

Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : Débusquer le racisme épistémologique

Gina Thésée

Université du Québec à Montréal

Résumé

Tenant compte de la Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine (2015–2024 ; DI-PAA) déclarée par l'ONU et de la médiatisation en 2020, à l'échelle mondiale, d'événements racistes anti-Noir[e]s, l'auteur de cet article a choisi d'aborder « la réussite éducative des Afro-Canadiens », le thème de ce numéro spécial de la Revue canadienne de l'éducation, en posant le Canada et le Québec comme des contextes de racialisation, et non uniquement comme des contextes d'immigration. Les contextes de racialisation et, leur corollaire, le racisme écosystémique, systématique et chronique, constituent des parcours de vie tissés d'obstacles et de freins à la justice, au développement et à la reconnaissance des personnes d'ascendance africaine, les thèmes centraux de la DI-PAA. Au Canada, incluant le Québec francophone, les parcours scolaires des PPA (personnes afro-canadiennes), de l'éducation préscolaire à l'éducation universitaire, se révèlent un véritable parcours à obstacles qui les amène à trébucher, à douter, à échouer. Paradoxalement, leur réussite est

accompagnée de doute de soi, de honte de soi, de repli sur soi, de conformisme au système hégémonique et d'acceptation de leur musellement ; la lutte contre le racisme systémique est ainsi évitée, souvent par peur des conséquences. C'est de la « méséducation » et du racisme institutionnel. Dans ce contexte, comment aborder la notion de « réussite éducative » des personnes afro-canadiennes ? À partir de la théorie raciale critique, cet article propose une réflexion théorico-conceptuelle qui interpelle la recherche en éducation en mettant en évidence le racisme épistémologique.

Mots-clés : contexte de racialisation, Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine (DI-PAA), méséducation, iceberg du racisme, racisme épistémologique, éducation émancipatoire, éducation transformatrice¹

Abstract

Taking into account the International Decade for People of African Descent (2015–2024; ID-PAD) declared by the UN, and through media coverage in 2020 on a global scale of anti-black racist events, the author of this article has chosen to address “the educational success of African Canadians,” the theme of this special issue of the *Canadian Journal of Education*, by presenting Canada and Quebec as contexts of racialization, and not only as contexts of immigration. The contexts of racialization and, their corollary, eco-systemic, systematic and chronic racism constitute life paths made up of obstacles and ruptures related to the justice, development and recognition of people of African descent, the central themes of the ID-PAD. In Canada, including in French-speaking Quebec, the academic paths of PAD (African-Canadian people), from preschool to university, turn out to be real obstacles that lead them to stumble, to doubt, to fail. Paradoxically, their success is accompanied by self-doubt, self-shame, withdrawal into oneself, conformity to the hegemonic system, and acceptance of their own muzzling; the fight against systemic racism is, thus, often avoided for fear of the consequences. This is miseducation and

1 Nous privilégions les concepts d'« éducation émancipatoire » et d'« éducation transformatrice » plutôt que les concepts d'« éducation émancipatrice » et d'« éducation formatrice » dans le but d'établir nettement la différence entre un processus externe initié à l'extérieur de soi, c'est-à-dire, imposé, ordonné, forcé (émancipateur, formateur), et un processus interne qui naît à l'intérieur de soi, c'est-à-dire, ressenti, organique, voulu, engagé (émancipatoire, transformatrice).

institutional racism. In this context, how to approach the notion of “educational success” of PAD in Canada and in French-speaking Quebec? Based on critical racial theory, this article proposes a theoretical-conceptual reflection that principally concerns educational research by highlighting epistemological racism as a dimension of systemic racism at work in research and teaching.

Keywords: context of racialization, International Decade for People of African Descent, miseducation, iceberg of racism, epistemological racism, emancipatory education, transformative education

Introduction

« *Le paradoxe de l'éducation est précisément cela – que l'on commence à devenir conscient, on commence à examiner la société dans laquelle l'éducation a lieu.* »

— James Baldwin

L'année 2020 marque le milieu de la « Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine 2015-2024 : Reconnaissance – Justice – Développement » (DI-PAA) proclamée par l'ONU. Les diasporas africaines comprennent environ 200 millions de personnes dans diverses régions du monde, en dehors du continent africain, principalement aux Amériques. D'après l'ONU (2013, p. 3, 43) :

« les personnes d'ascendance africaine continuent d'avoir un accès restreint à un enseignement et à des services de santé de qualité ainsi qu'au logement et à la sécurité sociale. L'on ne fait souvent pas cas de leur situation et l'on n'accorde pas suffisamment de poids ou de respect à l'action qu'elles mènent pour remédier aux conditions dans lesquelles elles vivent. Elles subissent bien souvent une discrimination sur le plan de l'accès à la justice et doivent faire face à des taux alarmants de violence policière, outre le profilage racial. »

Elles vivent aujourd'hui de nouvelles formes de racisme, séquelles des situations subies par leurs ancêtres victimes de la colonisation, de la traite négrière triangulaire et de l'esclavage sous les différents régimes coloniaux anglais, espagnol, français, portugais et autres (Coates, 2016 ; Douglass et al., 2017 ; Ndiaye, 2008 ; Taubira, 2002).

L'année 2020 marque aussi la médiatisation de la brutalité policière récurrente à l'endroit des Noir[e]s. La mort en direct de l'Afro-États-Unien Georges Floyd, étouffé sous le genou d'un policier de Minneapolis (Minnesota), ou encore celle de la jeune ambulancière noire, Breonna Taylor, tuée dans son lit de huit balles par des policiers de Louisville (Kentucky), ont éveillé une vague d'indignation et des manifestations monstres à travers le monde, sous les cris rassembleurs « *I can't breathe* » et « *Black Lives Matter* » (Thésée, 2020). Au Canada, des événements de brutalité policière, de profilage racial et de discriminations à l'endroit de personnes racialisées rappellent que de tels événements

ne sont pas l'apanage des États-Unis (Ellis Bécharde et Kanapé Fontaine, 2016 ; Henry et Tator, 2010 ; Icart, 2006 ; Satzewich, 1998 ; Satzewich et Liodakis, 2013). Au Québec, le débat qui fait rage, à savoir le caractère systémique ou non du racisme, est venu rappeler comment le déni qui émaille les discours politiques, médiatiques, éducatifs et sociaux fait partie intégrante du problème. Le racisme systémique plaque les expériences sociales et contribue à la sévérité des vulnérabilités socio-environnementales, notamment sanitaires, auxquelles font face les personnes racialisées (Association canadienne de santé publique [ACSP], 2018 ; Léouzon, 2020 ; Timothy, 2018). Contre le virus du racisme (Laferrière, 2020), il n'existe aucune mesure de précaution suffisamment étanche, aucun traitement curatif, aucun vaccin préventif pour protéger les personnes racialisées, quel que soit leur âge, sexe, genre, orientation sexuelle, statut socioéconomique, lieu de vie, époque ou scolarité (Wallis et al., 2010). La personne racialisée, qu'elle soit Noire, Autochtone, ou personne de couleur, est potentiellement à risque de vivre du racisme relationnel, de manière ouverte ou couverte, ou plus insidieusement, du racisme institutionnel, du racisme sociétal ou du racisme civilisationnel (Scheurich et Young, 1997 ; Thésée, 2020).

L'éducation formelle serait la réponse la plus appropriée au racisme, puisque le racisme serait principalement une question d'ignorance. Or, en matière de racisme, l'éducation formelle n'est pas en reste ; elle serait même un haut lieu de maintien, de reproduction et de renforcement de dynamiques racialistes et racistes qui concourent à un parcours éducatif à obstacles pour les personnes racialisées (Evans-Winters, 2011 ; Love, 2019 ; Orelus, 2010, 2017). Au Canada, le racisme affecte l'expérience éducative et nuit à la réussite des personnes afro-canadiennes (Carr et Thésée, 2019 ; Dei et al., 2005 ; Dei et Lordan, 2013 ; Dei et McDermott, 2014 ; Lund et Carr, 2015 ; Sium, 2014).

