

Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale

Volume 45 | Issue 1

Article 5

May 2016

Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes NoirEs du Canada en contextes francophones

Gina Thésée

Université du Québec à Montréal, thesee.gina@uqam.ca

Paul R. Carr

Université du Québec en Outaouais, prcarr@gmail.com

Follow this and additional works at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci>

Recommended Citation

Thésée, Gina and Carr, Paul R. (2016) "Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'expérience scolaire des jeunes NoirEs du Canada en contextes francophones," *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*: Vol. 45: Iss. 1, Article 5.

Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol45/iss1/5>

This Research paper/Rapport de recherche is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact jpater22@uwo.ca.

**Les mots pour le dire : acculturation ou racialisation?
Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'étude de l'expérience scolaire
de jeunes Noirs du Canada en contextes francophones
The words to say it: acculturation or racialization? Critical anti-racist
theory (CART) in the study of the schooling experience of Canadian Black
youth within francophone contexts**

Gina Thésée, Université du Québec à Montréal
Paul R. Carr, Université du Québec en Outaouais

Résumé

La théorie de l'acculturation a été utilisée dans le champ multidisciplinaire de l'interculturel pour l'étude de phénomènes socioéducatifs liés à la migration. Cependant, de plus en plus, des chercheurs en éducation, Afro-Canadiens notamment, proposent des cadres théoriques inspirés de la théorie raciale critique pour camper le contexte dans lequel se déroule l'expérience scolaire des jeunes Afro-Canadiens. Leur perspective amène à remettre en question le concept d'acculturation et à examiner le concept de racialisation. Cet article propose une réflexion théorique sur le passage de l'acculturation à la racialisation dans le cadre de la théorie antiraciste critique (TARC) revisitée par Dei. Les enjeux, portée et limites de cette théorie antiraciste critique dans la compréhension de l'expérience scolaire de jeunes Afro-Canadiens de Montréal sont discutés.

Abstract

The theory of acculturation has been used in the multidisciplinary field of interculturalism for the study of socio-educational phenomenon related to migration. However, increasingly, educational researchers, notably Afro-Canadians, propose theoretical frameworks inspired by critical anti-racist theory to frame the context within which the schooling experience of Afro-Canadian youth takes place. Their perspective leads to challenging the concept of acculturation, and to adopting instead that of racialization. This article offers a theoretical reflection on the change from acculturation to racialization within the critical antiracist theory (CART) revisited by Dei. The issues, scope and limitations of this critical anti-racist theory are discussed in order to understand the schooling experience of Montreal Afro-Canadian youth.

Mots clés: théorie antiraciste-critique (TARC), racialisation, acculturation, Afro-Canadiens d'origine haïtienne, expérience scolaire, rapports aux savoirs/pouvoirs

Keywords: critical anti-racist theory (CART); context of racialization; context of acculturation; Afro-Canadians of Haitian origin; schooling experience; knowledge/power relationships

Introduction

La migration massive de la population haïtienne, fuyant la dictature en Haïti à partir des années soixante, a fait naître de vastes diasporas haïtiennes dans les grandes villes des États-Unis et du Canada, et aussi en France et dans la Caraïbe. Il est cependant difficile d'évaluer la présence haïtienne en diasporas en raison notamment de l'évolution des flux migratoires et de la multitude des méthodes statistiques des pays d'accueil (Audebert, 2011). Au Canada, c'est dans la région métropolitaine de Montréal que résident 85% des immigrants Haïtiens, soit 53,750 personnes recensées en 2006 (Ville de Montréal, 2010).

Cependant, cette communauté installée depuis près d'un demi-siècle en est à sa troisième et même quatrième génération, ce qui signifie qu'un certain nombre de jeunes d'origine haïtienne fréquentant les écoles montréalaises sont nés au Canada et, en ce sens, ne sont pas des immigrants. Des données indiquent que 75.4% des élèves de langue maternelle française originaires des Antilles sont nés au Québec (McAndrew, Ledent et Ait-Said, 2005). Il y a lieu de prendre en considération ces notions de deuxième génération (et même de troisième génération) surtout lorsqu'il s'agit de l'étude des expériences des jeunes des minorités visibles. Selon Potvin (2008, p. 109),

Au Québec, les jeunes de deuxième génération des minorités visibles, notamment les jeunes Noirs, sont malgré eux au centre des débats publics et des discours alarmistes sur l'intégration, dans les médias, les milieux associatifs et intellectuels et les officines gouvernementales.

Pourtant, leurs expériences scolaires sont en général étudiées selon une approche culturaliste (interculturelle ou multiculturelle), qui les inscrit dans des statuts d'immigrants de n-ième génération en contexte d'acculturation. Dans la recherche en éducation, particulièrement dans les milieux francophones semble-t-il, les dynamiques de pouvoir du contexte sociopolitique ne sont pas abordées de front lorsqu'il s'agit d'étudier les expériences scolaires et de comprendre les réponses offertes par les jeunes du groupe acculturé (Thésée et Carr, 2014).

Les théories raciales critiques (TRC) amènent à remettre en question le concept d'acculturation et à examiner le concept de racialisation pour décrire les contextes dans lesquels se déroulent les expériences socioéducatives des jeunes Afro-Canadiens. Gloria Ladson-Billings (1995, 2006) soutient que, au-delà des traditions de recherche en éducation, il est nécessaire d'étudier les inéquités en éducation à partir des théories raciales critiques (TRC) issues du monde juridique et des sciences sociales. Dans cet article, la perspective comparative est triple; elle met en scène : en premier lieu, la prise en compte des cadres théoriques de l'acculturation ou de la racialisation dans l'étude des expériences scolaires de jeunes Noirs du Canada; en second lieu, les contextes sociolinguistiques francophones et anglophones; et en troisième lieu, les cadres politiques du multiculturalisme canadien et de l'interculturalisme québécois.

À partir de la théorie antiraciste critique (TARC) revisitée par Dei (2013), le concept d'acculturation est comparé à celui de racialisation dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contexte francophone québécois. Les sections qui suivent présentent: i) la justification du changement de perspective; ii) la théorie antiraciste critique (TARC) revisitée par Dei; iii) l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contexte francophone revue dans le cadre de la théorie antiraciste critique (TARC).

Justification du changement de perspective dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contexte francophone

Des précurseurs et des guides

La nécessité d'une déconstruction des savoirs reçus à travers une éducation à caractère colonial prend sa source dans les écrits de plusieurs penseurs du vingtième siècle qui ont tracé la voie à une prise de conscience raciale. Notons les précurseurs suivants:

l'Haïtien Anténor Firmin (1885/2003) qui a répondu aux théories racistes du comte Français Gobineau au 19^e siècle; le Martiniquais Frantz Fanon (1970) qui a déconstruit l'entreprise coloniale et dénoncé ses effets multiples sur les colonisés; le Martiniquais Aimé Césaire (1939/2008) qui a érigé la "Négritude" comme une poétique d'affirmation, d'émancipation et de libération; le Kenyan Ngugi wa Thiong'o (2011) qui a enseigné la décolonisation de l'esprit; le Palestinien Edward Said (1995) qui a débusqué les subtilités de la construction de l'Autre par l'Occident; l'Afro-Américaine Maya Angelou (1978) qui, à travers son histoire personnelle et sa poésie engagée, notamment avec son ode "*Still I rise*", invite à se relever de l'oppression et des agressions racistes et de si nombreux autres.

