

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

**Représentations du racisme et pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez
des enseignants du primaire**

par

Josée Charette

Département de psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation

**Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître en psychopédagogie**

Avril, 2009

© Josée Charette 2009



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

**Représentations du racisme et pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez
des enseignants du primaire**

présenté par :

Josée Charette

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Patricia Lamarre

Présidente du jury

Fasal Kanouté

Directrice de recherche

Pierre Toussaint

Membre du jury

RÉSUMÉ

Le racisme est présent dans plusieurs sociétés et refait sans cesse surface à divers moments de l'histoire humaine. Bien qu'il ne soit pas aussi organisé qu'ailleurs et que la société québécoise prône constamment des valeurs d'équité et de respect, le Québec et ses milieux scolaires ne se soustraient pas à ce fléau. Les enseignants sont des acteurs prédominants auprès des élèves, ils ont certainement un rôle à jouer en ce qui a trait à l'élimination du racisme dans les écoles du Québec. L'approche antiraciste est un moyen qui s'offre à eux afin de combattre ce problème.

Ce mémoire a pour sujet les représentations du racisme chez des enseignants du primaire et les pratiques inspirées de l'approche antiraciste mises en œuvre dans leur classe. Pour décrire ces dernières, des entrevues et des réseaux d'associations ont été élaborés. Ces outils de collecte de données ont permis de colliger les représentations d'enseignants sur le racisme dans la société et dans le milieu scolaire et ont permis de faire ressortir des pratiques inspirées de l'approche antiraciste dans le contexte de la classe, dans le curriculum-programme et avec la famille/communauté.

Parfois plus près de l'ethnocentrisme, parfois plus près du préjugé, les enseignants nous ont exposé des représentations du racisme des plus variées.

Tant qu'à elles, les pratiques inspirées de l'approche antiraciste en classe sont peu nombreuses, peu connues du milieu enseignant et ne se retrouvent pas ou peu dans les politiques des différents niveaux du milieu scolaire.

Mots-clés : représentation, racisme, approche antiraciste, pratiques, équité, enseignants, réseau d'associations, diversité ethnoculturelle.

ABSTRACT

Racism is a current issue in several societies and it has continuously reappeared at various moments of human history. Although it is not as organized as it can be elsewhere and even if Quebec society always advocates values of equity and respect, Quebec and schools circles does not escape from this plague. Teachers are predominant actors in children's lives; doubtless, they have something to do in what concerns the elimination of racism in the Quebec school system. Many options are available to fight this problem, one of them is antiracism.

This project will approach representations of racism exercised by elementary school teachers and will outline their practices inspired by the antiracist approach implemented in their class. In order to describe them, interviews and "networks of associations" were performed. These tools of collection of data allowed for gathering of teachers' representations of racism in society and in the school environment and bring to light practices inspired by the antiracist approach in the class' context, in the program-curriculum and with the family/community.

Sometimes closer to ethnocentrism, sometimes closer to prejudice, we had discovered a large amount of representations of racism in teachers' environment.

Regarding practices inspired by the antiracist approach in class, these are not numerous, not well-known by teachers and do not really meet themselves in the policies of the various school levels.

Keys-words: representation, racism, antiracist approach, practices, equity, teachers, network of associations, ethnocultural diversity.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	IV
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES SCHÉMAS	IX
LISTE DES SIGLES	X
REMERCIEMENTS	XI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	5
1.1 LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE AU CANADA, AU QUÉBEC ET DANS LA GRANDE RÉGION DE MONTRÉAL.....	6
1.2 LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE AU QUÉBEC	8
1.2.1 Initiatives du gouvernement	8
1.2.2 Politiques de commissions scolaires.....	11
1.2.3 Projets éducatifs d'écoles de Laval.....	14
1.2.4 Référentiel des compétences professionnelles en enseignement	16
1.3 QUESTION DE RECHERCHE	18
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE	20
2.1 LES REPRÉSENTATIONS	21
2.1.1 Définitions et fonctions	21
2.1.2 Construction et composition	23
2.1.3 Les représentations et les comportements.....	25
2.1.4 Synthèse sur les représentations	25
2.2 LE RACISME : POLYSÉMIE D'UN CONCEPT	26
2.2.1 À propos de race, de culture et d'ethnicité	27
2.2.2 À propos de préjugés et d'ethnocentrisme	29
2.2.3 Des lectures du racisme : biologique, sociologique et psychologique.....	30
2.2.4 Les différents niveaux du racisme	33
2.2.5 Des impacts du racisme	35
2.2.6 Des enjeux sociétaux québécois	36
2.2.7 Des enjeux spécifiques au milieu scolaire.....	38
2.2.8 Des manifestations du racisme.....	41
2.2.9 Synthèse sur le racisme.....	42
2.3 L'ANTIRACISME	44
2.3.1 Pourquoi l'approche antiraciste? Définition et visées.....	45
2.3.2 Critiques de l'antiracisme.....	50
2.3.3 Les pratiques enseignantes	52
2.3.4 Des pratiques inspirées de l'approche antiraciste.....	54
2.3.5 Des obstacles à l'approche antiraciste	56
2.3.6 Synthèse sur l'approche antiraciste	58
2.4 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	59
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	61
3.1 APPROCHE QUALITATIVE	62
3.2 DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES	63
3.2.1 Stratégies d'échantillonnage.....	63
3.2.2 Obstacles rencontrés.....	66
3.2.3 Caractéristiques de l'échantillon final.....	69
3.2.3.1 CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES.....	70

3.2.3.2 CARACTÉRISTIQUES DES RÉPONDANTS	70
3.3 TECHNIQUES EMPLOYÉES	73
3.3.1 Réseau d'associations	73
3.3.2 Entrevue semi-dirigée	75
3.3.3 Schéma d'entrevue	77
3.4 ASPECTS DÉONTOLOGIQUES	78
3.5 PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	79
3.6 TRAITEMENT DES DONNÉES	81
3.6.1 Le codage et le classement des données sur les représentations du racisme	83
3.6.2 Le codage et le classement des données sur les pratiques inspirées de l'approche antiraciste	84
3.6.3 Perspective de traitement des données pour révéler le lien possible entre représentations et pratiques	86
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES.....	87
4.1 ANALYSE DES DONNÉES SUR LES REPRÉSENTATIONS	89
4.1.1 Réseau d'associations	89
4.1.2 Synthèse par répondant.....	95
4.1.2.1 RÉPONDANTE 1	95
4.1.2.2 RÉPONDANTE 2.....	96
4.1.2.3 RÉPONDANTE 3.....	97
4.1.2.4 RÉPONDANTE 4.....	98
4.1.2.5 RÉPONDANTE 5.....	100
4.1.2.6 RÉPONDANTE 6.....	100
4.1.2.7 RÉPONDANTE 7.....	101
4.1.2.8 RÉPONDANT 8.....	102
4.1.2.9 RÉPONDANTE 9.....	103
4.1.3 Le racisme dans la société	105
4.1.3.1 LA RECONNAISSANCE ET LA MINIMALISATION DU RACISME	105
4.1.3.2 DES GROUPES POTENTIELLEMENT VICTIMES DE RACISME	108
4.1.3.3 DES MANIFESTATIONS DU RACISME	109
4.1.3.4 DES CAUSES D'ATTITUDES RACISTES	111
4.1.3.5 DES IMPACTS DU RACISME.....	112
4.1.3.6 LE RACISME : PATHOLOGIE INDIVIDUELLE OU ENJEU SOCIÉTAL?	114
4.1.3.7 QUI PEUT AGIR CONTRE LE RACISME?	117
4.1.4 Le racisme en milieu scolaire	119
4.1.4.1 LA RECONNAISSANCE, LA MINIMALISATION ET LE DÉNI DU RACISME	119
4.1.4.2 DES GROUPES POTENTIELLEMENT VICTIMES DE RACISME	121
4.1.4.3 DES MANIFESTATIONS DU RACISME	122
4.1.4.4 QUI DOIT AGIR?	123
4.1.4.5 DES IMPACTS DU RACISME.....	125
4.2 ANALYSE DES DONNÉES SUR LES PRATIQUES INSPIRÉES DE L'APPROCHE ANTIRACISTE	132
4.2.1 Les pratiques dans le contexte de la classe.....	132
4.2.1.1 LA PRISE DE PAROLE	133
4.2.1.2 LA PRISE EN COMPTE DE L'HISTOIRE ET DE LA PRÉSENCE DES GROUPES CULTURELLEMENT MINORITAIRES.....	134
4.2.1.3 LA DÉCONSTRUCTION DES PRÉJUGÉS.....	136
4.2.1.4 UN ENSEIGNEMENT ÉQUITABLE	137
4.2.1.5 LES INTERVENTIONS PONCTUELLES ET PRÉVENTIVES.....	138
4.2.1.6 L'OUVERTURE, LA RÉSISTANCE ET LA PASSIVITÉ FACE AU RACISME ET À LA DIVERSITÉ.....	140
4.2.2 Les principes antiracistes à travers le curriculum-programme	143
4.2.2.1 PRÉSENCE OU ABSENCE D'ÉLÉMENTS DU RACISME DANS LE PROGRAMME.....	143
4.2.2.2 PRÉOCCUPATION POUR LE RACISME ET LA DIVERSITÉ DANS LE MATÉRIEL	144
4.2.2.3 MANQUE DE FORMATION SUR LA DIVERSITÉ	146
4.2.2.4 L'ACTUALITÉ COMME SOURCE DE DISCUSSION	148
4.2.3 Les pratiques envers ou avec les familles-communautés	148

4.2.3.1 COLLABORATION ÉCOLE/PARENTS	149
4.2.3.2 LA PRISE DE POUVOIR DES PARENTS SUR LE MILIEU SCOLAIRE	151
4.2.3.3 LES PRÉJUGÉS : ENTRE DEUX CHAISES	151
4.3 RÉFLEXION SUR LE LIEN ENTRE LES REPRÉSENTATIONS ET LES PRATIQUES	152
CONCLUSION	156
BIBLIOGRAPHIE	I
ANNEXE 1 : LETTRE D'INVITATION	XI
ANNEXE 2 : SCHÉMA D'ENTREVUE	XIV
ANNEXE 3 : CODES EMPLOYÉS LORS DU PREMIER CLASSEMENT	XX
ANNEXE 4 : CODES EMPLOYÉS LORS DU DEUXIÈME CLASSEMENT	XXIV
ANNEXE 5 : RÉSEAU D'ASSOCIATIONS.....	XXVII
ANNEXE 6 : CONSIGNES POUR LE RÉSEAU D'ASSOCIATIONS.....	XXIX

Liste des tableaux

Tableau I : Caractéristiques souhaitées chez l'échantillon

Tableau II : Caractéristiques des répondants

Tableau III : Mots évoqués dans les réseaux d'associations – Répondants 1 à 5

Tableau IV : Mots évoqués dans les réseaux d'associations – Répondants 6 à 9

Tableau V : Valeur associée aux mots dans le réseau d'associations

Liste des schémas

Schéma 1 : Composition de la représentation

Schéma 2 : Représentation du racisme

Schéma 3 : Pratiques antiracistes dans le milieu scolaire

Liste des sigles

CSDL	Commission scolaire de Laval
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSMV	Commission scolaire Marie-Victorin
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
ONU	Organisation des Nations Unies
DSCC	Direction des services aux communautés culturelles

Remerciements

Je fais toujours tout avec passion et avec la certitude d'aller jusqu'au bout. C'était la première fois où je me donnais la chance de ne pas terminer ce que je commençais. Je m'étais dit : « Je ferai ce que je peux, au jour le jour, si jamais je n'arrive pas à travailler à temps plein tout en faisant ma maîtrise, je devrai laisser tomber... ». Peut-être est-ce cette liberté que je m'étais permise qui m'a donné envie d'aller jusqu'au bout, peut-être est-ce ce besoin de réalisation qui est au fond de moi depuis aussi loin que je me souviens, mais surtout, je suis tombée sous le charme. La recherche et le travail intellectuel m'ont absolument passionnée. Malgré que certains moments aient été plus exigeants, j'ai toujours eu envie de me surpasser, d'en apprendre davantage et surtout, j'ai toujours été entourée de personnes merveilleuses qui étaient là pour me supporter et m'encourager.

D'abord, je dois dire merci à tous les participants et aux personnes qui ont contribué à cette recherche à leur façon : responsable de la recherche de la Commission scolaire de Laval, directions d'écoles, enseignants, etc. Sans eux, cette recherche n'aurait tout simplement pas existé.

Un immense merci à ma directrice de recherche, Fasal Kanouté. Dès le moment où je t'ai rencontré comme professeure à l'Université, je t'ai trouvée fascinante. J'ai admiré tes connaissances, ton talent, ta persévérance, ta chaleur humaine, ta sérénité, ton authenticité. Merci pour ta disponibilité et ta générosité indescriptibles, merci pour tes conseils des plus judicieux, merci de la confiance que tu m'as accordée, merci de m'avoir poussée au bout de mes capacités. Ce fut un sincère honneur de travailler avec une chercheuse comme toi; ce fut un réel plaisir de côtoyer une femme aussi vraie que toi. Tu auras toujours une place bien particulière dans mon cœur, merci pour tout.

Je tiens ensuite à remercier ma famille, plus particulièrement mon père. Merci papa d'avoir toujours cru en moi, de m'avoir toujours poussé à me surpasser, de m'avoir transmis ton désir de réussir et de surmonter des défis. Merci maman. Merci pour

l'admiration et l'amour inconditionnel que tu me voues. Merci pour ta présence constante à mes côtés, merci de toujours savoir lorsque j'ai besoin de toi. Merci à ma sœur Caroline et à mon frère spirituel Jean-François desquels je suis inséparable depuis plusieurs années. Il me faudrait toutes les pages de ce mémoire afin de vous remercier pour tout ce que vous faites pour moi. Ma vie aurait un tout autre sens sans votre présence dans ma vie, je vous adore.

Je veux aussi remercier ma belle-famille, plus spécifiquement ma belle-mère Lucie. Merci de ta compréhension lors de mes absences multiples lors des soupers de famille. Merci pour ta confiance, ta générosité et ton réconfort. Merci à mon beau-frère Bruno, mon technicien personnel. Tu as sauvé mes travaux à plusieurs reprises, tu m'as réconciliée avec les technologies. Merci pour ton temps et pour ton talent.

Merci à tous mes amis pour leurs encouragements et leur compréhension face à mon manque de disponibilité, surtout dans les derniers miles de mon mémoire. Plus particulièrement, je veux remercier mes trois grandes amies Caroline, Catherine et Marie-Hélène qui ont pris le temps de faire une deuxième correction de mon mémoire. Je pourrais vous remercier pour vos talents et habiletés en français, mais je vous remercie plutôt pour tout le reste. Merci pour votre intérêt face à mon projet de recherche, mais surtout, merci pour votre sincère et fidèle amitié, merci pour votre écoute, votre support et votre confiance. Merci d'être ces amies dont tout le monde rêve d'avoir. Vous êtes vraiment précieuses dans ma vie.

Pour terminer, je désire remercier mon amoureux, Martin. Merci de ta compréhension, merci pour tes encouragements, merci pour ton aide, merci pour la fierté, la confiance et l'admiration que tu m'accordes. Merci pour tes biscuits chauds pendant que je m'affairais sur mon mémoire. Merci pour ton amour profond et ton amitié sincère. Merci d'avoir été à mes côtés tout au long de ce projet. Je t'aime.

Introduction

Depuis les dernières décennies, la population immigrante s'est grandement diversifiée au Québec (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, 2005). Même si cette diversité est régulièrement alimentée par les flux migratoires de l'immigration récente, elle se constitue aussi de personnes d'origines diverses qui vivent au Québec depuis plusieurs générations. L'immigration hétérogène récente a par contre posé de nouveaux défis aux décideurs politiques dans la prise en compte de la diversité ethnoculturelle de la société. Ces défis touchent à la fois des questions d'équité et de construction d'une société harmonieuse, un projet de bien « vivre-ensemble ».

Pour relever ces défis, le gouvernement du Québec produit différents énoncés et plans d'action, et met en place des services aux immigrants. La prise en charge gouvernementale se fait à travers les différents ministères, dont celui de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ce ministère est plus particulièrement abordé lors de ce présent mémoire. En effet, l'école, comme lieu d'instruction, de qualification et de socialisation, est interpellée au premier degré à mettre en pratique les idéaux d'équité et de construction du « vivre-ensemble » énoncés dans les documents gouvernementaux, plus précisément dans l'énoncé de politique et le plan d'action sur l'éducation interculturelle (MEQ, 1998a, 1998b) et dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001a).

Comme le souligne le *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement* (MEQ, 2001b), parmi les acteurs scolaires, il y a les enseignants, interprètes du curriculum. Ces derniers ont le devoir, entre autres, de «transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun (MEQ, 2001b : 66).» Pour rendre ce devoir effectif, l'enseignant se doit de réfléchir à la fois sur les facteurs qui freinent l'équité et sur les perspectives d'intervention qui la soutiennent. Parmi ces facteurs, il y a le racisme, indexé à la fois par La Déclaration universelle des droits de l'Homme (ONU, 2007) et par la Charte des droits et libertés

de la personne du Québec (Gouvernement du Québec, 2007). Parmi les perspectives pour juguler le racisme, il y a l'antiracisme.

Puisque les enseignants sont sur la ligne de front en ce qui a trait aux interventions auprès des enfants, puisque le « vivre-ensemble » semble être une priorité pour le Gouvernement du Québec, donnant en même temps une importance au problème de racisme, nous avons décidé de nous inspirer de ces éléments afin de choisir le sujet de notre mémoire. En effet, nous avons décidé d'explorer **les représentations du racisme et les pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez des enseignants du primaire.**

Le premier chapitre de ce mémoire porte sur le contexte de la recherche. Nous y effectuons un bref survol de la diversité ethnoculturelle au Canada, au Québec et dans la grande région de Montréal. Nous faisons ensuite état de différentes mesures en milieu scolaire afin de prendre en compte la diversité ethnoculturelle du Québec : dans les politiques gouvernementales, dans les politiques de commissions scolaires, dans des projets éducatifs et dans le *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement*. Nous terminons le chapitre en posant la question de recherche.

Le deuxième chapitre établit le cadre théorique de la recherche. C'est ici que les concepts structurants de la question sont explorés : les représentations, le racisme et l'antiracisme. C'est aussi dans cette partie du travail que sont exposés les objectifs de la recherche.

Le troisième chapitre traite de la méthodologie de la recherche. Nous y définissons d'abord l'approche qualitative, puisque c'est l'approche qui est employée lors de cette recherche, nous exposons le déroulement de la collecte de données et nous présentons les techniques employées. Nous abordons aussi les aspects déontologiques

du projet, la procédure de la collecte de données et le traitement des données recueillies.

L'analyse des données se trouve donc dans le quatrième chapitre. Cette analyse se divise en trois parties qui sont directement en lien avec les objectifs énoncés dans le chapitre deux : une analyse des représentations, une analyse des pratiques inspirées de l'approche antiraciste et une réflexion sur le lien possible entre les représentations et les pratiques.

Enfin, il y a la conclusion qui résume les grandes lignes de ce mémoire en s'attardant plus particulièrement aux résultats de l'analyse. Elle évoque également les retombées théoriques et pratiques possibles de ce travail et tente d'émettre quelques pistes d'action. La conclusion permet également d'énoncer les limites de cette recherche et des perspectives de recherche possibles.

Chapitre 1 : Contexte de la recherche

Dans ce premier chapitre, il est question de présenter le contexte du projet de recherche. En ce sens, il est donc pertinent de peindre un bref portrait de la diversité ethnoculturelle au Canada, au Québec et dans la grande région de Montréal. Nous aborderons également la diversité ethnoculturelle de la ville de Laval puisque c'est cette région du Québec qui a été choisie afin d'effectuer la collecte de données de cette recherche. Nous croyons important de souligner que la diversité ethnoculturelle ne concerne plus seulement la grande métropole montréalaise, mais également les banlieues qui l'entourent. De plus, en ce qui concerne l'immigration, les études ne se concentrent que rarement sur les banlieues de Montréal; c'est la raison pour laquelle Laval nous a semblé un choix intéressant. Dans le premier chapitre, nous survolons également les moyens mis en place par les différents acteurs du milieu scolaire afin de s'ajuster à la diversité ethnoculturelle au Québec : le gouvernement, des commissions scolaires et des écoles primaires. Pour terminer, nous posons la question de recherche.

1.1 La diversité ethnoculturelle au Canada, au Québec et dans la grande région de Montréal

Le Canada est un pays d'accueil qui planifie son immigration. À côté des Premières nations et des Peuples fondateurs (d'origines française et britannique), un flux migratoire continu et diversifié façonne le visage multiculturel du Canada. Ainsi, la diversité ethnoculturelle est structurelle et est régulièrement alimentée par l'immigration. Chaque année, le Canada accueille des milliers d'immigrants de plusieurs pays du monde. Le recensement national de 2006 de la population canadienne révèle un taux de croissance de 5,4 % entre 2001 et 2006. C'est la plus forte croissance démographique des pays du G8. Environ les deux tiers de cette croissance proviennent du solde migratoire international.

Grâce à son essor économique, l'Alberta accueille de plus en plus d'immigrants. Cependant, les provinces d'établissement les plus ciblées par ces derniers restent l'Ontario, la Colombie-Britannique et le Québec. En effet, selon Bélanger et Caron

(2005 : 21), «plus de 70 % des immigrants qui sont arrivés au Canada entre 1996 et 2001 ont choisi de vivre dans les régions métropolitaines de recensement (RMR) de Montréal, de Toronto ou de Vancouver». La composition ethnoculturelle de cette immigration est très diversifiée. Les immigrants qui arrivent au Canada ont effectivement des caractéristiques des plus variées en ce qui a trait à leur langue maternelle, à leur confession religieuse, à leurs valeurs, à leurs caractéristiques physiques, etc. En plus de contribuer à la croissance démographique, les immigrants enrichissent donc le Canada de leur expertise dans plusieurs domaines ainsi que de leurs richesses culturelles (Bélanger et Caron, 2005). Selon les projections démographiques, l'immigration pourrait devenir la seule source d'accroissement de la population canadienne vers 2030, étant donné la baisse de natalité observée dans les dernières décennies au Québec.

Comme il a déjà été mentionné, le Québec est une province d'établissement souvent ciblée par les immigrants qui arrivent au Canada. En effet, selon le recensement de 2006, le Québec accueille 13% de l'immigration canadienne. Le Québec a également bénéficié du solde migratoire international, à hauteur de près de 66%, pour l'accroissement démographique entre 2001 et 2006. Dans sa planification triennale de l'immigration (2005-2007), le gouvernement québécois prévoyait admettre jusqu'à 48 000 immigrants en 2007, répartis dans les différentes catégories administratives : immigration économique, regroupement familial, refuge et situations semblables. Le Québec est la seule province canadienne qui exerce un contrôle sur la catégorie « Immigration économique », donc des immigrants dits « indépendants » ou « sélectionnés ». Cette catégorie représentait 58,2 % des immigrants admis au Québec en 2006.

Comme nous l'avons déjà mentionné, les immigrants qui arrivent au Québec ne choisissent plus seulement de s'installer à Montréal, même si la concentration demeure plus grande dans la grande métropole. Selon le MICC, 65,5% des immigrants arrivés au Québec en 2001-2006 résidaient à Montréal, mais 7 %

résidaient dans la ville de Laval (19 470 immigrants) (MICC, 2006). Toujours selon le MICC, en 2001, 15,5% de la population de la région administrative de Laval était d'origine immigrée.

Ainsi, les écoles de la région de Laval accueillent aussi des enfants et des parents d'origines diverses. La diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires ne concerne plus seulement les écoles des grandes métropoles, tel que ce fut déjà le cas dans le passé. Afin de s'assurer de faciliter leur intégration dans la vie scolaire québécoise, il est nécessaire que les différents niveaux qui assument le scolaire (gouvernement, commission scolaire et écoles), ainsi que leurs acteurs, «*prennent en considération cette diversité dans leurs visées et leurs pratiques éducatives* (MEQ, 1998b; 1) ». Quelques mesures en lien avec la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire québécois seront explorées dans la partie subséquente.

1.2 La prise en compte de la diversité ethnoculturelle au Québec

Accueillir et accompagner les immigrants dans leur intégration socioéconomique, ou plus généralement prendre en compte la diversité ethnoculturelle de la société impose des mesures spécifiques. Dans ce même ordre d'idées, nous nous intéressons aux initiatives du gouvernement, mais plus particulièrement aux initiatives de quelques commissions scolaires et d'écoles primaires de la ville de Laval.

1.2.1 Initiatives du gouvernement

Le gouvernement du Québec a certainement un rôle à jouer en ce qui concerne l'accompagnement des immigrants et l'intégration de ces derniers dans la société québécoise et dans ses diverses sphères. C'est pourquoi, dans cette partie du travail, nous survolons les initiatives du gouvernement en ce qui concerne la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la société en général, puis dans les milieux scolaires.

1.2.1.1 Commission Bouchard-Taylor

Les récents litiges liés aux accommodements raisonnables ont montré que les Québécois et les Québécoises étaient grandement divisés sur les enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle au Québec. C'est d'ailleurs pourquoi, en février 2007, le gouvernement du Québec a décidé de mettre sur pied la Commission Bouchard-Taylor qui avait pour principal mandat de réfléchir sur le modèle d'intégration socioculturelle établi au Québec depuis les années 1970. Cette commission avait entre autres comme objectif de trouver ce qui rassemblait le Québec au sens des valeurs profondes et des aspirations partagées plutôt que de mettre l'accent sur ce qui les divisait. Le rapport de la Commission Bouchard-Taylor a souligné l'importance de développer une nouvelle façon de voir la pluriethnicité, de régler les problèmes d'inégalité et de discrimination et de rejeter les peurs et les tentations du repli sur soi dans une société qui se veut ouverte aux autres. Il encourage donc l'ouverture à l'autre et l'intégration harmonieuse de tous et chacun. C'est également ce que désirent soutenir les politiques propres à la diversité ethnoculturelle dans les milieux scolaires québécois.

1.2.1.2 Politiques propres au milieu scolaire

Dans cette section, nous explorons deux aspects en lien avec notre recherche soient : un élément du plus récent programme de formation soit «Vivre-ensemble et citoyenneté» et la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998).

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* de 2001, les domaines généraux de formation, qui étaient plutôt appelés «les domaines d'expérience de vie» dans le programme précédent, deviennent des éléments du programme à part entière. Dans ces domaines généraux, on retrouve l'élément «Vivre-ensemble et citoyenneté» qui nous intéresse plus particulièrement pour le présent projet. Cet élément du programme vise principalement à :

Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité (MEQ, 2001a; 50).

Ainsi, le gouvernement, dans l'élaboration de ce nouveau programme, reconnaît l'école comme étant un microcosme de la société où l'on retrouve des individus d'origines sociales et culturelles diverses et désire ouvrir les élèves de ses institutions à la différence et aux rapports égalitaires, tel qu'ils ont à le faire comme citoyen d'aujourd'hui et qu'ils auront à le faire comme citoyen de demain.

Pour ce qui est de *la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), maintenant appelé le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), cette dernière appelle à la prise en considération de la diversité ethnoculturelle dans les écoles du Québec. Cette politique est formulée à travers un énoncé de politique (1998a) et un plan d'action (1998b) qui visent à :

(...) aider à cette prise en considération en mettant en lumière des principes et des orientations pour l'intégration réussie des élèves immigrants et immigrantes au milieu scolaire québécois et à la société québécoise, ainsi que pour l'éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles (MEQ, 1998b; 1).

Trois principes fondamentaux sont à la base de l'énoncé de politique :

- Le premier principe porte sur l'égalité des chances. Tous les intervenants du milieu scolaire doivent offrir à chacun, peu importe ses caractéristiques (origine ethnique, langue maternelle, condition sociale, sexe, allégeance religieuse, etc.), la possibilité et les moyens de développer son potentiel, ses goûts, ses habiletés et ses aptitudes. Les intervenants doivent également développer des mesures compensatoires ou des moyens particuliers pour les élèves qui en ont besoin. Ce principe d'égalité des chances «*va de pair avec ceux de l'équité et de la non-discrimination et renvoie à l'acceptation et au respect de l'altérité ainsi qu'au rejet de l'intolérance, de l'ethnocentrisme et de toute manifestation raciste ou discriminatoire* (MEQ, 1998b; 6).»

- La maîtrise de la langue française par les immigrants est le deuxième principe qui soutient la politique. Ce principe pose que la connaissance de la langue aiderait à l'intégration des élèves dans le milieu québécois. Elle permettrait aux élèves issus d'un milieu immigrant d'éviter l'exclusion et la marginalisation en participant aux interactions et en développant plus rapidement un sentiment d'appartenance à leur nouveau milieu de vie (MEQ, 1998b).
- Le dernier principe de la politique est relatif à l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Cet enseignement permettrait aux élèves «*une prise de conscience de la diversité et permettrait de les préparer à vivre dans une société pluraliste* (MEQ, 1998b; 8)». Il vise donc l'ensemble de la population scolaire québécoise.

Avec cette politique, les intervenants du milieu scolaire disposent de balises supplémentaires pour l'intégration des nouveaux arrivants et pour la promotion du « savoir vivre-ensemble » dans une société francophone, démocratique et pluraliste. D'ailleurs, le MELS essaie d'imprimer une certaine continuité dans l'opérationnalisation du plan d'action émis par le MEQ en 1998. Depuis, plusieurs commissions scolaires se sont donné une politique interculturelle; l'offre de formation continue de la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) se place aussi dans cette continuité. Potvin, McAndrew et Kanouté (2006) relevaient, dans un rapport sur l'antiracisme, la presque invisibilité des termes de racisme et d'antiracisme dans les programmes, curricula et codes de vie d'écoles à Montréal. Bien que la politique interculturelle aborde la diversité, cette dernière n'effleure que timidement la problématique du racisme et l'englobe dans les enjeux généraux de l'équité. Voyons voir ce qui en est des commissions scolaires à ce sujet.

1.2.2 Politiques de commissions scolaires

Les commissions scolaires organisent les services éducatifs. Ainsi, elles ont également un rôle important à jouer en ce qui concerne la prise en compte de la

diversité ethnoculturelle dans les écoles du Québec. Dans cette partie du travail, nous faisons le survol de quelques initiatives prises par trois commissions scolaires différentes de la grande région de Montréal, en ce qui a trait à la diversité ethnoculturelle et au racisme en milieu scolaire. Les trois commissions scolaires explorées sont: la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire Marie-Victorin (CSMV) et la Commission scolaire de Laval (CSDL). Ces dernières affichent les différentes politiques en lien avec la diversité ethnoculturelle sur leur site Internet officiel. Il est intéressant de noter que la CSDL les affiche depuis peu, puisqu'en décembre 2007, il nous avait été impossible d'y accéder par le réseau virtuel.

La CSDM, la plus grande du Québec en termes d'effectifs, accueille des immigrants de plus de 180 pays différents (Commission scolaire de Montréal, 2005b). Selon la CSDM, la diversité rend nécessaire le développement de pratiques éducatives de respect, d'accueil et de maintien de rapports égalitaires. Également, elle oblige à se préoccuper du rejet et de toute forme d'exclusion ou de violence dans le milieu scolaire. Trois politiques de la commission scolaire sont en concordance avec le cadre de ce travail :

- La *Politique d'accès à l'égalité pour les communautés culturelles* a comme objectif principal de permettre à tout le personnel de travailler «*en pleine égalité de leurs droits et libertés sans distinction, préférence ou exclusion basées sur la race, la couleur (...) ou l'origine ethnique* (Commission scolaire de Montréal, 2005a)».
- La *Politique sur le harcèlement racial* vise principalement à favoriser un environnement de travail d'où seraient «*exemptes les remarques ou les actions dégradantes fondées sur la race, l'ascendance, le lieu d'origine, la couleur, l'origine ethnique et la citoyenneté* (Commission scolaire de Montréal, 1998).

- La *Politique interculturelle* cible plutôt les élèves et les parents immigrants. Elle s'inscrit dans la continuité de la politique du MEQ. Elle vise notamment à :

(...) valoriser le français et le patrimoine culturel du Québec composé de ses divers héritages historiques et de l'apport culturel non seulement passé mais actuel des citoyens d'origines diverses, de manière à concilier harmonieusement pluralisme et spécificité de la culture québécoise (Commission scolaire de Montréal, 2005b).

La CSMV de la Rive-Sud de Montréal, a également élaboré une politique concernant *le harcèlement et la violence en milieu de travail*. Malgré qu'elle soit semblable à celle élaborée par la Commission scolaire de Montréal, cette politique ne vise pas spécialement le harcèlement et la violence en lien avec l'origine ethnique, la couleur de la peau ou l'allégeance religieuse. Elle traite plutôt des droits et libertés des individus de façon générale.

Aussi inspirée par la politique du MEQ, la Commission scolaire Marie-Victorin a mis sur pied une *Politique interculturelle* qui prône l'ouverture à la différence. Cette politique a comme principaux objectifs de :

(...) faciliter le processus d'intégration des élèves immigrants (...) dans le système scolaire québécois, afin de leur donner les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves et de favoriser le développement de la compétence des élèves, francophones et non francophones, à «savoir-vivre ensemble» dans le but de participer à la vie démocratique, francophone et pluraliste du Québec (Commission scolaire Marie-Victorin, 2004).

Bien qu'elle tienne compte de la diversité ethnoculturelle, cette dernière ne traite pas spécifiquement du problème de racisme.

Jusqu'en 2007, les politiques de la Commission scolaire de Laval, en lien avec la problématique de ce mémoire, étaient bien timides et peu exposées au public. En 2008, la CSDL a modifié son site Internet et on peut maintenant y retrouver des politiques en lien avec la diversité ethnoculturelle. Tout comme les deux

commissions scolaires précédentes, la CSDL a aussi élaboré une *Politique pour contrer le harcèlement à l'égard du personnel en milieu scolaire* (CSDL, 2005), mais celle-ci ne fait aucunement référence au problème de racisme. Elle ne vise donc pas spécifiquement le harcèlement et la violence en lien avec l'origine ethnique, la couleur de la peau ou l'allégeance religieuse. Par contre, la Commission scolaire de Laval tient compte de la diversité ethnoculturelle dans deux de ses politiques :

- La *Politique culturelle* est une politique qui a principalement pour but de rehausser la dimension culturelle des programmes d'études et d'enrichir la formation générale des jeunes des écoles de Laval. Elle vise entre autres à « *favoriser la promotion de la diversité culturelle et le respect des autres cultures.* » (CSDL, 2007).
- La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* « *s'inscrit dans la continuité des orientations émises par le Gouvernement du Québec et le ministère de l'Éducation dans « Une école d'avenir* » (CSDL, 2001 : 1). Elle vise notamment à supporter les intervenants dans la mise en place de moyens facilitant l'intégration des élèves d'origines ethnoculturelles diverses.

Ces deux politiques ont des buts très légitimes en ce qui a trait à l'ouverture à la diversité, mais ne traitent pas non plus spécifiquement du racisme. Dans le prochain tronçon du chapitre, nous nous attardons à des projets éducatifs d'écoles primaires.

1.2.3 Projets éducatifs d'écoles de Laval

Afin de faciliter l'intégration des enfants et des parents d'origines ethnoculturelles diverses dans les milieux scolaires, les écoles ont aussi un grand rôle à jouer, c'est pour cette raison que cette partie du travail étudie différents projets éducatifs d'écoles de la CSDL. Puisque les projets éducatifs ont pour but de remplir la triple mission d'instruire, de socialiser et de qualifier, et ce, dans un contexte d'égalité des chances (FCPQ, 2004), nous trouverons peut-être, par leur entremise, des moyens facilitant l'intégration de chacun dans le contexte scolaire et un survol du problème de racisme

à l'école. Il est important de noter que les projets éducatifs étudiés ne sont pas ceux des écoles où ont été recrutés les enseignants ayant participé à cette recherche.

Dans cette partie du travail, les projets éducatifs de quatre écoles sont scrutés, soient deux écoles dans la partie est de l'île de Laval (les écoles primaire Notre-Dame du Sourire et Jean XXIII), une école dans la partie ouest de l'île de Laval (école primaire St-François) et une école dans la partie centrale de l'île de Laval (école primaire Père-Vimont). Les projets éducatifs de ces écoles ont été sélectionnés puisque, selon la responsable de la Commission scolaire de Laval, ces écoles représentent des milieux variés au niveau de l'origine ethnique des élèves, au niveau de leur lieu géographique sur l'île de Laval et au niveau des situations socioéconomiques de la clientèle scolaire. De plus, ces quatre projets éducatifs étaient facilement accessibles via Internet.

Nous commençons tout d'abord avec l'école Notre-Dame du Sourire, située dans l'est de la ville de Laval. Dans son projet éducatif, cette dernière fait, en premier lieu, une description culturelle de sa clientèle. En 2008, 52 % des familles des enfants étaient d'origine québécoise tandis que les autres familles étaient plutôt d'origine haïtienne, espagnole, arabe ou autres (École primaire Notre-Dame du Sourire, 2007). Cette information sur la diversité ethnoculturelle dans l'école est le seul moment où l'on parle de la diversité dans le projet éducatif. De plus, ce dernier ne traite aucunement du racisme, on parle plutôt de respect et de l'intégration des élèves de façon générale.

Le deuxième projet éducatif consulté est aussi celui d'une école de l'est de Laval, l'école primaire Jean XXIII. Malgré le fait que l'école ait une clientèle majoritairement québécoise-francophone, le projet éducatif précise dans son introduction les changements vécus depuis quelques années en ce qui a trait aux mille et un visages de la société actuelle. Ce projet éducatif repose sur quatre valeurs principales : la responsabilité, l'harmonie, la motivation et la coopération. Le concept d'harmonie fait référence, entre autres, au fait d'accepter les autres dans leurs

différences. C'est le seul moment où l'on fait référence à la diversité dans ce projet éducatif (École primaire Jean XXIII, 2005).

Nous poursuivons ensuite avec l'étude du projet éducatif de l'école St-François, située dans l'ouest de l'île. Ce projet éducatif axe ses orientations sur le respect, la persévérance et la responsabilisation de l'élève. Dans ce projet éducatif, le respect inclut le respect de la différence individuelle des membres du milieu scolaire (École primaire St-François, 2008). Tout comme pour le projet éducatif de l'école précédente, on ne spécifie pas de quelle nature peut être la différence individuelle et on ne traite nulle part du problème de racisme.

Le dernier projet éducatif exploré est celui de l'école Père-Vimont qui se situe dans la partie centrale de l'île de Laval. La réussite, le respect, l'engagement et la santé sont les principales valeurs qui doivent guider les actions des intervenants de l'école Père-Vimont. Bien que ce projet éducatif souligne l'importance de développer les habiletés sociales des enfants, de leur donner des moyens de régler leurs conflits de façon pacifique et de développer le potentiel de chacun, il ne fait aucunement référence à la diversité ou au racisme (École primaire Père-Vimont, 2008).

Jusqu'à présent, les politiques gouvernementales, les politiques des commissions scolaires et les projets éducatifs consultés ne traitent pas ou très peu du racisme en milieu scolaire et il est possible que cette situation soit généralisable à l'ensemble des écoles québécoises. Est-ce que cet élément est abordé dans le *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement* élaboré par le MEQ en 2001, à l'intention des futurs enseignants? C'est ce que nous explorons dans la partie suivante.

1.2.4 Référentiel des compétences professionnelles en enseignement

Le *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement* (MEQ, 2001b) précise les compétences qui devraient être maîtrisées par les étudiants terminant leurs études en enseignement. Il a été construit à partir du *Programme de formation de*

l'école québécoise (MEQ, 2001a) et a pour but de s'adapter au monde scolaire d'aujourd'hui. Dans le contexte de cette recherche, ce sont les compétences 1, 3 et 12 qui retiennent notre attention, en particulier certaines de leurs composantes¹.

- Compétence 1 : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de culture dans l'exercice de ses fonctions. » Cette compétence nous intéresse plus particulièrement par sa composante 3 : « Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves. », par sa composante 4 : « Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun. » et par sa composante 5 : « Poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social. »
- Compétence 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation. » La composante 4 est plus spécifiquement en lien avec notre projet de recherche : « Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particulier des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage. »
- Compétence 12 : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions. », où la composante 6 précise d'« éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues. »

Nous notons une préoccupation manifeste d'introduire la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants. Cependant, le racisme

¹ Les composantes précisent les différentes dimensions de la compétence.

comme enjeu particulier n'est pas mentionné explicitement.

Cette mise en place du contexte québécois ainsi que le déblayage des différentes initiatives prises par le gouvernement, des commissions scolaires et des écoles primaires de la ville de Laval, dans la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le milieu scolaire québécois, nous mènent à nous questionner et à formuler notre question de recherche.

1.3 Question de recherche

Malgré *La Déclaration universelle des droits de l'homme*, formulée en 1948, qui visait à devenir «*l'expression commune d'aspirations mutuelles – une vision collective d'un monde plus équitable et plus juste*» (ONU, 2007), certains problèmes d'inégalité et d'iniquité persistent encore dans les sociétés qui avaient pourtant adopté cette convention. Le racisme est l'un de ces problèmes d'inégalité sociale qui continue d'exister malgré la promotion des principes de justice et d'équité. En tant que société démocratique et afin d'atteindre les objectifs d'égalité qui sont aussi prônés par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec (Gouvernement du Québec, 2007), il est nécessaire que le Québec se penche sur ce problème social qui continue de se perpétuer et d'évoluer en son sein.

Comme nous l'avons vu précédemment, le Gouvernement du Québec, les commissions scolaires et les écoles tentent de mettre en place des politiques favorisant l'intégration des personnes culturellement différentes dans nos milieux scolaires québécois. Par contre, dans ces diverses politiques, le problème du racisme ne reste que timidement abordé. Pour ce qui est des projets éducatifs des écoles de la ville de Laval que nous avons explorés, ces derniers traitent du respect et de l'équité au sens large du terme. De plus, aucun des projets éducatifs n'a fait référence explicitement au racisme. Ce dernier est pourtant un problème présent dans les milieux scolaires québécois. La présentation du contexte et ces constats nous autorisent à poser la question de recherche suivante: *Comment les représentations du*

racisme chez des enseignants du primaire influencent-elles la mise en œuvre de pratiques antiracistes dans leur classe?

La recension des écrits qui suit explicite les grands concepts de la question (représentations, racisme, antiracisme) tout en appuyant sa pertinence.

Chapitre 2 : Cadre théorique

Dans ce deuxième chapitre, les concepts clés de la recherche sont explicités. Il est tout d'abord question des représentations : de leur définition conceptuelle, de leurs fonctions, de leur composition, de leur construction et de leur lien avec les comportements. Le racisme est ensuite traité. Nous tentons d'éclaircir certains concepts en lien avec ce dernier (« race », ethnicité, préjugés...), nous abordons différentes lectures et niveaux du racisme. Aussi, nous explorons quelques enjeux, des impacts et des manifestations du racisme dans la société et dans les milieux scolaires. Pour terminer, nous définissons l'approche antiraciste; nous discutons de ses visées, de la critique qu'on lui fait, des pratiques liées à cette approche et des obstacles à son implantation en milieu scolaire.