Conséquemment, en toute rigueur éthique et épistémologique, la recherche sur la réussite éducative ou sur la réussite scolaire des personnes afro-canadiennes ne peut faire l'économie de perspectives théorico-conceptuelles sociocritiques qui, d'une part, interrogent, remettent en question, débusquent et déconstruisent le racisme inhérent aux systèmes éducatifs, y compris la recherche en éducation, et d'autre part, construisent, reconstruisent et coconstruisent des pistes de résistance/résilience éducative que peuvent emprunter les personnes afro-canadiennes, quel que soit leur âge, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie pour toutes et tous (ONU, 2013 ; UNESCO, 2015). En amont des démarches de collecte de données empiriques, souvent menées selon des perspectives positivistes, néopositivistes ou interprétatives non-remises en question, de

multiples chantiers épistémologiques doivent être entrepris par des chercheur[-euse] s racialisé[e]s et des allié[e]s dans le but explicite de déconstruire les ontologies, les axiologies, les épistémologies ainsi que les méthodologies de recherche qui contribuent à la reproduction, au maintien et au renforcement du racisme en éducation, aussi bien dans la recherche que dans l'enseignement-apprentissage (Battiste, 2000 ; Smith, 2012 ; Thésée, 2006 ; Winddance Twine et Warren, 2000).

C'est en ce sens que cet article propose une réflexion épistémologique de nature théorico-conceptuelle à considérer dans l'élaboration de projets de recherche qui portent sur les expériences éducatives des personnes afro-canadiennes. Dans la recherche en éducation francophone en particulier, il manque encore des propositions « *alternatives* » (c'est-à-dire, nées autrement, nées dans d'autres épistémologies, avec des statuts épistémologiques différents). À dessein, les références utilisées dans cet article proviennent en majorité d'auteur[e]s racialisé[e]s, du Canada et d'ailleurs et autres, qui ont fort probablement, voire certainement, vécu des expériences de racisme dans leur parcours éducatif formel. L'idée ici est d'ancrer cette réflexion épistémologique au cœur même de leurs expériences, recherches et savoirs, participant ainsi au renversement de paradigme que ces auteur[e]s proposent : la refondation d'épistémologies sociocritiques spécifiques aux contextes de racialisation.

Dans les sections de l'article, nous explorons : 1) le contexte : la racialisation au Canada et au Québec ; 2) la problématique générale : la nécessaire remise en question, en contextes de racialisation, de théories et de concepts tels que la réussite éducative ; 3) le problème spécifique : la réussite paradoxale des personnes racialisées ; 4) un cadre théorique et un concept à considérer dans la recherche en éducation : la théorie raciale critique et le racisme épistémologique ; 5) pour une recherche en éducation en lutte contre le racisme épistémologique.

Contexte : le contexte de racialisation dans lequel vivent les PAA au Canada/Québec

La recherche sur la réussite éducative ou la réussite scolaire des personnes afro-canadiennes ne peut être menée en évitant le contexte social dans lequel ce processus d'éducation a lieu et sans tenir compte des divers facteurs sociaux qui le traversent

ainsi que des divers marqueurs sociaux qui déterminent les expériences éducatives des personnes. Avec la remise en question du concept d'« immigration de énième génération », associé à des stratégies en contexte d'acculturation, habituellement considéré pour décrire les expériences des personnes d'ascendance africaine (PAA) au Québec, dans la société en général et au sein des institutions scolaires (Thésée et al., 2010), le concept de « racialisation » est considéré comme celui qui décrit le mieux le contexte socioéducatif dans lequel naissent, grandissent, étudient et travaillent les personnes d'ascendance africaine vivant au Canada, incluant le Québec (Abdi, 2012 ; Benjamin et al., 2010 ; Ibrahim, 2019 ; Ibrahim et Abdi, 2016 ; Icart, 2006 ; Sium, 2014 ; Thésée, 2015 ; Wright et Abdi, 2012).

La racialisation renvoie

« à ces instances où les relations sociales sont structurées par l'assignation d'un sens à des caractéristiques biologiques humaines de manière à définir et à construire des collectivités sociales différenciées. (...) Ainsi, le concept renvoie à un processus de catégorisation, un processus représentationnel qui définit un Autre, généralement mais non exclusivement, de façon somatique. » (Miles (s.d.), cité par Bilge et Forcier, 2017, paragr. 2)

Les PAA du Canada sont des « personnes racialisées », c'est-à-dire qu'elles subissent le racisme et les discriminations qui en découlent (Bourhis, 2020 ; Henry et Tator, 2010 ; Mujawamariya, 2006 ; Satzewich et Liodakis, 2013). L'utilisation du concept de « racialisation » pour caractériser le contexte socioéducatif canadien n'est ni innocent ni jovialiste ; il ne s'agit pas d'une déclaration « pour » la racialisation, mais bien d'« un constat » à partir d'expériences vécues de racialisation. Il est utilisé, à rebours, comme un outil conceptuel pertinent permettant de décrire le contexte socioéducatif et, ce faisant, permettant d'étudier les expériences vécues par les PAA dans ce contexte particulier. Il permet de catégoriser les PAA en fonction des mêmes critères phénotypiques qui servent à les identifier (explicitement ou implicitement) et qui déterminent leurs expériences. De plus, la « racialisation », qui peut être vue comme un euphémisme pour esquiver le terme encore tabou du « racisme » (du moins, en français), n'est pas assignée seulement de l'extérieur par des personnes non racialisées. Le processus de racialisation est intériorisé, autoassigné en quelque sorte, participant à la construction de l'être, affectant ses expériences socioéducatives tout en lui infligeant des

blessures dans ses identités, ses altérités, ses citoyennetés plurielles et son écocitoyenneté (Banks, 2017 ; Pritscher, 2014).

Au sein du Canada, le contexte québécois présente une particularité distinctive ; il s'agit de la centralité de la question linguistique qui a une connotation à la fois politique, culturelle, médiatique, économique et migratoire. Par exemple, à l'occasion des manifestations aux cris de « *I can't breathe* » et « *Black Lives Matter* », un discours social s'est exprimé dans différentes sphères au Québec : « *Pourquoi, au Québec, les pancartes des manifestants sont-elles rédigées majoritairement en anglais ?* » ; « *Indifférence à l'égard des Québécois francophones ?* » ; « *Ces personnes ne s'adressent pas aux Québécois, elles s'adressent aux Canadiens ou aux Américains* ». Dans ce contexte politico-socio-culturo-linguistique, la question de la langue tend à masquer la question raciale, soit en accusant les personnes afro-canadiennes d'américanisation, ou encore, en mettant sur un même pied d'égalité le contexte de racialisation et le contexte minoritaire francophone au Canada, comme cela est illustré dans le livre de l'auteur québécois Pierre Vallières (1968). En ce sens, étudier le contexte socioéducatif de racialisation ainsi que le racisme qui lui est associé relève d'un grand défi éducatif. Les outils conceptuels nécessaires pour ce faire, en tout premier lieu les concepts de « race » et de « racisme », se trouvent confisqués sous prétexte d'invalidité scientifique, ou se trouvent dilués dans l'ensemble des discriminations de tous ordres. Ainsi, en ce qui concerne l'étude de leurs propres contextes de racialisation et expériences du racisme, les PAA francophones sont conceptuellement bâillonnées. Paradoxalement, leur réussite éducative renforce le bâillon historique et les confine au silence (Yade-Zimet, 2007). La perspective historique s'inscrit au premier plan de la prise en compte du contexte de racialisation et des expériences du racisme (Césaire, 1970 ; Davis, 2007 ; Du Bois, 1994 ; Fanon, 1961/2002, 1952/1971 ; Firmin, 1885/1998 ; Mbembe 2013, 2020 ; Morrison, 1992 ; Ndiaye, 2008 ; Taubira, 2016 ; Truth, 1851).