La déconstruction s'effectue également dans les travaux de chercheurs universitaires, originaires d'Afrique subsaharienne ou de ses diasporas, et œuvrant, en anglais, particulièrement aux États-Unis et au Canada. Citons notamment : Hall (2000a, 2000b) qui scrute les médias à la fois producteurs et véhicules de représentations racistes; Dei (2004, 2008 2013) qui inscrit la centralité de la notion de « race » dans la construction identitaire en contextes de racialisation; Wane (2010) pour qui la spiritualité est une dimension importante des résistances anticoloniales et antiracistes; Abdi (2012) qui aborde la décolonisation comme une démarche philosophique; Wright (Wright et Abdi, 2012) qui souligne l'héritage intellectuel des Africains dans l'académie canadienne; hooks (1981, 2015) qui fait la démonstration de l'étroite intersectionnalité de la race et du genre dans l'étude des situations vécues par les femmes noires; Gloria Ladson-Billings (1995, 2006) qui explique l'incontournabilité de la théorie raciale critique (*Critical Race Theory*) dans la recherche en éducation qui porte sur l'expérience socioéducative des Noirs; Orelus (2011) qui décrit l'expérience des personnes de couleur d'identités transnationales dans le monde académique ; Ibrahim (2011) qui s'intéresse aux liens entre la race, le pouvoir et la violence symbolique du langage; James (2010) qui inscrit l'identité raciale comme partie intégrante de l'identité en contextes de racialisation.

La déconstruction s'effectue également chez des chercheurs indigénistes des Premières Nations du Canada ou d'ailleurs dans le monde. Citons notamment : Smith (2012), Battiste (2000, 2013) et Berryman, SooHoo et Nevin (2013). Leurs voix divergentes créent des brèches dans les cadres théoriques, conceptuels, méthodologiques et interprétatifs habituels, où l'identité raciale est effacée, et proposent des dynamiques socioéducatives de résistance et d'affirmation face aux situations oppressives dans lesquelles se débattent des populations aux multiples vulnérabilités, tout particulièrement celles qui font face aux divers racismes et à leurs dérivés. Ces voix divergentes autorisent à procéder à un encodage oppositionnel, au sens de Hall (2000a), une sorte de résistance épistémologique (Thésée, 2006), c'est-à-dire, à opérer une prise de conscience critique ainsi qu'une rupture avec les représentations et discours dominants construits *sur, sans* et *contre* les populations racialisées. La résistance épistémologique peut devenir ainsi un processus de guérison des blessures coloniales et racistes comme le propose Hodson (2013).

Une rupture épistémologique nécessaire

Pourquoi est-ce nécessaire d'effectuer cette rupture épistémologique, et quelle est sa pertinence dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada? Comme le confie Orelus (2011), l'expérience scolaire et académique des personnes de couleur en

Occident est empreinte d'une combinaison de discriminations basées à la fois sur la race, la nationalité, la culture, la classe socioéconomique et l'accent. Par le récit de leurs expériences socio-scolaires, l'auteur donne voix à ce qu'il appelle "les immigrants et les transnationaux de couleur en Occident", en désignant des personnes, dont la peau est noire, brune ou plus claire, qui sont originaires de pays historiquement colonisés ou aujourd'hui néo-colonisés (Haïti, par exemple), qui ont immigré dans les pays occidentaux perçus comme étant de descendance européenne (les États-Unis et le Canada, par exemple). La notion de "transnationaux de couleur" permet d'inclure les personnes de première, deuxième, et des générations suivantes, qui ont immigré (première) ou qui sont nées de parents immigrants dans le pays d'adoption (deuxième) ou encore qui sont des descendants d'immigrants (troisième et suivantes). À l'instar de ces transnationaux de couleur que décrit Orelus (2011), les jeunes Noirs du Canada qui sont d'origine haïtienne font l'expérience de : (1) une reconfiguration de leurs identités dans un contexte socioéducatif de racialisation; (2) l'imposition d'étiquettes négatives qui les marginalisent tout en affectant leurs réalités matérielles et subjectives; (3) une complexification de la notion de "pays", ou d'appartenance, qui peut, dans certains cas, donner l'impression d'en avoir deux, ou de devoir sacrifier l'un pour l'autre ou, dans bien des cas, d'en avoir aucun ; (4) des situations de plusieurs niveaux de racismes interreliés à l'ethnicisme, au classisme et à la xénophobie (discriminations de toutes sortes); (5) des conditions socioéconomiques difficiles (chômage, pauvreté, monoparentalité, difficultés scolaires, criminalité, etc.); (6) des représentations négatives de leurs identités, histoire et culture dans les médias et les discours; (7) une situation de double exil face au pays d'accueil/d'écueils et à leur pays d'origine.

Cependant, en Occident, l'expérience la plus poignante de ces transnationaux de couleur, adultes ou jeunes, est de devoir toujours prouver, aux collègues ou aux camarades de classe, leur intelligence et leurs habiletés intellectuelles, ne serait-ce que pour contrer le doute latent toujours ressenti face à ces questions dans les contextes socioéducatifs (scolaires, académiques, professionnels) de racialisation (Orelus, 2011). Ainsi, pour les jeunes Noirs, l'institution scolaire constitue un creuset dans lequel se cristallisent les suspicions les plus affligeantes envers les personnes racialisées, notamment les suspicions qui ont trait à l'intelligence (le cognitif), au corps (le phénotype) et à la culture (incluant la construction identitaire, l'accent, la religion, la langue, l'accent, l'appartenance culturelle, les comportements, et aussi les rapports à l'école, les rapports aux savoirs, les styles et rythmes d'apprentissage).

Les travaux de Hall (2000a, 2000b) sur les questions de culture, de race et d'ethnicité, montrent comment les dynamiques de construction des représentations dans les médias, tout particulièrement les représentations iconiques ou visuelles, et leur nature éminemment politique, créent des chaînes de significations au gré des personnes privilégiées dans les sociétés occidentales modernes et au détriment des personnes racialisées. Hall distingue la notion de *représentation*, le reflet d'un déjà-là (ce que les médias disent faire), de la notion de *re/présentation*, le fait de convertir, subvertir, pervertir, autrement dit, de confisquer le sens, de le distordre et de donner un sens autre (ce que les médias font dire). Ainsi, les images (signes) qui *re/présentent* les Noirs (référents) dans les médias, loin de refléter leur réalité, créent une réalité "à leur propos" tissée dans un système d'images, de sons, de différences, de catégorisations, de classifications, de hiérarchisations, de discours

et de concepts, qui constitue une sorte d' "ordre culturel dominant", bien arrimé aux relations de pouvoir inéquitables et contrôlé par les discours (Hall, 2000b). Ibrahim (2011) souligne la nécessité de se pencher sur la conjugaison des questions de race, de pouvoir et de langage dans la construction sociale de la racialisation, de la race et des racismes. Carr et Lund (2007) et Lund et Carr (2015) suggèrent que les privilèges et les pouvoirs dont s'est appropriée la race blanche, phénomène appelé *Whiteness* en anglais, et que Carr (2010) appelle la *Blanchitude* en français, permettent de déconstruire l'hégémonie culturelle normative de la race blanche observée en tout temps dans toutes les sphères de la vie sociale.

