

L'UNIVERSITÉ COMME LIEU DE DISCRIMINATION ET ESPACE DE RENCONTRES : LES MEMBRES DES PREMIÈRES NATIONS FACE AU RACISME SYSTÉMIQUE

LÉA LEFEVRE-RADELLI
UNIVERSITÉ LAVAL

Résumé

Au Canada, les inégalités d'accès à l'éducation postsecondaire entre Autochtones et allochtones persistent malgré les efforts d'ouverture des établissements d'enseignement. Cet article, issu d'une recherche qualitative menée entre 2013 et 2019, analyse les témoignages de 21 membres des Premières Nations ayant étudié dans les deux principales universités francophones à Montréal. En s'appuyant sur le cadre théorique du racisme systémique et des microagressions, l'article aborde la façon dont les participant[e]s perçoivent et nomment le racisme. Puis, il met en lumière plusieurs dimensions de leur expérience : en plus de devoir faire face aux préjugés explicites et implicites de la part de pairs et de membres du corps professoral, ils [elles] expriment un sentiment d'isolement et la charge de la sensibilisation de la communauté universitaire aux réalités autochtones. Dans ce contexte, les étudiant[e]s ont également souligné l'importance des espaces de soutien et de reconnaissance. L'université apparaît ainsi à la fois comme un lieu de reproduction du racisme et comme un espace possible de rencontres. Ces résultats confirment la nécessité d'« analyser les déséquilibres des pouvoirs, la discrimination institutionnelle [...] et les relations coloniales » (National Aboriginal Health Organization [NAHO], 2008, p. 4 [traduction libre]), afin de mettre en place des politiques universitaires véritablement inclusives et équitables.

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

Abstract

In Canada, inequalities in access to post-secondary education between Indigenous and non-Indigenous people persist despite efforts at institutional openness. This article, the result of qualitative research conducted between 2013 and 2019, analyzes the testimonies of 21 First Nations students who studied at the two main French-language universities in Montreal. Drawing on the analysis of systemic racism and microaggressions, the article examines how participants perceive and define racism, then highlights several dimensions of their experience: in addition to explicit and implicit prejudice on the part of

some professors and students, they express a sense of isolation, the burden of awareness, and the weight of stigmatization. In this context, participants also stressed the importance of support and recognition. The university thus appears both as a place where racism is reproduced and as a potential space for encounters. These findings confirm the need to “analyze power imbalances, institutional discrimination...and colonial relations” (NAHO, 2008, p. 4) in order to put in place truly inclusive and equitable university policies.

Keywords: Indigenous peoples, systemic racism, inclusion, university, education, First Nations

INTRODUCTION

Au Canada, les inégalités d'accès à l'éducation sont fortes entre Autochtones et allochtones. En 2021, 16 % des Autochtones détenaient un diplôme universitaire, contre 36 % pour l'ensemble de la population (Melvin, 2023). Bien que la proportion d'Autochtones titulaires d'un diplôme universitaire ait augmenté régulièrement depuis 1996, l'écart n'a cessé de se creuser avec les allochtones à cet égard (ministère des Affaires autochtones du Nord Canada [AANC], 2011 ; Melvin, 2023). Plusieurs établissements postsecondaires au Canada et au Québec se sont engagés dans une démarche d'ouverture aux réalités autochtones, par exemple à travers la création d'espaces dédiés pour les étudiant[e]s autochtones et de mesures de valorisation culturelle et de soutien pédagogique. Dans une recension des écrits sur l'éducation postsecondaire autochtone de 1972 à 2021 au Québec, Ratel et al. (2021) soulignent que, malgré ces efforts, les peuples autochtones subissent de nombreux obstacles à la poursuite d'études postsecondaires. Parmi ces obstacles, la littérature scientifique anglophone note de manière croissante l'importance du racisme systémique (Cranston et Bennett, 2024), mais ce phénomène reste sous-estimé au Québec (Potvin et al., 2015 ; Lefevre-Radelli, 2019). À partir de témoignages d'étudiant[e]s des Premières Nations, cet article montre que, tout en favorisant certains espaces de rencontre, l'université est le lieu de reproduction du racisme, qui s'exerce à la fois au niveau interpersonnel et au niveau structurel.

Après avoir présenté le cadre théorique et la méthodologie, l'article expose les principaux thèmes issus de l'analyse des données. En commençant par explorer la manière dont les participant[e]s perçoivent et nomment le racisme, il détaille ensuite trois dimensions centrales de microagressions vécues sur les campus : la confrontation aux préjugés et aux attitudes discriminatoires de certains membres du personnel enseignant et de pairs, le sentiment d'isolement au sein de l'université, et la charge de la sensibilisation de la communauté universitaire aux réalités autochtones. Enfin, la dernière section tirée des données de terrain montre que, dans ce contexte, les étudiant[e]s ont souligné l'importance des espaces de soutien et de rencontre sur le campus.

RACISME SYSTÉMIQUE ET MICROAGRESSIONS

Dans le langage courant, le racisme désigne le plus souvent des actes de personnes « déviantes » au sein de sociétés par ailleurs ouvertes, qui visent intentionnellement des individus en fonction de leur appartenance ethnique ou nationale (Taguieff, 2013). Cependant, cette définition ne considère que le niveau individuel, sans prendre en compte les structures de pouvoir historiquement inscrites dans les sociétés contemporaines. Selon le courant des « *Critical race studies* », développé dans les années 1960 aux États-Unis, le racisme systémique est une forme d'oppression structurelle qui a pour effet de maintenir

certaines groupes ethnoculturels dans une position d'infériorisation et de marginalisation sociale. Cette oppression est soutenue par un système législatif (notamment, au Canada, par la *Loi sur les Indiens* de 1876), politique, culturel, économique et éducatif (Carmichael et Hamilton, 1968 ; Sensoy et DiAngelo, 2012). Dans le cas des peuples autochtones au Canada, elle se traduit par « 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 » (Salée, 2005, p. 63).