Problématique générale : la nécessaire remise en question de théories et concepts tels que la réussite éducative des PAA

Les concepts de réussite éducative (RÉ) et de réussite scolaire (RS) sont utilisés soit indifféremment, soit de manière juxtaposée, d'une vision plus globale (la RÉ) à une

vision plus spécifique (la RS). Cela semble le cas, par exemple, dans le rapport de recherche de Larose et Duchesne (2014) sur les perceptions de la réussite éducative au secondaire au Québec. Selon Feyfant (2014), la RÉ s'inscrit dans un référentiel institutionnel de rendement et de performance (objectifs d'apprentissage, acquisition de savoirs, évaluations, résultats scolaires, obtention de diplôme), tandis que la RS comprend l'instruction, la socialisation, la qualification et la réalisation d'objectifs de développement personnel. Notons que cette définition de la RS fait écho à la mission en trois volets de l'école (instruire, qualifier et socialiser), comme ils sont explicités dans le *Programme de formation de l'école québécoise* ([PFEQ] MEQ, 2006). La RÉ recouvre une déclaration d'intention institutionnelle, qui est d'utilité institutionnelle, vise des objectifs institutionnels et procède par des politiques éducatives et des ressources nécessaires dans la réalisation de ces objectifs. La RÉ est proposée comme une action de remédiation éducative pour contrer l'échec scolaire et, en ce sens, « La notion de réussite éducative est floue et elle induit celle d'échec éducatif. La question est de savoir en quoi la réussite éducative intègre ou dépasse la notion de réussite scolaire » (Périer, 2013, cité par Feyfant, 2014, p. 4). Aussi, l'articulation de la RÉ et de la RS suit des frontières linguistiques ; dans les espaces francophones, il y aurait un consensus associant la RÉ aux quartiers prioritaires, aux enfants en difficulté, aux enfants issus de l'immigration ou de milieux défavorisés (Feyfant, 2014). En ce sens, il est troublant de recourir au concept de RÉ en ce qui concerne les PAA, comme si on les associait d'emblée à l'échec et au décrochage scolaires dans un processus de diagnostic (tests, cote) et de pathologisation (déficience, difficultés, trouble) qui requiert la remédiation (catégorisation, échec, redoublement, placement en classes spéciales, etc.) (Lapointe et Sirois, 2011 ; Orelus, 2010).

En interrogeant la RÉ des personnes afro-canadiennes, on entre en terrain miné, celui des expériences éducatives en contextes de racialisation, dans un cadre institutionnel qui pourtant pratique l'aveuglement volontaire, ne reconnaît pas ou nie le contexte (Darder, 2011 ; Dei et McDermott, 2014 ; Ibrahim et Abdi, 2016 ; James, 2012 ; Thésée et Carr, 2019). Tout d'abord, reconnaître que le système éducatif est politique et que

« l'intellectuel organique doit s'engager philosophiquement jusqu'au bout de l'entreprise, dotée du savoir le plus pointu possible [... ; il s'agit alors de]

proposer des outils de pensée, des stratégies de survie et des moyens de résistance à tous ceux qui aujourd’hui — en termes économique, politique, culturel — exclus de ce que l’on peut appeler l’accès à la culture nationale de la communauté nationale. » (Hall, 2017, p. 178)

Problème spécifique : la réussite paradoxale des PAA ou la méséducation

L’éducation formelle promue comme *le remède* pour contrer le racisme est aussi le haut lieu du déploiement, de la reproduction, du maintien et du renforcement du racisme. De l’enseignement préscolaire à l’universitaire et au-delà, le parcours scolaire et professionnel des personnes racialisées se révèle un parcours continu en un quadruple types d’obstacles de verre : barrières de verre, portes de verre, plafonds de verre, et nous ajoutons, planchers de verre (Guo, 2012). Depuis plusieurs décennies, les recherches en éducation font part des difficultés scolaires (d’apprentissages et/ou de comportements) d’élèves québécois racialisé[e]s, notamment les jeunes Noir[e]s (Mc Andrew et Audet, 2013 ; Mc Andrew et Ledent, 2008). Selon ces auteur[e]s, la réussite scolaire des jeunes des communautés noires pose problème. De plus, la métaphore de « pipeline scolaire » illustre comment le contexte social combiné aux expériences scolaires et aux règles institutionnelles les conduisent, trop nombreux, de manière presque prévisible par l’institution, à l’échec socioscolaire.

En ce qui concerne la réussite formelle des PAA en diasporas, paradoxalement, elle peut se révéler un frein à leur lutte contre le racisme (Orelus, 2017). Pour étudier ce paradoxe socioéducatif, la RÉ est, ou peut-être, nécessaire, mais ne peut suffire si elle n’est pas ancrée dans des perspectives épistémologiques sociocritiques ou raciales critiques spécifiques aux contextes de racialisation.

La RÉ des PAA peut constituer un obstacle à la justice raciale, parce que leur RÉ est, en général, considérée comme une exception individuelle (méritoire) et qu’elle suppose une cooptation épistémologique accompagnée d’une colonisation de la pensée (Jackson et Johnson, 2011 ; Lorde, 2017 ; Nandy, 1998 ; Simmons, 2020). Les personnes racialisées ayant réussi leur éducation formelle sont habituellement timorées dans leur lutte contre le racisme ; elles savent qu’elles paieront au prix fort toute parole cherchant à

démasquer ou à dénoncer le racisme, voire à seulement suggérer sa présence. En français surtout, au risque d'affadir la lutte, l'étude du phénomène du racisme doit être diluée, édulcorée, en évitant les concepts qui dérangent, en ménageant la sensibilité des États et des personnes qui pratiquent la cécité et la surdité volontaires.

La Ré des PAA s'accompagne d'un corollaire inattendu, la « méséducation » (en référence à la notion de *miseducation* de Woodson, 1933/1990). La méséducation des Noir[e]s ressort d'un désappointement ressenti face à la déconnexion entre l'éducation formelle et l'expérience quotidienne des jeunes Noir[e]s dans leur environnement, ce qui engendre une dissociation culturelle, une dislocation identitaire et une crise identitaire profonde. Woodson (1933/1990) souligne la centralité de l'expérience dans la construction de sens et dans la mise en place d'un environnement favorable aux apprentissages en une continuité sociale. L'expérience humaine se déroule dans un contexte donné et les problèmes sont tissés dans une situation et un espace-temps donnés que l'éducation ne peut ignorer. L'« expérience » n'est pas une « expérimentation », à l'instar des sciences physiques, mais plutôt une « expérience organique » du monde densément peuplé (personnes, altérités, idéologies, peurs, espoirs, aspirations, etc.) (Bassey, 2013).

Près d'un siècle après l'écrit de Woodson, la résolution de l'ONU (2013) en dit long sur l'évolution de la situation et les expériences éducatives des PAA dans les diverses diasporas du monde. Au Québec, les données indiquent que la réussite scolaire des jeunes Noir[e]s pose problème (Mc Andrew et Audet, 2013 ; Mc Andrew et Ledent, 2008 ; Thésée, 2015). Même lorsque leur réussite est au rendez-vous, elle ne reflète pas une éducation formelle en continuité avec les expériences vécues et ne peut aider à transformer celles-ci. L'hypothèse d'une triple rupture (Dorsinville, 1975) est encore pertinente : dissociation culturelle, dislocation identitaire, crises de citoyenn t . L' ducation formelle, ancrée dans l'hégémonie occidentale, les objectifs cognitifs, les curricula soi-disant « neutres », « universels », « objectifs » et « vrais », ainsi que des modalités d'évaluation réductrices, poursuit la domination de la pensée et fait de la personne racialisée un « objet » probable et non le « sujet » de son  ducation (Bassey, 2013). La méséducation met en scène le « Théâtre du racisme » en invitant les personnes racialisées à y jouer un rôle de non-acteurs de l'histoire et de non-contributeurs à l'héritage de l'humanité (Asante, 2003 ; Baldwin, 2017).

