie « gentil », « attentionné ».

Fitter : Verbe emprunté à l'anglais « *to fit* ». Pourrait être traduit par « convenir ». Exemple : « ce genre de truc, ça fitte pas avec moi » signifie « cela ne me convient pas ».

Job : Ce mot est utilisé au féminin au Québec.

Le fun : « C'est le fun » pourrait être traduit par « c'est chouette », « c'est amusant », « c'est agréable ».

Le goût : « Avoir le goût » signifie « avoir envie ».

Maîtrise : Équivalent du Master en France.

Monde : « Le monde » pourrait être traduit par « les gens ».

Niaiser : Dans ce contexte, signifie « faire des blagues ».

Niaiseries : Dans ce contexte, signifie « des bêtises », « des stupidités ».

Nous autres : Équivalent du pronom « nous ». « Nous autres », « vous autres », « eux autres » est l'équivalent de « nous », « vous », « eux ».

Piastres : Utilisé au sens de « dollars ». « Un mot à 50 piastres » désigne un mot savant, compliqué, méconnu.

Plate : « c'est plate » signifie « c'est ennuyeux », « c'est dommage ».

Puis (se prononce « pis »): A le sens de « et », « ensuite » ou « alors ».

Région : « En région » désigne les territoires situés à l'extérieur des grands centres urbains, plus particulièrement en-dehors de Montréal et Québec. Pourrait se traduire par « en province ».

Skipper : de l'anglais « *to skip* », signifie « supprimer ».

Spotlight (« être sous le spotlight » ou « être dans le spotlight »): Emprunté à l'anglais « *To be in the spotlight* ». Littéralement « être sous les projecteurs », par extension, être le centre de l'attention.

Tannant : Signifie « fatigant », « dérangent ».

Tanné: « Je suis tanné » signifie « j'en ai marre ».

Tripper : Verbe dérivé de l'anglais « *trip* ». « Je trippe » signifie « j'adore », « je m'amuse ».

ANNEXE F. PHOTOGRAPHIES : ACCUEIL DES ÉTUDIANTS ET
VALORISATION DES CULTURES AUTOCHTONES SUR LES CAMPUS
UNIVERSITAIRES.



Local Niska pour les étudiants autochtones, ouvert à l'UQAM en 2018
© Radio-Canada / Laurence Niosi (Niosi 2018)



Danse traditionnelle au pow-wow de l'Université McGill, 2014.
© Michael Bakouch (Bakouch 2014)

BIBLIOGRAPHIE

- AANC (Affaires autochtones et du Nord Canada). (2010, 12 novembre). Archivée - Énoncé du Canada appuyant la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones. Dans *RCAANC/SAC*. Récupéré de <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1309374239861/1309374546142>
- (2011). Rapport sur les plans et les priorités de 2011-2012: Portrait démographique. Dans *Affaires autochtones et du Nord Canada*. Récupéré de <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1315424049095/1315424155048>
- (2013). Archivée - L'Institution Kiuna offre une éducation postsecondaire des Premières Nations. Dans *Services aux Autochtones Canada*. Récupéré de <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1363109585413/1531397509747>
- (2018, 5 juin). Déclaration de la ministre Bennett concernant la demande de prolongation et le rapport provisoire de l'Enquête nationale sur les femmes et les filles autochtones disparues et assassinées. Dans *Affaires autochtones et du Nord Canada*. Récupéré de <https://www.canada.ca/fr/affaires-autochtones-nord/nouvelles/2018/06/declaration-de-la-ministre-bennett-concernant-la-demande-de-prolongation-et-le-rapport-provisoire-de-lenquete-nationale-sur-les-femmes-et-les-fille.html>
- (2019). Votre carte de statut est-elle toujours valide? Dans *RCAANC/SAC*. Récupéré de <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100032424/1100100032428>
- Abele, F., Dittburner, C. et Graham, K. A. (2000). Towards a Shared Understanding in the Policy Discussion about Aboriginal Education. Dans M. Brant Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Education. Fulfilling the Promise* (p. 4-24). Seattle: University of Washington Press.
- ACCC (Association of Canadian Community Colleges). (2005, juin). *Meeting the Needs of Aboriginal Learners. An Overview of Current Programmes and Services, Challenges, Opportunities and Lessons Learned, Final Report*. Ottawa: ACCC.

Acte pour mieux protéger les terres et les propriétés des Sauvages dans le Bas-Canada, Statuts provinciaux du Canada (1850). 13-14 Vic., c. 42.

Acte pour protéger les sauvages dans le Haut Canada, contre la fraude, et les propriétés qu'ils occupent ou dont ils ont jouissance, contre tous empiétements et dommages, Statuts provinciaux du Canada (1850). 13-14 Vic., c. 74.

Acte pour encourager la Civilisation graduelle des Tribus Sauvages en cette Province et pour amender les lois relatives aux sauvages. L.C. (1857). 20 Vic., c. 26. Récupéré de <http://www.uqac.ca/grh/wp-content/uploads/2012/07/ML-6038.pdf>

Acte pourvoyant à l'émancipation graduelle des Sauvages, à la meilleure administration des affaires des Sauvages et à l'extension des dispositions de l'acte trente-et-un Victoria, chapitre quarante-deux. L.C. (1869). 32-33 Vic., c. 6.

Acte pour amender et refondre les lois concernant les Sauvages, L.C. (1876). 39 Vic., c. 18.

Actualités UQAM. (2017, 30 janvier). Comprendre les réalités autochtones. Un nouveau cours d'été en territoire atikamekw est offert aux étudiants. *Actualités UQAM*. Récupéré de <https://www.actualites.uqam.ca/2017/creation-cours-ete-territoire-atikamekw>

AIC (Aboriginal Institutes' Consortium). (2005). *Aboriginal Institutions of Higher Education. A Struggle for the Education of Aboriginal Students, Control of Indigenous Knowledge, and Recognition of Aboriginal Institutions*. Toronto: Canadian Race Relations Foundation.

Ambroise, B. (2012). Le pouvoir symbolique est-il un pouvoir du symbolique ? Généalogie de l'efficacité symbolique chez P. Bourdieu. *Philosophie*, 4(115), 75-91.

Annett, K. D. (2005). *Hidden from history: the Canadian Holocaust*. Vancouver: Truth Commission into Genocide in Canada.

Antonius, R. (2015). Repenser les catégories de « majorité » et de « minorité » : l'islamisme comme phénomène minoritaire dans les sociétés occidentales. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 31(2), 11-30.

- APN /AFN (Assemblée des Premières Nations/Assembly of First Nations). (1988). *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future. Declaration of First Nations jurisdiction over education*. Territory of Akwesasne, Hamilton's Island : APN.
- APNQL (Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador). (2005). *Protocole de recherche des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Wendake : APNQL.
- (2014). *Protocole de recherche des Premières Nations au Québec et au Labrador 2014*. Wendake: APNQL.
- Armitage, A. (1995). *Comparing the Policy of Aboriginal Assimilation: Australia, Canada, and New Zealand*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Asselin, H. et Suzy, B. (2012). Éthique de la recherche avec les peuples autochtones. *Éthique publique*, 14(1). 10.4000/ethiquepublique.959
- Austin, D. (2015). *Nègres noirs, nègres blancs. Race, sexe et politique dans les années 1960 à Montréal*. Montréal: Lux Éditeur.
- Awashish, T. R. (2015, 21 septembre). *Table ronde : Les peuples autochtones et l'éducation postsecondaire*. Communication présentée à la Semaine autochtone de l'Université de Montréal, Mitig, Ok8api, Montréal, Université de Montréal.
- Bailey, K. A. (2015). Racism within the Canadian University: Indigenous Students' Experiences. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1261-1279.
- Bakouch, M. (2014, 21 septembre). Photojournal: Dance and Celebrate at McGill Pow Wow. *Montreal Rampage*. Récupéré de <http://montrealrampage.com/photojournal-pow-wow-at-mcgill/>.
- Baldwin, J. et Peck, R. (2017). *I am not your negro. A major motion picture directed by Raoul Peck, from texts by James Baldwin*. Londres: Penguin Random House UK.
- Barker, M. (1981). *The new racism: conservatives and the ideology of the tribe*. London: Junction Books.
- Bastien, L. (2008). L'éducation, un enjeu majeur pour l'avenir des Premières nations. *Les Cahiers du CIERA*, 1, 5-12.

- Battiste, M. et Barman, J. (dir.). (1995). *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*. Vancouver: UBC Press.
- (2001). Decolonizing the University: Ethical Guidelines for Research Involving Indigenous Populations. Dans L. M. Findlay et P. M. Bidwell (dir.), *Pursuing Academic Freedom: "Free and Fearless"?* (p. 190-203). Saskatoon : Purich Press.
- (2002). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations*. Ottawa: National Working Group on Education.
- , Bell, L. et Findlay, L.M. (2002). Decolonizing Education in Canadian Universities: An Interdisciplinary, International, Indigenous Research Project. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 82-95.
- (2004, 29 mai). *Animating sites of Postcolonial Education: Indigenous Knowledge and the Humanities*. CSSE Plenary Address, Manitoba, University of Saskatchewan.
- (2008). Research Ethics for Protecting Indigenous Knowledge and Heritage: Institutional and Researcher Responsibilities. Dans N. K. Denzin, Y. S. Lincoln et L. T. Smith (dir.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (p.497-510). Los Angeles, London, New Delhi, Singapour: Sage.
- (2013). *Decolonizing Education: Nourishing the Learning Spirit*. Saskatoon: Purich Publishing Limited.
- Bazylak, D. (2002). Journeys to Success: Perceptions of Five Female Aboriginal High School Graduates. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 134-151.
- Beaud, S.** (1995). *L'usine, l'école et le quartier. Itinéraires scolaires et avenir professionnel des enfants d'ouvriers de M.* (Thèse de doctorat). EHESS.
- Beaudoin, P. (1991). *La formation universitaire des autochtones: Contexte et vision du développement*. Chicoutimi : Institut éducatif et culturel Attikamek-Montagnais.

- Beaudoin, S. (s.d.). L'anthropologie à l'Université Laval et le département sur 40 ans. Dans *Faculté des sciences sociales, Département d'anthropologie*. Récupéré de <https://www.fss.ulaval.ca/anthropologie/notre-departement/histoire>
- Beaulieu, A. (2013). La création des réserves indiennes au Québec. Dans A. Beaulieu, S. Gervais et M. Papillon (dir.), *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord* (p. 135-151). Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- Béchar, D. E. et Kanapé Fontaine, N. (2015). *Kuei, je te salue. Conversation sur le racisme*. Montréal: Écosociété.
- Bélair-Cirino, M. et Noël, D. (2018, 19 novembre). La révision de manuels d'histoire dérange. *Le Devoir*. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/societe/education/541673/histoire-une-revision-contestee>
- Béliard, A. et Eideliman, J.S. (2008). Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. Dans D. Fassin et A. Bensa (dir.), *Les politiques de l'enquête. Épreuves ethnographiques* (p. 123-141). Paris : La Découverte.
- Bennett, B. (2018). *Je ne sais pas quoi faire des gentils Blancs*. Paris: Éditions Autrement.
- Bensa, A. (2003). « Conclusion. Remarques sur les politiques de l'intersubjectivité ». Dans D. Fassin et A. Bensa (dir.), *Les politiques de l'enquête Épreuves ethnographiques* (p. 323-328). Paris : La Découverte.
- Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2007). *Le prix du savoir: l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada (3^e ed.)*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- (2009). *Le prix du savoir: l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada (4^e ed.)*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Bergeron, J.-C. (2018). L'inéluctable appel à la Vérité et à la Réconciliation. *Éducation Canada*, 58(2). Récupéré de <https://www.edcan.ca/articles/linelectable-appel/?lang=fr>.