Des concepts solidaires: racismes, racialisation et races

Selon Henry et Tator (2014), les racismes sont un phénomène complexe dont "*les manifestations systémiques ne peuvent être isolées les unes des autres [...] tant elles forment un complexe interrelié d'attitudes, d'émotions, de croyances, de comportements et de systèmes de savoirs collectifs qui s'expriment aux plans individuel, institutionnel, social et civilisationnel, dans les politiques et les pratiques*" (p. 31). Pour leur part, Scheurich et Young (1997) analysent quatre niveaux de racismes qui peuvent être représentés par la métaphore du "iceberg". La partie émergée représente les racismes interpersonnels qui se jouent dans les interactions et relations entre personnes selon des dynamiques grossières apparentes ou explicites (*racisme ouvert*), ou selon des dynamiques subtiles, cachées ou implicites (*racisme couvert*). La partie immergée du "iceberg" représente, du moins profond au plus profond, les trois autres niveaux de racismes: le racisme institutionnel, le racisme sociétal et le racisme civilisationnel. Le racisme institutionnel concerne les symboles, habitudes, procédures, normes, règles ou lois qui, de manière biaisée, avantagent les groupes sociaux dominants aux dépens des autres. Le racisme sociétal fait référence aux représentations sociales dont les effets négatifs percolent dans divers espaces sociaux, notamment via les médias et via l'éducation, et peuvent donner lieu à des conflits sociaux larvés ou déclarés. Scheurich et Young (1997) estiment que certains savoirs des sciences sociales qui concernent les Noirs, les Latinos ou les Autochtones, contribuent à maintenir et à reproduire les racismes institutionnel et sociétal. Le racisme civilisationnel fait référence aux assomptions et aux croyances qui façonnent la vision du monde, l'expérience qu'on en fait ainsi que les savoirs qui en découlent. C'est à ce niveau qu'intervient la notion de "racisme épistémologique" qui façonne les ontologies, axiologies, épistémologies et méthodologies de recherche adoptées *à propos de/ sur/ sans* les personnes et les communautés racialisées, et souvent, à leur détriment.

Tout en s'articulant de manière dynamique aux trois autres, chacun de ces niveaux de racismes fonctionne de manière autonome, si bien qu'il y a lieu de parler de racisme au pluriel, les racismes. Les racismes ne sont pas nécessairement conscients chez ceux qui en sont les auteurs ni même chez ceux qui les subissent. Ils se déploient dans tous les espaces sociaux, bien au-delà de l'intentionnalité; les racismes sont systémiques. En tout lieu et à tout moment, les racismes se succèdent, s'interpénètrent, se font écho, se justifient et se renforcent mutuellement, notamment, par les puissants mécanismes du racisme épistémologique. L'éducation est ainsi directement interpellée par les phénomènes de racismes. Nier, banaliser ou refuser la racialisation comme une construction sociologique déterminante dans les expériences socioéducatives des Noirs, c'est, en quelque sorte,

renforcer les différents racismes, à la fois dans leurs dynamiques et leurs effets, jusque dans la situation d'apprentissage-enseignement et dans les relations pédagogiques, didactiques, épistémologiques et socioculturelles qui s'y jouent.

Une attention particulière doit être accordée au racisme anti-Noirs (*anti-Black racism*) parce que les Afro-Canadiens sont directement interpellés par ce racisme qui présente une caractéristique fondamentale, soit la totale impossibilité d'y échapper, que ce soit (a) dans l'espace social (le phénotype racialisé est toujours visible), (b) dans la durée (le phénotype racialisé est fixé chez l'individu; (c) au fil des générations (le phénotype racialisé est transmis génétiquement de générations en générations). Le racisme anti-Noirs se présente donc comme un phénomène à la fois chronique (en tout temps), systémique (en tout espace social) et systématique (dans tous les aspects de la vie sociale). Il fait écho au « *Whiteness* » (ou blanchitude), le processus par lequel des qualités sont d'emblée reconnues et des privilèges sont d'emblée accordés aux Blancs, tandis que le racisme anti-Noirs nie, d'emblée, aux Noirs et les qualités et les privilèges qui en découlent (Carr, 2010; Dei et al., 2004).

Tenant compte des difficultés rencontrées dans l'utilisation de la notion de "race", certains chercheurs ont adopté celui de "racialisation" pour mieux décrire, d'une part, les processus (incluant le colonialisme) par lesquels des groupes de personnes aux phénotypes différents des Blancs sont différenciés, catégorisés, stigmatisés, marginalisés ou exclus, et d'autre part, les dynamiques par lesquelles les relations sociales sont structurées de manière racialisée (Henry et Tator, 2014).

Le concept de "racialisation" lie la notion de race à la réalité du racisme, et se rapporte au processus social par lequel certains groupes sont désignés comme différents si bien qu'ils sont traités d'une manière différente et inégale (Galabuzi, 2004; 2006). Le manque d'accès à certaines possibilités, la marginalisation et l'exclusion parmi ces groupes, donnent à penser que leur appartenance présumée à un groupe racial joue un rôle important dans le façonnement de leur expérience collective, c'est-à-dire qu'il s'agit de groupes racialisés, plutôt que "purement" raciaux (Hyman, 2009, p. 5-6).

Le contexte socio-scolaire du Québec

Les travaux de recherche effectués sur la scolarisation des jeunes Noirs ou des élèves d'origine haïtienne au Québec montrent que les problèmes scolaires qui les concernent sont récurrents (McAndrew et al, 2005, 2008), ne s'estompent pas à la deuxième génération (Kanouté et Lafortune, 2011; Lafortune et Kanouté, 2007), et peuvent être associés aux divers racismes vécus (Potvin, 2008). Les personnes nouvellement arrivées d'Haïti aussi bien que celles des générations installées depuis longtemps ou nées au Québec sont interpellées dans la construction d'une identité raciale dans ce contexte de racialisation qu'est la société québécoise. Même après plusieurs générations, la peau noire constitue encore un marqueur social décisif de non appartenance configuré comme "Autre". De plus, le Québec offre un contexte politique particulier (nationalisme, indépendantisme en tension avec le fédéralisme), linguistique (le français, langue commune et obligatoire en tension avec l'anglais et les langues des allophones) et culturel (l'attachement à l'héritage historique canadien-français), ce qui fait en sorte que, même si les conditions de vie et les expériences vécues sont très similaires entre les Noirs de Montréal et ceux de Toronto, il semble que les premiers soient moins revendicateurs que les seconds, et que les discours sur la race