Alors, comment apprendre, comment penser, comment lire, comment dire, comment écrire et comment communiquer en contextes de racialisation ? (Chamoiseau, 1997 ; Glissant, 2009 ; Marsh et Croom, 2016). En tenant compte des trois thèmes interreliés de la DI-PAA (ONU, 2013) — la reconnaissance, la justice et le développement —, on peut aussi se demander : 1) pourquoi la réussite des PAA agit-elle, paradoxalement, comme un frein à leur propre lutte contre le racisme ? 2) Comment se perpétuent les freins à la reconnaissance, à la justice et au développement des PAA en contextes de racialisation dans les diverses diasporas du monde et, tout particulièrement, ici même au Canada/Québec ? 3) Quelles sont les dynamiques éducatives à promouvoir en vue d'une éducation des PAA réellement décoloniale, antiraciste et émancipatoire ? (Ladson-Billings, 2009a)

Cadre théorique et concepts clés à considérer concernant les PAA : la théorie raciale critique, le racisme épistémologique

La théorie raciale critique (TRC)

Pour aborder l'étude des expériences sociales des personnes racialisées, des chercheur[euse]s racialisé[e]s ont d'abord eu recours à la théorie sociale critique (TSC) de l'École de Francfort qui leur a offert un cadre de déconstruction du racisme en recherche (Frymer, 2020). Cependant, la TSC issue du contexte social européen du milieu du 20^e siècle s'est révélée un cadre pas tout à fait approprié pour comprendre leurs expériences sociales et épistémologies spécifiques, et surtout pour construire des épistémologies émancipatoires en contexte de racialisation. À partir de théories légales critiques (Unger, 2015) et de l'épistémologie afroféministe de Hill Collins (2019), une théorie raciale critique (TRC) a été élaborée pour l'étude des enjeux et défis spécifiques aux expériences vécues par les personnes racialisées. La TRC leur sert de cadre dans diverses disciplines telles que la philosophie, les études légales, les sciences humaines et sociales, l'éducation, les sciences de la nature, les médias, etc. (Anderson et Hill Collins, 2013 ; Asante, 2003 ; Crenshaw, 2017 ; Dei et Lordan, 2013, 2016 ; hooks, 2019 ; Ladson-Billings, 2009a, 2009b ; Smith, 2012 ; Truth, 1851 ; West, 2017 ; Zamudio et al., 2011). C'est dans ce cadre théorique racial critique que s'inscrit la déconstruction du racisme épistémologique.

Les civilisations construisent des épistémologies, des ontologies, des axiologies et des méthodologies qui reflètent leur histoire sociale particulière ; ainsi, toute épistémologie est contextuellement située. Les épistémologies légitimées dans l'éducation formelle (curricula, enseignements, apprentissages, recherches, formations) sont issues de l'histoire sociale de l'Occident qui assigne une place non enviable à l'Autre. L'éducation formelle reprend et transmet les savoirs construits dans les récits, les pratiques sociales et les traditions culturelles de l'Occident conquérant (Burney, 2012 ; Said, 1979 ; Willinsky, 1999). Le racisme est inhérent à l'épistémologie occidentale ; il a été justifié grâce à son cadre théorique scientifique et se maintient en fonction de son principe (explicite ou implicite) de supériorité de la race blanche ; il lui est constitutif (Firmin, 1885/1998).

Le racisme épistémologique

À l'instar de Foucault (1969), l'analogie de « l'archéologie du racisme » permet d'en aborder l'étude épistémologique dans son étendue (écosystémique) et sa profondeur abyssale (métaphore de l'iceberg).

Une « coupe horizontale » du racisme, adaptée du modèle écosystémique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), permet de décrire l'étendue du racisme dans l'écosystème de la vie des personnes racialisées (CRARR, 2020 ; Thésée, 2020) : dans l'ontosystème (caractéristiques personnelles) ; dans le microsystème (milieux de vie) ; dans le mésosystème (interactions entre les microsystèmes) ; dans l'exosystème (services, gouvernance), dans le macrosystème (culture, médias) ; dans le chronosystème (rythmes, évolution ou stagnation) ; dans le technosystème (technologies) ; et dans l'écosystème (environnement-culture-nature, contexte écosociologique) (Thésée, 2020).

Une « coupe verticale » du racisme, adaptée du modèle de Scheurich et Young (1997), permet de décrire la profondeur du racisme (niveaux conscients et inconscients, individuels et collectifs) via la métaphore de « l'iceberg du racisme » avec une strate émergée, visible (+), et quatre strates immergées, invisibles () : le racisme interindividuel, ouvert ou couvert (strate +1) ; le racisme institutionnel (strate 1) ; le racisme sociétal (strate 2) ; le racisme civilisationnel (strate 3) ; le racisme potentiel (strate 4) (Thésée, 2020). Sous-jacents à la brutalité du racisme individuel (ouvert

ou couvert), le racisme institutionnel, le racisme sociétal, le racisme civilisationnel et le racisme potentiel se révèlent insidieux, difficilement « mesurables », mais durablement dévastateurs dans ses effets sur les personnes racialisées. Les strates immergées du racisme confèrent de la justification et de la validation aux actes du racisme interindividuel par un code silencieux transmis à travers l'espace et le temps des générations via, notamment, la société, les institutions, la culture, les médias, sans oublier l'éducation (Chimamanda Ngozi, 2014). En ce sens, il y a lieu d'admettre que le racisme est non seulement systémique (est présent dans les systèmes de vie), mais qu'il est écosystémique (s'étend à tout l'écosystème du développement de la personne), systématique (se manifeste en toutes situations de la vie) et chronique (sévit en tout temps, de manière effective ou potentielle) (Thésée, 2020). Le racisme épistémologique loge dans les profondeurs du racisme civilisationnel.

« 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 in general and scholars of color in particular.

In other words, our “logics of inquiry” (Stanfield, 1993a) are the social products and practices of the social, historical experiences of Whites, and, therefore, these products and practices carry forward the social history of that group and exclude the epistemologies of other social groups. But, again, the critical problem — for all of us, both Whites and people of color — is that the resulting epistemological racism, besides unnecessarily restricting or excluding the range of possible epistemologies, creates profoundly negative consequences for those of other racial cultures with different epistemologies, ontologies, and axiologies. » (Scheurich et Young, 1997, p. 8–9)

« 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 cultrocentric

[culturocentric] perspective and against equally narrow culturocentric [culturocentric] standards [i.e., epistemological racism] (p. 15). » (Gordon et al., 1990, cité par Scheurich et Young, 1997, p. 9)

Le racisme épistémologique a trait aux dynamiques de construction de savoirs *sur* l'Autre, *à propos* de l'Autre, mais *sans* l'Autre, *contre* l'Autre et souvent, *au détriment* de l'Autre. Il s'élabore selon le principe séculaire, universellement érigé et disséminé, de la supériorité de la race blanche (*Whiteness*), et est validé par le racisme scientifique du 19^e siècle (Firmin, 1885/1998). Bien que le racisme scientifique et le *Whiteness* aient fait l'objet de nombreuses critiques depuis (Carr, 2016 ; Firmin, 1885/1998 ; Thésée, 2006), ce paradigme de recherche montre sa rémanence, et ses ravages sont encore bien réels. Ce n'est pas que les individus soient intentionnellement racistes ni même que leurs postures épistémologiques (positivistes, interprétatives, constructivistes ou humanistes) le soient ; en fait, ce n'est même pas nécessaire, ce n'est plus nécessaire (Memmi, 2002). Les épistémologies de l'éducation formelle sont tissées dans les fibres de l'histoire sociale et culturelle de l'Occident et participent à la validation, au renforcement, à la dissémination et à la réification de ce récit hégémonique. Cela s'effectue à l'exclusion des épistémologies autres, c'est-à-dire l'exclusion des histoires sociales et des savoirs, et conséquemment, l'exclusion des Autres, les personnes racialisées qui les portent en elles-mêmes (Battiste, 2000 ; Scheurich et Young, 1997 ; Shiva, 2015 ; Smith, 2012).