2.1 Les représentations

L'étude que nous projetons sur les représentations d'enseignants a pour but de connaître leur idée globale sur le racisme et de voir de quelle façon cet ensemble d'opinions, de croyances, d'attitudes et d'informations influence leurs pratiques. Les représentations peuvent être individuelles, collectives, culturelles, professionnelles, sociales ou autres. Nous nous intéressons plus particulièrement aux représentations sociales : à leur définition, à leurs fonctions, à leurs étapes de construction, à leur composition et à leur lien avec les comportements. Cette partie du travail se termine avec une synthèse relative au concept de représentation.

2.1.1 Définitions et fonctions

Le concept de représentation a été introduit par Moscovici dans les années 60. Il est marquant par sa transversalité, puisqu'il est employé et étudié dans diverses disciplines. Tout d'abord, il est important de noter que pour qu'il y ait représentation, il doit nécessairement y avoir un objet (Grize, 1989; Jodelet, 1989). Plusieurs auteurs (Garnier & Rouquette, 2000; Moliner, 1996; Roussiau & Bonardi, 2001) estiment que les représentations seraient un ensemble de phénomènes qui dépasseraient la simple sphère des opinions, des attitudes, des images, des stéréotypes et des croyances. De façon plus complexe, les représentations symboliseraient un ensemble structuré et organisé d'opinions,

d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet, ainsi que les relations présentes entre ces éléments (Di Giacomo, 1986; Flament, 1986; Garnier & Rouquette, 1999). Moliner (1996) décrit simplement les représentations comme des contenus de savoir.

Les représentations seraient donc un produit de l'activité mentale, mais elles seraient également un processus psychologique et social d'appropriation de la réalité (Abric, 1989; Jodelet, 1989; Roussiau & Bonardi, 2001), un processus d'interprétation, une réorganisation, une reconstruction mentale du réel (Garnier & Rouquette, 2000; Moliner, 1996). Abric (1989 : 188) définit les représentations comme *«un produit et un processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe d'individus reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique»*.

Certains auteurs mettent aussi l'accent sur le rôle et la présence des rapports sociaux en lien avec les représentations. Dans ce cas, ces dernières seraient des connaissances et des informations sur le réel, partagées et construites collectivement (Jodelet, 1989; Moliner, 1996; Roussiau & Bonardi, 2001). Abric (1989) précise que les représentations seraient déterminées par le sujet lui-même, par le système social auquel il appartient et par le lien entre les deux. L'initiateur du concept de représentation décrit la notion dans son expression la plus simple de la façon suivante : rapport entre la pensée et la communication (Moscovici, 1989). D'autres pensent que les représentations interviennent comme un guide lors des échanges avec autrui. Une fois construites par l'individu, elles évoqueraient une prise de position symbolique dans les rapports sociaux (Doise, 1989; Garnier & Rouquette, 2000; Jodelet, 1989; Moliner, 1996). Elles interviendraient donc dans la construction des actions, des comportements et des pratiques des individus.

De leur côté, Moliner (1996) et Di Giacomo (1986) mettent plutôt l'emphase sur le sujet lui-même. Les auteurs croient que les représentations sont formées des informations accessibles sur un objet, de l'organisation de ces informations et des attitudes que

l'individu a face à cet objet. Quoiqu'ils ne le négligent pas, ils ne mettent pas à l'avant-plan le rôle des interactions sociales dans l'élaboration des représentations.

Tel que cela a déjà été expliqué, les représentations participent aux processus de signification d'un objet, d'interprétation de l'environnement (Garnier & Rouquette, 2000; Jodelet, 1989). Certains auteurs précisent même qu'elles interviennent lors de l'évaluation d'un objet (Di Giacomo, 1986; Garnier & Rouquette, 2000). En effet, les représentations auraient pour fonction de décrire, de saisir la nature d'un objet, mais également d'évaluer la qualité de ce dernier (Moliner, 1996).

Dans cette partie du chapitre, nous avons tenté de définir le concept des représentations ainsi que les fonctions de ces dernières. À présent, nous essayons de voir de quelle façon les représentations sociales se construisent et de quoi elles se composent.

2.1.2 Construction et composition

Selon plusieurs auteurs (notamment Doise, 1989; Jodelet, 1989, Moliner, 1996), les représentations suivent un procédé organisé lorsqu'elles se construisent. En effet, elles s'établiraient généralement en trois étapes soient : la reconnaissance de l'objet, l'objectivation de l'objet et l'ancrage de l'objet. Moliner (1996) met d'ailleurs l'accent sur cette première étape de la construction de la représentation, elle précise que l'individu doit prendre connaissance de l'objet, il doit en reconnaître les dimensions descriptives et tenter de le catégoriser. La deuxième étape, l'objectivation, est définie comme l'action de transformer ce qui est abstrait en images concrètes. L'ancrage est l'action d'incorporer l'étrange au familier (Doise, 1989). Il permet d'insérer l'objet dans un savoir préexistant (Garnier & Rouquette, 1999; Jodelet, 1989). Jodelet (1989) ajoute que le processus d'ancrage permet de donner une valeur sociale, une cohérence à l'objet.

Quant à la composition de la représentation, elle relève de deux niveaux à la fois distincts et complémentaires. Le premier niveau est une partie stable et forte qui résiste au changement,

appelée noyau central (Abric, 1989), système central (Garnier & Rouquette, 1999), métasystème (Doise, Clemence, & Lorenzi-Cioldi, 1992) ou noyau structurant (Jodelet, 1989). C'est autour de ce noyau que seraient organisés les principaux éléments d'une représentation : une définition de l'objet et des normes régissant le système social auquel l'individu adhère (Moliner, 1996). Il serait également constitué d'une zone muette qui ne serait que rarement verbalisée par les individus, siège d'éléments contre-normatifs que les gens n'oseraient pas exprimer (Abric, 2003). Selon Roussiau et Bonardi (2001), cette permanence du système de représentations serait prescriptrice de comportements. Ce noyau serait d'une nature non négociable et serait d'une telle force qu'il amènerait l'individu à infirmer par tous les moyens ce qui serait contraire ou différent de sa représentation (Moscovici, 1986). Afin de protéger sa représentation de l'objet, Moliner (1996) précise que l'humain aurait tendance à trouver des explications, consciemment ou non, lorsque les informations seraient différentes des définitions présentes dans son noyau central.

Le second niveau des représentations est constitué d'éléments périphériques. Ces derniers seraient la partie opératoire des représentations, celle qui entrerait en contact avec la réalité, en interaction avec les individus (Flament, 1986). Aussi appelés systèmes périphériques (Garnier & Rouquette, 1999) ou tout simplement système (Doise & al., 1992), ces éléments feraient preuve d'adaptation face à des contextes spécifiques. Ils s'occuperaient de la gestion des contradictions au niveau opérationnel (Roussiau & Bonardi, 2001). Ces structures dynamiques permettraient de fonctionner économiquement, sans avoir constamment besoin de recourir au noyau central. Les éléments périphériques, soumis à une certaine hiérarchisation (Abric, 1989; Garnier & Rouquette, 1999; Moliner, 1996), seraient composés de descriptions d'objet, d'attentes investies d'une valeur (Moliner, 1996), d'opinions, d'informations, de préjugés et d'attitudes.

Tel que mentionné précédemment, Roussiau et Bonardi (2001) suggèrent que les représentations soient prescriptrices des comportements des individus. Dans la prochaine partie, nous explorons la relation entre les représentations et les comportements.

2.1.3 Les représentations et les comportements

Selon certains auteurs (Doise & Palmonari, 1986; Martin & Royer-Rastoll, 1990), les représentations interviendraient inévitablement à la formation des comportements des individus; exprimer notre représentation d'un objet donnerait des indices importants sur ce qu'on en dégagerait dans l'action (Boissonneault, 2003). Afin d'identifier les représentations d'un groupe, certains auteurs (Jodelet, 1989; Windisch, 1989) proposent de les faire parler sur l'objet en question. En effet, selon eux, le langage serait porteur de représentations; une certaine forme de pensée serait associée à une certaine forme de langage. D'autres auteurs font une mise en garde à ce sujet (Abric, 2003; Moliner, 1996) puisqu'ils prétendent que certaines cognitions ne seront jamais verbalisées, par exemple, les éléments contre-normatifs. Selon eux, l'observation des comportements d'un individu pourrait en dire plus long sur ses représentations que son langage pourrait le faire.

Selon une étude de Guyon, Audet, April et De Koninck (2007), sur le tabagisme chez les femmes enceintes, ces dernières modifieraient leurs comportements en lien avec leur représentation du risque que représente le tabac pour leur fœtus. Dans une étude sur les représentations sociales de l'engagement parental du beau-père en famille recomposée, Fortin et Desprès (2008) soulignent le lien existant entre la représentation du rôle de beau-père chez un individu et les comportements adoptés par ce dernier. En ce sens, que ce soit lors de la gestion de classe, des évaluations, de la planification ou des interventions, les représentations des enseignants dirigerait leurs choix et leurs actions.

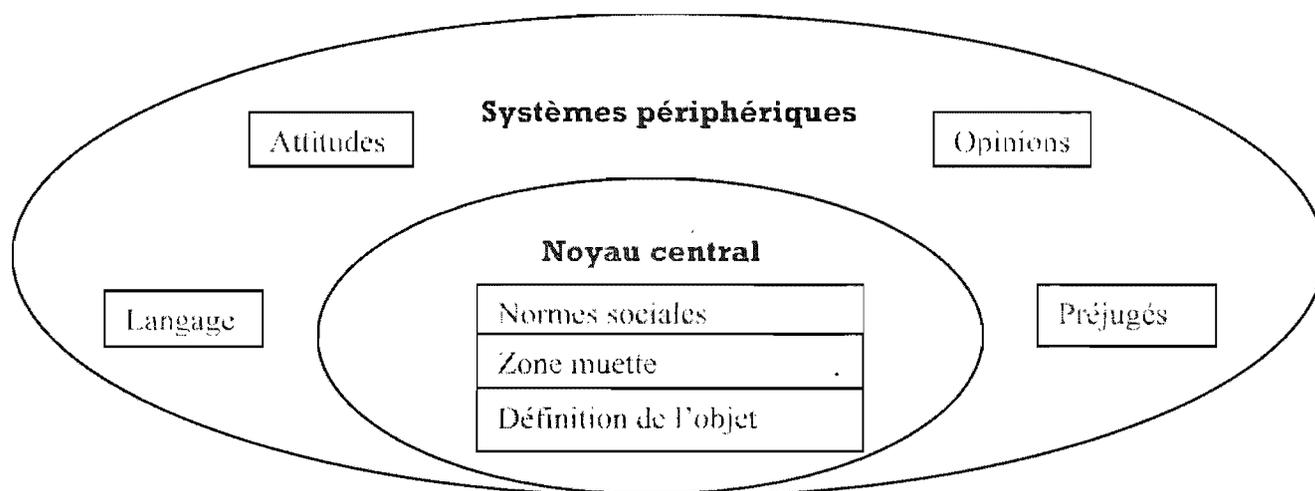
Grâce à plusieurs auteurs de la littérature scientifique, nous avons essayé de dépeindre le concept de représentation, nous pouvons maintenant tenter de faire une synthèse de ce dernier.

2.1.4 Synthèse sur les représentations

En conclusion, les représentations seraient des schèmes complexes qui se construiraient en plusieurs étapes afin de se composer d'un noyau central et d'un système périphérique. Elles

aideraient l'individu à interpréter la réalité et lui serviraient de filtre dans ses relations avec les autres. Puisque les représentations semblent guider les comportements de l'individu, il est possible de penser qu'il y ait un lien étroit entre la représentation d'un objet et des pratiques spécifiques. L'angle théorique des représentations sociales devrait donc permettre d'atteindre les objectifs de ce projet.

Schéma 1 : Composition de la représentation - Synthèse de Charette (2008)



Dans ce travail, les dimensions de la représentation abordées sont donc: la définition d'un objet, les normes sociales et la zone muette associées à cet objet, les opinions, les préjugés, le langage et les attitudes observées face à un objet; l'objet étant ici le racisme. Ce concept est d'ailleurs développé dans la prochaine partie de ce chapitre.

2.2 Le racisme : polysémie d'un concept

Dans cette partie du travail, nous abordons, dans un premier temps, les concepts de « race », de culture et d'ethnicité, de préjugé et d'ethnocentrisme, puisque ces derniers sont étroitement liés au concept de racisme. Nous tentons ensuite de faire une brève lecture du concept selon une perspective biologique, psychologique et sociologique. Nous réfléchissons ensuite aux différents niveaux du racisme et aux impacts de ces niveaux dans la société et pour les individus. Les enjeux du racisme

dans la société suivent ainsi que sa réalité en milieu scolaire. Il est ensuite intéressant d'explorer les manifestations possibles du racisme dans la société et dans le milieu scolaire. Cette partie se termine avec une synthèse relative au concept de racisme.

2.2.1 À propos de race, de culture et d'ethnicité

Le concept de « race » est un concept souvent utilisé avec des pincettes dans la littérature francophone. D'ailleurs, plusieurs auteurs emploient le concept en le plaçant entre guillemets (Bourhis, 2006; Martiniello, 1995), probablement afin de démontrer la complexité du concept et afin de laisser sous-entendre le lourd bagage historique et social que le mot traîne avec lui.

Pour Miles (1989), le concept de « race » entraîne celui de racisme, ce qui expliquerait entre autres pourquoi plusieurs auteurs l'emploient avec autant de réticence. Comme il y a un large consensus sur l'inexistence des « races », il pense que l'élimination du mot de notre usage ouvrirait une plus grande porte vers l'élimination du problème de racisme. Dans le quotidien, des personnes continuent d'utiliser « race », « groupe ethnique », « communauté culturelle », pour nommer certaines différences. Le racisme étant une instrumentalisation des différences, nous pensons qu'il serait important de mieux nommer les différences, mais qu'il serait aussi crucial de travailler sur les conditions sociales de cette instrumentalisation.

Le concept de « race » vu comme l'ensemble des caractères physiques, biologiques et génétiques qui distingueraient objectivement un groupe social d'un autre s'est imposé au XIXe siècle. Heureusement, depuis quelques années, il a été démontré qu'une telle compréhension « *n'a aucune signification scientifique dans le cas de son application à l'humanité* » (Martiniello, 1995 : 96). Le concept de « race » ne fait pas partie de la réalité d'un point de vue anthropologique ou biologique (Smedley et Smedley, 2005), cependant, comme catégorisation sociale pour rendre compte d'une certaine forme d'altérité, nous constatons que l'usage du concept perdure. Guillaumin témoigne de la prégnance de l'usage (1992 :14) :

Il n'en reste pas moins que, quel que soit le terme usité pour désigner les groupes, l'appréhension idéologique continue de poser des groupes pourvus d'une « essence » propre, productrice de conduites et de qualités spécifiques inscrites dans la chair et le sang, bref de cela même qui, au long du XIX^e siècle et du nôtre, répond à la notion de « race ».

Selon certains auteurs (Smedley & Smedley, 2005 ; Grant : 1988), d'un point de vue social, l'adoption d'une perspective raciale dans l'analyse permet de repérer les groupes qui ont de meilleurs accès aux ressources de la société et de détecter ceux qui font face à plus de barrières dans un contexte à la fois historique et contemporain.

Puisque son usage est plutôt délicat, l'emploi du concept de « race » est souvent contrasté ou imbriqué dans celui d'ethnicité. L'ethnicité résulte de la croyance subjective en une histoire et une culture communes aux membres d'un groupe dit ethnique, dans un jeu à la fois de revendication et d'assignation (Lorcerie, 2003; Martiniello, 1995; Meintel, 1995). L'identité ethnique exprime donc l'identification de l'individu à un groupe de référence avec lequel il partagerait des caractéristiques communes (fantasmées ou réelles) dont l'importance serait attestée tant que le groupe les désigne comme symboles (Meintel, 1995). Certains auteurs décrivent l'ethnicité comme une organisation sociale qui se fonderait sur une parenté fictive, une solidarité collective, des origines communes (Dumont, Langlois & Martin, 1995). Ainsi, le groupe ethnique génère une frontière mobile structurée par des marqueurs sociaux, culturels, linguistiques ou autres (Kanouté, 2007). Les frontières ethniques sont en interaction dans des rapports de conflits, de coopération, d'exploitation, de convergence, etc.

Pour ce qui est de la culture, selon Camilleri (1989 :27), ce concept réfère à :

(...) l'ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques.

Pour Kanouté (2007), des multiples définitions de la culture se dégagent des idées fortes : la culture comme espace de sens partagé par des porteurs de culture; le caractère à la fois acquis (socialisation) et dynamique de la culture; les dimensions culturelles (langue, religion, valeurs, etc.) comme balises potentielles des attitudes, des comportements et des représentations.

D'autres concepts peuvent également porter à confusion lorsque l'on traite du racisme, le préjugé et l'ethnocentrisme sont traités dans les paragraphes suivants.

2.2.2 À propos de préjugés et d'ethnocentrisme

Deux autres concepts sont aussi très sollicités lorsqu'on traite du racisme, les concepts de préjugé et d'ethnocentrisme. Le préjugé est une manière préétablie de réagir face à un individu ou à un groupe à partir de marqueurs ethnoculturels stigmatisés (Gergen & Gergen, 1984; Lynch, 1987; Kanouté, 2007; Legendre, 2005; McAndrew & Potvin, 1996). Le préjugé ne laisse pas de chance aux individus et aux groupes qu'il évalue puisqu'il porte un jugement d'une généralisation abusive. Le préjugé informe d'ailleurs plus sur les rapports intergroupes que sur les caractéristiques du groupe ou de l'individu qu'il prétend décrire.

Pour Gergen et Gergen (1984), le préjugé se décline en trois dimensions. La première est cognitive : il faut circonscrire l'objet du préjugé avec des marqueurs qui stigmatisent (les femmes, les hommes, les Noirs, les Blancs). La deuxième dimension est affective : un sentiment est souvent attaché au préjugé, du plus inoffensif au plus grave (taquinerie, condescendance, colère, frustration, haine). La troisième dimension est comportementale : un geste, souvent discriminatoire, qui exprime un déni de droit à l'endroit de l'objet. Notre société légifère le plus souvent sur la troisième dimension puisqu'elle est plus facile à documenter. Il n'est pas cependant dit que les effets des deux autres dimensions soient négligeables.

Pour ce qui est du concept d'ethnocentrisme, il fait référence, à un premier niveau, à une préférence plutôt systématique pour l'endogroupe, le groupe auquel un individu s'identifie. L'ethnocentrisme fait donc référence au fait de « *placer sa culture au centre de sa compréhension du monde* » (McAndrew & Potvin, 1996 :26), c'est « *placer les réalisations du groupe culturel auquel on se réfère au rang de norme* » (Carignan, Feza & Pourdavood, 2008 : 128). L'ethnocentrisme est donc la tendance qu'un individu a à lire le monde extérieur en regard de ses propres normes et de ses propres valeurs.

Un deuxième niveau d'ethnocentrisme a pour corollaire, au-delà de la préférence endogroupe, la tendance à accoler à l'exogroupe (les Autres) des préjugés stigmatisants (Carignan & al., 2008; Lorcerie, 2003; Poutignat & Streiff-Fenart, 1995). Ce deuxième niveau d'ethnocentrisme tend à considérer sa communauté culturelle comme étant la meilleure et à stigmatiser les Autres (Berdichevsky, 1996). Ainsi, l'ethnocentrisme des groupes dominants ou majoritaires est à surveiller en permanence pour que les institutions publiques reflètent également les cultures minoritaires. Surveiller aussi notre propre ethnocentrisme permet d'éviter une dérive vers le racisme (Kanouté, 2007).

Maintenant que nous avons éclairci quelques concepts associés au racisme, nous pouvons maintenant nous attarder à différentes lectures qu'on fait du concept.

2.2.3 Des lectures du racisme : biologique, sociologique et psychologique

Dès l'époque de la préhistoire, les individus tentaient de montrer leur dominance face à l'ennemi (Paraf, 1974). Les hommes se disputaient et se battaient afin de ne laisser aucun étranger mettre le pied sur leur territoire; le racisme essayait déjà de se frayer une place dans le monde humain. Selon Dortier, (2004), l'Antiquité aurait aussi été une période imprégnée de racisme, tout comme les périodes de colonisation. L'auteur croit par contre que le problème serait devenu plus présent au 19^{ème} siècle,

en raison du clivage immense entre les classes sociales de l'Europe (Wieviorka, 1991). Le racisme a aussi été très marquant lors de la deuxième guerre mondiale avec l'émergence du mouvement Nazi (Paraf, 1974) et de l'hypothèse d'une « race » dominante.

Le phénomène du racisme ainsi que ses diverses lectures existent depuis des siècles et évoluent sans cesse à travers l'espace et le temps. Pendant plusieurs années, certains scientifiques comme Linné, Gobineau et Chamberlain ont élaboré des théories qui avaient pour but de mettre en évidence l'existence d'une « race » humaine dominante (Paraf, 1974). François Jacob (1981), l'un des auteurs de l'ouvrage collectif *Le racisme - Mythes et sciences*, affirme qu'il y a à peine quelques décennies les données scientifiques étaient manipulées afin de mieux servir la politique et les dirigeants. Berdichewsky (1996) croit que cette pathologie sociale se serait développée afin de justifier l'usage de l'esclavage par l'aristocratie.

Heureusement, depuis quelques décennies, à côté de pseudo-théories élaborées par des scientifiques biologistes, des lectures plus sociologique et psychologique de la problématique raciale s'imposent peu à peu. Selon Wieviorka (1991), c'est la perspective biologique du problème de racisme qui aurait guidé le monde scientifique vers la perspective sociologique qui est adoptée aujourd'hui par plusieurs auteurs de la littérature scientifique (entre autres McAndrew & Potvin, 1996; Miles, 1989). En effet, en tentant de créer l'idée d'une supériorité biologique d'une « race » sur une autre, les écrits scientifiques auraient informé la collectivité de l'existence de conflits entre différents groupes d'individus. Le problème se situerait donc au niveau social plutôt qu'au niveau biologique.

Miles (1989) prétend que le racisme, comme problème de société, serait apparu avec la rencontre des gens d'ailleurs, la rencontre de l'Autre. Dans un rapport, *Le racisme*

au Québec : *éléments d'un diagnostic*, McAndrew et Potvin (1996 :17) définissent le racisme comme :

(...) la constitution, à travers les rapports sociaux, de distinctions fondées sur la couleur, l'origine ethnique, la culture ou la religion, qui visent à exclure, rejeter voire éliminer des personnes jugées indésirables ou menaçantes par un groupe, souvent majoritaire.

Les auteures mettent l'accent sur la construction sociale du racisme, tout comme le fait Brandt (1986), en basant le racisme sur des mythes culturels fondés sur des stéréotypes sociaux et des préjugés non établis à partir de faits scientifiques. Brandt (1986) définit également le racisme comme étant l'action d'empêcher l'accès aux meilleures ressources de la société à un certain groupe, tout comme le décrivaient Smedley et Smedley (2005).

Bien qu'elle ne soit pas mentionnée dans la définition de McAndrew et Potvin (1996), la langue, un élément important de la définition identitaire d'un individu, peut aussi être un facteur social de discrimination.

Tout au long de l'histoire de l'humanité, les questions de langues ont été, de près ou de loin, liées à des enjeux de définitions identitaires, de relations interethniques et d'établissement de rapports de domination. (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008)

Il n'est pas rare de voir un groupe qui est en position de domination économique et culturelle imposer l'utilisation d'une langue qu'il légitime au détriment de langues minoritaires. Armand & al. croient que de privilégier la langue du groupe dominant entraîne aussi une discrimination relativement à la mobilisation du capital social et à l'accès aux ressources. Cette façon de faire perpétuerait la distribution inégale du pouvoir et encouragerait aussi le racisme.

La fin du XXème est aussi marquée par une perspective psychologique de la problématique du racisme. Wieviorka (1991) croit que le racisme pourrait provenir d'un ensemble de préjugés et d'attitudes issus de la structure émotionnelle de la personne qui discrimine l'autre. Dans cette perspective, le racisme ne serait donc pas déterminé par les qualités spécifiques des individus marginalisés, mais plutôt par un

sentiment présent chez les personnes racistes. Les auteurs du dictionnaire des sciences humaines, dirigé par Jean-François Dortier (2004), font le lien entre le problème social du racisme et l'estime de soi des « persécuteurs ». Ils affirment que l'humain a parfois besoin de discréditer autrui afin de se sentir valorisé ou afin de se distinguer de celui qu'il considère comme étant misérable.

Le résultat du travail de longue haleine pour déconstruire le concept de « race », ou celui de la rectitude politique pousse le racisme à utiliser d'autres présupposés. C'est d'ailleurs pourquoi il est important d'être vigilant pour débusquer les nouvelles dynamiques de construction du racisme. Les chercheurs dans le domaine plus large de l'équité partagent cette vigilance (Lefebvre, 2001; Legault, 2006; Marhraoui, 2005; Solar, 1998, 2007). Par exemple, on parle aussi du néoracisme (Eckmann & Eser Davolio, 2002; Wieviorka, 1991). Selon Roy (2007), traitant de la situation des Autochtones du Canada, le culturalisme serait du néoracisme avec un argumentaire qui incrimine une *nature* et une *culture* incompatibles avec la modernité. Pour lui, « *racisme et culturalisme partagent plusieurs lieux communs et tout particulièrement cette totale dépolitisation des explications évoquées en regard des inégalités* (Roy, 2007 : 85).

Dans cette partie du chapitre, nous avons vu différentes lectures du racisme qui ont pris place au fil du temps. À présent, nous explorons les différents niveaux du racisme tels qu'exposés par plusieurs auteurs de la littérature scientifique.

2.2.4 Les différents niveaux du racisme

Selon les auteurs précédemment explorés, le racisme peut donc relever de préjugés et d'attitudes issus de la structure émotionnelle d'une personne, d'un individu (Wieviorka, 1991), mais il peut également se retrouver dans les rapports sociaux, entre groupes d'individus (McAndrew & Potvin, 1996). Ces regards divergents sur le

racisme suggèrent que l'on traite le problème comme une pathologie individuelle ou sociale?

Selon Bennett (2007), le racisme opère à trois niveaux qui sont interreliés entre eux : le niveau individuel, le niveau institutionnel et le niveau culturel. Tout comme Wieviorka (1991) l'expliquait, le racisme individuel est présent lorsqu'un individu estime que les membres d'un autre groupe ont des comportements sociaux partagés et déterminés par leurs attributs physiques (Bennett, 2007). L'individu a des préjugés concernant un groupe donné (ou un individu faisant partie d'un groupe), il considère ce dernier inférieur à lui et peut parfois aller jusqu'à poser des gestes de discrimination, avoir des comportements méprisants ou agressifs envers le groupe ou l'individu qu'il marginalise (Bennett, 2007; Berdichewsky, 1996).

Le racisme institutionnel fait plutôt référence à un racisme caché où l'on peut difficilement identifier les personnes à la source du fléau. Le racisme institutionnel est tellement intégré aux politiques, aux pratiques, aux lois et aux règles des organisations publiques, qu'il est presque considéré comme normal par la difficulté qu'on a à le pointer du doigt (Bennett, 2007; Berdichewsky, 1996). Le racisme institutionnel tend à protéger le groupe dominant et à exclure d'autres groupes sociaux (Miles, 1989). Selon Bataille, McAnderw et Potvin, « *le racisme est maximal lorsqu'il est traduit et porté par des institutions* » (1998 :120).

Le racisme culturel est le rassemblement d'un racisme institutionnel et d'un racisme individuel. En effet, il reflète un rapport de force général défavorable à certains groupes sociaux. Ce type de racisme peut se retrouver dans toutes les sphères de la société, par exemple, dans les médias. Au niveau scolaire, ce type de racisme peut se retrouver dans les programmes, dans les curricula, dans les cours offerts à l'école, dans les attentes à la baisse de certains intervenants face aux élèves culturellement différents, dans un environnement scolaire hostile face à la différence (Bennett, 2007).

(...) Ainsi, le racisme est un système de classification qui peut se manifester sur une base individuelle ou institutionnelle relativement à des inégalités systématiques résultant de pratiques institutionnelles et culturelles par l'imposition de la culture dominante au détriment de la culture des groupes minoritaires. (Carignan et al, 2008 :130).

La responsabilité face au problème de racisme serait donc à la fois individuelle et collective. Il est important que chaque individu ne glisse pas de l'ethnocentrisme au racisme, il faut que chacun soit sensibilisé à ce problème de société. Par contre, il est aussi important de se préoccuper du racisme au niveau social. Il est important de voir à ce qu'il ne se retrouve pas naturellement dans les politiques qui sont souvent établies par le groupe dominant. C'est en s'attaquant à ces deux sphères que nous arriverons à juguler ou à contrôler le racisme dans notre société et ainsi, à éviter certains de ses impacts néfastes.

2.2.5 Des impacts du racisme

Les impacts du racisme sont donc à la fois collectifs et individuels. À cause de son objectif de déni de droits, le racisme mène à une dégradation des rapports sociaux pouvant conduire à différents niveaux de conflits et de violence (Berdichewsky, 1996; Dortier, 2004; Wieviorka, 1991). Dans les cas extrêmes, le racisme peut effectivement provoquer des réactions violentes chez les groupes ou les individus marginalisés (Mc Andrew & Potvin, 1996; Bataille & al., 1998). Le racisme fait persister les barrières sociales et raciales et encourage les individus marginalisés à cesser leurs efforts d'intégration et à interrompre le développement de leur sentiment d'appartenance à la société dans laquelle ils vivent. Le racisme accélère donc « *la distanciation entre les groupes culturels existants* » (Bataille & al., 1998 :128).

Ainsi, les groupes ou les individus marginalisés pourraient avoir tendance à se retourner vers la communauté à laquelle ils s'associent, ce qui entraînerait « *un imaginaire de solidarité raciale* » (Bataille et al, 1998; 125). En mettant trop l'accent sur les différences d'autrui et en cadrant ce dernier dans une identité ethnoculturelle

immuable, on peut l'amener à se replier sur sa communauté et cela peut mener à la ghettoïsation (Armand & al., 2008; Bataille & al., 1998). De façon générale, le racisme « *met en péril le projet pluraliste de la société québécoise* » (Bataille & al., 1998;128).

De façon plus individuelle, le racisme peut certainement entraîner l'humiliation chez celui qui la subit. Il peut même obliger l'individu à accepter les railleries des autres afin de ne pas être exclu du groupe auquel il tente de s'intégrer (De Rudder et Vourc'h, 2008). Le racisme peut amener les gens qui le subissent à douter d'eux-mêmes et peut même amener les individus marginalisés à se « *conformer au stéréotype qui leur est attribué* » (De Rudder et Vourc'h, 2008 :14).

Pelchat, Gagnon et Thomassin (2006), traitant de l'exclusion sociale en général, attribuent plusieurs conséquences au fait de se faire rejeter ou exclure par autrui. En effet, si l'individu sent qu'il n'a pas de statut social au sein d'un groupe, cette situation peut porter atteinte à sa dignité ou à son identité. L'exclusion peut être associée à un mal-être chez l'individu et peut lui faire vivre de la honte, de la solitude, de la frustration, de la rage ou une perte d'estime de soi.

Les impacts du racisme ne sont certainement pas négligeables. Plusieurs enjeux s'incorporent aussi à ce problème de discrimination et sont présents dans la société québécoise comme dans les milieux scolaires, c'est ce que nous tentons de débroussailler dans les paragraphes suivants.

2.2.6 Des enjeux sociétaux québécois

Comment se présente la situation du racisme au Québec? Le concept est complexe et les procédés simplistes qui cherchent à le mettre à jour ajoutent à la confusion. Selon McAndrew et Potvin (1996), le racisme au Québec n'est ni bien explicite ni très organisé. En effet, malgré l'évolution rapide de la population québécoise qui est de plus en plus riche en diversité ethnoculturelle, le racisme ne semble pas avoir pénétré la vie politique et « *les expressions sociales d'intolérance et de rejet, bien que non*

négligeables, y demeurent éclatées » (Bataille & al., 2008). Cependant, il n'en demeure pas moins important d'en discuter avec la population québécoise, d'où l'importance de la Commission Bouchard-Taylor, sur les accommodements raisonnables. Cette dernière a tenté de faire des propositions visant à éviter le racisme dans notre société en ayant toujours comme fil conducteur « *l'intégration dans l'égalité et la réciprocité* » (Bouchard et Taylor, 2008). Cette trame, qui a traversé l'ensemble du débat sur les accommodements raisonnables, a parfois fait émerger des relations intergroupes une multitude de points de vue, dont certains ont été jugés racistes ou culturalistes. La Commission a aussi souligné un certain malaise chez la population québécoise face aux accommodements. Certains Québécois et Québécoises porteraient un jugement très négatif sur les pratiques d'accommodement, ils les jugeraient parfois illégitimes et craindraient même que ces dernières menacent l'ordre social et les valeurs fondamentales du Québec, ce qui pourrait engendrer des situations de racisme. La Commission précise, par contre, qu'il existe parfois une distorsion importante entre la perception des gens face à un événement et les faits réels qui y sont associés; ainsi, il est important d'en discuter et essentiel de faire le point.

Cependant, au-delà des déclarations d'intention, si on regarde la situation de certaines minorités qui font face à un potentiel d'être victimes de racisme, nous pouvons conclure que le Québec, comme plusieurs sociétés, n'a pas gagné la bataille contre le racisme. Dans un document de consultation sur la situation des communautés noires, le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC, 2005) souligne sa préoccupation sur le fait que, en dépit d'un taux de scolarité légèrement supérieur à la moyenne nationale, ces communautés accusent un taux de chômage de 17,1 %, comparé à 8,2 % pour l'ensemble de la population. Ce document pose la « *discrimination raciale* » comme une hypothèse explicative de cette situation.

Blaser (2006) a étudié l'intégration linguistique et la performance économique d'une cohorte d'immigrants à Montréal : les immigrants d'Haïti, du Vietnam et d'Amérique du Sud sont des groupes ethniques particulièrement défavorisés, même après dix ans

de vie au Québec. Dans deux ouvrages collectifs publiés au Québec (Renaud, Bourgeault & Pietrantonio, 2002; Renaud, Leloup & Germain, 2004), sur les relations ethniques et sur la résurgence du racisme, les auteurs se penchent, entre autres, sur la discrimination « post 11 septembre 2001 » des communautés arabo-musulmanes.

En conclusion, malgré que le gouvernement du Québec mette sur pied de nombreux programmes et de nombreuses lois visant à combattre les effets du racisme (Bataille & al, 2008), le problème est quand même présent dans la société québécoise. Jusqu'à maintenant, le racisme au Québec n'a pas conduit la société à des dérapages majeurs (Bataille & al., 2008), mais il n'est pas moins important de s'en préoccuper.

D'autres enjeux du racisme concernent plus spécifiquement le milieu scolaire, c'est ce qui est abordé dans les lignes qui suivent.

2.2.7 Des enjeux spécifiques au milieu scolaire

Puisque l'école est le miroir de la société, il est clair que la diversité ethnoculturelle s'y reflète également. Selon Troyna et Hatcher (1992), dès l'âge du primaire, les enfants ont des attitudes sociales dans lesquelles il est déjà possible de retrouver des traces de racisme. Dans la partie consacrée au contexte de la recherche, nous avons vu que les professions de foi du gouvernement, en matière de prise en charge de la diversité, interpellent autant les commissions scolaires que les écoles. Également, la réalité du racisme est aussi peu ou aussi mal documentée dans les écoles que dans la société en général. D'ailleurs, des études se sont penchées sur différents espaces (curriculum, réussite scolaire, interactions sociales) du scolaire pour illustrer des problématiques dont la lecture pourrait laisser inférer à l'existence d'un racisme systémique ou d'un ethnocentrisme en milieu scolaire.

En 1986, McAndrew a fait une étude plutôt exhaustive sur le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le

matériel didactique au Québec. Par rapport à des études précédentes, elle concluait que la présence de la diversité s'était améliorée quantitativement et qualitativement, mais qu'il fallait surveiller un ethnocentrisme encore bien présent. Plus récemment, dans une communication sur «Le traitement du monde musulman dans le matériel didactique au Québec», McAndrew, Oueslati et Helly (2006) ont analysé un corpus constitué de 77 manuels du primaire et du secondaire approuvés par le MELS. L'analyse s'est faite autour de quatre thèmes : la présentation de l'Islam et des cultures musulmanes; la présentation du monde musulman au plan international: événements historiques et situation actuelle; la présentation des musulmans au Québec et au Canada; les personnages d'enfants ou d'adultes musulmans dans les textes de fiction. Une conclusion partielle des auteurs révèle une représentation plutôt caricaturale dans ce traitement. Comme quoi, la stabilité des acquis dans le domaine de l'équité dépend de l'évolution des rapports ethniques, d'où la nécessité d'une veille en évitant de faire une caricature de certains groupes.

Pour ce qui est de la réussite scolaire des minorités, McAndrew et Ledent (2005) se sont intéressés à la situation des jeunes des communautés noires au secondaire à Montréal, à Laval et en Montérégie, auprès de commissions scolaires francophones et anglophones à partir des données du MELS. Les deux groupes de comparaison sont les élèves issus de l'immigration et la population scolaire en général. Les jeunes des communautés noires ont en général un taux de réussite plus faible que ces deux groupes. Les auteurs concluent que *«l'élève à risque» typique au sein des communautés noires est, en effet, un garçon créolophone ou anglophone d'origine antillaise, né hors du Québec, arrivé en cours de scolarité secondaire et fréquentant un établissement de la région de Montréal* (McAndrew et al. 2005; 59-60).» Cependant, les auteurs appellent à affiner le résiduel dans les hypothèses explicatives, qui relèverait davantage de la condition de minorité de ces jeunes. Dans ce sens, commentant ces résultats, McAndrew (2006 :4) invite à explorer les facteurs institutionnels qui freinent la réussite de ces jeunes :

À cet égard, il ne suffit pas de simplement dénoncer le déficit des ressources consenties auprès des élèves et des parents mais il faut aussi s'attaquer à l'analyse des attentes différenciées, voire des préjugés, des enseignants, ainsi qu'à la révision de l'ethnocentrisme qui marque encore nombre de stratégies scolaires.

Les interactions sociales de jeunes en contexte de minorités ethnoculturelles ont été largement documentées. Des auteurs ont choisi la perspective des stratégies identitaires pour décrire comment ces jeunes transigent avec d'autres lorsqu'ils font face à une identité dévalorisée, stigmatisée (Camilleri, 1990; Taboada-Leonetti, 1989). Certaines de ces stratégies sont lourdes de conséquences, comme le fait d'intérioriser les attributs négatifs en considérant l'infériorisation subie comme preuve d'infériorité ou le fait de faire de la surenchère en jouant le stigmate pour défier son prescripteur (individu ou société). Potvin (1997), analysant la situation de jeunes d'origine haïtienne au Québec, souligne les difficultés que ces derniers rencontrent au plan identitaire : stéréotypes, préjugés, perceptions négatives de la part d'autres jeunes, suspicion, harcèlement et profilage racial de la part de la police, violence de la part de groupes néonazis. Dans son mémoire de maîtrise sur le vécu scolaire d'élèves haïtiens à Montréal, Lafortune (2006 : 73) a recueilli leurs perceptions :

Le racisme vécu à l'école est aussi le quart du temps attribué aux professeurs qui, selon les répondants, n'apprécient pas avec objectivité les travaux d'élèves haïtiens en général, posent des gestes envers les Noirs qu'ils ne poseraient pas envers un Blanc, punissent les Noirs pour des choses qu'ils laissent passer quand il s'agit d'un Blanc. Linda (15 ans, sec. 4.) explique, par exemple, n'avoir jamais été personnellement victime de racisme, mais elle souligne que, dans son école, lorsqu'un incident comme le déclenchement de l'alarme se produit, les premières personnes visées sont les Noirs, même lorsqu'ils ne sont pas concernés.

Par rapport à la gestion du groupe classe, les enseignants doivent socialiser à la diversité (Abdallah-Preteceille, 1997 et 2003) par la promotion des valeurs d'ouverture à la diversité, de tolérance et de respect. L'enseignant qui interprète le curriculum a le rôle de refléter la diversité, d'aborder les rapports d'iniquité comme le

racisme, à la fois dans leur construction historique, leurs manifestations au quotidien et leur impact (Kanouté, 2007). Troyna et Hatcher (1992), ainsi que Tapernoux (1997), indiquent que les attitudes et les interventions de l'enseignant, face à des situations où intervient le racisme, sont significatives et déterminantes pour l'enfant. En effet, les interventions de l'enseignant lui servent de modèles dans sa rencontre avec autrui. Selon Kanouté (2007), se préoccuper de la qualité des interactions sociales en classe, c'est également ne pas occulter les incidents racistes ou à caractère ethnoculturel entre élèves.

Dans cette portion du travail, nous avons fait un bref survol des enjeux multiples qui concernent le racisme dans la société et dans les milieux scolaires. Dans la section ci-après, il est question des manifestations du racisme.

2.2.8 Des manifestations du racisme

Autant au niveau de la société que dans les milieux scolaires, le racisme peut se manifester de différentes façons et peut être soit conscient soit inconscient. Selon Jacques (1997), les manifestations du racisme peuvent prendre quatre formes différentes :

- D'abord, il y aurait le racisme inconscient qui relèverait du préjugé (Leonardo, 2005; Berdichevsky, 1996). Ce dernier se traduirait par des plaisanteries, des jeux de mots ou des blagues de mauvais goût portées sur un individu ou sur un groupe d'individu (Dortier, 2004; Berdichevsky, 1996). L'individu poserait un préjugé raciste sans réellement s'en rendre compte, sans avoir conscience de ses caractéristiques à caractère raciste.
- Il y aurait ensuite un racisme inconscient qui relèverait plutôt du comportement. Ces comportements prendraient aussi racine sur des stéréotypes ou des préjugés, l'individu concerné prendrait des décisions et poserait des gestes en lien avec ses préjugés. Par exemple, il pourrait choisir tel professeur de musique plutôt qu'un autre qui aurait un nom à consonance étrangère.

- Pour sa part, le racisme conscient serait présent lorsqu'un individu adhérerait volontairement et consciemment à une idéologie raciste, aux mythes et aux stéréotypes racistes (Gold, 1996). Il pourrait également se traduire par des paroles injurieuses à l'égard de personnes culturellement différentes, par des railleries, des humiliations verbales (Dortier, 2004; Tapernoux, 1997; Troyna & Hatcher, 1992; Wievorka, 1992).
- Dans sa pire forme, le racisme conscient pourrait se traduire par des comportements discriminatoires consciemment posés. Dans ce cas, «l'agresseur» connaîtrait donc les conséquences de ses actes, mais ne s'empêcherait pas d'agir en ce sens. Ce type de racisme pourrait se manifester par le rejet de l'autre (Leonardo, 2005; Dortier 2004) ou par des actions pouvant même aller jusqu'à l'agression physique ou la ségrégation, le déni de l'existence d'un groupe ou de leurs droits (Dortier, 2004; Bataille & al., 1998; Berdichewsky, 1996; Gold, 1996; Wievorka, 1994).