soient structurés de manière différente dans les deux langues, les deux contextes sociaux et les deux univers culturels (Potvin et Carr, 2008). Paradoxalement, notons que l'interculturalisme, brandi par le Québec en opposition au multiculturalisme canadien, malgré la promotion d'une certaine "*assimilation linguistique*" en français dans la sphère scolaire, et malgré l'insistance sur une "citoyenneté québécoise" francophone (Satzewitch et Liodakis, 2013), ne semble pas un facteur plus favorable à l'épanouissement des jeunes Noirs francophones. La variable raciale est prépondérante, omniprésente et déterminante dans les expériences de vie. La Fondation canadienne des relations raciales (2000) reconnaît que le racisme constitue un obstacle important à l'égalité d'accès et de chances de succès pour les étudiants autochtones et les minorités raciales dans les systèmes scolaires partout au Canada. À l'instar de Henry et Tator (2014) pour les universités canadiennes, nous soutenons que les théories antiracistes sont incontournables pour débusquer les manifestations des racismes dans l'expérience scolaire des jeunes Noirs du Canada et lutter pour la justice sociale, l'inclusion, l'égalité et l'équité dans les milieux scolaires.

La "Théorie antiraciste critique (TARC)" revisitée par Dei

Dei (2013) recadre la théorie antiraciste critique (TARC) de manière à répondre aux enjeux socioéducatifs contemporains. En se référant aux événements entourant l'assassinat en février 2012 du jeune Afro-Américain non armé, Trayvon Martin, par un agent de sécurité, l'auteur déconstruit la caractérisation des Noirs comme étant "irrationnels" ou "trop émotifs" devant ces situations, de même que le musellement imposé aux communautés touchées en attendant "que les faits soient vérifiés" et "que la justice suive son cours". En associant cet événement à la TARC, Dei poursuit son travail d'articulation d'outils épistémologiques pour contrer l'hégémonie coloniale raciste qui, selon lui, cause l'érosion du sens, de l'identité, de l'appartenance et de la citoyenneté chez les Noirs. Les effets combinés, prégnants et rémanents, de cette érosion peuvent être compris aussi à la lumière du concept de « citoyennetés blessées » qui a été élaboré dans le cadre de notre projet de recherche « Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatrice ».

L'ancrage dans les mouvements des Droits civiques des Noirs aux États-Unis

La TARC prend racines dans la théorie raciale critique (TRC) qui a émergé des mouvements pour les droits civiques des Noirs aux États-Unis sous l'impulsion d'intellectuels activistes tels Frederick Douglas, W.E.B. Du Bois, Rosa Parks, Martin Luther King, Malcom X, Angela Davis. Cependant, elle a été élaborée dans les années soixante-dix dans le domaine juridique, par Derrick Bell (un Noir) et Alan Freeman (un Blanc), inquiets devant la lenteur des réformes des Droits civiques et inquiets surtout devant la fragilité des gains obtenus et le ressac des mouvements de lutte pour les droits civiques. En éducation, les chercheurs qui ont adopté la TRC ont cherché à la déployer comme un défi en réponse aux notions traditionnelles de diversité et de hiérarchie sociale (Ladson-Billings, 2006). Selon Sleeter (2013), la TARC fait une synthèse remarquable de la TRC, de l'éducation antiraciste et des dynamiques de décolonisation. Cette auteure souligne la nécessité d'étudier les réalités sociales raciales en vue de débusquer leurs dynamiques, de les déconstruire et, surtout, de les transformer. La TARC est mise à contribution dans de nombreux domaines tels l'anthropologie, l'éducation, les études culturelles, les études diasporiques et ethniques, les études légales, la sociologie ou le travail social. En comparaison avec la TRC, la TARC adopte

comme argument fondateur le principe suivant : “on ne peut aborder les racismes, la construction sociale de la race qui les justifie, ainsi que les processus de racialisation qui les opérationnalisent, sans s’assumer d’emblée comme antiraciste ” (traduction libre de Dei, 2013, p. 1). L’auteur s’attaque aux racismes plus qu’à la notion de race et place l’antiracisme au cœur même des perspectives critiques. Cependant, lorsque Dei parle de racismes, il entend plus spécifiquement le “*Anti-Black racism*” ou les “*racismes contre les Noirs*”.

Douze principes fondamentaux de la TARC

À partir de la réflexion de Dei (2013, p.1-14), nous tirons douze principes qui peuvent être considérés comme des fondamentaux de la TARC.

- (1) *L’identité raciale est centrale dans la construction identitaire des personnes racialisées*. Elle se construit, individuellement et collectivement, dans les expériences vécues et les pratiques sociales quotidiennes en fonction du genre, de la langue, de la classe socioéconomique, de la religion, de la sexualité, de l’âge, des situations de handicap, de la culture, de l’orientation sexuelle, etc. L’identité raciale prend racines dans les expériences vécues de racialisation et de racismes..
- (2) *Les racismes préexistent à la notion de race*. La notion de race émerge de celle de racismes et non le contraire; les racismes préexistent à la notion de race, et celle-ci, tout comme elle a servi ouvertement, et sert encore de manière couverte, de justificatif aux multiples racismes, doit servir aujourd’hui de levier au travail de résistance antiraciste et de transformation des réalités sociales des personnes racialisées.
- (3) *Soulever la chape de plomb des oppressions et des agressions* qui se révèlent insidieuses, implacables, complexes, multidimensionnelles, multifformes et interreliées. La TARC pose le racisme comme un site d’oppression et d’agressions ordinaires continues dont l’intensité est aggravée par l’intersectionnalité de la race avec les autres aspects de l’identité (ethnicité, genre, classe socioéconomique, langue, accent, religion, sexualité ou situations de handicap, etc.). À l’instar de hooks (1981), la TARC tient compte de cette intersectionnalité dans la déconstruction des phénomènes d’oppression.
- (4) *Tenir compte de la spécificité des racismes anti-Noirs*. Les discours contemporains de diversité ethnoculturelle cachent souvent ou nient la sévérité, la prégnance et la centralité de la race pour les personnes racialisées, tout particulièrement dans l’expression phénotypique la plus “ostentatoire”: la couleur de la peau. Ainsi, en réduisant la race/racialisation à une différence comme une autre, pouvant donner lieu à des oppressions comme les autres, les systèmes de pensée dominants peuvent, intentionnellement ou non, être aveugles aux spécificités des racismes anti-Noirs et ne pas saisir leur caractère implacable.
- (5) *Le contexte de racialisation*. La racialisation est un moteur puissant dans le processus de “chosification” de l’Autre, surtout lorsqu’il présente un phénotype différent (couleur de la peau, texture des cheveux, traits du visage ou autres caractéristiques physiques). Il s’agit d’un processus historique ayant une signification symbolique et une efficacité idéologique à toute épreuve qui maintient une asymétrie radicale dans les relations de

pouvoirs et de savoirs entre les personnes qui opèrent la racialisation et es personnes « Autres » racialisésEs.