Les personnes racialisées pâtissent des épistémologies de l'éducation formelle qui contribuent à les disqualifier durant leur parcours scolaire (de la maternelle à l'université) dans l'enseignement, l'apprentissage, la formation et la recherche (Dei et McDermott, 2014 ; Ladson-Billings, 2009a ; Scheurich et Young, 1997 ; Shiva, 1997 ; West, 2017). Le racisme épistémologique prend naissance dans les représentations négatives de l'Autre qui imprègnent la société, les institutions, la culture et les médias (Hall, 1997). Les manifestations du racisme épistémologique sont nombreuses, mais insidieuses, et leurs effets à court terme et impacts à long terme se font sentir « à bas bruit », silencieusement, dans le parcours scolaire et le devenir professionnel des personnes racialisées.

Pour les chercheur[-euse]s racialisé[e]s, il en résulte un sentiment de dislocation et de dissociation les obligeant à porter des « habits épistémologiques » qui leur sont hostiles. Or, pénétrer dans le champ d'études du racisme épistémologique, ou même prendre en compte les manifestations et les effets du racisme épistémologique dans leurs

activités professionnelles, représente plus qu'un défi pour ces personnes, car elles courent un risque personnel et professionnel que plusieurs ne sont pas prêtes à prendre, sachant qu'elles devront en payer un fort prix, à l'instar de leurs quelques collègues racialisé[e]s qui ont osé « oser ».

En tant que système de savoirs séculaire, le racisme épistémologique propose un réseau vaste, hypercohérent et autovalidé de savoirs transdisciplinaires de divers types qui imprègnent les milieux éducatifs formels, non formels et informels. Que ce soit dans les disciplines des sciences de la nature (biologie, génétique, géographie, mathématiques, médecine, zoologie), des sciences humaines (anthropologie, ethnographie, philosophie, psychologie), des sciences sociales (économie, politique, religion, sociologie), des sciences de la culture (arts, cinéma, esthétique, langues, littérature, médias, musique) ou des technosciences (intelligence artificielle, robotique, etc.), on y retrouve des paradigmes et des courants, des théories et des concepts, des modèles et des représentations, des lois et des constantes, des conventions et des règles, des analogies et des métaphores, des figures de style et des images, des principes et des valeurs, et surtout, des représentations et des représentations sociales, qui sont érigés en savoirs objectifs, neutres, universels et vrais et transmis de génération en génération, contribuant aux propriétés écosystémique, systématique et chronique du racisme.

Pris un à un, en recherche ou en enseignement-apprentissage, ces savoirs peuvent sembler dénués de sens et sans conséquences. Cependant, il y a tout lieu de faire l'hypothèse que pris ensemble, tissés dans les contextes sociaux, infusés quotidiennement du berceau à la tombe, durant le long processus éducatif qu'est la vie et servis dans ce vaste réseau hyper cohérent et autovalidé, ces savoirs se logent durablement dans les structures cognitives des personnes, racialisées et non racialisées, et forment une matrice rigide qui assigne leur position aux un[e]s et aux Autres, une position à partir de laquelle les un[e]s et les Autres construisent leurs rapports à soi (identités), leurs rapports à l'Autre (altérités) et leurs rapports au monde (citoyennetés). La recherche en éducation a une mission éthique de débusquer et de déconstruire ces savoirs tout en reconstruisant des savoirs transformatoires sur le plan collectif et émancipatoires sur le plan individuel.

Pour une recherche en éducation en lutte contre le racisme épistémologique

Dans le contexte mondial de ce début de 21^e siècle chargé de crises multiples (sociales, sanitaires, économiques, culturelles, politiques, migratoires, écologiques) qui convergent toutes vers la question raciale, la recherche, et tout particulièrement la recherche en éducation, ne peut poursuivre l'aveuglement volontaire, l'évitement, le déni, ou pire encore, l'invalidation de la question raciale. Des mouvements sociaux mondiaux contemporains, comme « *Black Lives Matter* », se font le prolongement de mouvements sociaux historiques de lutte pour les droits fondamentaux des Noir[e]s dont la lutte pour la justice raciale est cardinale. Ces mouvements sociaux rappellent que, en contextes de racialisation, pour comprendre la situation et les expériences sociales des PAA, la question raciale doit être considérée dans sa centralité, sa complexité, son intersectionnalité avec d'autres marqueurs sociaux et sa globalité écosystémique (dans tout l'écosystème de la vie des personnes racialisées, du berceau à la tombe). Il s'agit d'un phénomène total, qui concerne à la fois les personnes racialisées et non racialisées, face à la pathologie sociale à haute virulence et pandémie qu'est le racisme.

On comprend que le racisme, en tant qu'idéologie dont les sédiments sont à la fois sociaux, économiques, culturels, éducatifs, artistiques et médiatiques, constitue « l'exposome » (Wild, 2012) des personnes racialisées, c'est-à-dire l'environnement (non génétique) auquel elles sont exposées de la naissance à la mort. Cette exposition chronique à « l'exposome » du racisme a des effets graves sur les personnes racialisées qui peuvent être associés au syndrome de stress post-traumatique (SSPT) (Dei et al., 2005 ; Mbembe, 2020 ; Williams, 2019). Il se manifeste concrètement dans toute l'étendue de l'écosystème du développement de la personne racialisée et dans la profondeur de la culture occidentale hégémonique à la manière d'un « iceberg du racisme ». Nulle recherche concernant les PAA en diasporas ne devrait faire l'économie de cadres théoriques, axiologiques et méthodologiques inspirés de la théorie raciale critique ; ce serait se rendre volontairement à la fois « aveugles, sourds, insensibles et muets » quant aux expériences traumatisantes vécues en contextes de racialisation et aux effets de suffocation sur les personnes et les diverses communautés noires. Des identités, altérités et citoyennetés blessées sont leur lot quotidien. Pourquoi ne pas concevoir la

recherche comme une stratégie de guérison de ces blessures ? (Charles, 2017 ; Darder, 2016 ; Hodson, 2013).

En ce qui concerne les expériences scolaires des PAA (de la maternelle à l'université), le racisme parvient à saboter le parcours éducatif d'un grand nombre. Et lorsque le succès est au rendez-vous, il en résulte quand même une « méséducation » aliénante qui amène à douter de soi, à avoir honte de soi, et surtout, à éviter toute question relative aux expériences racistes vécues et au phénomène du racisme.

Dans la recherche en éducation, les perspectives raciales critiques peuvent prendre divers aspects en adoptant la posture « Oser » :

- i. Oser poser comme principe éthique fondamental les orientations *par/avec/pour/au bénéfice* des PAA (Césaire, 1970 ; Fanon, 1961/2002 ; Hall, 1997, 2017 ; Thésée, 2015) ;
- ii. Oser explorer des perspectives *alter-natives* à la recherche hégémonique (Sauvé et Orellana, 2008 ; Steinberg et Ibrahim, 2016 ; Steinberg, 2006 ; Tobin et Kincheloe, 2006) ;
- iii. Oser formuler des axiologies de recherche par des questions de recherche, buts et objectifs de recherche formulés autrement (Hoechsmann et Guttiérrez Martin, 2020 ; Marsh et Croom, 2016) ;
- iv. Oser sortir des paradigmes, cadres théoriques et concepts inappropriés (Sauvé, 1997 ; Solar, 1998 ; Steinberg et Down, 2020 ; Thésée et Carr, 2016, 2019 ; Verges, 2019) ;
- v. Oser élaborer des méthodologies décoloniales cohérentes avec le principe éthique fondamental (Battiste, 2000 ; Berryman et al., 2013 ; Smith, 2012 ; Verges, 2019) ;
- vi. Oser croiser les savoirs en étendant les études au-delà des frontières disciplinaires, nationales, linguistiques, culturelles, sectorielles en adoptant des dynamiques de trans-disciplinarité, trans-nationalité, trans-linguisme, trans-culturalité, de trans-sectorialité et d'intersectionnalité (Crenshaw, 2017 ; Sauvé, 2005) ;
- vii. Oser cocréer des épistémologies *alter-natives* de la marginalité, des périphéries et des interstices (de Sousa Santos, 2014 ; Lorde, 2019) ;