Dans les milieux scolaires, le racisme peut se traduire par des manifestations telles que celles énumérées ci-dessus, surtout lorsqu'il se vit entre élèves. Pour ce qui est des intervenants, le racisme se traduit surtout par des réputations créées sur les élèves, dans le salon du personnel (Wright, 1992), par des façons inégales et différentes de traiter certains élèves (Mc Andrew & Potvin, 1996; Brossard, Morin, Gagnon, Thibault, Toussain, Wolfe Blanchard & Bourassa-Lambert, 1980), par de l'hostilité, par de l'indifférence, par la mise de côté de certains élèves. Les préjugés font aussi partie des réalités vécues en milieu scolaire (Brossard & al, 1980).

Après avoir exploré différentes facettes du racisme, nous sommes maintenant prêts à faire une synthèse du concept et à mettre l'accent sur les éléments qui nous intéressent plus particulièrement dans l'élaboration de ce mémoire.

2.2.9 Synthèse sur le racisme

Cette recension des écrits sur le racisme donne un aperçu des différents concepts souvent associés au racisme ainsi qu'une brève explication de ces derniers. Elle

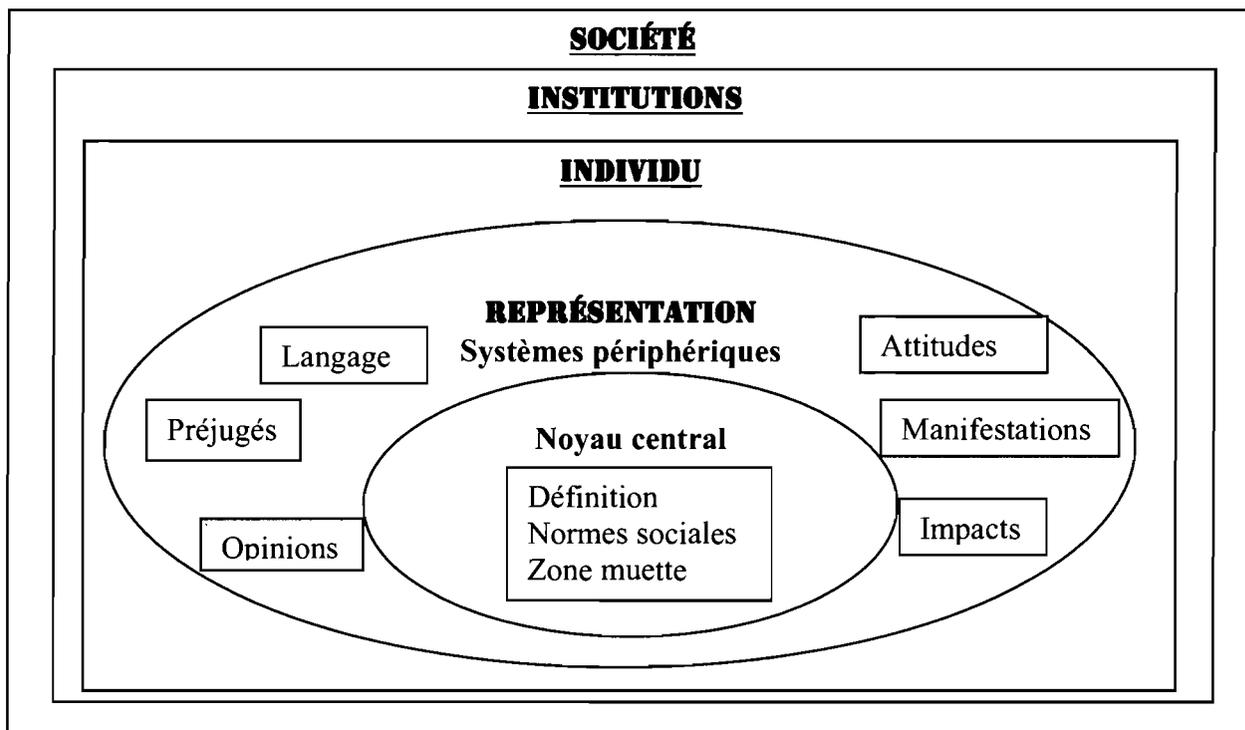
montre aussi les différentes lectures du racisme qui ont été faites au fil du temps et des sociétés. D'ailleurs, nous trouvons pertinent d'inscrire notre recherche dans une perspective psychosociologique du racisme. En effet, nous nous rallions à la critique faite à la perspective biologique et nous nous intéressons aux représentations de l'enseignant, comme individu (lecture psychologique) et acteur social (lecture sociale) dans les milieux scolaires québécois. De plus, le travail de l'enseignant consiste non seulement à interpréter un curriculum, mais également à réguler les interactions sociales d'élèves en classe.

Puisque dans le cadre de ce travail, le concept de racisme sera directement lié à celui de représentation, il sera intéressant d'interroger le phénomène en gardant comme toile de fond le concept de représentation. Comme nous l'avons vu dans la recension des écrits, le racisme peut être présent à plusieurs niveaux de notre société, c'est pourquoi, lors de la collecte de données, nous inviterons des enseignants à se prononcer sur le racisme dans la société, dans les différents niveaux du système éducatif (du ministère à l'école) et dans leurs pratiques au quotidien.

Dans le cadre de ce mémoire, nous explorons les représentations du racisme d'enseignants composés de : leur **définition** du concept de racisme, des **normes sociales** auxquelles ils semblent adhérer, la **zone muette** qu'ils n'osent pas dévoiler. Nous observerons également le **langage employé** et leurs **opinions** en lien avec le phénomène de racisme, leurs **préjugés** raciaux et leurs **attitudes** face au phénomène. Les enseignants interrogés seront probablement en mesure de nommer quelques **manifestations** et **impacts** en lien avec le problème de racisme. Aller chercher les représentations sur le racisme pose des défis méthodologiques particuliers que nous abordons dans le chapitre suivant.

Voici un schéma (Schéma 2, page 44) qui tente d'intégrer les concepts de racisme et de représentation. Cette intégration de concepts permet de préciser les éléments qui ont aidé à construire l'outil de collecte de données.

Schéma 2 : Représentation du racisme - Synthèse de Charette (2008)



Après avoir défini les deux premiers concepts structurants de la recherche, il est maintenant temps de voir les dimensions du concept d'antiracisme qui seront prises en compte afin d'arriver à répondre à la question de recherche.

2.3 L'antiracisme

Le racisme est un phénomène de société important que l'on retrouve inévitablement en milieu scolaire québécois. Afin de le combattre, McAndrew et Potvin (1996) invitent les institutions scolaires à mettre en place des actions globales, à la hauteur de la complexité du phénomène étudié. Tel est ce que propose l'approche antiraciste. Cette partie du travail tente de préciser les particularités de l'approche antiraciste par

rapport à d'autres approches en la définissant et en précisant les visées de cette dernière. Dans cette portion du chapitre sont également exposées quelques critiques faites à l'approche antiraciste par les tenants d'autres approches. Nous discutons des pratiques enseignantes au sens large ainsi que de celles inspirées de l'approche antiraciste. Nous abordons également quelques obstacles qui se dressent sur le chemin de l'approche antiraciste dans le contexte scolaire. Cette partie se termine aussi avec une synthèse relative au concept d'antiracisme.

2.3.1 Pourquoi l'approche antiraciste? Définition et visées

Diverses approches tentent depuis plusieurs années de contrer le problème de racisme dans la société et en milieu scolaire. Parmi elles, le multiculturalisme, l'interculturel ou l'interculturalisme, les pédagogies de l'équité, l'éducation à la citoyenneté et l'antiracisme sont celles desquelles on entend le plus souvent parler.

Selon certains auteurs (Eckman & Eser Davolio, 2002), l'approche antiraciste aurait pris racine, dès le 19^{ème} siècle, afin de lutter contre la discrimination faite aux Noirs. Selon Potvin et al. (2006 : 10), traitant de la situation au Canada, l'approche antiraciste *«se serait plutôt développée, à partir des années 1970, en réaction aux limites perçues de l'éducation multiculturelle»*. On reprochait effectivement à l'approche multiculturelle ou interculturelle dite « traditionnelle » de trop mettre l'accent sur l'enrichissement mutuel de la diversité, la valorisation des héritages culturels spécifiques à chacune des cultures et la modification des perceptions et des attitudes individuelles (Potvin & Carr, 2008).

Selon les tenants de l'approche antiraciste, l'approche multiculturelle omettrait des détails importants dans sa lutte contre le racisme. *« Cet enseignement comporterait rarement un examen critique du rôle historique de l'exploitation économique et politique de certains groupes »* (Potvin & Carr, 2008 : 201). De plus, en axant sa théorie sur les pratiques individuelles, elle ne s'attaquerait pas au problème de racisme en profondeur, elle n'aspirerait pas à atteindre une transformation sociale

importante (Potvin & Carr, 2008). Par-dessus tout, les partisans de l'approche antiraciste lui reprocheraient d'avoir *«un impact plus grand sur la sensibilisation aux préjugés chez les groupes majoritaires que sur la promotion sociale des élèves issus des groupes ethnoculturels ou « raciaux » et de leur communauté»* (Potvin & Carr, 2008 : 201).

En ce qui a trait à l'éducation à la citoyenneté, celle-ci est obligatoire dans le *Programme de formation de l'école québécoise* de 2001 (MEQ, 2001a). Tout comme l'approche antiraciste, cette dernière vise le développement d'une société plus juste, plus égalitaire et plus démocratique. En effet, cette approche a pour but de faire vivre aux élèves des expériences empreintes de valeurs démocratiques et d'égalité des droits. Elle vise à former des citoyens de demain capables de participation active, de respect de l'autre et d'implication dans des rapports égalitaires rejetant toute forme d'exclusion (MEQ, 2001a).

Dans l'éducation à la citoyenneté, le traitement des rapports de force et de pouvoir dans les différents systèmes de la société est aussi occulté, tandis que l'enseignement inspiré de l'approche antiraciste a pour but de combattre le racisme en profondeur, de manière systémique (Lynch, 1987). Également, Potvin et Carr (2008 :201) *« estiment que cette approche tend généralement à confondre culture civique et culture ethnique majoritaire»*.

Sans proposer une définition synthétique de l'antiracisme, le rapport de recherche de Potvin et al. (2006) propose, dans son cadre heuristique, les grandes dimensions qui illustrent la plus value d'une approche antiraciste. Selon les auteures, l'approche antiraciste aurait deux objectifs prioritaires :

- L'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et les enseignants issus des minorités;

- Un système d'explication dominant basé sur les rapports inégalitaires entre les divers groupes, nationaux et mondiaux.

Par son premier objectif, l'approche antiraciste s'adresse non seulement aux enseignants et aux directions d'écoles, mais aussi, aux commissions scolaires, aux institutions, à la population en général et à l'État. Ainsi, elle vise non seulement l'adaptation ou la modification du matériel utilisé en classe et des stratégies d'enseignement, mais également la formation des enseignants, les pratiques des institutions, les curricula et les politiques ministérielles (Potvin & Carr, 2008, Potvin & al., 2006; Troyna, 1993). Cet objectif prioritaire distingue sans aucun doute l'approche antiraciste des autres approches.

Par son deuxième objectif, l'approche vise à déconstruire les préjugés racistes existants, à construire une éducation basée sur l'égalité, sur la justice et sur la libération des oppresseurs et des opprimés (Brandt, 1986). De plus, l'éducation antiraciste veut préconiser :

(...) une meilleure connaissance des rapports historiques et actuels de pouvoir et de domination au sein de la société et dans le monde, des droits de la personne et des droits des minorités, de la stratification sociale et des inégalités, du fonctionnement des institutions et des politiques ayant des effets discriminatoires et de l'exclusion et de l'infériorisation des penseurs non occidentaux dans les curricula dominants. (Potvin & Carr, 2008 : 204)

Les principales stratégies de l'approche antiraciste au niveau de la pratique sont (Potvin & Carr, 2008):

- **La transformation des attitudes et comportements mais surtout des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires.** Cette stratégie est propre à l'approche antiraciste. Elle vise à considérer le racisme comme un phénomène de société plutôt que comme une pathologie individuelle. Tel qu'il a été dit plus tôt, elle questionne le racisme à tous les niveaux, surtout celui qui tend à protéger le groupe dominant et à exclure certains groupes sociaux.

- **La transmission auprès des élèves, des enseignants et des parents, d'un empowerment.**
- **Une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination.**

Ces deux dernières stratégies de l'antiracisme se retrouvent aussi, de façon plus ou moins explicite, dans les principes d'équité proposés par Solar (1998).

En effet, traitant de l'équité en général, Solar (2008) développe une perspective qui rejoint celle de Potvin et de Carr (2008). Selon elle, une pédagogie d'équité, dans laquelle s'imbrique l'approche antiraciste, devrait s'inspirer de quatre principes de base.

- *La parole pour contrer le silence.* Tout d'abord, l'enseignement inspiré de l'approche antiraciste devrait permettre à tous les élèves de prendre la parole afin de rendre chacun d'entre eux visible et afin de leur donner la possibilité d'agir. C'est leur donner de l'*empowerment* : leur permettre une prise sur le milieu, leur permettre de devenir des acteurs sociaux de la transformation (Potvin & Carr, 2008).
- *La mémoire pour contrer l'omission.* L'enseignement inspiré de l'approche antiraciste devrait favoriser la connaissance de l'histoire et de la présence des groupes minoritaires afin que leur contribution ne tombe pas dans l'oubli. Ce principe vient rejoindre le deuxième objectif prioritaire de Potvin et Carr (2008) qui rappelle que l'approche antiraciste priorise une meilleure connaissance des rapports historiques de domination et de pouvoir au sein des sociétés diverses.
- *La participation pour contrer la passivité.* Elle devrait permettre à chacun de participer activement à ses propres apprentissages. Ce principe est aussi en lien avec l'*empowerment* énoncé par Potvin et Carr (2008) : il vise l'engagement du personnel scolaire, des élèves et des parents.
- *Le pouvoir pour contrer l'impuissance.* Ce principe devrait permettre à chacun d'exercer le pouvoir, de participer à une société dite démocratique. Ce

principe va dans le même sens que la troisième stratégie énoncée par Potvin et Carr (2008 : 204), stratégie selon laquelle les enseignants devraient « *éliminer les perspectives ethnocentriques de leur enseignement* », stratégie qui désire donner du pouvoir, de l'espace aux enfants et aux parents des groupes marginalisés afin qu'ils puissent lutter contre la discrimination.

En résumé, l'approche antiraciste se distingue des autres par rapport à l'accent qu'elle met sur :

- Le racisme insidieux qui se retrouve autant dans les pratiques, dans la transmission des savoirs, dans les programmes et dans les institutions;
- La promotion et la connaissance des rapports historiques de pouvoir et des droits des minorités;
- La participation de tous dans les apprentissages, dans l'élaboration des curricula, dans la transformation possible de notre société.

En ce qui concerne l'approche interculturelle, Kanouté (2007) souligne qu'il est possible de la rendre efficace si cette dernière tient compte de :

- La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle comme réalité structurelle de la société, et sa prise en compte inclusive dans les politiques et les pratiques;
- L'obligation d'une réflexion continue sur la tension intrinsèque à l'interculturel : admettre la diversité tout en se préoccupant de la construction du « vivre-ensemble » (normes, lois et valeurs consensuelles à une époque donnée);
- La promotion de rapports ethnoculturels non fondés sur l'iniquité, la domination, l'exclusion, le racisme;
- L'objectivation, par les protagonistes d'une situation sociale donnée, des postulats de leur socialisation, de leurs propres références, identitaires en général, ethnoculturelles en particulier.

Selon Kanouté (2007), l'interculturel est aussi une porte d'entrée intéressante dans le combat contre le racisme en milieu scolaire, en partie structuré autour d'interactions entre individus (en majorité des enfants) et autour d'enjeux diversifiés du point de vue de leur gravité sociale. Cependant, afin d'être complet, l'interculturel doit absolument faire siennes certaines préoccupations de l'éducation à la citoyenneté (« vivre-ensemble ») et de l'antiracisme (rapports d'équité).

En résumé, plusieurs approches semblent intéressantes afin de combattre le racisme en milieu scolaire et c'est pourquoi, malgré ses principes d'équité, d'ouverture et de respect, l'antiracisme est parfois critiqué par les tenants d'autres approches.

2.3.2 Critiques de l'antiracisme

Depuis son apparition, l'approche antiraciste, plus particulièrement en ce qui a trait à son utilisation en milieu scolaire, a essuyé certaines critiques. Selon Potvin et Carr (2008 : 202), les critiques faites à l'approche antiraciste se regrouperaient principalement sous trois grands points : *« l'importance accordée à la «race» comme facteur déterminant des inégalités sociales, l'incompatibilité de l'éducation antiraciste avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté et, finalement, l'irréalisme de sa stratégie de transformation sociale ».*

- **L'importance accordée à la «race» comme facteur déterminant des inégalités sociales.** L'enseignement inspiré de l'approche antiraciste est donc critiqué en ce qui a trait à l'accent que l'on semble mettre sur la « race » du point de vue du dominant (Bonnet & Carrington, 1996; Carrington & Short, 1996). On croit qu'il serait beaucoup plus pertinent de se concentrer sur la culture plutôt que sur la «race » de l'individu, puisque les gens se battent depuis si longtemps afin d'éliminer le mot «race» du vocabulaire courant. Certains reprochent aussi à l'approche antiraciste de culpabiliser les individus par une constante suspicion. À vouloir combattre le racisme de façon inconditionnelle, les tenants de l'antiracisme verraient le racisme dans des

situations, dans des gestes et dans des attitudes où il ne serait même pas présent (Béjin & Freund, 1986; Bénéton, 2001).

- **L'incompatibilité de l'éducation antiraciste avec les objectifs de l'éducation à la citoyenneté.** « *L'approche antiraciste se serait montrée incapable d'articuler les principes et valeurs des démocraties libérales avec leur déconstruction, et ne serait donc pas en mesure de susciter un engagement actif des enseignants et des élèves* » (Potvin et Carr, 2008 :202).
- **L'irréalisme de sa stratégie de transformation sociale.** En ce sens, Solomon et Levine-Rasky (1996) accusent l'approche antiraciste de se servir du système d'éducation afin d'endoctriner les intervenants et les élèves qui y évoluent, dans un système de pensée spécifique. Certains chercheurs ont peur que la subordination de l'éducation à des objectifs politiques repousse l'appui des intervenants et rendent sa mise en place plutôt difficile en milieu scolaire (Potvin & Carr, 2008). De leur côté, Bonnafous et Taguieff (1989) se questionnent sur la légitimité de l'approche antiraciste. En effet, ils croient que cette dernière déclare la guerre aux personnes racistes. Ils se questionnent sur la pertinence de combattre la guerre par la guerre. Dans cette optique, serait-ce une bonne stratégie de transformation sociale?

Selon Wieviorka (1994), il y aurait deux courants de pensée liés à l'approche antiraciste. Le premier serait issu d'un courant antiraciste universaliste qui éviterait de mettre l'accent sur les particularismes des individus afin qu'ils ne soient pas stigmatisés, mais qui leur enlèverait, par le fait même, leurs repères identitaires. Le deuxième serait un antiracisme social qui respecterait, prendrait en compte les différences identitaires et qui tenterait de réduire les injustices et les inégalités raciales. Afin de rendre l'approche antiraciste plus efficace, l'auteur propose d'articuler les deux facettes de l'approche telles qu'il les décrit.

Malgré les critiques diverses que l'on fait à l'approche antiraciste, plusieurs croient toujours que ses buts sont légitimes puisqu'ils visent à atteindre le bien-être de la société et la disparition du phénomène du racisme.

En milieu scolaire, ce questionnement touche autant la définition de la mission éducative et du curriculum (rôle de l'État), que l'organisation des services éducatifs (rôle des commissions scolaires), le quotidien scolaire (rôle de l'école) et les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs. Ce sont tous les mandats de l'école – socialisation, sélection, instruction – qui sont questionnés par l'approche antiraciste. La pédagogie antiraciste doit donc être intégrée au programme, qu'elle modifie en profondeur, en traversant l'ensemble des matières du curriculum et les pratiques (Potvin et al., 2006 : 8).

Dans ce qui suit, tout en gardant en tête l'importance du questionnement institutionnel dans l'approche antiraciste, nous nous attardons plus spécifiquement sur les pratiques des enseignants, conformément à l'objectif de notre mémoire de maîtrise.

2.3.3 Les pratiques enseignantes

Les pratiques enseignantes font non seulement référence à l'acte d'enseigner, soit le fait d'aider les enfants à apprendre, de créer les conditions et les situations susceptibles de les stimuler, de soutenir et d'encadrer leur processus d'apprentissage (Pratte, 2005), mais elles renvoient aussi à la gestion de classe, à la planification et à l'évaluation (Gauthier & Mellouki, 2005; Lucier, 2005).

La profession enseignante exige donc plusieurs compétences chez les enseignants. Elle leur demande de maîtriser les disciplines et les contenus à enseigner (compétences disciplinaires), elle leur demande de savoir comment les enseigner (compétences didactiques), elle leur demande de savoir communiquer et de savoir intervenir auprès des élèves (Lucier, 2005; Gauthier & Mellouki, 2005) et elle leur demande d'être des acteurs sociaux, des transmetteurs de culture, des interprètes de la société et de l'environnement (compétences complémentaires) (Saint-Pierre, 2005).

De plus, la profession enseignante a beaucoup évolué depuis les dernières décennies. En effet, l'enseignant est maintenant appelé à « *s'adapter à un environnement social devenu complexe et mouvant dans à peu près toutes ses dimensions* » (Tardif, 2005 : 73). Non seulement l'école québécoise est « *en plein repositionnement sociocommunautaire, notamment auprès des parents* » (Lucier, 2005 : 34), mais elle demande aussi à l'enseignant de travailler avec une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée. Le *Programme de formation de l'éducation québécoise* de 2001 (MEQ, 2001a) a aussi amené les enseignants à modifier certaines de leurs pratiques. En effet, celui-ci est maintenant plus influencé par le courant constructiviste que le programme qui le précédait, il vise notamment à placer l'élève au centre de ses apprentissages, « *l'apprentissage est considéré comme un processus dont l'élève est le premier artisan* » (MEQ, 2001a : 5). Même en ce qui concerne l'évaluation, l'élève est appelé à s'auto-évaluer, à se faire évaluer par ses pairs, à analyser ses actions, ses apprentissages, etc. Par le *Programme de formation de l'école québécoise*, l'enseignant est désormais appelé à donner plus de place à l'enfant, il est invité à lui donner une plus grande prise sur ses apprentissages et sur son cheminement scolaire. Pour certains intervenants du milieu scolaire, le courant constructiviste influençait déjà leurs pratiques enseignantes. Pour d'autres, ce fut un grand changement à effectuer tandis que certains n'ont pas encore emboîté le pas dans le sens de la réforme et ne le feront peut-être jamais.

Comme on peut le constater, les pratiques et les tâches des enseignantes sont complexes et multiples. Ces dernières sont influencées par leurs valeurs, leur personnalité, les attentes qu'on a envers eux. Parfois, les pratiques peuvent aussi s'inspirer de courants ou d'approches introduites par les scientifiques spécialisés dans le domaine de l'enseignement et de la pédagogie. Dans la prochaine section seront exposées quelques pratiques inspirées de l'approche antiraciste.

2.3.4 Des pratiques inspirées de l'approche antiraciste

Afin d'être efficace, l'approche antiraciste devrait devenir une orientation des établissements scolaires (Solomon & Levine-Rasky, 1996), elle devrait être intégrée aux politiques d'ensemble des institutions (Eckman & Eser Davolio, 2002) et au code de conduite des écoles primaires (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993). En effet, pour qu'elle devienne un succès à l'école, il est sans aucun doute nécessaire que les différents acteurs du milieu scolaire québécois l'endossent. Les enseignants sont les premiers intervenants auprès de l'élève en milieu scolaire, c'est pourquoi ils pourraient devenir les vecteurs du changement (Solomon & Levine-Rasky, 1996; Wagner, 2005). *«Autant par l'image qu'il projette que par ses interventions, le personnel enseignant est en mesure d'influer sur les attitudes et le comportement des élèves* (Ministère de l'Éducation et de la Formation de L'Ontario, 1993 : 9).» Leur implication dans l'approche antiraciste peut donc avoir des répercussions importantes sur les valeurs, sur les attitudes et sur les comportements des élèves.

Les manifestations d'une approche antiraciste dans un contexte de classe peuvent revêtir diverses formes : un sentiment, un engagement politique, un engagement dans l'action, une direction que l'on décide d'adopter (Dominelli, 1988). Selon Kanouté (2007), les différentes facettes de la pratique enseignante peuvent servir d'espace d'ancrage à l'approche antiraciste : la relation pédagogique, l'interprétation du curriculum, la gestion du groupe classe, la relation avec les familles (Kanouté, 2007). Voici trois exemples d'ancrage de l'antiracisme dans une classe :

- Gestion du groupe classe : socialiser au pluriel. Lorsque des propos racistes ou discriminatoires sont tenus par un élève à l'endroit d'une personne, il est nécessaire que l'intervenant réagisse aussitôt. Il est possible, par exemple, de transformer cet événement en situation d'apprentissage ou en discussion sur le respect des autres (Lafortune, 1998). De façon générale, les incidents à caractère ethnoculturel ou « racial » (insultes, plaisanteries, dénigrement,

intimidation, agression physique, évitement, hostilité passive) ne doivent pas être occultés (Kanouté, 2007). Également, comme dans tout contenu d'enseignement et d'intervention auprès des élèves, la résolution de tels incidents devrait se faire dans une perspective qui tienne compte de l'âge des enfants et dans une perspective éducative. Les jeux de rôle axés sur les rencontres interculturelles et sur les valeurs de tolérance, de solidarité et de respect permettent, entre autres, de mettre l'accent sur l'égalité et la déconstruction des préjugés (Eckmann & Eser Davolio, 2002). Des tables rondes peuvent aussi permettre d'ouvrir des discussions avec les élèves sur leurs préjugés, permettant ainsi à chacun de s'exprimer librement et de confronter ses idées et ses opinions à la réalité de ses compagnons de classe (Sierens, 1997). En définitive, comme nous l'avons déjà mentionné, il faut socialiser au pluriel (Abdallah-Preteceille, 1997; Kanouté, 2007).

- Interprétation du curriculum : refléter la diversité. Lors de la présentation d'un texte, d'une histoire ou de matériel, l'enseignant peut profiter de l'occasion pour montrer de quelle façon ce qu'il utilise représente une société en particulier (occidentale ou autre) et il peut expliquer pourquoi il décide d'utiliser ce matériel spécifique (Lafortune, 1998). Aussi, il démontre les multiples richesses culturelles qui composent le monde entier et pousse les élèves à s'ouvrir aux autres. Kanouté (2007) suggère la diversification dans le symbolisme du matériel didactique, la considération de la diversité comme quelque chose de structurel, les types de rapport de pouvoir dans l'évolution des rapports sociaux lorsque le curriculum offre une occasion pertinente de le faire. L'enseignement du racisme, de son histoire et de ses conséquences, peut également permettre aux enfants de mieux comprendre la situation de certains groupes culturels, et ainsi, peut les entraîner à modifier leurs préjugés (Sierens, 1997, Potvin & Carr, 2008).
- Stratégies d'enseignement : soutenir la coopération. Dans la mise en place d'un projet, l'enseignant peut favoriser l'apprentissage coopératif plutôt que la compétition entre les élèves. Ce contexte de travail encourage la prise de

parole ainsi que la participation active de chacun (Lafortune, 1998; Solar, 1998). Les projets élaborés peuvent également viser le partage des expertises particulières de chacun des élèves. Cette façon de faire permet de mettre de l'avant les forces de tous et chacun. Elle permet aussi à chaque enfant de prendre sa place au sein du groupe de travail. Selon Cohen-Emerique et Holh (2004), les conflits sociocognitifs autour de l'exécution d'une tâche en équipe sont à exploiter pour socialiser les élèves à avoir des interactions positives et rentables.

En résumé, l'approche antiraciste peut être très profitable et enrichissante lorsque les intervenants des milieux scolaires décident de s'en inspirer puisqu'elle prône l'équité, l'ouverture à la diversité et la déconstruction des préjugés. Malgré tout, certains obstacles s'opposent à son implantation en milieu scolaire.

2.3.5 Des obstacles à l'approche antiraciste

Tel qu'il a déjà été mentionné, il existe de nombreux défis à l'implantation d'une approche antiraciste dans les établissements scolaires, notamment dans les classes du primaire et du secondaire. Le premier défi est le positionnement des enseignants. En effet, il faut tout d'abord que l'enseignant soit convaincu des bienfaits de l'approche antiraciste afin de pouvoir enseigner dans cette perspective d'équité (Kanouté, 2004; Wagner, 2005).

Aussi, le manque de formation en ce qui a trait à l'antiracisme entraîne des interprétations diverses qui en rendent l'implantation plutôt difficile (Arnold & Boyd, 2000; Solomon & Levine-Rasky, 1996). En plus des interprétations multiples, les enseignants voient souvent l'antiracisme comme un surplus de travail à ce qu'ils font déjà (Potvin & al., 2006; Solomon & Levine-Rasky, 1996), tandis que l'enseignement inspiré de l'approche antiraciste devrait plutôt être intégré aux stratégies d'enseignement et aux interventions quotidiennes.

Un autre obstacle, qui semble barrer le chemin à un enseignement inspiré de l'approche antiraciste, réside dans la menace identitaire ressentie par les enseignants (Kanouté, 2004; Cohen-Emerique & Hohl, 2004) : «*toute interaction avec autrui, par son potentiel de vulnérabilité, est source de menace qui sera renforcée dans une altérité différente culturellement* » (Cohen-Emerique & Hohl; 2004 : 23). L'approche antiraciste exige de l'enseignant qu'il soit non seulement ouvert à la différence, mais qu'il agisse toujours dans un souci d'égalité. S'il n'est pas confortable avec l'altérité, il peut avoir peur de se lancer sur ce terrain qui lui semblerait plutôt glissant.

Dans une recension d'écrits, Kanouté (2004) résume d'autres obstacles à l'implantation de l'approche antiraciste :

- Peur d'ouvrir une boîte de Pandore qui menace la cohésion sociale;
- Absence d'une volonté de gestion collective à l'école pour gérer les problématiques relatives au racisme;
- Défaut d'une prise en compte à la fois des expériences des jeunes des minorités ethnoculturelles *et* des jeunes du groupe majoritaire.

Selon Gillborn (2005), un grand défi doit être relevé par certains sociologues qui ont théorisé l'antiracisme : passer de la prédominance de la rhétorique aux applications pratiques en milieu scolaire.

Their disciplinary roots teach sociologists to be aware of the many constraints that shape, limit and frustrate attempts to reform the educational systems of advanced capitalist economies. Given their acute awareness of such limits, it can be difficult for them to move from a language of critique to a language of possibilities. (Gillborn, 2005: 120)

Puisque l'approche antiraciste subit plusieurs critiques et qu'elle fait face à plusieurs obstacles, il est important de bien informer les enseignants et les institutions scolaires

des visées de cette approche. Également, il faudrait une approche éducative et non manichéenne de la problématique de l'antiracisme.

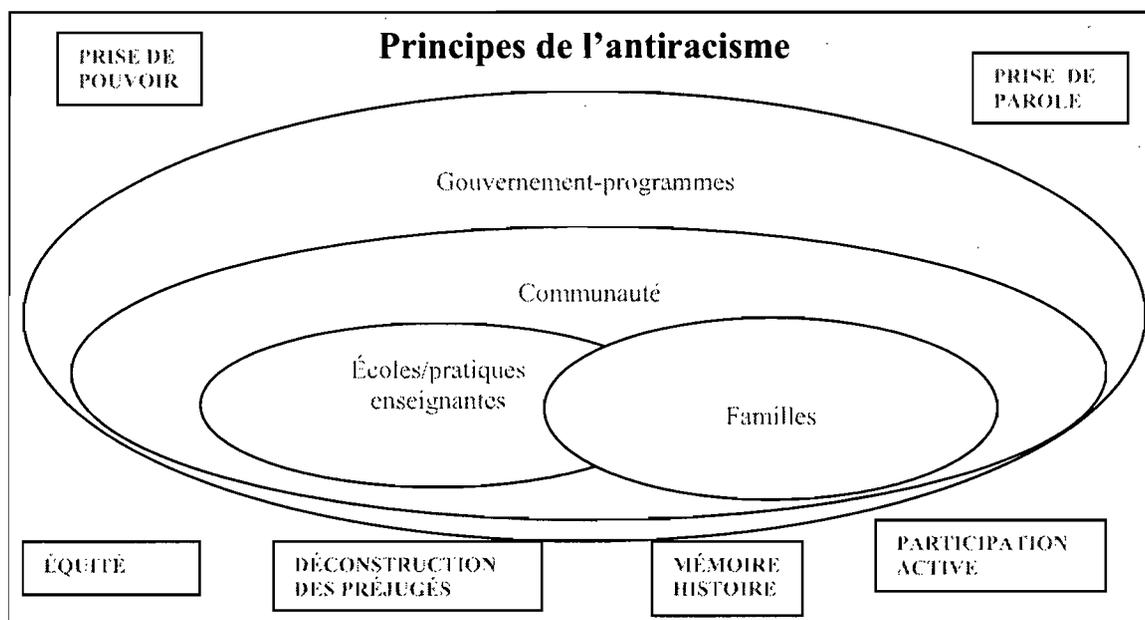
L'enseignement inspiré de l'approche antiraciste poursuit des objectifs d'équité prônés par les sociétés démocratiques du XXIème siècle. Ces objectifs doivent pouvoir s'intégrer aux stratégies d'enseignement, aux interventions, aux techniques de résolution de conflits et aux projets des enseignants.

La section suivante fait une synthèse des éléments de l'approche antiraciste traités dans cette partie du chapitre.

2.3.6 Synthèse sur l'approche antiraciste

D'après la littérature scientifique, un enseignement qui s'inspire de l'approche antiraciste a pour but de questionner l'inégalité et d'enrayer les préjugés et les comportements racistes à tous les niveaux de la société (institutions, programmes, pratiques...). L'approche antiraciste a également l'ambition de promulguer un enseignement empreint de justice et de rendre visible les rapports historiques de force et de pouvoir ainsi que la contribution des minorités. Il y a également lieu de s'ouvrir à la réalité des inégalités à l'échelle mondiale. Le schéma qui suit (Schéma 3, page 59) expose les dimensions retenues pour l'élaboration de l'outil de collecte de données, il s'inspire en partie des principes d'équité énoncés par Solar (1998).

Schéma 3 : Pratiques antiracistes dans le milieu scolaire - Synthèse de Charette (2008)



Ce schéma permet de voir sur quels aspects ont été questionnés les répondants et permet de voir quels sont les principes qui doivent attirer notre attention dans les réponses des enseignants interrogés. Les dimensions en lien avec les trois concepts clés de la recherche devraient maintenant permettre de préciser les objectifs de la recherche.

2.4 Objectifs de la recherche

Après avoir posé le contexte de la recherche et avoir exploré une recension des écrits qui a généré le cadre théorique de cette recherche, il est maintenant possible de préciser les objectifs du présent projet. Avant tout, puisque les objectifs s'ancrent directement dans les racines de la question de recherche, nous désirons l'énoncer à nouveau : *Comment les représentations du racisme chez des enseignants du primaire influencent-elles la mise en œuvre de pratiques antiracistes dans leur classe?*

Les objectifs de la recherche sont donc de:

- 1. Décrire les représentations du racisme chez des enseignants du primaire.**
- 2. Décrire les pratiques inspirées de l'approche antiraciste mises en œuvre dans leur classe.**
- 3. Réfléchir sur le lien possible entre les représentations et les pratiques.**

Dans ce chapitre, nous avons exploré les trois concepts autour desquels s'organise ce projet de recherche : les représentations, le racisme et l'approche antiraciste. Le chapitre suivant définit la méthodologie qui nous semble pertinente afin de répondre à la question et de vérifier les objectifs de la recherche que nous venons tout juste d'énoncer.

Chapitre 3 : Méthodologie

À l'aide des éléments mis en évidence dans le cadre théorique, il est maintenant question de décrire la méthodologie qui a servi à répondre à la question de recherche de ce projet soit : *Comment les représentations du racisme chez des enseignants du primaire influencent-elles la mise en œuvre de pratiques antiracistes dans leur classe?* Le chapitre commence par une brève description de l'approche qualitative pour ensuite aborder le déroulement de la collecte de données. Les outils de collecte sont ensuite présentés, suivis de la procédure. Pour terminer, nous présentons les modes de traitement des données qui ont été employés lors de cette recherche.

3.1 Approche qualitative

Selon Huberman et Miles (2003), les recherches qualitatives ont des caractéristiques qui les distinguent des autres types de recherche :

- « *La recherche qualitative se conduit par un contact intense avec une situation de vie : la vie d'individus, d'organisations au quotidien...* » (Huberman & Miles, 2003 : 21). Dans le cas de notre recherche, l'entrevue semi-dirigée, dont l'emploi sera justifié ultérieurement, vise ce genre de contact avec le répondant et permet d'en connaître plus sur l'organisation du système scolaire au sein duquel il évolue, en lien avec le problème de racisme et les pratiques inspirées de l'antiracisme.
- Dans la recherche qualitative, « *le chercheur essaie de capter des données sur les perceptions d'acteurs locaux* » (Huberman & Miles, 2003 : 21). Par les représentations, cette recherche a pour but de creuser les perceptions des intervenants qui sont sur la ligne de front en milieu scolaire : les enseignants.
- « *Une tâche importante est d'expliquer la façon dont les personnes dans des contextes particuliers comprennent progressivement (...) leurs situations quotidiennes* » (Huberman & Miles, 2003 :22). En effet, la recherche sur les représentations et les pratiques d'enseignants du primaire vise à expliquer de quelle façon ces derniers voient et vivent le racisme dans leur contexte de travail, au quotidien et dans la société dans laquelle ils évoluent chaque jour.

Des données qualitatives permettent «*des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local*» (Huberman & Miles, 2003 :11). Comme il a été dit plus tôt, les objectifs de la recherche sont de décrire et d'analyser des situations réelles vécues dans le contexte scolaire québécois, soient les représentations des enseignants et leurs pratiques inspirées de l'approche antiraciste. L'approche qualitative vise à comprendre un phénomène à l'étude et non à développer des connaissances généralisables sur un sujet (Lamoureux, 2000), c'est d'ailleurs pourquoi «*on se base davantage sur un petit nombre d'individus*» (Angers, 1996 : 60). Ainsi, l'approche qualitative sied bien à notre projet de recherche.

Après avoir défini l'approche qualitative et en avoir justifié le recours, nous décrivons maintenant le déroulement de la collecte de données.

3.2 Déroulement de la collecte de données

Dans cette partie du chapitre sont exposées les stratégies d'échantillonnage et les critères qui, au départ, avaient été posés afin de rassembler notre échantillon de répondants. Il est par contre important de savoir qu'en raison de diverses contraintes qui seront expliquées un peu plus loin, le choix des répondants n'a pas pu être fait exactement comme nous l'avions prévu. Ici, les obstacles rencontrés lors de la collecte de données sont donc expliqués, pour terminer avec les caractéristiques de l'échantillon que nous avons finalement réussi à rassembler.

3.2.1 Stratégies d'échantillonnage

Afin de sélectionner les répondants de cette recherche, nous avons tout d'abord l'intention de recourir à l'échantillonnage par choix raisonné. Puisque cette recherche est plutôt exploratoire et qu'elle se base sur des entrevues, ce choix d'échantillonnage

convenait tout à fait à la recherche (Lamoureux, 2000), puisqu'il permettait de choisir des écoles et des répondants ayant les caractéristiques spécifiques recherchées.

La recherche a pris place dans la ville de Laval. En effet, la diversité a aussi rejoint les banlieues et n'est plus le lot des seules métropoles déjà passablement étudiées. La recherche avait donc pour but d'aborder l'étude de cette réalité récente. Quatre écoles primaires de la Commission scolaire de Laval ont été tout d'abord sélectionnées : deux écoles dont le profil multiethnique était marqué (soit 40% et plus d'élèves allophones/immigrants) et deux autres à faible multiethnicité (soit 10% ou moins d'élèves allophones/immigrants). La multiethnicité fait ici référence à un milieu scolaire où se côtoient des personnes de cultures et d'ethnies diverses (De Villers, 2003). Ce critère avait pour but d'étudier en profondeur un échantillon des plus diversifiés (Huberman & Miles, 2003).

Le choix des écoles primaires, plutôt qu'un autre milieu scolaire, est tout simplement relié au fait que c'est ce milieu qui m'a inspiré le présent projet de recherche puisque j'y œuvre comme enseignante depuis près de 5 ans. Ma présence dans ce milieu éducatif m'a fait réfléchir ; des conversations desquelles j'ai été témoin dans le salon du personnel sont à la source de mes premiers questionnements sur les représentations du racisme chez les enseignants du primaire et leurs pratiques dans le contexte de la classe.

Après avoir sélectionné les écoles qui contribueraient au projet de recherche, nous voulions obtenir l'accord de la Commission scolaire de Laval afin d'envoyer, à tous les enseignants et enseignantes des écoles visées, une lettre, très semblable à celle de l'annexe 1, qui leur expliquerait l'objet de la recherche et qui les inviterait à participer aux entrevues. Après, cette partie de l'échantillonnage se serait faite de façon volontaire.

Nous voulions aussi nous assurer de la diversité du profil des répondants selon leur sexe, leur âge, leur ethnicité, leurs années d'expérience en milieu scolaire multiethnique, leur expérience de contact avec des personnes culturellement différentes, etc. Les caractéristiques privilégiées chez les sujets avaient pour but de favoriser une interprétation plus riche en vérifiant l'influence de ces dernières sur les représentations et les pratiques des enseignants. Si le premier échantillon n'avait pas permis de recueillir ces caractéristiques précises, d'autres écoles auraient alors été sélectionnées, à partir des mêmes critères qu'explicités précédemment, afin de retrouver les caractéristiques recherchées et afin d'avoir un échantillon total d'environ dix à douze enseignants et enseignantes.