- (6) *La théorisation de l'antiracisme critique repose sur des discours, des méthodes, des pratiques et des savoirs.* L'antiracisme critique doit repousser les contraintes scientistes de la production des savoirs tels qu'ils sont légitimés et validés dans la recherche académique. Les savoirs élaborés dans le cadre épistémologique de l'antiracisme critique peuvent ne pas rencontrer les critères d'objectivation néo/positivistes. En contextes de racialisation, les savoirs sont organiques, réels, personnels et contextuels. Les critères à l'œuvre sont ceux de la subjectivation ou de l'immersion du "je racialisé" dans la déconstruction des rapports de pouvoir et de savoir, dans la transformation des dynamiques sociales de domination et dans la construction de savoirs émancipateurs (*empowerment*).
- (7) *Les racismes et les colonialismes sont des agressions historiquement liées dans les dynamiques hégémoniques impérialistes et capitalistes.* Les racismes sont toujours accompagnés d'opérations insidieuses de colonisation de l'esprit qui amènent les personnes racialisées à intérioriser les discours toxiques élaborés à leur endroit (faible quotient intellectuel, impureté, laideur, violences, criminalité, immoralité, cultures préhistoriques, non participation au patrimoine humain, etc.). C'est pourquoi l'antiracisme critique doit être abordé en même temps que l'anticolonialisme.
- (8) *La reconnaissance du phénomène de "whiteness" ou "blanchitude".* Comme le soutient Carr (2010), ce phénomène est incontournable dans l'étude des racismes et dans les luttes antiracistes. L'antiracisme se pose comme une pratique d'affranchissement face à la « blanchitude » véhiculant insidieusement des représentations sociales de la suprématie "naturelle" des Blancs ou "White supremacy" et de leurs privilèges "naturels" ou "White privilege". La "blanchitude" est à l'œuvre dans le colorisme qui prend son relais et prolonge ses effets dans tous les aspects de la vie des personnes racialisées. La blanchitude associée à "l'euroanéité" et à "l'occidentalité" est célébrée, mythifiée et réifiée, tandis que la "négritude", associée à "l'africanité" est disqualifiée, invalidée et démonisée. La TARC déplace la blanchitude de sa position de marqueur identitaire de référence pour oser une "négritude" assumée.
- (9) *Des voix de résistance épistémologique.* L'éducateur antiraciste s'assume à partir d'une posture « anti » ou "en opposition à", une dynamique de "résistance face à" ou encore un "engagement à contrer les racismes". Individuellement et collectivement, des voix antiracistes s'élèvent sur fond de résistances et de luttes. . Le rapport chromatique Blanc/Noir, un construit social hégémonique transnational, façonne en profondeur les stéréotypes corporels, cognitifs, sexuels, linguistiques, professionnels, culturels et moraux. On les retrouve cristallisés dans des rapports de pouvoirs, de savoirs et de privilèges en fonction de la pigmentation de la peau (claire/foncée), de la morale (bien/mal), des personnifications (ange/démon), des conceptions (pur/impur), de l'apparence (propre/sale), du jugement esthétique (beau/laid).
- (10) *Le but de l'antiracisme est essentiellement la transformation des réalités sociales pour une émancipation des personnes racialisées et une coexistence mutuelle.* L'Histoire démontre que la coexistence mutuelle ne va pas de soi et ne peut jamais être considérée comme acquise. La TARC propose une quête continue de transformation qui ne se réduit pas à dénoncer des situations d'oppression ou à réclamer des privilèges, mais

plutôt à déconstruire, de manière subversive, les relations de pouvoir inéquitables et à re/co/construire des savoirs émancipateurs. La transformation et l'émancipation sont organiques; en ce sens, elles ne peuvent être ni enseignées ni transmises, mais plutôt conscientisées. Le réel pouvoir transformateur et émancipateur émane du sujet lui-même, qui devient ainsi lecteur, étudiant, chercheur, enseignant, créateur et auteur de son propre récit.

- (11) *L'indigénisme*. Contrant les représentations négatives de l'indigénéité, l'indigénisme antiraciste propose une relecture critique de la géopolitique des racismes et des colonialismes ensemble. Elle opère par une déconstruction des notions d'identité et de citoyenneté, et des relations à soi, à l'Autre, aux savoirs, à l'État, au monde et à la planète Terre (Oïkos). Dans le contexte canadien par exemple, les racismes opèrent dans l'ombre de la dyade multiculturalisme/interculturalisme, dans des orientations politiques qui interpellent les diverses identités Autochtones, Africaines, Asiatiques, Européennes, ou autres, qu'elles soient de vieilles ou de nouvelles souches.
- (12) *La spiritualité est une dimension importante des luttes contre les agressions racistes*. Dans la perspective antiraciste critique, la spiritualité n'est pas de nature religieuse; c'est une composante identitaire qui suppose un refus des relations de pouvoir qui disloquent le soi et affectent à la fois son expression, le sens donné aux réalités et le but de la vie. La spiritualité antiraciste vise à se transformer soi-même (transformatoire) pour recouvrer son intégrité et sa dignité humaine. Il s'agit de détoxifier le soi pour se guérir des oppressions racistes et colonialistes et reconquérir l'humanité qui a été niée. La guérison spirituelle des êtres racialisés se fait par la puissance des discours, savoirs et actions nécessaires pour contrer la dislocation du corps, de l'esprit, du cœur et de l'âme.

L'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contexte francophone revue dans le cadre de la Théorie antiraciste critique (TARC)

Les données de recherche concernant l'expérience scolaire des élèves des communautés noires au Québec, notamment des communautés créolophones/francophones dont la communauté haïtienne représente la majorité, révèlent des situations de retard et d'échec scolaires, de paradoxes linguistiques, de problèmes d'adaptation, de difficultés d'apprentissage, de difficultés de comportement, de surreprésentation dans des classes spéciales et de faible représentation dans les filières scientifiques (Thésée, 2003). Comparativement aux conditions socioéconomiques de l'ensemble des familles montréalaises, le portrait des familles des communautés noires de Montréal présente des situations de faibles taux de scolarisation, de chômage, de pauvreté, de monoparentalité féminine, de familles nombreuses, de logement dans des quartiers à haut taux de défavorisation, de discrimination et d'exclusion sociale (Consortium de McGill pour l'ethnicité et la planification sociale stratégique (CMEPSS), 2001, cité par Thésée, 2003). Ces situations de multiples vulnérabilités familiales et sociales contribuent à façonner une expérience scolaire difficile pour un grand nombre de jeunes Noirs. Selon le CMEPSS (2011), quelle que soit la situation familiale, linguistique, professionnelle ou socioéconomique, être Noir à Montréal est difficile à vivre, particulièrement pour les jeunes et encore plus pour les jeunes hommes. Des données concernant l'expérience scolaire de jeunes Noirs de Toronto montrent des similitudes, notamment, le faible rendement scolaire, la surreprésentation en

éducation spéciale, les basses attentes de la part des enseignants, un taux élevé de décrochage scolaire, et ainsi de suite, ce qui fait dire à l’auteur que le système éducatif a joué contre les élèves Afro-Canadiens (Sium, 2014).