- viii. Oser adopter des stratégies herméneutiques ancrées dans l'historicité et la contemporanéité des processus de racialisation et des multiples formes de racisme qui en découlent (Carr et Thésée, 2016) ;
- ix. Oser associer des perspectives raciales critiques en recherche à l'émancipation des PAA (Evans-Winters, 2011 ; Unger, 2015) ;
- x. Oser assumer un rôle social redéfini de chercheur[-euse] militant[e], en lutte contre le racisme systémique en contextes informels, non formels ou formels (Lennon, 2020) ;
- xi. Oser déconstruire le racisme épistémologique par des projets de recherche sociale critique et « raciale critique » en éducation (Dei et Lordan, 2013, 2016 ; Dei et McDermott, 2014 ; Scheurich et Young, 1997 ; Thésée et Carr, 2020) ;
- xii. Oser rêver une éducation transformatrice/émancipatoire *par/avec/ pour/au bénéfice* des PAA en diasporas, en contextes de racialisation, de tout âge, tout au long de leur vie et dans tout l'écosystème de leur épanouissement familial, scolaire, social et professionnel (Berryman et al., 2013 ; Carr et Thésée, 2019 ; Freire, 1974, 2004 ; Garibay et Séguier, 2009 ; hooks, 1994, 2019 ; Wane et al., 2019).

Conclusion

Les réflexions, discussions et actions portant sur l'éducation des PAA en diasporas, en contextes de racialisation, doivent être déconstruites, reconstruites et coconstruites par les PAA elles-mêmes, bien entendu, avec le concours d'allié[e]s épistémologiques. Leur véritable réussite éducative passe par une éducation spécifique à leurs situations de vie et expériences vécues, qui se veut un humanisme de transformation et d'émancipation, holistique, tout au long de la vie, qui se déploie en processus de guérison (*healing*) et d'affirmation de soi (*empowerment*) collective et individuelle, en diverses démarches de conscientisation et de dialogue social. L'éducation transformatrice/émancipatoire des PAA doit être un humanisme de combat plongé dans la corporéité, l'affectivité, l'intellectualité et la spiritualité de leur être (Martineau et al., 2019). Cela suppose une double posture de résistance épistémologique (déconstruction des savoirs toxiques) et de

résilience épistémologique (re/co/construction de savoirs critiques) qui peut s'inspirer du champ de la pédagogie critique déjà bien développée à la suite des travaux de Freire (Darder, 2018 ; Giroux, 2012 ; Kincheloe, 2008a, 2008b ; McLaren et Jaramillo, 2007). Pour les personnes non racialisées, cela suppose d'être à l'écoute de l'Autre (Carignan et al., 2015), pour apprendre, comprendre, s'ouvrir et se joindre aux cris de partout « *Black Lives Matter* » en solidarités plurielles pour la justice raciale, sociale, environnementale (Bullard, 1993).

Conjugués à l'Agenda de l'éducation 2030 (UNESCO, 2015), les premiers pas d'une éducation émancipatoire peuvent être réalisés, guidés par de nombreuses personnes inspirantes qui ont précédé et pavé les voies de l'émancipation des personnes racialisées pour qu'elles deviennent auteures de leur histoire sociale, réclament la justice raciale, se réapproprient les leviers de leur développement individuel et collectif, et exigent d'être reconnues pour leur contribution à l'héritage de l'humanité. La bibliographie de cet article attribue une place spéciale à leurs voix, personnes racialisées et non racialisées solidaires dans la lutte contre le racisme écosystémique, systématique et chronique. Soulignons ces auteur[e]s qui, par leurs écrits, invitent à la célébration du corps des Noir[e]s, à la guérison émotionnelle, à l'affirmation intellectuelle, à l'élévation spirituelle, au militantisme courageux, et aussi au rêve (*I Have a Dream*) nécessaire d'une Utopie, non comme un « non-lieu », mais plutôt comme un « meilleur lieu » concrètement intolérant au racisme (Angelou, 1978 ; Chamoiseau, 2014 ; Charles, 2017 ; Davis, 2007 ; Delors, 1999 ; Freire, 2014, 2016 ; Glissant, 2009 ; hooks, 1994 ; King, 1963 ; Morissette, 2002).

References

- Abdi, A. A. (2012). *Decolonizing philosophies of education*. Sense Publishers.
- Anderson, M. L. et Hill Collins, P. (2013). *Race, class & gender: An anthology* (8e éd.). Wadsworth.
- Angelou, M. (1978). *Still, I Rise*. Random House. <https://poets.org/poem/still-i-rise>
- Asante, M. K. (2003). *Afrocentricity: The theory of social change*. African American Images.
- Association canadienne de santé publique [ACSP]. (2018, 17 décembre). *Racisme et santé publique*. <https://www.cpha.ca/fr/racisme-et-sante-publique>
- Baldwin, J. (2017). *I am not your Negro*. Penguin Classics.
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher*, 46(7), 366–377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726741>
- Bassey, M. O. (2013). A review of “The mis-education of the Negro”. *Educational Studies*, 49(4), 366–372. <https://doi.org/10.1080/00131946.2013.807261>
- Battiste, M. (2000). *Reclaiming indigenous voice and vision*. UBC Press.
- Benjamin, A., Este, D., James, C., Lloyd, B., Thomas Bernard, W. et Turner, T. (2010). *Race and well-being. The lives, hopes and activism of African Canadians*. Fernwood.
- Berryman, M., SooHoo, S. et Nevin, A. I. (2013). *Culturally responsive methodologies*. Emerald Group.
- Bilge, S. et Forcier, M. (2017, 1er mars). *La racialisation*. Ligue des droits et libertés du Canada. <https://liguedesdroits.ca/la-racialisation/>
- Bourhis, R. (2020). A journey researching prejudice and discrimination. *Psychologie canadienne*, 61(2), 95–100. <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000214>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bullard, R. D. (1993). The threat of environmental racism. *Natural Resources & Environment*, 7(3), 23–26, 55–56.

- Burney, S. (2012). *Pedagogy of the other: Edward Said, postcolonial theory, and strategies for critique*. Peter Lang.
- Carignan, N., Deraîche, M. et Guillot, M.-C. (dir.). (2015). *Jumelages interculturels. Communication, inclusion et intégration*. Presses de l'Université du Québec.
- Carr, P. R. (2016). Whiteness and white privilege: Problematizing race and racism in a “color-blind” world, and in education. *International Journal of Critical Pedagogy*, 7(1), 51–73. <http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/975/910>
- Carr, P. R. et Thésée, G. (2016). Interracial conscientization through epistemological re-construction: developing autobiographical accounts of the meaning of being Black and White together. Dans A. Ibrahim et S. Steinberg (dir.), *Critically researching youth* (p. 267–283). Peter Lang.
- Carr, P. R. et Thésée, G. (2019). *It's not education that scares me, it's the educators...* Myers Education Press.
- Center for Research-Action on Race Relations [CRARR]. (2020, 21 juin). *Profilage racial : Une mère noire de Saint-Eustache dénonce une fouille policière illégale de sa maison pour vol de pizza*. <http://www.crarr.org/?q=node/20118>
- Césaire, A. (1970). *Discours sur le colonialisme*. Suivi de *Discours sur la négritude*. Présence africaine. (Ouvrage original publié en 1950)
- Chamoiseau, P. (1997). *Écrire en pays dominé*. Gallimard.
- Chamoiseau, P. (2014). Mondialisation, mondialité, pierre-monde. *Littérature*, 2(174), 92–103. <https://doi.org/10.3917/litt.174.0092>
- Charles, J.-C. (2017). *Le corps noir*. Mémoire d'encrier. <http://memoiredencrier.com/le-corps-noir-essai-sur-le-racisme-jean-claude-charles/>
- Chimamanda Ngozi, A. (2014). *Americanah*. Gallimard.
- Coates, T.-N. (2016). *Une colère noire : Lettre à mon fils*. Autrement.
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- Darder A. (2016). Freire and the body. Dans M. Peters (dir.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_529-1

