



# RACISME ET ÉDUCATION ANTIRACISTE. MIEUX COMPRENDRE POUR MIEUX ENSEIGNER

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DU  
WEBDOCUMENTAIRE





#### Document rédigé par :

Maryse Potvin, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)  
Emmanuelle Doré, professeure, Université de Sherbrooke  
Sabrina Moisan, professeure, Université de Sherbrooke

#### Avec la collaboration de :

Stéphanie Thibodeau, étudiante à la maîtrise en éducation, UQAM  
Isabelle Le Bourdais, étudiante à la maîtrise en science politique, UQAM  
Alexandrine Ubiera-Joncas

#### Mise en page et conception graphique :

WILD WILLI Design - Fabian Will

#### Réalisation du webdocumentaire :

Jacinthe Moffatt, Les productions Cinta  
Maryse Potvin, professeure, Université du Québec à Montréal (UQAM)  
Stéphanie Thibodeau, étudiante à la maîtrise en éducation, UQAM

#### Partenaires financiers :

Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation (MEQ)  
Partenariat CRSH – Accès au droit et à la justice (ADAJ),  
Équipe FRQSC - Recherche et Action sur les Polarisations Sociales (RAPS)

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre: Racisme et éducation antiraciste : mieux comprendre pour mieux enseigner : guide d'accompagnement du webdocumentaire / Maryse Potvin, Emmanuelle Doré, Sabrina Moisan.

Noms: Potvin, Maryse, 1964- auteur. | Doré, Emmanuelle, auteur. | Moisan, Sabrina, 1978- auteur.  
Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, organisme de publication.  
Identifiants: Canadiana 20220022275 | ISBN 9782924536148  
Vedettes-matière: RVM: Racisme en éducation—Prévention. | RVM: Antiracisme.  
Classification: LCC LC212.5.P68 2022 | CDD 370.89—dc23

#### Pour citer ce document :

Potvin, M., Doré, E. et Moisan, S. (2022). *Racisme et éducation antiraciste. Mieux comprendre pour mieux enseigner. Guide d'accompagnement du webdocumentaire*. Observatoire sur la formation, la diversité et l'équité.

#### Lien vers le webdocumentaire :

<https://webdocumentaire-racisme.uqam.ca/>

Comprend des références bibliographiques.  
Monographie électronique en format PDF.  
ISBN : 978-2-924536-14-8

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2022

© Observatoire sur la formation, la diversité et l'équité (OFDE) 2022

# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION DU GUIDE</b>	<b>5</b>
Objectifs	6
Structure	6
Une approche antiraciste et inclusive pour se conscientiser, se responsabiliser et transformer son milieu	7
<b>PARTIE A</b>	
<b>SE CONSCIENTISER : LE RACISME, UN PROCESSUS PAR PALIERS</b>	<b>10</b>
Qu'est-ce que le racisme, ses différentes formes ou manifestations ?	10
Quelles sont les mutations du racisme au fil du temps ?	11
Quels sont les différents « paliers » du racisme ?	14
Du « racisme ordinaire » au « racisme élaboré »	15
Le racisme systémique	18
Quels groupes ont été particulièrement affectés au Québec ?	22
Colonisation et esclavage : les Premiers peuples et les Noir.e.s	22
Le racisme vécu par les immigrant.e.s et les minorités de différentes origines	23
Le racisme aujourd'hui	25
<b>FICHE DU PALIER 1</b>	
<b>CATÉGORISATION, ASSIGNATION, STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS</b>	<b>26</b>
Qu'est-ce que la catégorisation ?	28
Qu'est-ce qu'un stéréotype, un biais cognitif et un préjugé ?	29
Qu'en est-il en milieu scolaire ?	32
<b>FICHE DU PALIER 2</b>	
<b>LES DISCOURS D'OPINION RACISTES ET LE RÔLE DES MÉDIAS TRADITIONNELS ET SOCIAUX</b>	<b>37</b>
Quel est le rôle des médias dans la construction des opinions ?	39
Quelle est la représentation des minorités dans les médias traditionnels ?	41
Qu'est-ce qu'un discours d'opinion raciste et populiste ?	43
Qu'est-ce qu'un discours haineux ?	48

<b>FICHE DU PALIER 3</b>	
<b>DISCRIMINATION ET RESPECT DES DROITS</b>	<b>57</b>
Qu'est-ce que la discrimination directe, indirecte ou systémique ?	58
Comment la discrimination se manifeste-t-elle en milieu scolaire ?	65
Qu'est-ce qu'un accommodement raisonnable ?	68

<b>FICHE DU PALIER 4</b>	
<b>FORMES EXTRÊMES DE RACISME</b>	<b>73</b>
Qu'est-ce que les formes extrêmes du racisme ?	75
Qu'est-ce que la radicalisation menant vers la violence ?	76
Qu'est-ce qu'un génocide ?	81

<b>PARTIE B</b>	
<b>SE RESPONSABILISER ET TRANSFORMER SON MILIEU :</b>	
<b>REGARDS DES JEUNES ET PRATIQUES D'UNE ÉDUCATION ANTIRACISTE</b>	
<b>ET INCLUSIVE</b>	<b>85</b>

<b>Quel est le regard de jeunes sur leur expérience du racisme à l'école?</b>	<b>86</b>
Témoignage de Fatou	87
Témoignage de Piou	87
Témoignage d'Anthony	87
<b>Quelles pratiques antiracistes, pour une école juste et inclusive ?</b>	<b>95</b>
Des pratiques visant la finalité d'équité et de reconnaissance	98
Ressources éducatives permettant de viser la finalité d'équité et de reconnaissance	100
Des pratiques visant la finalité de transformation sociale	106
Ressources éducatives permettant de viser la finalité de transformation sociale	111

<b>LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>116</b>
--	------------



# INTRODUCTION DU GUIDE

Racisme systémique, laïcité, discours haineux, proflage racial, micro-agressions, privilège blanc, appropriation culturelle, attentats, autant de termes et d'événements qui ont soulevé des débats au Québec au cours des 15 dernières années. Ce vocabulaire utilisé pour définir des réalités vécues par différents groupes de la société suscite autant de malaise que les phénomènes qu'il décrit. Les inégalités fondées sur le racisme constituent un thème difficile à aborder autant en société qu'à l'école.

Pourtant, les constats suivants montrent bien l'importance de chercher des solutions pour lutter contre le racisme et pour l'inclusion. En effet, d'importants écarts socioéconomiques existent en éducation, en emploi, en santé, en politique entre les Autochtones, les francophones, les anglophones et les différents groupes issus de l'immigration ou de minorités visibles (Institut de la statistique du Québec, 2021).

Les membres de certaines minorités visibles (notamment les Noir.e.s) ont des revenus sensiblement inférieurs et des taux de pauvreté supérieurs à ceux des personnes d'origine européenne. Leurs taux d'emploi et leurs revenus s'accroissent parallèlement à la durée de leur séjour au Canada, mais l'écart par rapport aux autres Canadien.ne.s s'est élargi au fil du temps. Les personnes des « minorités visibles » sont en moyenne plus scolarisées que la population d'ensemble, mais à scolarité égale, elles font face à des taux de chômage plus importants. Elles sont aussi moins représentées dans les postes supérieurs et dans la fonction publique. Les études quantitatives adoptant une approche dite « résiduelle » de la discrimination constatent un écart inexplicé aux plans des revenus, du chômage et de l'emploi pour les Noir.e.s après avoir contrôlé un ensemble de variables (Statistique Canada, 2020).



WEBDOC

En cliquant sur chacune des images du webdocumentaire dans ce guide, vous serez amené.e directement sur les pages interactives de la plateforme, menant vers les capsules vidéo, les liens sur le web et le guide.

Le racisme, les discriminations et le respect des droits et libertés interpellent plus que jamais les milieux scolaires. À cet égard, le rapport du Groupe d'action contre le racisme (Gouvernement du Québec, 2020) recommande de miser à la fois sur l'éducation des jeunes - en intégrant les questions du racisme et de la discrimination tout au long de leur parcours scolaire - et sur la formation des enseignant.e.s, en rendant ces thèmes obligatoire dans la formation initiale du personnel scolaire à l'université. C'est à cet appel que répondent à la fois le webdocumentaire (<https://webdocumentaire-racisme.uqam.ca/>) et ce guide d'accompagnement, qui adoptent une approche antiraciste et inclusive. Ce guide fait des liens directs avec le référentiel de compétences, notamment dans la partie B (encadré 38).





# OBJECTIFS

## Se conscientiser

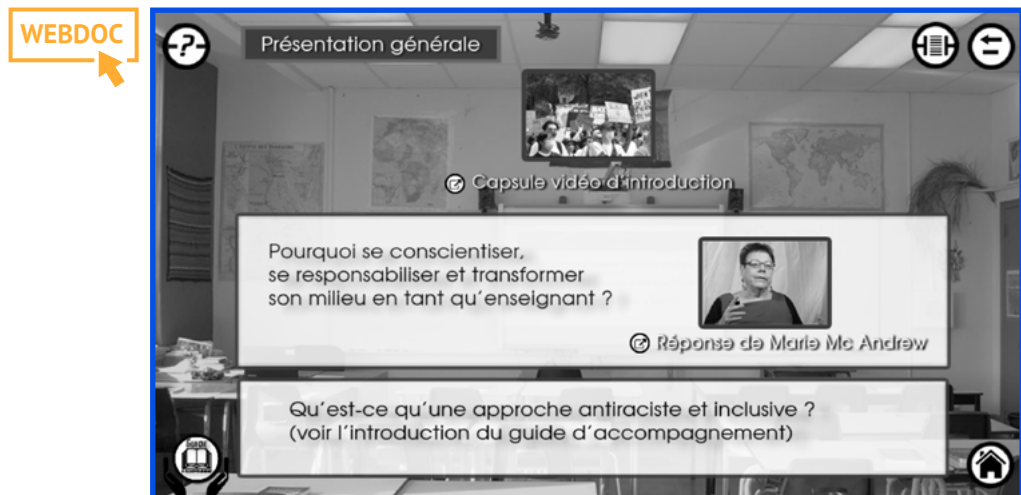
Le premier objectif de ce guide est de s'appropriier les concepts de base et de mieux comprendre les dynamiques et enjeux liés au racisme, aux discriminations, à la radicalisation, à l'inclusion et aux droits. Cet objectif est traité dans la **partie A** de ce guide.

## Se responsabiliser et se sentir concerné.e

Le second objectif est d'adopter un regard à la fois réflexif et critique sur les manifestations du racisme dans son milieu scolaire et de s'outiller afin de le transformer.

## Transformer les pratiques et les comportements

Le troisième objectif est de proposer des outils qui soutiennent l'action transformative des pratiques et des comportements qui portent préjudice à certains groupes dans son milieu. Ces outils aident également à identifier des activités transférables et des pistes d'action. Les objectifs deux et trois sont davantage traités dans la **partie B** de ce guide.



# STRUCTURE

Le guide d'accompagnement comporte deux grandes parties. La **partie A** vise l'objectif de conscientisation et contribue à la compréhension du phénomène du racisme. La partie B met en contact avec la voix des personnes touchées par le racisme à l'école et suggère des pistes d'action et des ressources pédagogiques permettant de lutter contre le racisme et pour l'inclusion.

Les deux parties comprennent des ressources complémentaires au webdocumentaire : des fiches conceptuelles, des questions réflexives et des pistes pédagogiques, qui permettent de mettre en œuvre une approche antiraciste et inclusive, deux courants d'idées qui convergent autour du paradigme de l'équité (Potvin, 2013, 2014, 2018a).



# UNE APPROCHE ANTIRACISTE ET INCLUSIVE POUR SE CONSCIENTISER, SE RESPONSABILISER ET TRANSFORMER SON MILIEU

L'approche antiraciste remet en question les rapports de pouvoir ainsi que les effets institutionnels et systémiques des discriminations et des injustices. Elle vise un objectif de transformation sociale (Freire, 1973) et postule que l'éducation peut transformer autant les attitudes et les comportements individuels que les modes de fonctionnement, les pratiques et les structures des institutions qui produisent du racisme et d'autres formes d'inégalités et d'oppression (sexisme, classisme, etc.) (Dei et Calliste, 2008).

Au-delà d'un rapprochement interindividuel, elle préconise d'identifier les inégalités de pouvoir à l'intérieur de son établissement et de questionner les structures et leur rôle dans la production-reproduction des inégalités, en misant sur la responsabilité de tous.les acteur.trice.s. Ce questionnement touchera autant la définition de la mission éducative et du curriculum que l'organisation des services éducatifs, le quotidien scolaire, les pratiques pédagogiques et les relations entre tous.les acteur.trice.s (Potvin et al., 2006).

Potvin et al. (2006) ont dégagé quelques principes centraux à l'approche antiraciste :

1. **Un postulat dominant** : le racisme est le produit sociohistorique de rapports d'oppression, de domination et d'inégalités de pouvoir entre groupes qui imprègnent les structures et les représentations sociales.
2. **Un objectif prioritaire** : l'équité et l'égalité de résultats. L'égalité de résultats résulte de la mise en œuvre de mesures d'équité pour les personnes issues des groupes minorisés, racisés et vulnérables aux discriminations et exclusions (**encadré 1**).
3. **Trois stratégies principales** :
  - a) Identifier et transformer les attitudes, les savoirs, les pratiques et les règles ayant des effets inégalitaires dans l'établissement éducatif.
  - b) Développer l'*empowerment* des élèves, des enseignant.e.s et des parents des groupes minorisés : leur permettre d'avoir une voix et une prise sur leur milieu, d'exercer leur pouvoir d'agir et de développer leur agentivité, c'est-à-dire leur autonomie de pensée et leur capacité de délibérer, d'identifier le racisme et les processus qui y conduisent, de dénoncer les injustices, de faire reconnaître et respecter leurs droits et d'être les acteur.trice.s d'une transformation sociale.
  - c) Adopter une pédagogie axée sur l'équité, la justice et les droits et libertés. La pédagogie antiraciste nécessite d'être intégrée au programme, qu'elle modifie en profondeur en imprégnant l'ensemble du curriculum formel et du curriculum caché. Elle reconnaît les inégalités et fait vivre les droits en classe.



### Encadré 1 – Fiche conceptuelle



## GROUPE MINORISÉ ET GROUPE RACISÉ



Un groupe est minorisé lorsqu'au sein d'un rapport social inégal, il est réduit à une situation de moindre pouvoir, symbolique et matériel (Guillaumin, 1972), en fonction de facteurs, souvent intersectionnels - genre, couleur, handicap, etc. (Creenshaw, 1989).

Un groupe est racisé lorsqu'au sein de ce type de rapport, il est naturalisé à partir d'une différence arbitraire, réelle ou imaginaire : langue, religion, couleur... La racialisation construit et essentialise des différences comme des « marques » naturelles et irréductibles, afin de les ériger en barrières infranchissables et de justifier ainsi des pratiques de discrimination, d'exclusion, d'oppression, d'exploitation, d'inégalité ou de marginalisation des membres d'un groupe minorisé. Cette racialisation est opérée généralement par le « majoritaire » qui se définit comme la référence universelle et « la norme ». L'exemple le plus patent est celui des juif.ive.s, une minorité invisible, mais mise en visibilité par les nazis par l'imposition du port de l'étoile de David sur leurs vêtements (pour en savoir plus : museeholocauste.ca). Ce processus a pris des noms différents selon les groupes ciblés : antisémitisme, islamophobie... (Source : Potvin et Pilote, 2021).

**Pour sa part, l'approche inclusive** repose sur des fondements similaires à l'approche antiraciste et sur une conception systémique. Son objectif premier est d'amorcer un processus de transformation scolaire visant l'élimination de l'exclusion et des discriminations. En ce sens, elle est fondée sur l'équité, la diversité, la justice sociale et les droits (*Human Rights-based approach*)<sup>1</sup>. Développée initialement dans le champ de l'adaptation scolaire et sociale, « l'approche inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : l'objectif n'est plus seulement l'égalité d'accès ou de traitement, mais de résultats, d'acquis et de succès éducatifs » (Potvin, 2013, p. 11-12). Les écoles doivent reconnaître la diversité comme la norme afin d'assurer l'équité envers tous.tes, en s'adaptant aux réalités et besoins différenciés des élèves. Afin de faire réussir tous.tes les apprenant.e.s, elles vont ainsi partir des besoins, réalités et droits des élèves pour ajuster les services et les pratiques. Le regard est centré sur les « zones de vulnérabilité » de l'école (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010) et cible les groupes les plus affectés par des effets préjudiciables des dynamiques ou pratiques de l'école.

<sup>1</sup> Voir en ligne Potvin (2018)  
[http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide\\_inclusion\\_FINAL2018.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf)



L'approche inclusive vise la mise en œuvre d'une démarche institutionnelle continue, réflexive, critique et transformatrice des établissements, prenant appui sur les réalités de chaque milieu et sur les acteur.trice.s. Ces principes concernent toutes les pratiques de l'école, ainsi que les compétences mobilisées ou développées à l'école, par le personnel et les élèves : gouvernance, politiques et normes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives ou pédagogiques, relations sociales, climat, respect des droits, démocratie et formation continue.

Potvin (2013, 2014) a résumé cette approche en deux finalités - **finalité d'équité et de reconnaissance et finalité de transformation sociale - qui seront davantage explorées dans la partie B de ce guide, avec des exemples d'application dans des pratiques antiracistes et inclusives**. Les liens avec les compétences du nouveau Référentiel ministériel (2020) seront mis en perspective dans cette partie (voir l'**encadré 38**, p. 97).



# PARTIE A

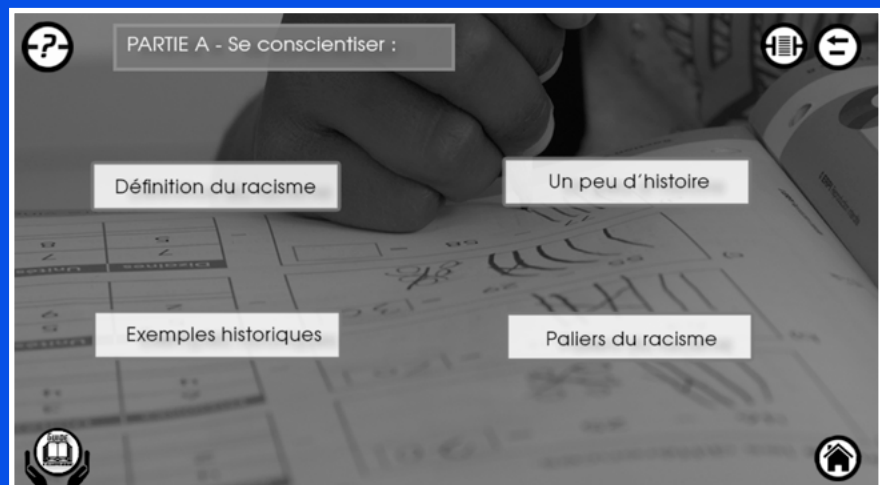
# SE CONSCIENTISER : LE RACISME, UN PROCESSUS PAR PALIERS

Cette partie est articulée autour des questions suivantes :

- Qu'est-ce que le racisme, ses différentes formes ou manifestations ?
- Quelles sont les mutations du racisme au fil du temps ?
- Quels sont les différents "paliers" du racisme ?
- Quels groupes ont été particulièrement affectés au Québec?

## COUP D'ŒIL SUR LE WEBDOCUMENTAIRE

1. Qu'est-ce que le racisme, ses différentes formes ou manifestations ?

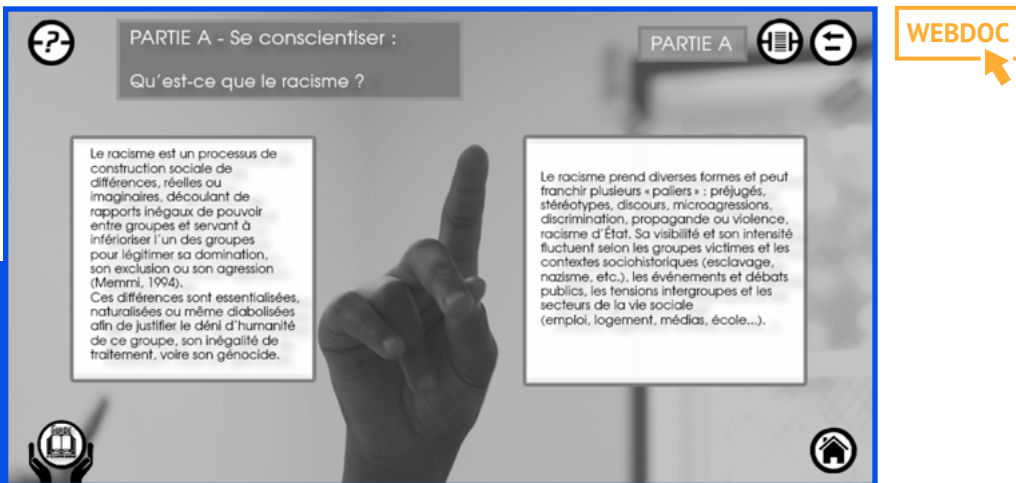


WEBDOC



Le racisme<sup>2</sup> est un processus de **construction sociale de différences arbitraires, réelles ou imaginaires**, découlant de rapports inégaux de pouvoir entre groupes et servant à inférioriser un groupe pour justifier sa domination, son exclusion ou son agression. Ces différences sont essentialisées, naturalisées ou même diabolisées afin de légitimer, à des degrés divers, le déni d'humanité de ce groupe, son inégalité de traitement, sa négation ou son génocide (Guillaumin, 1972; Poliakov, 1977). Le racisme prend diverses formes : préjugés, stéréotypes, discours, micro-agressions, discrimination, propagande ou violence. Il peut franchir plusieurs « **paliers** ». Sa visibilité et son intensité fluctue selon les contextes sociohistoriques (esclavage, nazisme, etc.), les événements polarisants, les débats publics et les rapports de pouvoir entre les groupes dans une société. Il se manifeste au quotidien et dans différents secteurs de la vie sociale (emploi, logement, médias, école...) (Potvin, 2004 ; Potvin et Pilote, 2021).

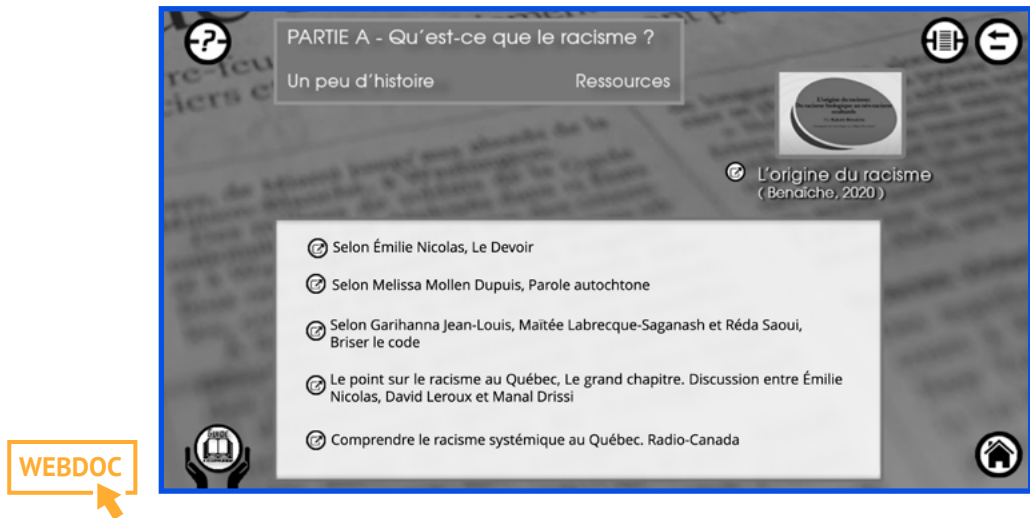
Il y a deux processus essentiels au racisme : différenciation et infériorisation (Taguieff, 1987 ; Balibar, 1988 ; Wieviorka, 1991, 1992). **Pour parler de racisme et d'autres formes d'oppression, il faut la présence de ces deux logiques – différencier et inférioriser** – qui se combinent, c'est-à-dire : utiliser une différence arbitraire, réelle ou imaginaire (religion, couleur, classe sociale...), afin de la construire comme une "nature" inchangeable et une marque d'infériorité sociale menaçante (Guillaumin, 1972).



Ce processus de construction de différences irréductibles est souvent inconscient. Il découle d'un rapport de pouvoir et sert à justifier une infériorisation de l'Autre, afin de légitimer sa propre dominance (Memmi, 1994). Le soubassement de cette justification repose sur le sentiment d'être menacé dans son pouvoir et dans ses privilèges, dans son prestige, ses biens, sa sécurité ou son identité..., qui se traduit par un désir de détruire, d'inférioriser ou d'exclure la menace pour défendre son « dû », réel ou potentiel.

<sup>2</sup> Cette partie reprend quelques extraits intégraux des pages 114-120 de Potvin et Pilote (2021). Nous remercions les éditions Fidès d'avoir autorisé leur utilisation dans ce guide.

## 2. Quelles sont les mutations du racisme au fil du temps ?



Dans la capsule vidéo du webdocumentaire, « Origine du racisme », Monsieur Rahabi Benaïche (2020), enseignant au Département de sciences sociales du Collège de Rosemont, explique les différentes mutations du racisme au fil de temps.

Celui-ci rappelle que les rapports de pouvoir entre les peuples existent depuis la nuit des temps, mais que le racisme comme « système » idéologique est plus récent. Le sens biologique du concept de « race » s'impose au XVIII<sup>e</sup> siècle dans les sciences naturelles, comme un exercice descriptif de la variété humaine, avec la publication du *Systema Naturæ* de Linné, en 1758. Il prend une forme plus idéologique au XIX<sup>e</sup> siècle avec Chamberlain, en Grande-Bretagne, et avec Gobineau et Vacher de Lapouge en France, qui posent l'existence de « races » à partir de caractères psychologiques, intellectuels et morphologiques héréditaires, jugés déterminants dans l'évolution socioéconomique et culturelle des différentes populations.