L'échantillon au nombre de dix à douze avait été établi en raison du propos de cette recherche qui ne visait pas à généraliser les résultats à la population de laquelle il était tiré, comme l'aurait fait une recherche quantitative (Lamoureux, 2000), mais plutôt à obtenir une représentation théorique de la population, c'est-à-dire à rassembler un échantillon en lien direct avec la question de recherche (Huberman & Miles, 2003). Dans notre cas, les critères de multiethnicité de la clientèle, de l'ethnicité des répondants, de leurs années d'expérience en milieu scolaire multiethnique, de leur expérience de contact avec des personnes culturellement différentes, avaient pour but d'atteindre cette représentativité théorique. Notons qu'il aurait pu être fort intéressant de faire la collecte de données auprès d'un nombre plus grand de répondants, mais des contraintes de temps et d'argent nous ont aussi restreints à ce nombre. Les caractéristiques recherchées chez les répondants sont rassemblées dans le tableau I de la page 66.

Comme nous l'avons déjà mentionné, en raison de divers obstacles, la collecte de données n'a pas pu se dérouler exactement comme nous l'avions prévue. De plus amples détails suivent à ce sujet dans la partie suivante.

Tableau I : Caractéristiques souhaitées chez l'échantillon

Critères de l'échantillon	Caractéristiques recherchées
Ville et commission scolaire	Laval
Ordre d'enseignement	Primaire
Concentration ethnique des élèves	Moins de 10% de la population scolaire ou plus de 40 %
Groupe ethnique, sexe, âge et années d'expérience en milieu multiethnique	Le plus diversifié possible

3.2.2 Obstacles rencontrés

Malheureusement, l'échantillonnage n'a pas pu se dérouler tel que nous l'avions planifié. Tout d'abord, le présent projet de recherche a été soumis à la Commission scolaire de Laval au mois d'avril 2008. Les critères de multiethnicité ont été présentés à la responsable de la recherche de la CSDL et quelques écoles lui ont même été suggérées, écoles que nous avons préalablement sélectionnées afin d'accélérer le processus d'échantillonnage. Malheureusement, nous avons réellement sous-estimé la difficulté à obtenir la collaboration des directeurs et des enseignants des écoles primaires.

Après avoir communiqué avec la responsable du comité de recherche à la CSDL, les espoirs de rassembler l'échantillon désiré se sont envolés peu à peu. D'abord, la responsable nous a précisé qu'il était fort difficile de trouver un échantillon suffisant afin de faire diverses recherches depuis quelques années. Afin d'augmenter nos chances d'obtenir des volontaires, nous avons donc décidé de sélectionner sept écoles plutôt que quatre, toujours avec les critères de multiethnicité énoncés un peu plus tôt.

Ensemble, nous avons choisi trois écoles de la commission scolaire où le profil multiethnique était marqué (soit 40% et plus d'élèves allophones/immigrants) et quatre autres à faible multiethnicité (soit 10% ou moins d'élèves allophones/immigrants). En mai, une lettre d'invitation, presque identique à celle de l'annexe I a été envoyée, par courriel, à tous les enseignants œuvrant dans les écoles sélectionnées, lettre qui était supportée par la responsable de la recherche de la commission scolaire, incitant les enseignants à participer à la recherche.

Possiblement en raison de cette façon de faire plutôt impersonnelle ou en raison du débordement qui envahit les enseignants en fin d'année scolaire, aucun répondant ne s'est manifesté. Aussi, le sujet de recherche a peut-être apeuré certains enseignants. En effet, le mot « racisme » est tabou pour certains et a pu détourner leur intérêt de notre recherche.

Nous avons donc communiqué à nouveau avec la responsable de la recherche de la commission scolaire afin d'obtenir la permission d'aller rencontrer les enseignants en personne et de leur donner la lettre d'invitation en mains propres. En juin 2008, nous sommes donc allés visiter quelques enseignants dans le salon du personnel des écoles sélectionnées précédemment afin de leur faire part de notre projet de recherche. Les rencontres ont eu lieu lors des récréations ou à l'heure du dîner. Lorsqu'il n'était pas possible de rencontrer les enseignants directement en raison d'absences, de conflits d'horaire ou par manque de temps, les lettres étaient tout simplement déposées dans leurs pigeonniers. Après cette deuxième tentative, aucun répondant ne s'est encore manifesté.

En accord avec la responsable de la recherche à la commission scolaire et la directrice de cette recherche, nous avons décidé de laisser tomber la collecte de données pour l'année scolaire 2007-2008 et de relancer les invitations lors de la rentrée scolaire de 2008-2009.

En août 2008, la même lettre d'invitation a été envoyée, par la responsable de la CSDL, aux directions de toutes les écoles du territoire. Nous avons décidé de mettre de côté l'élément « multiethnicité », en espérant pouvoir rassembler plus facilement un échantillon minimal d'enseignants. En accompagnement de cette lettre, la responsable de la CSDL demandait aux directions d'école de présenter la recherche et la lettre d'invitation aux enseignants lors de l'assemblée générale de la rentrée. Afin de réduire les réticences possibles face au mot racisme, certains éléments de la lettre d'invitation avaient été modifiés (telle que présentée dans l'annexe 1). En effet, afin que les enseignants comprennent bien que la recherche n'avait pas pour but de savoir s'ils étaient racistes ou non, nous avons remplacé « *l'étude des représentations du racisme chez les enseignants* » par « *les représentations que les enseignants ont des manifestations et de la prévention du racisme dans la société et à l'école* ».

Après cette troisième tentative, une seule enseignante s'est montrée intéressée par le présent projet de recherche. Il pourrait y avoir lieu de se questionner afin de savoir si toutes les directions d'école ont réellement fait part du projet de recherche aux membres de leur personnel enseignant. Aussi, peut-être que le début de l'année scolaire représente également une mauvaise période pour requérir l'aide de répondants-enseignants.

Une réflexion a ensuite suivi afin de savoir si nous devions changer de commission scolaire, si nous devions plutôt nous tourner vers la clientèle montréalaise, en espérant rassembler un plus grand échantillon. Puisque cette recherche visait, entre autres, à explorer un milieu qui avait été peu étudié jusqu'à maintenant, soit la banlieue de Montréal, cette option a rapidement été écartée.

Ayant travaillé au sein de la CSDL durant près de cinq ans, nous avons donc décidé de recourir à l'aide d'anciennes collègues, tout en étant conscientes qu'il serait nécessaire de noter cet élément comme un biais possible dans la procédure de collecte de données. Nous avons donc envoyé, par courriel, la lettre d'invitation déjà mentionnée, à environ 42 enseignants dans trois écoles différentes. Quatre d'entre

eux, répartis dans deux écoles différentes, ont répondu positivement à l'appel. Afin de fixer leur rendez-vous respectif, nous nous sommes rendus sur place, en espérant que d'autres enseignants accepteraient de participer à notre projet. Cette façon de faire a plutôt bien fonctionné puisque nous sommes revenus avec trois rendez-vous supplémentaires. Le neuvième répondant nous a été référé par l'une des enseignantes interrogées, « l'effet boule de neige » a donc aussi porté ses fruits (Huberman & Miles, 2003).

Étant donné les difficultés multiples rencontrées afin d'obtenir un échantillon raisonnable et puisque la recherche est de type qualitatif, nous nous sommes contentés d'un total de neuf enseignants afin de répondre le mieux possible à notre question de recherche. Les caractéristiques des écoles et des répondants finalement impliqués dans la collecte de données sont décrites ultérieurement dans ce travail.

En somme, une première demande de collaboration a été faite auprès d'environ 115 enseignants dans sept établissements scolaires différents. Aucun répondant n'a démontré un intérêt envers la recherche. Une deuxième demande a été faite auprès des 52 directions d'écoles de la Commission scolaire de Laval. De ces 52 écoles, une seule enseignante a répondu positivement à l'appel. Une dernière demande a été faite auprès d'environ 42 enseignants dans trois écoles ciblées de la commission scolaire et sept d'entre eux ont répondu à l'appel. Un neuvième répondant a également pu être contacté grâce à l'aide d'une enseignante interrogée durant la collecte de données.

En définitive, l'initiation à la recherche, que constitue une recherche à la maîtrise, m'a confrontée à la sensibilité d'un thème de recherche sur le racisme et à la difficulté d'en concrétiser le terrain. Dans la partie qui suit, nous exposons les caractéristiques des répondants que nous avons finalement réussi à réunir.

3.2.3 Caractéristiques de l'échantillon final

Dans cette portion du chapitre, nous faisons un survol des caractéristiques des écoles de la CSDL impliquées dans le processus de collecte de données et nous décrivons les

caractéristiques personnelles et professionnelles des neuf répondants qui ont participé à la collecte de données. Vu la sensibilité du thème de notre recherche, nous avons nommé les écoles par les lettres A et B, plutôt que par leur nom dans la réalité, ceci ayant pour but de conserver, le plus possible, l'anonymat des participants.

3.2.3.1 Caractéristiques des écoles

L'école A accueille 338 élèves, sa clientèle est majoritairement québécoise et francophone. L'école accueille également des élèves d'origines diverses. En effet, 10% de la clientèle scolaire de l'établissement est née à l'extérieur du Canada, dans une quinzaine de pays différents. De plus, il est aussi intéressant de noter que près de 10% des enfants qui fréquentent l'école ne parlent ni le français ni l'anglais à la maison. L'espagnol, l'arabe et le créole représentent, dans l'ordre, la majorité des langues parlées (Projet éducatif de l'école A, 2008).

En ce qui concerne l'école B, il a été plus difficile d'obtenir des données relatives au profil culturel de la clientèle scolaire. Voici les informations que nous avons réussi à obtenir par voie de courriel par la directrice-adjointe et par le projet éducatif de l'école datant de 2003. À ce moment, près du quart des élèves de l'école étaient d'origines autres que québécoise, principalement d'origines haïtienne et hispanophone (Projet éducatif de l'école B, 2003). La directrice de l'établissement nous précise que la culture haïtienne est encore significativement présente en 2008 au sein de son école.

Après avoir fait une brève description des écoles au sein desquelles nous avons fait notre recherche, nous décrivons maintenant quelques caractéristiques des répondants.

3.2.3.2 Caractéristiques des répondants

Le tableau II de la page 71 met en évidence différentes caractéristiques des enseignants interrogés.

Tableau II : Caractéristiques des répondants

Répondants	Sexe	Âge	Années d'expérience en enseignement	Pays d'origine	Niveau enseigné	Contact(s) avec personnes culturellement différentes
Répondant 1	Femme	30 ans	7	Canada	5 ^{ème}	Beaucoup
Répondant 2	Femme	30 ans	7	Canada	5 ^{ème}	Très peu
Répondant 3	Femme	43 ans	20	Canada	4 ^{ème}	Presque inexistant
Répondant 4	Femme	40 ans	12	Canada	3 ^{ème}	Presque inexistant
Répondant 5	Femme	42 ans	18	Canada	6 ^{ème}	Presque inexistant
Répondant 6	Femme	32 ans	10	Canada	5-6 ^{ème}	Beaucoup
Répondant 7	Femme	51 ans	18	Canada	Préscolaire	Quelques-uns
Répondant 8	Homme	47 ans	20	Canada	1 ^{ère} à 6 ^{ème} (spécialiste)	Beaucoup
Répondant 9	Femme	27 ans	4	Canada	1-2 ^{ème}	Beaucoup

Comme on peut le constater, huit femmes ont accepté de faire la collecte de données, tandis qu'un seul homme s'est prêté au jeu. Cela s'explique facilement lorsque l'on sait que le nombre d'hommes-enseignants au primaire est très limité

comparativement au nombre de femmes-enseignantes. En effet, en 2005, Statistiques Canada comptait près de 69% de femmes-enseignantes dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

En ce qui a trait à l'âge des répondants, il est intéressant de constater une certaine variété à ce niveau puisque trois répondants se situent entre 27 et 30 ans, un répondant se situe entre 30 et 35 ans, un répondant entre 35 et 40 ans, deux répondants entre 40 et 45 ans et deux répondants ont plus de 45 ans. La variété est aussi présente dans les années d'expérience de ces derniers qui jouent entre 4 et 20 ans.

Malheureusement, il n'a pas été possible de rencontrer des enseignants nés ailleurs qu'au Québec et ayant des origines variées. Cela aurait pu amener une richesse supplémentaire aux données recueillies. Des enseignants étant eux-mêmes issus de l'immigration auraient probablement eu des représentations différentes du racisme en raison de leur expérience personnelle, de leurs valeurs, de leur degré d'intégration à la vie québécoise, de leur parcours migratoire, etc.

Sur les neuf répondants interrogés, cinq d'entre eux ont eu des expériences de contact avec une autre ou d'autres cultures ou avec des personnes culturellement différentes dans les dernières années, de façon plus ou moins marquée. En effet, les répondantes 1 et 6 sont ou ont été mariées à des hommes nés à l'extérieur du Canada. De plus, toutes les deux disent avoir des amis qui viennent d'un peu partout dans le monde. Les répondants 8 et 9 disent avoir voyagé dans plusieurs pays du monde avec leur sac au dos. La répondante 7 a habité en Europe durant quelques mois dans un contexte professionnel.

Les autres répondants semblaient réfléchir et aller chercher très loin leurs contacts avec d'autres cultures. Par exemple, la répondante 2 a dit avoir eu des contacts avec des personnes culturellement différentes, dans le cadre scolaire (travaux d'équipe), près de 12 ans auparavant, mais note que le copain de son amie est immigrant

d'origine. Les répondantes 3, 4 et 5 disent ne pas avoir réellement eu de contacts interculturels à part au travail, dans le contexte de la classe. Une autre information qui n'apparaît pas dans le tableau peut être intéressante à prendre en considération : deux répondantes (2 et 5) ne parlent que le français, cinq (1, 3, 4, 6 et 7) parlent un peu l'anglais et trois (1, 8 et 9) se débrouillent en espagnol.

Pour ce qui est de leur expérience en milieu scolaire multiethnique, trois des répondants ont déjà enseigné en milieu fortement multiethnique (répondants 1,2 et 7), cinq d'entre eux ont déjà enseigné en milieu multiethnique (répondants 3, 5, 6, 8 et 9) et une répondante (4) dit n'avoir aucune expérience en milieu multiethnique. Fait intéressant : cette dernière enseigne dans la même école que les répondantes 3 et 5 qui ont caractérisé leur école comme étant une école en milieu multiethnique. Peut-être que sa représentation de la multiethnicité est différente des deux autres. Une répondante prépare une maîtrise sur la problématique de la pluriethnicité. Aucun autre répondant ne suit ou n'a suivi des cours ou de la formation continue en lien avec la pluriethnicité dans les trois dernières années.

Dans la partie qui suit, nous présentons les différentes techniques employées afin de recueillir les données constituantes de ce projet de recherche.

3.3 Techniques employées

Afin de connaître les représentations des enseignants, le réseau d'associations de De Rosa (2003) et les entrevues semi-dirigées ont été utilisés. L'emploi de deux méthodes permet une meilleure validité des données recueillies (Apostolidis, 2003). Les entrevues ont également servi à en connaître plus sur les pratiques des enseignants, pouvant être inspirées de l'approche antiraciste.

3.3.1 Réseau d'associations

Le réseau d'associations de De Rosa est une technique de collecte de données qui a pour but de relever *«la structure, les contenus et la polarité du champ sémantique*

associé à une certaine représentation » (2003 : 81). De plus, par sa simplicité de compréhension, le réseau permet au sujet de répondre à la consigne du chercheur sans se sentir jugé (De Rosa, 2003).

Voici comment nous avons procédé avec le réseau d'associations :

- Le répondant a été invité à écrire librement et de façon spontanée tous les mots qui lui venaient à l'esprit au regard d'un terme générateur, dans ce cas-ci : le racisme (annexe 5). Il devait également noter l'ordre d'apparition de chacun des mots à côté de ces derniers. Cette première étape permet au chercheur d'identifier les contenus de la représentation du sujet (la définition de l'objet) (De Rosa, 2003). De plus, en donnant l'ordre d'apparition des mots de son réseau de concepts, le sujet donne des indices sur la force associative du lien entre le mot inducteur et les induits, les premiers mots à paraître étant souvent les plus partagés socialement (normes sociales).
- Dans un deuxième temps, le répondant a été appelé à faire des connexions, à l'aide de flèches, entre des mots ou des groupes de mots qu'il a inscrits sur sa feuille. Par conséquent, le sujet donne des indices sur la structure du contenu de la représentation.
- La troisième étape de cette technique a invité le répondant à attribuer une valeur à chacun des mots qu'il avait inscrit sur sa feuille (+, - ou 0). Le fait d'attribuer une polarité aux mots qui construisent son réseau d'associations lui permet de faire une évaluation des différents mots associés au racisme. Cette étape donne donc des indices sur ses préjugés et sur ses opinions.

La première et la deuxième étape du réseau de De Rosa (2003) ont plus particulièrement pour but de découvrir le noyau central de la représentation du répondant (définition de l'objet et normes sociales). De plus, le réseau d'associations, *«grâce à sa nature projective, permet d'identifier des dimensions latentes des représentations* (De Rosa, 2003 : 95)». Ces dimensions, nommées «zone muette» par Abric (2003), pourront aussi être mises en évidence lors des entretiens.

La troisième étape du réseau d'associations permet de découvrir quelques éléments périphériques de la représentation. En effet, en attribuant une valeur aux différents mots de son réseau, le répondant partage son opinion et certains préjugés qu'il a sur le racisme et l'altérité.

Après que le répondant ait complété les diverses étapes du réseau d'associations de De Rosa (2003), le matériel a servi de support lors de l'entrevue semi-dirigée. En effet, l'outil avait pour but de renforcer l'efficacité de l'entrevue semi-dirigée puisqu'il permettait de connaître plus en profondeur les représentations du répondant. Ainsi, les discussions qui ont pris place lors de la période d'entrevues ont été plus structurées et plus complètes.

3.3.2 Entrevue semi-dirigée

Puisque la recherche est associée à une méthode exploratoire de type qualitatif, l'outil de recherche doit permettre de consigner des informations en congruence avec l'esprit du qualitatif (Lamoureux, 2000). L'entrevue semi-dirigée est donc une option intéressante. En effet, cet outil de collecte de données offre plusieurs avantages en lien avec les objectifs de la recherche. Puisque le racisme et les pratiques qui peuvent y être associées sont des sujets délicats à aborder, l'entrevue semi-dirigée en face à face permet de créer un lien de confiance avec l'interviewé, ce qui est nécessaire étant donné la complexité de l'objet de recherche. Par l'entrevue, il est parfois possible de percevoir chez les répondants certains signes non verbaux qui peuvent ensuite aider à traiter ou à interpréter les données recueillies. Cet outil favorise donc l'élaboration d'une description exhaustive des différentes représentations des enseignants et des mises en œuvre de pratiques antiracistes dans leur classe. (Kalubi, Larivée & Detraux, 2006; Jodelet, 1989; Windisch, 1989).

Les entretiens ont eu lieu en trois étapes. La première étape avait pour but de découvrir les représentations du racisme chez les enseignants, la deuxième partie de l'entrevue consistait à questionner les pratiques des enseignants, plus précisément en ce qui a trait à leurs pratiques inspirées de l'approche antiraciste et la troisième partie était constituée d'historiettes sur lesquelles les enseignants devaient se prononcer. Ces différentes parties seront vues plus explicitement dans la partie du travail intitulée « Schéma d'entrevue ».

Également, par l'entrevue semi-dirigée, nous avons tenté d'atteindre la zone muette du noyau central des représentations du répondant. Abric (2003) propose une technique afin de réduire la pression normative et ainsi permettre au répondant de verbaliser le fond de ses représentations : la technique de substitution. Cette technique permet au sujet d'exprimer ses idées en les attribuant à quelqu'un d'autre qu'à lui-même. À quelques moments durant l'entrevue, nous avons donc questionné le répondant en ce qui avait trait à l'opinion et à la connaissance du racisme qu'avaient « les enseignants » de façon générale. Ainsi, certains répondants ont pu exprimer leurs propres représentations par la voix du groupe auquel nous faisons référence.

Il faut par contre faire preuve de vigilance puisque cette technique peut être bien révélatrice, mais elle peut aussi être trompeuse. En effet, la substitution ne permet que de formuler *«une hypothèse de la zone muette puisque dans certains cas, les sujets produisent la représentation du groupe de référence qu'on leur propose (Abric, 2003 : 78).»* C'est pourquoi notre schéma d'entrevue était constitué de quelques questions faisant référence au procédé de substitution, mais qu'il était surtout constitué de question d'interpellation directe.

Afin d'en connaître plus sur les pratiques et comportements d'un groupe d'individus, l'observation est une méthode qui est souvent privilégiée. En effet, cette dernière

permet d'obtenir une information moins biaisée sur les pratiques des individus observés, puisque ces derniers ne peuvent pas cacher certains aspects qu'ils pourraient tenter de dissimuler lors d'une entrevue par exemple (Lamoureux, 2000). De plus, la méthode par observation permet d'étudier le phénomène de l'intérieur plutôt que de l'extérieur (Lamoureux, 2000). Malheureusement, étant donné des contraintes financières, humaines et temporelles, cette méthode de collecte de données n'a pas pu être utilisée. Voici donc un aperçu du schéma d'entrevue qui a guidé l'interviewer lors des entretiens.

3.3.3 Schéma d'entrevue

Notre schéma débute par des questions sociodémographiques générales. Cette partie de l'entrevue a pour but de rassembler des informations générales sur le répondant et a également pour but d'installer un climat de confiance entre l'interviewer et le répondant, pour ensuite se diriger vers des questions plus particulières (Lamoureux, 2000).

La prochaine partie du schéma se divise en trois grandes parties (voir annexe 2):

- 1) Représentations sur le racisme : compréhension générale, manifestations dans la société, manifestations à l'école, enjeux et impact... Cette partie de l'entrevue vise à permettre au répondant de s'exprimer sur sa compréhension générale du racisme dans la société (plus impersonnel) pour ensuite le diriger vers des questions plus personnelles : le racisme dans son milieu scolaire, son rôle en tant qu'enseignant... (Angers, 1996)
- 2) Pratiques de l'antiracisme: compréhension générale, opérationnalisation dans la société, opérationnalisation à l'école... Tout comme pour les questions sur le racisme, les questions sur l'antiracisme évoluent des plus impersonnelles aux plus personnelles. Le répondant est donc appelé à discuter de l'antiracisme dans les programmes, dans les pratiques des institutions, pour finalement discuter de ses propres pratiques.

- 3) Historiettes sur lesquelles les répondants sont invités à se prononcer. Ces historiettes ont pour but de valider des sujets qui auront déjà été abordés dans les entrevues. Elles visent également à « *prendre en considération plus d'aspects ou de types d'informations* » chez le répondant, tel que le propose la triangulation en recherche qualitative (Angers, 1996 : 72).

Après avoir présenté les outils de collecte de données employés, il est important de préciser quelques aspects déontologiques propres à notre recherche. C'est ce qui est exposé dans la portion suivante du travail.

3.4 Aspects déontologiques

Conformément aux politiques en vigueur à l'Université de Montréal, un certificat d'éthique a été obtenu avant la collecte des données. Les données recueillies auprès des sujets à l'aide des divers instruments ont été traitées de manière confidentielle. Elles ont servi uniquement aux fins de cette recherche et seront conservées et détruites plus tard conformément aux conditions du certificat d'éthique. Nous avons voulu nous assurer du consentement éclairé de la part des répondants, en fournissant une lettre explicative où le sujet de la recherche, ses objectifs, sa nature, le nom de la chercheuse et de la directrice de la recherche étaient clairement spécifiés. Lors de la rencontre, ils étaient invités à poser des questions supplémentaires, le cas échéant, afin qu'ils puissent ensuite signer leur accord en vue de participer à notre recherche. Nous leur avons clairement signifié notre appréciation face de leur participation à la collecte des données et nous avons respecté tous les rendez-vous fixés. Nous avons également l'intention de vulgariser notre recherche, particulièrement dans différents revues professionnelles et espaces de formation continue à Laval, afin qu'elle soit accessible.

Nous venons de présenter les aspects déontologiques de notre recherche, nous voyons maintenant la procédure de collecte de données et les biais potentiels que cette procédure pourrait induire.

3.5 Procédure de collecte des données

Selon Lamoureux (2000 : 179), *«la procédure de collecte de données doit mettre en place toutes les conditions nécessaires pour garantir le plus possible que les variables étudiées par la recherche ne seront pas affectées par un événement extérieur»*.

Cette partie du travail vise donc à pointer du doigt les variables que nous avons tenté de contrôler lors de la collecte de données, et les biais qui ont pu interférer à différents moments de la recherche.

Tout d'abord, les entrevues se sont déroulées du 8 septembre au 31 octobre 2008. Chacune des entrevues était d'une durée approximative de 60 minutes. Afin de s'assurer de bien contrôler la collecte de données, il est normalement nécessaire de faire les entrevues dans un local semblable d'un répondant à l'autre. Cette condition n'a malheureusement pas été respectée dans ce projet de recherche. En effet, deux des répondants étaient en congé de maternité lors de la période d'entrevue et ont accepté de faire les entrevues, mais les rencontres devaient se faire à leur domicile. Deux autres répondantes ne travaillaient qu'à raison de 80% dans leur classe, elles nous ont donc demandé de les rencontrer durant leur journée de congé, à l'extérieur de l'école. De plus, ces quatre répondantes ont été rencontrées en matinée. Pour ce qui est des cinq autres répondants, ils ont tous été interrogés à l'école, dans un local tranquille, ou dans leur classe, après les heures de cours.

Idéalement, les interviews doivent être isolées du bruit et des autres membres du personnel afin qu'elles puissent se faire sans interruption. Les entrevues se sont toutes faites sans interruption, loin de toute autre personne ou membre du personnel, mais l'une d'entre elle a été un peu plus bruyante en raison d'un nouveau-né qui manifestait le besoin d'être près de sa mère durant l'entrevue.

Afin de créer des conditions semblables avec tous les répondants, nous avons pris soin de consigner à l'écrit les directives en lien avec l'entrevue afin de favoriser la neutralité de l'interviewer (Lamoureux, 2000). En effet, les étapes concernant le réseau d'associations de De Rosa (2003) ont été lues aux répondants afin de nous assurer que chacun d'entre eux recevait les mêmes instructions et interprétait la tâche à accomplir de la même façon.

Afin d'éviter des biais importants, nous avons évité d'encourager, de façon verbale ou non verbale, certaines réponses chez les sujets. Les questions d'entrevue et la façon de les poser ont été planifiées et appliquées de la même façon pour tous les répondants, à part deux questions qui ont été modifiées en cours de route puisque leur application dans la réalité nous ont fait réaliser qu'elles étaient répétitives ou qu'elles ne s'appliquaient pas à certains répondants :

- Les questions « *Selon vous, quels sont les avantages et les désavantages à enseigner dans des milieux multiethniques?* » et « *Existe-t-il des défis supplémentaires à enseigner dans un milieu plutôt multiethnique par rapport à un milieu où la multiethnicité est presque absente?* » ont été combinées, tel qu'on peut maintenant le voir dans le schéma d'entrevue (annexe 2).
- La question « *Quels conseils donneriez-vous à un jeune enseignant pour qu'il favorise l'équité, la justice et l'élimination des préjugés au sein de sa classe?* » n'a pas été posée à la répondante qui n'avait que 4 ans d'expérience dans le milieu enseignant.

Selon Lamoureux (2000), il est idéalement à éviter de sélectionner des répondants ayant un lien de familiarité avec l'interviewer (Lamoureux, 2000). En raison des difficultés que nous avons eues à trouver un nombre de répondants suffisant afin de participer à la collecte de données de cette recherche, cette règle n'a pas pu être respectée. Par contre, chacun des interviewés a été informé de l'importance de leur honnêteté dans le déroulement de l'entrevue. Nous les avons encouragés à être eux-mêmes et à éviter qu'ils répondent en regard d'un comportement socialement

acceptable plutôt que de se concentrer sur leurs réelles pratiques et leurs vraies représentations. Nous avons d'ailleurs insisté sur la confidentialité des données recueillies et nous avons posé les questions de façon à ne jamais discréditer les opinions des participants.

Dans le cas de ce projet de recherche, la désirabilité sociale risquait d'être un biais important. Celle-ci se définit comme «*la tendance, plus ou moins consciente, d'un répondant à agir en vue de préserver son estime de soi, autant à ses yeux qu'aux yeux des autres* » (Lamoureux, 2000; 134). L'utilisation du réseau d'associations comme sujet de discussion ainsi que les outils proposés par Abric (2003), en ce qui a trait à la zone muette du noyau central des représentations du répondant, a permis d'accéder aux réelles représentations du répondant, tandis qu'un schéma d'entrevue construit dans les règles de l'art nous a donné l'impression que les répondants nous présentaient leurs réelles pratiques tout au long de l'entrevue.

La procédure de collecte de données vient tout juste d'être présentée. À présent, nous expliquons les modes de traitement des données employés afin de traiter les informations recueillies lors de l'élaboration des réseaux d'associations et lors des entrevues semi-dirigées.

3.6 Traitement des données

Puisque les données obtenues par le biais des réseaux d'associations et des entrevues sont qualitatives et que le but de cette recherche est d'établir un lien entre deux variables catégorielles soient les représentations du racisme des enseignants et les pratiques antiracistes mises en œuvre dans leur classe, l'analyse est de type qualitatif. Dans ce qui suit, nous expliquons nos choix en lien avec le codage et le classement des données.

La première étape de l'analyse consiste à faire ressortir, dans chaque entrevue, les données pertinentes en lien avec les objectifs de ce projet de recherche. Il s'agit de «*séparer l'information du bruit avant de pouvoir mettre en évidence la signification de cette information* » (Van der Maren, 1996:400). Il est donc question d'utiliser les codes afin de décrire les données recueillies pour chacun des répondants. Cette partie de l'analyse est intrinsèque puisqu'elle consiste à relever les unités de sens pour chacun des répondants. Les codes sont «*des étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude* » (Huberman & Miles, 2003:112).

Dans le cas de notre recherche, le codage a été mixte puisque nous sommes partis d'une liste initiale de catégories qui avait été établie à l'aide du cadre théorique de cette recherche (par exemple pour l'antiracisme: déconstruction des préjugés, prise de parole, mémoire d'un groupe...) et que cette liste s'est modifiée et a été complétée au fil de l'analyse (Blanchet & Gotman, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1995). Dans le cadre de ce projet, les codes utilisés sont descriptifs puisqu'il s'agit «*d'attribuer simplement une classe de phénomènes à un segment de texte* (Huberman & Miles, 2003 : 113).»

Le traitement des données de cette recherche s'est déroulé en plusieurs étapes. D'abord, puisque les entrevues avaient toutes été enregistrées, nous avons commencé par retranscrire chacune d'entre elles à l'aide du logiciel informatique Word. Une seule des entrevues a été difficile à recopier en raison de bruits (nouveau-né mentionné plus tôt) qui interféraient avec le discours de la répondante. Toutes les autres ont été retranscrites avec facilité.

Dans la poursuite du traitement des données, nous avons relu toutes les entrevues afin de nous permettre de faire ressortir de nouvelles catégories que nous n'avions pas évoquées dans notre liste initiale basée sur le cadre théorique de la recherche, par

exemple pour ce qui est des représentations du racisme : expérience de la pluriethnicité, difficultés liées à l'altérité, etc.

Chaque extrait de verbatim a ensuite été chiffré à l'aide de trois codes différents :

- 1) Le premier code indiquait le répondant concerné (numéros de 1 à 9);
- 2) Le deuxième code donnait la catégorie à laquelle appartenait le verbatim, par exemple, 1.1a où le premier chiffre représente les représentations (1) ou les pratiques (2), le deuxième chiffre représente la catégorie générale dans laquelle se situe le verbatim (exemple : opinions et attitudes face au racisme dans la société) et où une lettre de « a » à « s » représente la sous-catégorie dans laquelle se situe le verbatim (exemple : manifestation du racisme);
- 3) Le troisième code représentait la question à laquelle le répondant avait répondu, par exemple : 1.2 où le premier chiffre représente les sections du schéma d'entrevue soient les représentations (1), les pratiques (2) ou les historiettes (3) et où le deuxième chiffre représente le numéro spécifique de la question.

Le codage et le classement des données s'est divisé en deux parties : le codage et le classement des données sur les représentations du racisme et le codage et le classement des données sur les pratiques inspirées de l'approche antiraciste.

3.6.1 Le codage et le classement des données sur les représentations du racisme

Le codage de la partie sur les représentations du racisme chez les enseignants a utilisé plusieurs entrées qui avaient déjà été définies grâce au cadre théorique (voir annexe 3 pour de plus amples détails):

- Reconnaissance/déni, minimalisation du racisme;

- Racisme : pathologie individuelle ou phénomène social;
- Manifestations et impacts du racisme;
- Etc.

Certaines catégories ont aussi émergé des différentes entrevues, entre autres :

- Expérience personnelle de la pluriethnicité;
- Racisme à deux sens;
- Phénomène des médias;
- Peur/incompréhension de la différence;
- Histoire du racisme;
- Etc.

Pour ce qui est des données obtenues par les réseaux d'associations, ces dernières ont été comptabilisées dans trois tableaux. Les deux premiers tableaux ont servi à comparer les différents mots évoqués par les neuf répondants, en les plaçant côte-à-côte. Le troisième tableau visait à mettre l'accent sur le nombre de mots à valeur positive et négative que les répondants avaient attribué aux mots de leur réseau d'associations. Ces tableaux sont présentés en détails dans le chapitre sur l'analyse des données (Tableaux III, IV et V aux pages 92, 93 et 94). Nous présentons maintenant le codage et le classement des données des pratiques inspirées de l'approche antiraciste.

3.6.2 Le codage et le classement des données sur les pratiques inspirées de l'approche antiraciste

Pour le corpus relatif aux pratiques inspirées de l'approche antiraciste, le codage s'est aussi fait à plusieurs niveaux, dont en voici des exemples (annexe 3):

- Prise de parole/silence;
- Mémoire-prise en compte des groupes/omission;
- Participation active/passivité;

- Prise de pouvoir/impuissance;
- Déconstruction des préjugés;
- Etc.

Tout comme pour les représentations, certaines catégories ont aussi émergé des différentes entrevues, par exemple :

- Enseignement basé sur l'équité;
- Interventions ponctuelles/préventives;
- Préoccupation pour le racisme et la diversité;
- Ouverture à la diversité;
- Etc.

Après avoir fait ce premier traitement des données, nous avons réalisé que, en ce qui avait trait aux pratiques, beaucoup de données concernaient soit les parents, soit les curricula, soit les enseignants, soit les programmes, etc. La nature du corpus nous a donc obligés à refaire un autre découpage afin de rendre plus efficace la visibilité des données amassées. Nous avons donc entrepris de traiter les données à nouveau en les organisant autour des différents acteurs ou contextes du milieu scolaire. Les données sur les pratiques ont donc été traitées une deuxième fois à l'aide des trois grandes catégories suivantes (voir annexe 4 pour plus de détails):

- Les pratiques à travers le contexte de la classe;
- Les pratiques à travers le curriculum-programme;
- Les pratiques envers ou avec les familles-communautés.

Dans chacune des catégories ci-dessus, nous avons gardé plusieurs éléments évoqués lors de notre première tentative de traitement des données, c'est pourquoi ce deuxième traitement a été beaucoup moins long à effectuer que le premier. En ce qui concerne le traitement des données sur les représentations du racisme, le premier classement effectué a été en grande partie conservé (annexe 4).

Après avoir traité chaque entrevue, en codifiant selon les objectifs 1 (représentations du racisme) et 2 (pratiques inspirées de l'approche antiraciste), nous avons fusionné les traitements des neuf entrevues pour une analyse transversale afin d'analyser ressemblances, différences et nuances entre les répondants. Nous avons également commencé à réfléchir sur les liens possibles entre les représentations et les pratiques, tel qu'il est décrit dans la partie subséquente.

3.6.3 Perspective de traitement des données pour révéler le lien possible entre représentations et pratiques

Le troisième objectif du projet de recherche vise à amorcer une réflexion sur le lien possible entre les représentations et les pratiques, donc à vérifier les relations entre différentes variables (Van ver Maren, 1996). De manière qualitative, nous avons cherché à saisir si une certaine vision du racisme (une vision plutôt individualiste) semblait sous-tendre une certaine manière de pratiquer (traitement individualiste des enjeux du racisme en classe). Cette réflexion est davantage détaillée dans le chapitre sur l'analyse.

Chapitre 4 : Analyse des données

Ce chapitre a pour but d'analyser les données et de présenter les résultats obtenus grâce aux réseaux d'associations et aux entrevues semi-dirigées effectuées auprès de neuf enseignants de la CSDL. Le chapitre sur l'analyse est découpé en trois sections principales selon les objectifs de cette recherche soient de: décrire les représentations du racisme chez des enseignants du primaire, décrire les pratiques inspirées de l'approche antiraciste mises en œuvre dans leur classe et réfléchir sur le lien possible entre les deux.

Avant de commencer la présentation des résultats, nous tenons à préciser deux éléments de la présentation de certains extraits de verbatim. Lorsque les réponses des interviewés étaient succinctes et qu'elles ne reprenaient pas textuellement des éléments de la question, nous avons inséré une partie de la question posée dans les extraits de verbatim. Cette action a pour but de rendre les verbatim lisibles et compréhensibles aux yeux du lecteur. Cette partie ajoutée par le chercheur a été placée entre crochets et a été mise en italiques. Nous avons procédé de la même façon avec les historiettes. Voilà pourquoi certaines réponses des enseignants interrogés sont devenues : Oui, [*je crois que les personnes à la peau noire sont plus susceptibles de subir le racisme.*] Cet extrait placé entre crochets faisait donc partie de l'historiette suivante : *Une enseignante questionnée croit que le racisme est généralement vécu par les personnes à la peau noire. Qu'en pensez-vous?* Cette historiette était placée à la toute fin de l'entrevue et avait pour but de confirmer ou d'infirmer les réponses que le répondant avait déjà données sur une question ouverte qui lui demandait de nous nommer les personnes les plus susceptibles de subir le racisme dans notre société.

Le deuxième élément de la présentation des verbatim est que certains mots ou groupes de mots ont été placés entre parenthèses. Ces derniers visent à préciser la pensée du répondant, lorsque l'enseignant interrogé se réfère à un concept énoncé dans une citation précédente, qui n'est pas présentée dans ce projet de recherche. Les mots entre parenthèses visent donc à préciser la signification des mots référents présents dans les verbatim des répondants.

4.1 Analyse des données sur les représentations

Dans cette portion du chapitre, nous nous appliquons tout d'abord à analyser les réseaux d'associations d'enseignants du primaire en ce qui concerne leur représentation du racisme. Nous tentons ensuite de vérifier ce qu'ils nous ont dit au sujet du racisme dans la société, pour terminer par ce qu'ils nous ont formulé en ce qui a trait au racisme dans le milieu scolaire.

4.1.1 Réseau d'associations

En premier lieu, il est nécessaire de rappeler que l'un de nos outils de collecte de données s'est grandement inspiré de la technique du réseau d'associations de De Rosa (2003). Selon l'auteure, cette technique d'associations de mots est un outil de collecte de données fort intéressant afin d'en connaître plus sur les représentations des individus puisque les mots transportent souvent le contenu d'une représentation. Les réseaux d'association nous permettent d'en connaître plus sur les contenus et sur la structure d'une représentation (De Rosa, 2003).

Dans le cadre de cette technique, le répondant est tout d'abord invité à écrire spontanément tous les mots qui lui viennent à l'esprit lorsqu'il voit ou entend le mot racisme (voir annexe 5), tout en prenant soin de numéroter chacun des mots selon leur ordre d'apparition. Afin de s'assurer que tous les participants reçoivent et interprètent les consignes de la même façon, ces dernières lui étaient lues, une à la fois, au fur et à mesure qu'il terminait une étape de son réseau d'associations (voir annexe 6).

Les tableaux III et IV (pages 92 et 93) regroupent les différents mots qui sont apparus chez les neuf répondants, lors de cette première étape du réseau d'associations. Le tableau V de la page 94 correspond au nombre de mots aux valeurs positive, négative ou neutre que chacun des répondants a attribuée aux mots de leur réseau d'associations.

Tableau III : Mots évoqués dans les réseaux d'associations – Répondants 1 à 5

Ordre des mots évoqués	Répondants				
	1	2	3	4	5
<u>1</u>	<u>Préjugés</u>	<u>Noirs</u>	<u>Incompréhension</u>	<u>Ségrégation</u>	<u>Iniquité</u>
<u>2</u>	<u>Échanges</u>	<u>Acceptation</u>	<u>Intolérance</u>	<u>Esclavage</u>	<u>Blancs</u>
<u>3</u>	<u>Interculturel</u>	<u>Différence</u>	<u>Peur de la différence</u>	<u>Pouvoir</u>	<u>Noirs</u>
<u>4</u>	<u>Apport</u>	<u>Peur</u>	<u>Peur des réactions</u>	<u>Injustice</u>	<u>Religion</u>
<u>5</u>	<u>Connaissances</u>	<u>Estime de soi</u>	<u>Inconfort</u>	<u>Réalité</u>	<u>Musulmans</u>
6	Pays	Valeurs	Agressivité (sur la défensive)	Minorité	Arabe
7	Peur	Croyances	Choc des valeurs	Valeurs	Gangs
8	Méconnaissance	Couleurs	----	Différence	Problèmes
9	Fêtes religieuses	Rejet	----		Langage
10	Différences	Minorités	----		Voile
11	Langue (langage)	Ethnies	----		Incompréhension
12	Communications	Voile	----		Rituel
13	Victimisation	Juifs	----		Fêtes
14	Minorités visibles	Boudins	----		Respect
15	Rejet	Idées	----		Violence
16	Négatif / positif	Incompréhension	----		Pauvreté
17	Bonne/Mauvaise perception	Nouvelles	----		Pays
18	Affirmation	Films	----		Liberté
19	Différenciation	Médias	----		Droits
20	Changement d'activités	----	----		Mutisme
21	Avancement de la société	----	----		Écart
22	----	----			Difficultés académiques

Tableau IV : Mots évoqués dans les réseaux d'associations – Répondants 6 à 9

Ordre des mots évoqués	Répondants			
	6	7	8	9
<u>1</u>	<u>Noirs</u>	<u>Arabe</u>	<u>Profilage</u>	<u>Jugement</u>
<u>2</u>	<u>Gang de rue</u>	<u>Avantages</u>	<u>Ségrégation</u>	<u>Préjugé</u>
<u>3</u>	<u>Peine</u>	<u>Désavantages</u>	<u>KKK</u>	<u>Nationalités</u>
<u>4</u>	<u>Peur</u>	<u>Langue</u>	<u>Violence</u>	<u>Différences</u>
<u>5</u>	<u>Harcèlement</u>	<u>Effort</u>	<u>Caste</u>	<u>Inconnu</u>
6	Drogue	Échange	Différence	Bouleversement
7	Chicane	Amitiés	Exclusion	Valeur
8	Couleur	Cuisinier	Gang	Ouverture
9	Classes	----	Ghetto	Pays
10	----	----	Préjugés	Noir
11	----	----	Méfiance	Nègre
12	----	----	Peur	Violence
13	----	----	Méconnaissance	Liberté
14	----	----	Immigration	Génocide
15	----	----	----	Idées préconçues
16	----	----	----	Intolérance
17	----	----	----	Peur
18	----	----	----	Diversité
19	----	----	----	Acceptation

Tableau V : Valeur associée aux mots dans le réseau d'associations

Valeurs accordées aux mots	Répondants								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Positive (+)	11	3	N'a pas fait cette étape du réseau.	1	5	0	6	3	7
Négative (-)	7	8		4	12	8	2	7	8
Neutre (0)	2	8		3	5	1	0	4	4
Non identifiés	1	0		0	0	0	0	0	0
Total de mots	21	19	7	8	22	9	8	14	19

Selon De Rosa (2003), cette première étape du réseau d'associations pourrait donner au chercheur, des indices sur les mots qui seraient les plus partagés socialement. Cela nous permettrait donc d'accéder aux normes sociales présentes dans le noyau central des représentations des individus, tel qu'abordé par Moliner (1996) dans le cadre théorique de ce travail. Notre premier travail d'analyse vise donc à observer les cinq premiers mots évoqués par chacun des répondants (mots de départ) et de vérifier si la théorie de De Rosa (2003) semble s'appliquer aux données recueillies.