Le racisme systémique résulte de la combinaison de plusieurs niveaux de racisme, notamment individuel et institutionnel (Scheurich et Young, 1997). Au niveau individuel, il inclut les préjugés et les actes discriminatoires dirigés contre la personne identifiée selon son appartenance ethnoraciale. Il peut être ouvertement assumé, mais s'exprime le plus souvent de manière inconsciente et est lié aux préjugés socialement ancrés qui affectent les perceptions et les décisions. Le racisme institutionnel, quant à lui, fait référence « aux effets préjudiciables que peut avoir l'application de lois, de politiques, de normes ou de pratiques institutionnelles d'apparence neutre sur une personne ou un groupe de personnes » (Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics [CERP], 2019, p. 215). L'accent est donc mis sur *l'effet* produit pour certains individus, plutôt que sur *l'intention* de la personne ou de l'institution.

Dans l'expérience quotidienne, le racisme peut se traduire par des microagressions. Utilisé afin d'identifier la nature quotidienne et souvent invisible des agressions raciales, ce concept permet de mettre en lumière le « racisme quotidien » (Essed, 1991) sans en minimiser la portée, et de porter attention à ses effets, venant à la fois des interactions individuelles et de l'environnement social et institutionnel. Sue et al. (2007) distinguent trois formes principales de microagressions, qui peuvent être « verbales, non verbales et environnementales, intentionnelles ou non » (traduit par Cases Rebelles, 2021) : 1) les remarques ou comporte-

ments explicites et intentionnels exprimant un préjugé racial (micro-attaques) ; 2) les commentaires ou attitudes implicites qui communiquent « des messages hostiles, désobligeants ou dévalorisants aux personnes cibles sur la seule base de leur appartenance à un groupe marginalisé » (Wing Sue, 2010, cité dans Cases Rebelles, 2021, paragr. 4) (micro-insultes) ; et enfin 3) les micro-invalidations, qui nient ou minimisent l'existence même du racisme. Chacune de ces catégories inclut une dimension liée au fonctionnement des établissements, par exemple si les programmes d'études excluent ou représentent de manière stéréotypée les réalités autochtones (Efimoff et Starzyk, 2025).

Plusieurs études réalisées au Canada anglophone mettent l'accent sur les microagressions vécues par les Autochtones à l'université. La plupart ont été menées dans des universités en Ontario. Il s'agit notamment des recherches menées par Harvard (2011), membre de la Première Nation de Wikwemikong, Cote-Meek (2014) de la Première Nation Teme-Augama Anishnabai, Bailey (2015), d'un collectif d'Autochtones et d'allochtones venant d'Arizona, d'Ontario et du Québec (Clark et al., 2014), ainsi que d'une étude mixte (quantitative et qualitative) (Efimoff et Starzyk, 2025). Quelques articles et ouvrages collectifs ont analysé l'expérience de racisme vécue par les personnes racisées et autochtones (Cranston et Bennett, 2024 ; Henry et al., 2017 ; Park et Bahia, 2022). Ces études montrent que les Autochtones subissent largement les effets du racisme, aux niveaux interpersonnel et structurel, au sein des universités canadiennes.

Au Québec, jusqu'aux années 2020, les recherches se sont plutôt intéressées aux difficultés culturelles, géographiques et linguistiques vécues par les étudiant[e]s originaires des communautés autochtones (Lefevre-Radelli, 2019). Ces études ont permis de mieux comprendre leurs réalités et de rendre compte de l'importance des politiques de sécurisation culturelle (Dufour, 2019). Deux recherches se sont plus spécifiquement penchées sur les injustices reproduites par le système, dans une perspective plus critique (Joncas, 2018 ; Lachapelle, 2017). Cependant, les études réalisées au Qué-

bec n'ont pas fait du racisme une composante majeure de leurs analyses. Certains articles mentionnent des préjugés ou des événements discriminatoires sur les campus (résumés dans Ratel et al., 2021), souvent vus comme une somme d'événements isolés, sans considérer le racisme dans son aspect systémique. Une recherche seulement, menée au niveau collégial, relève les microagressions vécues par les étudiant[e]s (Mareschal et Denault, 2021). Au Québec, en 2019, la *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics* (CERP) a montré l'ampleur de la discrimination systémique envers les peuples autochtones au sein des services de police, de justice, des services correctionnels, de la santé, et des services sociaux et de la protection de la jeunesse, mais aucune enquête ou recherche similaire n'a été menée en milieu scolaire. Cet article comble donc un vide dans la littérature francophone pour comprendre l'expérience des personnes autochtones sous l'angle des discriminations raciales, dans une perspective critique et systémique.

MÉTHODOLOGIE

Cet article s'appuie sur une recherche qualitative menée entre 2013 et 2019, dans le cadre de ma thèse doctorale. Le projet s'est déroulé en deux phases complémentaires. La phase 1 (2013-2016), financée par le Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), a été réalisée en partenariat avec le Cercle des Premières Nations de l'UQAM (CPNUQAM), association étudiante qui souhaitait explorer l'expérience des Autochtones à l'université. L'équipe de recherche était composée de deux assistants de recherche autochtones, Maxime Wawanoloath et Julien Vadeboncoeur, du coordonnateur du CPNUQAM, de mon directeur de thèse et de moi-même. Nous avons conjointement défini les thèmes d'entrevue ainsi que les modalités de recrutement et de retour des résultats. Cette phase a donné lieu à la publication d'un rapport de recherche (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017), qui a servi d'argumentaire pour soutenir des changements institutionnels à l'UQAM. Dans la phase 2

(2016-2019), j'ai poursuivi seule les entrevues et l'analyse des données, en approfondissant les résultats identifiés en phase 1 et en reconnaissant ma perspective située en tant que personne blanche, immigrée au Québec. Dans une perspective de retour des résultats, une vidéo de synthèse et un document écrit ont été transmis au CPNUQAM et à l'ensemble des personnes ayant participé à l'étude, qui ont pu formuler des commentaires, demander des modifications et, au besoin, choisir leur pseudonyme.