Ces postulats ont conduit à la construction d'une hiérarchie des « races », les Blancs européens s'étant décrits comme supérieurs aux autres en raison de leur domination économique, militaire et politique sur divers continents. Ce système idéologique servira à justifier et à légitimer la colonisation, l'esclavage, la conquête, l'exploitation, le nationalisme, le nazisme, l'Apartheid et de nombreux génocides.

Après la Seconde Guerre mondiale, le racisme devient illégal et illégitime à l'ère des droits de la personne. Dès lors, le racisme systématisé sous forme d'idées, de théories et de doctrines reposant sur la présomption de l'existence de « races » inégales va faire place à un néoracisme plus implicite, fondé sur des critères de différenciation d'apparence plus « légitimes » (Balibar, 1988; Taguieff, 1988). Des différences de cultures, de langues, de mœurs, de modes de vie – réelles ou imaginaires – seront largement naturalisées pour jouer le rôle de « races » (Taguieff, 1987). Le racisme va se métamorphoser, autant sur le plan idéologique (la culture remplace la « race ») que dans ses manifestations et dans les discours (l'implicite, l'indirect, le symbolique). Les groupes minoritaires ne sont plus construits comme biologiquement inférieurs, mais comme « inassimilables », porteurs de différences culturelles « pathologiques », irréductibles ou naturelles, au même titre que l'étaient les présumées « races » d'hier. Plus encore, la notion d'ethnie est une nouvelle façon, en apparence plus légitime, de nommer la « race » (Guillaumin, 1972, 1992, 2016).

Si la décolonisation et la condamnation de l'Holocauste permettaient d'espérer une atténuation du racisme dans le monde après la Seconde Guerre Mondiale, les dernières années ont plutôt montré une résurgence des polarisations sociales, des discours racistes dans les médias sociaux, des groupes et partis extrémistes et des conflits ethniques. Bien que la doctrine raciste, et les fondements scientifiques de l'existence des « races », aient été largement réfutés par les scientifiques, le processus de construction sociale de la « race » continue d'être bien réel. Le généticien Albert Jacquard a donc affirmé que le racisme existe même s'il n'y a pas de « races » (Jacquard et Pontalis, 1984-1985). Le racisme est en mutation constante en fonction des rapports changeants entre groupes à différentes époques, construisant négativement la couleur, l'origine ethnique, la culture ou la religion afin d'exclure, de rejeter, voire d'éliminer des personnes ou des groupes jugés indésirables ou menaçants pour le pouvoir d'un autre groupe.

Aujourd'hui, la domination-infériorisation sert encore à justifier l'exploitation économique des travailleur.euse.s immigrant.e.s ou des pays « défavorisés », mais sous couvert de « défense des valeurs démocratiques » ou des droits, elle sert bien souvent à inférioriser des pratiques culturelles perçues comme « moyenâgeuses », barbares ou inassimilables aux droits et libertés, afin de préserver les droits « acquis » par l'histoire (par exemple, l'égalité hommes-femmes), les valeurs démocratiques ou l'unité nationale d'un groupe dominant. Selon Potvin (1999, 2017b), le néoracisme se fonde davantage sur la présomption d'une existence nationale plutôt que sur la présomption de l'existence de « races ». Ses manifestations dans les discours populaires illustrent bien ces mutations ; il apparaît souvent comme une réaction normale de citoyen.ne.s en état de légitime défense contre l'« imposition », par les minoritaires, de cultures jugées inassimilables à la culture et aux valeurs du majoritaire, cultures qui décomposeraient les droits acquis par l'histoire, l'ordre des choses, l'identité nationale ou son unité présumée. Le néoracisme se veut aujourd'hui démocratique et respectable : il condamne les formes extrêmes de racisme, jugées socialement inacceptables au regard des droits de la personne (comme les crimes haineux), tout en construisant des différences culturelles « inassimilables »<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Les valeurs démocratiques et universalistes inscrites dans les chartes des droits au Canada et au Québec subissent par le racisme, une inversion de sens en étant utilisées à des fins d'infériorisation de l'autre (perçu comme incapable de respecter ces valeurs, donc inassimilable) (Potvin, 1999, 2017b).

### 3. Quels sont les différents « paliers » du racisme ?



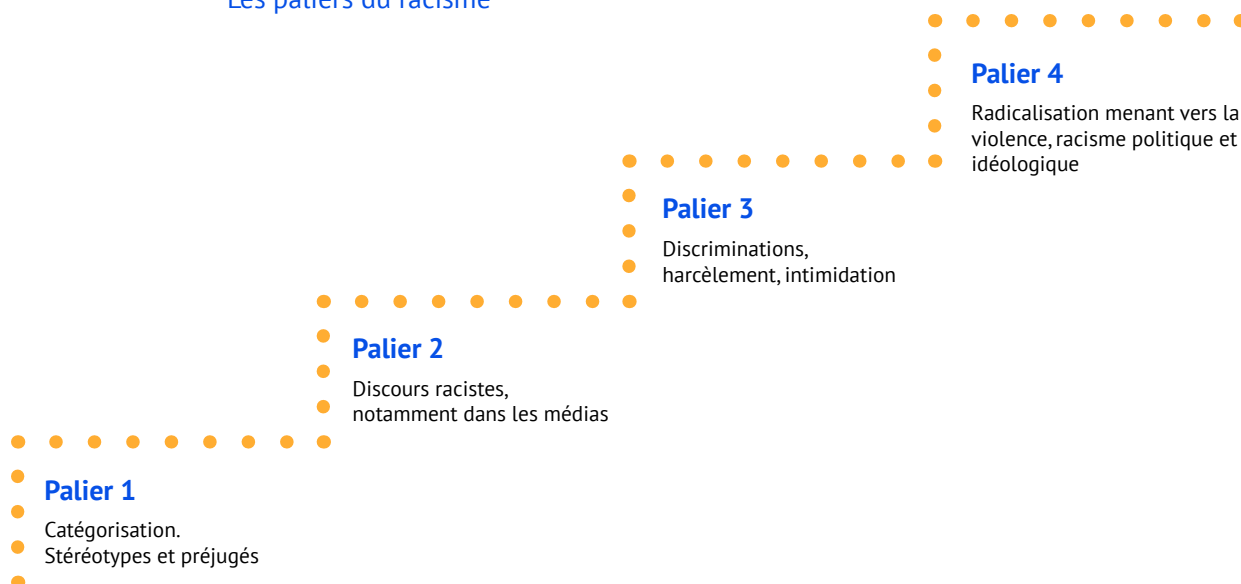
Le racisme se manifeste autant par des images (stéréotypes), des idées, des pensées, des attitudes (préjugés), des discours sociaux, des comportements des idéologies politiques, des « rhétoriques », des actes, des politiques et des lois qui ont des effets préjudiciables sur les personnes des groupes minorisés ou racisés (estime de soi, traumas), tels que le harcèlement, la discrimination directe ou indirecte, la propagande haineuse, les violences, les expulsions, les lois, les génocides... Ces manifestations peuvent être soit très subtiles, voire inconscientes et difficiles à identifier, ou plus dures, voire violentes, ou cristallisées dans des structures, des institutions ou des régimes politiques. On parle alors d'un **racisme systémique** (voir **encadré 4**, p. 18 et la fiche du **Palier 3** sur les discriminations, p. 57).

On les illustre ici **comme des paliers, qui peuvent être franchis sous certaines conditions sociohistoriques, notamment en contexte de crise** (Potvin, 2017b, 2008a). Ces formes se nourrissent mutuellement mais ne mènent pas systématiquement d'un palier à l'autre, car il peut y avoir une discrimination indirecte sans présence de préjugés, et vice versa.

### 3.1 Du « racisme ordinaire » au « racisme élaboré »

Dans le webdocumentaire, nous avons découpé les manifestations du racisme en quatre paliers, comme le montre le **schéma 1**.

Schéma 1  
Les paliers du racisme



Ces paliers indiquent que le racisme peut passer d'un « **racisme ordinaire** » à un « **racisme élaboré** » (Taguieff, 1997b), du simple préjugé au « passage à l'acte » violent. Le « racisme ordinaire », forme courante et spontanée (Guillaumin, 1972), reste au niveau des représentations plus ou moins conscientes, fondées sur la différenciation ethnocentrique Nous-Eux, alimentées par des sentiments de peur et de menace.

Le « racisme ordinaire » se déploie souvent en l'absence de contacts réels, sur un mode imaginaire, comme un effet de la médiatisation d'événements (images des attentats, des conflits...) par les médias (voir le **Palier 2** dans ce guide). Les représentations stéréotypées et les préjugés racistes envers des membres de groupes « racisés » (**encadré 1**, p. 8) peuvent se répandre chez des citoyen.ne.s même en l'absence des groupes racisés dans leur quartier ou leur ville (comme en témoigne le cas de Hérouxville, **encadré 2** et la page suivante). Le racisme, dans ses formes diffuses que sont la xénophobie, le préjugé et le stéréotype (voir le **Palier 1** plus loin dans ce guide), n'a donc pas besoin d'une proximité sociale ou de contacts entre les groupes pour se produire.



## Encadré 2



# L'EXEMPLE DU CODE DE VIE D'HÉROUXVILLE

En janvier 2007, le conseil municipal de Hérouxville, une petite municipalité québécoise de 1 300 habitant.e.s située en Mauricie, a adopté un code de vie à l'intention des immigrant.e.s potentiel le.s, interdisant notamment la lapidation, l'excision et le port du voile intégral. Rédigé par André Drouin, un conseiller municipal dont l'intention était de provoquer et d'attirer l'attention du gouvernement, le code de vie était fondé sur une vision catastrophiste et sur des peurs imaginaires. La ville ne comptait aucun immigrant.e. Le 5 février 2007, André Drouin demande au premier ministre du Québec de décréter l'état d'urgence afin de conserver la « culture de notre peuple ». Il réclame aussi le droit d'annuler toute possibilité d'accommodements religieux. Le conseiller assure n'avoir rien contre les nouveaux arrivant.e.s, mais estime que ces personnes ne connaissent pas les règles en vigueur au pays et que les autorités de l'immigration doivent les renseigner à ce sujet. Cinq villages voisins demandent aussi aux deux paliers de gouvernement de revoir les chartes canadienne et québécoise des droits et libertés, voire de les abolir au nom de « l'état d'urgence » et d'une supposée injustice à l'égard du groupe majoritaire. Ce code de vie a nettement contribué à la « crise des accommodements raisonnables » et à la mise en place, en 2007, de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles, présidée par Gérard Bouchard et Charles Taylor.

Voir :

<https://www.tvanouvelles.ca/2007/02/05/andre-drouin-veut-que-quebec-decrete-letat-durgence>

Pour sa part, **le racisme « élaboré »** (Taguieff, 1997b), structuré et répétitif, est plutôt axé sur une justification rationalisée, souvent par des groupes organisés ou des partis politiques, qui font appel à la légitimation politique (voir le **Palier 4** dans ce guide, sur les formes extrêmes du racisme). Dans l'espace politique, le racisme prend une forme idéologique (Wieviorka, 1991), et devient une « arme politique » (Arendt, 1982) (voir l'**encadré 3**, p. 17). Le racisme idéologique cherche à rationaliser, à justifier et à rendre légitimes les comportements discriminatoires des membres d'un groupe dominant envers ceux d'un autre groupe. Lorsqu'un parti raciste prend le pouvoir, il adopte des lois discriminatoires et construit un racisme d'État. Par exemple, pour justifier l'antisémitisme, puis l'Holocauste, le régime nazi a utilisé la propagande haineuse pour construire une théorie du complot juif visant « à dominer le monde » et pour les déshumaniser et les transformer en ennemi. De même, pour justifier le maintien du régime esclavagiste, les défenseur.e.s de ce système ont déshumanisé les Noir.e.s pour les traiter comme des animaux, sans droits et sans pouvoirs. L'idéologie raciste se perpétue au-delà de la scène politique, en s'infiltrant dans les rapports sociaux, les normes sociales, les institutions et les médias.



Au sein d'une société, le racisme peut ainsi passer d'une banalisation dans les discours populaires à son usage en tant qu'« arme politique ». Il peut rester éclaté et marginal, ou progresser vers des mouvements, des partis, des lois ou des régimes racistes, voire même un génocide. Le passage d'un palier à l'autre peut donc mener à une action violente directement reliée à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi (Khosrokhavar, 2014). Ce processus de radicalisation idéologique découle des rapports de pouvoir entre les groupes et s'alimente des polarisations sociales, nationales et internationales. Perceptible dans la colère du *Angry white man* tout autant que dans celle du ou de la jeune exclu.e, ce processus s'active et progresse vers la violence dans des contextes de crises identitaires, de chaos ou de conflits engendrés par les dynamiques mondiales, nationales ou locales (Kundnani, 2012).



### Encadré 3 - Fiche conceptuelle



## IDÉOLOGIE

Selon une définition célèbre d'Hannah Arendt (1982), une idéologie est :



Un système d'idées fondé sur une opinion unique se révélant assez forte pour attirer une majorité de gens et suffisamment étendue pour les guider à travers les diverses expériences et situations d'une vie moderne moyenne. Car une idéologie diffère d'une simple opinion en ceci qu'elle affirme détenir soit la clé de l'histoire, soit la solution à toutes les énigmes de l'Univers, soit encore la connaissance profonde des lois cachées de l'Univers qui sont supposées gouverner la nature et l'homme. (p. 70)

Pour Arendt (1944), parmi les idéologies, [...] seulement deux ont atteint le haut du sommet en écrasant toutes les autres : l'idéologie qui interprète l'histoire comme une lutte économique des classes et l'autre, l'idéologie qui interprète l'histoire comme une lutte naturelle des races. [...] Ces deux idéologies ont été créées, développées et améliorées comme arme politique plutôt que de demeurer de simples doctrines théoriques. [...] Il devrait être clair que le racisme a provoqué des conflits civils dans toutes les sociétés et que le racisme s'est avéré être le plus ingénieux outil jamais inventé pour organiser une guerre civile (p. 38-41).



### 3.2 Le racisme systémique

On parle de racisme systémique lorsque les politiques et pratiques dans les institutions engendrent une exclusion et une inégalité des membres des groupes minorisés. La définition adoptée par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) (**encadré 4**, ci-dessous) dans son Document de réflexion sur le « *racisme systémique* » (CDPDJ, 2021, p. 123) tient compte à la fois de :

- ▷ ses **origines historiques** (colonialisme et esclavagisme), idéologiques, économiques, etc., qui ont affecté par exemple les Autochtones, les Français.e.s lors de la conquête britannique, les Noir.e.s, les Juif.ive.s et bien d'autres groupes à travers le monde ;
- ▷ ses **cibles et ses manifestations** (préjugés, discriminations directe, indirecte ou systémique, micro-agressions, « privilèges » pour le groupe dominant (Encadré 6) ;
- ▷ ses **effets, bien souvent invisibilisés**, en raison de son intégration aux cultures organisationnelles et aux pratiques du groupe majoritaire, menant à des dénis de droits et à des accès inégaux au pouvoir et aux ressources (encadré 5).

Tel qu'expliqué plus loin dans le **Palier 3** de ce guide sur les discriminations, la notion de discrimination systémique a été balisée par le droit (Bosset, 2021). Fondée sur un ou plusieurs motifs (couleur, origine religion, etc.), « elle combine la discrimination directe et indirecte, car elle repose sur l'idée d'une interaction (et d'une rétroaction) entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutre (d'évaluation, de classement, de diagnostic...) qui créent un effet circulaire (ou un cercle vicieux) de la discrimination pour certains groupes » (Potvin, 2020).



#### Encadré 4 - Fiche conceptuelle



## QUELLE EST LA SIGNIFICATION DE « RACISME SYSTÉMIQUE » ?



La CDPDJ (2021) définit le racisme systémique ainsi :



En somme, on comprend le racisme systémique comme un phénomène qui tire son origine de rapports de pouvoir inégaux historiques ayant façonné à des degrés divers la société, ses institutions (normes et pratiques), ses représentations, ainsi que les relations sociales et pratiques individuelles qui y prennent place, contribuant ainsi à la reproduction dans le temps des inégalités racistes et la persistance des dénis de droits en découlant.

Le racisme systémique désigne un rapport social inégalitaire constitué de dynamiques d'infériorisation, de subordination et d'exclusion issues de l'organisation sociale qui imposent aux groupes racisés, notamment aux communautés noires, et aux peuples autochtones un cumul de désavantages dans différentes sphères de leur existence : éducation, travail, logement, santé, sécurité publique, système de justice, etc. (p. 123)





Encadré 5 - Question réflexive



## EXEMPLES DU RACISME SYSTÉMIQUE DANS LES PROCESSUS ET PRATIQUES DES ÉCOLES

- ▶ Des programmes d'études qui se veulent « inclusifs » et « représentatifs », mais qui omettent de représenter certains groupes, qui les représentent de manière stéréotypée ou qui les sous-représentent;
- ▶ Des commissaires d'écoles, des administrateur.trice.s et du personnel scolaire qui ne sont pas représentatifs de la diversité de l'école et de la collectivité;
- ▶ Des attentes moins élevées des personnes enseignantes à l'égard des élèves de certains groupes;
- ▶ Des inégalités dans les résultats scolaires;
- ▶ Un curriculum peu adapté à la diversité culturelle;
- ▶ Des services complémentaires ou linguistiques négligeant les réalités des Autochtones et les réalités migratoires, culturelles ou linguistiques des immigrants, réfugié.e.s ou allophones.



Encadré 6 - Fiche conceptuelle



# QU'EST-CE QU'UN PRIVILÈGE ?



Sensoy et Di Angelo (2017) définissent la notion de privilège comme un avantage social ou institutionnel que détiennent les membres des groupes en position de pouvoir. Selon eux, le privilège n'est ni le fruit du hasard, accidentel ou bien naturel, mais bien le résultat des possibilités détenues par certains et non par d'autres. De manière générale, nous expliquent ces auteurs, les privilèges sont associés aux hommes Blancs des classes socioéconomiques dites supérieures.

Ils expliquent que le privilège se construit socialement de manière profitable pour les membres d'un groupe dominant selon une dynamique qui maintient, reproduit et accentue ces bénéfices en s'instituant comme la norme générale. Le privilège, précisent les auteurs, se développe tout en façonnant la société par les mécanismes suivants :

- ▷ **L'intégration des normes** caractérisant le groupe dominant aux structures sociales (p. ex. établir le calendrier scolaire selon le calendrier catholique) ;
- ▷ **L'élaboration de la norme** (et de l'anormalité) par le groupe dominant (p. ex. « dépister » de potentielles difficultés d'apprentissage chez les enfants d'âge préscolaire avant leur entrée à l'école) ;
- ▷ **L'invisibilité** du privilège pour le groupe dominant (p. ex. il est attendu qu'un parent d'élève soit présent à une rencontre en soirée).

### Le privilège blanc, en quelques exemples :

- ▷ Ne pas avoir peur de se faire refuser un logement parce qu'on n'a pas la « bonne couleur de peau »
- ▷ Ne pas subir de profilage racial (dans les magasins, au volant) ;
- ▷ Avoir une bonne représentation de son « groupe » dans les films, à la télévision ;
- ▷ Être largement représenté.e au sein du pouvoir politique

Exemples tirés de « Briser le code : le privilège blanc » Télé-Québec, <https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51520/le-privilege-blanc> et du site web de la Ligue des Droits et Libertés (LDL).



Encadré 7 - Question réflexives



# LE RACISME, UN PROCESSUS PAR PALIER



- ▷ En considérant les définitions vues précédemment du racisme « ordinaire » et du racisme « élaboré », comment considérez-vous que ces deux types de racisme s'influencent et se coconstruisent ?
- ▷ Croyez-vous que les questions identitaires qui ont fait débat dans l'espace public au Québec au cours des dernières années (accommodements raisonnables, Charte des valeurs, Loi 21, racisme systémique) ont contribué à reproduire ou à construire du racisme « ordinaire » et/ou « élaboré » ? Si oui, pourquoi ?
- ▷ Croyez-vous que certains stéréotypes racistes soient utilisés dans l'espace public au Québec pour déshumaniser certains groupes et communautés ?
- ▷ En quoi ces stéréotypes peuvent-ils servir de légitimation pour des comportements discriminatoires ?
- ▷ En quoi une approche antiraciste et inclusive permet-elle d'améliorer la reconnaissance des élèves, leur sentiment d'appartenance, leur esprit critique et leur construction identitaire positive ?
- ▷ Est-ce que l'utilisation de certains mots à caractère raciste est absolument nécessaire à la liberté d'enseignement ? Expliquez et donnez des exemples des contextes (et contenus) dans lesquels ils sont nécessaires ou non.
- ▷ Quelles sont les stratégies à mettre en place pour assurer un climat sain en classe lorsque l'on aborde des questions sensibles, ou socialement vives ?

#### 4. Quels groupes ont été particulièrement affectés au Québec ?

Le Québec a une histoire particulière à l'égard du racisme, car les Français.e.s ont été à la fois colonisateur.trice.s, esclavagistes, colonisé.e.s et minorisé.e.s (c'est-à-dire réduits à une situation de moindre pouvoir). Cependant, jusqu'aux années 1960, les francophones et les anglophones vivent comme "deux solitudes" et les immigrant.e.s s'intègrent davantage aux anglophones, qui dominent alors le marché du travail. Les francophones n'ont acquis une position de « majorité sociologique » qu'après l'adoption de la loi 101 en 1977, et l'intégration à la majorité francophone est donc une réalité récente, notamment en éducation. Si, au moment de la Révolution tranquille, le mouvement nationaliste québécois revêt un caractère anticolonialiste, se rapprochant des luttes de libération nationale et du socialisme, l'ambiguïté identitaire qui règne au sein de la majorité francophone du Québec, à la fois en ce qui concerne son statut politique et sa redéfinition comme groupe majoritaire et d'accueil, fait renaitre parfois des peurs et à des sentiments de menace depuis le référendum de 1995 (Potvin, 2008, 2016, 2017). Après les débats constitutionnels sur le statut du Québec ou sur la langue, les débats publics sur les signes religieux et la laïcité, comme celui de 2006 à 2008 sur les « accommodements raisonnables », celui sur la « Charte des valeurs québécoises » de 2013-2014, ou celui sur la Loi sur la laïcité de l'État (Loi 21) en 2018, ont chaque fois accentué les manifestations du racisme et le renforcement des frontières Nous-Eux (Potvin et Pilote, 2021, p. 115).

Vous pouvez visionner à cet égard le film documentaire de Francine Pelletier (2022), *Bataille pour l'âme du Québec*, à : <https://ici.tou.tv/bataille-pour-lame-du-quebec/S01E01>

##### 4.1 Colonisation et esclavage : les Premiers peuples et les Noir.e.s

Plusieurs groupes ont vécu **la colonisation, l'esclavage et des discriminations et inégalités systémiques et cumulatives** en termes matériel, politique, éducationnel et de mobilité sociale, qui se perpétuent aujourd'hui au Québec et au Canada. L'esclavage a existé à différentes époques un peu partout sur la planète.

Aux premiers temps de la colonisation française, les relations qui s'établissent entre les Français.e.s et les Autochtones (particulièrement les Innu.e.s, les Wendat.e.s et les Anishinabek) sont marquées par des alliances, des mariages mixtes et des échanges matériels, qui permettent aux colon.e.s français.e.s de s'adapter au pays, d'assurer leur survie et de jeter les bases d'une première structure économique fondée sur la traite des fourrures (Lepage, 2019). Mais cette période est aussi caractérisée par la traite d'êtres humains, puisque des esclaves autochtones seront échangé.e.s aux Français.e.s contre des biens par les Autochtones elles et eux-mêmes, qui pratiquaient l'esclavage avec leurs prisonniers de guerres issus de tribus rivales (voir Trudel, 2004, Lepage, 2019 et le film « Le rouge et le Noir au service du Blanc », de Marquise Lepage).

Les esclaves autochtones échangé.e.s aux Français provenaient généralement de communautés avec lesquelles les Français.e.s n'avaient pas de relations commerciales ou politiques, en particulier les Pawnees, qui ont fait l'objet d'un véritable trafic organisé. **L'esclavage sera ensuite érigé en système institutionnalisé et légalisé en 1709 en Nouvelle-France, puis sous le régime anglais jusqu'en 1834.** La présence d'esclaves noir.e.s et pawnees, surtout utilisé.e.s comme domestiques dans les milieux urbains par les colon.e.s français.e.s, est attestée dès le début du XVII<sup>e</sup> siècle (1626) (Trudel, 2004). Trudel a dénombré dans son ouvrage 2 472 esclaves autochtones (plus nombreux.ses sous le régime français) et 1 132 esclaves noir.e.s (plus nombreux.ses sous le régime anglais) de 1704 à 1834. Vers la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'esclavage sera moins pratiqué au Canada et plusieurs Noir.e.s américain.e.s, dont des esclaves affranchi.e.s, vont venir s'y établir en utilisant « l'*underground railroad* » après 1776 afin de fuir les États-Unis.

Il faut se rappeler que les colon.e.s européen.ne.s partageaient une vision du monde racialisante, qui dominait dans l'Europe aristocratique, hiérarchique et autoritaire de l'époque, selon laquelle seules les cultures et institutions européennes méritaient le nom de civilisation. Dès lors, la dévalorisation des cultures autochtones et la volonté de les dominer leur semblaient naturelles. D'ailleurs, dès que la vie économique ne nécessitera plus la collaboration des autochtones, et que la cessation des conflits mettra fin aux alliances, les autochtones seront marginalisé.e.s politiquement et victimes d'un racisme ouvert. Les autorités coloniales vont clairement encourager une politique d'assimilation à leur égard, doublée d'une volonté de les subordonner. Au nom de la « civilisation », les Autochtones devaient être francisé.e.s ou anglicisé.e.s, converti.e.s et baptisé.e.s pour obtenir le droit de transiger avec les Européen.ne.s, transformé.e.s en chrétien.ne.s par l'éducation aux valeurs et aux coutumes européennes.