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que les répondants sont tous des enseignants de la Commission scolaire de Laval, ils enseignent tous au niveau primaire, ils œuvrent au sein d'écoles où les milieux sont assez faibles en diversité ethnoculturelle (10% et 25% de la clientèle scolaire) et ils sont tous d'origine

canadienne-française. À partir de ces éléments et si l'on considère le milieu de travail comme un milieu social, ils semblent tous provenir d'un milieu social semblable.

De façon générale, les mots de départ qui ont été énoncés par plus d'un répondant sont :

- **Peur** : Trois des répondants (2, 3 et 6) ont évoqué ce mot dans leurs mots de départ. Les répondants 1, 8 et 9 se sont joints à eux un peu plus tard dans leur réseau d'associations (6 fois). D'autres mots se joignent par contre à cette catégorie : **Incompréhension; Méconnaissance; Méfiance; Inconfort; Intolérance.**
- **Préjugés/jugement** : Deux des répondants (1 et 9) ont évoqué ces mots dans leurs mots de départ. Ils sont aussi apparus, un peu plus loin, dans le réseau d'associations du répondant 8 (3 fois).
- **Noirs**: Les répondants 2, 5 et 6 ont évoqué ces mots dans le début de leur réseau. De son côté, la répondante 9 les a évoqués un peu plus loin (5 fois). D'autres mots révélateurs de groupes potentiellement victimes de racisme sont évoqués : **Nègre; Arabe; Musulman; Voile; Couleur, Minorité/Minorité visible/Ethnie; Juif; Boudin.**
- **Ségrégation** : Les répondants 4 et 8 l'ont évoqué au tout début de leur réseau, respectivement en première et deuxième position. D'autres mots de même sens sont aussi évoqués : **Profilage; Désavantage; Harcèlement; Exclusion; Intolérance.**
- **Différence(s)** : Ce mot est apparu dans les mots de départ des répondants 2 et 9 et est apparu un peu plus loin, dans les réseaux des répondants 1, 4 et 8 (5 fois).
- **Langue et langage** : Les répondants 1, 5 et 7 ont évoqué ces mots dans leur réseau d'association. D'autres mots sont aussi en lien : **Communication; Échange.**

Questionnés sur les mots révélateurs de la réalité du racisme, les répondants n'ont pas tous ressorti les mêmes mots de départ (peur, préjugés, Noirs, ségrégation, différence). Cependant, si l'on fait une analyse conceptuelle de « racisme », nous découvrons les liens qui unissent le concept aux différents mots de départ. Selon Kanouté (2007), le **préjugé** est très fonctionnel dans le dispositif du racisme. Toujours selon l'auteure, le racisme peut être considéré comme une théorie qui soutient que les **différences** sociales et culturelles proviennent de différences biologiques héréditaires, donc réifiées. Ces différences peuvent se situer au niveau de la **couleur** de la peau, de la **langue**, de « l'**ethnie** », etc. Plus encore, le racisme est un ensemble d'attitudes, de pratiques et d'effets de systèmes discriminatoires (**ségrégation**) affectant le plus souvent des groupes ethniques minoritaires (**Noirs**). En effet, si le racisme instrumentalise la différence sous différentes formes selon les contextes et les époques, le racisme basé sur la couleur de la peau a une saillance historique et continue malheureusement de sévir. Par ailleurs, plusieurs auteurs ont documenté le fait que la **peur** et la méconnaissance d'une certaine altérité font le lit du préjugé et empêchent d'appivoiser les différences (Kanouté, 2007). Ainsi, les mots de départ jumelés à d'autres mots évoqués dans les réseaux d'associations nous montrent que les répondants ont essayé d'exprimer leur représentation d'une réalité complexe par plusieurs portes d'entrée.

Ainsi, tout comme le suggérait De Rosa (2003), nous croyons que les mots évoqués par les répondants peuvent nous donner des indices importants sur la définition qu'accordent les sujets au mot racisme, ce qui est fort intéressant puisque la définition d'une représentation fait aussi partie du noyau central de la représentation (Abric, 1989). Puisque le réseau d'associations n'est que rarement suffisant afin de se faire une idée globale des représentations des répondants (De Rosa, 2003), les entrevues semi-dirigées nous aident à analyser les différentes visions du racisme formulées par les enseignants interrogés. Les deux outils de collecte de données nous permettent de faire ressortir le langage employé par les répondants lorsqu'ils traitent du racisme et

de l'altérité, parce que selon plusieurs auteurs (Jodelet, 1989; Windisch, 1989), le langage est transporteur des représentations. Dans la partie qui suit, nous nous attardons à faire une analyse des représentations par répondant.

4.1.2 Synthèse par répondant

Après avoir lu les verbatim d'entrevues de façon systématique, nous avons recherché les mots qui étaient les plus employés dans les verbatim de chacun des répondants. Nous avons également tenté de faire ressortir une tendance générale pour chacun des répondants, en ce qui avait trait à leur représentation du racisme.

4.1.2.1 Répondante 1

Pour ce qui est de la répondante 1, cette dernière utilise onze fois le mot « origine » afin de traiter de l'altérité.

- 1, 1.2e, 1.2-2.6 : De plus, dès que les enfants sont petits, ils côtoient des élèves d'autres origines. (...) En début d'année ce que je fais souvent, lorsqu'il y a des enfants d'autres origines, je fais aussi une activité, on se décrit. (...)

Le sujet fait également référence aux Noirs à plusieurs reprises (14 fois), lorsqu'elle parle de problèmes de racisme et fait quelquefois référence aux Arabes (6 fois). Elle aborde également les concepts de préjugés, d'idées préconçues ou de jugements afin de traiter du problème dans la société et en milieu scolaire (16 fois). De façon générale, l'enseignante déplore les mauvais côtés du racisme et revient souvent (11 fois) sur l'apport que les différents groupes de la société peuvent partager entre eux.

- 1, 1.2e, 1.3-1.4-1.9 : Je pense que si on virait ça plus du côté positif, dans le sens de ce qu'eux peuvent nous apporter versus ce que nous, nous pouvons leur apporter, je pense que ça ferait moins peur aux gens.(...) Mais je pense aussi que le racisme peut être positif aussi, dans le sens qu'il peut amener à ouvrir des portes sur justement ce qu'ils vivent et comment sont les choses

dans leur pays, sur ce qu'ils peuvent nous apporter. (...) des échanges qu'on devrait avoir, l'apport qu'eux peuvent nous donner aussi au niveau culturel, du langage, de la nourriture...

Notons que cette façon de voir les choses se rapproche grandement de l'approche multiculturelle décrite par de nombreux auteurs dont Potvin et Carr (2008), qui notaient d'ailleurs quelques critiques envers cette dernière. Dans son réseau d'associations, les mots « échanges », « communication », « apport » et « avancement de la société » vont aussi dans ce sens. Soulignons que cette enseignante vit au quotidien avec un époux né à l'extérieur du Canada, peut-être que cette donnée permet entre autres d'expliquer son ouverture à la diversité.

4.1.2.2 Répondante 2

Tout au long de l'entrevue, la répondante 2 emploie 14 fois le mot « ethnie » afin de traiter l'altérité, ce mot se retrouve également dans son réseau d'associations.

- 2, 1.1b-1.2f-1.1b, 1-11-1.2-1.4 : C'est sûr que cette religion-là (la religion juive) souvent est associée aux arabes ou à d'autres ethnies. Lui là, et c'était une ethnie lui aussi. (...) Comme dans les téléromans, on voit beaucoup de multiethnicité, tout ça, d'ethnies. Tout ça, dans les publicités, on voit beaucoup d'ethnies. (...) Moi, desfois, ça vient me chercher... et j'accepte très bien les autres ethnies.

Tout comme l'avait aussi fait notre première répondante, le sujet numéro 2 fait souvent référence aux Noirs lorsqu'on traite du problème de racisme dans notre société (9 fois), il l'a aussi évoqué dans son réseau d'associations. Par contre, tout au long de l'entrevue, il emploie plus souvent le mot « Arabe » (12 fois), mot qui n'avait pourtant pas été évoqué dans son réseau d'associations. Ce dernier fait souvent référence aux médias et à la télévision (13 fois), en ce qui a trait aux images qu'ils propagent dans la société, qui enclenchent parfois des conflits. De façon générale, la

répondante 2 confirme souvent son ouverture à la différence tout en précisant qu'elle refuse de donner une place trop grande « aux autres ethnies ».

- 2, 1.1b, 1.8 : Je pense qu'il y a de la place pour tout le monde, mais il faut quand même respecter chacun. Moi, un arbre de Noël, c'est un arbre de Noël, ce n'est pas un arbre de vie, tu comprends. Là, je pense que je m'égare... (...) ...les accommodements des fois ça m'enrage parce que je ne veux pas non plus qu'ils viennent prendre toute la place ici.

Nous croyons que l'enseignante se sent peut-être menacée par la diversité (Cohen-Emerique & Hohl, 2004; Kanouté, 2004). Cette dernière a aussi dit en début d'entrevue avoir très peu de contacts avec des personnes culturellement différentes. Peut-être que ces éléments peuvent en partie expliquer l'attitude de l'enseignante face à la différence.

4.1.2.3 Répondante 3

Tout comme la répondante précédente, la répondante 3 emploie le mot « ethnie » afin de traiter de l'altérité (6 fois). Elle parle souvent des Noirs lorsqu'elle aborde le problème de racisme dans la société (13 fois). De façon générale, cette dernière semble associer le racisme à la peur que l'on peut avoir envers l'autre (9 fois), elle y fait également référence dans son réseau d'associations (en y parlant aussi d'incompréhension et d'inconfort) :

- 3, 1.1b, 1.9-1.5 : Donc, on a peur de la différence et on a peur de la réaction. On a peur parce qu'on ne sait pas comment s'y prendre, comment ils vont réagir quand ils sont d'une autre nationalité. (...) On a peur de certaines ethnies qui réagissent de façon agressive. (...) Souvent on va associer les jeunes Noirs par leur attitude, le style qu'ils se donnent, le style vestimentaire et tout ça, leur attitude qui va faire peur aux autres.

Cette répondante semble plutôt traiter le racisme de façon individuelle, tout comme Wieviorka (1991) le décrivait : le racisme est présent lorsqu'un individu croit profondément que les membres d'un autre groupe ont des comportements sociaux partagés et déterminés par leurs attributs physiques. L'incompréhension est le premier mot qui est apparu dans son réseau d'associations et tout au long de l'entrevue, elle semble se questionner sur la diversité et analyser la présence du racisme dans les milieux scolaires.

- 3, 1.2d-1.1b, 1.11-1.9 Par exemple en mathématiques, résolution de problèmes, je ne sais pas pourquoi, les Noirs ont une façon de raisonner bien différente de la nôtre. On n'arrive pas à trouver la bonne façon d'enseigner la résolution de problèmes à ces jeunes-là (...) comme quoi notre enseignement traditionnel ne suffit pas. (...) Le racisme, moi, je vois beaucoup ça comme de l'incompréhension de part et d'autre. On ne se sent pas bien avec quelqu'un d'une autre race lorsqu'on ne comprend pas son comportement, lorsqu'on ne comprend pas ses choix.

La répondante dit trouver parfois difficile le contact avec les parents, elle semble dire que plusieurs incompréhensions surgissent de ces rencontres, incompréhension des valeurs de l'autre, incompréhension des choix, incompréhension dans la façon qu'ils ont d'élever leurs enfants. Le mot incompréhension semble bien décrire son positionnement.

4.1.2.4 Répondante 4

En ce qui a trait à la répondante 4, cette dernière semble avoir une vision plus institutionnelle et historique du problème de racisme. Non seulement dans son réseau d'associations, elle fait référence à la ségrégation, à l'esclavage et au pouvoir, mais ces thèmes reviennent tout au long de l'entrevue.

- 4, 1.1a-1.1c, 1.9 Je suis partie de ségrégation parce que racisme, ségrégation raciale, ça vient l'un de l'autre. Il y a eu l'esclavage aussi. J'essayais de voir l'histoire là et je voyais plus ça avec les Africains, les Noirs. (...) C'est

souvent... Ceux qui sont victimes du racisme sont souvent les minorités. Les minorités sont victimes aussi du pouvoir. Et ceux qui ont le pouvoir, c'est souvent une minorité.

Le racisme auquel elle fait référence se rapproche du racisme expliqué par Miles (1989), qui visait à protéger des membres du groupe dominant et à exclure d'autres groupes sociaux. De plus, cette dernière semble moins axer son discours du racisme sur un groupe visé par le problème. Aucun groupe n'est présent dans son réseau d'associations et les mots « Noir » et « Arabe » ne reviennent que 3 et 6 fois durant l'entrevue. Cette dernière semble tenter de définir le racisme de façon générale. Elle associe le problème, principalement, à des « conflits de valeurs » entre des groupes et des individus, l'expression revient souvent au cours de l'entrevue (13 fois) et les mots sont présents dans son réseau d'associations.

- 4, 1.1b, 1.2-1.5-1.9 [*Le racisme*], c'est la confrontation des valeurs, je pense, qui vient déranger. (...) Ensuite, il y beaucoup les valeurs qui viennent. Moi, je pense que ça découle des valeurs le racisme, parce que ce sont des différences. Les valeurs sont différentes et c'est dérangent. C'est ça qui entre en confrontation. (...) Dans les années 2000, je dirais beaucoup les Musulmans [*qui sont les plus susceptibles de subir le racisme*]. Peut-être aussi dans leurs valeurs qui sont bien différentes des nôtres. Il y a aussi leur façon de voir les femmes, ça fait des conflits de valeurs.

Cette enseignante parle de la remise en question que nous pouvons vivre en tant qu'individu face à la diversité qui nous entoure, elle dit que cette diversité nous porte à remettre nos propres façons de faire en question. À notre avis, cela démontre une réelle ouverture face à la diversité malgré que cette dernière ait peu d'expérience en milieu multiethnique et qu'elle ait très peu de contact avec des personnes culturellement différentes dans sa vie quotidienne.

4.1.2.5 Répondante 5

Contrairement à la répondante précédente, la répondante 5 a surtout traité du racisme en lien avec les groupes visés dans la société québécoise de 2008. Dans son verbatim, on retrouve 10 fois le mot « Noir », 6 fois le mot « Arabe » et 11 fois une référence aux femmes voilées. D'ailleurs, ces mots se retrouvent également dans son réseau d'associations. L'enseignante emploie également 22 fois les mots « Haïti » ou « Haïtiens ». Aussi, cette dernière semble associer le racisme aux religions, terme qui revient 15 fois durant l'entrevue et sujet exploité dans son réseau d'associations : « religion », « Musulmans », « rituel », « fêtes »...

De façon contradictoire, l'enseignante interrogée dit n'accepter aucun racisme dans sa classe et à la maison, mais son discours est parfois teinté de préjugés.

- 5, 1.2b, 1.10, 1.9-3.3 C'est sûr que quand tu regardes ta liste de nom et que tu vois des Jean-Jenvie ou... déjà en partant, tu te dis, ça va être quoi là... Quand tu vois des Haman (sur ta liste de classe), généralement c'est fort. (...) Par contre, les Arabes sont très forts. Ah mon Dieu oui! (...) En fait, si j'analyse peut-être, [*le racisme est généralement vécu par les personnes à la peau noire*], ils sont peut-être plus limités.

Si l'on définit le préjugé comme une manière préétablie de réagir face à un individu ou à un groupe à partir de marqueurs ethnoculturels stigmatisés (Gergen & Gergen, 1984; Lynch, 1987; Kanouté, 2007; Legendre, 2005; McAndrew & Potvin, 1996), cet extrait de verbatim peut être vu comme un énoncé de préjugé.

4.1.2.6 Répondante 6

La répondante 6 débute présentement des études en lien avec l'interculturalité et tout comme la répondante 1, elle a déjà été mariée à un homme né à l'extérieur du Canada. De façon générale, elle démontre une sensibilité et une ouverture importante face au racisme et à la diversité. Lorsqu'elle parle de l'altérité, elle emploie souvent l'expression « origine » (9 fois). Son discours est plutôt axé sur une compréhension

du racisme comme phénomène de société. Elle fait aussi quelques fois référence à un racisme hypocrite et caché dans les règles institutionnelles (Bennett, 2007; Berdichewsky, 1996).

- 6, 1.1f, 1.2 Puis, il semblerait aussi que les personnes que ça fait moins longtemps qu'ils sont ici, qui viennent d'ailleurs, mais que ça fait moins longtemps qu'ils sont ici, ils le ressentent moins (le racisme) que ceux que ça fait plus longtemps. Ceux que ça fait plus longtemps qu'ils sont là, ils connaissent mieux la culture québécoise pour être capable de sentir s'ils sont victimes ou non de racisme dans une situation donnée.

De plus, la répondante 6 emploie 18 fois le mot « groupe » afin de faire référence aux personnes susceptibles de subir le racisme, aux regroupements qui peuvent être créés par le racisme, etc. Durant son entrevue, la répondante a évoqué 10 fois le mot « Noirs » et c'est également le premier mot qui est apparu dans son réseau d'associations.

L'enseignante se met souvent à la place des groupes marginalisés afin de répondre aux questions qu'on lui pose. Elle emploie 10 fois l'expression « victimes de racisme » et a écrit les mots « peine », « peur » et « chicane » dans son réseau d'associations qu'elle décrit comme des sentiments reliés au racisme. L'enseignante a précisé en début d'entrevue avoir plusieurs amis d'origines diverses et entreprend des études en lien avec notre sujet de recherche, cette dernière a donc un certain intérêt et une ouverture pour la diversité ethnoculturelle.

4.1.2.7 Répondante 7

En ce qui a trait à la répondante 7, nous croyons qu'il soit tout d'abord intéressant de noter que son réseau d'associations n'est pas réellement en lien avec ses propos évoqués lors de l'entrevue. De plus, tout au long de l'interview, elle semble confondre les concepts de racisme et de diversité, puisqu'elle emploie les termes sans distinction. Par exemple, lorsqu'on la questionne sur des manifestations possibles du racisme au quotidien, voici ce qu'elle nous répond :

- 7, 1.1b, 1.4 Je pense à mon mari qui travaille à Hydro-Québec et Hydro-Québec engage tout le monde, toutes les couleurs, les hommes, les femmes, tout ça. Et ils ont été obligés d'écrire dans les salles de bain communes, sur une affiche au mur : S.V.P. après avoir lavé vos pieds dans le lavabo, nettoyez S.V.P. (...) Moi, je me demande s'ils « punchent » leur carte quand ils font ça.

La répondante 7 a eu 9 fois recours au mot « couleur » afin de traiter de l'altérité. Elle évoque aussi 11 fois le mot « Arabe », qui se retrouve également dans son réseau d'associations. Cette répondante semble prétendre que les problèmes de racisme soient souvent liés à la langue, elle évoque le terme dans son réseau d'associations et emploie souvent le mot durant l'entrevue (10 fois). Elle précise d'ailleurs les efforts que les immigrants devraient faire, selon elle, afin d'apprendre la langue française. Elle souligne donc la langue comme marqueur identitaire. Dans le même sens, elle parle aussi de la difficulté à communiquer avec certains parents.

4.1.2.8 Répondant 8

Dans son réseau d'associations, le répondant 8 semble aborder le racisme surtout avec un regard historique (ségrégation, Ku Klux Klan) et social (caste, ghetto, immigration...). Il fait également ressortir plusieurs manifestations du racisme dans son réseau d'associations : méfiance, violence, exclusion, préjugés, méconnaissance, peur...

Durant l'entrevue, le répondant met plutôt l'accent sur les parents et les différences qu'il croit observer dans la façon d'élever les enfants d'une origine à l'autre. D'ailleurs, le mot « parent » revient 28 fois au cours de l'entrevue.

- 8, 1.2d, 1.16-1.11-2.4 : Donc, les corrections physiques, c'est la norme. Les parents vont le dire et ils sont à l'aise : « J'ai été battue quand j'étais petite, je suis maintenant adulte responsable. » (...) Moi, en vingt ans, c'est arrivé deux fois que les enfants avaient des comportements négatifs à l'école : les messages, les billets... Les parents étaient invités et deux fois, les parents ont

retourné les enfants en Haïti. (...) Un enfant (arabe) de dix ans, il faut que tu mettes tes gants blancs, sinon, les parents montent aux barricades rapidement. Si c'était une petite fille, ça serait moins grave.

Lorsque l'enseignant traite de la diversité, il emploie surtout les mots « culture » (7 fois), dans le même sens qu'il était défini par Camilleri (1989). Il emploie aussi les mots « différence » (14 fois), aussi présent dans son réseau d'associations, et « communauté » (8 fois). Ce dernier est employé de deux façons différentes, soit afin de traiter d'un groupe qui partage des caractéristiques communes, par exemple : communauté haïtienne, ou afin de traiter d'un milieu de vie en général. Lorsqu'il parle de groupe visé par le racisme, il parle plus particulièrement des « Noirs » (16 fois) et des « Haïti/Haïtiens » (15 fois). De façon générale, ce répondant ne traite pas beaucoup du racisme comme phénomène, mais il expose plutôt des difficultés à gérer la diversité en contexte scolaire, plus particulièrement avec les parents.

4.1.2.9 Répondante 9

Pour ce qui est de notre dernière répondante (9), celle-ci semble aborder le racisme en tenant compte de sa présence dans l'histoire et dans différentes sociétés. Dans son réseau d'associations, elle évoque les mots : « pays », « génocide », « nationalités »...

Dans son entrevue :

- 9, 1.2b, 1.9-1.10 : Ensuite de ça, à l'extrême, le racisme peut mener à la violence et éventuellement aux génocides. Je pensais aussi au gros génocide qu'il y a eu en Afrique. (...) Je serais hésitante parce que je trouve que ces dernières années, il y a beaucoup de préjugés face aux Arabes, je trouve que le contexte change un peu. Je ne dirais pas évolue, mais il se transforme et peut-être que plus on avance, plus ce sera les Arabes. À cause des attentats, à cause de la situation politique au Moyen-Orient.

Également, la répondante 9 semble vouloir nous donner une définition du mot racisme. Elle discute beaucoup des préjugés, du jugement que l'on a envers quelqu'un ou envers un groupe de personnes. Les éléments de définition ressortis par la répondante semblent d'ailleurs s'allier à la définition du racisme émise par McAndrew et Potvin (1996 :17) qui décrivaient le racisme comme :

(...) la constitution, à travers les rapports sociaux, de distinctions fondées sur la couleur, l'origine ethnique, la culture ou la religion, qui visent à exclure, rejeter voire éliminer des personnes jugées indésirables ou menaçantes par un groupe, souvent majoritaire.

Les mots jugement et préjugés apparaissent en première et deuxième place dans son réseau d'associations et reviennent 20 fois durant l'entrevue. Lorsqu'elle traite de l'altérité, elle emploie surtout le mot « nationalité » (7 fois) qui est également présent dans son réseau. Lorsqu'elle parle des groupes visés par le racisme, elle parle surtout des « Noirs » (9 fois), aussi présents dans son réseau d'associations et quelques fois des « Arabes » (5 fois), mot qui est par contre absent du réseau.

En observant le tableau V de la page 94, il est possible de constater que le réseau d'associations de la répondante 9 est parsemé de mots à consonance parfois positive, parfois négative, répartis presque de façon équivalente. Elle se distingue des autres répondants en ce qui a trait à cet élément. De plus, tout comme le faisait la répondante 6, l'interviewée fait souvent preuve d'empathie pour les personnes qui souffrent du racisme. Cette répondante a beaucoup voyagé dans les pays du tiers monde et se dit assoiffée de culture et de connaissances, ce qui explique peut-être, en partie, sa grande ouverture à la diversité.

En résumé, chacun des sujets interviewés a une façon propre à lui-même de se représenter le racisme. Mise à part la répondante 7, les réseaux d'associations de De Rosa (2003) sont plutôt en lien étroit avec les verbatim d'entrevue des enseignants. Après avoir observé chacun des répondants de façon individuelle, nous faisons maintenant une analyse plus transversale des données recueillies en ce qui concerne

les représentations du racisme d'enseignants du primaire dans la société et dans le milieu scolaire.

4.1.3 Le racisme dans la société

Dans cette partie du chapitre, il est question du racisme dans la société. Il est important de garder en tête que chacun des thèmes abordés est traité, tel que formulé par les répondants qui ont participé à notre collecte de données. Donc, cette partie du travail s'attarde plus attentivement à :

- La reconnaissance et la minimalisation du racisme;
- Des groupes potentiellement victimes de racisme;
- Des manifestations de racisme;
- Des causes d'attitudes racistes;
- Des impacts du racisme;
- Le racisme comme pathologie individuelle ou enjeu sociétal;
- Les agents du changement.

4.1.3.1 La reconnaissance et la minimalisation du racisme

Tout d'abord, il est important de signifier que les neuf interviewés ont reconnu l'existence du racisme dans la société québécoise. Quatre (2, 6, 7, 8) pensent même que ce n'est pas assez abordé. Deux (2, 7) reviennent sur les conflits de valeurs qui ont été surmédiatisés et qui ont fini par déclencher la mise sur pied de la fameuse Commission Bouchard-Taylor sur les accommodements raisonnables, commission de laquelle nous avons brièvement discutée dans le cadre théorique. Les deux extraits de verbatim qui suivent rejoignent deux sentiments partagés par certains citoyens lors des travaux de la commission : l'exacerbation des préjugés et du racisme par la surmédiatisation et le sentiment de l'absence d'une dynamique de déconstruction des préjugés et du racisme durant les audiences de la commission.

- 2, 1.1a, 1.2-13 : Oui, [*le racisme est un problème que l'on retrouve dans la société québécoise en l'an 2008*]. (...) Ça, entendre ça tout le temps à chaque jour, (les accommodements, les histoires de centre de culture physique où on ne veut pas voir en dedans) à chaque semaine, ça alimente un petit peu l'animosité. (...) Non, il n'est pas assez abordé. Le racisme n'est pas assez abordé, parce qu'on oublie qu'on fait du mal des fois.

- 7, 1.1a, 1.2-1.3 : Moi, je pense que oui, d'après moi [*le racisme est un problème que l'on retrouve dans la société québécoise en l'an 2008*]. (...) je dirais que ce n'est pas assez abordé [*le problème de racisme dans la société*] même s'il y a eu la Commission (Bouchard-Taylor) qui a étudié. J'ai trouvé que ça avait l'air teinté, orienté.

Cependant, quatre interviewées (1, 3, 4, 9) ont cherché à nuancer l'existence ou la perception du racisme dans la société. Pour l'une, l'intensité du racisme ou des préjugés est inversement proportionnelle à l'intensité de la pluriethnicité. Ce point de vue rappelle ce que l'on a appelé au Québec « L'effet Hérouxville ».

- 1, 1.1a, 1.2-1.3: Oui, je pense que [*le problème de racisme se retrouve dans la société québécoise*] oui, mais ça doit dépendre des régions. (...) Moi, je dirais qu'on n'en parle peut-être pas suffisamment. (...) J'ai l'impression qu'à Montréal et qu'à Laval, c'est moins pire qu'ailleurs dans d'autres régions, parce qu'ici on en voit plus, on est plus souvent entourés de ces gens-là.

Un autre point de vue qui nuance l'intensité du racisme dans la société fait valoir l'argument de la parole de victimes potentielles, des immigrants, qui témoignent de l'existence d'une certaine tolérance au Québec. Un autre argument est lié à la valeur de l'expérience sociale de proximité avec des immigrants qui semblent ne pas souffrir de racisme.

- 3, 1.1a, 1.2: C'est sûr, il y a du racisme dans toutes les sociétés, selon moi. (...) D'après moi au Québec, il n'y en a pas plus qu'ailleurs peut-être même qu'on est plus tolérants qu'ailleurs. (...) La preuve c'est qu'il y a beaucoup d'immigrants qui le disent dans les médias. Ils disent qu'ils se sentent bien au Québec, qu'ils choisissent le Québec pour ça. J'entends parler aussi les parents de mes élèves qui ont l'air très heureux. Selon moi, ce n'est pas un gros problème le racisme.

L'interviewée 9, au-delà de la nuance à propos de l'intensité du racisme dans la société, avance une hypothèse explicative de la moins grande visibilité du discours

sur le racisme. Elle pense qu'à ce discours est préféré celui du pacifisme. C'est comme si on substituait une approche « problématisation du racisme » par une approche « proposition de solution – prévention ». Dans ce sens, certains disent que dans les énoncés de politique du MELS, la préférence est plus au discours sur l'intégration qu'à celui sur l'exclusion. Mais peut-on dire que le pacifisme comme solution épouse tous les contours du racisme comme problème de société?

- 9, 1.1a, 1.2-2.1 : Oui, [*je pense que le racisme est un problème que l'on retrouve dans la société québécoise en l'an 2008*] mais on dirait que je le vois plus dans la société que dans mes classes. (...) Je pense que les gens n'en ont pas vu la nécessité encore (de discuter de racisme). Je ne sais pas pourquoi. Ils mettent leur priorité ailleurs, sur le pacifisme en général plutôt que spécifiquement sur le racisme.

Quant à l'interviewée 4, elle souligne que dans le cas du milieu scolaire, la préoccupation pour la réussite scolaire et pour les inégalités de sexe ont éclipsé le discours sur le racisme. Ce constat nous questionne sur l'articulation des différents enjeux scolaires sans nécessairement en exclure certains au profit d'autres.

- 4, 1.1a, 1.2-1.3-2.1 : Oui, [*le racisme*], c'est un problème. (...) Je pense qu'on en parle assez. (...) Non, [*je n'ai pas l'impression que les termes de « race », racisme ou que les moyens de combattre le racisme sont présents du discours public dans le secteur de l'éducation au Québec.*] Peut-être parce que dans le moment, le système de l'éducation ne va pas super bien et il y a d'autres préoccupations. Mais en grande priorité c'est la réussite et il y a eu beaucoup, dans les dernières années, une préoccupation gars/filles. C'était plutôt ça la préoccupation. Ce n'était pas tant le racisme que le sexe je dirais.

Dans la partie qui suit, nous traitons des groupes potentiellement victimes de racisme, selon le regard des répondants.

4.1.3.2 Des groupes potentiellement victimes de racisme

Après avoir reconnu la présence du racisme dans la société, les répondants ont identifié avec assez de facilité, différentes manifestations possibles du racisme. Plusieurs ont mis l'accent sur les groupes les plus susceptibles de subir le racisme. Huit des répondants (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 et 9) croient que les personnes à la peau noire sont les plus susceptibles de subir le racisme. Diverses hypothèses sont formulées à cet effet. Plusieurs pensent (1, 2, 5, 6, 8, 9) que le fait qu'ils aient la peau foncée et que leur différence soit physiquement visible les rend plus faciles à attaquer, voici ce qu'illustrent ces propos :

- 9, 1.1b, 1.5 [*Les groupes qui sont les plus susceptibles de subir le racisme*], beaucoup les Noirs, parce que c'est visible.
- 8, 1.1b, 1.5 [*Les groupes qui sont les plus susceptibles de subir le racisme*] : ceux qui sont visuellement facilement identifiables, donc ceux à la peau très foncée.

La répondante 6 apporte une raison différente qui expliquerait le racisme envers les personnes à la peau noire, elle suppose qu'ils sont plus souvent victimes de racisme en raison des idées véhiculées à leur sujet au sein de la société. La répondante 2 émet aussi une deuxième hypothèse. Elle croit qu'ils seraient plus faciles à pointer du doigt parce qu'ils seraient plus nombreux dans notre société.

De son côté, la répondante 4 ne se rallie pas aux autres répondants. De son point de vue, les gens seraient portés à stigmatiser les Arabes, surtout en raison des attentats de septembre 2001. Tel que nous le disions dans le cadre théorique, plusieurs auteurs (notamment Renaud & al., 2002; Renaud & al., 2004) se sont penchés sur cette discrimination « post 11 septembre 2001 » des communautés arabo-musulmans.

- 4, 1.1b, 3.3-1.5 C'est faux. Ça déjà été ça, [*les personnes à la peau noire étaient les plus susceptibles de subir du racisme*], mais ce n'est plus ça. (...) Dans les années 2000, je dirais beaucoup les Musulmans. Les Arabes, à cause des événements du 11 septembre.

Selon Kanouté (2007), la stabilité des acquis dans le domaine de l'équité dépend de l'évolution des rapports ethniques, d'où la nécessité d'une veille, plus particulièrement lorsque des événements comme celui du 11 septembre viennent perturber le cours de l'histoire.

Côte-à côte avec les « Noirs », les répondantes 1, 2 et 7 croient aussi que les Arabes sont susceptibles de subir le racisme, pour la même raison que celle énoncée par la répondante 4. La répondante 7 fait par contre un ajout, selon elle, les Arabes seraient plus souvent victimes de racisme en raison de leur religion qui diffère de la religion catholique, religion qui fut longtemps majoritaire dans la province de Québec. Selon la répondante 5, en plus des personnes à la peau noire, les femmes voilées seraient aussi plus susceptibles de subir le racisme, aussi en raison de leur différence apparente.

Après avoir identifié les groupes qui leur semblaient les plus plausibles à subir du racisme dans la société québécoise, les répondants ont nommé des manifestations possibles du racisme.

4.1.3.3 Des manifestations du racisme

Différentes manifestations du racisme ont été évoquées par les répondants. Plusieurs ont parlé de sentiments et de réactions à l'égard de la diversité. Selon eux (2, 3, 4, 5, 7, 8 et 9), le racisme peut se manifester par la colère, par l'intolérance, par des frustrations face à la différence. Les répondants 2 et 7 ont même énoncé quelques-unes de leurs propres frustrations en regard de la diversité, en voici quelques exemples :

- 7, 1.1b, 1.2-1.3 Je trouve qu'ils ont des privilèges que nous, on n'a pas. Je parle du voile pour aller voter, je parle du kirpan qui m'a indignée. On ne permet pas une gomme balloune, mais lui, il a droit de venir à l'école. (...) J'ai l'impression que nous autres, qui vivons ici, il faut accepter bien des affaires. Et ça me met un petit peu en colère.

- 2, 1.1b, 3.6-1.8 Mais ce n'est pas de tout accepter non plus. On a nos valeurs, on a nos idées. Tu as décidé de venir ici, c'est parfait, je vais t'inviter à souper, il n'y a pas de problème, tu vas être mon ami, sauf que ne me demande pas d'enlever mon crucifix dans ma maison. (...) Mais s'ils veulent appeler ça un arbre de vie chez lui, qu'ils l'appellent arbre de vie chez lui. mais nous autres, à Montréal, s'il y a un gros arbre dans le centre-ville, c'est un arbre de Noël, un sapin de Noël. C'est ça que je pense.

Non seulement le racisme peut se présenter sous forme de sentiments et d'émotions, mais le racisme peut aussi se retrouver dans des paroles, dans des préjugés et dans des généralisations, ce qui a d'ailleurs été évoqué par tous les répondants. Selon Jacques (1997), ces manifestations du racisme seraient souvent inconscientes; les individus feraient des blagues, sans réellement se rendre compte de leur caractère raciste. Les répondants soulignent d'ailleurs que les préjugés sont souvent nommés à l'insu des personnes concernées, sur la route, lorsque la personne est absente de la pièce...

- 5, 1.1b, 1.4 Ça peut être en voiture lorsqu'on voit un Haïtien conduire et que les gens passent des commentaires.
- 9, 1.1b, 1.2 [*Le racisme c'est*] : Des commentaires, pas tout le temps méchants et ce n'est pas vraiment dit ouvertement parce que ce n'est pas bien vu, mais ce sont des commentaires dits ici et là, sans que la personne s'en rende trop compte.

Les répondants 2 et 6 ont tenu à souligner que le racisme pouvait aussi être présent dans un simple regard; il n'est pas toujours nécessaire de parler afin de manifester du racisme. Quelques-uns des répondants ont eux-mêmes énoncé des préjugés à quelques reprises.

Pour terminer la partie sur les manifestations, plusieurs répondants (2, 3, 5, 7 et 9) ont souligné que le racisme pouvait aussi se présenter dans sa pire forme, sous forme de gestes ou d'actions. C'est aussi ce qu'évoquaient plusieurs auteurs lorsqu'ils traitaient

des manifestations du racisme (Dortier, 2004; Jacques, 1997). Léonardo (2005) évoquait aussi le rejet comme manifestation du racisme dans l'action, tout comme l'a fait la répondante 2 dans l'extrait de verbatim suivant :

- 2, 1.1b, 1.4 [*Les manifestations du racisme dans la société*], quelqu'un qui va se faire masser et c'est une personne d'une ethnie différente et qui ne veut pas.

Certains répondants (2, 3, 5, 7 et 9) ont aussi fait mention de la violence comme transport du racisme. Ces derniers font référence à la violence qui peut être dirigée envers certains groupes : les gangs de rues, les conflits entre communautés ethniques et même les génocides. Les autres répondants ne font pas vraiment mention de ces manifestations plus violentes du racisme dans la société. Comme le disaient McAndrew et Potvin (1996), le racisme au Québec n'est ni bien explicite ni très organisé, c'est peut-être pourquoi les gens auraient parfois de la difficulté à identifier des actions plus explicites du racisme.

Lorsque nous les avons interrogés sur les manifestations du racisme, plusieurs sujets ont plutôt émis des hypothèses sur les causes du racisme.

4.1.3.4 Des causes d'attitudes racistes

Certains répondants ont fait des suppositions sur les causes du racisme. D'ailleurs, ils ont surtout mis l'accent sur la peur face à la diversité (1, 2, 3, 6, 8 et 9). En effet, ils soulèvent que la peur face à ce qu'on ne connaît pas, la peur face aux façons de faire différentes des nôtres seraient souvent à la source des manifestations du racisme :

- 2, 1.1b, 1.6 Qu'est-ce que ça peut entraîner?... C'est ça, le racisme hein?... Bien, je pense que c'est une roue qui tourne, ça n'arrête pas. Plus tu as peur, plus tu as peur d'avoir peur. C'est un cercle vicieux. Et puis là, c'est facile de nourrir cette peur-là.

L'incompréhension face à la différence pourrait aussi entraîner le racisme (3, 4 et 9). Lorsque les individus ne comprennent pas une situation, ils auraient une plus grande tendance à la juger.

- 3, 1.1b, 1.9 Le racisme, moi, je vois beaucoup ça comme de l'incompréhension de part et d'autre. On ne sent pas bien avec quelqu'un d'une autre race lorsqu'on ne comprend pas son comportement, lorsqu'on ne comprend pas ses choix.

Les gens se mettraient en colère lorsqu'ils ne comprendraient pas la différence, ils seraient intolérants lorsque ce qu'ils confronteraient n'irait pas dans le même sens que leur système de valeurs. Ces enseignants interrogés font ici référence à l'ethnocentrisme tel que décrit par McAndrew et Potvin (1996). Les gens auraient parfois de la difficulté à se détourner de leur cadre de valeurs et placeraient ainsi leur culture au centre de leur compréhension du monde. C'est d'ailleurs ce qu'explique la répondante 3 dans cet extrait de verbatim :

- 3, 1.1b, 1.9 : Et il y a l'intolérance par rapport à ça. Quand on fait un choix, exemple, la façon d'élever ses enfants. Des fois on ne comprend pas la façon de faire de certaines personnes. On trouve ça intolérable, pas correct et c'est le choc des valeurs.

Après avoir énuméré quelques causes et quelques manifestations du racisme, telles que décrites par les enseignants interviewés, nous voyons quelques impacts du racisme dans la société.

4.1.3.5 Des impacts du racisme

Les répondants ont aussi été interrogés sur les impacts du racisme dans notre société québécoise. De façon générale, les répondants ont noté des impacts tels que les regroupements, la colère et la violence, l'atteinte à l'estime de soi et le mal-être et quelques impacts positifs. En effet, les interviewés 1, 3, 5, 6, 8 croient que le racisme crée souvent des regroupements ethniques ou de l'isolement face au reste de la

société. C'est aussi ce qu'amènent plusieurs auteurs comme Armand & al. (2008), Bataille et al, (1998), en ce qui a trait aux impacts du racisme dans la société. Les personnes marginalisées auraient tendance à se tourner vers les leurs afin de trouver du réconfort et de la compréhension. Les regroupements pourraient aller du simple rassemblement à la ghettoïsation.

- 1, 1.1e, 1.9 Plutôt que de se mélanger aux gens, ils vont rester plus en ghettos, dans leur quartier.
- 8, 1.1e, 1.6 [*Conséquences qu'entraînent les problèmes de racisme dans la société*] : entre autres, la formation, les gens vont se regrouper, il y a des ghettos qui vont se former.

La répondante 2 se questionne sur l'effet que le racisme pourrait créer envers son groupe d'appartenance, c'est-à-dire qu'elle se demande si les victimes de racisme ne pourraient pas en venir à détester ceux auxquels ils s'identifient de prime abord, à se désolidariser de leur groupe d'appartenance. C'est d'ailleurs ce qu'évoquaient De Rudder et Vourc'h (2008), lorsqu'ils disaient que le racisme pouvait mener les gens à douter d'eux-mêmes.

- 2, 1.1e, 1.6 [*Les conséquences qu'entraînent les problèmes de racisme dans la société*], est-ce que tu peux en venir à même te détester et à détester ta race parce que les autres ne l'acceptent pas? Je me le demande.

Les sujets ont aussi formulé des impacts tels que la colère et la violence. Selon les répondants 1, 2, 5 et 9, le racisme pourrait entraîner une révolte, des frustrations chez les gens marginalisés. Ces derniers seraient mécontents de se voir attribuer des préjugés, des gestes qui ne sont pas leurs. L'interviewée 2 a aussi soulevé la possibilité de faire vivre un mal-être aux personnes qui subissent le racisme. Pelchat et al. (2006), traitant de l'exclusion sociale en général, soulignaient effectivement un mal-être chez les individus marginalisés et rejetés dans la société.