Concernant la collecte de données, l'enquête a reposé sur des entrevues semi-dirigées individuelles et une entrevue de groupe auprès de 21 membres des Premières Nations ayant étudié au moins une session dans une des deux principales universités francophones de Montréal, l'UQAM et l'Université de Montréal (UdeM). Les participant[e]s (douze femmes et neuf hommes) s'identifiaient aux Nations atikamekw, innue, anicinape, eeyou, waban-aki, mi'gmaq et kanien'kehá : ka. Elles provenaient de divers parcours et facultés (notamment les facultés de sciences humaines, arts, science politique et droit). Dix avaient grandi en communauté, neuf en milieu urbain (dont cinq à Montréal) et deux en région. Concernant la langue maternelle, quatorze personnes avaient le français et sept avaient une ou plusieurs langues autochtones comme langue première. Le recrutement s'est fait par l'intermédiaire d'associations étudiantes autochtones et selon la méthode de l'échantillonnage par boule de neige. Tout au long de la recherche, j'ai également tenu un journal de terrain consignait mes observations et réflexions, notamment lors des échanges informels avec les personnes participant à l'étude.

Les thèmes d'entrevue définis conjointement en phase 1 et poursuivis en phase 2 (couvrant les facteurs de motivation à persévérer dans les études, les défis pédagogiques et sociaux, les défis d'adaptation en milieu urbain et les facteurs de soutien) s'inspiraient des travaux sur le choc culturel ainsi que sur les facteurs influençant la persévérance aux études, alors dominants dans la littérature sur les parcours des Autochtones à l'université et en mi-

lieu scolaire. Cependant, dans l'ensemble des entrevues, les personnes décrivaient des réalités qui ne trouvaient pas d'explication satisfaisante dans le cadre du choc culturel, par exemple les expériences de discrimination directe, le manque de représentation au sein de l'université, le sentiment d'invisibilisation ou, au contraire, d'hypervisibilisation, ainsi que la charge de la sensibilisation aux réalités autochtones. Cela m'a conduite, en phase 2, à chercher un cadre théorique plus adapté aux données de terrain. Les « *Critical race studies* » sont apparues comme une grille de lecture me permettant de saisir les microagressions raciales et les rapports de pouvoir au sein de l'université. C'est ainsi que le racisme systémique s'est imposé comme concept organisateur central, permettant de rendre compte aussi bien des expériences des personnes ayant grandi en communauté (qui faisaient aussi, par ailleurs, état de chocs culturels et urbains bien décrits dans d'autres études) que de celles ayant grandi en ville et n'exprimant pas de difficultés scolaires, culturelles ou linguistiques particulières.

La perception du racisme par les participant[e]s

Le racisme n'était pas un terme couramment employé par les personnes autochtones participantes au moment des entrevues. Pour désigner l'attitude des allochtones à leur égard, elles utilisaient plutôt des expressions telles que : « ignorance », « manque de reconnaissance », « indifférence », « préjugés » ou « discrimination ». Cette manière de nommer les choses reflétait pourtant une expérience quotidienne de discrimination raciale, dans un contexte où la notion de racisme systémique n'était pas encore présente dans les médias ni dans les débats publics.

Les personnes réservaient généralement le mot « racisme » aux formes les plus explicites et intentionnelles de discrimination, comme les insultes directes ou la violence physique. Dans leurs témoignages, elles ont d'ailleurs peu insisté sur les situations les plus difficiles, évoquant aussi des interactions positives avec leurs pairs et le personnel enseignant, ainsi

que leurs motivations à poursuivre des études. Plusieurs ont toutefois mentionné avoir subi, avant leur arrivée à l'université, des formes de racisme direct, notamment à l'école ou dans l'espace public, souvent en dehors de Montréal. Certaines ont rapporté avoir été victimes de violence verbale ou physique en raison de leur accent, de leur apparence ou de leur appartenance identitaire. Par contraste, celles qui n'avaient pas grandi à Montréal disaient apprécier l'anonymat de la métropole, où elles étaient parfois confondues avec des personnes latino-américaines, ce qui leur procurait un sentiment relatif de protection.

Dans ce contexte, plusieurs n'ont pas spontanément mis l'accent sur les discriminations vécues à l'université, bien que celles-ci apparaissent de façon récurrente dans les données de terrain. Ainsi, même si la dénonciation active du racisme n'était pas centrale dans leurs discours, une cohérence se dégage entre les témoignages, révélant des dynamiques structurelles plutôt que des situations isolées.

Le poids des préjugés

Au-delà de la manière dont les participant[e]s perçoivent le racisme, leurs récits révèlent comment celui-ci prend forme dans la vie universitaire, à travers trois catégories analysées successivement.

Cette première section porte sur le poids des préjugés et des attitudes discriminatoires, explicites ou implicites, vécues par les étudiant[e]s autochtones dans leurs interactions avec le personnel enseignant et avec leurs pairs. Les entrevues ont fait émerger des préjugés exprimés par le personnel enseignant dans les cours magistraux, par exemple, « il n'y a pas de modèles positifs chez les Autochtones » ou « je ne vois pas pourquoi vous vous intéressez aux réalités autochtones ». Venant d'une figure d'autorité, cela représentait d'autant plus une forme de violence.

En plus de ces remarques directes, il existait d'autres formes de discrimination plus subtiles, et qui s'apparentent aux micro-invalidations : par exemple, ne pas corriger une remarque raciste dite par un[e] autre étudiant[e], ou parler des

Autochtones d'une manière superficielle, sans remettre en question les préjugés collectifs. Le cas d'Emma est révélateur : son professeur, découvrant son intérêt pour les Premières Nations, a modifié son plan de cours pour inclure une présentation fondée uniquement sur des rapports de la DPJ, renforçant ainsi des stéréotypes de vulnérabilité. Elle déclarait :

Souvent, quand on parle des Premières Nations, je trouve 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 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)

Ici, l'absence de contextualisation historique et politique par le professeur minimisait le cadre colonial et nourrissait une posture de « sauveur », renforçant le stéréotype des peuples autochtones comme des « victimes impuissantes » (Hill, 2010, p. 5 [traduction libre]).