- Bergeron, L.-P., Dunn, K., Lapointe, M., Roth, W. et Tremblay-Côté, N. (2004). *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2004-2013*. Gatineau: Ressources humaines et développement des compétences Canada.
- Berkhoffer, R. (1979). *The White Man's Indian: Images of the American Indian from Columbus to the Present*. New York: Vintage Press.
- Berlak, A. et Moyenda, S. (2001). *Taking it personally: racism in the classroom from kindergarten to college*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bhandar, B. (2007). « Spatialising History » and Opening Time: Resisting the Production of the Proper Subject. Dans Scott Veitch (dir.), *Law and the Politics of Reconciliation* (p. 93-110). Aldershot: Ashgate.
- Blackburn, M. (2018). *Apport à la compréhension de l'identité culturelle, du concept de soi et du sens de l'expérience scolaire chez des étudiants universitaires autochtones*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Chicoutimi.
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism Without Racists: Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bonin, S. (2013). *Profil et persévérance des étudiants de première génération à l'Université du Québec*. Montréal: Université du Québec, Direction de la recherche institutionnelle.
- Bories-Sawala, H. E. (2017, 2 novembre). *Les manuels scolaires et les Autochtones. Qu'enseigne-t-on à nos enfants?* Communication présentée au Midis des nations, Montréal, UQAM.
- Bosa, B. (2010). « Plus blanc que blanc » : Introduction aux études sur la *whiteness*. Dans Didier Fassin (dir.), *Les nouvelles frontières de la société française* (p. 129-145). Paris: La Découverte.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Québec: Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- (2012). *L'interculturalisme: un point de vue québécois*. Montréal: Boréal.

- Boucher, F. (2018). *La grande déception: dialogue avec les exclus de l'indépendance*. Montréal: Éditions Somme toute.
- Bourassa, C., Bendig, M., Oleson, E. J., Ozog, C. A., Billan, J. L., Owl, N., et Ross-Hopley, K. (2017). Campus violence, indigenous women, and the policy void. Dans E. Quinlan, C. Fogel, A. Quinlan et G. Taylor (dir.), *Sexual violence at Canadian universities* (p. 45-49). Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales. Economies, sociétés, civilisations*, 3(32), 405-411.
- et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourque, J. (2004). *Éducation et culture: l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire de jeunes Innus*. Thèse de doctorat, Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- et Larose, F. (2006). Impacts de l'Acculturation Sur la Scolarisation des Jeunes Innus, *Brock Education*, 15(2), 14-28.
- Bousquet, M.-P. (2002). « *Quand nous vivions dans le bois* », *le changement spatial et sa dimension générationnelle: l'exemple des Algonquins du Canada*. (Thèse de doctorat). Université Paris X Nanterre et Université Laval.
- (2005a). Des lois, des cartes et des valeurs sociales : Les débats générationnels dans une communauté algonquine du Québec. Dans H.C. Wolfart (dir.), *Papers of the 36th Algonquian Conference* (p. 53-74). Winnipeg: University of Manitoba.
- (2005b). Les jeunes Algonquins sont-ils biculturels? Modèles de transmission et innovations dans quelques réserves. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 7-17.
- (2009). Régler ses conflits dans un cadre spirituel : pouvoir, réparation et systèmes religieux chez les Anicinabek du Québec. *Criminologie*, 42(2), 53-82.
- (2012a). On a juste besoin d'être aimés. Les bases de la tolérance religieuse

- chez les Anicinabek (Algonquins) du Québec. Dans M.-P. Bousquet et R. Crépeau (dir.), *Dynamiques religieuses des autochtones des Amériques* (p. 243-270). Paris : Karthala.
- (2012b). De la pensée holistique à l'Indian Time: dix stéréotypes à éviter sur les Amérindiens. *Nouvelles pratiques sociales*, 24(2), 204-226.
- (2016a). L'histoire scolaire des autochtones du Québec: un chantier à défricher. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 117-123.
- (2016b). La constitution de la mémoire des pensionnats indiens au Québec. Drame collectif autochtone ou histoire commune? *Recherches amérindiennes au Québec* 46(2-3), 165-176.
- (2016c). Pour que les Autochtones prennent leur place à l'Université de Montréal. *Possibles*. Récupéré de <http://redtac.org/possibles/2016/03/23/pour-que-les-autochtones-prennent-leur-place-a-luniversite-de-montreal/>
- et William-Jones, B. (2018). Au-delà de la bureaucratie obligatoire: comment bien travailler avec des comités d'éthique de la recherche. *Canadian Journal of Bioethics/Revue canadienne de bioéthique*, 1(2), 84-88.
- Brade, C., Duncan, K. et Sokal, L. (2003). The path to education in a Canadian Aboriginal context. *Canadian Journal of Native Education*, 27, 235-248.
- Brant-Castellano, M. (2000). Updating Aboriginal traditions of knowledge. Dans G. J. Sefa Dei, B. L. Hall et D. G. Rosenberg (dir.), *Indigenous Knowledges in Global Contexts. Multiple Readings of our World* (p. 21-36). Toronto: University of Toronto Press.
- , Davis, L. et Lahache, L. (2000). *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise*. Vancouver: UBC Press.
- (2004). Ethics of aboriginal research. *Journal of Aboriginal Health*, 1(1), 98-114.
- Brascoupé, S. et Waters, C. (2009). Cultural Safety. Exploring the Applicability of the Concept of Cultural Safety to Aboriginal Health and Community Wellness. *Journal de la santé autochtone*, 6-41.
- Brayboy, B. (2004). Hiding in the ivy: American Indian students and visibility in elite educational settings. *Harvard Educational Review*, 74, 125-152.

- (2005a). Transformational resistance and social justice: American Indians in Ivy league universities. *Anthropology & Education Quarterly*, 36, 193-211.
- . (2005b). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425-446.
- Britzman, D. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State University of New York Press.
- Brukaber, R. (2001). Au-delà de l' « identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(139), 66-85.
- Brunet, M.-H., Clapperton-Richard, A., Larivière, W. et Néméh-Nombré, P. (2018). Des rapports de pouvoir qui dérangent. *HistoireEngagée.ca*. Récupéré de <http://histoireengagee.ca/8787-2/>
- Bruno, A. (2009). *Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron: les héritiers, les étudiants et la culture ; un renouveau de la sociologie de l'éducation*. Paris: Ellipses.
- Butler, J. et Athanasiou, A. (2016). *Dépossession*. Bienne: Diaphanes.
- Cajete, G. (2000). *Native Science. Natural Laws of Interdependence*. Santa Fe: Clear Light Publishers.
- Canada, Centres de recherche historique et d'étude des traités. (1980). *Historique de la Loi sur les Indiens*. Ottawa: Affaires indiennes et du Nord Canada.
- Canada, Patrimoine canadien. (2005). *Plan d'action canadien contre le racisme: un Canada pour tous*. Ottawa: Ministère du patrimoine canadien.
- Canada, SAC (Services aux Autochtones Canada). (2018). Programme d'aide aux étudiants de niveau postsecondaire. Dans *Services aux Autochtones Canada*. Récupéré de <https://www.sac-isc.gc.ca/fra/1100100033682/1531933580211>
- Canadian Council on Learning. (2007). *Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Métis et les Inuits*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Carmichael, S., et Hamilton C. V. (1968). *Le black power: pour une politique de libération aux États-Unis*. Paris: Payot.

- CAST. (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Récupéré de <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines>.
- Castagno, A. E. (2005). Extending the Bounds of Race and Racism: Indigenous Women and the Persistence of the Black–White Paradigm of Race. *The Urban Review*. 37(5), 447-68.
- Castagno, A. E. et Brayboy, B. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*. 78(4), 941-93.
- Caza, P.-É. (2018, 21 septembre). Fête culturelle autochtone. *Actualités UQAM*. Récupéré de <https://www.actualites.uqam.ca/2018/premiere-fete-culturelle-autochtone>.
- Cazin, A. (2005). *Bilan de deux enquêtes auprès d'étudiants autochtones anglophones admis à l'UQAT à un programme à temps plein à l'automne 2004*. Rouyn-Noranda : LARESCO (Laboratoire de recherche pour le soutien aux communautés).
- CDPDJ (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse). (2006). Mémoire sur le document de consultation *Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination*. Montréal: CDPDJ.
- (2012). *Guide virtuel. Traitement d'une demande d'accommodement*. Québec: Direction de l'accès à l'égalité et des services-conseils, CDPDJ.
- (2018). Les programmes d'accès à l'égalité. Dans *Droits de la personne*. Récupéré de <http://www.cdpedj.qc.ca/fr/droits-de-la-personne/responsabilites-employeurs/pae/Pages/default.aspx>.
- Centre des Premières Nations. (2007). *Analyse et modèles d'éthique en recherche*. Ottawa : Organisation nationale de la santé autochtone.
- CEPN (Conseil en éducation des Premières Nations). (2006). *Vers une politique gouvernementale contre le racisme et la discrimination*. Wendake: CEPN.
- (2016a). *Mémoire. Le nouveau programme d'Histoire du Québec et du Canada du secondaire 3: Analyses et recommandations*. Wendake: CEPN.
- (2016b). *Mémoire. Le nouveau programme d'histoire du Québec de 4e secondaire: Analyse et recommandations*. Wendake: CEPN.