- Darder, A. (2011). *A dissident voice. Essays on culture, pedagogy, and power*. Peter Lang.
- Darder, A. (2018). *The student guide to Freire's 'pedagogy of the oppressed'*. Bloomsbury Academic.
- Davis, A. (2007). *Femmes, race et classe*. Des Femmes.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Paradigm Publishers.
- Dei, G. J. S. et Lordan, M. (dir.). (2013). *Contemporary issues in the sociology of race and ethnicity: A critical reader*. Peter Lang.
- Dei, G. J. S. et Lordan, M. (dir.). (2016). *Anti-colonial theory and decolonial praxis*. Peter Lang.
- Dei, G. J. S. et McDermott, M. (dir.). (2014). *Politics of anti-racism education: In search of strategies for transformative learning*. Springer.
- Dei, G. J. S., Karumanchery, L. L. et Karumanchery-Luik, N. (2005). *Playing the race card: Exposing white power and privilege*. Peter Lang.
- Delors, J. (1999). L'éducation ou l'utopie nécessaire. Dans J. Delors (prés.), *L'éducation : un trésor est caché dedans* (2e éd. revue et corrigée, p. 13–31) [Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle]. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>
- Dorsinville, R. (1975). *Un homme en trois morceaux*. Union générale d'éditions.
- Douglass, F., Jacobs, H., Beecher Stowe, H., Twain, M., Child, L. M., Wilson, H. E., Wells Brown, W., Chesnutt, C. W., Johnson, J. W., Winegard Tourgée, A., Griggs, S. E., Northup, S., Lynch, W., Turner, N., Truth, S., Prince, M., Craft, W., Hughes, L., Green, J. D., Wells-Barnett, I. B. (2017). *Slavery: Not forgiven, never forgotten – The most powerful slave narratives, historical documents & influential novels*. Rakuten Kobo.
- Du Bois, W. E. B. (1994). *The souls of Black folk*. Dover Thrift.
- Ellis Béchard, D. et Kanapé Fontaine, N. (2016). *Kuei, je te salue : Conversation sur le racisme*. Écosociété.
- Evans-Winters, V. E. (2011). *Teaching Black girls: Resiliency in urban classrooms* (2e éd.). Peter Lang.

- Fanon, F. (1971). *Peau noire, masques blancs*. Seuil. (Ouvrage original publié en 1952)
- Fanon, F. (2002). *Les damnés de la terre*. La Découverte. (Ouvrage original publié en 1961)
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Institut français de l'éducation.
<http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>
- Firmin, A. (1998). *De l'égalité des races humaines. Anthropologie positive*. Librairie Cotillon. (Ouvrage original publié en 1885)
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Paradigm.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Freire, P. (2016). *Daring to dream: Toward a pedagogy of the unfinished*. Routledge.
- Frymer, B. (2020). The Frankfurt school and education. Dans S. Steinberg et B. Down (dir.), *The SAGE handbook of critical pedagogies* (chap. 17). SAGE.
- Garibay, F. et Séguier M. (dir.). (2009). *Pratiques émancipatrices – Actualités de Paulo Freire*. Éditions Syllepse.
- Giroux, H. A. (2012). *Education and the crisis of public values. Challenging the assault on teachers, students, & public education*. Peter Lang.
- Glissant, É. (2009). *Philosophie de la relation*. Gallimard.
- Guo, S. (2012). Economic integration of recent Chinese immigrants in Canada's second-tier cities: The triple glass effect and immigrants' downward social mobility. *Canadian Ethnic Studies*, 45(3), 95–115. <https://doi.org/10.1353/ces.2013.0047>
- Hall, S. (2017). *Identités et cultures : Politiques des cultural studies*. Amsterdam.
- Hall, S. (dir.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. SAGE.

- Henry, F. et Tator, C. (2010). *The colour of democracy: Racism in Canadian society*. Nelson.
- Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.
- Hodson, J. A. (2013). Research as medicine for the colonially wounded. Dans M. Berryman, S. SooHoo et A. Nevin (dir.), *Culturally responsive methodologies* (p. 349–370). Emerald Group.
- Hoechsmann, M. et Gutiérrez Martin, A. (2020). Empowerment and participation in media education: A critical review. Dans S. Steinberg et B. Down (dir.), *The SAGE handbook of critical pedagogies* (p. 1074–1082). SAGE.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- hooks, b. (2019). *Ain't I a woman: Black women and feminism* (2e éd.). Tantor.
- Ibrahim, A. (2019). *Black immigrants in North America: Essays on race, immigration, identity, language, hip-hop, pedagogy, and the politics of becoming Black*. Myers Education Press.
- Ibrahim, A. et Abdi, A. A. (dir.). (2016). *The education of African Canadian children: Critical perspectives*. McGill-Queen's University Press.
- Icart, J.-C. (2006). Pour une pleine participation des communautés noires à la société québécoise. *Webzine Vivre ensemble*, 13(46), 1–5. <https://cjf.qc.ca/vivre-ensemble/webzine/article/pour-une-pleine-participation-des-communautes-noires-a-la-societe-quebecoise/>
- Jackson, S. et Johnson, R. G. III (dir.). (2011). *The Black professoriat: Negotiating a habitable space in the academy*. Peter Lang.
- James, C. E. (2012). *Life at the intersection: Community, class and schooling*. Fernwood.
- Kincheloe J. (2008b). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer Science + Business Media.
- Kincheloe, J. (2008a). *Critical pedagogy*. Peter Lang.
- King, M. L. (1963, 28 août). *I have a dream* [Discours présenté à Washington, DC, devant le Lincoln Memorial, durant la Marche sur Washington pour l'emploi et la liberté].

- Ladson-Billings, G. (2009a). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2009b). Race still matters. Critical race theory in education. Dans M. W. Apple, W. Au et L. A. Gandin (dir.), *The Routledge international handbook of critical education* (p. 110–122). Routledge.
- Laferrière, D. (2020, 10 juin). Le racisme est un virus. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/580494/opinion-le-racisme-est-un-virus>
- Lapointe, C. et Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 1–6. <https://doi.org/10.7202/1004326ar>
- Larose, S. et Duchesne, S. (dir.). (2014, 14 août). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique* [Rapport final du projet ERES]. Université Laval. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_ERES.pdf
- Lennon, S. (2020). Deploying critical bricolage as activism. Dans S. Steinberg and B. Down (dir.), *The SAGE handbook of critical pedagogies* (p. 1025–1035). SAGE. <http://dx.doi.org/10.4135/9781526486455.n94>
- Léouzon, R. (2020, 5 juin). Le racisme est un problème de santé publique, selon la médecin-chef de la Ville d'Ottawa. *Radio-Canada, Ici Ottawa-Gatineau*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1709718/racisme-sante-publique-ottawa-marche-vera-etches>
- Lorde, A. (2017). *Your silence will not protect you: Essays and poems*. Silver Press.
- Lorde, A. (2019). Le savoir des opprimées. *Revue Ballast*, (6). <https://www.revue-ballast.fr/audre-lorde-le-savoir-des-opprimees/>
- Love, B. (2019). *We want to do more than survive: Abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom*. Beacon Press.
- Lund, D. et Carr, P. R. (dir.). (2015). *Revisiting the Great White North? Reframing whiteness, privilege, and identity in education*. Sense Publishers.