Dans ce contexte, demander aux personnes autochtones d'intervenir en classe aurait reporté sur elles la charge de la sensibilisation, tout en les exposant au risque de dénigrement ou en mettant en péril leurs études. Deux participantes n'ont pas corrigé leur professeur, pour des raisons différentes :

Mon prof disait qu'Hydro-Québec ne débranchait pas les Autochtones [s'ils ne payent pas leurs factures]. Ce n'est pas vrai ! Il faut qu'il arrête de dire des préjugés, c'est comme perpétuer des mythes. [...] Moi je ne dis rien. Je fais juste écouter. (Fanny)

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 deux amies 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)

Dans le premier extrait, Fanny a d'elle-même décidé de rester silencieuse, tandis que dans le deuxième, ce sont les amies (non autochtones) de Mathilde qui lui ont rappelé le risque encouru à prendre la parole. Dans un environnement perçu comme potentiellement hostile, le silence devenait une stratégie de protection. Dans leurs études, Harvard (2011, voir p. 172) et Park et Bahia (2022, voir p. 148) soulignaient que certaines personnes choisissaient 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 elles peuvent ou non confronter directement les allochtones.

Ce constat avait déjà été formulé par la Commission royale sur les peuples autochtones (RPA, 1996), ce qui laisse supposer une persistance du phénomène depuis près de 30 ans. Selon la CRPA (1996, recommandation 3.5.24), 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 ». Cela s'appliquait particulièrement à l'expérience de Fanny, dont le professeur a renforcé les préjugés sur le non-paiement des factures d'électricité. Fanny 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 faisait partie des personnes qui exprimaient le plus de difficultés dans leurs apprentissages universitaires, tout en assumant des responsabilités familiales. Le fait qu'elle ait préféré ne pas confronter son professeur représentait donc un choix stratégique pour ne pas risquer de fragiliser son parcours d'études déjà difficile : « [Je ne vais pas voir le professeur parce que] j'ai peur d'avoir des conséquences. [...] On ne

sait jamais ce qu'il pense des Autochtones, lui. Je ne sais pas comment il va réagir » (Fanny).

Concernant les relations avec les pairs étudiants, deux participantes ont noté des cas de discrimination directe dans le contexte des cours, dont Fanny :

Il y avait une étudiante, 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 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.

Ainsi qu'il ressort de cet extrait, Fanny prenait bien soin de nuancer, d'indiquer que, dans l'ensemble, l'intégration se passait bien. Elle ne souhaitait 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 réservait aux expériences « en région » :

C'est correct à l'université. C'est juste des cas isolés que j'ai vécus, 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)

De manière générale, les propos des participant[e]s traduisaient la présence d'une « vigilance raciale constante » par anticipation du racisme, que d'autres auteurs ont aussi identifiée (Efimoff et Starzyk, 2025 ; Park et Bahia, 2022). Ainsi, bien qu'elle soit fière de son identité, Anna préférait ne pas porter d'habits avec un logo de sa communauté autochtone, afin de ne pas prendre le risque d'être identifiée et « étiquetée ». À cet égard, il existait une distinction entre les personnes qui pouvaient, en tout temps, « passer inaperçues », et celles plus facilement identifiables par les traits physiques ou l'accent. Le fait d'être les seuls

Autochtones dans leurs cours ou d'être en minorité pouvait les conduire à vouloir « se fondre » dans le groupe et à ne pas dévoiler leur identité. Ainsi, Kosa a explicitement nommé la « peur » de s'identifier comme Autochtone, tout en exprimant le désir de s'auto-identifier pour sensibiliser les autres étudiant[e]s et défendre sa nation.

Ces stratégies de retrait et de prudence étaient des réponses à un contexte où les étudiant[e]s autochtones faisaient face à des jugements implicites et explicites. Leurs récits confirment que les stéréotypes raciaux, même banalisés, pesaient lourdement sur l'expérience universitaire. Ceux-ci se cumulaient à deux autres aspects récurrents dans les propos recueillis : le sentiment d'isolement et la charge de la sensibilisation.

Le sentiment d'isolement

Dans leur étude menée au sein d'universités anglophones au Canada, Clark et al. (2014, p. 119 [traduction libre]) identifiaient « le sentiment quotidien d'isolement culturel et social » comme un élément constitutif des microagressions environnementales vécues par les étudiant[e]s autochtones. Dans ma recherche, ce sentiment d'isolement était alimenté par l'absence d'autres personnes autochtones, à la fois parmi les autres étudiant[e]s et dans le corps enseignant, dans un contexte d'invisibilité institutionnelle. Ainsi, en 2014-2015, le nombre d'étudiant[e]s autochtones financés par Affaires Autochtones et du Nord Canada (AANC) était de 70 à l'UQAM et 49 à l'UdeM. De plus, avant 2015, aucune de ces universités n'avait mis en place de mesures structurelles en faveur des Autochtones (Lefevre-Radelli et Jérôme, 2017).

Seule une participante sur 21 avait suivi un cours donné par une personne autochtone. Les participant[e]s disaient n'avoir jamais l'assurance d'être bien représentés au sein de l'établissement, comme l'a résumé Emma : « [J'aimerais] voir des Autochtones dans l'école, représentés par un professeur ou un conférencier autochtone. C'est difficile de voir quelque part valoriser la question autochtone par un Autochtone. »

Les personnes rencontrées étaient, de plus, les seules autochtones de leur cohorte, ce qui ajoutait à leur minorisation au sein de l'établissement. Elles ont souvent indiqué ne pas savoir qui était autochtone à l'université, surtout si elles n'étaient pas impliquées dans l'association étudiante. « Il y a peut-être des Autochtones dans l'université, mais tu ne le sais pas, tu as l'impression d'être tout seul » (Marly).