- Chagnon, K. (2015, 30 août). L'empreinte sous des étoiles... et une pluie de critiques. Compte rendu de la période de questions lors de la projection de *L'empreinte* organisée par Cinéma sous les étoiles le 27 août 2015, parc Molson, Montréal. *Trahir*. Récupéré de <https://trahir.wordpress.com/2015/08/30/chagnon-empreinte/>.
- Chenard, P. et Fortier, C. (2004). La réussite scolaire, évolution d'un concept. Dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec 2005* (p. 341- 348). Montréal: Fides.
- Clark, D. A., Kleiman, S. Spanierman, L. B., Isaac, P. et Poolokasingham, G. (2014). « Do You Live in a Teepee? » Aboriginal Students' Experiences with Racial Microaggressions in Canada. *Journal of Diversity in Higher Education*, 7(2), 112-25.
- Clastres, P. (1999). Ethnocide. *Encyclopædia Universalis*. Paris: Encyclopaedia Universalis France. Récupéré de <http://www.universalis.fr/encyclopedie/ethnocide/>.
- Clermont, G. (2007). Les Amérindiens et l'enseignement supérieur aux États-Unis et au Canada: le long sentier vers l'autodétermination. *Recherches Amérindiennes au Québec*, 37(2-3), 115-125.
- Coates, K. (2008). *La Loi sur les indiens et l'avenir de la gouvernance autochtone au Canada*. West Vancouver, B.C.: Centre national pour la gouvernance des Premières Nations.
- Coates, T.-N. (2015). *Une colère noire. Lettre à mon fils*. Paris: Éditions J'ai lu.
- Colomb, E. (2012). *Premières Nations: essai d'une approche holistique en éducation supérieur. Entre compréhension et réussite*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics. (2016). La Commission. Dans *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics*. Récupéré de <https://www.cerp.gouv.qc.ca/index.php?id=3>
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society: on the transformation of human conditions into treatable disorders*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Consulat général de France à Québec. (s.d.). *Scac schéma simplifié des études en France et au Québec*. Récupéré de https://quebec.consulfrance.org/.../pdf/schema_etudes_fr_qc_-_copie.pdf
- Cook-Lynn, E. (1998). American Indian intellectualism and the new Indian story. Dans D. A. Mihesuah (dir.), *Natives and academics: Researching and writing about American Indians* (p. 111–138). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Corbo, C. (2001). L'idée d'université au Québec. 1770-1970. Reproduit dans C. Corbo (dir.), 2013, *Enjeux de société. Essais, études et opinions sur l'éducation et les institutions politiques* (p. 76-83). Montréal: Del Busso.
- (2002). La Commission Parent: ses origines, son fonctionnement et son rapport. Reproduit dans C. Corbo, Claude (dir.), 2013, *Enjeux de société. Essais, études et opinions sur l'éducation et les institutions politiques* (p. 84-116). Montréal: Del Busso.
- (2006). Finalités de l'éducation et mission de l'école. Évolution des conceptions 1960-2000. Reproduit dans C. Corbo (dir.). (2013). *Enjeux de société. Essais, études et opinions sur l'éducation et les institutions politiques* (p. 159-177). Montréal: Del Busso.
- Cornellier, F. (2010). *Vivre la ville: l'expérience sociale et spatiale des autochtones de Val-d'Or*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Côté, I. (2009). *Parcours de décrochage et raccrochage scolaire des jeunes autochtones en milieu urbain: le point de vue des étudiants autochtones*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms: racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Halifax-Winnipeg: Fernwood Publishing.
- Cotton, M.-É. (2008). Maîtres chez nous? Racisme envers les peuples autochtones au Québec et au Canada. *L'Autre*, 3(9), 361-371.
- Coulthard, G. S. (2007). Subjects of Empire: Indigenous Peoples and the 'Politics of Recognition' in Canada. *Contemporary Political Theory*, 6(4), 437.

- CPNUQAM (Cercle des Premières Nations de l'UQAM). (S.d). À propos. Dans *Cercle des Premières Nations de l'UQAM*. Récupéré de <http://cpnuqam.ca/%C3%A0-propos>.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Louvain-la-Neuve: De Boeck et Larcier.
- Crenshaw K. W. et Oristelle B. (2005). Cartographies des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur. *Cahiers du Genre*, 2(39), 51-82.
- Crépeau, N. et Fleuret, C. (2017). Une étude descriptive et exploratoire des stratégies de lecture d'étudiants autochtones en début de formation universitaire au premier cycle. *Cahiers du CIERA*, 15, 35-63.
- CRPA (Commission royale sur les peuples autochtones). (1996a). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, Volume 1: Un passé, un avenir*. Ottawa: La Commission.
- (1996b). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones, Volume 3: Vers un ressourcement*. Ottawa: La Commission.
- CRSH (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada), CRSNG (Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada), IRSC (Instituts de recherche en santé du Canada). (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa: Secrétariat interagences en éthique de la recherche.
- Currie, C., Wild, C., Schopflocher, D., Laing, L. et Veugelers, P. (2012). Racial discrimination experienced by Aboriginal university students in Canada. *Canadian journal of psychiatry*, 57, 617-625.
- CVR (Commission de vérité et réconciliation du Canada). (2012). *Ils sont venus pour les enfants. Le Canada, les peuples autochtones et les pensionnats*. Winnipeg: Commission de vérité et réconciliation du Canada.
- (2015a). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Montreal-Kingston-London-Chicago: McGill-Queen's University Press.

- (2015b). *Pensionnats du Canada. L'histoire, partie 1: des origines à 1939. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Volume 1.* Montreal-Kingston-London-Chicago: McGill-Queen's University Press.
- (2015c). *Pensionnats du Canada. L'histoire, partie 2: de 1939 à 2000. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Volume 1.* Montreal-Kingston-London-Chicago: McGill-Queen's University Press.
- (2015d). *Pensionnats du Canada. Les séquelles. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Volume 5.* Montreal-Kingston-London-Chicago: McGill-Queen's University Press.
- (2015e). *Ce que nous avons retenu. Les principes de la vérité et de la réconciliation.* Ottawa: Commission de vérité et réconciliation du Canada.
- Darder, A., Torres, R. D. et Baltodano, M. (2003). *The critical pedagogy reader.* New York: Routledge Falmer.
- De Canck, A. (2008). Critique de l'ethnocentrisme scolaire: vers une école faite par et pour les autochtones. *Les Cahiers du CIERA*, 1, 39-52.
- Dei, G. J. S. (1997). Race and the Production of Identity in the Schooling Experiences of African-Canadian Youth. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(2), 241-257.
- (1998). The Politics of Educational change: taking anti-racism education seriously. Dans V. N. Satzewich (dir.). *Racism and social inequality in Canada: concepts, controversies and strategies of resistance* (p. 299-313). Toronto: Thompson Educational Publishing.
- De Lespinay, C. (2016). Les concepts d'autochtone (*indigenous*) et de minorité (*minority*). *Droit et cultures*, 72. Récupéré de <http://journals.openedition.org/droitcultures/3870>.
- Delgado, R. et Stefancic, J. (2002). Critical Race Theory. Dans K. L. Hall (dir.), *The Oxford Companion to American Law*. New York: Oxford University Press.
- Dericquebourg, R. (1988-1989). Stigmates, préjugés, discrimination dans une perspective psychosociale. *Études Interethniques*, 9, 65-74.

- Deshaies, T. (2018). Un taux de judiciarisation 6 fois plus élevé dans les communautés autochtones. *Radio-Canada*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1141537/taux-judiciarisation-autochtones-commission-viens>.
- Deslaurier, J.P. (1987). L'analyse en recherche qualitative. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 145-152.
- Desmarais-Tremblay, L. (2016). *L'histoire de qui? Une analyse critique des rapports entre les Autochtones et le Musée de la civilisation à Québec dans le cadre de l'élaboration de l'exposition « C'est notre histoire: Premières Nations et Inuit du XXI^e siècle »*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Desmarteau, R. (2018, 23 avril). Excuses officielles au sujet des pensionnats autochtones: le NPD en appelle directement au pape François. *Radio Canada International*. Récupéré de <http://www.rcinet.ca/fr/2018/04/23/excuses-officielles-au-sujet-des-pensionnats-autochtones-le-npd-en-appelle-directement-au-pape-francois/>
- Desrochers, A. (anim.) et Altéresco, T. (invité) (2015, 17 juin). L'image des Autochtones dans les manuels scolaires. Société Radio-Canada, Le 15-18. Récupéré de http://ici.radio-canada.ca/emissions/le_15_18/2014-2015/chronique.asp?idchronique=376028**
- Deyhle, D. (1995). Navajo youth and Anglo racism: Cultural integrity and resistance. *Harvard Educational Review*, 65(3), 403-444.
- Dhume, F. (2016). Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique. *Migrations Société*, 28(163), 51-64.
- Dhume F., Dukic S., Chauvel S. et Perrot P. (2011). *Orientation scolaires et discrimination. De l'inégalité de traitement selon l' « origine »*. Paris: La documentation française.
- Diallo, R. et Sombié, B. (2015). *Afro!* Paris: Les Arènes.
- DiAngelo, R. (2011). White Fragility. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 54-70.
- (2012). *What does it mean to be white? Developing white racial literacy*. New York: Peter Lang.

- Dianteill, E. (2015). Ontologie et anthropologie. *Revue européenne des sciences sociales/ European Journal of Social Sciences*, 53(2), 119-144.
- Dollo, C., Lambert, J. R. et Parayre, S. (2017). Institution. Dans Dollo, C., Lambert, J. R. et Parayre, S. (dir.), *Lexique de sociologie* (5^e éd.) (p. 203-204). Paris: Dalloz.
- Doytcheva, M. (2005). *Le multiculturalisme*. Paris: La Découverte.
- Du Bois, F. (2008). Book Review: Scott Veitch (ed), *Law and the Politics of Reconciliation*. Aldershot: Ashgate, 2007, 246 pp. *Social & Legal Studies*, 2008, 17(3), 410-413.
- Dua, E. et Lawrence, B. (2000). Challenging White Hegemony in University Classrooms: Whose Canada Is It?, *Atlantis*, 24(2), 105-122.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.
- (2000). The sociology of pupils. *Journal of Educational Policy*, 75(1), 93-104.
- (2006). Institution. Dans S. Mesure et P. Savidan (dir.). *Dictionnaire des sciences humaines* (p. 625-627). Paris: Presses Universitaires de France.
- (2013). *Pourquoi moi? l'expérience des discriminations*. Paris: Éditions du Seuil.
- (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*. Paris: Seuil.
- Duclos, V. (2011). L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne. *Canadian Journal of Higher Education/ Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 41(3), 81-101.
- Dufour, E. (2013). Les racines éducationnelles de l'indifférence. *Recherches amérindiennes au Québec*, 43(2-3), 99-104.
- (2014). La réappropriation historique et culturelle par les mémoires graphiques autochtones. *Nouvelles pratiques sociales*, 27(1), 223-238.