L'entreprise impérialiste prend de l'ampleur avec la Conquête de 1759 par les Britanniques, qui permet une colonisation plus soutenue et une mainmise grandissante sur le territoire autochtone. La *Loi constitutionnelle* de 1867 et la *Loi sur les Indiens* confient la responsabilité des Autochtones au gouvernement fédéral, qui s'approprie le territoire nécessaire à son expansion vers l'Ouest et crée des « réserves » pour les Premières nations. Aux yeux de la loi, toujours en vigueur, les Autochtones sont considérés comme les pupilles de l'État ou des « mineurs ». De plus, pendant plus d'un siècle, des centaines d'enfants autochtones seront retirés de leur famille et placés dans des pensionnats protestants ou catholiques, éloignés de leur village, afin de les « assimiler » et de « tuer l'Indien dans l'enfant » (voir « Facing history and ourselves » : <https://www.facinghistory.org/vies-volees/chapitre-3/tuer-lindien-dans-lenfant>).

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, les Autochtones et les autres Québécois.e.s n'auront presque plus de contacts jusqu'aux années 1960. Lorsque le Québec décide de développer le potentiel hydroélectrique de la Baie-James, il soulève la résistance des Cri.e.s et des Inuit.e.s. Il entreprend avec elles et eux des négociations qui mènent à la signature de la *Convention de la Baie-James et du Nord québécois* en 1975. En 1978, les Naskapis signent une entente similaire, la *Convention du Nord-Est québécois*. Depuis les années 1980, les échanges s'intensifient entre la majorité francophone au Québec et les Premières nations, autant au niveau social, culturel, éducatif que politique.

Aujourd'hui, plusieurs statistiques démontrent à la fois d'énormes avancées politiques et la persistance d'inégalités sociales pour plusieurs des 11 nations Autochtones du Québec, en comparaison avec la population majoritaire. Ces écarts touchent le chômage, l'éducation, l'emploi et la santé physique et mentale, en grande partie en raison de leur racialisation et de la perte de leurs langue et identité culturelle.

#### 4.2 Le racisme vécu par les immigrant.e.s et les minorités de différentes origines

De nombreuses populations issues de l'immigration ont aussi connu du racisme au Québec, que ce soit les Irlandais.e.s fuyant les famines au XIX<sup>e</sup> siècle, les **Juif.ive.s** d'Europe de l'Est fuyant les pogroms et les problèmes politiques, les **Chinois.e.s** et des **Indien.ne.s** venu.e.s nombreux.ses au XIX<sup>e</sup> siècle pour bâtir les chemins de fer au Canada, les **musulman.ne.s**, etc.

Bien que l'immigration soit un élément constitutif du développement et de l'essor de la société québécoise, la politique d'immigration canadienne, tout comme diverses lois et règlements, ont soumis certains groupes à une discrimination institutionnalisée jusqu'en 1967 : au début du XX<sup>e</sup> siècle, les politiques de « recrutement sélectif » touchant surtout les Asiatiques leur a imposé une lourde taxe d'entrée pour l'époque (50 \$ en 1885 et 500 \$ en 1903) afin de les dissuader d'immigrer. Ils et elles étaient perçu.e.s

des « concurrents déloyaux pour les emplois. D'autres catégories d'immigrants furent clairement frappées d'interdictions ou de limitations d'accès au Canada : les criminels, les prostituées, les personnes à charge, les femmes, les déficients mentaux ou physiques, ainsi que les Noirs et les Indiens (de l'Inde), considérés comme des « ethnies difficilement assimilables » (Berthelot, 1991). Les **Noir.e.s** ne pourront s'établir à nouveau au Québec qu'en 1967 Lorsque le Gouvernement fédéral abroge toutes les dispositions préférentielles et discriminatoires fondées sur la race, la religion, la culture, la langue et l'origine nationale dans sa politique d'immigration, et les remplacent par des critères de sélection « objectifs » (scolarité, qualifications, expérience, etc.) (*Ibid.*).

Dans les années 1920, alors que la crise économique se profile, les immigrant.e.s d'Europe de l'Est et du Sud vont aussi être victimes de racisme et d'antisémitisme au Canada et au Québec. Plusieurs immigrant.e.s en chômage seront renvoyé.e.s dans leur pays d'origine par le gouvernement fédéral lors d'une campagne massive de déportation (Berthelot, 1991). Au cours des années 1930, certains milieux au sein de la société québécoise, autant francophones qu'anglophones, ont subi l'influence des **courants antisémites** qui sévissaient en Europe. Du côté francophone, dans un contexte social et politique très conservateur, les Juif.ive.s ont été l'objet de préjugés négatifs parmi les membres du clergé catholique et dans certains cercles nationalistes, qui les considéraient comme de dangereux « communistes » (les chemises brunes d'Adrien Arcand). Lorsque des Juif.ive.s, se sentant marginalisé.e.s au sein des institutions scolaires, formulent l'idée d'un réseau scolaire séparé des réseaux catholique et protestant, l'Église catholique s'y oppose farouchement et y voit une menace à l'équilibre entre les deux « peuples fondateurs », qui avaient chacun leur réseau (voir Tremblay, 2021). Reprenant le discours des courants antisémites internationaux, le parti nazi d'Adrien Arcand, bien que très marginal, exercera quelques activités de propagande à travers la création de petits journaux, ainsi qu'une campagne de boycottage auprès des hôtels des Laurentides, les incitant à refuser les clients juif.ive.s. Cette campagne fut un échec et, à l'exception de quelques sympathisant.e.s, les idées racistes de ce groupuscule eurent peu d'écho dans l'opinion publique québécoise.

Du côté anglophone, l'antisémitisme s'est manifesté par une discrimination directe et formelle. La discrimination à l'égard des Juif.ive.s fut « confirmée » par certaines décisions judiciaires limitant leur accès aux écoles protestantes jusqu'aux années 1960. L'Université McGill contingente en 1929 l'admission des étudiants juifs et abolit sa faculté de pharmacie en 1925, qui se composait en grande majorité d'étudiants juifs. Ces mesures discriminatoires, tout comme le discours antisémite, disparaîtront après la deuxième guerre mondiale.

Bref, tant du côté anglophone que francophone, l'immigration était vue comme une nécessité mais qui ne devait pas changer le caractère ethnico-racial de la population canadienne, fondée sur un équilibre entre les « deux peuples fondateurs ». Sentant cet équilibre menacé, certain.e.s Canadien.ne.s français.e.s ont exprimé des réserves face à l'immigration jusqu'aux années 1960. Ils et elles voyaient les immigrant.e.s au Québec s'intégrer aux anglophones, qui possédaient alors les institutions les plus riches et les plus développées pour les accueillir. De plus, jusqu'à la deuxième guerre mondiale, un nationalisme conservateur, replié sur les « traditions canadiennes françaises », la langue et la religion, dominait au Québec.



### 4.3 Le racisme aujourd'hui

Le racisme et la discrimination frappent davantage aujourd'hui certaines populations venues s'établir au Québec lors des vagues plus récentes d'immigration, entre autres les Noirs.e.s et les personnes musulmanes ou perçues comme telles. Leur « racisation » affecte aussi les descendants de 2<sup>e</sup> ou de 3<sup>e</sup> générations et plus. Le racisme s'est intensifié depuis une quinzaine d'années en raison de la forte médiatisation des débats publics polarisés sur les signes religieux, des actes terroristes à travers le monde ou des gangs criminalisés dans certains quartiers urbains. Il existe aujourd'hui de fortes manifestations d'antisémitisme et d'islamophobie au Québec, comme on a pu le voir, par exemple, lors de la crise des accommodements raisonnables ou dans les crimes haineux rapportés annuellement à la police (Statistique Canada, 2021).

De nombreuses études et enquêtes québécoises et canadiennes font ressortir clairement les représentations négatives et les effets de la discrimination directe ou indirecte touchant avec plus d'acuité certains groupes des minorités visibles. Les communautés noires rencontrent des discriminations en emploi, dans le logement et à l'école, qui se traduisent par des inégalités de revenu, de statut social et de traitement par rapport aux autres Québécois.e.s. Les jeunes noir.e.s, né.e.s au Québec ou immigrant.e.s ont des taux de chômage plus élevés que ceux des autres jeunes Québécois.e.s, sont davantage victimes de profilage racial par les services de police, sont sur-signalé.e.s à la Direction de la Protection de la Jeunesse et sont sur-représenté.e.s dans les classes spécialisées à l'école (Armony et al., 2019; Bernard et McCall, 2004, 2010). Des sondages montrent les opinions négatives à l'égard des personnes musulmanes ou perçues comme telles. Alors que les musulman.ne.s constituent autour de 3 % de la population québécoise, surtout concentrée à Montréal, un sondage Ipsos Reid publié en 2015 montrait que les Québécois.e.s surestimaient leur nombre à 17 %, une tendance constatée partout en Occident.

Pour en savoir plus sur les écarts statistiques entre les groupes ethniques au Canada, sur les plans de l'emploi, du revenu ou de l'éducation, voir les études et analyses de Statistique Canada, [https://www.statcan.gc.ca/fra/sujets-debut/immigration\\_et\\_diversite\\_ethnoculturelle](https://www.statcan.gc.ca/fra/sujets-debut/immigration_et_diversite_ethnoculturelle)



#### Encadré 8 - Pistes pédagogiques



## PORTRAIT HISTORIQUE DU RACISME VÉCU PAR CERTAINS GROUPES



Vous pouvez dresser avec vos élèves un portrait historique du racisme vécu par certains groupes à différentes époques afin de discuter des différents paliers et manifestations du racisme, notamment au Québec. C'est l'occasion aussi de faire une lecture de l'histoire du Québec à travers les rapports inégaux de pouvoirs entre les autochtones, les colons français et britanniques, et les immigrants de diverses origines. Les manifestations de racisme actuelles se comprennent à la lumière des rapports sociaux établis au fil du temps entre ces groupes, rapports que certains débats ou événements de l'actualité réaniment parfois sous des formes nouvelles.



# LES PALIERS DU RACISME

1/4

## Palier 4

Radicalisation menant vers la violence, racisme politique et idéologique

## Palier 3

Discriminations, harcèlement, intimidation

## Palier 2

Discours racistes, notamment dans les médias

## FICHE DU PALIER 1

- CATÉGORISATION, ASSIGNATION,
- STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS

Cette partie est articulée autour des questions suivantes :

- ▶ Qu'est-ce que la catégorisation, le stéréotype et les biais cognitifs ?
- ▶ Qu'est-ce qu'un préjugé ?
- ▶ Qu'en est-il en milieu scolaire ?

# COUP D'ŒIL SUR LE WEBDOCUMENTAIRE

Dans les deux capsules vidéo du **Palier 1** dans le webdocumentaire, Maryse Potvin, sociologue et professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) présente d'abord le premier palier du racisme, celui des processus de catégorisation, d'assignation, de construction des stéréotypes et des préjugés. Ensuite, Gaëlle Kingué-Élongélé conseillère pédagogique au Centre de services scolaire de Montréal, explique les concepts d'assignation et d'identification. Elle présente la création d'espaces de dialogue et des pistes d'activités (La toile des rapports sociaux) comme outils de sensibilisation et de formation pour contrer ces processus.



WEBDOC

## 1. Qu'est-ce que la catégorisation ?

### La catégorisation et les frontières ethniques

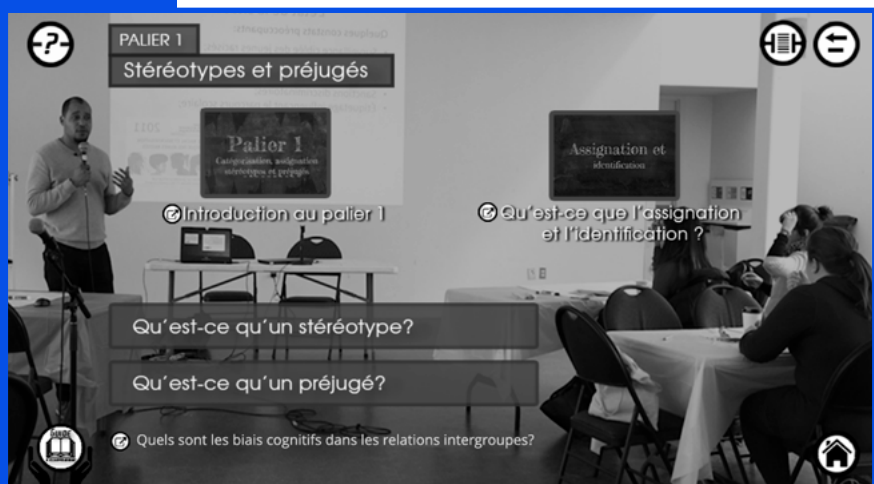
Selon les psychologues sociaux, tous.les les membres des groupes minoritaires comme majoritaires font usage de catégorisations et de stéréotypes pour définir l'Autre. La catégorisation peut être définie comme l'activation de schèmes cognitifs préétablis par lesquels les membres d'un groupe décodent et se représentent les différences, réelles ou supposées, des membres d'un autre groupe. Elle conduit à désigner et à distinguer l'endogroupe (Nous) et l'exogroupe (Eux) à partir de différents « marqueurs » de différences – genre, religion... – placés en opposition (Bourhis et Gagnon, 1994). Les psychologues sociaux (Tajfel, 1972 ; McGarty, 1999) ont bien montré comment le processus cognitif de catégorisation sociale opère une *construction sociale* des différences (genre, religion, couleur...) dans les relations intergroupes. En plus de permettre à l'esprit de décoder son environnement afin de simplifier l'information, d'agir ou de s'orienter dans cet environnement, ce processus sert aussi à « acquérir ou [à] maintenir une estime de soi positive en tant que membre d'un groupe ou d'une catégorie donnée, grâce à la valeur qui lui est associée » (Sanchez-Mazas, 2012, p. 13).

**La catégorisation, au fondement des relations intergroupes, repose sur une croyance en l'existence d'une frontière distinguant le Nous du Eux, et sur la présomption de l'homogénéité des deux groupes.** Cette « croyance » est ce qui fonde la construction de l'ethnicité, selon Max Weber (1971), l'un des pères de la sociologie. Pour lui, le groupe ethnique est produit par un processus dynamique de construction sociale et historique reposant sur un « sentiment subjectif d'appartenance à une origine commune [...] qui engendre la communalisation fondée sur des souvenirs ou sur des attributs produits historiquement » (Weber, 1971, p. 166), comme la langue, les coutumes ou les institutions. Cette définition « constructiviste » de l'ethnicité s'oppose donc à une vision « essentialiste », qui définit l'ethnicité d'un groupe à partir de caractéristiques vues comme objectives ou « irréductibles » (par exemple, la langue ou la religion), une vision encore prégnante dans le discours de sens commun.

D'autres auteur.e.s constructivistes, comme Barth (1995), ont ajouté qu'en plus de la « croyance » à une expérience commune partagée, la construction de l'ethnicité d'un groupe repose aussi sur ses interactions avec les autres groupes (Juteau, 2015; Poutignat et Streiff-Fenart, 1995). Les relations entre groupes au pouvoir inégal génèrent des frontières identitaires, fluides ou étanches (Barth, 1995). Cette approche accorde une importance centrale à l'étude de la fluctuation des *frontières* qui délimitent les contours du Nous et du Eux, entre autres en analysant les inégalités matérielles, politiques, économiques et symboliques entre les groupes dans diverses sphères (Gupta, 1997; Juteau, 2015).

L'ethnicité n'est donc pas un ensemble de traits partagés par un groupe d'individus (vision essentialiste); elle se produit par une frontière à double face, interne et externe (Juteau, 2015), activée à la fois par les communautés (face interne, « communalisation ethnique » ou socialisation des membres comme porteurs de culture et d'histoire) et par l'entremise des rapports inégaux de pouvoir et de domination entre groupes (face externe, différenciation Nous-Eux). Chaque individu médiatise cette double frontière et lui donne un sens subjectif pour construire sa propre signification identitaire (Mc Andrew, 2000).

## 2. Qu'est-ce qu'un stéréotype, un biais cognitif et un préjugé ?

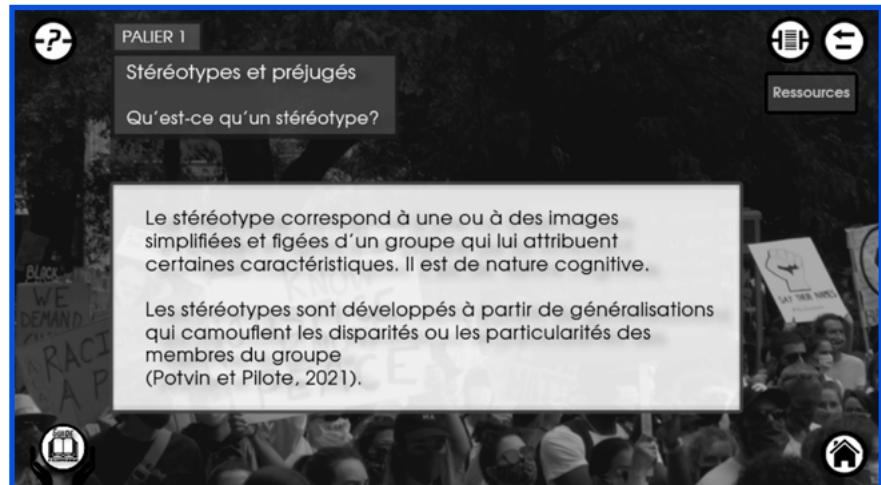


Le processus de catégorisation sociale produit des **stéréotypes, soit des images simplifiées et figées d'un groupe**, qui attribuent certaines caractéristiques et habitudes à ce groupe à partir de généralisations qui camouflent les disparités ou les particularités à l'intérieur du groupe (Glick et Fiske, 2001).

Le stéréotype repose sur des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, ou des comportements des membres d'un groupe de personnes (Leyens et al., 1994). Il se forme par la répétition de ces images dans un contexte social donné, par les médias, la publicité, l'école et les différents lieux de socialisation, qui donnent à ces images une signification figée répondant à certains rapports entre les groupes à un moment historique. Il s'agit donc de représentations socialement construites, positives ou négatives, ou combinant les deux, qui circulent dans la société à propos des groupes et qui constituent des biais inconscients (Glick et Fiske, 2001). Les biais agissent comme des automatismes et peuvent être liés à des émotions – peur, colère, anxiété – ou à des habitudes de pensée acquises depuis longtemps. Ils surviennent souvent lorsque l'on doit prendre une décision ou porter un jugement rapidement. Ils viennent aussi combler des besoins : besoin de sécurité, d'estime de soi, d'appartenance sociale.

Le contenu et le sens des stéréotypes peuvent évoluer selon les changements dans les rapports entre groupes dans une société. Par exemple, l'image des immigrant.e.s d'origine chinoise dans la population canadienne n'est plus la même qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, alors qu'ils et elles étaient victimes de discrimination et d'un racisme dit « nativiste » (Palmer, 1975) dans les provinces de l'Ouest, rencontrant des interdictions d'exercer certains métiers ou professions, ou même d'aller dans certains restaurants ou cinémas. De nos jours, les élèves d'origine chinoise sont souvent perçu.e.s comme performant.e.s sur le plan scolaire. Bien que ce stéréotype soit en apparence positif, il peut agir au détriment du bien-être psychologique des élèves, qui peuvent sentir une pression accrue associée à l'attente de performance, et conduire les acteur.trice.s scolaires à ignorer les difficultés qui peuvent être vécues par certain.e.s de ces élèves (Costigan et al., 2010).

Un stéréotype vise à réduire la complexité identitaire d'un groupe et à rendre sa « différence » plus intelligible. En psychologie sociale, on parle aussi d'effets primaires ou secondaires de la catégorisation, et de distorsions ou de **biais de catégorisation** (Tajfel, 1972). Les effets primaires concernent les **biais de classement** d'une personne dans une catégorie et « conduisent à percevoir l'individu à l'aide de caractéristiques typiques de la catégorie, même s'il ne les possède pas », alors que les effets secondaires concernent les biais issus du classement de plusieurs personnes dans plusieurs catégories et « amènent à percevoir les membres d'une même catégorie comme plus similaires qu'ils ne [le] sont, et les membres de deux catégories distinctes comme plus différents qu'ils ne le sont » (Sanchez-Mazas, 2012, p. 22) (**biais d'assimilation**). Une fois que la catégorie est construite et assignée à une personne, elle enferme cette personne dans cette catégorie, et il devient difficile de voir cette personne autrement (voir **encadrés 9** à page suivante et l'**encadré 10** à la page 33).



WEBDOC

Pour sa part, le **biais d'essentialisme** correspond au fait de conceptualiser des groupes sociaux (les Noirs.e.s, les Autochtones, etc.) comme naturellement et essentiellement distincts, ou comme ayant une « essence » et des caractéristiques immuables. Ce biais est associé à l'endossement de stéréotypes et de préjugés envers ces groupes, prédisposant à des comportements négatifs qui peuvent engendrer de la discrimination. Il est généralement associé à un **biais pro-endogroupe**, qui est le fait de croire que son groupe est meilleur que les autres groupes, et de favoriser son groupe au détriment des autres.



Encadré 9 - Pistes pédagogiques



# CATÉGORISATION, STÉRÉOTYPES ET BIAIS COGNITIFS



Utilisez des images de personnes de différentes couleurs, religions, métiers, genres ou origines pour faire une activité avec vos élèves.

Demandez-leur de décrire ces personnes spontanément. Que fait cette personne selon vous ? Pourquoi pensez-vous qu'elle fait ce métier, ou telle ou telle activité, plutôt que tel autre ? D'où vient cette personne ? etc.

Dans quelle mesure les caractéristiques identifiées reposent-elles sur des stéréotypes, voire sur des préjugés ? Demandez-leur ce qu'il faut faire pour éviter les stéréotypes et préjugés réducteurs.

### Autres questions à se poser :

- ▷ Comment distinguer les stéréotypes des préjugés ?
- ▷ Quels sont, selon vous, les stéréotypes et préjugés les plus présents dans les salles de classe (autant entre les élèves que chez les enseignant.e.s) ?
- ▷ Comment croyez-vous que les stéréotypes et biais cognitifs interagissent concrètement avec le jugement scolaire ?
- ▷ Quelles stratégies croyez-vous qu'il soit possible de mettre en place pour réduire le plus possible vos propres biais inconscients et préjugés ?

Voir l'atelier présenté par Les mécaniciennes sur « La toile des rapports sociaux : comprendre les mécanismes d'assignation et d'identification », Journées d'étude pour, par et avec le milieu scolaire « Pour une école antiraciste, inclusive et respectueuse des droits et libertés », OFDE, avril 2018. Site youtube de l'OFDE : <https://www.youtube.com/watch?v=wJIG408W2bw&t=17s>

Pour explorer les biais cognitifs, voir le Guide pratique sur les biais cognitifs en cliquant sur le lien : Quels sont les biais cognitifs intergroupes? <https://www.shortcogs.com/>

**Si le stéréotype renvoie plutôt à la cognition, le préjugé est davantage une attitude (un affect) et peut prédisposer à un comportement. Il peut aussi être positif ou négatif, raciste, sexiste, classiste ou homophobe...** Le préjugé est défini (Allport, 1954) comme une attitude négative (voire une aversion envers un groupe) et une prédisposition à adopter un comportement négatif qui repose sur une généralisation erronée et rigide concernant un groupe ou ses membres. On observe son expression dans les conversations les plus banales, dans les écoles, les sondages, les médias et les discours sociaux, mais aussi dans les choix et l'évaluation des « bonnes écoles », des « bon.ne.s élèves ».

### 3. Qu'en est-il en milieu scolaire ?

Les préjugés inconscients influencent notre jugement à notre insu. En milieu scolaire, stéréotypes et préjugés peuvent agir inconsciemment dans les actes professionnels à travers le jugement scolaire, qui renvoie au « jugement social des enseignants quant à la valeur scolaire des élèves » (Sanchez-Mazas, 2012, p. 30).

- ▶ **Le jugement social** permet de décrire une personne et de lui attribuer une valeur selon que ses caractéristiques seront perçues comme pertinentes ou non dans un contexte social donné (quartier, travail, école, sport...). Il détermine l'utilité sociale d'une personne (ses chances de succès dans le groupe ou le milieu concerné) en fonction de ses performances et de certains attributs associés au pouvoir et au statut social des gens.
- ▶ **Le jugement scolaire** attribue donc une valeur aux élèves à partir des normes en vigueur à l'école, des rapports qui s'y déroulent, mais aussi des éléments de contexte. Il engendre un « étiquetage » des élèves. Par exemple, un enfant sociable aura une grande valeur lors d'activités théâtrales ou sportives, mais sera vu comme un élément perturbateur dans une classe lors d'un cours magistral. Fondé sur la perception, il ajoute un fait objectivable à la performance (par exemple les notes) par rapport aux normes scolaires. Le jugement scolaire s'appuie ainsi sur le rôle de professionnel.le.s et d'expert.e.s des personnes enseignantes quant à l'évaluation des connaissances et des apprentissages, ainsi que des attitudes et des comportements attendus des élèves. Il renvoie à « ce qu'il faut faire ou ne pas faire » ou à « ce qu'il faut être ou ne pas être » selon les normes scolaires.

Le jugement scolaire se veut rationnel, mais « **en raison de son caractère expert, et parce qu'il porte sur des individus singuliers, [il] tend à masquer les processus de catégorisation sociale qui restent ainsi irréfléchis, voire inconscients** » (Sanchez-Mazas, 2012, p. 34). Lorsqu'il s'arrime à des stéréotypes et aux préjugés, il peut donner lieu à des décisions pouvant être préjudiciables et discriminatoires pour les élèves (voir l'**encadré 10**, p. 33).