Quand je suis arrivée aussi, je voulais savoir qui étaient les autres Autochtones à l'université. J'ai appelé dans les communautés autochtones, pour savoir est-ce qu'il y a des personnes étudiantes ici. Mais il n'y en avait pas. [...] Je me sens toute seule. (Anna)

Les personnes n'ont pas exprimé le souhait d'étudier uniquement entre elles. En revanche, plusieurs ont souligné qu'être en présence d'autres Autochtones contribuait à rompre l'isolement et à faciliter l'intégration au milieu universitaire. Cette réalité expliquait l'importance accordée à la création de lieux de rencontre dédiés, qui permettent de tisser des liens et de trouver un sentiment d'appartenance, 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 et Legault, 2010, p. 82). Bien qu'au moment des entrevues, l'UQAM ne proposait pas de local de rassemblement (le local Niska ayant ouvert en 2018), l'importance à l'UdeM du Salon Uatik des étudiants autochtones (ouvert en 2015) a été nommée 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 ! » (Anna).

Le fait que le sentiment d'appartenance ethnoculturelle soit limité à un espace très restreint, soit le local pour Autochtones, était en soi significatif de l'expérience de minorisation des étudiant[e]s. Leur isolement s'opposait à l'expérience des étudiant[e]s blanc[he]s, qui « peuvent, s'ils le souhaitent, s'arranger pour être en compagnie de personnes de [leur]

groupe ethnoracial¹ la plupart du temps » (McIntosh, 2010, p. 2 [traduction libre]).

Au-delà de l'absence de pairs ou de modèles autochtones, l'isolement se manifestait aussi par une mise à part symbolique et une hypervisibilité contrainte, où la reconnaissance apparente masquait une assignation identitaire et un manque d'inclusion. Une participante qui a suivi des cours portant sur des enjeux autochtones disait s'être sentie comme une « cobaye » en face d'un professeur qui lui a proposé de changer les modalités d'évaluation et d'effectuer un travail réflexif. Elle s'est sentie mal à l'aise d'être traitée « en tant qu'Autochtone », au lieu d'être traitée comme les autres : « Comme il sait que je suis Autochtone, le professeur veut *changer* le travail que je dois faire. [...] Ça, ça me dérange ! Prends-moi comme une étudiante, c'est tout » (Anna).

D'un point de vue extérieur, la volonté d'un professeur de s'adapter à la réalité de l'étudiante pourrait sembler quelque chose de positif. Ce comportement portait cependant, pour Anna, un message implicite : elle se sentait perçue *d'abord* comme Autochtone, et non comme une étudiante à part entière. Il s'agissait bien ici d'une forme de stigmatisation, imposée par un professeur avec qui l'étudiante ne se sentait pas en confiance. La différence entre l'intégration et l'inclusion est ici utile pour expliquer ce qui différencie la stigmatisation de la valorisation des savoirs des étudiant[e]s (Lachapelle, 2017). 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 (Lachapelle, 2017). Dans une optique inclusive, une possibilité aurait été, par exemple, de permettre d'emblée à *l'ensemble* des étudiant[e]s d'avoir une approche réflexive, plutôt que de le proposer à une seule étudiante en raison de son origine ethnique, et sans avoir préalablement établi une relation de confiance.

1 Je traduis par « groupe ethno-racial » le concept anglophone de « *race* » qui fait référence à une réalité sociologique, qui n'existe pas d'un point de vue biologique.

Anna a 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 ». [...] Moi ici, je ne veux pas trop qu'on me connaisse, je ne veux pas trop avoir les *spotlight* sur moi.

Étant donné qu'elle avait « l'air Autochtone », elle devenait alors plus facilement identifiable. Cela l'a fait passer d'une situation d'invisibilité au sein de l'université au fait d'être au centre de l'attention sans l'avoir choisi. Elle était d'autant plus mal à l'aise, puisqu'elle avait vécu de nombreux commentaires racistes sur une base régulière depuis son enfance et souhaitait donc s'en protéger.

Notons que, dans le cas d'Anna comme dans les autres témoignages, l'analyse des situations rapportées ne vise pas à inférer les intentions des acteurs, mais à colliger les effets produits sur les étudiant[e]s et les rapports de pouvoir qui structurent ces interactions, conformément à une compréhension du racisme systémique centrée sur ses manifestations et ses conséquences. Ainsi, ce qui distingue une curiosité vécue comme inclusive d'une interaction vécue comme une microagression n'est pas uniquement l'intention de l'enseignant[e] ou des pairs, mais le consentement de la personne concernée, le contexte relationnel et le rapport de pouvoir dans lequel l'échange s'inscrit.

Cette expérience d'isolement se traduisait donc à la fois par une invisibilité structurelle et sociale et une hypervisibilité contextuelle liée à l'identité autochtone, décrites dans d'autres recherches (Bailey, 2015 ; Clark et al., 2014). La section suivante présente un autre élément observé dans les types de microagression raciale, lorsque la responsabilité de sensibiliser le milieu universitaire repose sur les personnes minorisées elles-mêmes.

La charge de la sensibilisation : « il faut toujours faire de l'éducation »

Venu[e]s pour apprendre, les participant[e]s se retrouvaient paradoxalement à devoir sensibiliser la communauté universitaire aux réalités culturelles et politiques autochtones. Il leur fallait rappeler l'existence des onze nations autochtones au Québec, parler de l'histoire des pensionnats ou expliquer pourquoi les thèmes comme « Cowboys et Indiens » pour l'Halloween étaient inappropriés. Les participant[e]s subissaient ainsi les conséquences directes d'un manque de connaissances sur les réalités autochtones, souvent exprimé par : « il faut toujours expliquer », « il faut toujours éduquer ».

Dans le cadre de cette recherche, les personnes qui avaient choisi consciemment de sensibiliser la communauté universitaire aux réalités autochtones étaient celles qui maîtrisaient mieux les codes universitaires, avaient grandi en ville et étaient investies dans les activités culturelles et politiques, par exemple, à travers le CPNUQAM. L'association a contribué à leur mobilisation politique et à l'acquisition d'outils pour « se défendre » et « savoir comment s'exprimer » (Bérénice et Eric). Certaines ont également choisi de faire de la sensibilisation au sein des cours : « Dans un cours, le professeur parlait du nationalisme au Québec et il disait vraiment des conneries sur les Autochtones [...]. Ça m'énervait de devoir les éduquer. Il y avait vraiment un manque de connaissances » (Widia).