- (2015). *Une école où tu réapprends à être fier de ce que tu es...* L'Institution Kiuna et le programme Sciences humaines – Premières Nations. *Recherches amérindiennes au Québec*, 45(2-3), 163–176.
- (2016). *La sécurité culturelle en tant que moteur de réussite postsecondaire. Enquête auprès d'étudiants autochtones de l'Institution Kiuna et des espaces adaptés au sein des établissements allochtones.* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- (2017). Du Collège Manitou de La Macaza à l'Institution Kiuna d'Odanak: la genèse des établissements postsecondaires par et pour les Premières Nations au Québec. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 70(4), 5-33.
- (2018). Les mots et les images pour l'enseigner: authenticité, reconnaissance, empathie et respect mutuel au service de la réconciliation. *Education Canada*, 58(2), 34-36.
- 2019. La sécurisation culturelle des étudiants autochtones. Une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Revue de pédagogie collégiale*, 32(3), 14-21.
- (À paraître). De l'intégration à l'autonomisation: l'influence des fondements idéologiques du père O.M.I. André Renaud en matière d'éducation autochtone. Dans K. S. Hele et M.-P Bousquet (dir.), « *Les grands brûlés de l'âme / Spiritual Burn Victims* » : *Native Residential Schools in Quebec*. Toronto: Queens University Press.
- Dulude, Y., Gladu, P., Routhier, R. et Lizée, M. (1977). *La mission « Service à la collectivité » de l'Université*. Document préparé à l'intention du Conseil des universités du Québec, 43 p.
- Dumas, M. (2014). Losing an Arm: Schooling as a Site of Black Suffering. *Race, Ethnicity and Education*, 17(1), 1-29.
- Dupuis, R. (1991). *La Question indienne au Canada*. Montréal: Boréal.
- Durocher, R. (2015). Révolution tranquille. *L'Encyclopédie canadienne*. Récupéré de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/revolution-tranquille>.
- Eid, P., et Labelle, M. (2013). Vers une politique québécoise antiraciste? *Relations*, 763, 18–21.

- Elliott, R., Bohart, A. C., Watson, J. C. et Greenberg, L. S. (2011). Empathy. *Psychotherapy*, 48(1), 43-49.
- Équipe du Wapikoni Mobile (réalis.). (2006). *Une vie en ville*. Récupéré de <http://www.wapikoni.ca/films/une-vie-en-ville>.
- Essed, Philomena. (2002). Everyday racism. Dans D. T. Goldberg & J. Solomos (dir.), *A companion to racial and ethnic studies* (p. 202–217). Malden, MA: Blackwell.
- FAG (Fondation autochtone de guérison). (2006). *Rapport final de la Fondation autochtone de guérison. Volume III: Pratiques de guérison prometteuses en collectivités autochtones*. Ottawa: Fondation autochtone de guérison.
- Fanon, F. (2002). *Les damnés de la terre* (1^{re} éd. 1961). Paris: La Découverte.
- (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Éditions du Seuil.
- FAQ (Femmes Autochtones du Québec) (2016, 20 octobre). Un an plus tard: Les dénonciations des femmes autochtones de Val-d'Or. Dans *Actualités événements*. Récupéré de <https://www.faq-qnw.org/news/un-an-plus-tard-les-denonciations-des-femmes-autochtones-de-val-dor/>.
- Feagin, J. R., and McKinney, K. D. (2003). *The many costs of racism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- FEO (Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario) et COPA (Centre ontarien de prévention des agressions). (2013). Comprendre le sexisme, le racisme et l'homophobie. Dans *Bien-être @ l'école*. Récupéré de <https://www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/equite-et-education-inclusive/comprendre-le-sexisme-le-racisme-et-lhomophobie>.
- FIC (Fraternité des Indiens du Canada). (1972). *La maîtrise indienne de l'éducation indienne: déclaration de principe présentée au Ministre des affaires indiennes et du Nord canadien par la Fraternité des Indiens du Canada*. Ottawa: Fraternité des Indiens du Canada.
- Foley, D. E. (1996). The silent Indian as a cultural production. Dans B. A. Levinson, D. C. Holland et D. Foley (dir.), *The cultural production of the educated person* (p. 79-91). New York: Suny Press.

- Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. (2006). *Pour changer le cours des choses: l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples autochtones au Canada*. Note de recherche du millénaire, 2. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Fordham, S. (1993). « Those Loud Black Girls » : (Black) Women, Silence, and Gender « Passing » in the Academy. *Anthropology & Education Quarterly*, 24(1), 3-32.
- Foucault, M. (2015). Surveiller et punir. Dans M. Foucault (dir.). *Oeuvres II* (p. 288-289). Paris: Gallimard.
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the oppressed* (1^{re} éd. 1970). London: Penguin Books.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Gagné, N. (2009). L'université: un site d'affirmation et de négociation de la coexistence pour les jeunes Maaori de Nouvelle-Zélande. Dans N. Gagné et L. Jérôme (dir.), *Jeunesses autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains* (p. 97-122). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Gagné, N. et Salaün, M. (2009). De la difficulté à traiter les faits sociaux comme des « choses »: l'anthropologie et la question autochtone. *Monde Commun*, 1(2), 1-31.
- Gauthier, R. (2005). *Le rapport à l'institution scolaire chez de jeunes amérindiens en fin de formation secondaire: Contribution à la compréhension du cheminement scolaire chez les Autochtones*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Chicoutimi.
- Gauvreau, C. (2017, 28 mars). Intégrer les étudiants autochtones. *Actualités UQAM*. Récupéré de <https://www.actualites.uqam.ca/2017/premiere-recherche-sur-etudiants-autochtones-uqam>.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gélinas, C. (2013). La représentation des Autochtones depuis le contact. Dans A. Beaulieu, M. Papillon et S. Gervais (dir.), *Les autochtones et le Québec: des*

premiers contacts au Plan Nord (p. 177-195). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Gervais, L.-M. et Bélair-Cirino, M. (2017, 5 octobre). Racisme systémique: des calculs politiques déplorables. *Le Devoir*. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/politique/quebec/509594/couillard-pret-a-annuler-la-consultation-sur-la-discrimination-systemique-et-le-racisme>.

Gilio-Whitaker, D. (2018). Settler Fragility: Why Settler Privilege Is So Hard to Talk About. *Beacon Broadside*. Récupéré de https://www.beaconbroadside.com/broadside/2018/11/settler-fragility-why-settler-privilege-is-so-hard-to-talk-about.html?fbclid=IwAR1Cmi6kQ4bwVpFcs8TO0qkB0tKs_oHnjc-XzoK9i-Nj7j9iNnxjyHk9Z2A

Gillborn, D. (2006). Critical Race Theory and Education: Racism and Anti-Racism in Educational Theory and Praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 11-32.

——— (2013). Racism as Policy: A Critical Race Analysis of Education Reforms in the United States and England. *The Educational Forum*, 78(1), 26-41.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.

Goffman, E. (1962). *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Paris: Éditions de Minuit.

——— (1963). *Stigma, Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Gordon, E. W., Miller, F. et Rollock, D. (1990). Coping with communicentric bias in knowledge production in the social sciences. *Educational Researcher*, 19(3), 14-19.

Grande, S. (2000). American Indian identity and intellectualism: the quest for a new red pedagogy. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(4), 343-359.

——— (2004). *Red critical theory: Native American social and political thought*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.

- Grantham-Campbell, M. (1998). *It's Okay To Be Native: Alaska Native Cultural Strategies in Urban and School Settings*. *American Indian Culture and Research Journal*, 22(4), 385-405.
- Grosfoguel, R. (2006). Les implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global. Transmodernité, pensée frontalière et colonialité globale. *Multitudes*, 3(26), 51-74.
- Guay, C. et Grammond, S. (2010). À l'écoute des peuples autochtones? : Le processus d'adoption de la « loi 125 ». *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 99-113.
- Guilbeault-Cayer, E. (2013). *La Crise d'Oka, au-delà des barricades*. Québec: Septentrion.
- Haig-Brown, C. (1995). Taking Control: Contradiction and First Nation Adult Education. Dans M. Battiste & J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds* (p. 262-287). Vancouver: UBC Press.
- Hampton, E. (1995). Towards a Redefinition of Indian Education. Dans M. Battiste & J. Barman (dir.), *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds* (p. 5-46). Vancouver: UBC Press.
- (2000). First Nations Controlled University Education in Canada. Dans M. Brant Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise* (p. 208-223). Vancouver: UBC Press.
- Hanson, E. (2009). The Indian Act. Dans *Government Policy*. Vancouver: First Nations Studies Program, University of British Columbia. Récupéré de https://indigenousfoundations.web.arts.ubc.ca/the_indian_act/#billc31.
- Harris, H. (2002). Coyote Goes to School: The Paradox of Indigenous Higher Education. *Canadian Journal of Native Education*, 26(2), 187-196.
- Harris, K. L. (2018). Biracial American Colorism: Passing for White. *American Behavioral Scientist*, 62(14), 2072-2086.
- Harvard, D. M. (2011). *The Power of Silence and the Price of Success: Academic Achievement as Transformational Resistance for Aboriginal Women*. (Thèse de doctorat). University of Western Ontario.

- Hatch, A. R. (2007). Critical Race Theory. Dans G. Ritzer (dir.), *Blackwell Encyclopedia of sociology online*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
Récupéré de <https://www.britannica.com/topic/critical-race-theory>
- HCC (Health Council of Canada). (2012). *Empathy, dignity, and respect. Creating cultural safety for Aboriginal people in urban health care*. Toronto: Health Council of Canada.
- Hele, K. (2014). Indigenous Studies explode in Montreal: More than a decade in coming. *Anishinabek News.ca*. Récupéré de <http://anishinabeknews.ca/2014/10/06/indigenous-studies-explode-in-montreal-more-than-a-decade-in-coming/>
- Hénaire, J., Bernard, A., Larochelle, G. et Turcotte, C. (1979). *La scolarisation des amérindiens: échec et oppression*. Rapport déposé au Service de recherche et d'expérimentation pédagogique par l'équipe chargée du dossier amérindien.
- Henry, F. et Tator, C. (2009), Theoretical perspectives and manifestations of racism in the academy. Dans F. Henry et C. Tator (dir.), *Racism in the Canadian University: Demanding Social Justice, Inclusion, and Equity* (p. 22-59). Toronto: University of Toronto Press.
- et Tator, C. (2012). Interviews with Racialized Faculty Members in Canadian Universities. *Canadian Ethnic Studies*, 44(2), 75-99.
- , Dua, E., Kobayashi, A., James, C., Li, P. S., Ramos, H. et Smith, M. (2016). Race, racialization and Indigeneity in Canadian universities. *Race Ethnicity and Education*, 20(3), 300-314.
- , Dua, E., Kobayashi, A., James, C., Li, P. S., Ramos, H. et Smith, M. (2017). *The Equity myth: racialization and indigeneity at Canadian universities*. Vancouver: UBC Press.
- Hill, G. (2010). *The 500 Years of Resistance Comic Book*. Vancouver: Arsenal Pulp Press.
- Hilliard, A. (1992). *Racism: Its origins and how it works*. Communication présentée au Meeting of the Mid-West Association for the Education of Young Children, Madison, WI.