Comme le jugement scolaire se déroule dans un cadre **méritocratique** qui met l'accent sur les efforts personnels pour expliquer la réussite, l'attribution d'une « responsabilité » des élèves envers leurs actes, leurs comportements et leurs performances constitue une véritable norme sociale, apprise au cours du processus de socialisation (Sanchez-Mazas, 2012, p. 35). Ce biais, appelé « **l'hypothèse du monde juste** », repose sur la croyance que chacun.e obtient ce qu'il ou elle mérite. Cette attribution de responsabilité donne plus de poids à l'individu qu'aux circonstances ou aux contextes dans l'explication des attitudes, des comportements et des performances de l'élève. On l'appelle « **erreur d'attribution fondamentale** ».







Encadré 11 - Fiche conceptuelle



## STÉRÉOTYPES, PRÉJUGÉS ET IMAGE DE SOI. LE TEST DE LA POUPEE BLANCHE ET DE LA POUPEE NOIRE



Une étude du psychologue Kenneth Clark menée dans les années 1950 visait à mesurer les effets du racisme sur l'image que des enfants noirs de deux ou trois ans avaient d'elles et d'eux-mêmes. Les enfants devaient choisir entre une poupée noire et une autre blanche lorsqu'on leur demandait laquelle était la plus belle ou la plus gentille. Les résultats étaient accablants et pouvaient s'expliquer par le contexte de forte ségrégation raciale aux États-Unis, à cette époque. Or, cette expérience a été reprise plusieurs fois avec des enfants noirs du même âge dans d'autres contextes au cours des années, et les résultats demeurent les mêmes.

Voir la vidéo Le test de la poupée blanche et la poupée noire à :  
<https://www.youtube.com/watch?v=FDFe1e8yno0>

Sur le même thème, voir aussi le documentaire Je ne suis pas raciste, mais..., de l'émission suisse Spécimen (2016):  
<https://www.rts.ch/play/tv/specimen/video/je-ne-suis-pas-raciste-mais---?urn=urn:rt:video:7509519>



Encadré 12 - Fiche conceptuelle



## EXEMPLES : EFFETS DES STÉRÉOTYPES SUR LE JUGEMENT SCOLAIRE



Yuma est un élève discret, voire effacé dans sa classe de première secondaire. Il cherche toujours une place au fond de la classe et ne lève jamais la main pour répondre aux questions des enseignants. Marie-Claire, sa tutrice, a déjà eu d'autres élèves autochtones dans sa classe et, selon elle, ils étaient tous aussi peu intéressés par les activités scolaires et montraient peu de motivation dans leurs apprentissages. Elle est découragée, car elle croit que les Autochtones accordent peu d'importance à l'éducation. Elle veut rencontrer les parents pour qu'ils comprennent que si Yuma ne montre pas plus d'intérêt à l'école, il risque d'échouer ses études secondaires.

Or, Yuma est intimidé dans une aussi grande école, où tout le monde bouge vite et parle fort. C'est très différent de l'école qu'il a fréquentée dans sa communauté jusqu'en sixième année. En classe, il recherche un lieu calme où il pourra se concentrer et écouter les leçons sans risquer de trop attirer l'attention. Il est nerveux lorsqu'on lui pose des questions devant le groupe. Bien qu'il ait l'impression d'avoir compris la leçon, il est plus difficile de l'exprimer en français, une langue qui n'est pas sa langue maternelle.

Dans cette illustration, on voit comment les stéréotypes perpétrés au sujet des Autochtones obstruent le jugement de l'enseignante. Elle tend à interpréter les comportements de l'élève en fonction de ces stéréotypes, plutôt qu'à la lumière du parcours vécu par Yuma dans sa transition entre l'école primaire dans sa communauté et l'école secondaire en ville, où il se trouve en minorité dans un contexte très déstabilisant pour lui. Cela la conduit à une intervention auprès de la famille, intervention qui est mal adaptée à la situation et ignore les besoins fondamentaux de Yuma.

Extrait de Potvin et Pilote, 2021, p. 108



### Encadré 13 - Pistes pédagogiques



## CARTE CONCEPTUELLE



Faites votre carte conceptuelle personnelle en identifiant les éléments qui vous définissent comme individu : famille, pays, ville, origines, langue(s), religion, couleur, âge, richesse ou pauvreté, amitiés, goûts, disciplines préférées, activités, forces et faiblesses, processus migratoire des parents ou ancêtres, violences et discriminations vécues au sein de la famille au cours de l'histoire, etc.

Faites ce même processus avec vos élèves lors d'une activité, en leur montrant votre propre carte conceptuelle, afin d'ouvrir une discussion. Demandez à chacun de regarder sa carte et de réfléchir sur la façon dont leurs pensées, décisions, comportements, choix ou actions personnelles (et professionnelles) sont influencés par ces éléments.

Les questionner ensuite sur les motifs qui expliquent leurs appartenances ou identifications, les visions des frontières internes/externes de leur ethnicité qui renvoient à des types de rapports sociaux : affectif, imposé, stratégique ou instrumental.

Amenez enfin la réflexion sur la façon dont nos repères seront peut-être remis en question lorsque nous rencontrons des personnes différentes, des types de relations (d'autorité, de respect, de distance, d'exclusion...), ou comment ils peuvent se transformer au fil du temps en raison de l'âge, de l'immigration, etc.

Revenez sur vos premières impressions des élèves et demandez-vous dans quelle mesure elles reposaient ou non sur des biais inconscients, des stéréotypes ou des préjugés.

Des ressources éducatives permettant d'approfondir ce thème sont proposées dans le webdocumentaire, ainsi que dans la partie B de ce guide.



# LES PALIERS DU RACISME

2/4

## Palier 4

Radicalisation menant vers la violence, racisme politique et idéologique

## Palier 3

Discriminations, harcèlement, intimidation

## FICHE DU PALIER 2

### LES DISCOURS D'OPINION

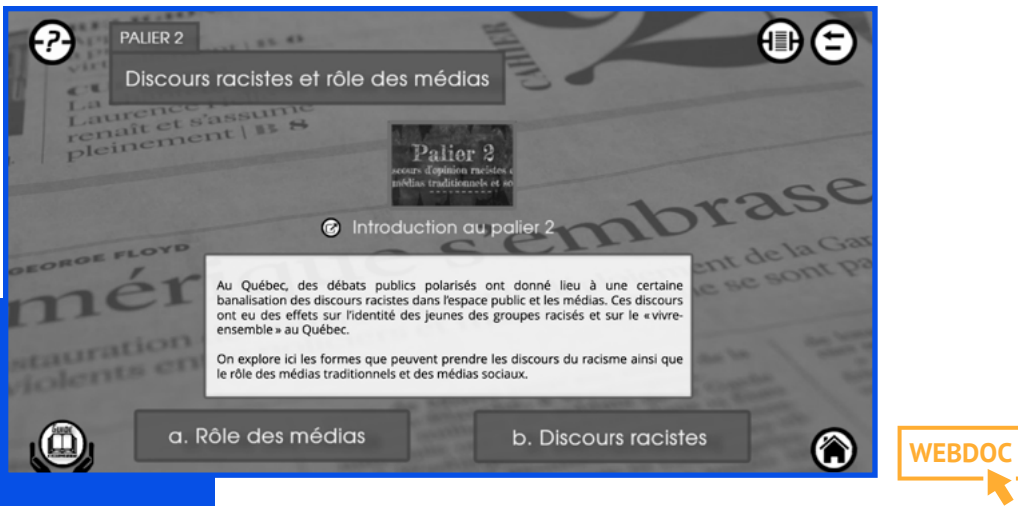
### RACISTES ET LE RÔLE DES MÉDIAS

### TRADITIONNELS ET SOCIAUX

Cette partie est articulée autour des questions suivantes :

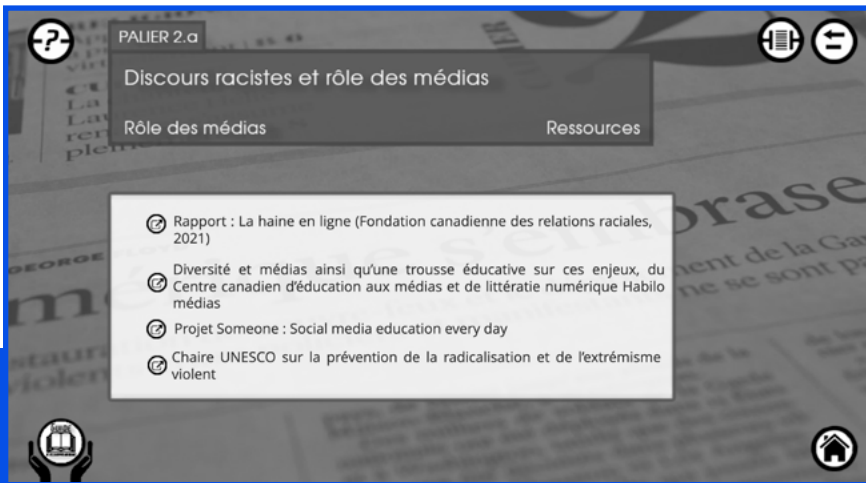
- ▶ Quel est le rôle des médias dans la construction des opinions ?
- ▶ Quelle est la représentation des minorités dans les médias ?
- ▶ Qu'est-ce qu'un discours d'opinion « raciste » ?
- ▶ Comment identifier les discours dits haineux ?

# COUP D'ŒIL SUR LE WEBDOCUMENTAIRE



Maryse Potvin, sociologue et professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) introduit ici le deuxième palier du racisme en exposant les formes que peuvent prendre les discours du racisme ainsi que le rôle des médias traditionnels et des médias sociaux dans la production du racisme et dans l'évolution des débats publics au Québec. Ces dernières années, les débats publics polarisés se sont multipliés et ont donné lieu à une banalisation des discours racistes dans l'espace public, qui ont des effets sur l'identité des jeunes des minorités et sur le « vivre-ensemble » au Québec. Elle mentionne comment les médias utilisent des procédés classiques d'Agenda Setting, voire des techniques de propagande entre autres dans les médias sociaux, et chez les groupes populistes ou extrémistes. Elle apporte une définition du populisme et de la propagande.

## 1. Quel est le rôle des médias dans la construction des opinions ?



WEBDOC

Il est très difficile de départager l'influence des médias de celle des discours sociaux « ambiants » ou des événements eux-mêmes sur les représentations et les opinions des gens. Toutefois, les études montrent que les médias traditionnels (et d'information) et les médias sociaux contribuent directement ou subtilement à façonner les perceptions du public et participent ainsi à leur construction (Valkenburg et al., 1999), soit par leur traitement des événements (titres, métaphores, cadrages, etc.), soit comme espaces de diffusion d'opinions diverses et d'échanges entre « interactants », soit comme vecteurs, voire comme instruments « idéologiques ». Sans même une « volonté raciste » explicite des journalistes, les multiples rôles et objectifs des médias – civiques, commerciaux, idéologiques, critiques ou éducatifs – peuvent aussi entrer en contradiction, affectant certains groupes sociaux, notamment dans des contextes tendus et polarisés, où la surenchère médiatique et l'effet « tsunamique » dans certains débats affectent les perceptions du public (Giasson et Brin, 2008; Nadeau et Helly, 2017; Potvin, 2008a, 2008b).

Les médias agissent inconsciemment sur les représentations et les perceptions des gens, par différents **procédés médiatiques** bien documentés. Les procédés classiques en étude des médias pour construire du discours et de la nouvelle renvoient à la capacité des médias traditionnels à mettre à l'« ordre du jour » les enjeux à débattre (**agenda setting**), à définir leur importance (**priming** ou «**effet d'amorçage**») et les angles légitimes (**framing** ou «**cadrages des enjeux**»), qui influencent les perceptions du public » (Potvin et Mathelet, 2019, p. 110-111).

Encore aujourd'hui, ce sont les médias traditionnels qui sont les « maîtres d'œuvre » dans la **mise à « l'ordre du jour » des enjeux à débattre (agenda setting)** dans l'espace public. De nombreux travaux (Borah, 2011, 2015; Soroka, 2002) ont confirmé la théorie de l'*Agenda Setting* (McCombs et Shaw, 1993), en montrant la relation entre l'importance que les médias donnent à un enjeu et celle que le public va lui accorder. En focalisant l'attention du public sur une question qui, selon les médias, fait l'actualité, ces derniers définissent les problèmes qui méritent de faire l'objet d'un débat et leur importance (par le *priming* ou « effet d'amorçage »).

De plus, la **façon de nommer ou de « cadrer » (*framing*)** un enjeu ou une situation va influencer sur l'interprétation qu'en feront les récepteur.trice.s (Iyengar, 1991 ; Iyengar et Simon, 2000). Par exemple, présenter une demande issue d'une minorité comme un « privilège » plutôt que sous l'angle des « droits » pour corriger une discrimination aura des effets différents sur les perceptions et les réactions du public. En définissant ainsi des **angles ou cadres d'interprétation (*framing*), jugés légitimes** sur une question, les acteur.trice.s des médias orientent, parfois implicitement, les perceptions autour d'un point de vue, en réduisant les autres points de vue à la marginalité ou au silence (Morey et Yaqin, 2011; Noelle-Neumann, 1974; Price et al., 2007). Noëlle-Neumann (1974) a appelé ce phénomène la « spirale du silence », selon lequel les médias de masse ne reflètent pas la diversité des opinions présentes dans le public, mais seulement les opinions jugées majoritaires et légitimes. Face à ce phénomène, ceux et celles qui s'estiment minoritaires se sentent dès lors illégitimes et préfèrent se taire. Par ce silence, ils et elles aggravent l'impression factice d'un consensus et renforcent l'opinion majoritaire, ce qui entraîne la disparition des opinions minoritaires.

Ces procédés ont des effets combinés lorsqu'ils sont utilisés simultanément, pouvant créer un effet de « crise ». Par exemple, les stratégies simultanées d'*agenda setting* et de « surenchère » médiatique et commerciale pendant la « crise des accommodements raisonnables » de 2006 à 2008 ont élargi l'espace des discours racistes et créé un effet « systémique », selon l'étude de Potvin (2008b).

Les administrateur.trice.s de plateformes dans les médias sociaux, qui s'improvisent « leader d'opinion » en animant des communautés horizontales d'intérêts, comme Facebook, **font aussi un usage de ces procédés** classiques pour construire du discours et de la nouvelle, mais parce qu'ils et elles sont moins soumis.e.s à une régulation gouvernementale stricte que les médias traditionnels, leur influence sur l'opinion des « ami.e.s » ou sympathisant.e.s peut s'avérer plus déterminante que celle d'un.e chroniqueur.e. Dans les années 1950, le modèle de Katz et Lazarsfeld (1955) avait montré l'influence plus limitée des médias de masse sur la construction de l'opinion politique des gens que de celle des groupes de référence (famille, collègues de travail, ami.e.s, etc.) et des leaders d'opinion (en raison de leur position sociale, de leur comportement ou de leur personnalité). Ce mécanisme de *two-step flow of communication* fait en sorte que l'information est filtrée et retraduite par les ami.e.s et les leaders d'opinion, et le public s'expose ainsi aux messages de façon sélective.

Certain.e.s administrateur.trice.s des pages Facebook deviennent des leaders d'opinion improvisés qui filtrent les nouvelles et les « cadrent » à leur façon. Ils et elles utilisent aussi des techniques classiques de propagande, que nous verrons plus loin, afin d'exercer une action systématique sur une opinion publique dans le but de l'influencer, de l'endoctriner ou de l'embrigader à des fins politiques, économiques, religieuses ou militaires (Gerstenfeld et al. 2003).





#### Encadré 14 - Pistes pédagogiques



## CONSTRUCTION DES OPINIONS : RÔLE DES MÉDIAS



Voir la capsule vidéo *La démocratie des crédules : le paradoxe d'internet*  
<https://ici.radio-canada.ca/tele/1001-VIES/site/episodes/412089/democratie-credules-paradoxe-internet>

Cette capsule explique comment, en moins de 20 ans, la révolution Internet a eu un effet plus marquant que tous les autres médias réunis sur l'ensemble des comportements humains, jusqu'à influencer notre façon de penser elle-même... Les avis, les opinions et les contributions sont tous mis sur un pied d'égalité, sans hiérarchie ni réserve. Internet est ainsi devenu un tremplin sans précédent pour les complotistes. Inspiré du livre à succès de Gérald Bronner *La démocratie des crédules*, ce documentaire se penche sur la prédisposition naturelle de notre cerveau aux biais et à s'intéresser aux sornettes, et sur la façon dont les mythes du complot gagnent l'esprit de nos contemporains.

Cet exercice vous aidera à répondre à la question suivante : Quel est le rôle des médias dans la construction des opinions ?

### 2. Quelle est la représentation des minorités dans les médias traditionnels ?

Selon les données du Recensement de 2016, les Québécois.e.s membres d'une minorité visible (ou racisée) représentent plus de 13 % de la population du Québec (environ un million de personnes) et 32,9 % de la population de l'agglomération de Montréal (Statistique Canada, 2016). Les quatre groupes des minorités visibles les plus importants dans l'agglomération de Montréal sont les groupes Noir (9,5 %), Arabe (6,9 %), Latino-Américain (3,8 %) et Sud-Asiatique (3,5 %) (*Ibid.*).

Or, ces groupes sont-ils représentés dans les médias selon leur proportion dans la société ? Sont-ils représentés de manière juste et non biaisée ? Sont-ils présents de manière équitable dans les sources, les invité.e.s-expert.e.s et le personnel, parmi les journalistes, acteur.trice.s, animateur.trice.s ou autres corps d'emploi ? Et quel est le traitement des minorités dans les contenus, les rôles, les sujets abordés dans/par les médias ? Bref, est-ce que les médias, incluant les médias communautaires, reflètent en toute équité la diversité québécoise ou la diversité locale ?

Ces questions ont été soulevées partout à travers le monde, et notamment au Québec depuis les années 1980, où quelques travaux ont cherché à y répondre sous différents angles (Conseil des relations interculturelles [CRI], 2009; Henry et Tator, 2000; Mahtani, 2001). Au début des années 2000, l'enquête menée par Pritchard et Sauvageau (1999) montrait que 97,3 % des journalistes canadien.ne.s, tous médias confondus, étaient blanc.he.s. La question a été ramenée lors de la consultation sur le document *Vers une politique gouvernementale de lutte contre le racisme* (juin 2006) et lors des audiences de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (Bouchard et Taylor, 2008). Des citoyen.ne.s, regroupements et chercheur.euse.s avaient alors fait état de problématiques récurrentes de

sous-représentation des minorités dans les médias et de traitements négatifs, inadéquats ou biaisés (Labelle, 2012; Potvin, 2008a, 2008b, 2018b). Ces questionnements ont refait surface ces dernières années lors de nombreux débats : controverses en 2017-2018, entre autres sur « l'appropriation culturelle » autour des pièces *Kanata* et *Slāv* de Robert Lepage, sur le racisme systémique, sur la sous-représentation de la diversité montréalaise lors des célébrations du 375<sup>e</sup> anniversaire de Montréal, lors du Gala Artis 2018 et 2019, qui ne comportaient aucun.e nominé.e issu.e d'une minorité racisée (Lauzon, 2019), et lors du Gala des prix Gémeaux.

Lorsque les médias traitent des enjeux liés à la diversité religieuse, ils utilisent fréquemment des images stéréotypées pour représenter tout un groupe (Gilens, 1999) – comme une femme portant un niqab pour représenter tous.les musulman.ne.s, ou un juif hassidique pour représenter tous.les juif.ive.s – alors qu'il s'agit d'images de groupes orthodoxes, très minoritaires au sein de ces communautés. Le stéréotype cible souvent les groupes avec lesquels les membres de la majorité sont peu familiarisé.s ou envers lesquels une peur s'installe dans un contexte de tensions, de polarisations et de conflits (par exemple, les musulman.ne.s depuis les attentats du 11 septembre 2001). Ces images réductrices ne traduisent ni le dynamisme des cultures et des communautés, ni leurs diversité ou contradictions internes (voir encadré 15 ci-après).

Les enseignant.e.s peuvent amener les élèves à examiner la place et le traitement des minorités dans les grands médias, afin de leur faire comprendre que **toute production médiatique part d'un point de vue particulier**. Des ateliers en classe visant à expliquer aux élèves comment la représentation inégale ou inexacte des minorités visibles et des Premières Nations dans les médias influence leur propre identité, ainsi que les perceptions et attitudes des citoyen.ne.s les un.e.s envers les autres.



Encadré 15 - Question de réflexion



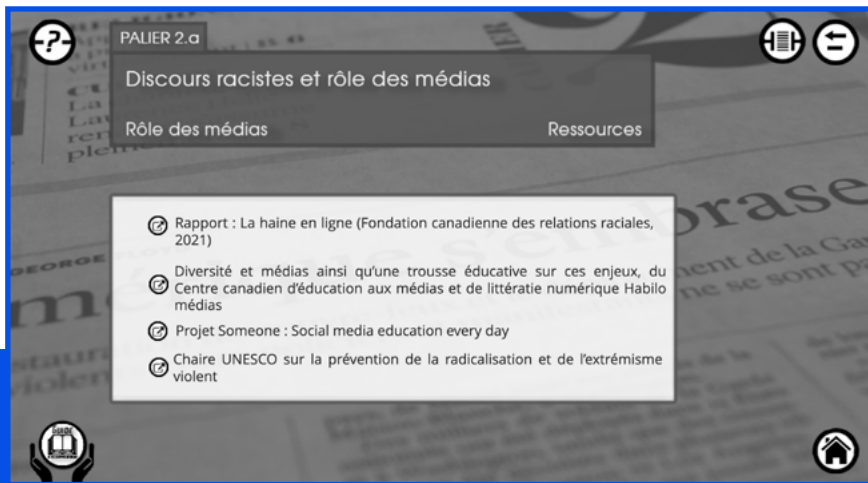
## EXEMPLE DE BIAIS : LE CHOIX DE PHOTO DU JOURNAL DE MONTRÉAL



Dans un article publié le 27 mars 2021, le *Journal de Montréal* titrait « Les gangs de rue profitent de la PCU ». L'image choisie pour illustrer l'article représente cependant des jeunes de l'école secondaire Calixa-Lavallée, datant de 2007-2008. La légende accompagnant l'image mentionne : « Des membres de gangs de rue, il y a quelques jours, dans la métropole ».

Des jeunes de l'école ont porté plainte contre le *Journal de Montréal*, qui a été poursuivi pour avoir mis une « photo fautive et stigmatisante envers les jeunes noirs » Voir : <https://journalmetro.com/actualites/montreal/2662617/le-journal-de-montreal-poursuivi-pour-une-photo-fausse-et-stigmatisante-envers-les-noirs/>

### 3. Qu'est-ce qu'un discours d'opinion raciste et populiste ?



Les discours dans les médias, par les médias ou à travers les médias sont des productions (écrites, orales, visuelles ou sonores), qui peuvent prendre la forme de textes d'opinion – chroniques, lettres de lecteurs, blogues, pages Facebook - de textes d'information, plus « factuels » - articles journalistiques, scientifiques, événementiels, documentaires, communiqués, ou de discours normatifs, politiques ou juridiques, publicitaires ou commerciaux.

#### Le discours populiste

Les discours populistes se font de plus en plus présents sur la scène politique et dans les médias depuis quelques années (Bacon, 2020). Comment les reconnaître ?

L'une des caractéristiques de la rhétorique populiste est qu'elle repose d'abord sur le sentiment d'une **distance entre le peuple et les élites** (pouvoirs politiques, médiatiques, juridiques, scientifiques...). Taguieff (1997a) parle d'un **appel au peuple contre certains Autres** – les classes dirigeantes, les immigrant.e.s – combiné à une mise en œuvre de **procédés démagogiques** visant une influence de masse. Cette rhétorique condamne les élites corrompues et détachées des intérêts du peuple, qui incarnent ce pluralisme, et articule une opposition entre le normal et le déviant en se polarisant sur l'immigré.e (Windisch, 1978). Elle repose donc simultanément sur une **peur inconsciente du déclassement du rang social de sa communauté**, amalgamée à une conviction que l'identité traditionnelle est menacée par l'immigration et que le **système politique est incapable de traiter les demandes sociales** (Wieviorka, 1993). Elle se manifeste chez ceux et celles qui vivent des processus d'exclusion ou de chute sociales, des intellectuel.le.s ou des « gens du peuple qui se sentent impuissants, petits et sans pouvoirs face à leur destinée ou à l'anomie » (Ionescu et Gellner, 1972). **Pour abolir cette distance, ils et elles parlent au nom d'une communauté unitaire mythifiée, présumée homogène, qui résiste à la déstructuration par le marché, à la mondialisation ou au pluralisme.** Ils et elles se voient comme des citoyen.ne.s en état de légitime défense contre l'imposition de cultures minoritaires « inassimilables », qui décomposeraient les valeurs et les acquis de l'histoire (Potvin, 2017b). Les groupes populistes de type identitaire adoptent souvent ce type de rhétorique plutôt *différencialiste* qu'inégalitaire, en cherchant moins

à inférioriser un groupe qu'à l'exclure pour conserver une unité culturelle présumée, se défendant ainsi d'être racistes (*disclaimer*). Leur populisme politique propose de **recomposer ce qui se défait, pour (re)fusionner le social, le politique et le culturel, ce qui entraîne souvent l'émergence de leaders charismatiques, capables de concilier ces contradictions de façon mythique et d'incarner une synthèse du passé et de l'avenir, de l'identité et du changement.**

En outre, le populisme fait appel au passé et à l'identité nationale tout en se projetant dans des projets qui permettront la participation du peuple dans les changements à venir. Le populisme ne rejette pas forcément la modernisation, mais celle-ci ne doit pas être « un facteur de désintégration de la nation et de dualisation de la société » (Wieviorka, 1993, p. 78).

La rhétorique populiste repose aussi sur le complotisme, dont l'idée **d'un complot terroriste fomenté par des groupes religieux**, « dressant un scénario catastrophe d'une guerre de religion ou de civilisation dans laquelle nous serions entrés » (Potvin, 2008a, p. 6).