De plus, les personnes rencontrées étaient parfois confrontées au fait d'être l'« informateur autochtone », réalité traitée dans d'autres recherches en milieu universitaire (voir Efimoff et Starzyk, 2025, p. 4 ; Park et Bahia, 2022, p. 146). Le personnel enseignant se tournait vers elles lors de discussions sur ces questions, sollicitant leur avis comme si elles représentaient l'ensemble des peuples autochtones. Emma et Widia ont vécu le fait d'être considérées comme « expertes » sur des enjeux autochtones en cours : « 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)

Quand ils savaient que j'étais Autochtone, les profs me prenaient un peu comme l'Autochtone de service, ça me mettait mal à l'aise. C'est important d'avoir des présentateurs autochtones, mais il faut qu'ils soient à l'aise de parler. Des fois j'étais comme : « oh, je ne suis pas une experte, je ne sais pas ». (Emma)

En l'absence de réelles connaissances concernant les réalités autochtones, ce qui relève d'un problème social et politique, la responsabilité de mener ce travail de sensibilisation était donc rejetée sur les étudiant[e]s eux[elles]-mêmes.

Les espaces de soutien en contexte de racisme

Dans une étude quantitative montrant que les personnes autochtones expérimentaient régulièrement des incidents racistes à l'université, Efimoff et Starzyk (2025) soulignent qu'elles peuvent également avoir certaines expériences positives, lorsqu'elles sont en contact avec leur culture (par exemple, grâce à la présence d'aîné[e]s autochtones et de personnes porteuses de savoirs et à l'existence de programmes culturels) ou en présence d'alliés non autochtones. De même, dans mes entrevues, les étudiant[e]s ont dit apprécier, dans certains contextes, se sentir soutenu[e]s par leurs pairs ou le personnel enseignant.

Huit personnes ont indiqué avoir eu de bonnes expériences avec des professeur[e]s, avec qui il était facile de discuter et qui les ont encouragées dans leurs choix d'explorer des thèmes liés aux réalités autochtones dans leurs travaux. C'est ce qu'a vécu, par exemple, Christian : « Dans le programme en études autochtones les profs étaient super ouverts, ils accueillaient bien mes questions. Les gens avaient cette ouverture d'esprit là, je pense que ça aidait beaucoup ».

Du côté des pairs, les espaces de collaboration étaient souvent les associations étudiantes et les cours ou programmes portant sur les réalités autochtones, où les personnes venaient généralement pour s'informer, être sensibilisées et approfondir leurs connaissances. Les associations ou regroupements étudiants de l'UdeM et de l'UQAM ont joué un rôle important dans les tentatives de rapprochement. Le Cercle Ok8api, association étudiante qui a été créée à l'initiative d'Anna, 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 anicinape :

J'ai commencé [l'association] avec les non-Autochtones. 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. (Anna)

À l'UQAM, l'investissement des allochtones au sein du CPNUQAM était également perçu positivement par plusieurs Autochtones et offrait l'espoir d'une collaboration :

Au Cercle des Premières Nations, 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)

Dans ce cas, la présence des allochtones était bien vue parce qu'elle offrait un soutien, et témoignait d'un respect et d'un engagement social de la part de gens « qui ont un réel désir de communiquer et d'aller au-delà de leurs préjugés » (Maxime). Notons qu'au moment des entrevues, entre 2013 et 2019, les participant[e]s ne mentionnaient pas de débats sur l'appropriation identitaire par des allochtones se réclamant d'une appartenance

autochtone par intérêt stratégique. L'intérêt et l'investissement des allochtones créaient un sentiment de solidarité qui contrastait avec leurs autres expériences.

Cette situation se retrouvait dans des programmes d'études spécifiques, ainsi qu'en ont témoigné deux participant[e]s : « 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. [...] C'est le fun de voir l'intérêt » (Marly).

Je trouvais ça cool qu'il y ait des non-Autochtones qui s'intéressent aux questions autochtones! [...] Ça m'a permis de comprendre que ça les concernait autant que ça me concernait moi, qu'ils se sentaient autant impliqués émotionnellement, autant responsables de... disons de réparer certaines choses, d'améliorer certaines choses [...]. J'ai trouvé ça vraiment le fun. (Christian)

Christian et Marly ont donc eu un sentiment de solidarité et d'engagement collectif en voyant l'investissement des allochtones. Il s'agissait de cas particuliers où les pairs et le personnel enseignant avaient une ouverture ou du moins une certaine curiosité envers les réalités autochtones, ce qui montre l'importance de la sensibilisation des allochtones pour créer un sentiment plus grand d'inclusion sur le campus.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette recherche permet de mettre en évidence la pluralité des obstacles raciaux auxquels font face les étudiant[e]s autochtones, qui se manifestent notamment sous forme de microagressions, encore peu examinées dans les études francophones en sciences de l'éducation au Québec. Ces obstacles s'ajoutent aux barrières sociales, économiques, linguistiques, culturelles et historiques bien identifiées dans la littérature (Joncas, 2013).

Les entrevues ont permis de rendre compte de l'existence de préjugés et d'attitudes

discriminatoires de certains membres du personnel enseignant et de pairs, pouvant générer une « vigilance raciale » constante (Efimoff et Starzyk, 2025, p. 11 [traduction libre]) et une peur d'être stigmatisé. Ces situations, souvent banalisées, relèvent de micro-attaques explicites et de micro-insultes plus implicites, véhiculant des messages dévalorisants ou condescendants (selon les catégories de microagressions de Sue et al., 2007). De plus, les participant[e]s étaient confronté[e]s à un sentiment d'isolement culturel et social, dans un double mouvement d'invisibilité institutionnelle et d'hypervisibilité contrainte. Cela renvoie à des micro-invalidations environnementales, où la présence autochtone est à la fois niée et essentialisée dans l'espace universitaire. Enfin, se heurtant à l'ignorance et aux stéréotypes persistants de la société québécoise concernant les réalités autochtones, certaines personnes décidaient de prendre elles-mêmes en charge la sensibilisation de la communauté universitaire. Ce travail pédagogique émotionnellement coûteux (voir Park et Bahia, 2022, p. 148) s'inscrivait dans un contexte d'ignorance socialement produite, constitutive du racisme systémique à l'égard des peuples autochtones (Lefevre-Radelli et Dufour, 2020). L'ensemble de ces expériences illustre un enchevêtrement de microagressions (à la fois explicites et implicites, verbales, comportementales et environnementales) ancrées dans les interactions interpersonnelles et dans la culture institutionnelle. Elles constituent ainsi « une forme de souffrance quotidienne, socialement et systématiquement normalisée et minimisée » (Pérez-Huber et Solorzano, 2015, p. 304 [traduction libre]). Leur caractère systémique se manifeste notamment par leur récurrence à travers l'ensemble des témoignages, qui, pris isolément, pourraient sembler anecdotiques.