- Hodgson-Smith, K. (2000). Issues of Pedagogy in Aboriginal Education. Dans M. B. Castellano, L. Davis et L. Lahache (dir.), *Aboriginal Education: Fulfilling the Promise* (p. 156-169). Vancouver: UBC Press.
- Holmes, D. (2005). *Faire place aux différences: l'éducation postsecondaire parmi les autochtones, les personnes handicapées et les personnes ayant des enfants*. Montréal: Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Hot, A. (2010). L'école des Premières Nations au Québec. *Cahiers DIALOG*. Montréal: Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS).
- Hull, J. (2005). *Résultats de la population autochtone dans l'enseignement postsecondaire et sur le marché du travail Canada, 2001*. Ottawa : Ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien.
- Institut de la statistique, Québec. (2011). *Recensement et Enquête nationale auprès des ménages de 2011*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/recensement/2011/index.html>.
- Institution Kiuna. (2019). Mission. Dans Kiuna. Récupéré de <http://kiuna-college.com/fra/la-mission-de-kiuna/>
- Jaccoud, M. (2016). La portée réparatrice et réconciliatrice de la Commission de vérité et réconciliation du Canada. *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 155-163.
- Jaenen, C. J. (1980). Compte rendu. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 34(3), 460-462.
- James, C. E. (1997). Contradictory Tensions in the Experiences of African Canadians in a Faculty of Education with an Access Program. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 158-174.
- Jérôme, L. (2005). Musique, tradition et parcours identitaire de jeunes Atikamekw. La pratique du *tewehikan* dans un processus de convocation culturelle. *Recherches amérindiennes au Québec*, 35(3), 19-30.

- (2007). Identifications, relations et circulation des savoirs chez les Atikamekw. Dans F. Laugrand et J. Oosten (dir.), *La nature des esprits dans les cosmologies autochtones. Nature of Spirits in Aboriginal Cosmologies* (p. 479-496). Québec : Presses de l'Université Laval.
- (2008). « Faire (re)vivre l'Indien au coeur de l'enfant » : Rituels de la première fois chez les Atikamekw Nehirowisiwok. *Recherches amérindiennes au Québec*, 38(2-3), 45-54.
- (2009). Les voix du tambour: traditions et innovations musicales chez des jeunes atikamekw Nehirowisiwok, Québec. Dans N. Gagné et L. Jérôme (dir.), *Jeunesses autochtones. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains* (p. 123-143). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- (2010). *Jeunesse, musique et rituels chez les Atikamekw (Haute-Mauricie, Québec): Ethnographie d'un processus d'affirmations identitaire et culturelle en milieu autochtone*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des premières nations au Québec: le cas d'étudiants de l'Université du Québec à Chicoutimi*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.
- (2018). *La justice aux études supérieures: l'incidence du contexte d'études sur la réalisation de la carrière scolaire de femmes autochtones universitaires*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Kaine, E. (dir.). (2016). *Voix, visages, paysages: les Premiers Peuples et le XXI^e siècle*. Québec: Presses de l'université Laval et La Boîte Rouge Vif.
- Kallen, E. (1982). *Ethnicity and human rights in Canada*. Toronto: Gage.
- Kanouté, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination: permanence et résurgence d'un phénomène inavouable* (p. 211-217). Saint-Nicolas, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Karumanchery, L. L. (2003). *The colour of trauma: new perspectives on racism, politics and resistance*. (Thèse de doctorat). University of Toronto.

- Kerr, J. (2014). Western epistemic dominance and colonial structures: Considerations for thought and practice in programs of teacher education. *Decolonizing: Indigeneity, Education & Society*, 3(2), 83-104.
- Kidd, I. J., Medina, J. et Pohlhaus, G. (dir.). (2017) *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice*. New York: Routledge.
- Kilfoil, C. (1979). *Education and Identity Change: The Manitou Case*. (Mémoire de maîtrise). Université McGill.
- Kirkup, K. (2018, 11 novembre)**. Appel à l'action contre la stérilisation forcée de femmes autochtones. *La Presse Canadienne*. Récupéré de <https://www.lapresse.ca/actualites/national/201811/11/01-5203787-appel-a-laction-contre-la-sterilisation-forcee-de-femmes-autochtones.php>.
- Kohler, J.-M. et Wacquant, L. J. D. (1985). *L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa: Institut Culturel Mélanésien.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies. Characteristics, conversations, and contexts*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Labelle, M. (2011). *Racisme et antiracisme au Québec: discours et déclinaisons*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Labelle, P. (2019). *Portrait de l'enseignement et de la recherche pour, par et avec les Autochtones dans les universités au Québec*. (Document de travail). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Lachapelle, M. (2010). Pour décomplexer mon anthropologie. Réflexions sur un travail de terrain en collaboration avec une chercheuse autochtone. *Les Cahiers du CIERA*, 6, 47-64.
- (2017). *La négociation d'un parcours d'intégration. Expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik*. (Thèse de doctorat). Université Laval.
- Lacroix, L. et Bureau parlementaire de Cogeco Nouvelles. (2018, 11 mai). Exclusif | Racisme systémique: une consultation qui a coûté 365 000 \$, *98.5 Montréal*. Récupéré de <https://www.985fm.ca/nouvelles/politique/109691/exclusif-racisme-systemique-une-consultation-qui-a-coute-365-000>.

- Langlois, F. (2015, 11 juin). « Génocide culturel » ou « ethnocide »?, *Le Devoir*. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/442379/le-traitement-des-peuples-autochtones-genocide-culturel-ou-ethnocide>.
- Laplanche-Servigne, S. (2017). Chapitre 8 - Les mobilisations collectives des minorisés ethniques et raciaux. Dans O. Fillieule (dir.), *Sociologie plurielle des comportements politiques: Je vote, tu contestes, elle cherche...* (p. 215-238). Paris: Presses de Sciences Po.
- Larivière, W. (2019). Racisme et peuples autochtones. Décoloniser les esprits par l'éducation. Dans A. Zaazaa et C. Nadeau (dir.), *11 brefs essais contre le racisme, pour une lutte systémique* (p. 109-116). Montréal: Éditions Somme toute.
- Larivière, T. (2016, avril). *Être autochtone dans un milieu de stage autochtone: expérience d'une étudiante Anishinabe sur le terrain*. Communication présentée au 14^e Colloque annuel du CIÉRA-CPN-AÉA, Montréal : Musée McCord.
- Larose, S. et Roy, R. (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Lavallée, B. (2016). *Dr. Barry Lavallee - Speaks on Type 2 Diabetes due to colonialism*. Toronto: Indigenous Diabetes Health Circle. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=cFncAS-eHzg>.
- Lavallée, B. et Diffey, L. (2014). Is cultural safety enough? Confronting racism to address inequities in Indigenous health. *Conference Challenging Health Inequities: Indigenous Health Conference*. Toronto: University of Toronto.
- Lawrence, B. (2004). *« Real » Indians and Others: Mixed-Blood Urban Native Peoples and Indigenous Nationhood*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lazali, K. (2018). *Le trauma colonial. Une enquête sur les effets psychiques et politiques contemporains de l'oppression coloniale en Algérie*. Paris: La Découverte.
- Le Capitaine, J.-Y. (2003). L'inclusion n'est pas un plus d'intégration: l'exemple des jeunes sourds. *Empan*, 1(89), 125-131.

- Lefevre-Radelli, L. et Dufour, E. (2016) Entre revendications nationales et expériences locales: la reconnaissance des Premières Nations dans les universités de Montréal (Québec). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 15, 169-192.
- et Jérôme, L. (2017a). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université: le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations et Service aux collectivités de l'UQAM, Montréal: CIÉRA-Montréal.
- et Jérôme, L. (2017b). Logique d'exclusion, d'intégration ou d'inclusion? Enquête sur l'expérience des étudiants autochtones à l'UQAM. *Les Cahiers du CIÉRA*, 15, 11-34.
- (2018, juin). L'enseignement des réalités coloniales. Quelles politiques éducatives pour la « réconciliation » ? *Education Canada*, 39-41.
- (2019). Décolonisation des savoirs universitaires et réappropriation culturelle: perspectives critiques sur la notion de savoirs autochtones au Québec. Dans B. Baronnet et S. Melenotte (dir.), *Peuples et savoirs autochtones à l'épreuve des (dé)mesures*. Paris: L'Harmattan, collection Horizons autochtones (sous presse).
- Lemonik Arthur, M. M. (2007). Racism, structural and institutional. Dans G. Ritzer (dir.), *Blackwell Encyclopedia of sociology online*. Malden, MA: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosr013>
- Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 638-668.
- Lepage, P. (2009). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Québec: Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Lepage, R. (2016). 887. Montréal: L'instant même.
- Lesage, S. É. (2018, octobre). La déréglementation des frais de scolarité : à la conquête du marché des étudiants internationaux. Montréal : IRIS, Note socio-économique.

- Leroux, D. (2018, automne). La naissance des « Métis du Québec ». *Liberté*, 321, 29-32.
- Leslie, J. (2002, été). La Loi sur les Indiens: perspective historique. *Revue parlementaire canadienne*, 23-27.
- Levinson, B. A. U. et Gonzalez, N. (2008), Anthropologie de l'éducation. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 12-16). Paris: PUF.
- Lévi-Strauss, C. (1983). *Le regard éloigné*. Paris: Plon.
- Lewis, O. (1960). The culture of poverty in Mexico City- Two case studies, *The Economic Weekly of Bombay*, 965-972.
- Loisel, M. (2017). *Ma réserve dans ma chair. L'histoire de Marly Fontaine*. Montréal: Fides.
- Loiselle, M. (2010). *Une analyse des déterminants de persévérance et de réussite des étudiants autochtones à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue*. Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Loi sur l'équité en matière d'emploi*. L.C. (1995). c. 44. Récupéré de <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/e-5.401/page-1.html>.
- Loomba, A. (2005). *Colonialism/postcolonialism*. London, New York: Routledge.
- Lorcerie, F. (1999). *Ethnicity and School Performance: Complicating the Immigrant / Involuntary Minority Typology (Ethnicité et réussite scolaire: Compliquer la typologie Immigrants / Minorités involontaires)*. *Anthropology and Education Quarterly. Revue française de pédagogie*, 126, 188-190.
- Lorde, A. (1979). The Master's Tools with never dismantle the masters' house. Comments at « The personal and the Political Panel », Second Sex Conference, New York, September 29. Reproduit dans Lorde, A. (2007). *Sister outsider: essays and speeches*. Berkeley: Crossing Press, 110-113.
- Loslier, S. (dir.). (1986). Racisme et relations inter-ethniques. *Recherches Amérindiennes au Québec*, 16(4).
- Macdonald, D. et Wilson, D. (2016). *Honteuse négligence: la pauvreté chez les enfants autochtones du Canada*. Ottawa: Centre canadien de politiques alternatives.

MAINC (ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien). (1969). *La politique indienne du gouvernement du Canada, 1969: présentée à la première session du 28e parlement par l'honorable Jean Chrétien, ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien.* Ottawa: MAINC

Malatest, R.A. & Associates Ltd. (2002). *Pratiques exemplaires permettant d'accroître les taux de scolarisation postsecondaire des autochtones.* Rapport préparé pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Victoria: Malatest, R.A. & Associates Ltd.

——— (2004). *La population autochtone et l'éducation postsecondaire: ce que les enseignants ont appris.* Montréal: La Fondation canadienne des bourses d'étude du millénaire.