Des contextes de racialisation plutôt que des contextes d’acculturation

À la lumière de la TARC, toute problématique éducative concernant des personnes des communautés noires devrait être considérée selon le contexte de racialisation dans lequel elles évoluent (Dei, 2013). En ce sens, la problématisation de l’expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada ne peut pas faire l’économie de la question raciale et devrait même la considérer comme centrale. Or, c’est plutôt vers le cadre théorique de l’acculturation que les recherches en éducation se sont tournées. Pourquoi? Nous formulons deux hypothèses. Une première hypothèse voudrait que les questions liées à la race, à la racialisation et aux racismes ne soient pas abordées de front dans la francophonie. Le cadre théorique d’acculturation permettrait ainsi d’aborder des problèmes de biais en éludant les contextes de racialisation voire même en les niant. Une seconde hypothèse voudrait que le positivisme se soit imprimé dans les recherches en éducation, et ce, à l’insu même des chercheurs, les conduisant à invalider ces concepts. Il n’est pas impossible que les deux hypothèses aient joué en même temps. La TARC amène à changer de perspective, à passer de l’acculturation à la racialisation. Le tableau 1 oppose les deux concepts dans certaines de leurs dimensions socioéducatives. Il faut souligner que l’acculturation ne disparaît pas avec la racialisation; plutôt, la racialisation façonne les stratégies d’acculturation.

**Tableau 1:
Le cadre théorique d’acculturation comparé au cadre théorique de racialisation**

Concepts du cadre théorique d’acculturation	Concepts du cadre théorique de racialisation
<ul style="list-style-type: none"> • Contextes socioéducatifs d’acculturation • Stratégies d’acculturation • Centralité de la culture • Accent sur les différences culturelles • Dynamiques interculturelles • Discontinuités culturelles • Rapport au savoir scolaire • Dépossession des savoirs • Savoirs et cultures en opposition • Conformité épistémologique • Décrocheurs scolaires • Recherche herméneutique • Problématique neutre • But de compréhension des réalités • Cadre théorique/conceptuel en conformité • Méthodologie comme fin • Apprentissages • Savoirs <i>sur/sans/aux dépens</i> de l’Autre 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextes socioéducatifs de racialisation • Construction des identités (raciale, etc.) • Centralité de la race • Accent sur les effets des racismes • Dynamiques interraciales • Réponses à la racialisation, au <i>whiteness</i> • Rapports de savoirs et de pouvoirs • Dé/re/co/construction des savoirs • Savoirs et cultures en tensions • Résistance épistémologique • Décrochés scolaires • Recherche critique • Problématique engagée • But de transformation des réalités • Cadre théorique/conceptuel en rupture • Méthodologie comme moyen • Émancipation / transformation • Savoirs critiques <i>par/avec/pour</i> l’Autre

Les perspectives comparatives dans les contextes éducatifs francophones et anglophones canadiens en ce qui concerne les TRC et les TARC

Le Canada, foisonnant de peuples, de cultures, de langues et de contextes géolinguistiques divers, est un “*jardin sociologique*” fascinant à étudier, tant les dynamiques des relations interprovinciales, interethniques, interraciales sont multiples et complexes, tout en donnant l’impression paradoxale d’une surface lisse s’étendant de l’Atlantique au Pacifique (Satzewich et Liodakis, 2013, p. ix). Toutefois, la métaphore idéaliste du “jardin” ne doit pas occulter la “*mosaïque verticale*” canadienne établie selon une stratification faite de lignes de démarcation de races, classes, cultures, langues, ethnicité, genres, traditions politiques, le long desquelles se jouent des dynamiques complexes de relations en tensions (Satzewich et Liodakis, 2013, p. xi).

Les tensions sous-jacentes dans les relations entre le Québec (francophone, majoritairement de souche française, conservant une dynamique duelle avec les Anglophones du Canada, de culture catholique mais prônant une laïcité stricte, préservant jalousement une identité culturelle distincte dans une atmosphère de nationalisme/souverainisme/indépendantisme latent) et le “*Rest of Canada*” (ROC) illustrent des lignes de faille nettes. Celles-ci sont à la fois historiques, politiques, économiques, linguistiques, culturelles, religieuses, sociales et économiques, et s’accompagnent d’une composante épistémologique, car en ce qui concerne les théories raciales critiques (TRC) et les théories antiracistes critiques (TARC), les savoirs ne s’élaborent pas selon les mêmes enjeux dans les deux “solitudes” canadiennes. En ce sens, quels sont les enjeux épistémologiques d’une perspective d’éducation comparée dans les contextes francophones et anglophones canadiens? Quels sont les enjeux d’une comparaison des contextes socioéducatifs québécois-francophones et canadiens-anglophones? Et quels sont les enjeux d’une étude comparative de leurs problématiques éducatives, culturelles et raciales?

La perspective comparative Québec-Canada longe les lignes de faille de leurs propositions identitaires respectives. La plus déterminante est celle qui oppose l’interculturalisme québécois au multiculturalisme canadien. Chacun de ces cadres politiques, en façonnant une certaine vision de l’Autre, certains rapports à l’Autre et certaines relations avec l’Autre, oriente par le fait même, les choix conceptuels pour dire l’Autre, le représenter, l’étudier et le classer. Le multiculturalisme est entendu à la fois comme une réalité démographique, une idéologie pluraliste, une compétition des groupes ethnoculturels pour l’accès aux ressources économiques et politiques, ainsi qu’un ensemble de politiques accompagnées de programmes ayant pour but d’en réaliser les promesses (Satzewich et Liodakis, 2013). À l’instar de l’interculturalisme élaboré dans certains pays européens (par exemple, l’anti-communautarisme français), l’interculturalisme québécois est entendu comme un “contrat moral” entre “l’immigrant” et la société “d’accueil” québécoise, fait de droits et de devoirs, qui tout en reconnaissant les échanges entre les cultures (*l’interculturel*) et en consentant des “accommodements raisonnables”, promeut une assimilation culturelle par la “dissolution” des cultures diverses dans *la* culture commune, majoritaire, québécoise de souche et francophone (Satzewich et Liodakis, 2013).

Par certains aspects, le multiculturalisme canadien ne diffère guère de l’interculturalisme québécois (Carr, 2012). Tous deux sont des propositions particulières de

“in/tolérance” de la diversité culturelle ayant pour but de construire “un ordre social idéal”, qu’il soit canadien ou québécois. Les deux propositions peuvent conduire à de nouvelles formes de racismes dont celle que Henry et Tator (2010) décrivent comme le “*racisme démocratique*” qui

s’exprime via des discours de domination [ex: aveugle aux couleurs, opportunité égale, blâme des victimes, etc.] incluant des mythes, des explications, des codes de signification et de rationalisation qui tendent à s’affirmer, se maintenir et se renforcer entre eux (p. 31, traduction libre des auteurs).