Dans ce contexte, les étudiant[e]s participant[e]s ont particulièrement valorisé l'émergence d'interactions fondées sur l'écoute et le respect réels. Celles-ci apparaissaient d'autant plus importantes qu'elles étaient réservées à certains espaces (comme les associations étudiantes autochtones) ou certains programmes (comme le programme

d'études autochtones). L'ouverture de membres de la communauté universitaire ne réfute pas l'existence du racisme : elle en souligne plutôt la nature structurelle. Celui-ci ne repose pas uniquement sur des comportements individuels intentionnellement discriminatoires, mais sur l'alliance de mécanismes interpersonnels (conscients ou non) et des dynamiques institutionnelles.

Il pourrait sembler étonnant que les personnes participantes n'aient pas davantage souligné, avec moi, les difficultés relationnelles avec les allochtones, ou qualifié certains événements de « racistes ». Plusieurs facteurs peuvent expliquer leur retenue, outre le fait que la notion de racisme systémique n'ait véritablement pris place dans le débat public qu'après la période de collecte des données, notamment à la suite du rapport Viens (CERP, 2019) et de la mort tragique de Joyce Echaquan dans un hôpital en 2020. D'une part, étant moi-même allochtone, il est possible qu'elles aient souhaité éviter de me blesser ou de créer un malaise. Plus largement, leurs propos révélaient une volonté constante de respect envers les autres ainsi qu'un souci de s'en tenir à leurs expériences personnelles, sans généraliser. Une participante a, par exemple, mentionné l'importance du respect et de la non-ingérence dans la vie d'autrui comme des valeurs essentielles de sa nation (L. Lefevre-Radelli, journal de terrain, 2018), ce qui pourrait éclairer en partie la réticence de certaines personnes à dénoncer les comportements discriminatoires vécus. D'autre part, diverses recherches en sociologie montrent que la présence du racisme ne signifie pas nécessairement que les personnes concernées en soient pleinement conscientes ou choisissent d'en faire un moteur explicatif de leur trajectoire (Bouchareb, 2021 ; Dubet, 2016). Comme le souligne Harvard (2011, voir p. 173), pour les Autochtones, les situations de racisme sont si fréquentes qu'elles peuvent être perçues comme un aspect inévitable des interactions sociales. Selon la chercheuse, s'y attarder risquerait de raviver la douleur ou de compromettre leur réussite scolaire, ce que plusieurs préfèrent éviter.

Cet article présente des limites temporelles. Depuis que les entrevues ont été réalisées,

les universités ont mis en place plusieurs ressources auxquelles les personnes participantes n'avaient pas accès au moment des entrevues (Handfield et Delawarde-Saïas, 2024). Cette recherche permet de montrer que ces actions institutionnelles, combinées aux actions de sensibilisation menées dans la population générale, notamment par des organismes de sensibilisation aux réalités autochtones comme Mikana, sont nécessaires et peuvent avoir un impact sur le sentiment de sécurité et la réussite scolaire des Autochtones. Cependant, les mécanismes de racisme systémique s'inscrivent sur des siècles de colonisation et sont structurels. Ainsi, Handfield et Delawarde-Saïas (2024, p. 3-5) ont montré que la plupart des plans d'action spécifiques aux Premiers Peuples dans les universités québécoises « donne[nt] une illusion de changement sans transformation systémique ». La seule augmentation des initiatives en faveur des peuples autochtones ne suffit pas à faire disparaître le racisme. De nouvelles recherches en contexte québécois permettraient de déterminer dans quelle mesure la dénonciation du racisme serait plus ou moins forte en 2025, notamment dans le contexte d'une augmentation (réelle, mais faible) du nombre d'étudiant[e]s ou enseignant[e]s autochtones. Ces constats confirment donc la nécessité d'« analyser les déséquilibres des pouvoirs, la discrimination institutionnelle [...] et les relations coloniales » (NAHO, 2008, p. 4 [traduction libre]) pour comprendre « la complexité des transformations liées à l'inclusion dans le milieu universitaire » (Brière et al., 2025, p. 97).

RÉFÉRENCES

- Bailey, K. A. (2015). Racism within the Canadian university: Indigenous students' experiences. *Ethnic and Racial Studies*, 39(7), 1261–1279. <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.1081961>
- Bouchareb, R. (2021). Ne pas se dire victime de racisme : entre déni et stratégies identitaires. *Émulations*, (42), 115–128. <https://doi.org/10.14428/emulations.42.07>
- Brière, S., Pulido, B., Béguerie-Goddaert, C. et Stockless, A. (2025). Enjeux et défis liés aux démarches d'inclusion : que peut nous apprendre l'expérience du milieu universitaire au Canada ? *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 55(1), 85–104. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190231>
- Carmichael, S. et Hamilton C. V. (1968). *Le black power : pour une politique de libération aux États-Unis*. Payot.
- Cases Rebelles. (2021, novembre). *Micro-agressions : un bref historique de la recherche scientifique*. https://www.cases-rebelles.org/micro-agressions_recherches/
- 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), 112–125. <https://doi.org/10.1037/a0036573>
- Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics (CERP). (2019). *Commission d'enquête sur les relations entre les Autochtones et certains services publics : écoute, réconciliation et progrès. Rapport final*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4001550?docref=XUHeQjVWEEsxit1DZZbuQ>
- Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA). (1996). *Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Volume 3 : vers un ressourcement*. Groupe Communication Ottawa. <https://data2.archives.ca/e/e448/e011188231-03.pdf>
- Cote-Meek, S. (2014). *Colonized classrooms: Racism, trauma and resistance in post-secondary education*. Fernwood.
- Cranston, J. et Bennett, A. (2024). Systemic racism in Canadian higher education: A rapid scoping review of 22 years of literature. *Canadian Journal of Higher Education*, 54(1), 103–125. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v54i1.190069>
- Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*. Seuil.
- Dufour, E. (2019). La sécurisation culturelle des étudiants autochtones : une avenue prometteuse pour l'ensemble de la communauté collégiale. *Pédagogie collégiale*, 32(3), 14–21. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38023/dufour-32-3-19.pdf>
- Efimoff, I. H. et Starzyk, K. B. (2025). A mixed methods investigation of Indigenous university students' experiences with and strategies to challenge racism. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 32(2), 226–240. <https://doi.org/10.1037/cdp0000734>
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. SAGE.
- Handfield, K. et Delawarde-Saïas, T. (2024). A systematic review of universities' institutional policies addressing First Peoples Transformative change or reproduction of colonialism? *Global Journal of Community Psychology Practice*, 15(2), 1–24. <https://doi.org/10.17161/gjcpp.v15i2.22946>