## Tableau 1 - Résumé des grands éléments du populisme identitaire

### Ressentiment, rejet des éléments jugés hétérogènes, fondés sur :

- ▷ La peur inconsciente du déclassement du « rang social » de sa communauté (chez ceux et celles en chute/exclusion sociale).
- ▷ Le sentiment d'incapacité du système politique à assurer le traitement politique des demandes sociales.
- ▷ La conviction, polarisée sur l'immigration, que l'identité est menacée (Wieviorka, 1993) par le multiculturalisme, voire par un ou des complots des minorités ou des élites.

### Distance entre le peuple et le pouvoir politique, économique, juridique, médiatique

- ▷ Condamne les élites essentialisées comme forces du pluralisme (multiculturalisme) et de destruction de la nation.
- ▷ Pour abolir cette distance, veut exercer un passage au politique, par des réponses simples.

### Mythification du passé et de l'identité nationale et projection du peuple dans l'action.

- ▷ Appréhension du changement comme résultant de l'action déviante d'un groupe, autodéfense.
- ▷ Refus de l'anomie qui résulte de l'éclatement du social, des repères et des institutions intégratrices (églises, familles).

Tiré de Potvin, 2017.

Charaudeau (2018) observe que « le discours populiste s'entend aussi bien **à l'extrême droite qu'à l'extrême gauche**, et que, dans notre modernité, il produit un recyclage des discours de ces extrêmes ». Les idéologies de droite et de gauche en politique représentent des « systèmes de croyances » qui servent de « matrices idéologiques de discours » (Charaudeau, 2018, p. 16). Le tableau 2 ci-après présente quelques caractéristiques du discours populiste et des imaginaires collectifs interpellés par les interlocuteurs pour favoriser l'adhésion et l'amplification de l'effet de crise, tels que relevés par cet auteur.

Tableau 2 – Caractéristiques des discours populistes et imaginaires collectifs

Caractéristique	Imaginaire collectif interpellé
Dénonciation d'un désordre social et amplification de ce-lui-ci comme étant une « crise dont le peuple est victime ».	Imaginaire de « victimisation » est interpellé en activant différents types de peurs : <i>peurs identitaires</i> , parce qu'elles laissent planer la menace d'une in-vasion, d'une <i>désidentification</i> , d'un <i>déclassement</i> et d'une <i>insécurité</i> .
Critique des responsables jusqu'à leur <i>satanisation</i>	Imaginaire de « satanisation » des coupables est in-terpellé par le discours en exprimant une nécessité de remplacer certaines classes sociales, de taxer les coupables, pour les remplacer par des mouve-ments sociaux représentant le « peuple ».
Défense des valeurs par un discours exalté favorisant le paroxysme de la crise Construction d'une image de sauveur du leader	Imaginaire du « Sauveur providentiel » sollicité par une invitation à se joindre à une « <i>âme collective</i> » animée par un « <i>désir de salut</i> » vers lequel le leader guide le peuple, tel un « <i>prophète</i> » ou un « <i>apôtre</i> » inspiré par une « <i>voix intérieure</i> » rappelant les va-leurs idéalisées ou encore un « <i>guerrier</i> » puissant et authentique.

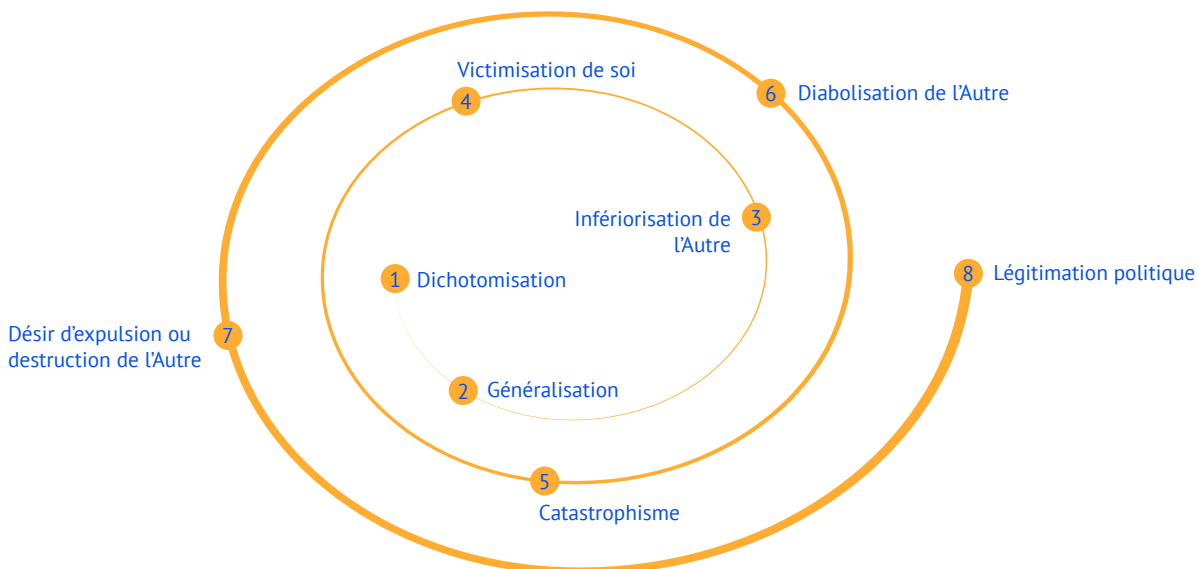
### Le discours raciste

Tiré de Charaudeau (2018)

Le discours populiste repose sur des composantes similaires au discours raciste. Pour identifier les discours à la rhétorique raciste, produits ou diffusés dans les médias, Potvin (1999, 2004, 2008) a construit une grille de huit processus ou mécanismes sociocognitifs, qui s'imbriquent les uns les autres sous forme de « spirale », montrant un effet de durcissement d'un discours raciste (schéma 2 et tableau 3 à la page suivante)<sup>4</sup>.

Ces mécanismes renvoient à des opérations ou à des attitudes récurrentes qui se détectent facilement dans les discours d'opinion (Windisch 1978). Ils réfèrent au sens et aux interprétations (cadrages) donnés aux enjeux par les locuteur.trice.s et interagtant.e.s dans un débat public (chroniqueur.e.s, lecteur.trice.s, intellectuel.le.s, politicien.ne.s...), en faisant intervenir des mythes préexistants et des affects collectifs.

Schéma 2 - La spirale des mécanismes sociocognitifs dans les discours racistes



<sup>4</sup> Cette grille a été construite lors d'une première étude sur différents types de discours d'opinion racisants à l'endroit des Québécois.e.s à la suite du référendum de 1995 sur la souveraineté du Québec, à partir d'une analyse de la presse écrite au Canada anglais (Potvin, 1999, 2017a). Elle a ensuite été appliquée aux discours d'opinion dans la presse québécoise lors de la crise des accommodements raisonnables en 2006-2007 (Potvin, 2008 a, b).

Tableau 3 - Exemples des mécanismes dans les discours

**Mécanismes du discours raciste et explications**

**Exemples**

**La dichotomisation/catégorisation négative Nous-Eux :**

Marque une frontière entre l'endogroupe et l'exogroupe.

Sépare les vrais et les faux, les bons et les mauvais (immigrant.e.s, musulman.ne.s, ...).

Celui ou celle qui désigne se pose en référence (positive, universelle).

Le Nous et le Eux sont présumés homogènes et parlent d'une seule voix.

« Les médias aiment bien parler de l'extrême droite et essaient de faire des liens avec un acte commis par un désaxé. Le gouvernement veut faire taire le peuple, nous ôter notre droit d'expression à nous les Québécois, alors que le coran, qui incite à la haine et même à la pédophilie, se vend librement dans toutes les librairies. Donc pendant que Trudeau et Couillard s'agenouillent en disant : je suis musulman, moi je me lève fièrement et je dis : JE SUIS QUÉBÉCOIS !!!!! ».

Nouvelle du groupe Atalante intitulé « La faute aux médias », le 17 février 2017 (M. S.), à la suite de l'attentat à la Mosquée de Québec de janvier 2017.

**La généralisation, inhérente à la dichotomisation Nous-Eux**

Traits, comportements ou croyances attribué à un groupe tout entier

Essentialisation (naturalisation), souvent implicite, des attitudes et des comportements.

« Ils ont exagéré et ils se plaignent ! Les musulmans refusent de s'adapter à leurs pays d'accueil, ils doivent donc être expulsés en bloc, ou nous perdront le seul endroit au monde où nous pouvons vivre notre culture, qui refuse l'oppression des femmes et des enfants comme marchandise sexuelle ».

Réaction de F.B. à une nouvelle de *La Presse* : « Mosquée vandalisée : un homme de 26 ans formellement accusé », sur la page Facebook de la Fédération des Québécois de souche après l'attentat à la mosquée de Québec de janvier 2017.

**L'infériorisation**

Dévalorisation des comportements, traits culturels ou institutions de l'Autre (minorisé et marginal) perçus comme menaçants envers l'ordre ou les valeurs dominantes.

Le Nous fixe la normalité par rapport à la déviance.

« Sommes-nous obligés de revenir au Moyen Âge parce qu'un groupe particulier le souhaite ? »

Pierre Murray, « Simple question de respect », *La Presse*, 28 septembre 2006, p.A19.

**La victimisation de soi, et le désaveu du racisme (disclaimer)**

Inversion des rôles : c'est l'Autre qui est raciste en ne respectant pas « nos normes ». Celui ou celle qui se positionne comme victime estime qu'il ou elle doit assurer – et justifier – sa « légitime défense » pour éviter de perdre son pouvoir et son identité.

« Ils viennent nous imposer leurs coutumes », « ils ont des privilèges que la majorité n'a pas », « on ne mettra pas le genou à terre pour plier devant leurs exigences ».

Extrait : « Une mise en perspective s'impose... des lieux de cultes et cimetières catholiques sont victimes de vandalisme à longueur d'année dans l'indifférence totale des médias, des politiciens et des groupes minoritaires qui demandent tant de « solidarité »... où sont-ils le reste de l'année ? La différence de traitement est flagrante lorsqu'il s'agit d'une mosquée ou synagogue. Voilà le résultat du multiculturalisme ; la haine de soi, de sa culture, sa religion et de son patrimoine ».

Un administrateur de la page Facebook de la Fédération des Québécois de souche, Le 1<sup>er</sup> mars 2017

### Le catastrophisme

Construction de scénarios apocalyptiques et prévision de la violence ou de la guerre, conséquemment à la complexité de la situation

Vision pessimiste de l'avenir, théorie du complot.

La comparaison porte également sur le passé, jugé glorieux, et le présent, vécu comme une dégénérescence, une décomposition et une incertitude.

« Que réclamera-t-on demain ? (...) Des wagons de métro, des salles de cinéma, des installations sportives pour les femmes musulmanes, d'autres pour les juifs hassidiques ? En somme l'instauration d'un véritable apartheid religieux au Québec ?! La très vaste majorité des femmes et des hommes au Québec, qu'ils soient croyants ou incroyants et peu importe leur confessionnalité, ne désire pas, j'en ai la conviction, devenir les *otages de ces intégrismes* et s'enfoncer plus avant dans cette *spirale fondamentaliste qui ne peut que mener notre société à des tensions de plus en plus vives, à des conflits de plus en plus brutaux, voire à une guerre de religions larvée ou déclarée.* »

Pierre Graveline, « L'intégrisme à nos portes », *La Presse*, 21 novembre 2006, p. A23.

### La diabolisation

Dépeindre l'adversaire comme l'incarnation du mal, le transformer en ennemi, le délégitimer en tant qu'acteur possédant une indépendance morale.

Le trait jugé négatif est amplifié au point de susciter la peur d'être exterminé ou violenté, d'être l'objet d'un complot démoniaque, d'une manipulation perverse.

L'Autre est vu comme inassimilable aux valeurs démocratiques, étrange, imprévisible, inquiétant.

« L'islamisme a un certain génie stratégique : il mise sur les droits consentis par les sociétés occidentales pour les retourner contre elles. Il se présente à la manière d'une identité parmi d'autres dans la société plurielle : il prétend s'inscrire dans la logique du multiculturalisme, à travers lui, il banalise ses revendications. Il instrumentalise les droits de l'homme pour poursuivre l'installation d'un islam radical dans les sociétés occidentales et parvient à le faire en se réclamant de nos propres principes. Il se présente à la manière d'une identité parmi d'autres qui réclame qu'on l'accommode, sans quoi il jouera la carte victimaire de la discrimination. C'est très habile. *À travers cela, il avance, il gagne du terrain et nous lui cédon. Devant cela, nous sommes moralement désarmés.* »

Mathieu Bock-Côté, « L'homme sans civilisation est nu et condamné au désespoir », *Figaro vox*, 29-04- 2016.

### Le désir d'expulser l'Autre

Refus du rapport social ou du « négociable ».

« Les immigrants qui veulent demeurer au Québec doivent s'adapter à nos coutumes et non l'inverse. S'ils ne l'acceptent pas, *ils n'ont qu'à retourner dans leurs pays* ».

Ginette Fortin, « Le policier chanteur », *Le Journal de Montréal*, 29 janvier 2007, p. 26.

### La légitimation politique

Appel à la responsabilité des élu.e.s, à la « ligne dure » ou à la revanche.

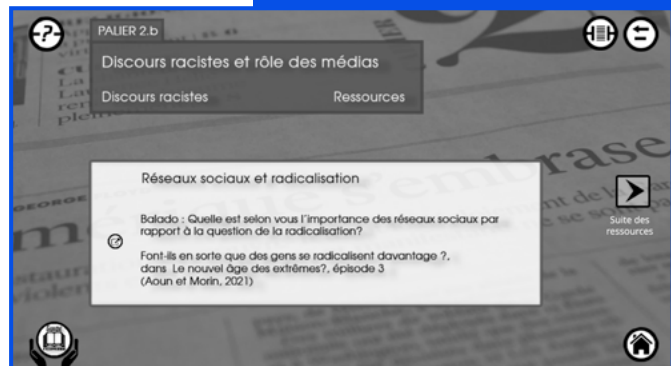
Récupération et instrumentalisation politiques par certain.e.s politicien.ne.s ou autorités, afin de construire un enjeu et de légitimer une situation.

« Pendant qu'un jeune sikh se promène avec son poignard à l'école, la majorité québécoise ne peut plus utiliser le mot Noël ».

Mario Dumont, chef de l'ADQ, cité dans le *Journal de Montréal* du 17 novembre 2007, « Accommodements raisonnables. "On glisse dans des abus de la Charte" ».

Sources : Potvin, 2008a, 2017a.

Le webdoc comporte des liens vers des ressources sur les discours et sur le traitement de la diversité dans les médias.



#### 4. Qu'est-ce qu'un discours haineux ?



WEBDOC

Au Canada, **les discours haineux** (encadré 16) sont balisés par les instruments internationaux dont le Canada est signataire (comme le Pacte international sur les droits civils et politiques), ainsi que par le Code criminel, les chartes des droits (la jurisprudence canadienne en matière de droits de la personne, comme les arrêts *Keegstra*, *Whatcott*, et d'autres lois, qui limitent la liberté d'expression lorsque :

- ▷ le caractère violent du propos est reconnu,
- ▷ la garantie d'égalité est violée ou menacée,
- ▷ la dignité des personnes est compromise et
- ▷ les effets sur le climat social et les rapports intergroupes sont réels et peuvent être préjudiciables pour certains groupes identifiables (CDPDJ, 2015; Potvin et Mathelet, 2018).



Encadré 16 - Fiche conceptuelle



## LE DISCOURS HAINEUX

Les définitions d'un discours haineux dans les textes internationaux et dans les législations canadiennes se rejoignent relativement : un acte haineux expose ou tend à exposer des personnes ou des catégories de personnes à la haine, par quelque moyen que ce soit (les médias et autres voies de diffusion), selon un motif de discrimination prohibé par les chartes des droits. Il n'est pas spécifié qu'il doit être répétitif, donc un seul discours raciste pourrait suffire pour faire l'objet d'une plainte.



## La propagande haineuse

### *L'approche pénale (le Code criminel)<sup>5</sup>*

Les articles 318, 319 et 320 du Code criminel ne visent pas comme tel le « discours haineux » mais la propagande haineuse. Les articles 318 et 319(1) et (2) considèrent comme étant criminelles **trois infractions distinctes : encourager publiquement un génocide, inciter publiquement à la haine et fomenter volontairement la haine envers un « groupe identifiable »**. Un tel groupe, selon l'article 318(4), « s'entend de toute section du public qui se différencie des autres par la couleur, la race, la religion, l'origine nationale ou ethnique, l'âge, le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité ou l'expression de genre ou la déficience mentale ou physique ».

L'article 319(1) stipule que : Quiconque, par la communication de déclarations en un endroit public, incite à la haine contre un groupe identifiable, lorsqu'une telle incitation est susceptible d'entraîner une violation de la paix, est coupable a) soit d'un acte criminel et passible d'un emprisonnement maximal de deux ans ; b) soit d'une infraction punissable sur déclaration de culpabilité par procédure sommaire.

L'article 319(3) prévoit différentes formes de défenses de bonne foi et de véracité pour les cas de fomentation volontaire de haine visés par l'article 319(2). L'article 320.1 du Code autorise un juge à ordonner la suppression de propagande haineuse sur tout système informatique accessible au public.

Pour établir si quelqu'un est coupable de propagande haineuse au sens de l'article 319, il faut d'abord que l'expression soit haineuse. Il faut démontrer, selon la lettre de l'article 319(1), que la communication de déclarations se déroule « en un endroit public », que « l'incitation » peut entraîner une « violation de la paix », ou encore, selon l'article 319(2), que la fomentation est « volontaire » et « autrement que dans une conversation privée ». Dans les affaires criminelles, le demandeur doit prouver hors de tout doute raisonnable que sa version des faits est la vraie. C'est un fardeau beaucoup plus élevé qu'en droit civil. Or, les médias sociaux permettent la création de « groupes secrets » qui semblent échapper à ces dispositions.

### *Les recours civils*

Outre le droit pénal, les recours civils peuvent être fondés soit sur les lois relatives aux droits de la personne (charte québécoise et autres lois provinciales de même nature), soit sur le droit civil (poursuites en diffamation).

Au Canada et au Québec, la liberté d'expression est protégée constitutionnellement par l'article 2(b) de la Charte canadienne des droits et libertés et par l'article 3 de la Charte québécoise des droits de la personne. La Cour a reconnu que c'est bien **toute expression non violente qui est protégée** dans son contenu comme dans sa forme. Par exemple, l'incitation, l'appui ou la justification d'un meurtre pour des raisons politiques ou religieuses constituent des formes violentes d'expression, donc non protégées.

<sup>5</sup> Les pages 49 à 55 du présent guide reposent sur des extraits de Potvin et Mathelet, 2019. Nous remercions l'éditeur pour son autorisation à reproduire.

La jurisprudence en matière de droits et libertés portant spécifiquement sur l'interdiction de l'expression haineuse repose essentiellement sur la trilogie des arrêts *Taylor, Andrews* et *Keegstra* en 1990, et sur l'arrêt *Whatcott* en 2013<sup>6</sup>. Ces arrêts interprètent la notion de « haine » au sens du Code criminel et en droit constitutionnel, et concluent que **c'est l'effet du préjudice entraîné par la haine qui justifie désormais l'interdiction de l'expression haineuse.**

L'arrêt *Whatcott* rappelle en 2013 que la définition d'un discours haineux doit remplir trois conditions, selon la jurisprudence :

La définition du mot « haine » proposée dans *Canada (Commission des droits de la personne) c. Taylor*, [1990] 3 RCS 892, à quelques modifications près, offre une méthode d'interprétation pratique d'interprétation du mot « haine » pour l'application des dispositions législatives interdisant les propos haineux. Trois lignes directrices principales doivent être suivies. Premièrement, les tribunaux judiciaires doivent appliquer de manière objective les dispositions interdisant les propos haineux. Ils doivent se demander si une personne *raisonnable, informée* du contexte et des circonstances, estimerait que les propos exposent le groupe protégé à la haine. Deuxièmement, les termes « haine » et « mépris » qui figurent dans la disposition ne s'entendent que des manifestations extrêmes de l'émotion à laquelle renvoient les termes « détestation » et « diffamation ». Ainsi sont écartés les propos qui, bien que répugnants et offensants, n'incitent pas à l'exécration, au dénigrement et au rejet qui risquent d'amener la discrimination et d'autres effets préjudiciables. Troisièmement, les tribunaux administratifs doivent axer l'analyse sur *les effets des propos en cause, à savoir s'ils sont susceptibles d'exposer la personne ou le groupe ciblé à la haine d'autres personnes*. Le caractère répugnant des idées exprimées ne suffit pas pour justifier d'en restreindre l'expression, et il n'est pas pertinent de se demander si l'auteur des propos avait l'intention d'inciter à la haine ou à la discrimination. Ce qu'il faut déterminer, ce sont *les effets qu'auront probablement les propos sur l'audience, compte tenu des objectifs législatifs visant à réduire ou à éliminer la discrimination*. [nous soulignons].

Pour saisir « l'appréhension raisonnée du préjudice » (arrêt *Whatcott*, par. 132), la Cour a retenu certains types de mots et de stratégies discursives qui exposent des groupes identifiables à la haine. Par exemple :

Les propos haineux *diffament souvent le groupe visé en reprochant à ses membres d'être la cause des problèmes actuels de la société*, et prétendent qu'ils constituent une « puissante menace » [...] Les propos haineux dénigrent également les groupes ciblés en laissant entendre que la situation de leurs membres *est illégale* ou qu'ils se livrent à des activités illicites. [...] des propos qui l'assimilent à des groupes qui font habituellement l'objet de l'opprobre public tels que les agresseurs d'enfants et les pédophiles. [...] Une des formes les plus extrêmes de procédé utilisé pour déconsidérer un groupe consiste à employer des termes déshumanisants en assimilant les membres à des animaux ou à des êtres inférieurs. [...] termes déshumanisants qui remettent en question l'appartenance des membres de ces groupes au genre humain (*ibid.*, par. 44 et 45).

La Cour insiste pour que l'on s'interroge sur les effets préjudiciables potentiels de l'expression visée<sup>7</sup>. Plutôt que l'intention volontaire ou le caractère répugnant du propos, « [c]e qu'il faut déterminer, ce sont donc les effets qu'auront probablement les propos sur l'audience, compte tenu des objectifs législatifs visant à réduire ou à éliminer la discrimination » (*ibid.*, par. 58). Cette évaluation doit être contextuelle. La répétition du propos peut être un facteur contextuel laissant appréhender un effet préjudiciable (*ibid.*, par. 53). La fragilité sociale d'un groupe ciblé ou identifiable,

<sup>6</sup> *Canada (Commission des droits de la personne) c. Taylor*, [1990] 3 RCS 892 ; *R. c. Andrews*, [1990] 3 RCS 870 ; *R. c. Keegstra*, [1990] 3, RCS 697, *Saskatchewan (Human Rights Commission) c. Whatcott*, [2013] CSC 11.

<sup>7</sup> *Saskatchewan (Human Rights Commission) c. Whatcott*, *op. cit.*, paragraphe 52.

dans un contexte de fortes tensions ou de polarisations sociales (comme le débat sur les « accommodements raisonnables » en 2006-2007 ou sur la « charte des valeurs québécoises » en 2013-2014), peut être un facteur contextuel, de même que le statut de celui ou celle qui tient un tel discours. Par exemple, un.e politicien.ne tenant de tels propos aura un effet de légitimation politique de la haine plus grand dans l'espace démocratique qu'un.e simple citoyen.ne.

Depuis l'arrêt *Keegstra*, les préjudices liés aux discours haineux répétitifs sont reconnus comme des motifs de préoccupation *réels et urgents*. Ceux-ci comprennent les conséquences psychologiques et sociales sur le groupe ciblé, la porte ouverte à sa discrimination dans la société et l'amoindrissement de sa capacité à participer à la vie démocratique, les membres du groupe devant chaque fois défendre leur intégrité pour que leur parole soit prise en considération<sup>8</sup>. « En dernière analyse, les dispositions législatives qui limitent l'expression de propos haineux visent à protéger le statut social des groupes vulnérables (*Ibid.*) ».

La Cour juge que l'objectif **de prévenir la discrimination justifie l'interdiction de propos haineux, même involontaires**, dans le contexte des droits de la personne (droit constitutionnel), et que limiter la liberté d'expression dans le cas de propos aux valeurs antidémocratiques est justifié.

[...] les avantages que comporte la suppression des discours haineux et de leurs effets préjudiciables l'emportent sur les effets néfastes qu'entraîne le fait de limiter une expression qui, de par sa nature, contribue peu à promouvoir les valeurs sous-jacentes à la liberté d'expression<sup>9</sup>.

La jurisprudence en matière de droits de la personne montre donc une évolution de l'interdiction des messages haineux à partir du point de vue des gens visés et de la garantie d'égalité dans les chartes.

Un discours est considéré comme haineux lorsqu'il porte préjudice à la dignité, à la réputation ou aux droits des personnes appartenant à certains groupes identifiables, qu'il est répétitif et qu'il influence le climat social et les rapports ethniques. Est donc considéré comme un discours haineux le discours qui, aux yeux d'une personne « raisonnable », est d'une virulence telle envers un groupe qu'il est susceptible d'exposer ce groupe à la marginalisation ou au rejet, à la détestation, au dénigrement ou à l'aversion, notamment pour que ce groupe soit perçu comme étant illégitime, dangereux ou ignoble. Il comporte des effets néfastes pour l'individu, le groupe ou la société (Potvin et Mathelet, 2018, p. 136).