Cependant, dans une perspective comparative, émergent les impacts de leurs différences idéologiques sur leurs propositions épistémologiques; par exemple, dans l’admission ou le refus de certains objectifs et questions de recherche, et aussi, dans le degré de criticité des cadres théoriques et conceptuels. Dans l’académie, ces impacts se font sentir dans les processus d’évaluation des thèmes de recherche, des publications arbitrées, des demandes de subvention ou même des plans de travail annuels des professeurs. Dans les espaces académiques francophones, nous notons “un certain malaise épistémologique” qui peut conduire au refus des concepts de races, racialisation, racismes, antiracismes. De même, les perspectives sociocritiques, qui permettent de débusquer les enjeux éducatifs sous-jacents à ces concepts, ne trouvent pas encore suffisamment d’échos dans la littérature francophone. À la lumière des discours positivistes ou néo-positivistes dominants dans l’académie, ces concepts fondamentaux sont assez souvent invalidés ou suspectés d’un manque d’objectivité/neutralité. Un certain « musellement épistémologique » peut résulter de leur confiscation. L’on peut alors se demander quels sont “*les mots pour dire*”, en français, les processus de racialisation, ainsi que les nombreuses formes de racismes auxquelles en éducation? C’est ce questionnement qui a orienté la réflexion dans cet article et qui en a justifié le titre. À partir de la perspective de la TARC, l’étude des expériences scolaires de jeunes Noirs francophones du Canada ne peut éviter l’historique coloniale française ni les cadres politiques du multiculturalisme canadien et de l’interculturalisme québécois qui façonnent les construits épistémologiques en matière de diversité culturelle et raciale.

Conclusion

La TARC revisitée par Dei (2013) nous a permis de mettre en évidence la pertinence d’une théorisation critique de l’antiracisme pour mieux étudier l’expérience scolaire des jeunes Noirs du Canada en considérant leurs contextes de racialisation. Il faut toutefois reconnaître que la diaspora haïtienne fait directement écho à la société québécoise dans ses aspects linguistiques (le partage du français), historiques (liens coloniaux avec la France), culturels (présence dans la francophonie), professionnels (grand nombre d’enseignants, d’infirmières et de médecins haïtiens venus exercer au Québec dans les années soixante) et démographiques (l’importance numérique de cette minorité ethnique, raciale et culturelle au Québec). Cette proximité peut avoir constitué des facteurs favorables à leur expérience scolaire, à tout le moins, pour certains jeunes Noirs d’origine haïtienne. Malgré cela, il est clair qu’une analyse effectuée uniquement selon des modèles traditionnels d’acculturation (interculturels ou multiculturels) ne permet pas d’aborder l’expérience socio-scolaire des Noirs d’origine haïtienne au Québec, dans sa totalité, sa complexité et sa gravité (les effets

dommageables récurrents sur l'identité et la citoyenneté des personnes et des communautés noires).

Bien que la TARC ait été revisitée par Dei (2013) avec, en arrière-plan, les expériences socioéducatives des Afro-Canadiens, elle prend appui sur des théories avancées par des chercheurs provenant de contextes socioéducatifs différents. Cela confère à la TARC une portée qui va au-delà des frontières académiques, linguistiques, géographiques ou culturelles. Une certaine précaution est quand même de mise lorsqu'il s'agit de problématiser des réalités socioéducatives ou d'interpréter des résultats de recherche, car ceux-ci sont intimement liés contexte sociopolitique et dépendent de celui-ci. Par ailleurs, la pression exercée sur la littérature scientifique par l'abondance des écrits provenant des États-Unis peut conduire à masquer des éléments spécifique du contexte canadien et à amalgamer certaines dynamiques socioéducatives racialisées. Il serait souhaitable que la recherche en éducation, particulièrement dans la francophonie, au Québec, ailleurs au Canada, dans les Caraïbes, en France, dans les autres pays francophones d'Europe, dans les pays de l'Afrique francophone ou ailleurs dans le monde, s'ouvre aux théories antiracistes critiques et les intègre dans l'étude des expériences sociales et éducatives des personnes et des groupes racialisés. Par ailleurs, les perspectives d'éducation comparée ne peuvent faire l'économie des cadres politiques du multiculturalisme, de l'interculturalisme, ou même du transculturalisme, qui imprègnent les sociétés occidentales dans leurs discours et dans leurs rapports à l'Autre.

Malgré tout, le défi pour les acteurs de l'éducation antiraciste/anticolonialiste demeure entier: faire face en continu aux dynamiques re/colonisatrices et aux fantaisies du *whiteness* (blanchitude), qui se présente toujours comme le référent « neutre », « objectif », « vrai », « naturel », « normal », « innocent », « aveugle aux couleurs », ainsi qu'à sa séduction inéluctable en raison des bénéfices et privilèges qu'il accorde (Dei, 2013). La résistance épistémologique (Thésée, 2006, 2015) est primordiale dans la recherche en éducation et la dé/re/co/construction de savoirs critiques. Le changement de perspective, de l'acculturation à la racialisation, constitue une stratégie de résistance épistémologique vers le développement d'une conscience critique et de l'auto-affirmation. Comme dirait Dei (2013), en contextes de racialisation, s'éduquer, c'est d'abord résister!

Note

Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour le financement de notre projet de recherche « Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatrice » (www.education4democracy.net), dont découle le travail théorique et conceptuel qui a été présenté. Nous remercions également les évaluateurs dont les commentaires ont contribué à bonifier cet article.

Références

- Abdi, A. (2012). Decolonizing philosophies of education: An introduction. Dans Abdi, A. (dir.), *Decolonizing philosophies of education* (p.1-13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Angelou, M. (1978). *And still I rise*. New York: Random House.
- Audebert, C. (2011). La diaspora haïtienne: vers l'émergence d'un territoire de la dispersion? Dans C. A. Célius (dir.), *Le défi haïtien: économie, dynamique sociopolitique et migration* (p. 193-212). Paris: L'Harmattan.
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon: Purich Publishing.