Les sujets 1 et 4 sont les deux seules à avoir soulevé des impacts positifs en lien avec le fait que le racisme soit mis à jour. Selon ces enseignantes, le racisme pourrait amener la société et les individus à se questionner sur ce que vivent les individus stigmatisés, ce qui pourrait amener certaines personnes à s'ouvrir davantage. Vu sous cet angle, cette mise en lumière du racisme pourrait amener la société et les individus à se remettre en question, à modifier, à compléter ou à enrichir leur grille de lecture du monde extérieur.

Dans les lignes qui suivent, nous nous attardons aux visions du racisme chez les enseignants interrogés selon un regard plutôt individualiste ou sociétal.

4.1.3.6 Le racisme : pathologie individuelle ou enjeu sociétal?

En ce qui a trait au racisme comme pathologie individuelle ou sociétale, les répondants ont proposé des réponses un peu plus diversifiées. En effet, trois d'entre eux (2, 3, et 8) considèrent le phénomène du racisme comme une pathologie individuelle et une responsabilité individuelle. Deux d'entre eux voient plutôt le racisme comme problème de société et une responsabilité de groupe (4 et 6), alors que quatre des répondants placent le problème dans un contexte à la fois social et individuel (1, 5, 7 et 9).

Tel qu'il a été mentionné, les répondants 2, 3 et 8 considèrent que le problème de racisme peut se régler de façon plutôt individuelle. En effet, ces derniers partagent un point de vue selon lequel, l'ouverture de chaque individu pourrait permettre d'éliminer le problème dans la société. Ce point de vue rejoint la perspective du racisme individuel (Bennett, 2007).

- 8, 1.1c, 1.8-3.1: Moi, je pense que c'est de façon personnelle, [*qu'on peut agir contre le racisme*] chacun devrait s'ouvrir un peu aux autres... (..) J'irais beaucoup pour l'individuel moi [*pour faire quelque chose contre le racisme*], ça revient à ce que je disais tout à l'heure.

- 3-5, 1.1c, 1.8 Les gens individuellement [*peuvent faire quelque chose contre le racisme*]. Chacun de nous [*peut agir contre le racisme*]. Chaque individu. Chaque parent qui élève un enfant.

D'autres (4 et 6) croient plutôt que le racisme est un problème de société qu'il faut aussi combattre en tant que société. Ils font l'hypothèse que plus il y aura de gens impliqués, plus on donnera de l'importance au phénomène et plus on aura de chances d'arriver à changer les mentalités au niveau individuel.

- 6, 1.1c, 3.1 Non, je ne suis pas d'accord. Ça, c'est une responsabilité collective. Le racisme se vit souvent de base entre deux personnes ou deux groupes, mais c'est un phénomène de société, c'est une mentalité à changer. Pas juste la mentalité de deux personnes ou de deux petits groupes de personnes.
- 4, 1.1c, 3.1 Non, [*l'on peut faire quelque chose contre le racisme*], c'est mieux collectif puisque lorsqu'il y a plus de personnes impliquées, ça donne une importance.

Les quatre autres répondants (1, 5, 7 et 9) semblaient plutôt croire que le racisme était un problème à prendre en charge autant au niveau individuel que sociétal. Ils semblaient dire que l'un ne pouvait pas agir sans l'autre. Des changements individuels auraient donc des répercussions positives sur la société et des changements au niveau social pourraient changer la vision et les actions des individus. Cet extrait de verbatim illustre bien ce phénomène circulaire énoncé par les répondants :

- 1, 1.1c, 3.1-1.9 Je pense que les deux sont aussi importantes une que l'autre, la responsabilité individuelle et collective face au racisme, parce que le collectif, c'est ça qui est tout autour de nous. Si on pense, on a des préjugés, ça va être difficile de défaire chacun des préjugés individuellement. Donc, ça

va des deux côtés. (...) Je pense que tout dépend de la perception que chacun a à travers ça, il (le racisme) peut faire avancer la société ou la faire reculer.

Ce genre de racisme évoqué par les répondants nous donne l'impression que le racisme est présent dans toutes les sphères de la société, c'est aussi ce que disait Bennett (2007) lorsqu'il parlait d'un racisme culturel présent dans les programmes, dans les services offerts, dans un environnement hostile à la diversité.

Quelques répondants ont tenu à noter un élément important du racisme dans la société. En effet, sept d'entre eux ont relevé la facette cachée du racisme, le côté tabou du phénomène. La répondante 9 croit que les gens ont peur du mot. Certains (2, 5, 6) disent qu'il y a un malaise très grand relié au mot et que nous évitons d'en parler de peur de le susciter, de peur que les événements apparaissent ou dégénèrent.

- 5, 1.1f, 1.3 Je pense qu'il ne faut pas trop axer là-dessus, ça peut dégénérer. Par exemple, on entend parler de Montréal-Nord, un moment donné, c'est rendu gros, gros, gros. Est-ce que c'est bon ou est-ce que ce n'est pas bon, je ne le sais pas, mais je pense que c'est rendu gros. Il ne faut pas faire exprès d'en parler parce qu'un moment donné...
- 2, 1.1f, 2.3 : Et des fois, de dire, moi je ne m'en occupe pas [*du racisme*], tu t'évites bien des problèmes et de perdre du temps.

La répondante 6 énonce aussi un autre aspect du racisme caché. Elle explique que le racisme lui paraît souvent revêtir des couleurs hypocrites, on fait comme si les événements n'étaient pas liés au problème.

Qu'en-il de la responsabilité collective ou individuelle face au racisme? Qui sont les réels agents du changement dans la société au sein de laquelle nous vivons? C'est ce que nous explorons dans la prochaine partie.

4.1.3.7 Qui peut agir contre le racisme?

Les répondants ont émis plusieurs hypothèses au sujet des acteurs responsables de prendre en mains le problème de racisme dans la société. Tout d'abord, les répondants 1, 2, 5 et 6 ont surtout mis l'accent sur les parents et les familles. Selon eux, les parents seraient ceux qui transmettraient le plus de valeurs à leurs enfants :

- 6, 1.1d, 1.8 À la base, je pense que les parents [*peuvent agir contre le problème de racisme*], ils sont les premiers éducateurs de leurs enfants.

Les parents devraient donc faire preuve d'ouverture et ils devraient éviter de propager le racisme dans leur milieu familial.

Les répondants 3, 6 et 9 insistent sur les modèles de la société. Pour eux, les policiers et les enseignants doivent servir de modèles, doivent donner l'exemple en ce qui a trait à l'élimination du racisme dans la société. Les répondantes 2 et 6 croient que les communautés marginalisées auraient aussi un rôle à jouer. La répondante 6 souligne aussi le rôle que le gouvernement n'assume pas toujours, cet extrait de verbatim résume bien sa pensée:

- 6, 1.1d, 2.1 Je pense que le Québec a besoin d'augmenter son niveau démographique, qu'il a besoin de travailleurs, mais qu'il n'est pas prêt à vivre et à mettre les structures en place.

Seulement la répondante 4 croit que les enfants sont les principaux agents du changement, tandis que la répondante 6 est la seule à avoir mentionné l'apport possible du gouvernement.

Deux des enseignantes interrogées ont fait mention des médias. Selon elles (répondantes 1 et 2), ces derniers ont une part importante dans le combat contre le racisme puisqu'ils véhiculent beaucoup d'images et d'idées à la société.

- 1, 1.2f, 1.8 S'ils (les médias) réussissent à tourner ça du côté positif, les gens peuvent, à long terme en tous les cas, avoir une meilleure opinion.

Selon les répondants 2, 3, 5, 6 et 8, les médias ont aussi un rôle à jouer à ce qui a trait au racisme dans la société. Les enseignantes 2 et 6 soulignent plus particulièrement l'image négative que certains médias peuvent véhiculer sur certains groupes ethniques ou sur la diversité en général :

- 6-2, 1.2f, 1.4-1.8 : Mais il y tellement d'images qui sont véhiculées concernant des groupes de jeunes ou des groupes ethniques que des fois ça peut créer, ça peut développer des craintes. (...) Parce que si on se fie aux médias, moi j'écoute beaucoup la télé. Non, ça ne marchera pas, les accommodements...

La répondante 3 croit plutôt que les médias sont une bonne vitrine afin que les gens qui se sentent bien au Québec puissent en parler. Les répondants 5 et 8 ne parlent pas d'apport positif ou négatif de la part des médias, mais tiennent à préciser que les incidents à caractère raciste sont souvent traités dans les médias de l'information plus particulièrement.

Après avoir analysé les verbatim des neuf répondants en regard du racisme dans la société, nous sommes maintenant prêts à étudier ce qu'ils ont ressorti en ce qui concerne le racisme en milieu scolaire.

4.1.4 Le racisme en milieu scolaire

Dans cette portion du travail, nous abordons plus particulièrement le racisme à l'école. Les enseignants interviewés ont donc fait part de leur représentation du racisme par rapport au milieu scolaire. Voici les sujets qui sont plus spécifiquement abordés dans cette partie du chapitre :

- La reconnaissance, la minimalisation et le déni du racisme;
- Des groupes potentiellement victimes de racisme;
- Des manifestations du racisme;
- Les agents du changement;
- Des impacts du racisme;
- Les relations avec les parents.

4.1.4.1 *La reconnaissance, la minimalisation et le déni du racisme*

Tout d'abord, il est important de signifier que, contrairement à ce qui avait été dit sur la société, seulement les répondantes 2, 4 et 9 semblent reconnaître qu'il puisse y avoir du racisme dans leur milieu scolaire. Ces dernières précisent qu'il pourrait peut-être avoir lieu de s'en préoccuper un peu plus.

De leur côté, les personnes 5 et 8 disent ne pas voir de racisme dans leur milieu. Ils conviennent avoir réussi à gérer ce problème avec brio et ne pas en avoir dans leur école. Serait-ce un déni de la réalité ou si le racisme serait réellement complètement absent de leur milieu?

Les répondants 5 et 8 se retrouvent également aux côtés de leurs consœurs, les répondantes 1, 2, 3, 6 et 7 en ce qui a trait à la minimalisation du racisme. À quelques reprises, les interviewés notent des situations de racisme dans leur milieu, mais laissent entendre qu'il n'a absolument pas lieu de s'en faire ou d'intervenir à ce sujet. Pourtant, Kanouté (2007) précisait que dans un monde idéal, tout incident à caractère ethnoculturel ne devait pas être occulté. Ce n'est pourtant pas ce qu'illustrent les extraits de verbatim suivants :

- 8, 1.2a, 1.12 : Et une fois, une petite fille, on faisait des équipes deux par deux et elle a crié : « Je ne veux pas être avec elle, je ne veux pas être avec une Noire! » Clair comme ça. C'était en première année, je n'ai pas fait de

grandes discussions sur le sujet, j'ai dit : « Qui veut être avec elle? » et je l'ai changée.

- 6, 1.2a, 1.11 : Au niveau des enseignantes avec les enfants, je n'ai jamais ressenti de racisme. J'entends des fois des petites choses qui me titillent un peu, mais je ne dirais pas que c'est du racisme par contre.

La répondante 2 dit que les enseignants n'ont pas le temps de discuter des problèmes de racisme avec leurs élèves, les tâches à accomplir seraient déjà assez complexes et multiples sans qu'on ait besoin de leur ajouter un surplus de travail. Cette vision des choses a été évoquée par plusieurs auteurs dans le cadre théorique (Potvin & al., 2006; Solomon & Levine-Rasky, 1996), dans les obstacles à l'implantation de l'approche antiraciste dans les écoles et dans les classes.

Les sujets 3 et 7 précisent que le racisme n'est pas présent chez les petits, donc qu'il n'y aurait pas encore lieu de s'en préoccuper. Selon Troyna et Hatcher (1992), dès l'âge du primaire, on retrouve du racisme chez les jeunes enfants. Les enseignants ont comme rôle d'être plus à l'écoute et d'intervenir lorsqu'un incident survient. Il s'agit tout simplement d'adapter nos interventions à l'âge des enfants (Eckmann & Eser Davolio, 2002).

- 3, 1.2a, 2.2 Je ne sens pas chez les enfants la construction négative de certains groupes. Peut-être chez certains adultes, mais les enfants sont loin de ces choses-là. C'est plus en vieillissant...

Malgré que très peu d'enseignants interrogés aient affirmé la présence du racisme dans leur milieu scolaire, ces derniers ont eu assez de facilité à identifier des manifestations possibles du racisme dans leur milieu. Ceci mène aux questionnements suivants : est-ce que les enseignants n'oseraient pas dire qu'il y a du racisme dans leur école de peur d'être jugés? Est-ce que les enseignants minimiseraient tellement le racisme qu'ils auraient de la difficulté à le reconnaître lorsqu'il serait présent dans leur milieu? Dans les paragraphes ultérieurs, nous

découvrons, avec le regard des personnes interrogées, les groupes potentiellement victimes de racisme dans le milieu scolaire.

4.1.4.2 *Des groupes potentiellement victimes de racisme*

Tout d'abord, il est intéressant de noter que tous les répondants ont fait référence soit aux « Noirs » soit aux Haïtiens en ce qui a trait au racisme en milieu scolaire. La répondante 3 a, par contre, apporté une certaine nuance à ses propos, en spécifiant que oui, le racisme peut être vécu par les personnes à la peau noire, mais qu'il est surtout vécu par ceux ou celles qui ont tendance à s'isoler eux-mêmes peu importe leur origine ethnique. Voici des extraits de verbatim qui illustrent les représentations quant aux groupes visés par le racisme au primaire :

- 8, 1.2b, 1.10 [*Les élèves les plus susceptibles d'être victimes de racisme*], spontanément, les Noirs. Ils ont beau avoir le même accent, écouter la même chose à la télévision, manger la même bouffe, mais c'est les Noirs.
- 6, 1.2b, 1,10 Oui, ce sont souvent les Noirs [*les élèves les plus susceptibles d'être victimes de racisme dans le milieu scolaire*], je pense. À mon avis les Noirs parce qu'ils sont noirs, déjà en partant, c'est physiquement visible. Aussi, peut-être les Arabes de plus en plus. Les Noirs et les Arabes. Les Arabes parce qu'ils ont des manières de vivre différentes des nôtres.

Seulement la répondante 4 a amené un autre groupe qui pouvait être victime de racisme dans les milieux scolaires : les Québécois. En effet, cette dernière soutient que de plus en plus de Québécois se font rejeter par des groupes d'enfants culturellement différents parce qu'ils n'ont pas les mêmes pratiques ou les mêmes habitudes qu'eux.

En plus de nommer les groupes les plus susceptibles de subir le racisme dans le milieu scolaire, les enseignants interrogés ont énoncé quelques manifestations du racisme.

4.1.4.3 Des manifestations du racisme

Presque tous les répondants ont évoqué la présence de préjugés, de jugements et de généralisations dans les milieux scolaires (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 et 9), ou ont eux-mêmes émis des préjugés à l'égard des parents ou des élèves culturellement différents (notamment 5 et 7). Outre les commentaires et les préjugés que les élèves peuvent avoir les uns envers les autres (énoncés par 2, 3, 4, 5 et 9), tous les enseignants interrogés mentionnent l'existence de préjugés et de jugements chez les enseignants envers des enfants ou des parents d'enfants culturellement différents. Malheureusement, plusieurs parlent des réputations que l'on crée à ces enfants dans le salon du personnel ou entre enseignants (1, 2, 3, 4, 6, 9), c'est aussi ce qu'admettait Wright (1992), lorsqu'elle traitait des manifestations du racisme dans les milieux scolaires:

- 3, 1.2b, 2.4 : En premier lieu, les intervenants, la direction [*ont un rôle à jouer en ce qui a trait à l'élimination du racisme dans les milieux scolaires.*] Je dirais peut-être éviter de parler des dossiers à toutes occasions, comme aux récréations, tout ça. Éviter de propager, de faire des réputations.
- 4, 1.2b, 1.12-1.11 : Oui, [*j'ai déjà été témoin d'une situation de racisme à l'égard d'un élève*], plus des profs par rapport à des élèves. Ils vont en parler, même moi. On aura tendance qu'il est lent parce qu'il est... bon. Dans les préjugés. (...) Pour les profs, ce sont plus de préjugés que l'on a.

Selon quelques personnes interviewées (3, 7, 9), les directions d'école sont parfois impliquées dans ces discussions ou n'imposent pas de règles visant à éliminer ces préjugés émis entre les intervenants, c'est ce qu'illustre l'extrait de verbatim suivant :

- 7, 1,1b, 1.7 Assez que la directrice m'a dit quand j'ai terminé le téléphone : «S'il n'est pas content, qu'il s'en retourne chez lui. »

Selon les répondants, les manifestations du racisme en milieu scolaire se vivent aussi à travers des actions plus ou moins concrètes posées par les enfants ou par les intervenants. Les répondants 1, 2 et 9 parlent de rejet de la part d'enseignants ou d'élèves :

- 9, 1.2b, 1.13 : Je ne sais pas, mais il y peut-être des profs qui ont moins tendance à choisir un élève parce qu'il est d'une autre nationalité ou ils pensent qu'il ne sera pas bon en français parce qu'il parle espagnol.

Brossard et al. (1980) parlaient aussi de manifestations du même genre chez les enseignants, soit la mise de côté de certains élèves en raison de leur différence.

D'autres (3 et 5) parlent plutôt de violence ou d'agressivité entre élèves. Certains enfants veulent se montrer plus forts que les autres, ils veulent dominer les autres. Selon les répondants 1, 4, 6 et 8, le racisme peut aussi se manifester par des regroupements. Les interviewés précisent par contre que ces regroupements se font plus particulièrement présents chez les 5^{ème}, 6^{ème} année et chez les enfants du secondaire. C'est pourquoi, à titre de prévention, il serait important de discuter de racisme avec les petits du primaire.

Les manifestations du racisme dans les écoles primaires nous amènent donc à nous questionner sur les individus responsables de prendre en main le combat contre le racisme. C'est ce que nous observons dans la partie suivante au travers les yeux des répondants.

4.1.4.4 Qui doit agir?

Selon les répondants, cette responsabilité semble devoir être prise par plusieurs intervenants des milieux scolaires. D'ailleurs, c'est aussi ce qu'évoquaient plusieurs partisans de l'approche antiraciste. Ces derniers précisaient que l'approche antiraciste et les combats contre le racisme devaient devenir l'orientation des établissements scolaires (Solomon & Levine-Rasky, 1996), elle devait être intégrée aux politiques d'ensemble des institutions (Eckman & Eser Davolio, 2002) et au code de conduite des écoles primaires (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993).

Huit des enseignants interrogés sur neuf (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 et 9) semblent d'accord pour dire que les enseignants ont un rôle à jouer en ce qui concerne le racisme en

milieu scolaire. Le répondant 9 suggère que ces derniers prennent tout d'abord le problème au sérieux. Selon elle, ils devraient assumer un rôle de prévention, prévenir plutôt que d'intervenir seulement lorsqu'un incident raciste se présente (répondante 2 aussi). Les répondants 1 et 9 proposent de faire vivre aux élèves des situations où la différence serait positive pour eux. L'interviewée 3 rappelle l'importance de ne pas faire de réputations aux élèves :

- 3, 1.1d, 2.6 [*Mon rôle en tant qu'enseignante*] : éviter de faire des réputations, d'en parler entre nous, mais ça serait vraiment à la direction d'établir des règles claires. Pour ce qui est des élèves, en parler dans son bureau avec les personnes concernées.

Cet extrait de verbatim fait aussi ressortir l'importance du rôle de la direction dans le combat contre le racisme. Deux autres répondants se rallient à cette affirmation (1 et 9).

Les répondants 4, 5, 6 et 7 semblent accorder une responsabilité particulière aux commissions scolaires et au gouvernement. En fait, le sujet 6 croit que ce dernier devrait nous aider à nous outiller en ce qui a trait au racisme et à la diversité. Il suggère que des programmes gouvernementaux soient mis en place et que l'on fournisse du matériel concret aux enseignants.

- 6, 1.1d, 1.8 : ...il faudrait nous outiller aussi puisqu'on n'a pas grand-chose pour travailler ça, de manière concrète, avoir des idées. Il faudrait qu'il y ait des programmes gouvernementaux peut-être, des idées de trousse...

Le répondant 8 semble aussi accorder une certaine responsabilité aux commissions scolaires ou au gouvernement, sans les nommer directement, mais il souhaiterait que des formations soient offertes aux enseignants en ce qui concerne le racisme et la diversité. La répondante 5 apporte par contre une nuance importante à l'aide que le gouvernement peut apporter. Elle croit que ce dernier doit faire attention de ne pas mettre la société québécoise de côté dans ses interventions et ses politiques. De son côté, la répondante 9 croit que le gouvernement est bien loin de la réalité du milieu scolaire, elle ne voit pas comment il pourrait aider les enseignants à ce niveau.

L'aide des parents est aussi requise en ce qui a trait au combat contre le racisme en milieu scolaire. Les répondants (2, 4, 5, 8 et 9) leur attribuent par contre des rôles différents, les répondantes 2 et 5 sont d'accord pour dire que :

- 5, 1.1d, 2.4 Les parents, en élevant leurs enfants à être ouverts, faire preuve d'ouverture. En tant que parent, tu dois les éduquer, les outiller à gérer ça parce que c'est leur quotidien.

Le sujet 9 invite plutôt les parents à s'exprimer lorsque leurs enfants sont ou ont été victimes de racisme. Selon le répondant 8, les parents devraient sensibiliser les enseignants en ce qui a trait à la multiethnicité.

Seulement les répondantes 4 et 9 soulignent la responsabilité des élèves dans un contexte de racisme. Elles soutiennent que ces derniers doivent être ouverts, qu'ils doivent avoir du respect pour la différence.

Les répondants 5, 6 et 8 requièrent l'aide de la communauté, entre autres celle des policiers et des associations ethniques :

- 6-5, 1.1d, 2.4-2.7 : Sûrement la police communautaire qui a un rôle à jouer. Il y a aussi les différents organismes communautaires associés aux différentes communautés ethniques, peut-être qu'ils pourraient faire quelque chose pour venir prêter main-forte dans l'école. (...) On peut avoir à l'occasion, peut-être une fois par année, on a les policiers qui viennent...

Après avoir signalé quelques acteurs importants dans la lutte contre le racisme dans les milieux scolaires, les répondants ont souligné certains impacts du racisme.

4.1.4.5 Des impacts du racisme

Afin que l'on ait une meilleure définition des représentations du racisme chez des enseignants du primaire, nous leur avons demandé de s'exprimer sur les conséquences, les impacts du racisme en milieu scolaire. Les interviewés ont évoqué

plusieurs impacts en lien avec ce problème de discrimination : l'atteinte de l'estime de soi/le mal-être, les difficultés académiques, l'isolement/la formation de groupes et les conséquences à plus long terme.

D'abord, il est intéressant de noter que cinq des répondants ont évoqué une atteinte à l'estime de soi en ce qui a trait aux impacts du racisme en milieu scolaire. Pelchat et al. (2006) parlaient aussi d'estime de soi lorsqu'un individu se sent rejeté par ses pairs. Selon les répondants 1, 3, 6, 7, 8 et 9, le fait d'être mis à l'écart en raison de la couleur de sa peau, de sa langue, de sa religion, sentir le regard des autres peser sur soi, peut ébranler l'opinion que quelqu'un a de lui-même. Les répondants 2 et 4 vont aussi dans cette direction, mais parlent plutôt d'un mal-être.

- 4, 1.2c, 1.13 Ça dépend, si ce sont des enfants qui le vivent entre eux (le racisme), peut avoir un impact de... ils peuvent se sentir intimidés, ils peuvent être malheureux, pognés là-dedans, être tristes.

Les sujets 5 et 6 font également référence aux performances académiques de l'enfant. Ils notent que si l'enfant n'est pas bien dans sa peau en raison d'une situation de racisme, toutes les sphères de sa vie peuvent en être affectées, même ses résultats scolaires.

Tout comme ils l'avaient soulevé pour ce qui était du racisme dans la société, le problème de discrimination à l'école peut aussi entraîner des regroupements d'individus ou de l'isolement. Plus particulièrement, les répondants 2, 3, 6 et 8 disent avoir observé des regroupements d'enfants qui avaient subi du rejet ou du racisme. Le répondant 8 précise que plusieurs enfants rejetés vont souvent se regrouper ensemble plutôt que de rester seuls dans leur coin, tandis que la répondante 2 dit que l'enfant qui est rejeté se joindra parfois à des amis qui ne sont pas bons pour lui. La répondante 5 parle également d'un retrait par rapport au groupe principal, mais plutôt que de se regrouper, elle croit que certains enfants ont plutôt tendance à s'isoler.

- 5, 1.2c, 1.9 Je dirais que dans ma classe, les gens, mon petit « pit » que sa mère est voilée, il y a un mutisme, il n'ose pas trop parler. Il se tait et ne dit pas trop les choses.

La répondante 1 évoque un autre impact en lien avec le racisme, celui-ci est de plus grande envergure. Cette dernière émet l'hypothèse que les difficultés vécues par l'enfant pourront lui peser sur les épaules pendant longtemps, que ses blessures resteront gravées longtemps dans sa mémoire.

- 1, 1.2c, 1.13 [*Au niveau des impacts*], sur le cheminement de vie après, ce qu'ils auront vécu quand ils étaient petits, sur leur façon de voir le monde, comment ils vont être sur le marché du travail. Je pense que c'est à long terme. Le court terme on le voit puisqu'ils sont frustrés, ils sont choqués. Je pense que ça va se prolonger à long terme si personne ne vient désenclencher ce qui a été amorcé.

Les représentations du racisme chez les enseignants du primaire sont parfois liées aux expériences positives ou négatives qu'ils vivent ou qu'ils ont déjà vécues en lien avec l'altérité. C'est pourquoi dans cette partie des représentations du racisme en lien avec le milieu scolaire, nous abordons quelques expériences d'enseignants avec des parents et des enfants culturellement différents.

4.1.4.6 Qu'en est-il des relations avec les parents?

Tout d'abord, notons que sur les neuf répondants, sept (1, 3, 4, 5, 6, 7 et 8) ont noté avoir eu des expériences négatives avec des parents d'élèves culturellement différents. Trois ont signalé avoir aussi eu des expériences positives à quelques reprises (4, 6 et 7). Deux des répondants n'ont noté que leurs expériences positives vécues avec les parents (2 et 9).

Plusieurs commentaires des enseignants s'opposent en ce qui concerne les relations avec des parents d'enfants culturellement différents, leurs perceptions diffèrent vraiment face à cette réalité. En effet, certains (1, 3, 5, 6 et 7) disent que le contact

avec les parents est plus difficile et que ces derniers collaborent moins, tandis que d'autres croient que ces parents sont plus reconnaissants que les parents d'enfants « Québécois de souche » et qu'ils vouent un très beau respect aux enseignants (2, 4 et 9). Le répondant 8 se retrouve quelque part entre ces deux perceptions. Voici deux extraits de verbatim qui démontrent bien cette opposition :

- 3, 1.2d, 2.17 Des parents, il y en a qui ne sont pas présents, il y en a qui sont en retard régulièrement. Ils se montrent mécontents d'avoir à faire ça. Tandis que si je compare avec des Québécois, souvent c'est l'inverse. Ils sont reconnaissants, c'est drôle, mais c'est ce que tu vis. (...) C'est ça souvent qui arrive, il faut vraiment qu'on justifie l'intervention. Il faut vraiment qu'on les convaincre qu'on est là pour les aider, il faut toujours les convaincre qu'on n'est pas là pour nuire. Tandis qu'avec des Québécois, c'est différent, on est plus rapidement de connivence.
- 4-2, 1.2d, 1.14-2.16 : [*Les avantages à enseigner en milieu multiethnique*], je dirais que souvent les parents des enfants multiethniques, ils voient les enseignants différemment. Ils nous font confiance et ils sont souvent de notre côté. Je trouve que c'est un avantage. (...) Bien, quand on peut communiquer, moi, je dirais même que non, [*il n'est pas difficile d'établir un lien avec les parents de ces enfants culturellement différents*]. J'ai souvent eu des coups de cœur envers des parents. Ce sont des gens très très polis, ils ont très et souvent très reconnaissants de ce que tu fais pour leurs enfants, moi c'est ça que j'ai remarqué.

La répondante 6 apporte par contre une certaine explication. Elle dit aussi qu'il est parfois difficile de voir des parents d'enfants culturellement différents s'impliquer dans le milieu scolaire, mais elle croit que nous n'avons peut-être pas les bons moyens afin de les attirer dans notre milieu de vie, nous ne savons pas quoi faire afin qu'ils aient envie de collaborer. Elle croit d'ailleurs qu'il est essentiel de développer le lien famille/école puisque :

- 6, 1.2d, 2.18 : ...les parents et les enseignants sont les deux acteurs principaux, à mon avis, dans l'éducation de l'enfant.

Selon cette même répondante, lorsqu'on réussit à faire venir les parents dans le contexte de classe, dans le milieu scolaire de leur enfant, le contact est bon avec eux :

- 6, 1.2d, 2.16 J'ai déjà des parents qui m'ont invitée à manger chez eux, je suis allée souper chez eux un dimanche soir parce qu'ils voulaient que je vienne à la maison.

La répondante 1 ne déplore pas les relations avec les parents culturellement différents de façon générale, elle prétend avoir plus de difficultés à établir le lien avec les parents d'enfants arabes.

- 1, 1.2d, 2.16 : Des fois, ce que je remarque, pas tous, mais il y a des Arabes pour qui je suis moins prise au sérieux. C'est le papa. Quand c'est la maman en réunion ça va, mais quand c'est le papa, j'ai l'air jeune, des fois je suis moins prise au sérieux. C'est comme si... je ne sais pas.

Quelques enseignants interrogés (1, 2, 4, 6 et 7) déplorent aussi la barrière de la langue qui rend parfois le contact avec les parents plus difficile.

- 1-7, 1.2d, 1.14: Les désavantages que je vois [*à enseigner en milieux multiethniques*], il y a souvent eu à Chomedey, quand je travaillais là, la barrière de la langue. On n'avait pas toujours des interprètes disponibles, donc c'était quelqu'un de la famille qui venait parce qu'ils ne parlaient pas français, alors c'était difficile. (...) Ça peut être un désavantage [*lorsqu'on enseigne dans un milieu multiethnique*], c'est arrivé qu'un parent ne parlait pas bien la langue et qu'il fallait passer par le frère aîné qui était peut-être en 5^{ème} ou 6^{ème} année et je trouvais que c'était mettre beaucoup de responsabilité et de pression sur l'enfant.

Les répondants 8 et 9 voient plutôt la langue comme un défi motivant à relever.

- 9, 1.2d, 2.16 : Quand je sais qu'ils sont ouverts à venir en parler ou intéressés à venir en parler, moi j'aime ça. Il va falloir qu'on réussisse à se comprendre (les parents et moi), c'est un beau défi, c'est intéressant.

Le répondant 8 précise même qu'il est heureux de pouvoir pratiquer sa maîtrise de l'espagnol avec certains parents. Les répondants 3 et 5 ne se prononcent pas en ce qui concerne les difficultés ou les défis à relever en lien avec la langue maternelle des parents d'enfants culturellement différents. Tandis que les répondants 6 et 8 se prononcent plutôt sur leur vision du milieu familial haïtien. Ils disent avoir soupçonné, à plusieurs reprises, la violence envers les enfants et ils ont de la difficulté à confronter ces événements avec leur système de valeurs. Cette vision d'un phénomène est aussi en lien avec l'ethnocentrisme tel que Carignan & al. (2008) le décrivaient ; les enseignants ont de la difficulté à accepter ce qu'ils voient parce que les événements ne sont pas en concordance avec les normes sociales auxquelles ils adhèrent.

La représentation du racisme des enseignants semble donc dépendre des expériences que les intervenants vivent avec les parents d'élèves culturellement différents, mais semble aussi dépendre des relations et des expériences vécues avec les élèves de leur classe. Durant les entrevues, tous les répondants, sauf la répondante 4, soulignent des avantages à travailler en milieu multiethnique avec des enfants culturellement différents. Ils relèvent tous le côté enrichissant de la situation, pour les élèves et pour eux-mêmes. Les milieux multiethniques seraient propices à ouvrir les enfants et les enseignants sur le monde qui les entoure.

- 6, 1.2d, 1.14 : [*Les avantages à enseigner dans des milieux multiethniques*], pour les enfants aussi, ça peut devenir un milieu très enrichissant. Pour apprendre ce qui se passe ailleurs, comment on mange chez d'autres, d'avoir envie d'avoir de la curiosité, de voir, d'essayer ça.

Bien qu'elle n'ait pas énoncé d'avantages à travailler en milieu multiethnique, l'interviewée 4 ne critique pas les caractéristiques d'un enseignement dans ces milieux, mais axe plutôt son discours sur les avantages à travailler avec les parents d'enfants culturellement différents, elle ne se prononce pas sur les avantages à travailler avec les enfants.

En ce qui a trait aux expériences plus négatives de la diversité, sept des répondants (1, 2, 3, 4, 5, 7 et 9) ont souligné des désavantages à enseigner à des élèves culturellement différents. Les répondants 6 et 8 ont plutôt parlé de désavantages avec les parents, désavantages qui ont déjà été mentionnés plus tôt dans ce travail. Les sujets 1, 2, 5 et 7 discutent plutôt du Ramadan, ils disent que ce n'est pas toujours évident à gérer pour les enseignants puisque certains élèves manquent des journées d'école et que les plus vieux sont fatigués lorsqu'ils sont présents durant la période du Ramadan.

Plusieurs répondants notent des défis en lien avec la langue (2, 3, 5, 9). Les répondantes 2 et 9 disent que les difficultés en français sont plus grandes pour les enfants qui ne parlent pas français à la maison, surtout chez les enfants de première année. La répondante 3 émet une nuance en lien avec la langue. Elle explique que c'est non seulement la langue, mais aussi le langage :

- 3, 1.2d, 1.14 : La langue, mais aussi le langage. La compréhension, la façon de s'exprimer, la compréhension des concepts. Les expressions, c'est ça.

La répondante 5 parle plutôt des langues étrangères employées afin d'insulter d'autres élèves.

- 5, 1.2d, 1.9 Les langages, j'ai de la misère lorsque ça parle en créole, autant quand ça parle en Arabe. Moi, j'ai bien de la misère avec ça parce que généralement ce n'est pas utilisé... (...) En fait, qu'ils échangent entre eux pour échanger entre eux, je n'ai pas de problème, mais quand c'est pour parler contre une tierce personne, ça me dérange un peu plus.

Cette dernière apporte aussi un autre argument en regard d'une difficulté liée à la multiethnicité dans le monde scolaire, elle dit que le voile chez les jeunes filles est difficile à accepter, elle croit que les femmes du milieu enseignant sont plus sensibles à cette différence. Serait-elle en train de nous révéler une partie de sa zone muette? En effet, Abric (2003) dit que les individus vont parfois substituer un groupe à leur place afin d'exprimer une pensée ou une réflexion qui pourrait être plus gênante. C'est peut-être ce que la répondante fait en parlant « des femmes du milieu scolaire ».

Après avoir exploré les représentations du racisme chez des enseignants du primaire, autant au niveau de la société que de l'école, nous abordons maintenant les pratiques inspirées de l'approche antiraciste, telles que les répondants les observent dans le milieu scolaire et dans leurs propres pratiques.

4.2 Analyse des données sur les pratiques inspirées de l'approche antiraciste

Dans cette partie du chapitre, nous essayons de faire ressortir les pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez les enseignants et dans les différents niveaux du scolaire, telles que formulées par les répondants. Nous abordons les pratiques selon trois perspectives différentes : à travers le contexte de la classe, à travers le curriculum et le programme et à travers les familles et les communautés.

4.2.1 Les pratiques dans le contexte de la classe

Cette portion du travail s'attarde à ce que les enseignants interrogés ont mis en évidence, tout au long des entrevues, en lien avec les pratiques mises en œuvre dans le contexte de la classe : gestion de la diversité, gestion des interactions des élèves, etc. Cette partie de l'analyse est divisée en six parties :

- La prise de parole des élèves et la prise de pouvoir;

- La prise en compte de l'histoire et de la présence des groupes culturellement différents;
- La déconstruction des préjugés;
- Un enseignement équitable;
- Les interventions ponctuelles et préventives;
- L'ouverture, la résistance et la passivité face au racisme et à la diversité.

4.2.1.1 La prise de parole

Tout d'abord, durant les entrevues, il est intéressant de noter que six des interviewés (1, 2, 4, 5, 6 et 9) ont mis l'accent sur la prise de parole afin de favoriser, avec leurs élèves, des pratiques ouvertes à la diversité. En effet, les enseignants interrogés disent donner beaucoup de place aux enfants, ils les laissent parler de leur pays d'origine, de leurs habitudes familiales et culturelles... :

- 4-2, 2.1a, 2.9-1.13 : [*Afin de tenir compte de la diversité culturelle dans ma classe.*] moi, je les questionne beaucoup, sur comment ils vivent, sur leur langue. (...) Je trouve que c'est la meilleure façon d'en parler avec les jeunes. Bon toi, tu viens de tel pays, parle-nous-en de ton pays. C'est bien mieux que d'aller voir sur Internet, il peut t'en raconter bien plus.

Aussi, on a souvent recours à la discussion afin de favoriser l'ouverture à l'autre, l'ouverture aux différences (1, 3, 5, 8 et 9). Selon Solar (1998), qui traite de l'équité en général, la prise de parole des groupes minoritaires est l'un des principes essentiels à adopter afin d'enseigner de façon équitable. De plus, tel qu'il a été vu dans le *Programme de formation de l'éducation québécoise* de 2001, l'enseignant est amené à laisser de plus en plus de place à l'enfant dans le milieu scolaire québécois (MEQ, 2001a).

Un autre point important a été souligné par les répondants en ce qui a trait à des pratiques qui pourraient être inspirées de l'approche antiraciste dans le contexte de classe : la participation des élèves à diverses activités, leur donner la possibilité de

prendre leur place. C'est effectivement ce qu'ont évoqué les répondants 1, 2, 3, 4, 6 et 9. Certains d'entre eux (2, 3, 4 et 9) croient que les projets et les recherches favorisent l'ouverture à la différence, à la découverte de l'autre. D'autres (2 et 6) pensent qu'il est important de placer les élèves dans un contexte où leur participation est encouragée, où les échanges profonds sont valorisés :

- 2, 2.1c, 2.10 Avant de commencer une année, j'en parle beaucoup, ça c'est sûr, avec les élèves. De la justice, mais de la démocratie beaucoup, j'en parle. Je les fais voter sur plein d'affaires. Ça, c'est important. Je leur fais comprendre que c'est moi le chef, c'est moi qui mène, mais ils ont le droit de parole. Ça je leur fais comprendre ça.

Solar (1998), ainsi que Potvin et Carr (2008) donnaient aussi de l'importance à cette facette dans la gestion de classe de l'enseignant : *l'empowerment*, leur permettre une prise sur le milieu. En plus de donner la parole aux enfants culturellement différents, certains répondants ont souligné l'importance de prendre en compte l'histoire et la présence des différents groupes dans la société.

4.2.1.2 La prise en compte de l'histoire et de la présence des groupes culturellement minoritaires

Quelques répondants ont aussi semblé accorder une importance à la prise en compte des groupes et des personnes culturellement différentes (6, 8 et 9), principe qui était aussi souligné par Solar (1998) au sujet de l'équité ainsi que par Potvin et Carr (2008). Ces derniers notaient en effet que l'approche antiraciste devait prioriser une meilleure connaissance des rapports historiques de domination et de pouvoir au sein des sociétés diverses. Les répondants 6, 8 et 9 disent traiter de sujets tels que : le partage des ressources, Noël à travers le monde (répondante 9), la présence du racisme dans la société (répondant 8), la présence des groupes culturellement différents dans les écoles (répondante 6). Voici un exemple de verbatim qui rappelle les inégalités sociales sur la planète :

- 9, 2.1b, 2.10 On parlait du sujet de l'eau, j'en ai profité pour montrer qu'il y a des pays d'Afrique où il n'y a pas d'eau pour tout le monde. C'est une sorte

d'équité, le partage des ressources. Est-ce que les besoins sont comblés pour tout le monde, partout dans le monde?

Par ailleurs, certaines enseignantes interrogées (1, 2 et 3) disent préférer ne pas aborder le racisme et les groupes marginalisés dans la société ou dans leur classe. La répondante 2 dit avoir peur d'aborder le sujet au risque de soulever des choses que l'on ne voudrait pas voir apparaître; on a peur d'ouvrir une boîte de Pandore qui menacerait la cohésion sociale (Kanouté, 2004). Cet extrait de verbatim démontre cette peur qu'ont certains enseignants :

- 2, 2.1b, 2.6 Je pense que notre peur aussi est que si on en parle, [du racisme], ça crée. Peut-être qu'ils ne l'ont pas vu, pourquoi dire qu'il est là. N'en parlons pas et attendons de voir si ça se passe bien.

Pour leur part, les répondantes 1 et 3 croient qu'il est important de ne pas axer l'intervention sur les différences, qu'il est possible de considérer les élèves de notre classe sans tenir compte de leurs différences :

- 1, 2.1b, 2.6 Par exemple, quand je vois un enfant qui me parle d'un autre élève en disant : « Le noir là... » « C'est quoi son nom ? » Je vais essayer de mettre l'accent sur autre chose que sur la peau.

Pourtant, il n'y aurait rien de mal à remarquer la différence chez nos élèves. Certains élèves culturellement différents pourraient même se sentir offensés lorsqu'un enseignant aurait une tendance à la « color blindness », puisque pour plusieurs, leurs caractéristiques ethnoculturelles sont partie intégrante de leur identité (Bennett, 2007; Wieviorka, 1994).

Afin de juguler le racisme en milieu scolaire, certaines personnes interrogées ont dénoté l'importance de travailler sur les préjugés des élèves.

4.2.1.3 La déconstruction des préjugés

Tous les répondants, mis à part la répondante 3 qui ne s'est pas prononcée à ce sujet, semblaient d'accord pour dire qu'il est important de tenter de déconstruire les préjugés des élèves, mais aucun d'entre eux ne semblait savoir comment s'y prendre. Les répondantes 1, 2, 3 et 9 proposent de faire valoir les apports des groupes culturellement différents. Cette façon de voir les choses rejoint l'approche interculturelle telle que décrite par Potvin et Carr (2008), dans leur critique de l'approche justement.

- 2, 2.1d, 2.18 Et bien, tu sais, [*si j'avais les moyens de favoriser l'élimination du problème de racisme dans nos écoles primaires*], comme la campagne d'antifumée. C'est rendu cool de ne pas fumer, on rehausse ça. Il faudrait changer ça de même aussi. Faire leur promotion, ce qu'ils peuvent apporter. Le positif, oublions les accommodements. Qu'est-ce qu'ils nous apportent...

La répondante 9 propose plus spécifiquement de faire remarquer aux élèves marginalisés et aux élèves qui ont des préjugés que la différence n'est pas quelque chose de négatif.

Les répondants 2 et 8 suggèrent aussi de parler directement des préjugés, d'en discuter, d'y réfléchir en groupe-classe.