Maltais Landry, A. (2014). *Récits de Nutashkuan : la création d'une réserve indienne en territoire innu.* (Mémoire de maîtrise). Université Concordia.

Marchand, E. (réal.) (2015, 22 octobre). *Abus de la SQ: les femmes brisent le silence.* [Webradio]. Dans *Société Radio-Canada, Enquête.* Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/tele/enquete/2015-2016/episodes/360817/femmes-autochtones-surete-du-quebec-sq>.

Marger, M. N. (2000). Stereotyping and the self-fulfilling prophecy. Dans C. L. Bankston (dir.) *Racial and ethnic relations in America*, 3 (p. 965-966). Pasadena, Calif: Salem Press.

Marhraoui, A. (2005). La lutte contre le racisme en l'absence de politique antiraciste: Le cas du Québec (1990-2004). *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 31-53.

Martel, J., et Brassard, R. (2006). Painting the Prison « Red » : Constructing and Experiencing Aboriginal Identities in Prison. *British Journal of Social Work*, 38(2), 340-61.

Martineau, P. (1997). *Phénomène du retour aux études chez les Hurons-Wendat et chez les Montagnais.* (Mémoire de maîtrise). Université Laval.

Massey, C. G., Scott, M. V. et Dornbusch, S. M. (1975). Racism without Racists: Institutional Racism in Urban Schools. *The Black Scholar*, 7(3), 10-19.

Mathias, P. (2019, 20 février). Communiqué - Augmentation du nombre de places réservées pour les Premières Nations et les Inuits au sein des facultés de

médecine du Québec. Dans *Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador*. Récupéré de <http://www.cssspnql.com/nouvelles-media/unique/2019/02/20/communiqu%C3%A9---augmentation-du-nombre-de-places-r%C3%A9serv%C3%A9es-pour-les-premi%C3%A8res-nations-et-les-inuits-au-sein-des-facult%C3%A9s-de-m%C3%A9decine-du-qu%C3%A9bec>

Mayes, C. (2007). *Notre priorité la plus haute: l'éducation postsecondaire des autochtones au Canada: rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord*. Ottawa: Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord.

——— et Prentice, J. (2007). *Réponse du Gouvernement au sixième rapport du Comité permanent des affaires autochtones et du développement du Grand Nord*. Ottawa: Ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

——— (2004). L'éducation antiraciste au Québec: bilan et prospective. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination: permanence et résurgence d'un phénomène inavouable* (p. 201-210). Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université Laval.

——— (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

———, Milot, M. et Triki-Yamani, A. (2010). *L'école et la diversité. Perspectives comparées*. Québec: Presses de l'Université Laval.

McCabe, Daniel. (1998, 29 janvier). First Peoples House open for business. *McGill reporter*. Récupéré de <http://reporter-archive.mcgill.ca/Rep/r3009/native.html>

McIntosh, P. (1989, juillet/août). White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack. *Peace and Freedom Magazine*, 10-12. Reproduit dans *The National Seed Project*. Récupéré de https://nationalseedproject.org/images/documents/Knapsack_plus_Notes-Peggy_McIntosh.pdf

- McKegney, S. (2018). Stratégies d'engagement éthique: lettre ouverte aux spécialistes non autochtones des littératures autochtones. Dans M.-H. Jeannotte, J. Lamy et I. St-Amand (dir.), *Nous sommes des histoires: réflexions sur la littérature autochtone* (p. 151-160). Montréal: Mémoire d'Encrier.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. Sixth edition*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Memmi, A. (1985). *Portrait du colonisé, précédé de Portrait du colonisateur* (1^{re} éd. 1957). Paris: Gallimard.
- (1994). *Le racisme: description, définitions, traitement*. Paris: Gallimard.
- Mendelson, M. (2006). *Aboriginal Peoples and Postsecondary Education in Canada*. Ottawa: The Caledon Institute of Social Policy.
- Meney, F. (2013). Idle no More, portrait et revendications. Radio-Canada. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/594549/idle-no-more>
- Mills, S. (2011). *Contester l'Empire. Pensée postcoloniale et militantisme politique à Montréal (1963-1972)*. Montréal: Hurtubise.
- Montgomery, D., Miville, M. L., Winterowd, C., Jeffries, B. et Baysden, M. F. (2000). American Indian college students: An exploration into resiliency factors revealed through personal stories. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6(4), 387 - 398.
- Monture-Angus, P. (1995). *Thunder in my soul: a Mohawk woman speaks*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing.
- Morissette, A. (2007). *Composer avec un système imposé: la tradition et le conseil de bande à Manawan*. *Recherches amérindiennes au Québec*, 37(2-3), 127-155
- (2016). « Il connaît le chemin de l'école, il peut y aller s'il veut ». Écoles de jour indiennes et vie scolaire chez les Anichinabés de Kitigan Zibi (1853-1958). *Recherches amérindiennes au Québec*, 46(2-3), 125-144.
- Mosholder, R., Waite, B. et Chris, G. (2011). *Encouraging Post-secondary Native American Student Persistence*. Utah : Utah Valley University.

- Moss, W. et Gardner-O'Toole, E. (1991). *Les autochtones: historique des lois discriminatoires à leur endroit*. Ottawa: Bibliothèque du Parlement, Service de recherche. Récupéré de [http://publications.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp175-f.htm#A.%20Les%20infractions%20concernant%20les%20boissons%20alcoolis%C3%A9es\(txt\)](http://publications.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp175-f.htm#A.%20Les%20infractions%20concernant%20les%20boissons%20alcoolis%C3%A9es(txt))
- Motha S. (2007). *Reconciliation as Domination*. Dans S. Veitch (dir.), *Law and the Politics of Reconciliation* (p. 69-91). Aldershot: Ashgate.
- MTIEC (Manitoba Trauma Information and Education Centre). (2018). Pensionnats indiens. Dans *Manitoba Trauma Information and Education Centre*. Récupéré de <http://trauma-informed.ca/traumatismes-et-peuples-des-premi%C3%A8res-nations/pensionnats-indiens/?lang=fr>.
- Museux, A.-C. (2014). *Étude sur la contribution de la communication consciente à l'optimisation de la collaboration interprofessionnelle centrée sur la personne*. (Mémoire de maîtrise). Université Laval.
- Musolf, G. R. (2017). Oppression and resistance: a structure-and-agency perspective. *Studies in Symbolic Interaction*, 48, 1-18.
- Nations unies (2007, 13 septembre). *Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones*. Résolution adoptée par l'Assemblée générale sans renvoi à une grande commission (A/61/L.67 et Add.1). Récupéré de https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_fr.pdf.
- Niosi, L. (2018, 20 septembre). L'UQAM veut mieux intégrer ses étudiants autochtones. *Radio-Canada*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1125128/uqam-autochtones-etudiants-integration-fete-annuelle>.
- Nogueira, M. A. (2008). Capital culturel. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 39-41). Paris: PUF.
- O'Brien, E. (2000). Racism as a « system of advantage ». Dans C. L. Bankston (dir.) *Racial and ethnic relations in America* (p. 844-845), 3. Pasadena, Calif: Salem Press.
- O'Bomsawin-Bégin, A. (2015, 31 octobre). Finie l'apathie, finie l'inertie !** *LaPresse.ca*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/debats/votre-opinion/201510/28/01-4914866-finie-lapathie-finie-linertie-.php>

- Ogbu, J. (1982). Cultural Discontinuities and Schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307.
- (1986). Class Stratification, Racial Stratification, and Schooling. Dans L. Weis (dir.), *Race, class, and schooling* (p. 6-35). Amherst, N.Y.: State University of New York at Buffalo, Comparative Education Center.
- et Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1. Récupéré de <http://enquete.revues.org/263>
- Ortner, S. B. (1995). Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal. *Comparative Studies in Society and History*, 37(1), 173-193.
- Palheta, U. (2012). Paul Willis, *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. *Travail et Emploi*, 129, 86-88.
- Pastor, A. et Goudron, J. (2018, 3 août). C'est le temps de la reconquête, Voyage en terre indigène 5/8. *Libération*. Récupéré de https://www.liberation.fr/voyages/2018/08/03/c-est-le-temps-de-la-reconquete_1665532
- Payet, J.-P. et Giuliani, F. (2010). Du tabou au débat : le problème de la ségrégation ethnique dans l'école française. Dans M. McAndrew, M. Milot et A. Triki-Yamani (dir.), *L'école et la diversité. Perspectives comparées* (p. 171-180). Québec: Presses de l'Université Laval.
- (2012). La dynamique de l'agir enseignant. Pluralité des cadres institutionnels, diversité des contextes, épaisseur des situations. Dans Y. Bonny et L. Demailly (dir.), *L'institution plurielle* (p. 105-118). Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Pelletier, B. (2003). Notes pour une allocution du ministre Pelletier dans le cadre du colloque *Les Autochtones et le racisme – Braver les préjugés*. Maison des cultures amérindiennes, Mont Saint-Hilaire, 26-27 sept. Récupéré de https://www.autochtones.gouv.qc.ca/centre_de_presse/discours/2003/saa_dis20030927.htm

- Pérez Huber, L. et Solorzano, D. G. (2015). Racial Microaggressions as a Tool for Critical Race Research. *Race Ethnicity and Education*, 18(3), 297-320.
- Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Peters, M. A. (2018). Why is my curriculum white? A brief genealogy of resistance. Dans J. Arday et H. Safia Mirza (dir.), *Dismantling race in higher education. Racism, Whiteness and Decolonising the Academy* (p. 253-270). Cham: Springer.
- Picard, I. (2016, 14 avril). *Valoriser l'éducation autochtone: de la détermination à la réussite- Parcours de diplômées*. Communication présentée au 14^e colloque annuel du CIÉRA-CPN-AÉA, Montréal: Musée McCord.
- (2018, 25 novembre). Cachez cette nuance que je ne saurais voir ! *La Presse* +. Récupéré de http://plus.lapresse.ca/screens/92be0cfe-3e08-43e5-9438-697b8626357b_7C_0.html?fbclid=IwAR2tIcfTXij465n7nEx6aEjH36qRXq8LVCUWLGHC3iN6plXWl3gGwNsgr94
- Picower, B. (2009). The unexamined Whiteness of teaching: how White teachers maintain and enact dominant racial ideologies. *Race Ethnicity and Education*, 12(2), 197-215.
- Pidgeon, M. (2008). *It takes more than good intentions: Institutional accountability and responsibility to Indigenous higher education*. (Thèse de doctorat). University of British Columbia.
- Pierce, C. (1980). Social Trace Contaminants: Subtle Indicators of Racism in TV. Dans S. Withey et R. Abeles (dir.), *Television and Social Behavior: Beyond Violence and Children* (p. 249-257). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pincus, F. L. (2000). Discrimination Comes in Many Forms: Individual, Institutional, and Structural. Dans M. Adams, W.J. Blumenfeld, D. Catalano (Author), K. Dejong ... et X. Zúñiga (dir.), *Readings for Diversity and Social Justice* (p. 31-35). New York: Routledge.
- Piron, F. (2014, juin). La restitution des savoirs, entre courtoisie, transfert de connaissances et geste politique. *SociologieS*. Récupéré de <http://journals.openedition.org/sociologies/4728>

- Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-164.
- Poirier, S. (2000). Contemporanéités autochtones, territoires et (post)colonialisme: réflexions sur des exemples canadiens et australiens. *Anthropologie et Sociétés*, 24(1), 137-153.
- (2004). La (dé)politisation de la culture? Réflexions sur un contexte pluriel. *Anthropologies et sociétés*, 28(1), 7-21.
- (2014). *Atikamekw Kinokewin*, « la mémoire vivante ». Bilan d'une recherche participative en milieu autochtone. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 73-83.
- , Jérôme, L. et la Société d'histoire atikamekw (Nehirowisiw Kitci Atisokan). (2014). Présentation: Atikamekw Nehirowisiwok: territorialités et savoirs. *Recherches amérindiennes au Québec*, 44(1), 3-10.
- Posca, J. (2018). *Portrait des inégalités socioéconomiques touchant les Autochtones au Québec*. Montréal: Institut de recherche et d'informations socioéconomiques.
- Potvin, M. (2004). Racisme et discrimination au Québec: réflexion critique et prospective sur la recherche. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination: permanence et résurgence d'un phénomène inavouable* (p. 172-195). Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Presseau, A., Martineau, S. et Bergevin, C. (2006). *Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires*. Rapport de recherche final soumis au Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture (FQRSC).
- Preston, J. P. (2008a). Overcoming the Obstacles: Postsecondary Education and Aboriginal Peoples. *Brock Education* 18(1).
<https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.111>.
- (2008b). The Urgency of Postsecondary Education for Aboriginal Peoples. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 86. Récupéré de

<https://www.researchgate.net/publication/242294955> The urgency of postsecondary education for Aboriginal peoples

- Profit, W., I. M. et Pierce, C. (2000). Blacks, Stress in. Dans G. Fink (dir.), *Encyclopedia of Stress 1 (A-D)* (p. 324–330). San Diego, CA: Academic Press.
- Projet PCUA. (n.d). *Les applications pédagogiques de la conception universelle de l'apprentissage*. Récupéré de <http://pcua.ca/les-3-principes/vue-d-ensemble>.
- Prosper, W. (2019). Une longue histoire à suivre: la Commission d'enquête sur le racisme systémique. Dans A. Zaaza et C. Nadeau (dir.), *11 brefs essais contre le racisme, pour une lutte systémique* (p. 81-90). Montréal: Éditions Somme toute.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal: Chenelière-Education.
- Québec, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2006). *Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme et la discrimination: document de consultation*. Montréal: Direction des affaires publiques et des communications, Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- , Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008). *La diversité: une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013*. Montréal: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- , MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2004, mai). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. *Bulletin statistique de l'éducation*, 30. Québec: MELS. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Bulletin_30.pdf
- , MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports). (2009). *Les écoles autochtones au Québec. Liste de coordonnées*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/EcolesAutochtonesQc2009.pdf

- , MELS (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). (2013). L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010. *Bulletin statistique de l'éducation*, 42. Québec: MELS. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf
- , MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). (2017a). *Effectif étudiant à l'enseignement collégial selon le statut légal au Canada, au trimestre d'automne, de 2000-2001 à 2016-2017*. Québec: MEES.
- , MEES (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur). (2017b). *Guide d'attribution des subventions 2018-2019. Programme Accueil et intégration des Autochtones au collégial*. Québec: MEES.
- Rabinbach, A. (2008). Raphael Lemkin et le concept de génocide. *Revue d'Histoire de la Shoah*, 189(2), 511-554.
- Raimer, G., Bombay, A., Ellsworth, L., Fryer, S. et Logan, T. (2010). *Paiement d'expérience commune, composante de l'Accord de règlement relatif aux pensionnats indiens, et guérison: une étude qualitative exploratoire des incidences sur les bénéficiaires*. Ottawa: Fondation autochtone de guérison.
- Ratel, J.-L. (2017). Des projets d'études aux projets de vie. Une analyse des parcours universitaires chez les étudiants des Premières Nations au Québec. *Les Cahiers du CIÉRA*, 14, 84-104.
- et Pilote, A. (2017). Les parcours universitaires et l'identité autochtone chez des étudiants des Premières Nations au Québec. Dans F. Picard, P. Canisius Kamanzi et G. Goastellec (dir.), *L'envers du décor: massification de l'enseignement supérieur et justice sociale* (p. 193-210). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Raveaud, M. (2008). Multiculturalisme. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 489-494). Paris: PUF.
- Razack, S. (1998). *Looking White People in the Eye: Gender, Race, and Culture in Courtrooms and Classrooms*. Toronto : University of Toronto Press.
- (2002). The Murder of Pamela George. Dans S. Razack (dir.), *Race, Space, and the Law: Unmapping a White Settler Society* (p. 121-156). Toronto: Between the Lines.

- Rich, A. (2011). Invisibility in Academe (1984). Reproduit dans T. Roberts, M. Moser, D. LePan, J. Gaunce et L. Buzzard (dir.), *The Broadview Anthology of Expository Prose: Second Edition* (p. 217-220). Peterborough: Broadview Press.
- Richards, J. (2011). *L'éducation des Autochtones au Québec: un exercice d'analyse comparative*. Toronto: Institut C.D. Howe.
- Richardson, C. et Blanchet-Cohen, N. (2000). Postsecondary Education Programs for Aboriginal Peoples: Achievements and Issues. *Canadian Journal of Native Education*, 24(2), 169-184.
- Ritchot, R. (2017, 29 mars). Étudiants autochtones: Un groupe de travail sur la Réconciliation à la Commission des études. *Montréal Campus*. Récupéré de <https://montrealcampus.ca/2017/03/29/etudiants-autochtones-un-groupe-de-travail-sur-la-reconciliation-a-la-commission-des-etudes/>
- Robert-Careau, F. (2018, avril). *Réflexion sur le Programme d'accueil et d'intégration des autochtones au Cégep Régional de Lanaudière à Joliette*. Communication présentée au 16e Colloque du CIÉRA-AÉA, Québec: Musée de la Civilisation.
- Robillard, J.-P. (2015, 9 juillet). Les tensions raciales toujours vives 25 ans après la crise d'Oka. *Radio-Canada*. Récupéré de <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/728938/crise-oka-kahnawake-blancs-mohawks-chateauguay-relations>.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation. *Bulletin d'Histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Rodon, T. (2008, avril). Les étudiants autochtones à l'Université Laval: enquête sur les besoins et les problématiques. *Les Cahiers du CIÉRA*, 1, 13-37.
- ., Lévesque, F. et Kennedy Dalseg, S. (2015). Qallunaaliaqtut: Inuit Students' Experiences of Postsecondary Education in the South. *McGill Journal of Education*, 50(1), 97-118.
- Rogers, Carl. (1970). *Le développement de la personne*. Montréal: Éditions Dunod.
- Rosenberg, M. B. (1983). *A Model for Nonviolent Communication*. Pennsylvania: New Society Publishers.

- Roué, M. (2012). Histoire et épistémologie des savoirs locaux et autochtones. De la tradition à la mode. *Revue d'ethnoécologie*, 1. doi : 10.4000/ethnoecologie.813.
- Rousseau, L. (2013). La religiologie : une connaissance interdisciplinaire du religieux. *Histoire, monde et cultures religieuses*, 2(26), 109-120.
- Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris: La Découverte.
- Salaün, M. (2005). De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie: état des lieux (communs). Dans V. Fillol et J. Vernaudeau (dir.), *Stéréotypes et représentations en Océanie* (p. 129-144). Nouméa: Corail/Grain de sable.
- (2013). *Décoloniser l'école? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie, expériences contemporaines*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Salée, D. (1995). Identities in conflict: the Aboriginal question and the politics of recognition in Québec. *Ethnic and Racial Studies*, 18(2), 277-314.
- (2005). Peuples autochtones, racisme et pouvoir d'État en contextes canadien et québécois: Éléments pour une réanalyse. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 54-74.
- Salmon, P. (1984). « Racisme » ou refus de la différence dans le monde gréco-romain. *Dialogues d'histoire ancienne*, 10, 75-97.
- Sanders, D. (1987). Cultural conflicts: an important factor in the academic failures of American Indian Students. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 70, 81-90.
- Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université: l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec: Télé-Université.
- , Deburme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Scheurich, J. J. et Young, M. D. (1997). Coloring Epistemologies: Are Our Research Epistemologies Racially Biased? *Educational Researcher*, 26(4), 4-16.

- Scribner, S. et Cole, M. (1973). Cognitive Consequences of Formal and Informal Education. *Science*, 182, 553-559.
- Sciara, L. (2011). *Banlieues: Pointe avancée de la clinique contemporaine*. Toulouse: ERES.
- Sensoy, Ö., et DiAngelo, R. J. (2012). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. New York: Teachers College Press, Multicultural education series.
- Sharpe, A. et Arsenault, J.-F. (2010). *Investing in aboriginal education in Canada: an economic perspective*. Ottawa: Centre for the Study of Living Standards.
- Shick, C. (2002). Keeping the ivory tower white: discourses of racial domination. Dans S. Razack (dir.), *Race, space, and the law: unmapping a white settler society* (p. 101-119). Toronto: Between the Lines.
- Simard, J.-J. (2003). *La réduction: l'autochtone inventé et les Amérindiens d'aujourd'hui*. Sillery: Septentrion.
- Simpson, L. B. (2000). Stories, Dreams, and Ceremonies-Anishinaabe Ways of Learning. *Tribal College*, 11(4), 26-29.
- Sioui, M. (2017, 2 novembre). *Panel. Les manuels scolaires et les Autochtones. Qu'enseigne-t-on à nos enfants?* Communication présentée au Midi des Nations, Montréal: UQAM.
- Sleeter, C. E. (2013). *Power, teaching, and teacher education: confronting injustice with critical research and action*. New York: Peter Lang.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London : Zed.
- Smith, M. S. (2017). Disciplinary Silences: Race, Indigeneity, and Gender in the Social Sciences. Dans F. Henry, E. Dua, C. James, A. Kobayashi, P. S. Li, H. Ramos et M. Smith (dir.), *The Equity myth: racialization and indigeneity at Canadian universities* (p. 239-262). Vancouver: UBC Press.
- Solorzano, D. G. et Delgado Bernal, D. (2001). Examining Transformational Resistance through a Critical Race and Latcrit Theory Framework. Chicana and Chicano Students in an Urban Context. *Urban Education*, 36(3), 308-342.