Toutefois, depuis l'arrêt *Ward c. Québec (CDPDJ)* en 2022, pour faire l'objet d'une plainte à la Commission, les propos ciblant un motif de discrimination – tel que l'origine nationale ou ethnique, la langue, l'orientation sexuelle, le handicap ou la religion – doivent également mener à un traitement discriminatoire dans l'exercice d'un des droits énoncés aux articles 10 à 19 de la Charte, c'est-à-dire engendrer un préjudice au-delà du droit à la dignité de l'individu visé ou inciter d'autres personnes à discriminer sur des motifs similaires.

<sup>8</sup> *Saskatchewan (Human Rights Commission) c. Whatcott*, *op. cit.*, paragraphes 73 à 75.

<sup>9</sup> *Ibid.*, paragraphe 148.

### *Régulation dans les médias traditionnels et les médias sociaux*

Les médias sont tout autant soumis que les gouvernants, les entreprises ou les simples citoyen.ne.s à l'obligation légale d'appliquer le Code criminel ou les chartes afin de respecter les droits et la dignité des personnes. Par contre, l'article 13 de la Loi canadienne sur les droits de la personne, qui interdisait l'utilisation du téléphone (13.1) et d'Internet (13.2) pour aborder des questions susceptibles de propager la haine envers un groupe identifiable, a été abrogé en 2013, entre autres parce qu'il n'était pas assez spécifique sur la haine, et il n'a pas laissé place à des mesures apparentées. Mais d'autres mesures législatives et réglementaires sur la radiodiffusion s'ajoutent aux provisions du Code criminel et des Chartes. Par exemple, en vertu de la Loi sur la radiodiffusion, le Conseil de la radiodiffusion et des communications du Canada (CRTC), organisme indépendant, doit assurer le respect de la Politique canadienne de radiodiffusion (Rouzier et al, 2009), qui prévoit qu'un télédiffuseur doit reconnaître, respecter et promouvoir la diversité et éviter que des représentations négatives des minorités passent pour normales. Le CRTC doit également appliquer l'article 5 du Règlement sur la télédiffusion qui interdit de diffuser :

[...] des propos offensants ou des images offensantes qui, pris dans leur contexte, risquent d'exposer une personne, un groupe ou une classe de personnes à la haine ou au mépris pour des motifs fondés sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'orientation sexuelle, l'âge ou une déficience physique ou mentale (Rouzier et al, 2009, p. 13-14).

Le CRTC reçoit les plaintes des citoyen.ne.s, mais il se décharge en partie de cette responsabilité au profit d'organismes d'autorégulation à adhésion volontaire relevant de l'industrie, entre autres le Conseil de presse du Québec et le Conseil canadien des normes de la radiotélévision (CCNR). En 2008, le CCNR s'est doté d'un Code de la représentation équitable, qui prévoit d'éviter les représentations négatives, les stéréotypes, la stigmatisation ou la dérision des mythes, traditions et pratiques d'individus identifiables en vertu de motifs de discrimination interdits. Ainsi, un.e plaignant.e peut demander un avis public que le radiodiffuseur devra diffuser s'il est reconnu coupable, mais il peut aussi porter plainte au CRTC pour une sanction plus sévère.

Par contre, les médias sociaux n'ont aucun organisme de régulation au Canada et n'ont pas encore signé d'« entente » d'autorégulation sur un code de conduite commun quant à la surveillance et à la suppression des discours haineux, comme cela est exigé par la Commission européenne, par exemple. Cette approche autorégulatrice semble donner des résultats en Europe, car il y a plus de citoyen.ne.s qui signalent de tels comportements, et la suppression des messages serait effectuée (par Facebook notamment) le jour même. Au Canada, diverses plateformes dont Facebook se sont dotées d'une politique semblable, mais l'autorégulation est très variable d'une plateforme à l'autre.

### *Les techniques de propagande et les médias sociaux*

Dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, plusieurs théoricien.ne.s ont mis en lumière l'utilisation des médias par les mouvements fascistes comme instruments de propagande pour fabriquer des « personnalités autoritaires » et pour agir sur l'opinion publique (Ellul 1976; Morelli, 2006). Aujourd'hui, les groupes populistes identitaires et ultranationalistes – qui ont réémergé au Québec dans la foulée des débats publics sur les enjeux religieux et de la montée de l'extrême-droite à travers le monde – utilisent ces techniques à travers les médias sociaux.

Les discours de ces groupes ultranationalistes, comme la Fédération des Québécois de souche (FQS), La Meute, Atalante, les Soldats d'Odin, *Storm Alliance*, Horizon Québec Actuel (QAnon) ou Pégida Québec, ont à peu près les mêmes cibles : les « élites », le multiculturalisme, les médias, l'islamisme radical, le « wokisme », l'immigration « illégale » et les minorités qui, selon eux, attaquent l'homme blanc occidental ou le patrimoine religieux et culturel du Québec. Ces groupes mènent des **activités de propagande** sur une diversité de plateformes publiques mais surtout privées, afin de se mettre à l'abri des poursuites pour propagande haineuse. Comme d'autres groupes populistes à travers le monde, ils s'en servent pour s'adresser au grand public, sortir de la marginalité, se bâtir une crédibilité et se présenter comme de bon.ne.s citoyen.ne.s, patriotiques et légitimes, à l'inverse des élites politiques qu'ils dénoncent. Ils cherchent aussi à développer un sens d'appartenance et de communauté en recrutant des citoyen.ne.s isolé.e.s, à donner des ressources à leurs membres, tout en valorisant l'autodéfense (les milices) ; à coordonner des événements, des manifestations, des « cyberattaques » (*trolling*) et à diffuser des fausses nouvelles et créer des occasions aux groupes pour s'unir dans un mouvement politique. Enfin, les techniques propagandistes sont utilisées à la fois pour alimenter les discours racistes « ordinaires » des personnes qui fréquentent ces communautés virtuelles, pour orienter les échanges sur des enjeux identitaires et pour maintenir un sentiment de crise et d'appartenance.

Dès les années 1930, Miller (1937) avait identifié des techniques de propagande s'appuyant sur quatre leviers – **l'adhésion (bon) et le rejet (mauvais), l'autorité et la conformité (conformisme groupal)** – qui ont ensuite été repris et détaillés par plusieurs chercheurs (Domenach 1969 ; Ellul 2008 [1962] ; Gourévitch 1981 ; Rouquette 2004). Certains effets de ces techniques, étudiés en psychologie sociale sont aussi attribuables aux procédés utilisés par les médias (agenda setting, *framing*, *priming*), ainsi qu'à l'instrumentalisation et à la manipulation du sens, des représentations sociales et des mécanismes sociocognitifs du racisme – la dichotomisation Nous-Eux, la généralisation, l'infériorisation et la diabolisation de l'Autre, la victimisation de soi groupal, le catastrophisme, le désir d'expulsion ou d'élimination de l'Autre et l'appel à la légitimation politique ou au combat (Potvin 2008a, 2008b, 2017b [1999]). Ces derniers sont mobilisés pour influencer l'opinion au service de la cause, par ou à travers les procédés de communication et les techniques de propagande.

Le tableau 4 présente sept techniques de propagande, leurs objectifs respectifs, ainsi que des exemples pour les illustrer (Potvin, 2017a).

Tableau 4 – Techniques de propagande : objectifs et exemples

Objectif	Exemple
<p><b>Désignation d'un ennemi ou d'un bouc émissaire</b></p> <p>Transfert de la responsabilité, rejeter et dénigrer l'Autre, attiser la peur (Nous-Eux, diabolisation, victimisation)</p>	<p>« L'islamisation n'est qu'un symptôme de l'immigration de masse voulue et encouragée par le grand patronat mondialiste et les "Banksters" [...] le vrai problème : l'immigration de submersion et le multiculturalisme totalitaire au service du capital. »</p>
<p><b>La répétition bien orchestrée de thèmes, de termes et de mécanismes sociocognitifs</b></p> <p>Utiliser le langage des citoyen.ne.s ordinaires ; attiser les réactions vives et la mobilisation autour du rejet et de l'adhésion ; user de slogans, mousser sa crédibilité et son autorité.</p>	<p>« [...] le gouvernement et ses institutions placent au même niveau de dangerosité des organisations identitaires avec des groupes terroristes prônant le Jihad. [...] dès le début des événements tragiques [...] à Québec, les organisations nationalistes sont pointées du doigt, voire même accusées. [...] »</p>
<p><b>Unanimité et contagion (pression conformiste du groupe)</b></p> <p>Développer un sens d'appartenance et de communauté en recrutant des citoyen.ne.s isolé.e.s, créer une adhésion, un conformisme groupal.</p>	<p>« La Meute croit en la force du nombre car elle représente la démocratie [...]. La Meute croit en une meilleure représentation démocratique du peuple, car La Meute, c'est le peuple. La Meute est nationaliste. C'est une question d'identité, de culture, de langue et de droit fondamentaux ». (S.M., Février 2017)</p>
<p><b>Usage de mythes préexistants et d'affects collectifs</b></p> <p>Attiser la peur et la haine, rechercher l'approbation/la désapprobation (affects), utiliser des slogans.</p>	<p>[...] On se fait voler un peu de notre "pays" jour après jour. Les politiciens crasseux qui en rajoutent en leur donnant mer et monde. Les Québécois peuvent ben être écœurés de voir ça. On coupe dans tous les services, on va faire travailler nos aînés jusqu'à 70 ans parce que on a pu d'argent, mais hey, tu es immigrant ILLÉGAL t'as 50 enfants, viens à Montréal te faire soigner gratuit, lol... ça ne fait aucun sens ». (M. B., page Facebook de la Fédération des Québécois de souche (FQS), 21 février 2017).</p>
<p><b>Simplification exagérée (de l'histoire, des causes, des événements)</b></p> <p>Se rendre crédible et assoir son autorité. Imposer une logique binaire pour expliquer la complexité en fournissant des réponses simples. Susciter l'adhésion.</p>	<p>« Le Québécois ne sait plus qui il est. Depuis la chute du mouvement souverainiste, personne n'a pris le relais pour promouvoir l'identité nationale et la fierté d'être québécois, jusqu'à la fondation de La Meute en 2015. Pour savoir où nous allons comme société, pour savoir qui nous sommes, nous devons connaître notre ADN, notre histoire. Un peuple qui ne connaît pas son histoire est condamné à refaire les erreurs du passé. »</p>

.....

**Grossissement ou défiguration des faits, accusations mensongères et diffamation**

Fabriquer, déformer, interpréter et manipuler des faits, des nouvelles, des sondages ; imprécisions volontaires, sources non citées ; utilisation de mots vertueux pour attiser l'adhésion ou le rejet, la victimisation de soi et le catastrophisme

« La Meute n'est pas contre l'immigration, elle est contre la venue sans contrôle d'immigrants d'origine musulmane, sachant que jusqu'à 25 % d'entre eux sont des islamistes qui sont incompatibles avec notre démocratie et notre culture et qu'ils refuseront de s'intégrer. [...] »

.....

**Référence à l'autorité (légitimation et crédibilité politiques)**

Assoir sa crédibilité et son autorité, afin de mobiliser à des fins politiques

« Le noyau social est tellement attaqué sans cesse que c'est tout à fait normal et sain que les extrêmes reprennent le contrôle. Parce que là, l'extrémisme, c'est l'ultralibéralisme multiculturaliste qui cherche carrément à détruire ce noyau social. Il cherche à le faire fondre, dans une masse multicolore, mais insipide et hautement toxique. Et La Presse d'applaudir subtilement en jouant les vierges offensées. Vivement un Trump au Québec, quitte à casser certains pots et à choquer l'élite et leurs merdias » (S. R., La Meute).

.....

Tiré de Potvin, Maryse (2017a). Discours raciste et propagande haineuse : trois groupes populistes identitaires au Québec. *Diversité urbaine*, 17, 49-72.

**Pour justifier une guerre**, Anne Morelli illustre de son côté **dix principes** de propagande en donnant différents exemples dans son livre *Principes élémentaires de propagande de guerre* (2006). Ces principes se retrouvent dans les discours des gouvernements ou des États pour justifier la guerre :

1. nous ne voulons pas la guerre ;
2. le camp adverse est le seul responsable de la guerre ;
3. le chef du camp adverse a le visage du diable (ou « l'affreux de service ») ;
4. c'est une cause noble que nous défendons et non des intérêts particuliers ;
5. l'ennemi provoque sciemment des atrocités, et si nous commettons des bavures, c'est involontairement ;
6. l'ennemi utilise des armes non autorisées ;
7. nous subissons très peu de pertes, les pertes de l'ennemi sont énormes ;
8. les artistes et intellectuels soutiennent notre cause ;
9. notre cause a un caractère sacré ;
10. ceux (et celles) qui mettent en doute notre propagande sont des traîtres.



## Encadré 17 - Pistes pédagogiques



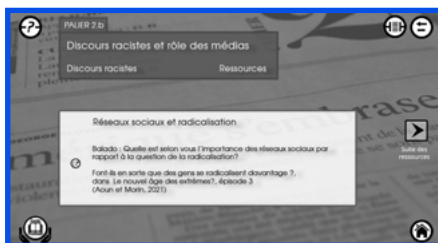
# PROPOS RACISTES ET HAINEUX SUR INTERNET



Vous pouvez enseigner aux élèves à reconnaître le racisme et la haine, en leur montrant à mieux identifier les mécanismes sociocognitifs du discours raciste, les stratégies utilisées par les médias traditionnels, et les techniques de propagande utilisées, notamment par les groupes haineux sur Internet. Dans un atelier, vous pouvez examiner la gravité des propos haineux sur Internet, depuis le dénigrement systématique typique d'une minorité (p. ex. les musulmans), les insultes par courriel, les sites Web qui font de l'humour aux dépens d'autrui et les jeux en ligne qui trouvent matière à divertissement dans la dégradation des autres, jusqu'aux sites des groupes haineux organisés. Une fois bien informés, les jeunes seront mieux en mesure de mettre en perspective ce qu'ils voient ou lisent en ligne et d'identifier des contenus populistes racistes et haineux sur des sites Web, forums ou blogs.

À l'aide de la grille d'analyse des discours racistes (tableau 3, p.46-47) et du tableau sur les techniques de propagandes (tableau 4, p. 54), exercez l'esprit critique des apprenants à l'aide d'articles de presse :

- Analyser les images utilisées dans les médias pour représenter des groupes minoritaires ou minorisés.
- Identifier les mécanismes sociocognitifs qui reviennent fréquemment dans les discours d'opinion (Nous-Eux, diabolisation, victimisation, etc.).
- Analyser les mots utilisés, les façons de cadrer les nouvelles et les réactions qu'ils suscitent.
- Réfléchir à la source du discours : qui parle ? À qui sert ce discours ? Qui est visé ? Où est-il diffusé ? Comment ? quels sont les objectifs du discours ?
- Analyser les arguments : quels sont-ils et sur quoi se basent-ils (données, émotions, référence à l'histoire) ?



Des ressources éducatives permettant d'approfondir ce thème sont proposées dans le webdocumentaire, ainsi que dans la partie B de ce guide.





# LES PALIERS DU RACISME

3/4



**Palier 4**

Radicalisation menant vers la violence,  
racisme politique et idéologique




**FICHE DU PALIER 3**

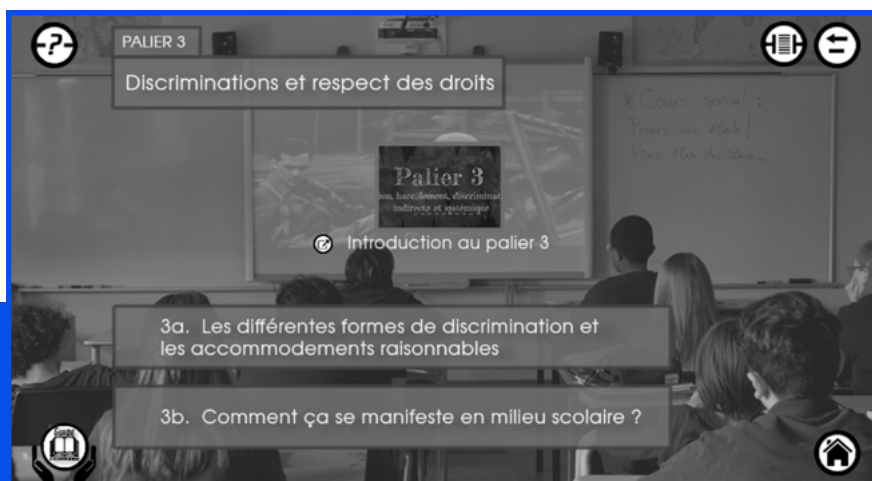
**DISCRIMINATION ET RESPECT  
DES DROITS**



Cette partie est articulée autour des questions suivantes :

- ▶ Qu'est-ce que la discrimination directe, indirecte ou systémique ?
  - ▶ Qu'est-ce que le harcèlement et l'intimidation liés à la discrimination ?
  - ▶ Qu'est-ce qu'un accommodement raisonnable ?
  - ▶ Comment la discrimination se manifeste-t-elle en milieu scolaire ?
- 

# COUP D'ŒIL SUR LE WEBDOCUMENTAIRE



WEBDOC



Maryse Potvin, sociologue et professeure à l'UQAM, introduit le troisième palier du racisme portant sur les discriminations et le respect des droits et libertés de la personne. En section 3a, Pierre Bosset, professeur au département des sciences juridiques de l'UQAM, expose dans une capsule vidéo les concepts juridiques de discrimination directe, indirecte et systémique, puis ce qu'est l'accommodement raisonnable et la manière dont les milieux scolaires peuvent répondre aux demandes d'accommodements. Ces deux questions sont abordées successivement.

## 1. Qu'est-ce que la discrimination directe, indirecte ou systémique ?<sup>10</sup>



WEBDOC



La discrimination est un traitement différentiel à l'égard des membres d'un groupe en raison de leur appartenance à ce groupe, et qui entraîne une violation des droits et libertés, une iniquité et des inégalités pour les membres du groupe, par exemple à l'école, dans l'accès à l'emploi, à des services ou au logement. **Elle peut se manifester sous la forme d'une distinction, d'une exclusion ou d'une préférence, exercée par un individu ou par une organisation de manière volontaire, ou involontaire**, en étant le résultat de politiques, de pratiques ou de normes en vigueur qui créent un

effet préjudiciable pour une personne ou un groupe, les empêchant d'exercer pleinement leurs droits. Elle est donc un acte et (ou) un effet de normes et de pratiques. Qu'elle soit raciste, sexiste ou relevant d'autres motifs, elle est aujourd'hui interdite légalement et condamnée socialement.

<sup>10</sup> Le texte de cette partie reprend des extraits de Bosset (2021) et de Potvin et Pilote (2021).

Au Canada, la définition juridique de la discrimination est le produit de la jurisprudence en matière de droits de la personne. La jurisprudence est l'ensemble des décisions rendues par les tribunaux. Elle joue un rôle majeur dans l'interprétation et l'évolution du droit, notamment en matière de droits de la personne. Ces interprétations évoluent au fil du temps en fonction des différents cas de discrimination soumis aux tribunaux. Le cœur du dispositif en matière d'égalité et de lutte contre les discriminations repose sur les chartes des droits et libertés.

La discrimination est encore souvent vue ou traitée comme une « dérive individuelle » et marginale, et comme un acte intentionnel ou volontaire. Or, au-delà des comportements individuels, la discrimination a des effets collectifs. En vue de contrer ces effets, les jugements de la Cour suprême du Canada des trente dernières années en matière de droits de la personne ont progressivement distingué la discrimination directe, la discrimination indirecte (et l'obligation d'accommodement raisonnable) et la discrimination systémique (Potvin et Latraverse, 2004).

### La discrimination directe

La *discrimination directe* est souvent volontaire, mais parfois subtile et dissimulée (par exemple, refuser un emploi à quelqu'un parce qu'il ou elle est noir.e). Cette forme de discrimination « coutumière » consiste à traiter des individus de manière différente et inéquitable dans divers domaines de la vie sociale en raison de leur appartenance à un groupe, donc reposant sur un motif de discrimination prohibé, et ce, de façon ouverte et avouée<sup>11</sup>.

Elle les empêche d'accéder à des biens culturels ou sociaux sous prétexte de leur inaptitude à les produire ou à les consommer. C'est le cas par exemple lorsqu'une personne refuse la candidature d'un individu pour un emploi ou un logement parce qu'il ou elle appartient à une minorité racisée ou ethnique (discrimination fondée sur couleur /race, l'origine ethnique).

### La discrimination indirecte

La *discrimination indirecte* se définit davantage par **ses effets préjudiciables** sur une catégorie de personnes. Dans le cas d'une discrimination indirecte attribuable à une pratique, c'est l'effet d'exclusion qui est le plus probant (par exemple, à compétence égale, un écart persiste), et c'est cet effet potentiel sur tout un groupe de personne qui constituera un élément pour justifier la suppression d'une pratique ou d'une règle contestée. Elle **se produit généralement sans intention de discriminer** :

« La situation discriminatoire découle plutôt de l'application uniforme d'une norme, d'une politique, d'une règle ou d'une pratique, neutre à première vue, ayant néanmoins un effet discriminatoire auprès d'un individu ou d'une catégorie d'individus en leur imposant des obligations, des peines ou des conditions restrictives non imposées à autrui. Des normes ou pratiques peuvent donc avoir un effet discriminatoire, « même si cet effet n'a pas été voulu ni prévu » (CDPDJ, 2011)<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Le texte de cette partie reprend des extraits de Bosset (2021) et de Potvin et Pilote (2021).

<sup>12</sup> <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/formation/accommodement/Pages/html/formes-discrimination.html>



### Encadré 18 - Fiche conceptuelle



## QUELS SONT LES MOTIFS DE DISCRIMINATION?



La Charte québécoise des droits de la personne précise 14 motifs interdits de discrimination : la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

La *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) et la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (RLRQ c. C-12, voir en ligne) sont interprétées de la même façon par les tribunaux. Il s'agit de lois fondamentales à caractère quasi constitutionnel qui s'appliquent à leur juridiction respective (fédérale ou provinciale) et qui ont préséance sur les autres lois en cas de litige. Elles offrent aux individus une protection contre la discrimination provenant des autorités gouvernementales ou des rapports entre individus.

<http://www.ensemble-rd.com/discrimination/discrimination-au-canada>.



### Encadré 19 - Fiche conceptuelle



## EXEMPLES DE DISCRIMINATION INDIRECTE



### Le calendrier civique

Le calendrier civique s'apparente à des normes de fonctionnement communes d'apparence neutre pouvant tout de même avoir un effet discriminatoire sur un individu ; ou sur certaines catégories d'individus. En effet, ce calendrier établit un certain nombre de jours fériés calqués sur le calendrier des fêtes catholiques (Noël, Vendredi saint et Pâques). Par conséquent, il aura potentiellement un effet préjudiciable sur les personnes appartenant à des groupes religieux minoritaires

### L'horaire de travail et de formation dispensée par l'employeur

L'horaire de travail, comme le « 9 à 5, 5 jours sur 7 », correspond également à ces normes de fonctionnement en emploi qui sont d'apparence neutre parce qu'elles s'appliquent à tous et à toutes uniformément. Il en va de même de la formation dispensée par l'employeur, par exemple les jours de fin de semaine.

L'application de ces règles de fonctionnement pourrait cependant être jugée discriminatoire, si elle ne tient pas compte des besoins particuliers de certains employé.e.s. Une mise en œuvre sans souplesse de l'horaire de travail et de formation dispensée par l'employeur pourrait en effet produire un effet discriminatoire sur des individus en raison, par exemple, de leur handicap (rendez-vous médicaux récurrents, utilisation du transport adapté, etc.)

Les exemples sont tirés de : <http://www.cdpedj.qc.ca/fr/formation/accommodement/Pages/html/formes-discrimination.html#note>

## La discrimination systémique

Les notions d'effet préjudiciable et d'accommodement raisonnable dans la jurisprudence canadienne ont ensuite mené au concept de *discrimination systémique*, développé et consacré par la Cour suprême en 1987 dans l'affaire CN c. Canada [Commission canadienne des droits de la personne] ([1987] 1 R.C.S. 1114).

La discrimination systémique, fondée sur un ou plusieurs motifs (couleur, origine religion, etc.) combine la discrimination directe et indirecte, car elle repose sur l'idée d'une interaction (et d'une rétroaction) entre des pratiques, des idées préconçues, des règles ou des normes d'apparence neutre (d'évaluation, de classement, de diagnostic...) qui créent un effet circulaire (ou un cercle vicieux) de la discrimination pour certains groupes (Potvin 2020) (voir [encadré 20](#)).



### Encadré 20 - Fiche conceptuelle



## DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE



La discrimination systémique combine la discrimination directe et indirecte pour créer un cercle vicieux et un effet de système (Potvin et Pilote, 2016). Elle « se comprend comme : [...] la somme d'effets d'exclusion disproportionnés qui résultent de l'effet conjugué d'attitudes empreintes de préjugés et de stéréotypes, souvent inconscients, et de politiques et pratiques généralement adoptées sans tenir compte des caractéristiques des membres de groupes visés par l'interdiction de la discrimination.

La discrimination systémique a bien souvent des effets durables sur un groupe identifiable d'individus en raison d'une caractéristique comme le sexe, l'âge, la couleur de la peau, le handicap, etc. Dans le système d'emploi, cette forme de discrimination peut, entre autres, se traduire par des perspectives d'embauche et d'avancement disproportionnellement désavantageuses notamment pour les femmes, les Autochtones, les minorités ethniques, les minorités visibles et les personnes handicapées.

Source :

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

La discrimination systémique doit, selon la Cour suprême, être combattue par des remèdes de nature systémique, comme une mesure d'équité en emploi et les Programmes d'accès à l'égalité (PAÉ) au Québec, pour corriger les désavantages subis par certains groupes-cibles qui sont historiquement victimes de discrimination (les femmes, les minorités visibles, les Autochtones et les personnes souffrant d'une incapacité).

La jurisprudence affirme désormais que l'égalité exige plus qu'une simple concurrence égale (ou égalité des chances). Elle nécessite l'adoption de mesures positives pour répondre aux besoins des individus lorsque leur participation égale n'est pas assurée.