- 2, 2.1d, 3.4 Je pense que ça se ferait (discuter des préjugés racistes des élèves), mais il ne faut pas que ça devienne, la lumière est sur lui (l'élève haïtien par exemple) et on règle son cas ce matin. Il faudrait que ça soit plus...je ne sais pas de quelle façon on pourrait faire ça, mais il faudrait qu'il y ait la contrepartie. Les préjugés de l'autre aussi, dans les deux sens.

Malgré qu'ils soient convaincus qu'il pourrait être intéressant de travailler sur les préjugés racistes de leurs élèves, plusieurs répondants (1, 2, 4, 5, 6) évoquent la difficulté à travailler sur cet élément. Deux des interviewés (1, 6) croient qu'il peut être fort difficile de travailler dans une certaine direction, si des idées contradictoires

sont véhiculées à la maison, nous reviendrons d'ailleurs sur cet aspect dans une partie subséquente du travail.

La répondante 6 émet l'hypothèse qu'il n'y pas lieu d'intervenir lorsque les enfants seraient en bas âge puisqu'ils ne feraient que répéter ce qu'ils entendraient à la maison. Comme il a déjà été dit, selon Troyna et Hatcher (1992), à tout âge, il y a lieu d'intervenir en ce qui a trait à une situation quelconque de racisme.

D'autres (1, 2, 4 et 5) pensent qu'il est fort pertinent de travailler sur les préjugés racistes des élèves, mais se demandent s'il est vraiment possible d'atteindre les objectifs de déconstruction que l'on se fixe. Ce questionnement survient chez la répondante 1 avec les élèves plus âgés :

- 1, 2.1d, 2.13 Je pense que quand ça arrive (une situation de racisme) et qu'ils sont petits c'est différent, mais en 5^{ème} année, souvent le préjugé est ancré. Je trouve que c'est dur de désamorcer, de défaire la pensée de l'enfant.

En résumé, tous les répondants qui se sont prononcés sur le sujet sont d'accord pour dire qu'il est très pertinent de travailler sur les préjugés des élèves de leur classe, mais ils ont très peu de moyens concrets à proposer et à leur disposition afin d'atteindre ce but. Les enseignants interrogés ont également décrété à l'unanimité l'importance de promulguer un enseignement équitable.

4.2.1.4 Un enseignement équitable

En effet, les répondants semblaient aussi avoir une grande préoccupation pour l'équité de façon plus générale. Plusieurs d'entre eux (2, 3, 4, 9) ont confirmé avoir des discussions portant sur l'équité, la liberté et l'égalité avec leurs élèves.

- 3, 2.1e, 2.10 [*En classe, aborder des thèmes*] de racisme non, mais d'équité, de jugement, de l'égalité des chances. Dans quel contexte, dans plusieurs contextes. Je leur dis que tout le monde a droit à l'erreur. Personne ne mérite de se faire ridiculiser.

Dans cet extrait, l'enseignante confirme son intérêt pour l'équité, mais signifie aussi que l'accent n'est pas mis sur le racisme précisément, mais plutôt sur l'équité de façon globale.

Les neuf répondants ont dit qu'ils trouvaient important de traiter tous les élèves de la même façon; pas question de modifier leurs attentes pour les élèves culturellement différents. La répondante 2 apporte un argument supplémentaire à ce sujet, elle croit que le fait de modifier nos attentes envers ces derniers pourrait leur donner l'impression que l'on croit moins en eux.

- 2, 2.1e, 3.5 Non, surtout pas, je suis contre ça complètement, [*offrir un traitement particulier aux élèves qui sont différents culturellement.*] C'est leur dire, c'est encore plus les traiter comme une minorité.

Les répondants 4, 8 et 9 proposent par contre de modifier les approches dans certains cas. Par exemple, la répondante 4 propose de laisser plus de temps à une élève afin de compléter un travail.

Les enseignants interrogés ont souvent fait part du côté plutôt ponctuel des interventions en lien avec le racisme. La prévention tant qu'à ce problème de discrimination ne semble pas faire partie des priorités du milieu enseignant.

4.2.1.5 Les interventions ponctuelles et préventives

Lors des entrevues, les enseignants se sont presque tous entendus pour dire, sauf le répondant 8, qui voit plutôt les enfants dans un contexte de jeu et qui ne fait pas de surveillance sur la cour d'école, que les situations à caractère raciste dans lesquelles ils étaient amenés à intervenir étaient surtout lors de conflits d'élèves : des paroles qui vont trop loin, des commentaires sur la couleur de la peau, sur la langue, etc.

- 3, 2.1f, 2.12 : [*Je suis amenée à intervenir sur les questions de discrimination et de racisme*] dans les conflits entre les élèves. Si un enfant me parle d'un conflit qu'il a eu. Si un enfant me dit que l'autre a parlé de sa race, de sa couleur de peau.

Comme le disaient Lucier (2005), ainsi que Gauthier et Mellouki (2005), la tâche de l'enseignant ne consiste pas seulement à enseigner. Tous les jours, les intervenants sont amenés à intervenir auprès des élèves. De ce point de vue, régler des conflits fait partie des actions régulières que doit poser un enseignant dans le cadre de son travail. Les enseignants du primaire interviennent souvent afin de régler des conflits de tous genres, pas seulement en lien avec le racisme, c'est du moins ce que soulignent les répondants 3, 5, 8 et 9.

Certaines enseignantes interrogées (1, 2, 4, 5 et 6) insistent beaucoup sur le caractère spontané des interventions en lien avec le racisme. Ils prétendent que lorsqu'une situation se présente on en parle, mais sinon, on n'en parle pas. Cet extrait de verbatim illustre bien cet élément :

- 2, 2.1f, 2.5-2-6 Je pense que [*pour les moyens mis en place afin de combattre ou d'éviter le racisme*], ça dépend, on ne met pas de moyens en place, mais s'il y a un conflit et que ça parle de ça, on va en parler. Du cas par cas. (...) Moi, je pense que [*notre rôle en tant qu'enseignant en ce qui a trait au racisme en milieu scolaire*], on devrait plus prévenir. Ce serait plus un rôle de prévention, qu'on ne fait pas.

De façon générale, les interventions liées au racisme sont plus souvent spontanées que planifiées. Il est maintenant question d'explicitier quelques réactions face au racisme et à la diversité dans le milieu scolaire.

4.2.1.6 *L'ouverture, la résistance et la passivité face au racisme et à la diversité*

Dans cette partie de l'analyse sont traitées les différentes réactions possibles, chez les enseignants, face au racisme et à la diversité. En effet, nous avons détecté quatre principaux types de réactions face au phénomène : l'absence de préoccupation, la passivité, la résistance et l'ouverture.

Tout d'abord, il est fort intéressant de souligner que tous les enseignants ont fait mention à un moment ou à un autre de l'absence de la préoccupation du racisme et des moyens pour le combattre chez les enseignants du primaire. Certains attribuent cette absence au problème qui serait absent de leur milieu scolaire (1, 3, 5 et 8), les autres affirment que les différents moyens et approches pour combattre le racisme ne sont pas connus des enseignants (2, 4, 6, 7 et 9). D'ailleurs, Solomon & Levine-Rasky (1996), ainsi que Arnold & Boyd (2000), dénonçaient le manque de formation comme un obstacle à l'implantation de l'approche antiraciste dans les milieux scolaires.

Seule la répondante 7 a semblé démontrer des signes de passivité face au phénomène. Elle disait se sentir impuissante face au problème et ne pas savoir trop quoi faire avec ça. Les répondantes 6 et 9 croient que la passivité face au racisme est présente dans le milieu scolaire. Selon le sujet 6, les enseignants ne placent pas cette préoccupation dans leurs priorités :

- 6, 2.1g, 2.3 : Je pense que s'il y avait des formations à ce sujet-là (le racisme et la diversité), je ne suis pas sûre que les enseignantes s'inscriraient. Elles choisiraient plus quelque chose sur la nouvelle grammaire. Donc, pas une résistance, mais plutôt de l'indifférence.

Les répondants 2, 4, 5 et 7 ont montré une certaine résistance face au phénomène de racisme et face à la diversité. Ces derniers évoquent la peur de se faire « envahir » par la diversité, ils ont peur de s'oublier dans tout ça, toujours le sentiment de menace déjà évoqué plus tôt (Kanouté, 2004; Cohen-Emerique & Hohl 2004). Ce sentiment

de menace doit être abordé et déconstruit dans les formations continues. L'extrait de verbatim suivant témoigne de ce sentiment:

- 5, 2.1g, 2.1-3.6-3.6 Oui, ça prend sa place [*les termes de « race », racisme ou que les moyens de combattre le racisme sont présents du discours public dans le secteur de l'éducation au Québec*], mais il ne faudrait pas tomber dans l'inverse où notre société québécoise serait mise de côté et que l'on dresse des paravents pour que les gars soient d'un côté et les filles de l'autre et tout ça. (...) Je travaille pour la garder mon identité québécoise. (...) On est au Québec et il y a des choses que l'on se doit de conserver.

Malgré certaines indifférences et résistances face au phénomène, aucun des neuf enseignants interrogés ne s'est montré complètement fermé au combat contre le racisme et à l'ouverture à la diversité. Les répondants (1, 2, 3, 5, 6, 8 et 9) ont plus particulièrement mis l'accent sur l'importance d'enseigner l'ouverture sur le monde aux élèves de leur classe.

- 9, 2.1g, 2.6-2.9 : Moi, ce que je me donne comme défi est d'amener les jeunes à un esprit d'ouverture, de découvertes... (...) J'aime ça parler de mes voyages, apporter des photos.
- 6, 2.1g, 2.9 Je leur fait goûter des petites choses que j'ai achetées et qui ne coûtent pas trop cher. J'en amène aux enfants pour qu'ils l'essaient aussi. J'essaie d'ouvrir un peu leurs horizons. J'affiche des trucs qui viennent d'ailleurs. J'en amène de chez moi. (...) Je fais la dictée PGL, je trouve que ça ouvre sur la réalité d'ailleurs.

Alors que certains exprimaient une certaine résistance face au combat du racisme et à la diversité (2, 4, 5 et 7), les répondantes 6 et 9 croient que la diversité ne peut qu'enrichir le monde dans lequel nous vivons, elles croient également que l'identité

québécoise est de toute façon amenée à changer et que cela ne peut être que pour le mieux.

- 6, 2.1g, 3.6 : Je pense que notre identité québécoise est de plus en plus appelée à changer. On a déjà le pied dedans le changement donc je pense que ce qu'il faut faire est justement de s'ouvrir plus pour partager davantage. Et ce n'est pas en partageant qu'on va laisser en arrière de nous notre société ou ce qui nous distingue, c'est justement en partageant qu'on va montrer aux autres comment on est et ils vont pouvoir partager aussi ce qu'ils ont eux et justement la société sera encore plus belle à mon avis. Elle sera plus diversifiée. Je ne pense pas qu'on perde, c'est juste qu'il faut qu'on sache bien nos choses à nous de base pour les partager.

Les répondants 2, 8 et 9 ont aussi souligné la possibilité d'aborder les différences de façon générale dans des programmes présents dans les milieux scolaires tels que : *Vers le Pacifique* (répondante 9) ou *École en santé* (répondants 2 et 8). Dans le même ordre d'idées, plusieurs répondants ont évoqué l'importance d'enseigner à nos élèves le respect des autres, sans nécessairement évoquer les différences culturelles. Les répondants 2, 3, 5 et 9 insistent plus particulièrement sur cet élément.

- 5, 2.1g, 2.6 C'est le respect finalement. Le respect doit être la base de ta classe et ça s'arrête là. À partir du moment où tu as le respect qui s'installe; respect des différences, respect des différences au niveau handicap, au niveau maladie...

Les répondantes 2 et 3 semblent être tout à fait en accord avec cet énoncé. La répondante 9 dit que les enfants doivent être capables de constater les différences sans avoir besoin de les juger.

Dans cette partie du chapitre, nous avons exploré les pratiques inspirées de l'approche antiraciste, telles que formulées par les répondants, dans le contexte de la classe. Dans la portion qui suit, nous analysons à quel degré le curriculum-programme prend en charge des principes antiracistes.

4.2.2 Les principes antiracistes à travers le curriculum-programme

La prochaine partie vise à aborder les principes antiracistes présents dans le curriculum, les programmes et le matériel didactique, tels qu'explicités par les répondants. Afin d'analyser ces éléments, nous divisons l'analyse en 4 parties :

- Présence ou absence d'éléments du racisme dans le programme;
- Préoccupation pour le racisme et la diversité dans le matériel;
- Manque de formation sur la diversité;
- L'actualité comme source de discussion.

4.2.2.1 Présence ou absence d'éléments du racisme dans le programme

En premier lieu, il est intéressant de savoir que huit répondants (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 9) ont souligné la non-visibilité du sujet du racisme dans le programme d'éducation du Québec et dans le discours du secteur de l'éducation au Québec. La répondante 6 émet par contre une nuance à ce sujet, elle croit que les thèmes d'équité et d'ouverture sont passablement abordés, mais, selon elle, le racisme n'est jamais précisément énoncé ni dans le programme de l'éducation ni dans le *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement*. Le répondant 8 croit que le sujet est peut-être abordé, mais si c'est le cas, on l'aborde avec des grands mots qu'on ne sait pas appliquer de façon concrète. Tel que nous l'avions précisé dans le cadre théorique, Potvin et al. (2006) remarquaient aussi la presque invisibilité des thèmes de racisme et de moyens pour combattre le problème, dans les programmes d'éducation et dans les curricula.

Certains (1, 4 et 6) disent avoir profité de l'enseignement religieux afin d'aborder, dans leur classe, les thèmes du racisme et des différences, bien que le programme en lui-même n'en traitait pas nécessairement directement.

Quelques hypothèses sont émises par les répondants afin d'expliquer l'absence du mot ou du thème de racisme dans le programme de l'éducation. Selon la répondante 3, le besoin ne serait pas encore criant. De son côté, la répondante 4 croit que le

système de l'éducation ne soit pas en grande santé et que ses préoccupations sont autres présentement :

- 4, 2.2a, 2.1 Non, [*je n'ai pas l'impression que les termes de « race », racisme ou que les moyens de combattre le racisme sont présents du discours public dans le secteur de l'éducation au Québec.*] Peut-être parce que dans le moment le système de l'éducation ne va pas super bien et il y a d'autres préoccupations.

La répondante 4 soulève aussi une diversification des préoccupations à travers la province qui s'étend sur un grand territoire:

- 4, 2.2a, 2.2 [*Certaines questions devraient être davantage soulevées en milieu scolaire*], oui, parce que l'égalité des chances, ils en ont parlé beaucoup. Mais comme tu dis, il y a des choses qui devraient être revues. Le Québec est assez grand. Par exemple, au Saguenay, ils ne l'ont pas ce problème-là. Mais dans les grandes régions, autour de Montréal, on l'a ce problème-là et des fois le gouvernement oublie que ce n'est pas pareil partout. Au Saguenay, c'est important qu'on en parle un peu puisque le jour où il va en avoir, il va falloir qu'on vive avec, mais c'est moins important parce que c'est moins présent. C'est moins important de prendre le temps d'en parler.

Plusieurs (1, 3, 6 et 9) supposent et espèrent que le programme d'Éthique et Culture religieuse, officiellement implanté dans les écoles depuis septembre 2008, aidera à aborder ces questions de racisme et d'équité. Par contre, les quatre répondantes avouent ne pas l'avoir ou ne l'avoir que très peu travaillé depuis le début de l'année. Maintenant, voyons ce qui en est pour le matériel didactique.

4.2.2.2 Préoccupation pour le racisme et la diversité dans le matériel

Puisque le matériel scolaire découle souvent des programmes, il est possible de croire que le racisme y brillera également par son absence. C'est d'ailleurs ce qu'ont aussi souligné les enseignants interrogés. Ces derniers disent que l'on tente d'introduire la

diversité dans les manuels et le matériel scolaire (2, 3, 5, 6 et 9), mais qu'on n'y parle toujours pas de racisme. La répondante 7 dit porter une attention particulière à la représentation de la diversité dans les manuels lorsqu'elle achète du nouveau matériel. La répondante 6 dit avoir déjà eu une collègue qui avait des bandes dessinées sur le racisme, mais sans plus. La répondante 2 précise que, selon elle, la représentation de la diversité dans le matériel scolaire ne suffit pas afin d'enrayer le racisme de nos milieux scolaires :

- 2, 2.2b, 2.8 Je pense que dans leurs manuels, ils mettent un petit Chinois à la page 4 et un petit Noir à la page 7. Je pense qu'eux autres pensent que c'est fait, qu'ils sont acceptés. On a mis des faces un petit peu partout, ils ont fait ce qu'ils avaient à faire.

McAndrew, Oueslati et Helly (2006), dans une recherche sur le traitement du monde musulman dans le matériel didactique au Québec, semblent dire que la représentation de la différence dans le matériel scolaire n'est pas toujours suffisante en elle-même, puisqu'elle relève parfois d'une représentation plutôt caricaturale de différents groupes de la société.

En ce qui a trait à la diversité, la répondante 3 note que certains livres parlent de l'école d'ailleurs dans le monde, des enfants qui vivent dans d'autres pays. Elle croit que cette représentation de la diversité ait pour but d'éduquer les enfants à la différence. La répondante 5 dit voir beaucoup plus de diversité dans le matériel scolaire qu'il y a 18 ans, mais toujours rien sur le racisme spécifiquement. McAndrew (1986) soulignait aussi cette amélioration de la représentation de la diversité dans le matériel didactique, malgré un ethnocentrisme toujours présent.

De façon générale, les répondants semblent dire que le racisme et les moyens pour combattre le problème ne sont pas très présents dans les programmes et dans le matériel scolaire. Qu'en est-il de la formation des enseignants en lien avec le racisme et la diversité?

4.2.2.3 Manque de formation sur la diversité

Seulement les répondants 2, 3 et 7 ne croient pas qu'il soit nécessaire d'en connaître plus sur les pays, la culture, le système du pays de provenance des élèves culturellement différents. La répondante 2 fait une petite nuance à ce sujet, elle croit qu'il peut être intéressant de connaître le pays de provenance de l'enfant, mais elle précise qu'elle n'a pas l'intention de faire une recherche exhaustive sur le sujet. Les autres interviewés (1, 4, 5, 6, 8 et 9) disent ne pas être préparés à recevoir des enfants culturellement différents dans leur classe et disent qu'ils aimeraient en connaître davantage à ce propos, plus particulièrement en ce qui a trait aux comportements, aux croyances particulières, aux coutumes qui pourraient différer de celles auxquelles ils sont habitués. Cet extrait de verbatim énonce ce manque évoqué par certains répondants :

- 1, 2.2c, 1.15-2.2 : J'aimerais savoir comment ils abordent certaines choses, leurs perceptions. Sur le comportement dans le fond, ce qui est acceptable pour eux, pour mieux comprendre. (...) Moi, je pense par rapport à la culture on devrait plus parler, nos connaissances de comment ça se passe ailleurs. On devrait plus être mises au courant lorsqu'on reçoit des élèves d'autres pays.
- 9, 2.2c, 2.2 On ne connaît pas les cultures de partout, alors on ne sait pas ce que les autres peuvent mal prendre. Il faut être plus informé.

La répondante 9 croit que la connaissance du pays de provenance de l'enfant et de ce qu'il a vécu là-bas est d'autant plus importante lorsque celui-ci arrive directement de là-bas, et tout particulièrement si la situation économique et sociale du pays d'origine de l'enfant est plutôt chaotique..

Les répondantes 1 et 6 énoncent aussi un besoin de mieux connaître les programmes de formation et les modes de fonctionnement au niveau scolaire, des pays d'origine des enfants. La première émet le désir de connaître les apprentissages que les élèves maîtrisent ou non lorsqu'ils arrivent dans sa classe et la deuxième aimerait avoir une

meilleure compréhension de la vision qu'ont les parents du milieu scolaire afin de les aider mieux s'intégrer.

Les enseignants interrogés 3, 7, 8 et 9 disent ne pas avoir eu de formation au sujet de la diversité et du racisme lorsqu'ils étaient dans le contexte universitaire. Les répondants 8 et 9 se disent mal outillés et le répondant 8 ajoute que les enseignants doivent apprendre ces choses-là « sur le tas ». Plusieurs répondants émettent le besoin d'avoir des formations au sujet de la diversité (1, 6, 7, 8 et 9). La répondante 6 déplore l'absence d'offres de formation en lien avec la multiethnicité au sein de la commission scolaire :

- 6, 2.2c, 2.2 : Des choses qu'on pourrait mettre en place? Concernant la formation continue par rapport à l'interculturel et à la diversité. Je trouve que ça serait vraiment intéressant d'avoir ça, ici, à Laval. Il n'y a rien à ce sujet là, en tous les cas, de ce que j'ai vu. Pourtant, il y a de plus en plus d'enfants de diverses origines.

La répondante 9 aimerait connaître les façons d'enseigner aux enfants qui n'ont pas le français comme langue maternelle, elle aimerait connaître les difficultés que peuvent apporter différentes langues maternelles. La répondante 3 émet un questionnement un peu dans le même ordre d'idées lorsqu'elle se demande ce qu'elle pourrait modifier dans ses méthodes d'enseignement afin d'enseigner la résolution de problèmes aux élèves Haïtiens :

3, 2.2c, 1.11 Par exemple en mathématiques, résolution de problèmes, je ne sais pas pourquoi, les Noirs ont une façon de raisonner bien différente de la nôtre. On n'arrive pas à trouver LA bonne façon d'enseigner la résolution de problèmes à ces jeunes-là et souvent en récupération, on se retrouve avec beaucoup de Noirs, comme quoi notre enseignement traditionnel ne suffit pas.

En résumé, le programme, le matériel scolaire et la formation continue ne semblent pas présenter beaucoup d'options en lien avec le racisme en milieu scolaire.

4.2.2.4 *L'actualité comme source de discussion*

Les enseignants doivent eux-mêmes se trouver des occasions d'aborder le racisme et la diversité culturelle dans le contexte de classe. Quelques répondants (1, 2 et 5) ont dit s'inspirer des événements de l'actualité afin d'enclencher des discussions en lien avec le sujet.

- 5, 2.2d, 2.10 On se base beaucoup sur ce qui se passe autour de nous [*pour aborder les thèmes liés aux notions d'équité, de justice, de discrimination et de racisme*], sur ce qui se passe dans le quotidien, ce qu'on entend aux nouvelles.

En résumé, les enseignants interrogés ont l'impression que les pratiques visant à combattre le racisme ne sont abordées ni dans le *Programme de formation de l'éducation québécoise* ni dans le matériel scolaire proposé par les différentes maisons d'édition, c'est d'ailleurs pourquoi ces derniers s'inspirent souvent de l'actualité pour aborder le racisme et la diversité. Les enseignants semblent réclamer des formations en lien avec le racisme et la diversité en milieu scolaire. Nous abordons maintenant les pratiques inspirées de l'approche antiraciste, telles qu'exprimées par les sujets, en lien avec la famille et la communauté.

4.2.3 Les pratiques envers ou avec les familles-communautés

Cette portion de l'analyse aborde les pratiques pouvant être inspirées de l'approche antiraciste en lien les familles des élèves culturellement différents et la communauté. Afin d'analyser les pratiques en lien avec ces deux acteurs du milieu scolaire, nous divisons le tronçon suivant en trois parties :

- Collaboration école/parents;
- La prise de pouvoir des parents sur le milieu scolaire;
- Les préjugés : entre deux chaises.

4.2.3.1 Collaboration école/parents

En ce qui concerne l'implication des parents et de la communauté dans le milieu scolaire, plusieurs enseignants interrogés (1, 3, 5, 6, 8 et 9) s'entendent pour dire que cette collaboration ne pourrait être que bénéfique. En effet, plusieurs des répondants (1, 5, 6, 8 et 9) croient que l'implication des parents dans le milieu scolaire pourrait être favorisée en organisant des activités multiculturelles où ils seraient invités à présenter différents éléments de leur pays, tel que l'explique cet extrait de verbatim :

- 5, 2.3a, 2.17 : Quand on fait, par exemple, un dîner, et qu'on demande aux parents d'apporter une viande de leur pays, un plat de leur pays, ça les fait tripper. (...) Mais d'apporter un met, de faire profiter la classe d'un met haïtien ou libanais, ça va chercher les parents bien gros parce que c'est eux, c'est chez eux, ça vient de leur moi.

Les répondantes 1 et 4 précisent que l'école doit trouver d'autres raisons afin de rencontrer les parents que les bulletins et les plans d'intervention. Selon elles, l'école doit mettre en place des activités qui les inviteraient davantage à se mélanger au personnel du milieu scolaire. Une enseignante interrogée (répondante 3) rêve même d'une journée par mois qui pourrait leur être accordée par leur employeur afin de venir passer du temps dans la classe de leur enfant.

Il est intéressant de noter que seulement le répondant 8 propose que la communauté et les familles s'impliquent en ce qui concerne l'éducation à la diversité qui a été réclamée par plus d'un répondant en ce qui a trait au manque de formation sur le racisme et la diversité :

- 8, 2.3a, 2.17 Sinon, ce qui pourrait être intéressant aussi, ce sont des regroupements de communautés, ce qui peut être intéressant, comme je disais tantôt. On a une grosse communauté arabe dans le quartier, mais si eux sont structurés, que quelqu'un vienne nous rencontrer à l'école pour nous parler du Ramadan... (...) Si c'était les parents qui venaient le faire, ça serait d'autant plus intéressant.

Selon lui, en 2008, l'école est devenue le centre du quartier, telle que l'a été l'église pendant plusieurs décennies, c'est pourquoi elle pourrait être un lieu commun très riche en échanges.

Plusieurs enseignants discutent de la collaboration avec les parents dans le milieu scolaire. Cette collaboration serait parfois difficile, parfois facile, parfois inexistante. Les répondantes 3 et 6 disent entendre souvent parler d'un manque de collaboration de la part des parents d'enfants culturellement différents. Selon l'interviewée 6, la collaboration pourrait entre autres dépendre des enseignants, de l'ouverture que ces derniers auraient envers les parents. La répondante 9 souligne que certains enseignants ont tout simplement de la difficulté à créer des liens avec les parents, indépendamment de leurs origines et de la culture qu'ils portent.

Le répondant 8 souligne plusieurs événements où il serait difficile de collaborer avec les parents, plus particulièrement en raison de conflits de valeurs dans la façon d'élever les enfants. Il dit avoir souvent eu besoin de passer par la DPJ ou par les services sociaux afin de « créer le lien » avec eux.

- 8, 2.3a, 2.14 : J'ai fait un signalement à la DPJ et après on a parlé un peu. Souvent la mère la frappait, la torturait, elle donnait des punitions qui n'avaient aucun sens. Ça a été en cour et elle a perdu la garde de la petite fille. (...) Il y a un parent qui est déjà venu à l'école pour me donner de la merde. Il m'accusait. Je faisais comme si je ne savais pas de quoi elle parlait la dame. Elle était sûre que c'était moi qui l'avais fait, même si c'est anonyme.

Tout comme nous l'avons déjà mentionné, les répondants 2 et 4 disent avoir généralement de bons contacts avec ces parents et les répondants 1, 5 et 7 disent avoir vécu certaines situations où la collaboration était plus difficile à obtenir. Dans les paragraphes suivants, il est question de la prise de pouvoir des parents sur le milieu scolaire.

4.2.3.2 La prise de pouvoir des parents sur le milieu scolaire

Plusieurs enseignants mettent aussi l'accent sur la prise de pouvoir des parents sur le milieu scolaire, certains croient (2, 5, 6 et 8) qu'il est nécessaire de leur donner plus d'emprise sur le milieu afin de favoriser de meilleures pratiques. Une des stratégies de l'antiraciste, énoncée par Potvin et Carr (2008), était justement de donner de l'espace, du pouvoir aux enfants et aux parents de groupes marginalisés.

Plusieurs moyens sont proposés par les répondants afin d'atteindre cet objectif. La répondante 2 croit que les vedettes, les athlètes de la communauté pourraient montrer aux enfants à quel point ils peuvent réussir « malgré » leur différence. Les répondants 5 et 8 croient qu'il est important que les groupes marginalisés soient représentés dans les membres du personnel de l'école:

- 5, 2.3b, 2.5 Si je regarde une de mes copines qui travaille à Leblanc, il faut qu'ils combattent le racisme. Par exemple, le directeur qui est là, Leblanc est une clientèle haïtienne principalement, le directeur qui est là est haïtien. Il est là pour une raison, c'est qui a choisi cette école-là de son quartier et il veut remonter l'école.

La répondante 6 propose plutôt d'outiller les parents, de leur offrir des formations académiques afin qu'ils se sentent plus en mesure d'aider leurs enfants, afin qu'ils se sentent plus compétents dans le milieu scolaire. Tout comme on l'avait souligné dans les pratiques en lien avec le contexte de la classe, les répondants croient que les préjugés doivent également être travaillés à la maison.

4.2.3.3 Les préjugés : entre deux chaises

En ce qui a trait à la déconstruction des préjugés dans les milieux scolaires, plusieurs enseignants sont d'accord pour faire leur part, mais certains (1, 2, 5, 6) précisent l'apport essentiel des parents à ce sujet. En effet, les répondants 1 et 6 apportent des arguments encore plus forts en notant la nécessité de travailler en équipe avec les parents; cet extrait de verbatim illustre bien ce propos:

- 6-1, 2.3c, 3.4-2.13: C'est difficile [*de travailler sur les préjugés racistes*] parce qu'on n'est pas tout seuls, il y a les parents de l'autre côté. On ne sait pas comment ça se passe à la maison, on peut se battre de notre côté, mais de l'autre côté, on se bat sur autre chose. Le discours est différent et ça peut interférer. (...) Aussi, il y a une partie qui appartient au parent, [*au niveau d'un incident raciste*], au contexte familial et même si nous on apporte une chose différente, ça reste qu'à la maison, c'est aussi... Des choses se disent quand même.

Après avoir exposé les pratiques inspirées de l'approche antiraciste dans le contexte de la classe, dans les programmes et les curricula et dans les relations avec les parents, il est maintenant temps de vérifier le dernier objectif de notre recherche soit de réfléchir sur le lien possible entre les représentations des répondants et les pratiques mises en œuvre dans leur classe.

4.3 Réflexion sur le lien entre les représentations et les pratiques

Dans cette partie du chapitre, nous présentons tout d'abord les éléments retenus afin d'analyser l'objectif 3, le lien possible entre les deux variables catégorielles étudiées lors de ce projet de recherche: les représentations du racisme chez des enseignants du primaire et leurs pratiques inspirées de l'approche antiraciste mises en œuvre dans leur classe. Nous tentons de vérifier si une certaine vision du racisme chez les enseignants interrogés sous-tend une certaine manière de pratiquer en classe.

Nous ne procédons pas selon une approche de matrice faisant des liens entre une liste de concepts liés aux représentations et une autre liste de concepts liés aux pratiques. Nous choisissons de partir de trois scénarios: racisme comme pathologie individuelle, sociétale, ou individuelle-sociétale dans les représentations. Ensuite, nous analysons de quelle manière ces scénarios structurent des pratiques particulières. Le choix des scénarios est basé sur l'hypothèse que le fait de voir le racisme comme un problème à régler de façon individuelle ou collective peut influencer la façon d'y

faire face dans la pratique. En ce qui a trait aux pratiques inspirées de l'approche antiraciste, nous choisissons de nous attarder aux interventions des enseignants dans le contexte de la classe.

De façon générale, trois des répondants ont exposé une représentation plutôt individualiste du problème de racisme dans la société (2, 3, et 8). En ce qui concerne leurs pratiques en classe, les trois répondants ont insisté sur l'importance de la prise de parole et de la discussion qui peuvent mener à l'ouverture de chacun et à la compréhension du monde qui entoure les enfants. Également, les répondants 2 et 3 ont souligné l'importance de la participation de chacun dans les projets et activités d'apprentissage en classe. Malgré sa vision plutôt individualiste du racisme, le répondant 8 croit qu'il est important de prendre en compte les groupes marginalisés; il donne aussi des suggestions afin de discuter des préjugés des élèves de façon globale. L'enseignante 2 propose aussi des moyens concrets afin de discuter des préjugés des élèves en regard de groupes différents culturellement.

De leur côté, les répondantes 4 et 6 voient plutôt le phénomène du racisme comme un problème de société dont la résolution relève d'une responsabilité collective. Elles insistent sur l'importance de donner de la place aux élèves culturellement différents : leur donner l'occasion de participer, leur permettre de prendre la parole. Tout comme le répondant 8 l'avait fait, la répondante 6 fait aussi valoir l'importance de prendre en compte l'histoire et la présence des groupes stigmatisés dans notre société. Bien que les répondantes 4 et 6 croient qu'il soit important de travailler les préjugés des élèves, elles n'ont pas insisté sur ce point et n'avaient rien de concret à proposer.

Les quatre autres répondants plaçaient le problème de racisme dans un contexte à la fois social et individuel (1, 5, 7 et 9). D'abord, il est important de spécifier que la répondante 7 n'a presque pas apporté d'informations en ce qui concerne des pratiques inspirées de l'approche antiraciste pouvant être mises en œuvre dans sa classe. Rappelons que, durant l'entrevue, cette dernière confondait les concepts de racisme et de diversité, ce qui peut peut-être expliquer cette absence de données. Pour ce qui est

des répondants 1, 5 et 9, ils ont tous mis l'accent sur la prise de parole et l'enseignement de l'ouverture à la diversité. Les répondants 1 et 9 ont insisté sur la valorisation de groupes culturellement différents. Ils ont aussi évoqué les préjugés à travailler avec les enfants, mais, tout comme les autres répondants, ils ont précisé qu'il était difficile de travailler sur ces derniers et qu'ils ne savaient pas trop comment procéder dans la réalité de la classe.

À première vue, que le racisme soit vu par les enseignants comme pathologie individuelle ou enjeu sociétal, il ne semble pas y avoir de grandes différences dans leurs pratiques mises en œuvre dans leur classe. Le lien que nous avons prévu entre les représentations et les pratiques n'est pas aussi univoque que nous l'aurions cru. Dans les pratiques, tous se centrent d'abord sur l'élève et sur les interactions sociales entre élèves. Cette centration, à première vue, pourrait sembler relever d'une perspective individualiste du racisme. Cependant, de manière parfois ténue, on y découvre une opérationnalisation de la prise de parole, de la participation et de la volonté d'un certain *empowerment* des élèves potentiellement victimes de racisme. Ensuite, il y a tentative, à des degrés divers, de trouver une façon de déconstruire les préjugés qui se révèlent dans le jeu des interactions sociales entre élèves. Presque tous les interviewés pensent qu'il y a beaucoup à faire avec, ou envers, les familles et la communauté.

Nous trouvons que l'analyse de la vérification de l'objectif 3 a été la plus ardue. La recherche sur la pratique de l'antiracisme par les enseignants a documenté de manière récurrente ce qui est vu comme un défaut d'application des idées fortes de l'antiracisme, idées liées à une perspective sociétale du racisme. Nous pensons modestement, au-delà de l'inconfort et d'une certaine résistance palpable chez les enseignants, qu'il y a lieu de se demander si ce défaut d'application ne relevait pas en partie d'une méconnaissance ou d'une sous-estimation d'une part importante de la pratique enseignante : la gestion des relations interindividuelles.

Tel qu'il a déjà été mentionné, des politiques gouvernementales incitent les intervenants du milieu scolaire à intégrer, de façon harmonieuse, les élèves immigrants dans le système scolaire québécois. Lorsque dans le meilleur des cas, les enseignants sont au courant de l'existence de ces politiques diverses, les principes qui en découlent offrent peu de moyens concrets aux enseignants afin de juguler le racisme. Il en est de même pour les commissions scolaires, leurs politiques sont rarement connues et n'offrent que rarement les outils nécessaires aux enseignants afin de faire face à la diversité. Pour ce qui est des valeurs de respect et d'harmonie mises de l'avant dans plusieurs projets éducatifs des écoles primaire, de façon générale, ces principes sont appliqués en classe et dans les écoles, mais ils ne traitent de l'équité et du respect que de façon globale, on n'y aborde pas le problème spécifique du racisme. Une partie de la solution à ce défaut d'application résiderait dans l'incorporation explicite au curriculum du racisme et des moyens pour le combattre.

Conclusion

Depuis quelques années, le visage culturel du Québec tend de plus en plus à se diversifier. En effet, d'année en année, la population du Québec s'enrichit de la différence, surtout grâce à l'immigration. Cette immigration diversifiée a amené les politiciens à relever des défis additionnels en ce qui a trait à la prise en charge de la diversité. Le milieu scolaire, étant partie intégrante de la société québécoise, fait aussi face à ces défis, parmi lesquels on retrouve l'analyse du racisme comme phénomène et la mise en place de moyens pour le combattre. Puisque les enseignants sont les premiers intervenants auprès des élèves. Ainsi, ce mémoire de recherche a trouvé pertinent de s'intéresser aux représentations du racisme et aux pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez des enseignants du primaire.

Dans le chapitre 1, nous avons établi le contexte de la recherche en peignant un bref portrait de la diversité ethnoculturelle au Canada, au Québec et dans la grande région de Montréal. Nous avons ensuite posé notre question de recherche qui était, rappelons-le : *Comment les représentations du racisme chez des enseignants du primaire influencent-elles la mise en œuvre de pratiques antiracistes dans leur classe?*

Dans le chapitre 2, grâce à une recension de la littérature scientifique, nous avons tenté d'explicitier les concepts de représentation, de racisme et d'approche antiraciste. Cette recension nous a fait voir la complexité du concept de représentation : sa définition, ses fonctions, sa construction, sa composition et son lien avec les comportements. Elle nous a permis de définir différentes lectures et niveaux du racisme, ses impacts, ses manifestations, ses enjeux sociétaux et propres au milieu scolaire. L'approche antiraciste a été abordée: sa définition, ses visées, des critiques qu'on lui fait, des pratiques qu'elle inspire, des obstacles à son implantation en milieu scolaire. La recension a également permis d'explorer brièvement d'autres perspectives de prise en compte de la diversité en milieu scolaire ; perspectives (équité, interculturel) qui intègrent certaines idées fortes de l'antiracisme. Chacune des parties sur les concepts se terminait par une brève synthèse de ces derniers, ces synthèses nous ont permis de poser nos trois objectifs de recherche soient de: 1)

décrire les représentations du racisme chez des enseignants du primaire ; 2) décrire les pratiques inspirées de l'approche antiraciste mises en œuvre dans leur classe ; 3) réfléchir sur le lien entre les représentations et les pratiques. Ces objectifs ainsi que les synthèses des concepts clés de la recherche nous ont ensuite permis d'élaborer notre méthodologie.

Le chapitre 3 exposait la méthodologie employée afin de mener à terme ce projet de recherche. Afin de répondre à la question de recherche, neuf enseignants de deux écoles de Laval ont été interrogés. Quelques obstacles ont dû être surmontés durant le déroulement de la collecte de données, ces derniers sont détaillés dans le chapitre 3. Le principal obstacle fut par contre la sensibilité du thème du racisme qui a rendu le recrutement de participants ardu et l'initiation à la recherche terrain plus complexe. La collecte de données a été réalisée grâce à des entrevues semi-dirigées et des réseaux d'association. Ces derniers nous ont semblé très utiles pour trianguler en quelque sorte des représentations sur un sujet aussi sensible que le racisme. Dans la partie sur la procédure de collecte de données, nous mettons en évidence les biais possibles qui ont pu s'insérer dans notre recherche et les éléments que nous avons tenté de contrôler. Ce chapitre se termine par le traitement des données. Les entrevues ont tout d'abord été retranscrites et un code a été attribué à chacun des verbatim. Ces codes avaient été élaborés à partir du cadre théorique et ont été complétés à l'aide d'autres dimensions qui ont émergé des entrevues. Le codage et le classement des données sur les représentations et sur les pratiques se sont faits de façon distincte. Ce traitement nous a ensuite permis d'analyser les données amassées dans le chapitre et de discuter des résultats.

Nous avons fait l'analyse des données sur les représentations du racisme (objectif 1) à partir des réseaux d'association et des entrevues. À partir des réseaux d'association, les répondants n'ont pas sorti les mêmes mots de départ révélateurs du racisme. Cependant, l'analyse du concept de racisme, faite dans le cadre théorique, nous fait découvrir des liens qui unissent ce concept aux différents mots de départ et aux autres mots révélateurs se trouvant à divers niveaux des réseaux d'associations:

- **Peur** ; Incompréhension; Méconnaissance; Méfiance; Inconfort; Intolérance ;
- Préjugés/jugement;
- **Noirs/Nègre**; Arabe; Musulman; Voile; Couleur, minorité/minorité visible/ethnie; Juif; Boudin ;
- **Ségrégation**; Profilage; Désavantage; Harcèlement; Exclusion; Intolérance ;
- **Différence(s)** ;
- **Langue**; Langage; Communications; Échange;
- Etc.

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique: le **préjugé** est très fonctionnel dans le dispositif du racisme; le racisme peut être considéré comme une instrumentalisation des **différences** (ethniques, « raciales », sociales et culturelles) en les réifiant; le racisme est un ensemble d'attitudes, de pratiques et d'effets de systèmes discriminatoires qui visent le déni de droits et la **ségrégation**; le racisme affecte le plus souvent des groupes ethniques minoritaires et stigmatisés dans un contexte donné (**Noirs, Arabes**). Il a également été documenté que la **peur** et la méconnaissance d'une certaine altérité confortent l'existence des préjugés. Ainsi, les mots de départ, jumelés à d'autres mots évoqués, nous montrent que les répondants ont essayé d'exprimer leur représentation de la réalité complexe du racisme par différentes portes d'entrée.

Que révèle le corpus issu des entrevues, sur la représentation générale que les enseignants ont du racisme? Il y a une certaine convergence avec les données des réseaux d'association. Il ressort qu'il est plus facile pour les enseignants interrogés de reconnaître le racisme dans la société que dans leur milieu scolaire. Plusieurs enseignants ont tendance à minimiser la présence du racisme en milieu scolaire et quelques-uns affirment que les tout-petits sont trop jeunes pour qu'on puisse aborder le problème avec eux, et qu'il est fort difficile de déconstruire les préjugés des plus vieux, parce qu'ils sont déjà très ancrés. Tout comme plusieurs auteurs l'avaient

évoqué dans le cadre théorique, les manifestations du racisme au Québec, évoquées par les répondants, sont surtout l'intolérance et les préjugés. D'ailleurs, c'est peut-être pourquoi, le racisme comme tel est peu abordé dans les discours publics de l'éducation. Selon plusieurs enseignants, le racisme ne serait pas une priorité dans les écoles primaires du Québec, les enjeux de l'équité seraient plutôt abordés dans leur globalité. Plusieurs enseignants admettent qu'ils ne croient pas nécessaire d'aborder le problème de racisme et ses enjeux lorsqu'il n'est pas explicitement présent dans le milieu.