- Soulet, M.-H. (2013). Exclusion. Dans P.-A. Taguieff (dir.), *Dictionnaire historique et critique du racisme* (p. 662-666). Paris : PUF.
- (1985). L'explication en sciences sociales. *Les Cahiers de la recherche sur le travail social*, 8, 208-209.
- Spivak, G. C. (1990). *The Post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues*. New York/London, Routledge.
- Statut de Rome de la Cour pénale internationale*. Nations unies, Rome, 1998, entré en vigueur en 2002, A/CONF.183/9. Récupéré de [legal.un.org/icc/statute/french/rome_statute\(f\).pdf](http://legal.un.org/icc/statute/french/rome_statute(f).pdf)
- St. Denis, V. et Hampton, E. (2002). *Literature Review On Racism and the Effects on Aboriginal Education*. Ottawa, Ontario: prepared for the Minister's National Working Group on Education, Indian and Northern Affairs Canada.
- (2007). Aboriginal Education and Anti-Racist Education: Building Alliances across Cultural and Racial Identity. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 30(4), 1068- 1092.
- (2009). Rethinking Culture Theory in Aboriginal Education. Dans C. Levine-Rasky (dir.), *Canadian perspectives on the sociology of education* (p. 163-182). Don Mills, Ont: Oxford University Press.
- (2011). Silencing Aboriginal Curricular Content and Perspective through Multiculturalism: « There are other children Here ». *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33(4), 306-317.
- St-Amand, I. (2015). *La crise d'Oka en récits: territoire, cinéma et littérature*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Statistique Canada. (2006a). *Recensement de la population*. Ottawa: Statistique Canada.
- (2006b). Figure 1 : Pourcentage des Autochtones dans la population, Canada, provinces et territoires, 2006. Dans *Recensement de 2006 : Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et Premières nations, Recensement de 2006 : résultats*. Récupéré de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-558/figures/c1-fra.cfm>

- (2017a). Province du Québec. Dans *Série « Perspective géographique », Recensement de 2016*. Récupéré de <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-fra.cfm?LANG=Fra&GK=PR&GC=24&TOPIC=9>.
- (2017b). La scolarité au Canada: faits saillants du Recensement de 2016. Dans *Le Quotidien*. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171129/dq171129a-fra.htm>
- (2017c). Les peuples autochtones au Canada: faits saillants du Recensement de 2016. Dans *Le Quotidien*. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025a-fra.htm>.
- (2017d). *Frais de scolarité pour les programmes menant à un grade, 2017-2018*. Dans *Le Quotidien*. Récupéré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/170906/dq170906b-fra.htm>
- (2017e). *Les langues autochtones des Premières Nations, des Métis et des Inuits. Recensement de la population, 2016*. Ottawa : Statistique Canada, Recensement en bref.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. et Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62, 271–286.
- Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles. (2017). *Racisme systémique: ce problème que l'on refuse d'aborder ! Mémoire présenté au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion dans le cadre de la consultation « Valorisation de la diversité et lutte contre la discrimination »*. Montréal: Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles.
- Taguieff, P.-A. (1997). *Le Racisme. Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris: Flammarion.
- (2013). Racisme. Dans P.-A. Taguieff (dir.), *Dictionnaire historique et critique du racisme* (p. 1524-1574). Paris: PUF.
- Tate, G. (2003). *Everything But the Burden: What White People Are Taking From Black Culture*. New York: Broadway Books.

- Tator, C. et Henry, F. (2010). The Struggle for Anti-Racism, Inclusion, and Equity in the Canadian Academy. Representation is not enough. *Our schools/Our selves*, 19(3), 369-398.
- Tatum, B. D. (2003). « *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?* » : *and other conversations about race*. New York: Basic Books.
- Terry R. Aw., signé Ohomisiw. (2013). *Portfolio*. Récupéré de <http://awashish.wixsite.com/awat/portfolio>
- Tilly, C. (1998). *Durable inequality*. Berkeley: University of California Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition (second edition)*. Chicago: The university of Chicago Press.
- Trepagnier, B. (2010). *Silent racism: how well-meaning white people perpetuate the racial divide*. Boulder: Paradigm Publishing.
- Truong, K. et Museus, S. (2012). Responding to Racism and Racial Trauma in Doctoral Study: An Inventory for Coping and Mediating Relationships. *Harvard Educational Review*, 82(2), 26–254.
- Tuana, N. (2006). The Speculum of Ignorance : The Women's Health Movement and Epistemologies of Ignorance. *Hypatia*, 21(3), 1-19.
- UdeM (Université de Montréal). (2001). Politique linguistique de l'Université de Montréal. Numéro 10.34. Recueil officiel. Règlements, directives, politiques et procédures. Montréal : Université de Montréal.
- , Bureau du Registraire. (2018). Année civile 2017. Dans *Statistiques officielles- Admission, inscription et diplômes décernés*. Récupéré de <https://registraire.umontreal.ca/publications-et-ressources/statistiques-officielles/>
- United Nations, Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). General comment 4, art. 24: Right to inclusive education. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Récupéré de <https://asksource.info/resources/right-inclusive-education-committee-rights-persons-disabilities-general-comment-no-4-2016>

- Université Laval. (2019). Comprendre le système universitaire québécois. Dans *Planifiez vos études*. Récupéré de <https://www.ulaval.ca/futurs-etudiants/planifiez-vos-etudes/systeme-universitaire-quebecois>
- UQAM (Université du Québec à Montréal). (s.d.-a). Le service aux collectivités. Conjuguer savoir universitaire et savoir citoyen. Dans *Service aux collectivités*. Récupéré de <https://sac.uqam.ca/>
- (s.d.-b). Lexique- Terminologie universitaire. Dans *Étudier à l'UQAM*. Récupéré de <https://etudier.uqam.ca/lexique#programme>
- , SVE (Service à la vie étudiante). (S.d). Vous êtes étudiant autochtone. Nos ressources pour vous soutenir. Dans *Services à la vie étudiante*. Récupéré de <https://vie-etudiante.uqam.ca/etudiantautochtone/nouvelles-ressources.html#local-d-etude-et-de-rencontre-ds-r503>.
- (2018a). *Politique n° 41. Politique sur les services aux collectivités*. Résolution 2003-A-12121.
- (2018b). *Politique n° 50. Politique relative à la langue française*. Résolution 2012-A-15684.
- , Registrariat. (2018). *La population étudiante de l'UQAM. Statistiques d'inscription 2017-2018*. Montréal : UQAM.
- et TIESS (Territoires innovants en économie sociale et solidaire). (2018). *La coconstruction des connaissances: l'expérience du service aux collectivités de l'UQAM. Une inspiration majeure pour le TIESS*. Montréal: UQAM et TIESS.
- Vadeboncoeur, J. (2014, 12 mai). *Panel. Pour quelle reconnaissance des savoirs autochtones?* Communication présentée au colloque du 82^e Congrès de l'ACFAS, Transmission des savoirs et production de la mémoire en milieu autochtone: enjeux et retombées pour la recherche et les institutions, Montréal: Université Concordia.
- Vanier, A.-C., Bessone, X. et Jouhari, Y. (2018). *Accueil et soutien des personnes autochtones dans le réseau universitaire québécois. Recension des besoins et des bonnes pratiques*. Montréal: Union étudiante du Québec.

- Varenne, H. et McDermott, R. (1998). *Successful failure. The school America builds*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Veracini, L. (2010). *Settler Colonialism: A Theoretical Overview*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Vien, C. (1998). *Schooling and resistance to schooling in Betsiamites: a case study in a Canadian amerindian rural reserve*. (Thèse de doctorat). University of London.
- Ville de Montréal. (2016). Population ayant une identité autochtone selon le territoire, 2001-2016. Dans *Montréal en statistiques*. Récupéré de http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,67857581&_dad=portal&_schema=PORTAL
- (2018). *Profil sociodémographique, Recensement 2016. Agglomération de Montréal*. Montréal: Montréal en statistiques.
- Vincent, S. et Arcand, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Montréal: Hurtubise HMH, Collection Cultures amérindiennes.
- (1986). Comment peut-on être raciste ? *Recherches Amérindiennes au Québec*, 16(4), 3-16.
- Violet, J. (2010). *La fatigue de compassion et les besoins en gestion des ressources humaines: les perceptions de quelques intervenants en soins du syndrome de stress post-traumatique*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal.
- Voices-Voix Coalition. (n.d). Fondation autochtone de guérison. Dans *Accueil*. Récupéré de <http://voices-voix.ca/fr/les-faits/profil/fondation-autochtone-de-guerison>
- Vollant, S. (2017, 12 septembre). *Persévérer pour réaliser ses rêves. Communication présentée au colloque Persévérance et réussite scolaires chez les Premiers Peuples, Chicoutimi*, Université du Québec à Chicoutimi. Récupéré de <http://colloques.uqac.ca/prscpp/stanley-vollant/>
- Vowel, C. (2016). *Indigenous Writes: A Guide to First Nations, Métis, and Inuit issues in Canada*. Winnipeg: Highwater Press.

- Watters, H. (2015, 1^{er} janvier). Truth and Reconciliation chair urges Canada to adopt UN declaration on Indigenous Peoples. *CBC News*. Récupéré de <https://www.cbc.ca/news/politics/truth-and-reconciliation-chair-urges-canada-to-adopt-un-declaration-on-indigenous-peoples-1.3096225>
- Wawanoloath, M. (2015). *Aspects discursifs de l'assimilationnisme relatif aux peuples autochtones et du colonialisme d'établissement au Canada*. (Mémoire de maîtrise). Université d'Ottawa.
- Weaver, H. (2001). **Indigenous Identity: What Is It and Who Really Has It?** *The American Indian Quarterly*, 25(2), 240-255.
- Weenie, A. (2009). Toward An Understanding of the Ecology of Indigenous Education. *First Nations Perspectives*, 2(1), 57-70.
- Wellman, D. T. (1977). *Portraits of white racism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., Stubben, J. D., et LaFromboise, T. (2001). Traditional Culture and Academic Success among American Indian Children in the Upper Midwest. *Journal of American Indian Education*, 40(2), 48-60.
- Wien, F. (2017). *Combattre la pauvreté dans les collectivités autochtones au Canada*. Prince George, C.-B.: Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.
- Wieviorka, M. (1998). *Le racisme, une introduction*. Paris : La Découverte.
- Williams, R. M. Jr. (1966). Prejudice and Society. Dans J.P. Davis (dir.), *The American Negro Reference Book* (p. 727-729). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour : how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.
- Wolfe, P. (1999). *Settler colonialism and the transformation of anthropology: The politics and poetics of an ethnographic event*. London: Cassell.
- (2006). Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8(4), 387-409.

Wolford, K. M. (2000). Prejudice and stereotyping. Dans C. L. Bankston (dir.) *Racial and ethnic relations in America*, 3 (p. 791-793). Pasadena, Calif: Salem Press.

Wotherspoon, T. (2003). Perspectives d'une nouvelle classe moyenne parmi les peuples autochtones. Dans D. Newhouse et E. Peters (dir.), *Des gens d'ici. Les Autochtones en milieu urbain* (p. 161-181). Ottawa: Policy Research Initiative.

Zinn, H. (2002). *Une histoire populaire des États-Unis d'Amérique: de 1942 à nos jours*. Marseille: Agone.