L'interprétation de l'égalité des chances et désormais évaluée au regard d'une analyse des résultats (ou des effets), un passage de l'égalité formelle vers l'égalité réelle, par des moyens **d'équité**. Ainsi, les institutions (scolaires ou autres) ne peuvent se contenter de traiter « tout le monde de la même façon » pour respecter les droits de chacun, mais doivent donner à certain.e.s des services adaptés à leurs besoins (élèves handicapé.e.s, en difficulté ou nouvellement arrivé.e.s). L'accommodement raisonnable est une mesure d'équité, comme le préconise l'éducation inclusive.

Notons que la **discrimination est souvent intersectionnelle**, lorsqu'elle repose sur différents « marqueurs » ou motifs de discrimination (ethnicité, genre, classe sociale, couleur, religion, handicap...). Elle a souvent des effets cumulatifs (scolaires, socioéconomiques, politiques, sociosanitaires...), pouvant engendrer de la **ségrégation** (urbaine, scolaire, au travail). Ainsi, à force de discrimination, un groupe finit par être ségrégué ou exclu, puisqu'il est confiné à certaines filières, activités ou services, ou n'accède plus à l'usage de certaines ressources ou territoires (quartiers, écoles privées, propriétés...).

Certes, la ségrégation n'est pas toujours « imposée » et ne découle pas toujours de la discrimination. Elle peut résulter d'un processus spontané de regroupement communautaire à partir d'un critère (l'origine ethnique, la richesse ou autres). En revanche, lorsqu'elle est un effet de discriminations cumulatives, historiques, matérielles et symboliques (comme dans le cas des Noir.e.s américain.e.s), la ségrégation est une mise à distance qui exclut la participation et l'égalité dans le partage des ressources et du pouvoir dans une société (Potvin et Mc Andrew, 1996). Le racisme à l'égard des Noir.e.s aux États-Unis a eu des effets cumulatifs depuis l'époque de l'esclavage : discriminés de manière systémique sur le marché de l'emploi et exclus de la vie politique et des lieux de pouvoir, les Noir.e.s ont largement été concentré.e.s dans des espaces urbains séparés, défavorisés et désertés par les Blanc.he.s. Cette ségrégation raciale a donné lieu à ce que Wacquant et Wilson (1989) ont appelé des espaces d'« hyperghetto » aux États-Unis. L'hyperghetto, où se retrouvent les plus défavorisés, se définit peu en termes de communauté ou de culture, mais bien plus en termes de misère, d'exclusion totale, de chômage, de « désurbanisation », de reproduction d'une *underclass* sous-scolarisée, qui arrive difficilement à s'en sortir (Lapeyronnie, 2012). L'exemple américain a certes peu à voir avec la réalité québécoise, mais il **illustre bien l'existence des paliers franchis dans le processus de mise en forme de la ségrégation et son lien avec la discrimination systémique** (Mc Andrew et Potvin, 1996).



Encadré 21 - Pistes pédagogiques

## VRAI OU FAUX : LA DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE ET LE RESPECT DES DROITS



1. Lorsque l'on fait de la discrimination indirecte, on a toujours l'intention de discriminer.
2. La discrimination se définit juridiquement par le fait qu'une personne subisse un impact négatif sur l'exercice d'un droit ou d'une liberté.
3. La discrimination systémique, c'est la conjonction de toutes les formes de discrimination qui peuvent exister au sein d'un milieu.

### Réponses :

1. **Faux.**  
Le propre de la discrimination indirecte est que fréquemment, des normes neutres mais appliquées à tous-tes de la même façon ont des effets discriminatoires sur certaines personnes.
2. **Faux.**  
Bien que l'impact sur l'exercice d'un droit ou d'une liberté fait partie de la définition de la discrimination, la discrimination n'existe que si la défavorisation d'une personne ou d'un groupe se fait sur la base d'un motif de discrimination qui est interdit par la loi (race, sexe, religion, etc.).
3. **Vrai.**  
La discrimination systémique comprend la discrimination directe et indirecte.

De plus, les préjugés et la discrimination peuvent jouer en amont et en aval de plusieurs phénomènes. Par exemple, l'échec scolaire des jeunes de certaines origines ou la concentration ethnique dans certaines écoles, sans être clairement des « effets » documentés de discriminations, peuvent entraîner des conduites discriminatoires. De même, un programme d'accès à l'égalité ou l'obligation d'accommodement raisonnable, qui visent à corriger les effets de la discrimination, peuvent aussi nourrir le phénomène qu'ils veulent combattre. La ségrégation scolaire, sans résulter d'une volonté raciste, y participe souvent à rebours, par une ségrégation ethnico-raciale qui se joue sur le marché scolaire (ex. écoles privées et publiques) et qui résulte d'un ensemble de choix individuels, nourris par des préjugés de parents qui veulent maximiser leurs intérêts et leurs avantages en termes de statut social et de prestige (Potvin et Mc Andrew, 1996).



Encadré 22 - Fiche conceptuelle

## LE HARCÈLEMENT ET L'INTIMIDATION DISCRIMINATOIRE



**Le harcèlement**, qui est une forme que prend la discrimination, est interdit par la charte (article 10) lorsqu'il est fondé sur une caractéristique personnelle, c'est-à-dire sur l'un des 14 motifs dans la *Charte des droits et libertés de la personne*

[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_12/C12.HTM](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_12/C12.HTM).

Selon la CDPDJ : « Il y a harcèlement lorsque la conduite d'un individu porte atteinte à la dignité ou à la santé psychologique ou physique d'un ou plusieurs autres individus. Cette conduite peut se manifester par des paroles ou des comportements offensants, méprisants, hostiles ou non désirés à l'égard d'une ou de plusieurs personnes. Un seul acte grave, s'il entraîne un effet nocif continu sur la personne qui le subit, peut aussi constituer du harcèlement ».

<https://www.cdpdj.qc.ca/fr/droits-de-la-personne/pratiques/Pages/harcelement.aspx>

**L'intimidation**, c'est lorsqu'une personne essaie d'en dominer une autre de façon répétée par des moqueries, des gestes violents ou du rejet. C'est une relation de pouvoir qui blesse ou écrase l'autre sur une période plus ou moins longue. Souvent, l'intimidation a lieu en présence de témoins et plus il y a de témoins, plus l'intimidateur.trice sent qu'il ou elle a du pouvoir.

La Loi sur l'instruction publique oblige les commissions scolaires à mettre sur pied un plan de prévention et d'intervention en cas de violence ou d'intimidation. Ce plan doit être remis aux parents. Le directeur ou la directrice d'une école (ou un.e membre de la direction) est responsable de relever les plaintes dans des cas d'intimidation ou de violence. Chaque centre de services scolaire a maintenant son protecteur ou sa protectrice de l'élève, qui s'assure que les droits de chacun.e sont respectés, <https://educaloi.qc.ca/capsules/lintimidation-la-reconnaitre-et-agir/>

Selon la CDPJ : « L'intimidation peut compromettre un ou des droits protégés par la Charte des droits et libertés de la personne, par exemple: la sûreté, l'intégrité, le respect de la vie privée, la liberté d'expression, la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation, la protection de l'enfant, la protection des personnes âgées et handicapées, les conditions de travail justes et raisonnables ».

<https://www.cdpdj.qc.ca/fr/medias/notre-avis/Pages/intimidation.aspx>



## 2. Comment la discrimination se manifeste-t-elle en milieu scolaire ?

L'institution scolaire produit et reproduit des inégalités par des pratiques et des processus éducatifs discriminatoires d'apparence neutre, comme le classement, le profilage et les épreuves uniformes. L'idéologie « méritocratique » en milieu scolaire – selon laquelle la réussite scolaire relève de la seule volonté des individus – maintient une sorte d'aveuglement (*colour blindness*) face à ces formes de discriminations (Brown-Jeffy et Cooper, 2011). **Nous en parlons plus en détail dans la partie B de ce Guide, portant sur « le regard des jeunes ».**

### La discrimination directe à l'école se manifeste, par exemple, lorsque :

- ▷ Les élèves Noir.e.s sont plus souvent que les autres devant le bureau de la direction pour des punitions ou des sanctions ;
- ▷ Le refus d'une candidature parce que l'enseignant.e appartient à une minorité ethnique ou religieuse ;
- ▷ L'exclusion d'une personne dans les activités sociales ou scolaires entre pairs ;
- ▷ La participation à une activité entraîne des coûts qui excluent certain.e.s élèves et qu'aucune mesure de soutien n'est mise en place pour assurer leur participation ;
- ▷ La participation à une activité est exclusive au genre masculin, féminin ;
- ▷ Des parents blancs qui inscrivent leur enfant à l'école privée en raison de préjugés envers les immigrant.e.s qui fréquentent l'école du quartier ;
- ▷ La sélection pour un programme ou un projet particulier exclut des élèves dont le nom fait référence à l'appartenance à une communauté culturelle minorisée.

### La discrimination indirecte à l'école se manifeste par exemple, lorsque :

- ▷ Le calendrier scolaire est organisé selon des normes de fonctionnement communes d'apparence neutre pouvant tout de même avoir un effet discriminatoire sur un.e élève ; ou sur certaines catégories d'élèves. En effet, ce calendrier établit un nombre de jours fériés calqués sur le calendrier des fêtes catholiques (Noël, Vendredi saint et Pâques). Par conséquent, il aura potentiellement un effet préjudiciable sur les personnes appartenant à des groupes religieux minoritaires (inspiré de la CDPDJ, s.d.) ;
- ▷ Le curriculum ne tient pas compte des contributions scientifiques, sociales, culturelles ou politiques de certains groupes au cours de l'histoire ;
- ▷ L'organisation des rencontres de parents est établie à partir d'un horaire qui empêche la participation de parents dont les conditions de vie ou de travail ne permettent pas la participation (monoparentalité, horaire de travail atypique, isolement social, etc.) ;
- ▷ Les communications transmises aux parents ne sont pas traduites ou compréhensibles pour chacun d'entre eux ;
- ▷ Dans les services offerts ou les outils de classement ou d'évaluation peu adaptés aux réalités des élèves issus de l'immigration récente (langue, repères culturels, accès réduit aux services d'accueil, etc.) ;
- ▷ Le travail à faire à la maison est planifié selon des normes prises pour acquises, mais qui ne correspondent pas à la réalité de certaines familles (coûts, matériel spécialisé, temps nécessaire pour la réalisation, recours à des personnes tierces, etc.) ;

### La discrimination systémique à l'école est un amalgame de discriminations directes et indirectes affectant :

- ▷ Les relations entre tous les acteurs : l'implication des parents aux activités de l'école est possible selon un horaire et des modalités qui excluent certains parents, et en tenant peu compte de leur avis ;
- ▷ La représentation dans l'institution scolaire : les places occupées par les personnes des minorités au sein de l'école à tous les niveaux d'emplois et dans les processus décisionnels ne correspond pas à leur proportion dans le quartier ;
- ▷ Les savoirs transmis ou appris : l'absence de références à l'histoire des minorités, à des personnes exemplaires ou des faits historiques, ce qui ne permet pas à certains groupes d'élèves de se sentir entendus, reconnus, crédibles ou de pouvoir faire entendre leurs voix, faire (re)connaître leur histoire ou valoriser leurs expériences ou éléments de culture ;
- ▷ Les services offerts, les processus de classement, d'évaluation, d'orientation : les élèves de certains groupes sont globalement surreprésentés parmi ceux ayant fait l'objet de mesures d'encadrement, ou dans des catégories d'élèves à risque, en difficulté ou d'élèves handicapés ou en adaptation sociale et scolaire (EHDA) et dans des classes spéciales.

### Le harcèlement et l'intimidation à l'école se manifestent entre autres par :

- ▷ Des blagues et des commentaires répétés au sujet de la religion d'un.e élève, d'une famille ou d'un collègue de travail ;
- ▷ Une relation de pouvoir qui blesse ou écrase l'autre, par des moqueries, des gestes violents ou du rejet. L'intimidation se manifeste même sans intention de faire du mal, mais elle terrorise la victime.

« T'es nul, t'es laid et t'es gros »

« Tu viens d'une famille de terroristes ! »

« Tu penses vraiment qu'on te fait confiance? T'es bon à rien »

« Le p'tit là-bas, on va lui faire peur! »

« Montre-moi tes seins, sinon je vais mettre ta photo embarrassante sur Internet

<https://educaloi.qc.ca/capsules/lintimidation-la-reconnaitre-et-agir/>



Encadré 23 - Pistes pédagogiques

# RÉFLEXION SUR LA DISCRIMINATION



## Réflexion sur notre milieu scolaire

- Identifiez et décrivez les exemples de discrimination directe et indirecte dans la classe, l'école, la société.
- Est-ce qu'il s'agit le plus souvent d'attitudes, de propos, de comportements ou d'effets des normes et des règles de l'école qui sont peu adaptées aux réalités de certains élèves ?
- Identifiez les motifs de discrimination dans ces exemples (couleur, genre, âge, etc.), leur intersectionnalité, et les groupes les plus affectés.
- Identifiez les actions posées pour combattre ces phénomènes dans votre classe ou école ?

## Une leçon de discrimination : visionnement et intégration des concepts du palier 3

1. Visionnez le dossier de Radio-Canada sur le reportage *La leçon de discrimination* ([http://ici.radio-canada/actualite/v2/enjeux/niveau2\\_10939.shtml](http://ici.radio-canada/actualite/v2/enjeux/niveau2_10939.shtml))
2. Utilisez les concepts vus dans ce palier afin de répondre aux questions :
  - a) Quels sont les mécanismes de discrimination utilisés par l'enseignante pour faire l'expérience (différenciation, catégorisation Nous-Eux, stéréotypes, préjugés, propagande, ...) ?
  - b) Comment l'enseignante cherche-t-elle à justifier la discrimination (par ses discours et ses actes) ?
  - c) Quelles réactions cette expérience suscite-t-elle chez les élèves (les effets) ?

Source : Potvin et Pilote, 2021, p. 122

### 3. Qu'est-ce qu'un accommodement raisonnable ?

La jurisprudence qui a reconnu le phénomène de discrimination indirecte fait en sorte qu'aujourd'hui, les institutions ne peuvent ignorer l'effet de leurs politiques, normes ou pratiques sur les personnes (employé.e.s, client.e.s, élèves, etc.) si elles manifestent une inégalité de fait identifiable sur la base des motifs prohibés par les chartes – sexe, langue, couleur... Pour contrer cet effet, les tribunaux ont créé « l'obligation d'accommodement raisonnable » en fixant ses limites. Cette obligation exige une adaptation des normes, des pratiques ou des politiques institutionnelles en fonction des besoins des personnes qui peuvent subir un préjudice en raison de leur handicap, de leur religion ou d'autres motifs prohibés (Potvin et Latraverse, 2004).

Une limite est toutefois posée : l'accommodement ne doit pas créer de « contrainte excessive » pour l'institution (comme l'école), que ce soit en termes de coût, d'efficacité de la production, de mise en cause de la mission fondamentale de l'institution, d'atteinte aux droits des autres personnes et de sécurité. Un effet préjudiciable visible (une discrimination réelle ou potentielle) nécessite de corriger la situation afin de garantir le droit à l'égalité d'une personne, mais sans que cela ne crée de contraintes excessives pour l'institution. L'école a donc l'obligation d'assurer aux individus plus qu'une simple égalité formelle, en mettant en œuvre – sous réserve de ces limites – des accommodements susceptibles de corriger entièrement ou partiellement les effets discriminatoires non intentionnels de diverses pratiques ou normes institutionnelles qui peuvent être, au demeurant, parfaitement justifiables sur d'autres plans. Cette obligation juridique émane de la reconnaissance du fait que les institutions publiques ne sont pas neutres, mais bien légitimement et historiquement marquées, par exemple, par la religion du groupe majoritaire, ce qui peut avoir un effet potentiellement discriminatoire sur les personnes de religions minoritaires. Il ne s'agit donc pas d'un privilège, mais d'une exception permettant de rétablir et de garantir le droit à l'égalité d'une personne. Comme le montre l'ensemble de la jurisprudence en la matière, c'est précisément au nom des valeurs fondamentales d'égalité et de liberté qu'on peut équilibrer les droits entre eux et juger de la légitimité ou non de consentir une exemption quant à des normes ou à des pratiques à caractère universel.



#### Encadré 24 - Fiche conceptuelle

## ACCOMMODEMENT RAISONNABLE

Un accommodement raisonnable est décrit par Bosset (2021) comme étant l'adaptation de règles et de pratiques dans le but de « rétablir l'égalité dans une situation concrète et individualisée de discrimination [indirecte] » (p.261). La signification réelle de l'accommodement raisonnable va bien au-delà de la résolution d'une situation ponctuelle par une décision administrative, car il vise à appliquer le principe juridique de l'égalité entre les personnes, garantie par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec. Ainsi, un accommodement raisonnable représente une obligation légale de mettre en application les droits d'une personne lorsqu'une norme générale, appliquée collectivement, a un impact préjudiciable sur l'exercice des droits et libertés d'une personne (Bosset, 2021).

Comme le mentionne Pierre Bosset dans la capsule vidéo du webdocumentaire, la notion d'accommodement raisonnable ne figure pas dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, mais implicitement, elle y est intégrée car l'accommodement raisonnable découle de l'interprétation du **droit à l'égalité** (art. 10, 12 et 40) dans la jurisprudence en matière de droits de la personne. Tant les milieux scolaires publics que privés sont tenus de mettre en œuvre des accommodements raisonnables puisqu'ils dispensent des services au public.

Dans la capsule vidéo, des exemples d'accommodements raisonnables sont énumérés par Bosset :

1. **Un employeur peut être tenu d'adapter l'horaire de travail afin qu'une personne en situation de handicap puisse suivre des traitements médicaux ;**
2. **Une institution scolaire peut être tenue de permettre à un élève de passer un examen à un autre moment parce que des raisons religieuses empêchent l'élève de passer l'examen en même temps que tous.les les autres élèves.**

Ce type d'accommodement est dit raisonnable pour les deux parties s'il résulte d'un processus de collaboration impliquant la personne qui le demande et si la recherche d'une solution « repose sur la bonne foi et le compromis » (Bosset, 2021, p. 263).

Établir un accommodement raisonnable est une démarche nécessitant un climat favorable à la recherche de solutions, l'adoption d'une certaine posture et des comportements fondés sur les valeurs que sont « le respect mutuel, l'écoute, l'ouverture, le dialogue et la tolérance » (Bosset, 2021, p. 269). Concrètement, Pierre Bosset propose une série de recommandations au milieu scolaire pour favoriser ce te démarche :

- ▷ **Planifier et prévoir en amont les accommodements** en recueillant les besoins des élèves et de la clientèle dès le début de l'année.
- ▷ **Inviter la personne concernée à collaborer** avec le milieu scolaire dans la recherche de solution.
- ▷ **Évaluer toute demande d'accommodement au cas par cas** en mesurant son impact selon les critères de contrainte excessive (voir **encadré 25** à la page suivante).

Dans le webdocumentaire, Pierre Bosset rappelle que la couverture médiatique sur les accommodements raisonnables fondés sur la religion a été disproportionnée par rapport aux cas réels d'accommodements pour des motifs religieux. Les questions religieuses étaient au centre de toutes les attentions depuis le 11 septembre 2001. Le Québec a connu pendant des années de multiples débats sur les signes religieux dans l'espace public, sur la laïcité et la neutralité de l'État, dont la désormais célèbre « crise des accommodements raisonnables » de 2006 et 2007, qui a donné lieu à la création de la *Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles*, dite « commission Bouchard-Taylor ». Suivront ensuite le débat sur la proposition de « charte des valeurs québécoises » en 2013-2014, puis sur la Loi 21 (*Loi sur la Laïcité de l'État*) adopté en 2020. Déjà en 2008, le rapport de Bouchard-Taylor (2008) avait conclu que la couverture médiatique avait engendré un effet grossissant et disproportionné des demandes pour des motifs religieux, alors que la réalité était tout autre (Potvin, 2008 a,b). En milieu scolaire, le rapport Fleury (2008), commandé par le ministre de l'Éducation, avait montré à partir d'une vaste enquête auprès des écoles et des commissions scolaires, que peu de demandes d'accommodements portaient sur la religion, et lorsque c'était le cas, la très grande majorité des demandes provenaient de familles chrétiennes.

Par ailleurs, les plaintes pour refus d'un accommodement raisonnable demandé pour des motifs religieux constituent un faible pourcentage des plaintes reçues par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Un rapport récent de la commission (CDPDJ, 2022) montre que de 2013 à 2018, « la Commission a reçu **582 plaintes** parce qu'une demande d'accommodement raisonnable avait été refusée. Parmi ces plaintes, **90 % concernaient le handicap et 5 % la religion** » (CDPDJ, 2022, sect. Le rôle de la Commission).



#### Encadré 25 - Fiche conceptuelle

## COMMENT DÉTERMINER SI UN ACCOMMODEMENT REPRÉSENTERAIT UNE CONTRAINTE EXCESSIVE POUR L'ÉCOLE ?



### Combien cela coûterait-il ?

#### Coût financier

- ▷ Disponibilité de ressources financières suffisantes
- ▷ Coût raisonnable selon la situation financière de l'établissement scolaire

### Y aurait-il un impact sur le fonctionnement et la mission de l'institution ?

#### Répercussions sur le fonctionnement de l'établissement scolaire et sa mission

- ▷ Fréquence et durée de l'absence
- ▷ Capacité d'adaptation du milieu selon la taille et l'interchangeabilité des effectifs
- ▷ Conséquences sur l'organisation des services et le fonctionnement des activités
- ▷ Possibilité de reprise de temps ou d'aménagement d'horaire
- ▷ Équité entre les élèves et les membres du personnel

### Y aurait-il un impact sur la sécurité? Le droit des autres élèves? Des autres membres du personnel?

#### Répercussions possibles sur la sécurité et les droits d'autrui

- ▷ Conventions collectives
- ▷ Effet préjudiciable sur autrui
- ▷ Conflit avec d'autres droits fondamentaux
- ▷ Sécurité du milieu scolaire

Source : Inspiré de Bosset (2021)

La *Loi favorisant le respect de la neutralité religieuse de l'état et visant notamment à encadrer les demandes d'accommodements pour un motif religieux dans certains organismes*, article 14, prévoit que les demandes pour un motif religieux qui concernent le milieu scolaire ne doivent pas compromettre l'obligation de fréquentation scolaire; les régimes pédagogiques, le projet éducatif de l'école, la mission de l'école et la capacité de l'établissement de dispenser les services éducatifs prévus par loi.



## Encadré 26 - Pistes pédagogiques

# ÉTUDES DE CAS : ACCOMMODEMENTS RAISONNABLES



### 1. Lisez la situation suivante.

Madame « B » est directrice d'une école primaire de milieu socioéconomique moyen, où 80% de l'effectif est francophone de « vieille souche ». Parmi les 20% qui restent, on compte divers groupes, dont 5% de musulmans du Moyen-Orient et du sous-continent indien.

L'école, dont le personnel est féminin et québécois de vieille souche à 90%, pratique une pédagogie ouverte qui insiste sur l'autonomie et l'épanouissement de l'élève. On y favorise l'égalité des chances et la réussite scolaire pour toutes et tous. Le projet d'école, soutenu par les parents du Conseil d'établissement, reflète ces orientations. À l'exception des immigrants récents, plus faibles en français, les élèves des communautés minoritaires ont de bons résultats scolaires, particulièrement les filles qui, selon les enseignantes, « se valorisent beaucoup à l'école ».

Jusqu'à maintenant, le port du hijab par certaines élèves n'a pas donné lieu à des discussions publiques, la question ayant été réglée « cas par cas » dans chaque classe. Madame « B » est consciente qu'une majorité d'enseignantes respecte le droit de l'élève de porter le hijab en le considérant essentiellement comme un symbole religieux parmi d'autres (croix, kippa), alors qu'une minorité fait valoir qu'il socialise précocement les filles à la modestie et à la soumission, et y voient une atteinte à l'égalité des sexes. L'attitude de ces opposantes au port du hijab varie d'une tolérance stricte mais avec une pression déjà exercée sur l'élève (« Si les autres rient de toi, ne viens pas te plaindre à moi ») à une interdiction pure et simple (un cas extrême).

Les parents musulmans récemment arrivés et parlant peu le français ne se sont pas plaints de la situation, mais une collègue de madame « B » la met ainsi en garde : elle serait assise « sur un volcan » et serait mieux de réfléchir à la question et d'adopter une orientation d'ensemble pour toute l'école avant que le problème ne devienne sérieux.





## 2. Répondez aux questions suivantes en équipe de 2-3 personnes

En vous basant sur les articles 3, 10 et 43 de la Charte des droits et libertés de la personne et les articles 19, 22, 26, 37 (citer quel(s) alinéa(s)) de la Loi sur l'instruction publique, qui constituent des BALISES, dégagez la marge de manœuvre de Madame « B » :

- Loi sur l'instruction publique : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/l-13.3.pdf>
- La charte des droits et libertés de la personne : <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/c-12>

Est-ce qu'il y a une situation de discrimination ? Est-ce que certaines attitudes du personnel briment une liberté ou un droit en vertu de la Charte ?

La direction de l'école est-elle tenue légalement de chercher un accommodement ici ?