Autant dans le milieu scolaire que dans la société, les groupes visés par le racisme seraient surtout les Noirs et les Arabes. Les causes du racisme desquelles les enseignants font le plus souvent mention sont la peur et la méconnaissance de l'Autre. Selon les répondants, l'impact du racisme (atteinte à l'estime de soi, mal-être, regroupements...) est non négligeable dans la société comme dans les milieux scolaires. Certains précisent que le problème devait être pris en charge individuellement, d'autres croient à une action collective ou à la combinaison des deux. Des enseignants soulignent que le gouvernement et les commissions scolaires devraient être plus impliqués dans l'élimination du problème de racisme, plusieurs préconisent la responsabilité parentale. D'ailleurs, le discours sur les relations avec les parents est très présent, et il est souvent fait référence à la difficulté de les faire venir à l'école. Presque tous s'entendent pour dire qu'il est important de solliciter les familles et la communauté pour juguler le racisme ou sensibiliser les enseignants à une plus grande ouverture à la diversité. Quelques enseignants insistent sur le rôle des médias, et des images qu'ils propagent dans notre société, dans l'alimentation des préjugés et des tensions intergroupes.

En ce qui a trait aux pratiques (objectif 2), tout comme il est prescrit dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, les enseignants disent laisser beaucoup de place aux enfants culturellement différents. La prise de parole et la discussion sont favorisées dans le contexte de classe. De façon générale, les enseignants précisent que leurs interventions en lien avec le racisme sont plus

ponctuelles et réactives que préventives. La plupart du temps, ces interventions ont trait au règlement de conflits entre élèves. Plusieurs répondants affirment qu'il est fort pertinent de travailler sur les préjugés des élèves, mais qu'ils ne savent pas trop comment s'y prendre de façon concrète. À ce sujet, ils soulignent que le discours des parents sur ces questions peut parfois être en contradiction avec le leur et qu'il serait alors difficile de faire des interventions significatives aux yeux des enfants.

La plupart des personnes interviewées ont souligné la presque invisibilité du traitement du racisme dans les programmes et les politiques du gouvernement. Le discours public de l'éducation semble aborder plus particulièrement le respect, le pacifisme, l'équité et l'acceptation dans sa totalité. Selon les répondants, les enseignants manqueraient de moyens concrets afin de favoriser l'élimination du problème de racisme en milieu scolaire. Certains pensent que le programme d'Éthique et culture religieuse, officiellement mis en place depuis septembre 2008, pourrait peut-être aller dans ce sens. En ce qui concerne le matériel didactique, certains enseignants reconnaissent une plus grande représentation de la diversité depuis quelques années, mais certains ont peur que cela ne soit pas suffisant afin de s'ouvrir à la diversité et de juguler les problèmes de racisme. Globalement, les enseignants ont souligné qu'ils étaient rarement prêts à traiter des enjeux en lien avec le racisme. Faute de savoir comment s'y prendre, plusieurs disent ne pas oser aborder ces enjeux avec leurs élèves de peur de soulever des controverses et de peur de se sentir lésés dans leur propre identité (les répondants sont identifiés, ethniquement, au groupe majoritaire canadien français).

Qu'en est-il de la relation entre les représentations et les pratiques (objectif 3) ? Les attentes théoriques d'un lien univoque ne se sont pas réalisées. À première vue, que le racisme soit vu par les enseignants comme pathologie individuelle ou enjeu sociétal, il y a une centration de leur intervention sur la gestion de relations inter-individus en classe.

La dernière recherche d'envergure sur l'antiracisme au Québec est exposée dans le rapport de recherche de Potvin, McAndrew et Kanouté (2006). Tout en étant circonscrite à l'antiracisme dans les pratiques de différents acteurs en milieu scolaire, collégial et universitaire, cette recherche n'a pas pu donner la parole aux enseignants du primaire pour cause de grève. À notre avis, notre mémoire, intitulé *Représentations du racisme et pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez des enseignants du primaire*, assure une continuité modeste, mais pertinente, à cette recherche. Ce mémoire a confirmé plusieurs éléments qui avaient déjà été mis en évidence par d'autres auteurs de la littérature scientifique. Entre autres, nous avons également constaté l'invisibilité du racisme dans les programmes de formation, les projets éducatifs et les politiques du gouvernement. Les enseignants ont clairement exprimé le manque de formation sur la diversité ethnoculturelle, le racisme et les moyens pour le combattre.

Également, notre recherche a permis l'avancement des connaissances scientifiques. Nous croyons que ce travail a des retombées significatives sur les plans théorique et pratique que nous détaillons dans les paragraphes suivants.

Sur le plan théorique, dans une démarche d'initiation à la recherche, nous croyons avoir affiné la connaissance des représentations du racisme chez des enseignants du primaire et des pratiques inspirées de l'approche antiraciste mises en œuvre en classe. Ce mémoire a permis d'accéder à différentes façons de traiter le racisme et l'altérité qui y est souvent associée. Nous croyons avoir montré l'importance pour le Québec de préparer sa population et les intervenants des milieux scolaires à vivre et à travailler avec la diversité.

Sur le plan pratique, les retombées touchent surtout les enseignants du primaire. D'abord, plusieurs d'entre eux nous ont avoué que leur participation à la recherche les amènerait à être plus attentifs à leurs propres pratiques. Plusieurs enseignants ont également dit qu'ils seraient dorénavant plus ouverts et plus à l'écoute des incidents

racistes pouvant survenir dans leur milieu. La plupart des enseignants ont souligné l'importance de travailler sur les préjugés racistes de leurs élèves. Le racisme et les moyens pour déjouer le problème devraient prendre plus de place dans le discours des enseignants. Tel qu'il a été souligné dans le résumé de l'analyse un peu plus haut, plusieurs enseignants avouent ne pas être prêts à recevoir des élèves culturellement différents dans leur classe et ne connaissent pas les moyens existants afin de juguler le racisme en milieu scolaire. Voici, dans le désordre, quelques pistes de réflexion et d'action en lien avec le cadre de ce travail :

- Notre recherche a confirmé le malaise, l'inconfort et une certaine résistance à traiter du racisme en milieu scolaire : que ce soit en formation initiale ou continue, cette résistance et le sentiment de menace identitaire doivent non seulement être abordés, mais doivent inspirer les approches pédagogiques. La stratégie pour faire baisser la garde en vue de pénétrer le système de référence du formé ne relève pas toujours du sermon ou du discours militant, mais d'une véritable pédagogie de l'écoute.
- Nous pourrions dire que notre recherche a également constaté un « défaut d'application » des idées fortes théorisées par l'antiracisme, idées qui mettent surtout l'accent sur les effets de systèmes et sur le questionnement historique et institutionnel. Nous pensons qu'il faut garder le cap sur ces idées, mais également travailler la capacité à les opérationnaliser en tenant compte de la spécificité de la pratique enseignante (qui accorde une certaine place à l'interindividuel et qui vise un public d'enfants et de jeunes).
- Les énoncés de politique ne traitent que bien timidement du racisme. Augmenter le degré de confort des enseignants à en parler, et les obliger en quelque sorte à le faire, nécessite l'inscription explicite du traitement du racisme dans les programmes, pas seulement dans les énoncés de politique. Cette inscription doit se faire en relation avec les autres formes de discrimination dans une approche intégrée couvrant les différents enjeux des relations intergroupes. Cette inscription devrait logiquement s'accompagner d'outils explicites permettant de juguler le racisme, certains de ces outils

permettant de travailler également sur d'autres formes de discrimination. Nos répondants pensent que le discours sur le racisme ou l'antiracisme est éclipsé par ceux sur l'égalité des sexes et celui du pacifisme. Une approche programme cohérente permettrait l'inscription de tous ces enjeux importants pour notre société.

- Nous recommandons que des formations sur la diversité ethnoculturelle, sur le racisme et sur les approches visant à combattre le problème soient élaborées et offertes en plus grand nombre aux enseignants de la couronne Nord de Montréal.
- Lorsque le milieu le permet, nous suggérons également, tel que souligné par certains enseignants, d'impliquer les parents dans cette formation au racisme et à la diversité. Afin de répondre plus spécifiquement à leurs besoins, nous proposons que ces formations soient axées sur des outils concrets accessibles aux enseignants.

Quant aux limites de cette recherche, une première réside dans l'étendue de l'échantillonnage et une deuxième dans sa structure. Bien que cette recherche qualitative ne visait pas à généraliser les résultats obtenus, il aurait pu être plus pertinent et complet d'interroger un plus grand nombre de répondants (entre 20 et 30) avec des caractéristiques socioprofessionnelles plus diversifiées (notamment, en ce qui concerne l'origine ethnoculturelle des répondants). Malgré tout, nous croyons que les répondants impliqués dans la recherche nous ont permis de refléter une partie d'un microsystème avec ses particularités. Nous aurions également pu interroger les directeurs et directrices d'école qui ont un regard privilégié sur les pratiques enseignantes et qui influencent ces pratiques.

Malgré le nouveau regard apporté par ce mémoire sur les représentations du racisme et les pratiques inspirées de l'approche antiraciste dans des classes du primaire, la recherche relative aux enjeux du racisme dans les institutions scolaires demande à

être enrichie. Dans l'avenir, il pourrait être intéressant d'explorer les représentations du racisme chez des enseignants œuvrant dans différentes régions du Québec. Par exemple, il pourrait être intéressant, avec la régionalisation de l'immigration, de faire une étude comparative entre les représentations du racisme chez des enseignants de la région du Saguenay, des Laurentides, de l'Abitibi et de Montréal.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation, volume 23, no 1, 123-132.*
- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène.* Paris : Anthropos.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales.* (pp.187-203) Paris : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales.* Saint-Agne : Érès
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.* Anjou : Les Éditions CEC
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologique. Dans J.-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales.* (pp.13-35) Saint-Agne : Érès
- Armand, F., D. Dagenais, et L. Nicollin. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie, volume 36, no 1, 44-64.*
- Arnold, M.L. et D. Boyd. (2000). Teacher's belief, antiracism and moral education: problems of intersection. *Journal of Moral Education, volume 29, no 1, 23-45*
- Bataille, P., M. McAndrew et M. Potvin. (1998) Racismes et antiracismes au Québec : analyse et approches nouvelles *Cahiers de recherche sociologique, no 31, 115-143*
- Béjin, A., et J. Freund. (1986). *Racismes, antiracismes.* Paris : Librairie des Méridiens.
- Bélanger, A. et E. Caron Malenfant. (2005). Diversité ethnoculturelle au Canada : perspectives pour 2017. *Adaptation de Projections de la population des groupes de minorités visibles, Canada, provinces et régions : 2001-2017. Statistique Canada,* (www.statecan.ca/francais/freepub/91-541-XIF/91-541-XIF2005001.pdf)
- Bénéton, P. (2001). On the corruptions of antiracism. *Society, volume 39, no 1, 83-88.*
- Bennett, C. I. (2007). *Comprehensive multicultural education : theory and practice* (6th ed.). Boston ; Montreal : Pearson/Allyn & Bacon.
- Berdichewsky, B. (1996). *Racism, ethnicity and multiculturalism.* Vancouver : Future Publications.
- Blanchet A. et A. Gotman. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien,* France : Nathan.
- Blaser, C. (2006). *Intégration linguistique et performance économique d'une cohorte d'immigrants à Montréal : une approche longitudinale.* Thèse de doctorat déposée à l'Université de Montréal (sociologie).

Boissonneault, J. (2003). Représentations des TIC en milieu professionnel : réflexions sur le changement. *Reflets : Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, volume 9, no 2, 207-221

Bonnafous, S. et P.-A. Taguieff. (1989) *Racisme et antiracisme, frontières et recouvrements*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Bonnet, A., et B. Carrington. (1996). Constructions of anti-racist Education in Britain and Canada. *Comparative education*, volume 32, no 3, 271-283.

Bouchard, G. et C. Taylor. (2008). *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles- Rapport abrégé*. Québec : Gouvernement du Québec

Bourhis, R.Y. et A. Gagnon. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. Dans R.J. Vallerand (Ed.), *Les fondements de la psychologie sociale*. (pp.541-598) Montréal: Chenelière Éducation/McGraw-Hill.

Brandt, G.L. (1986). *The realization of anti-racist teaching*. Angleterre: Taylor and Francis.

Brossard, L., C. Morin, D. Gagnon, M. Thibault, F. Toussain, D. Wolfe Blanchard, C. Bourassa-Lambert. (1980). Discrimination et stéréotypes discriminatoires. *Vie pédagogique*, no 9, 17-32.

Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. (p.21-73) Paris : L'Harmattan.

Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E. M., H, M.-P., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1990). *Les stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Carignan N., N. Feza et R. Pourdavood. (2008). Diversité culturelle, enseignement des mathématiques et rapports ethniques : expériences scolaires sud-africaine et états-unienne, *Éducation et francophonie*, volume 36, no 1, 123-141.

Carrington, B. et G. Short. (1996). Anti-racist education, multiculturalism and the new racism. *Educational Review*, volume 48, no 1, 65-77

Cohen-Emerique, M. et J. Hohl. (2004). Les réactions défensives à la menace identitaire chez les professionnels en situations interculturelles. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, no 61, 21-34

Commission scolaire de Laval (2001). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*

http://www2.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/Politique_integrat_scol_educ_intercul.pdf

Commission scolaire de Laval (2005). *Politique pour contrer le harcèlement à l'égard du personnel en milieu scolaire*
http://www2.cslaval.qc.ca/IMG/pdf/Politique_harcelement.pdf

Commission scolaire de Laval (2007). *Politique culturelle*
http://www2.eslaval.qc.ca/IMG/pdf/Politique_culturelle.pdf

Commission scolaire de Laval (2008a). *Statistique par langue parlée à la maison*,
 Laval : École primaire Jean XXIII

Commission scolaire de Laval (2008b). *Statistique par code de lieu de naissance*,
 Laval : École primaire Jean XXIII

Commission scolaire Marie-Victorin (2004). *Politique d'intégration scolaire des
 élèves immigrants et d'éducation interculturelle*.
http://www.csmv.qc.ca/2csmv_enbref/pdf/Politique_integracion_immigrants_intercult_urelle.pdf

Commission scolaire Marie-Victorin (2005). *Politique visant à contrer le
 harcèlement et la violence en milieu de travail*.
http://www.csmv.qc.ca/2csmv_enbref/pdf/Politique-Violence_au_travail-Janv2005-FINAL.pdf

Commission scolaire de Montréal (2005a). *Politique d'accès à l'égalité pour les
 communautés culturelles*.
http://www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/pdf/Acces_egalite_comm_culturel.PDF

Commission scolaire de Montréal (2005b). *Politique interculturelle*.
http://www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/pdf/POLITIQUE_INTERCULTUREL_LE_21_juin_06.pdf

Commission scolaire de Montréal (1998). *Politique concernant les moyens de contrer
 le harcèlement racial*.
http://www.csdm.qc.ca/Csdm/Administration/pdf/Harcelement_racial.PDF

De Rosa, A.S. (2003). Le «réseau d'associations». Dans J.-C. Abric, *Méthodes
 d'étude des représentations sociales*. (pp.81-117) Saint-Agne : Érès.

De Rudder V. et F. Vourc'h. (2008). Assignation et discrimination racistes : enquêtes
 dans le monde du travail en France. *Diversité urbaine, volume 8, no 1*, 7-23.

De Villers, M.É. (2003). *Multi dictionnaire de la langue française*. Montréal :
 Québec Amérique.

Di Giacomo, J.-P. (1986). Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de
 revendication. Dans Doise, W. et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*.
 (pp.118-138) Paris : Delachaux et Niestlé.

Doise, W. et A. Palmonari. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris :
 Delachaux et Niestlé.

Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les
 représentations sociales*. (pp.220-237) Paris : Presses Universitaires de France.

Doise, W., A. Clemence et F. Lorenzi-Cioldi. (1992). *Représentations sociales et
 analyse de données*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Dominelli, L. (1988). *Anti-racist social work*. Basingstoke : Macmillan Education
 ltd.

- Dortier, J.-F. (2004). *Dictionnaire des sciences humaines*. France : Sciences Humaines.
- Dumont, F., S. Langlois et Y. Martin. (1995). *Traité des problèmes sociaux*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec
- Eckman, M. et M. Eser Davolio. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme - Aspects théoriques et supports pratiques*. Suisse : IES.
- École primaire Jean XXIII (2005). *Projet éducatif et plan de réussite*. Laval : École primaire Jean XXIII
- École primaire Notre-Dame du Sourire (2007). *Projet éducatif et plan de réussite*. Laval : École primaire Notre-Dame du Sourire
- École primaire Père-Vimont (2008). *Projet éducatif et plan de réussite par le langage écrit*. Laval : École primaire Père-Vimont
- École primaire St-François (2007). *Projet éducatif*. Laval : École primaire St-François
- Fédération des comités de parents du Québec (2001). *Le projet éducatif selon la loi sur l'instruction publique* http://www.fcpq.qc.ca/docs/fr/reference/ecole/2001_03.htm
- Flament, C. (1986). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. Dans W. Doise, et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. (pp.139-156) Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fortin, A. et C. Després. (2008). Le mode de vie des familles de banlieue : mobilité, intégration, sociabilité et différence entre les générations. *Enfances, familles, générations*, no 8, (<http://www.erudit.org/revue/cfg/2008/v/n8/index.html>)
- Garnier, C. et M.-L. Rouquette. (1999). *La genèse des représentations sociales*. Montréal : Nouvelles AMS.
- Garnier, C. et M.-L. Rouquette. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal: Nouvelles AMS.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2005). La formation des enseignants au Québec: origine, émergence et perspectives. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp.173-188) Sherbrooke : CRP.
- Gergen, K. J. et M. M. Gergen (1984). *Psychologie sociale*. S. Jutras, C. Champagne et C. Hamel, traduction. Québec: Études Vivantes.
- Gold, N. (1996). Putting anti-semitism on the anti-racism agenda in North American schools of social work. *Journal of Social Work Education, volume 32, no 1, 77-89*
- Gouvernement du Québec (2007). *Charte des droits et libertés*. http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM
- Guillaumin, C. (1992). Une société en ordre. De quelques unes des formes idéologiques du racisme. *Sociologie et sociétés, volume 24, no 2, 13-23*.

- Grant, C.A. (1988) The Persistent Significance of Race in Schooling. *Elementary School Journal*. volume 88, no 5, 561-69
- Grize, J.-B. (1989). Logique naturelle et représentations sociales. Dans D. Jodelet. *Les représentations sociales*. (pp.152-168) Paris : Presses Universitaires de France.
- Guyon, L., C. Audet, N. April et M. De Koninck. (2007). Tabagisme et grossesse. Représentations sociales chez des mères québécoises. *Drogues, santé et société*, volume 6, no 1, 105-142
- Hamel, C. (2002) *Représentations de l'intégration scolaire de l'élève immigrant au Québec chez des enseignants du primaire*. Mémoire de maîtrise déposé à l'Université de Montréal (Département d'éducation et d'administration de l'éducation)
- Huberman, A.M. et M.B. Miles. (2003) *Analyse des données qualitatives*. Belgique : De Boeck & Larcier.
- Jacob, F. (1981). Biologie – Racisme – Hiérarchie. Dans M. Olender. *Le racisme Mythes et sciences*. (pp.) Bruxelles : Complexe s.p.r.l.
- Jacques, J. (1997). L'idée d'un droit antiraciste. *La Revue Nouvelle*, volume 106, no 12, 50-61
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Journal de Montréal (2007). *Enquête sur la tolérance - Constat troublant*. <http://www2.canoe.com/archives/infos/dossiers/2007/01/20070114-191421.html>
- Kalubi, J.-C., S.J. Larivée et J.-J. Detraux. (2006). Participation des familles et inclusion sociale. *Revue des sciences de l'éducation* volume 32, no 3, 517-524
- Kanouté, F. (2003). *L'interculturel en classe*. Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Kanouté, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école. Dans J. Renaud, A. Germain, X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. (pp.201-210) Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (Eds.), *Équité en éducation et formation*. (pp.121-140) Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième génération*. Université de Montréal, Montréal.
- Lafortune, L. (1998). D'une pédagogie féministe en mathématiques à une pédagogie de l'équité. Dans C. Solar, *Pédagogie et équité*. (pp.131-162) Montréal : Logiques.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche en méthodologie en sciences humaine*. Québec : Études Vivantes.
- Lefebvre, S. (2001). Responsabilité et équité intergénérationnelles : débats actuels. *Lien social et politiques*, no 46, 141-149

- Legault, M-J. (2006). Qui donc parlait de « contradiction secondaire » déjà? Femmes, programmes d'accès à l'égalité et syndicats. *Recherches féministes, volume 19, no 1, 97-128*
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin Ité.
- Leonardo, Z. (2005). *Critical pedagogy and race*. Royaume-Uni: Blackwell Publishing
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : ESF.
- Lucier, P. (2005). Les traits marquants des réformes en cours dans de nombreux systèmes d'éducation. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens. *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp.27-36) Sherbrooke: CRP.
- Lynch, J. (1987). *Prejudice reduction and the school*. Angleterre: Nichols publishing company.
- Marhraoui, A. (2005). La lutte contre le racisme en l'absence de politique antiraciste. Nouvelles pratiques sociales, volume 17, no 2, 31-53
- Martin, D., et P. Royer-Rastoll. (1990). *Représentations sociales et pratiques quotidiennes*. Paris : L'Harmattan.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales*. Paris: PUF.
- McAndrew, M. (1986). *Études sur l'éthnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal : Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- McAndrew, M. et M.Potvin. (1996). *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- McAndrew, M. et J. Ledent (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Montréal : Immigration et Métropoles. Publication IM - no 26 (http://im.metropolis.net/frameset_f.html).
- McAndrew, M. (2006). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. *L'éducation et la justice sociale sous différents angles*. (http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/jeunes-noirs-secondaire.pdf).
- McAndrew, M., B. Oueslati et D. Helly (2006). *Le traitement du monde musulman dans le matériel didactique au Québec*. Communication au Conseil des partenaires d'Immigration et Métropoles (http://im.metropolis.net/frameset_f.html)
- Meintel, D. (1995). L'identité ethnique chez de jeunes Montréalais d'origine immigrée. *Sociologie et Sociétés, volume 24, no 2, 73-89*.
- Miles, R. (1989). *Racism*. Londres : Éditions Routledge.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1998b). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation l'Ontario (1993). *Guide sur l'éducation en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle*. Ontario: Ministère de l'Ontario.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2001) <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2001.pdf> (Consulté le 20 décembre 2008)
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2005). *La pleine participation à la société québécoise des communautés noires*. http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/pdf/Consultation_communautes_noires_francais.pdf (Consulté le 5 décembre 2007)
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2006) <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2008-Portraits-regionaux-1997-2006.pdf> (Consulté le 20 décembre 2008)
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. Dans W. Doise et A. Palmonari. *L'étude des représentations sociales*. (pp.34-80) Paris : Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet. *Les représentations sociales*. (pp.62-86) Paris : Presses Universitaires de la France.
- Organisation des Nations Unis (2007). *Déclaration universelle des droits de l'homme*. <http://www.un.org/french/>
- Paraf, P. (1974). *Le racisme dans le monde*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- Pelchat, Y., É. Gagnon et A. Thomassin. (2006). Sanitarisation et construction de l'exclusion social. *Lien social et Politiques*, no 55, 55-66.
- Potvin, M. (1997). Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec : entre la communauté réelle et la communauté représentée. *Sociologie et société*, volume 29, no 2, 77-101.
- Potvin, M., M. McAndrew et Fasal Kanouté. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal: diagnostic et perspectives*. Montréal: Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Potvin, M. et P. Carr. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario, *Éducation et francophonie*, volume 36, no 1, 197-216

- Poutignat, P. et J. Streiff-Fenart (1995). *Théories de l'ethnicités*. Paris : PUF.
- Pratte, M. (2005). La consultation pédagogique : une avenue privilégiée de développement professionnel pour le personnel enseignant. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens. *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp.419-434) Sherbrooke : CRP.
- Quivy, R. et L.V. Campenhoudt. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod.
- Renaud, J., L. Pietrantonio et G. Bourgeault. (dir.) (2002). *Les relations ethniques en question. Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Renaud, J., A. Germain et X. Leloup (dir.) (2004). *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Roussiau, N. et C. Bonardi. (2001). *Les représentations sociales - État des lieux et perspectives* Belgique : Pierre Mardaga.
- Roy, B. (2007). Altérité autochtone. Dans M. Cagnet et C. Montgomery (Eds.), *Éthique de l'altérité. La question de la culture dans le champ de la santé et des services sociaux*. (pp.119-135) Québec: Presses de l'Université Laval.
- Saint-Pierre, C. (2005). L'école, lieu de savoir et de culture au temps des réformes. Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens. *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp.123-142) Sherbrooke : CRP.
- Sierens, S. (1997). *Outils Pédagogiques Interculturels*. Belgique : Steunpunt Intercultureel Onderwijs.
- Smedley A. et B.D. Smedley (2005). Race as Biology Is Fiction, Racism as a Social Problem Is Real Anthropological and Historical Perspectives on the Social Construction of Race. *American Psychologist*, 16-26
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal : Logiques.
- Solar, C. (2007). *Équité en éducation et formation*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Solomon, R. P., et C. Levine-Rasky. (1996). Transforming teacher education for an antiracism pedagogy. *The Canadian Review of sociology and Anthropology*, volume 33, no 3, 337-359
- Statistique Canada (2008). *Les enseignants : tendances de 1999 à 2005*
<http://www.statecan.gc.ca/pub/81-004-x/2006004/9540-fra.htm#a>
- Statistique Canada (2008). *Minorité visible* <http://www.statecan.gc.ca/pub/81-004-x/def/4068739-fra.htm>
- Taboada-Leonetti, I. (1989). Stratégies identitaires et minorités dans les sociétés pluriethniques. *Revue Internationale d'Action Communautaire*, volume 21, no 61, 95-107.

- Tapernoux, P. (1997). *Les enseignants face aux racismes*. Paris : Anthropos.
- Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui: entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps des grandes mutations. *Dans* D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens. *La profession enseignante au temps des réformes*. (pp.73-88) Sherbrooke : CRP.
- Troyna B. et R. Hatcher (1992). *Racism in children's life*. États-Unis: Routledge.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education*. Toronto : OISE Press.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de L'Université de Montréal.
- Ville de Laval (2001). *Statistiques*. <http://www.ville.laval.qc.ca/>
- Wagner, A. E. (2005). Unsettling the academy: working through the challenges of anti-racist pedagogy. *Race, Ethnicity and Education, volume 8, no 3, 261-275*.
- Wieviorka, M. (1991). *L'espace du racisme*. Paris : Du Seuil.
- Wieviorka, M. (1994). Les paradoxes de l'antiracisme. *Esprit, no 205, 16-28*.
- Windisch, U. (1989). Représentations sociales, sociologie et sociolinguistique. *Dans* D. Jodelet (1989). *Les représentations sociales*. (pp.169-183) Paris : Presses Universitaires de France.
- Wright, C. (1992). Early education: multiracial primary school classrooms *Dans* Blair, M, D. Gill et B. Mayor (1992). *Racism and education-structures and strategies* (pp.5-41) Londres: Sage publications Ltd.

Annexe 1 : Lettre d'invitation

Brébeuf, le mardi 19 août 2008

Objet : RELANCE - Étude des représentations du racisme chez des enseignants du niveau primaire et de leurs pratiques inspirées de l'approche antiraciste

Bonjour,

Cette lettre a pour but de vous inviter à participer à une collecte de données réalisée dans le cadre de ma maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, sous la direction de Fasal Kanouté. Lorraine Lamoureux vous a envoyé un premier courriel au mois de mai à ce sujet. Puisque c'était la fin de l'année, je n'ai reçu que très peu de réponses, c'est pourquoi je lance l'appel à nouveau.

Pour outiller le milieu scolaire dans la prévention du racisme, il est nécessaire de connaître les représentations des enseignants, qui sont les intervenants de première ligne auprès des enfants. Il est également intéressant de connaître leurs pratiques quotidiennes qui pourraient être inspirées de l'approche antiraciste.

Les objectifs de cette recherche sont de :

- Décrire les représentations du racisme chez des enseignants du niveau primaire.
- Décrire les pratiques inspirées de l'approche antiraciste mises en œuvre dans leur classe.
- Réfléchir sur le lien possible entre leurs représentations et leurs pratiques.

La nature de la recherche :

- La recherche est de type exploratoire et qualitatif.
- Les moyens de collecte de données consistent en l'élaboration d'un réseau de concepts entourant le racisme (durée approximative: 15 minutes) et en une entrevue semi-dirigée individuelle d'une durée approximative de 60 minutes. Les entrevues auront lieu entre le 8 et le 30 septembre 2008.

Soyez assurés que votre collaboration est très appréciée et que toutes les informations recueillies resteront strictement confidentielles. Veuillez agréer mes plus sincères remerciements.

Josée Charette

[information retirée / information withdrawn]

Si vous avez des questions supplémentaires, vous pouvez également communiquer avec madame Fasal Kanouté, directrice de la recherche au [information retirée / information withdrawn]

Consentement

Ayant pris connaissance des objectifs et de la nature de la recherche, je consens, _____, à participer à l'étude que réalise Josée Charette dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, qui porte sur les représentations du racisme chez des enseignants du primaire et sur leurs pratiques inspirées de l'approche antiraciste.

Signature du participant Date Signature de la chercheure Date

Informations complémentaires :

Nom : _____ Prénom : _____

Lieu de travail (nom de l'école) : _____

Coordonnées

Courrier électronique : _____

Disponibilités pour l'entrevue

Entre 8h00 et 12h00 Entre 12h00 et 16h00 Entre 16h00 et 19h00

Annexe 2 : Schéma d'entrevue

Schéma d'entrevue

Informations sociodémographiques;

- 1- Sexe?
- 2- Âge?
- 3- De quel pays êtes-vous originaire?
- 4- Parlez-vous d'autres langues que le français ? Si oui, lesquelles?
- 5- À quel niveau enseignez-vous cette année ?
- 6- Depuis combien d'années travaillez-vous en tant qu'enseignant ?
- 7- Avez-vous de l'expérience en milieu multiethnique ? Si oui, quel genre d'expérience ?
- 8- Avez-vous des expériences de contact(s) avec une autre ou d'autres culture(s) ou avec des personnes culturellement différentes (contexte de travail, scolaire, personnel, voyage...)? Si oui, élaborez.
- 9- Êtes-vous en train de faire des études ou avez-vous suivi, au cours de 3 dernières années, des cours de formation continue en lien avec la multiethnicité?

1) Représentations sur le racisme : compréhension générale, manifestations dans la société, manifestations à l'école, enjeux et impact;

- 1- Comment décririez-vous les élèves de votre l'école et de votre classe en regard de leur profil ethnique et culturel? (Référence à leur langue, à la couleur de leur peau, à leur pays d'origine, à leur religion...)
- 2- Pensez-vous que le racisme est un problème que l'on retrouve dans la société québécoise en l'an 2008? Comment il s'y retrouve?
- 3- Trouvez-vous que le problème de racisme est trop ou pas assez abordé dans la société en générale. Élaborez.
- 4- Selon vous, de quelle façon se manifeste le racisme au quotidien, dans la société? Auriez-vous des exemples à nous donner?
- 5- Quels sont les groupes qui sont les plus susceptibles de subir le racisme? Pourquoi?

- 6- D'après vous, quelles genres de conséquences entraînent les problèmes de racisme dans la société (individuel, société)?
- 7- Avez-vous déjà été victime de racisme?
- 8- Selon vous, qui peut agir contre le racisme? Que peut-on faire pour agir contre ce problème de société?
- 9- Décrivez-moi votre réseau d'associations.
- 10- Selon vous, quels élèves sont les plus susceptibles d'être victimes de racisme dans le milieu scolaire? Pourquoi?
- 11- De quelle façon le racisme se manifeste-t-il dans votre milieu scolaire ? (Dans les connaissances, le curriculum, les manuels, le projet éducatif, les approches pédagogiques, dans l'organisation scolaire, les prises de décision, dans les rapports entre élèves, dans les attitudes des enseignants, de la direction, des autres intervenants, dans les rapports avec les parents, les familles...)
- 12- Est-ce que vous avez déjà été témoin d'une situation de racisme à l'égard d'un élève (d'un parent) à cause de la couleur de sa peau, de son origine ethnique, de sa langue... ? Parlez-moi un peu de cet élève : les caractéristiques qui le représentent, ses comportements à l'école, en classe, etc.
- 13- Selon vous, quels impacts peuvent avoir ces situations de racisme sur la vie des élèves ? (Au niveau personnel, académique, relationnel, familial...)
- 14- Selon vous, quels sont les avantages et les défis supplémentaires à enseigner dans un milieu plutôt multiethnique par rapport à un milieu où la multiethnicité est presque absente?
- 15- Comme enseignant, trouvez-vous important d'être informé sur les pays, la culture, le système du pays de provenance de vos élèves culturellement différents? Si oui, sur quels aspects en particulier aimeriez-vous être informés?
- 16- Selon vous, est-ce que le racisme être une préoccupation qui prend beaucoup de place chez la majorité des enseignants? Est-ce qu'elle devrait prendre plus ou moins de place ?

2) Pratiques de l'antiracisme: compréhension générale, opérationnalisation dans la société, opérationnalisation à l'école, enjeux et impacts;

L'approche antiraciste aurait pour but d'enrayer les préjugés et les comportements racistes. Il aurait également pour but de promulguer un enseignement empreint de justice et d'égalité

1- Avez-vous l'impression que les termes de « race », racisme ou que les moyens de combattre le racisme sont présents du discours public dans le secteur de l'éducation au Québec ? Si oui, comment se manifestent-ils? Si non, pourquoi ce sont-ils pas plus présents?

2- Croyez-vous que certaines questions devraient être davantage soulevées en milieu scolaire ? (Inégalités des chances et des résultats, la construction négative de certains groupes, les besoins de formation des enseignants à cet égard, la réalité des manifestations de racisme en milieu scolaire, façons de combattre le racisme ...)

3- Selon vous, existe-t-il une certaine forme de résistance ou d'indifférence face au problème de racisme chez les enseignants ? Si oui, pourquoi ?

4- Qui a un rôle à jouer en ce qui a trait à l'élimination du racisme dans les milieux scolaires ? (Gouvernement, commissions scolaires, écoles, intervenants, parents/famille, élèves...)

5- Selon vous, est-ce que les enseignants du primaire mettent en place des moyens afin de combattre ou d'éviter le racisme ?

6- Quel est votre rôle en tant qu'enseignant en ce qui a trait au racisme en milieu scolaire ?

7- Quels sont les outils pédagogiques utilisés en classe vous aidant à combattre le racisme ou visant à promouvoir l'équité (ouvrages, documents, politique institutionnelle, Chartes, formations, guides, vidéo, internet, etc.) ?

8- Selon vous, est-ce que le programme de l'école québécoise favorise la mise en place de pratiques antiracistes ou de pratiques visant à combattre le racisme dans votre classe ?

9- De quelle façon tenez-vous compte de la diversité ethnoculturelle dans votre enseignement ? (La prise de parole de chacun des groupes, la participation active de

chacun, l'égalité des chances pour tous, les rapports inégalitaires entre les divers groupes une pédagogie axée sur les questions d'équité, de justice et de discrimination...)

10- Dans le contexte de la classe, vous arrive-t-il d'aborder des thèmes liés aux notions d'équité, de justice, de discrimination et de racisme? (l'harmonie intergroupe, la lutte contre les préjugés, la promotion des droits humains, la formation des futurs citoyens d'une même collectivité nationale...) Si oui, dans quel contexte? Pourriez-vous nous donner des exemples.

11- Quelles sont les activités ou interventions que vous menez sur les questions religieuses, « raciales » ou ethniques ?

12- Dans quel genre de situation êtes-vous amenés à intervenir sur les questions de discrimination et de racisme ?

13- Comment évaluez-vous la qualité des interactions sociales des élèves de votre classe (conviviales, conflictuelles, fractionnées, évitement, ignorance, domination, etc.) ?

14- Vous est-il déjà arrivé d'être préoccupée par la situation relationnelle d'un ou d'élève culturellement différent ? (Réflexion ou action...)

15- Est-ce qu'un élève vous a déjà relaté une mauvaise situation vécue à l'école à cause de la couleur de sa peau, de son origine ethnique ou de son statut d'origine immigrante ? Qu'avez-vous fait dans ce type de situation ?

16- Est-il difficile d'établir un lien avec les parents de ces enfants culturellement différents ? Pourquoi?

17- Pensez-vous qu'il existe des moyens pouvant aider à améliorer les relations entre la famille et l'école ?

18- Si vous aviez le pouvoir et les moyens de changer les choses, que feriez-vous pour favoriser l'élimination du problème de racisme dans nos écoles primaires ?

19- Selon vous, est-ce que la plupart des enseignants connaissent l'approche antiraciste? Est-ce que la majorité des enseignants ont une préoccupation pour

l'antiracisme et les différents moyens possibles afin de promouvoir l'équité et la justice dans le milieu scolaire?

3) Historiettes

Je vous lirai des petites histoires et vous me dites ce que vous en pensez...

1- Une personne questionnée pense que le racisme est quelque chose qui se passe surtout entre des individus. Elle croit donc que l'on peut faire quelque chose contre le racisme de façon individuelle. La responsabilité collective face au problème serait moins importante. Qu'en pensez-vous? (R)

2- Un enseignant interrogé croit que l'approche antiraciste est un surplus de travail à tout ce qu'il a déjà à faire dans sa classe. Qu'en pensez-vous? (A)

3- Une enseignante questionnée croit que le racisme est généralement vécu par les personnes à la peau noire. Qu'en pensez-vous? (R)

4- Une personne questionnée croit qu'il est fort difficile, voire presque impossible, de travailler sur les préjugés racistes des élèves de nos classes. Qu'en pensez-vous? (A)

5- Une enseignante croit qu'il est essentiel d'offrir un traitement particulier aux élèves qui sont différents culturellement (couleur de la peau, religion différente). Elle propose de modifier nos attentes envers eux afin de leur montrer que nous les supportons dans leur différence. Qu'en pensez-vous?

6- Une personne interrogée croit que l'un des dangers en ouvrant la porte à l'antiracisme est de perdre une partie de notre identité québécoise. Qu'en pensez-vous?

Annexe 3 : Codes employés lors du premier classement

Codes employés lors du premier classement des données

Section 1 : Les représentations du racisme

1- Opinions et attitudes face au racisme en général

- a. Reconnaissance du racisme
- b. Dénier du racisme
- c. Minimalisation du racisme
- d. Pathologie individuelle
- e. Phénomène social
- f. Pathologie individuelle et phénomène social
- g. Manifestations du racisme
- h. Impact du racisme
- i. Qui doit faire quelque chose et comment

Catégories qui ont émergé lors du traitement des données :

- j. Expérience personnelle de la pluriethnicité
- k. Racisme à deux sens
- l. Phénomène des médias
- m. Peur/Méconnaissance de la différence
- n. Conflits de valeurs
- o. Histoire du racisme
- p. -----Catégorie annulée-----
- q. Racisme caché
- r. Expérience du racisme
- s. Frustrations envers l'altérité

2- Opinions et attitudes face au racisme à l'école/en classe

- a. Langage pour parler de l'altérité
- b. Expériences de la pluriethnicité/contexte classe
- c. Reconnaissance du racisme

- d. Dénier du racisme
- e. Minimalisation du racisme
- f. Relations avec les parents
- g. Manifestations du racisme
- h. Impact du racisme
- i. Qui doit faire quelque chose et comment

Catégories qui ont émergé lors du traitement des données :

- j. Difficultés liées à l'altérité-contexte scolaire
- k. Intérêt pour les élèves culturellement différents
- l. Éducation parentale

Section 2 : Les pratiques inspirées de l'approche antiraciste

1- Pratiques inspirées de l'approche antiraciste

- a. Prise de parole/silence
- b. Mémoire – histoire/omission
- c. Participation active/passivité
- d. Prise de pouvoir/impuissance
- e. Déconstruction des préjugés

Catégories qui ont émergé lors du traitement des données :

- f. Enseignement basé sur l'équité
- g. Intervention- actions globales

Catégories qui ont aussi émergé lors du traitement des données :

2- Pratiques non directement en lien avec l'approche antiraciste

- a. Interventions ponctuelles/préventives
- b. Préoccupation pour le racisme/pour la diversité
- c. Ouverture à la différence
- d. Résistance au racisme ou à la diversité

- e. Respect de l'autre
- f. Éducation parentale
- g. Passivité face au racisme
- h. Absence de la préoccupation du racisme et moyens pour le combattre

Annexe 4 : Codes employés lors du deuxième classement

Codes employés lors du deuxième traitement des données

Section 1 : Les représentations du racisme

1- Le racisme dans la société

- a. La reconnaissance et la minimalisation du racisme dans notre société;
- b. Les manifestations du racisme;
- c. Le racisme comme pathologie individuelle et sociétale;
- d. Les agents du changement en lien avec le racisme;
- e. Les différents impacts du racisme dans notre société;
- f. Le racisme comme sujet tabou.

2- Le racisme dans les institutions

- a. La reconnaissance, le déni et la minimalisation du racisme;
- b. Des manifestations du racisme en milieu scolaire;
- c. Des impacts du racisme en milieu scolaire;
- d. Expériences de la diversité;
- e. Le racisme et les médias.

Section 2 : Les pratiques inspirées de l'approche antiraciste

1- Les pratiques dans le contexte de la classe

- a. La prise de parole des élèves;
- b. La prise en compte de l'histoire et de la présence des groupes culturellement différents;
- c. La participation active des élèves et la prise de pouvoir;
- d. La déconstruction des préjugés;
- e. Un enseignement équitable;
- f. Les interventions ponctuelles vs préventives;

g. L'ouverture, la résistance et la passivité face au racisme et à la diversité;

2- Les pratiques à travers le curriculum-programme

- a. Présence ou absence d'éléments du racisme dans le programme;
- b. Préoccupation pour le racisme et la diversité dans le matériel;
- c. Manque de formation sur la diversité;
- d. L'actualité comme source de discussion.

3- Les pratiques envers ou avec les familles-communautés

- a. Collaboration école/parents;
- b. La prise de pouvoir des parents sur le milieu scolaire;
- c. Les préjugés : entre deux chaises;
- d. L'ouverture/ la résistance à la diversité et au combat du racisme.

Annexe 5 : Réseau d'associations

Réseau d'associations

RACISME

Annexe 6 : Consignes pour le réseau d'associations

Réseau d'associations: consignes

1. Vous devez écrire spontanément tous les mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez ou voyez le mot RACISME. Veuillez numéroter chacun des mots au fur et à mesure que vous les ajoutez dans votre réseau d'associations.
2. À l'aide de flèches, vous devez ensuite faire des connexions entre des mots ou des groupes de mots que vous avez inscrits sur votre feuille.
3. À l'aide des signes + (pour positif), - (pour négatif) et 0 (pour neutre), vous devez maintenant attribuer une valeur à chacun des mots que vous avez inscrits sur votre feuille.