- Battiste, M. (dir.) (2000). *Reclaiming indigenous voice and vision*. Vancouver: UBC Press.
- Berryman, M., SooHoo, S. et Nevin, A. (dir.). (2013). *Culturally responsive methodologies*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Carr, Paul R. (2012). Is there a difference between Québec's interculturalism and Canada's multiculturalism?: The debate over language, culture, race and power. Dans Wright, H. & Singh, M., (dir.), *Precarious international multicultural education: Hegemony, dissent and rising alternatives* (pp. 277-296). Rotterdam: Sense Publishers.
- Carr, P. R. (2010). L'interculturel et la race blanche: la face cachée des relations de pouvoir inéquitables. Dans G. Thésée, N. Carignan et P. R. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture* (p. 201-221). Paris: L'Harmattan.
- Carr, P. R. et Lund, D. E. (dir.). (2007). *The great white North. Exploring whiteness, privilege and identity in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Césaire, A. (2008). *Cahiers d'un retour au pays natal*. Paris: Présence africaine. (Ouvrage original publié en 1939)
- CMEPESS (2011). *L'évolution de la communauté noire de Montréal: mutations et défis*. Montréal: Université McGill. Récupéré du site <http://www.mcgill.ca/mchrat/files/mchrat/EtudeDemogNoire2010.pdf>
- Dei, G. S. J. (2013). Reframing critical anti-racist theory (CART) for contemporary times. Dans G. S. J. Dei et M. Lordan (dir.), *Contemporary issues in the sociology of race and ethnicity. A critical reader* (p. 1-14). New York: Peter Lang.
- Dei, G. S. J. (2008). *Racists Beware. Uncovering Racial Politics in the Post Modern Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Dei, G. S. J., Karumanchery, L. L. et Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the race card. Exposing power and privilege*. New York: Peter Lang.
- Firmin, A. (2003). *De l'égalité des races humaines*. Paris: L'Harmattan. (Ouvrage original publié en 1885)
- Fanon, F. (1970). *Les damnés de la terre*. Paris: Maspero.
- Fondation canadienne des relations raciales (2000). *Le racisme dans nos écoles: ce que vous devez savoir à ce sujet; comment le combattre*. Récupéré du site <http://www.crr.ca/divers-files/fr/pub/FiRen/fPubFiRenRaciEcol.pdf>
- Hall, S. (2000a). Encoding/Decoding. Dans P. Marris et S. Thornham (dir.), *Media studies: A reader* (p. 51-61). New York: New York University Press.
- Hall, S. (2000b). Racist ideologies and the media. Dans P. Marris, et S. Thornham (dir.), *Media studies: A reader* (p. 271-282). New York: New York University Press.
- Henry, F. et Tator, C. (2014). Theoretical Perspectives and manifestations of racism in the academy. Dans F. Henry et C. Tator (dir.), *Racism in the Canadian university. Demanding social justice, inclusion, and equity* (p. 22-59). Toronto: University of Toronto Press.
- Henry, F. et Tator, C. (2010). *The colour of democracy : racism in Canadian Society*. (4^e éd.). Toronto: Nelson.
- Hyman, I. (2009). *Le racisme comme déterminant de la santé des immigrants*. Direction des initiatives stratégiques et des innovations (DISI) de l'Agence de la santé publique du Canada. Récupéré du site http://canada.metropolis.net/pdfs/racism_policy_brief_f.pdf
- 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). Bingley: Emerald Group Publishing.
- hooks, b. (2015). *Sisters of the yam. Black women and self-recovery*. New York: Routledge.
- hooks, b. (1981). *Ain't I a woman: Black women and feminism*. New York: South End Press Collective.
- Ibrahim, A. (2011). Will they ever speak with authority? Race, post-coloniality and the symbolic violence of language, *educational philosophy and theory*, 43(6), 619-635.
- James, C. (2010). *Seeing ourselves. Exploring race, ethnicity and culture*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal, *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 80-92.
- Ladson-Billings, G. et Tate, W. F. (1995). Toward a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 97(1), 47-58.

- Ladson-Billings, G. (2006). Foreword. They are trying to wash us away: The adolescence of critical race theory in education. Dans A. D. Dickson et C. K. Rousseau (dir.), *Critical race theory in education* (p. v-xiii). New-York: Routledge.
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Stratégies identitaires d'élèves de première et de deuxième génération d'origine haïtienne à Montréal, *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Lund, D. E. et Carr, P. R. (dir.). (2015). *Revisiting the great white North? Reframing whiteness, privilege and identity in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- McAndrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Ungerleider C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, XXXVI, 177-196.
- McAndrew, M., Ledent, J. et Ait-Said, R. (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Rapport de recherche*. Montréal: Centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine.
- Ngugi wa Thiong'o. (2011). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. London: Heinemann.
- Orelus, P. (2011). *Courageous voices of immigrants and transnationals of color. Counter narratives against discrimination in schools and beyond*. New York: Peter Lang.
- Potvin, M. (2008). L'expérience de la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, 6(2), 109-113.
- Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La "valeur ajoutée" de l'éducation antiraciste: conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario, *Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 197-216.
- Said, E. (1995). *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*. New Delhi: Penguins Books
- Satzewich, V. et Liodakis, N. (2013). "Race" and Ethnicity in Canada. *A critical introduction* (3^e éd.). Don Mills (ON): Oxford University Press Canada.
- Scheurich, J. J. et Young, M. D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? *Educational Researcher*, 46(4), 4-16.
- Sium, B. (2014). *How black and working class children are deprived of basic education in Canada*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sleeter, C. (2013). Review. Dans G. S. J. Dei et M. Lordan (dir.), *Contemporary issues in the sociology of race and ethnicity*. New York: Peter Lang.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. New York : Zed Books.
- Thésée, G. (2015). A chronic identity intoxication syndrome: Whiteness as seen by an African-Canadian Francophone woman. Dans D. E. Lund et P. R. Carr (dir.), *Revisiting the great white North. Reframing whiteness, privilege, and identity in education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Thésée, G. (2006). A tool of massive erosion: Scientific knowledge in the neo-colonial enterprise. Dans G. S. J. Dei et A. Kempf (dir.), *Anti-colonialism and education. The politics of resistance* (p. 1-15). Rotterdam: Sense Publishers.
- Thésée, G. (2003). Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation: Application à l'étude de l'expérience scolaire en sciences d'élèves du secondaire d'origine haïtienne (Thèse de doctorat). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2014). 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. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 308-329.
- Thésée, G. et Carr, P. R. (2012). 2011 International Year for People of African Descent (IYPAD). *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-22.
- Ville de Montréal (2010). *Portraits démographiques. Coup d'œil sur les immigrants nés en Haïti*. Montréal: Ville de Montréal. Division des Affaires économiques et institutionnelles. Récupéré du site http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/page/mtl_stats_fr/media/documents/HA%CFTI.PDF
- Wa Thiongo, N. (1994). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. East African Publishers.
- Wane, N. (2010). Black Canadian feminist thought: perspectives on equity and diversity in the academy. Dans H. S. Black Mirza et C. Joseph (dir.), *Black and postcolonial feminisms in new times: Researching educational inequalities*. London: Routledge.
- Wright, H. et Abdi, A. (dir.) (2012). *The dialectics of African education and Western discourses. Counter-hegemonic perspectives*. New York: Peter Lang.

Gina Thésée est professeure titulaire au Département de Didactique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses intérêts de recherche ont trait à l'éducation en contextes de multiples vulnérabilités éducatives, sociales et environnementales interreliées, dues notamment à la race, le genre, la culture. Elle est co-chercheuse dans le projet de recherche CRSH « Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatrice » (www.education4democracy).

Paul R. Carr est professeur titulaire au Département de Sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO). Ses intérêts recherches en sociologie ont trait à la démocratie, le pluralisme culturel, l'étude des médias, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation transformatrice. Il est chercheur principal du projet de recherche CRSH « Démocratie, alphabétisation politique et éducation transformatrice » (www.education4democracy).