- Harvard, D. L. (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]. Western University Open Repository. <https://hdl.handle.net/20.500.14721/27245>
- Henry, F., Dua, E., James, C. E., Kobayashi, A., Li, P., Ramos, H. et Smith, M. S. (2017). *The equity myth: Racialization and Indigeneity at Canadian universities*. UBC Press.
- Hill, G. (2010). *The 500 Years of Resistance ComicBook*. Arsenal Pulp Press.
- Joncas, J.-A. (2013). *Apport à la compréhension de l'expérience scolaire de persévérants universitaires des Premières Nations au Québec : le cas de personnes étudiantes de l'Université du Québec à Chicoutimi* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2739/>
- Joncas, J.-A. (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 inédite]. Université Laval.
- Lachapelle, M. (2017). *La négociation d'un parcours d'intégration : expériences postsecondaires d'Inuit du Nunavik* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Lefevre-Radelli, L. (2019). *L'expérience des étudiants autochtones à l'université : racisme systémique, stratégies d'adaptation et espoir de changement social* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal ; Université de Nantes]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13631/1/D3728.pdf>
- Lefevre-Radelli, L. et Dufour, E. (2020). La représentation des Autochtones au Québec, ou comment les Québécois ne sont pas racistes : réflexions croisées sur les parcours de deux chercheuses. *Recherches amérindiennes au Québec*, 50(3), 87–94. <https://doi.org/10.7202/1088578ar>
- Lefevre-Radelli, L. et Jérôme, L. (2017). *Expériences, politiques et pratiques d'intégration des étudiant.es autochtones à l'université : le cas de l'UQAM*. Cercle des Premières Nations ; Service aux collectivités de l'UQAM. https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/20/2026/02/09153720/Experiences_integration_etudiants_autochtones_VERSION_FINALE.pdf
- Loiselle, M. et Legault, L. (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.
- Mareschal, J. et Denault, A.-A. (2021). Comment rendre nos classes culturellement plus sécurisantes pour les étudiants autochtones. *Les Cahiers de l'IRIPI*, (4), 33–44. https://iripi.ca/public/uploads/2024/03/Cahiers-de-IRIPI-No4_Sujets-sensibles-dans-la-classe.pdf
- McIntosh, P. (2010). White Privilege: Unpacking the invisible knapsack. Some notes for facilitators. *The National Seed Project*, 1–7. https://www.nationalseedproject.org/images/documents/Knapsack_plus_Notes-Peggy_McIntosh.pdf (Reproduit de « White privilege: Unpacking the invisible knapsack », 1989, *Peace and Freedom Magazine*, [juillet/août], 10–12)

- Melvin, A. (2023, octobre). *Regards sur la société canadienne. Niveau de scolarité postsecondaire et résultats sur le marché du travail chez les Autochtones au Canada, résultats du Recensement de 2021* (publication n° 75-006-X). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2023001/article/00012-fra.pdf?st=xnF1a71K>
- Ministère des Affaires autochtones et du Nord Canada (AANC). (2011). *2011-2012 Report on Plans and Priorities: Demographic Description*. Gouvernement du Canada. Retrouvé le 10 juin 2017, au <https://www.aadnc-aandc.gc.ca/eng/1315424049095/1315424155048>
- National Aboriginal Health Organization (NAHO). (2008, juillet). *Cultural competency and safety: A guide for health care administrators, providers and educators*. <https://web.archive.org/web/20160419145720/http://www.naho.ca/documents/naho/publications/culturalCompetency.pdf>
- Park, A. S. J. et Bahia, J. (2022). Exploring the experiences of black, indigenous and racialized graduate students: The classroom as a space of alterity, hostility and pedagogical labour. *Canadian Review of Sociology*, 59(2), 138–155. <https://doi.org/10.1111/cars.12373>
- 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. <http://doi.org/10.1080/13613324.2014.994173>
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M.-H. (2015, juin). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. <https://www.researchgate.net/publication/285768876>
- Ratel, J.-L., Bacon, M. et Pilote, A. (2021). From taking ownership to decolonization: Looking back over five decades of Indigenous post-secondary education in Quebec. *Canadian Journal of Higher Education*, 51(3), 67–81. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189163>
- Salée, D. (2005). Peuples autochtones, racisme et pouvoir d'État en contextes canadien et québécois : Éléments pour une réanalyse. *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 54–74. <https://doi.org/10.7202/011226ar>
- Scheurich, J. J. et Young, M. D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? *Educational Researcher*, 26(4), 4–16. <https://doi.org/10.3102/0013189X026004004>
- Sensoy, Ö. et DiAngelo, R. J. (2012). *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. Teachers College Press.
- 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(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Taguieff, P.-A. (2013). Racisme. Dans P.-A. Taguieff (dir.), *Dictionnaire historique et critique du racisme* (p. 1524–1574). Presses universitaires de France.