- Marsh, T. E. J. et Croom, N. N. (2016). *Envisioning a critical race praxis in K-12 education through counter-storytelling*. IAP.
- Martineau, S., Buysse, A., Jeanson, C. et Trudel, S. (2019). Jacques Grand'Maison : Penser l'éducation comme projet émancipatoire. Dans D. Simard, J.-F. Cardin et O. Lemieux (dir.), *La pensée éducative chez les intellectuels du Québec : La génération 1915–1930* (p. 195–210). Presses de l'Université Laval.
- Mbembe, A. (2013). *Critique de la raison nègre*. Éditions de la découverte.
- Mbembe, A. (2020). *Brutalisme*. Éditions de la découverte.
- McAndrew, M. et Audet, G. (2013). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence!* CEETUM. <https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/mcandrew-audet-enjeux-2013.pdf>
- McAndrew, M. et Ledent, J. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire* [Rapport de recherche]. CEETUM.
- McLaren, P. et Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and praxis in the Age of empire: Towards a new humanism*. Sense Publishers.
- Memmi, A. (2002). *Portrait du colonisé, précédé de Portrait du colonisateur* (2e éd.). Gallimard.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercycle2.pdf
- Morissette, A. (2002). Utopia [chanson]. *Under Rug Swept*. Maverick Records, Warner Bros. <https://www.youtube.com/watch?v=Wm4og01XGw>
- Morrison, T. (1992). *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. Harvard University Press.
- Mujawamariya, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis*. Peter Lang.
- Nandy, A. (1998). Colonization of the mind. Dans M. Rahnema et V. Bawtree (dir.), *The post-development reader* (chap. 16). Zed Books.
- Ndiaye, P. (2008). *La condition noire : Essai sur une minorité française*. Calman-Lévy.

- Orelus, P. W. (2010). *Academic achievers: whose definition? An ethnographic study examining the literacy (under) development of English language learners in the era of high-stakes tests*. Sense Publishers.
- Orelus, P. W. (dir.). (2017). *Language, race, and power in schools: A critical discourse analysis*. Routledge.
- Organisation des Nations unies [ONU]. (2013, 23 décembre). *Proclamation de la Décennie internationale des personnes d'ascendance africaine* [Résolution A/RES/68/237]. <https://undocs.org/fr/A/RES/68/237>
- Pritscher, C. (2014). *Skin color: The shame of silence*. Sense Publishers.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Satzewich, V. (dir.). (1998). *Racism & social inequality in Canada. Concepts, controverses & strategies of resistance*. Thompson Educational.
- Satzewich, V. et Liodakis, N. (2013). *“Race” and ethnicity in Canada. A critical introduction* (3e éd.). Oxford University Press.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169–187. <https://doi.org/10.7202/031912ar>
- Sauvé, L. (2005). Repères pour la recherche en éducation relative à l'environnement. Dans L. Sauvé, I. Orellana et É. van Steenberghe (dir.), *Éducation et environnement. Un croisement de savoirs* (p. 27–47). ACFAS.
- Sauvé, L. et Orellana, I. (2008). Conjuguer rigueur, équité, créativité et amour : L'exigence de la criticité en éducation relative à l'environnement [Éditorial]. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 7, 7–20. http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/PDF/Volume7/01_Editorial.pdf
- Scheurich, J. J. et Young, M. (1997). Coloring epistemologies : Are our research epistemologies racially biased? *Educational Researcher*, 26(4), 4–16. <https://doi.org/10.3102/0013189X026004004>
- Shiva, V. (1997). Western science and its destruction of local knowledge. Dans M. Rahnama et V. Bawtree (dir.), *The post-development reader* (p. 161–167). Zed Books.

- Shiva, V. (2015). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace* (2e éd.). North Atlantic Books.
- Simmons, M. (2020). Locating Black life within colonial modernity: Decolonial notes. Dans S. Steinberg et B. Down (dir.), *The SAGE handbook of critical pedagogies* (p. 205–224). SAGE.
- Sium, B. (2014). *How Black and working class children are deprived of basic education in Canada*. Sense Publishers.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2e éd.). Zed Books.
- Solar, C. (dir.). (1998). *Pédagogie et équité*. Éditions Logiques.
- Steinberg, S. (2006). Critical cultural studies research: Bricolage in action. Dans K. Tobin et J. Kincheloe (dir.), *Doing educational research: A handbook*. Sense Publishers.
- Steinberg, S. et Down, B. (dir.). (2020). *The SAGE handbook of critical pedagogies*. SAGE.
- Steinberg, S. et Ibrahim, A. (dir.). (2016). *Critically researching youth*. Peter Lang.
- Taubira, C. (2016). *L'esclavage raconté à ma fille*. Point.
- Thésée, G. (2006). A tool of massive erosion: Scientific knowledge in the neo-colonial enterprise. Dans G. J. S. Dei et A. Kempf (dir.), *Anti-colonialism and education: The politics of resistance* (p. 25–42). Sense Publishers.
- Thésée, G. (2015). A chronic identity intoxication syndrome: *Whiteness* as seen by an Afro-Canadian francophone woman. Dans P. R. Carr et D. Lund (dir.), *Revisiting the Great White North? Reframing whiteness, privilege and identity in Education* (2e éd., p. 283–292). Sense Publishers.
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2016). Les mots pour le dire : l'acculturation ou la racialisation? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contextes francophones. *Éducation Comparée et Internationale*, 45(1), art. 5. <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1376&context=cie-eci>
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2019). La (re)lecture des mots, du monde et des maux des jeunes noirs : apports de la pédagogie critique à la recherche en éducation en

- contextes de racialisation. Dans I. Pereira (dir.), *Anthologie internationale de pédagogie critique* (p. 149–170). Les éditions du Croquant.
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2020, 13 juillet). Les ravages du racisme invisible ou la partie cachée de l’iceberg. *La Conversation*. <https://theconversation.com/les-ravages-du-racisme-invisible-ou-la-partie-cachee-de-liceberg-141596>
- Thésée, G., Carignan, N. et Carr, P. (2010). *Les faces cachées de l’interculturel*. L’Harmattan.
- Timothy, R. K. (2018). Racism impacts your Health. *The Conversation*. <https://theconversation.com/racism-impacts-your-health-84112>
- Tobin, K. et Kincheloe, J. (dir.). (2006). *Doing educational research: A handbook*. Sense Publishers.
- Truth, S. (1851). *Ain’t I a Woman?* [Discours sur les iniquités raciales prononcé à la Convention des droits de la femme tenue en Ohio en 1851].
- UNESCO. (2015). Éducation 2030 : Déclaration d’Incheon. Vers une éducation de qualité inclusive et équitable et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre
- Unger, R. M. (2015). *The critical legal studies movement. Another time, a greater task*. Verso Books.
- Vallières, P. (1968). *Nègres blancs d’Amérique*. Parti pris.
- Verges, F. (2019). *Un féminisme décolonial*. La fabrique.
- Wallis, M. A., Sunseri, L. et Galabuzi, G.-E. (dir.). (2010). *Colonialism and racism in Canada: Historical traces and contemporary issues*. Nelson Education.
- Wane, N., Torres, R. A. et Nyaga, D. (2019). *Transversing and translocating spiritualities: Epistemological and pedagogical conversations*. Nsemia Inc.
- West, C. (2017). *Race matters* (3e éd.). Beacon Press.
- Wild, C. P. (2012). The exposome: from concept to utility. *International Journal of Epidemiology*, 41(1), 24–32. <https://doi.org/10.1093/ije/dyr236>

- Williams, M. T. (2019, 13 février). *Uncovering the trauma of racism*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/pubs/highlights/spotlight/issue-128>
- Willinsky, J. (1999). *Learning to divide the world: Education at empire's end*. University of Minnesota Press.
- Winddance Twine, F. et Warren, J. W. (dir.). (2000). *Racing research, researching race: Methodological dilemmas in critical race studies*. New York University Press.
- Woodson, C. G. (1990). *The mis-education of the Negro*. Africa World Press. (Ouvrage original publié en 1933)
- Wright, H. K. et Abdi, A. A. (2012). *The dialectics of African education and Western discourses: Counter-hegemonic perspectives*. Peter Lang.
- Yade-Zimet, R. (2007). *Noirs de France*. Calmann-Lévy.
- Zamudio, M. M., Russell, C., Rios, F. A. et Bridgeman, J. L. (2011). *Critical race theory matters: Education and ideology*. Routledge.