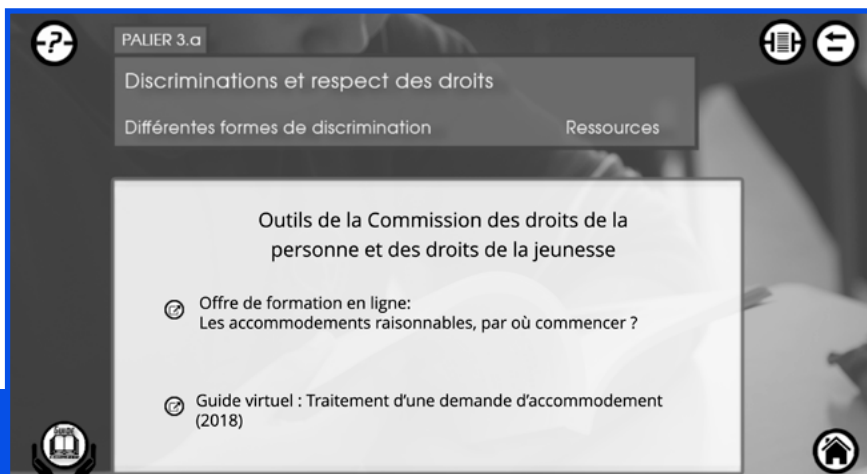
- a) Est-ce qu'il y a des motifs psychopédagogiques (liés au développement moral, social et psychologique de l'enfant) qui justifieraient certaines interventions de la direction, et lesquelles ?
- b) Quel impact ces attitudes peuvent avoir sur l'ensemble des élèves ?

Est-ce que la direction doit connaître l'importance du port du hijab pour l'élève, ou les parents ? Est-ce une démarche nécessaire ? Pourquoi ?

Expliquez si le fait d'interdire le port du hijab ou d'inciter fortement les élèves à ne pas le porter est acceptable ou inacceptable, et cela, dans toutes les situations. Par exemple, est-ce que le port du hijab a un effet négatif sur l'apprentissage, la vie scolaire, la sécurité des personnes ou les droits d'autrui ?

Source : Adapté de Mc Andrew, M. (2008) La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires. (MELS, 2008)

Des ressources éducatives permettant d'approfondir ce thème sont proposées dans le webdocumentaire, ainsi que dans la partie B de ce guide.








# LES PALIERS DU RACISME

4/4

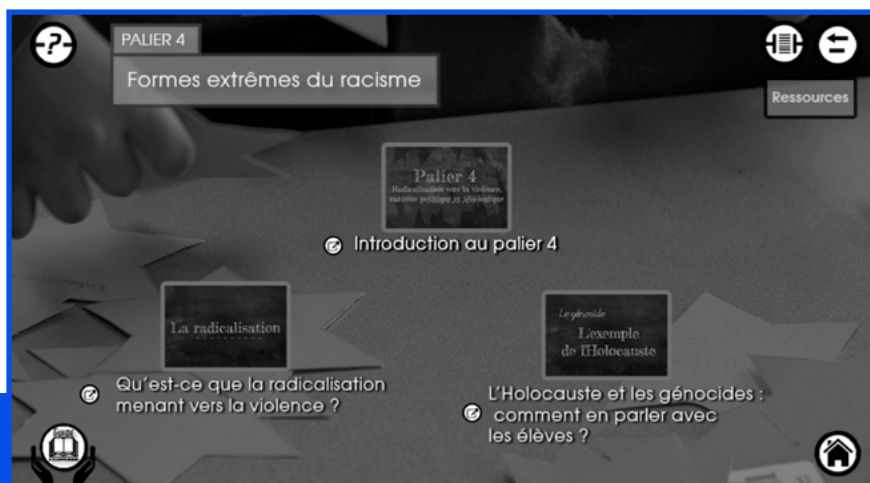


## FICHE DU PALIER 4 FORMES EXTRÊMES DE RACISME

Cette partie est articulée autour des questions suivantes :

- ▶ Qu'est-ce que les formes extrêmes du racisme ?
  - ▶ Qu'est-ce que la radicalisation menant vers la violence ?
  - ▶ Qu'est-ce qu'un génocide ?
- 

# COUP D'ŒIL SUR LE WEBDOCUMENTAIRE



Le palier le plus extrême du racisme mène à la violence et au régime politique raciste (ou racisme d'État). Dans les capsules du webdocumentaire, pour introduire ce dernier palier du racisme, Maryse Potvin, sociologue et professeure à l'UQAM, aborde la première question qui porte sur les formes extrêmes du racisme et la radicalisation. Ghayda Hassan, professeure de psychologie à l'UQAM, explique ce qu'est le processus de radicalisation menant ou non vers la violence et les polarisations sociales qui émergent des rapports sociaux. Monique Macleod, coordonnatrice des programmes pédagogiques au musée de l'Holocauste à Montréal, expose ensuite ce qu'est un génocide ; elle fait un historique de l'Holocauste, de l'antisémitisme puis ; elle présente des outils pour aborder ces sujets classe.

## 1. Qu'est-ce que les formes extrêmes du racisme ?

Tel qu'expliqué dans l'introduction de la **Partie A**, le racisme peut franchir plusieurs paliers. Le palier le plus extrême est le racisme idéologique et politique, qui mène à la violence et à l'insaturation d'un régime politique raciste (ou racisme d'État). Wieviorka explique que le phénomène peut atteindre différents niveaux (ou « paliers ») sous certaines conditions socio-historiques, passant d'espaces marginaux à des espaces plus formalisés, mais qui restent très difficiles à mesurer. Wieviorka (1998) identifiait quatre niveaux de racisme (infraracisme, racisme éclaté, racisme politique et racisme total ou d'État) pour illustrer le processus de cristallisation politique du phénomène, voire de « radicalisation » (**encadré 27**, p. 77).

- ▷ Au niveau le plus faible (**l'infraracisme**), les diverses expressions du racisme (préjugés, rumeurs, violence) sont diffuses, très localisées, marginalisées et sans unité dans la société.
- ▷ Au deuxième niveau (**racisme éclaté**), le phénomène est plus affirmé dans les sondages d'opinion, la violence des groupes d'extrême-droite est plus organisée, la discrimination et la ségrégation sont plus visibles dans l'espace urbain ou les médias, mais sans que ces formes ne soient unifiées en pénétrant le débat politique.
- ▷ Ce n'est qu'au troisième niveau (**racisme politique ou institutionnel**) que s'exerce une cristallisation plus poussée du racisme. Les idées racistes pénètrent les institutions et le débat politique, souvent par l'intermédiaire d'un parti politique qui les inscrit dans ses projets, les « oriente » et « en capitalise les affects » (1998, p. 14). Les idées racistes ne sont plus le fait de groupes marginaux, mais imprègnent la vie politique, obligeant les acteur.trice.s à en débattre.
- ▷ Enfin, au quatrième niveau, le **racisme est « total » et atteint les sommets de l'État**. La doctrine raciste commande alors l'organisation de l'État, ses programmes et son système juridique (lois discriminatoires à l'égard de certains groupes ciblés).

Le racisme est maximal lorsqu'il est traduit et porté par des partis qui se font élire démocratiquement, et lorsqu'il atteint explicitement l'État et les institutions, comme ce fut le cas du régime nazi en Allemagne, de la ségrégation raciale aux États-Unis, de l'Apartheid en Afrique du Sud et de d'autres dictatures à travers l'histoire. Toutefois, le moment historique où le racisme a atteint son niveau le plus élevé en se cristallisant comme idéologie d'État reste celui de l'Allemagne hitlérienne. À coup de propagande déshumanisante à l'égard des Juif.ive.s, le régime Nazi a transformé les juif.ive.s en ennemi.e.s afin de justifier l'adoption successive de lois discriminatoires, violant leurs droits et libertés dans tous les secteurs de la vie sociale et politique (droits à l'éducation, à un emploi, à la propriété, à un logement, à se promener librement, etc.) et ce, jusqu'à les enfermer dans des ghettos et à les assassiner par génocide (appelé Holocauste, voir **encadré 32**, p.88).

## 2. Qu'est-ce que la radicalisation menant vers la violence ?

**Visionnez la capsule de Ghayda Hassan sur « Qu'est-ce que la radicalisation ? ».** Elle y explique que le concept de radicalisation ne fait pas consensus (Schmid, 2013) et qu'il existe différents angles d'interprétation du phénomène : analytique/scientifique, politique, médiatique, et public/populaire. Appliqué, dès les années 1960, à différents mouvements politiques qui mettent en cause l'ordre établi et la domination (Black Panthers, Brigades rouges, Front de libération Nationale du Québec, etc.), le terme a ensuite désigné le passage à la violence de groupes extrémistes de gauche ou de droite, pour apparaître dans certains discours médiatiques et politiques depuis quelques années comme un synonyme « d'islamisme radical » (Borum, 2011a, b ; Khosrokhavar, 2014 ; Kundnani, 2012) (<https://info-radical.org/fr/types-de-radicalisation>). On trouve des radicalisations politiques de toutes les tendances : d'extrême-droite et d'extrême gauche, des radicalisations religieuses, ethniques et ultranationalistes ou prenant d'autres formes.

La radicalisation n'est donc pas univoque. Elle est généralement définie comme un processus engendré par des rapports inégaux de pouvoir entre groupes, qui peut (mais pas toujours) amener un individu ou un groupe à adopter une forme violente d'action plus ou moins liée « à une idéologie extrémiste à contenu politique, social ou religieux qui conteste l'ordre établi sur le plan politique, social ou culturel » (Khosrokhavar, 2014 p. 8).

Comme nous l'avons vu rapidement dans l'introduction de ce guide, **le racisme peut franchir des paliers, se durcir idéologiquement et mener à une action violente.** Ce processus de radicalisation idéologique s'alimente des polarisations sociales, nationales et internationales. Cette action violente peut être organisée ou désorganisée (le geste d'un « loup solitaire »), mais demeure fondée sur des représentations essentialistes/racistes des identités, de soi et de l'Autre dans des contextes polarisés. **La radicalisation raciste s'appréhende donc comme le produit des représentations et des interactions sociales, fondées sur une lecture de la réalité qui essentialise les identités (nationales, religieuses...), réduit l'Autre à une appartenance groupale et à des valeurs morales irréductibles et inassimilables à celles de son propre groupe (Potvin, 1999) et justifie la violence (Potvin, 2017a).**



## Encadré 27 - Fiche conceptuelle

# QU'EST-CE QUE LA RADICALISATION MENANT VERS LA VIOLENCE ?



La capsule vidéo « La radicalisation » de Ghayda Hassan dans le webdocumentaire permet de comprendre le processus de radicalisation. D'une manière générale. La radicalisation peut être ainsi définie comme :

...un processus dynamique à deux sens qui émerge des frictions intercommunautaires, compétitions et intérêts politiques, sociaux et économiques opposés des groupes, et où les pratiques normales de dialogue, de compromis et de tolérance sont progressivement délaissées pour un engagement accru dans les tactiques de confrontation et de conflits, mais pas nécessairement de façon violente (Audet, Fleury et Rousseau, s.d., p.3).

La radicalisation n'est pas nécessairement négative puisqu'elle peut engendrer des changements positifs pour la société. Elle peut se développer au sein d'un groupe social qui prend une position affirmée en adoptant un point de vue inflexible qui rejette le statu quo.

Notons que ce qui est considéré comme radicalisation dépend de la représentation sociale de ce qui est normal et extrême à différentes époques. Mais, lorsque la radicalisation se manifeste par de la violence et des gestes illégaux, la radicalisation peut représenter une menace sociale.

“La radicalisation menant à la violence est un processus par lequel une personne ou un groupe manifeste la volonté de recourir à l'utilisation de la violence ou de moyens non démocratiques ou de soutenir ou de faciliter une telle utilisation afin de provoquer des changements dans la société. Contrairement à l'extrémisme violent, elle n'implique pas nécessairement l'adhésion à une idéologie” (*Ibid*, p.4).

## La radicalisation d'extrême droite et des groupes populistes

Le Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence définit l'extrémisme de droite comme une “Forme de radicalisation associée à des motifs fascistes, racistes/racistes, suprémacistes, voire ultranationalistes. Caractérisée par la défense violente d'une identité raciale, ethnique ou pseudo-nationale, cette forme de radicalisation est également associée à une hostilité radicale envers les autorités étatiques, les minorités, les immigrant.e.s et/ou les groupes politiques de gauche” (<https://info-radical.org/fr/types-de-radicalisation>).

Comme nous l'avons vu au **Palier 2** de ce guide, les discours racistes ont pris de l'ampleur dans l'espace des médias sociaux, où ils se durcissent parfois et se stabilisent idéologiquement au sein de groupes populistes qui en pérennisent les affects et en politisent les enjeux identitaires (Bronner, 2015). **On constate depuis quelques années une croissance de la radicalisation identitaire et xénophobe et des groupes d'extrême-droite chez les groupes majoritaires dans les pays occidentaux** (Heitmeyer, 2010). Au Québec, Bérubé et Campana évaluaient en 2015 à plus d'une vingtaine de groupes d'extrême droite, ultranationalistes ou skinhead actifs dans différentes régions – groupes musicaux, formations politiques en émergence (comme

la Fédération des Québécois de souche), forums ou sites web de mouvements néonazis (comme la Meute ou Atalante, soldats d’Odin). Ces groupes affichaient des milliers de sympathisant.e.s (dont de nombreux militaires ou ex-militaires), faisaient appel à la violence contre les immigrant.e.s ou les minorités religieuses (en particulier les musulman.ne.s), et certains avaient aussi des projets paramilitaires (milices). Ces groupes sont apparus dans la foulée des débats sur les accommodements (2006- 2008) et la « Charte des valeurs québécoises » (2013-2014), sont actifs dans différentes régions et sur le web, et ont des influences idéologiques et des activités propagandistes multiples. Par ailleurs, on estimait à la même période à environ 130 le nombre de jeunes canadiens.ne.s qui sont allés rejoindre les forces de l’EI en Syrie (Gouvernement du Canada, 2014), dont une vingtaine du Québec (de Pierrebourg, 2015).

La plupart des **groupes au Québec sont plutôt de types « populistes identitaires » ou ultranationalistes** (comme la Fédération des Québécois de souche, La Meute, Atalante, Horizon Québec Actuel). Ils puisent leurs sources dans l’essoufflement du mouvement néonationaliste québécois et dans le répertoire des tensions historiques Québec-Canada (Potvin, 2018)<sup>13</sup>. À l’instar des groupes extrémistes dans le monde, ils effectuent des activités de propagande sur une diversité de plateformes autour de thèmes récurrents (multiculturalisme canadien, islamisme radical, immigration illégale) pour assoir leur légitimité : se présenter comme de bon.ne.s citoyen.ne.s patriotiques (Gerstenfeld et al., 2003); recruter des gens isolés (Schafer, 2002); développer un sens d’appartenance et de communauté (Simi et Futrell, 2006); coordonner des « cyber-attaques » (*trolling*), des fausses nouvelles, des manifestations pour unir les groupes dans un mouvement politique (*ibid.*).

Souvent perçus comme des groupes marginaux, **l’attentat à la mosquée de Québec en 2017** a eu pour effet de révéler, par et à travers les médias, l’ampleur de leur présence sur le web, leur pouvoir d’attraction dans certaines régions, leur capacité à mener des actions politiques médiatisées, et leurs effets polarisants sur les rapports ethniques et le climat social au Québec (Potvin, 2017a, b). La population et les élu.e.s ont ainsi pris conscience de deux choses : 1) que des processus de « radicalisation » existent bel et bien au sein du groupe majoritaire, et ont pris de l’ampleur avec les médias sociaux au cours des 15 dernières années et 2) que l’expression du racisme avait franchi des paliers supérieurs depuis le débat sur les accommodements raisonnables, passant d’un racisme « ordinaire » à un racisme plus « élaboré » (Taguieff, 1997), c’est-à-dire plus structuré, répétitif, axé sur une *justification rationalisée*, objet de propagande par des groupes plus ou moins organisés. On a assisté à un **processus de durcissement vers une « cristallisation politique »** (Wieviorka, 1998, 1993).

Cette forme d’action raciste et violente – discours haineux, actes organisés ou désorganisés (geste d’un « tireur fou ») – s’appuie sur des représentations fondées sur une lecture de la réalité qui essentialise les identités, de soi et/ou de l’Autre, dans des contextes polarisés (Borum, 2011), en puisant dans **un « faisceau » de conditions sociales et politiques, transversales aux diverses formes de radicalisation (religieuse, politique)** (Potvin, 2017a).

<sup>13</sup> Le néonationalisme est le nationalisme des peuples qui ont été historiquement dominés, conquis, colonisés et/ou minorisés, et qui luttent contre leur domination et leur disparition (Taguieff, 2007).

## Certaines personnes sont-elles plus portées à la radicalisation ?

Il n'existe pas de profil unique des personnes susceptibles de vivre un processus de radicalisation menant à la violence.

Perceptible dans la colère du *angry white* man tout autant que dans celle du jeune exclu et racisé, le processus menant vers la radicalisation peut aller au-delà de la critique sociale, s'activer et progresser vers la violence dans des contextes polarisés de crises identitaires, de chaos ou de conflits engendrés par les dynamiques mondiales, nationales ou locales... » (Potvin, 2017a, p.53).

La radicalisation puise dans un « faisceau de conditions » politiques, sociales et historiques et dans des facteurs de vulnérabilité, individuels et/ou collectifs (Garner et Selod, 2015). Ces facteurs touchent autant les formes de radicalisation religieuse que politique, les gens des minorités comme des majorités, tels que : des sentiments de victimisation, d'injustice, d'anomie et de perte de repères communautaires (Pauwels et De Waele, 2014) ; l'affaiblissement des institutions de socialisation et d'intégration (école, famille, église) ; l'accroissement des inégalités ; le déficit démocratique ; l'absence de prise en charge politique des demandes sociales (Alava et al. 2017) ; l'épuisement de mouvements sociaux capables de canaliser la critique sociale (Wieviorka 1992) (voir Potvin, 2017a).

Alors qu'aucun lien n'a été établi entre la radicalisation violente et les caractéristiques ethnoculturelles d'un individu, il demeure que le marqueur religieux a agi largement dans les médias et la population comme cadre d'interprétation du phénomène depuis le 11 septembre 2001 (Lentin, 2014 ; Garner et Selod, 2015). Pourtant, chez les jeunes fragilisé.e.s, précarisé.e.s ou racisé.e.s, plus vulnérables à diverses formes de radicalisation menant aux émeutes ou à la violence, la religion jouerait un rôle moins important sur leur radicalisation que la quête d'identité, les expériences de rejet et de violence, l'absence de prise en charge politique de leurs problèmes, le racisme vécu ou la surmédiatisation stigmatisante de leur groupe d'origine (Benedicto & Moran, 2016 ; Mansouri, 2013 ; Bertho, 2016 ; Dejean et al, 2016 ; Khosrokhavar, 2014 ; Rousseau et al., 2016). De plus, comme les attentats de Québec de janvier 2017 l'ont rappelé avec virulence, les messages haineux, le recrutement d'individus au nom de ces messages et l'utilisation des médias par des groupes fascistes et extrémistes ne sont pas exclusifs au djihadisme et ne datent pas d'hier (Adorno et al., 1950 ; Klein, 2009).

Chez les jeunes, Audet et al. (2019), recensent trois catégories de grands facteurs de vulnérabilité qui augmentent le risque de radicalisation violente : (1) les facteurs macrosociaux liés à l'exclusion sociale ; (2) les facteurs mésociaux liés à l'environnement direct des jeunes ; (3) les facteurs microsociaux qui regroupent les facteurs familiaux et personnels (**encadré 30**, p. 82). Les jeunes présentant des vulnérabilités en termes de santé mentale pourraient être plus porté.e.s à s'intéresser aux discours extrémistes de leurs pairs.



Encadré 28 - Fiche conceptuelle

## FACTEURS DE RADICALISATION MENANT À LA VIOLENCE



### Facteurs macrosociaux

- ▷ Discrimination, intimidation et ostracisme
- ▷ Absence de perspectives d'avenir pour les jeunes
- ▷ Chômage, sous-emploi, déqualification professionnelle
- ▷ Conflits politiques/armés et leurs répercussions

### Facteurs mésosociaux

- ▷ Réseaux sociaux réels et virtuels
- ▷ Leaders communautaires et politiques locaux
- ▷ Climat scolaire

### Facteurs microsociaux

- ▷ Facteurs familiaux et personnels
- ▷ Sentiment de désaffiliation sociale ou de rejet
- ▷ Sentiment de non-reconnaissance
- ▷ Incertitude identitaire
- ▷ Marginalisation sociale, économique et culturelle
- ▷ Victimisation, frustration

Source : Audet et al. (2019, p. 7)



Encadré 29 - Questions réflexives

## FORMES EXTRÊMES DU RACISME



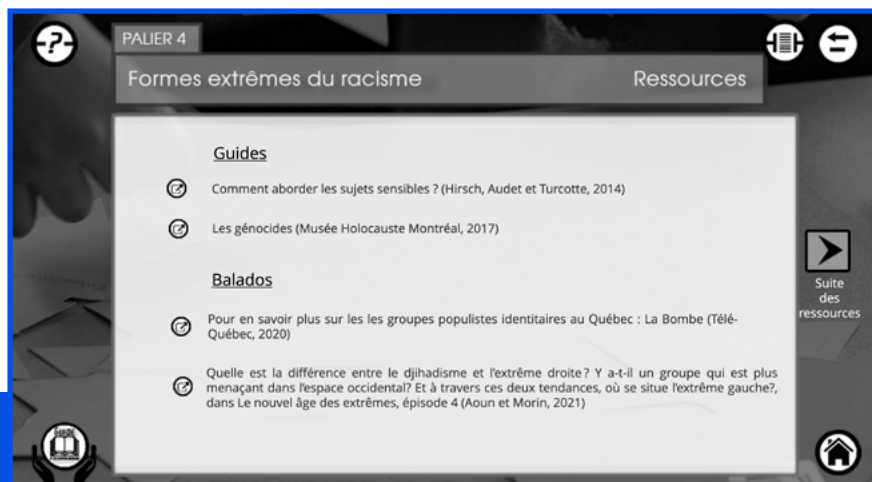
Considérant le contexte socio-historique du Québec, d'après vous, quelles sont les formes extrêmes du racisme les plus présentes ici ?

Quelles stratégies pouvez-vous développer en tant qu'enseignant.e.s pour que les élèves puissent faire des liens entre les génocides historiques et les formes extrêmes du racisme présentes dans nos sociétés d'aujourd'hui ?



Plusieurs activités permettant de travailler avec vos élèves ou vos étudiant.e.s sur les discours haineux sont identifiées au **Palier 2** de ce guide (section “Discours racistes et haineux” dans les médias traditionnels et sociaux). D’autres ressources sont indiquées dans la **Partie B** (section “Pour en savoir plus”), dont les nombreux guides du Centre de prévention de la radicalisation : <https://info-radical.org/fr/types-de-radicalisation/>

Le webdocumentaire comporte des liens vers des ressources sur les formes extrêmes du racisme.



### 3. Qu'est-ce qu'un génocide ?

Dans la capsule « L'holocauste et les génocides... », Monique Macleod, coordonnatrice des programmes pédagogiques au musée de l'Holocauste à Montréal, présente un historique de l'Holocauste, de l'antisémitisme et des outils pour aborder ces sujets en classe.

Le génocide est souvent présenté comme le paroxysme de l'idéologie raciste. Il s'agit d'un crime visant certains groupes qui ont été racialisés, minorisés, exclus par le groupe dominant au moyen d'un discours raciste diffusé par la propagande dans les médias (radios, journaux, télévision) et dans les lieux publics (écoles, travail, commerces, parcs, etc.).

La *Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide* (ONU, 1948) procure une définition légale du génocide qui permet de le reconnaître et de le punir. L'encadré suivant en présente un extrait significatif montrant l'importance de l'intention génocidaire, la diversité des actes considérés comme constituant un génocide, ainsi que les catégories des groupes pouvant en être les victimes.



### Encadré 30 - Fiche conceptuelle

## LE GÉNOCIDE : UN CRIME



Le génocide a officiellement été défini comme crime lorsque l'Organisation des Nations Unies (ONU) a adopté, le 9 décembre 1948, la Convention pour la prévention et la répression du crime de génocide :

... le génocide s'entend de l'un quelconque des actes ci-après commis dans l'intention de détruire, en tout ou en partie, un groupe national, ethnique, racial ou religieux, comme tel :

- ▷ Meurtre de membres du groupe ;
- ▷ Atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe;
- ▷ Soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle ;
- ▷ Mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe ;
- ▷ Transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.

Les actes énumérés, l'intention de détruire et les groupes victimes sont les trois éléments propres au crime de génocide.

En plus de définir le crime de génocide, la Convention interdit entre autres l'incitation à commettre le génocide.

Le XX<sup>e</sup> siècle a malheureusement connu maints cas de génocide. Le **Guide Étudier les génocides** (Hirsch et Moisan, 2022) propose l'étude de neuf de ces cas : le génocide des Herero et des Nama en Namibie, le génocide des Arméniens sous l'Empire ottoman, le génocide des Roms et Sinti commis par les Nazis, l'Holocauste, l'Holodomor, le génocide au Cambodge sous les Khmers rouges, le génocide des Musulmans en Bosnie, Le génocide des Tutsis au Rwanda et le génocide des Premiers Peuples au Canada ([www.education-genocide.ca](http://www.education-genocide.ca)). Les autrices, Sivane Hirsch et Sabrina Moisan, encouragent la comparaison des cas pour mieux saisir le processus génocidaire et les différentes manifestations qu'y prend le racisme. Pour ce faire, elles suggèrent de combiner la définition légale de la Convention (encadré 32) à une grille plus compréhensive qu'elles ont élaborée en adaptant les 10 étapes du génocide proposée par Gregory Stanton.

Leur grille du processus génocidaire contient les étapes suivantes : **la catégorisation, la déshumanisation, la polarisation, l'organisation, la persécution et la mise à mort, la négation et la quête de justice**. Elles proposent d'étudier chacune de ces étapes sous l'angle des manifestations du racisme, des actions des génocides et des effets de ces actions sur les victimes. Elles invitent également à voir l'agentivité des victimes, des citoyens et des États, en explorant les thèmes de la résistance et de la prévention.

La comparaison des cas de génocide est utile pour mieux saisir ce phénomène, son processus et les moyens de le prévenir. Toutefois, cet exercice ne doit pas mener à comparer les souffrances entre elles en mettant en parallèle le nombre de morts ou l'ampleur de la destruction d'un groupe. C'est pourquoi l'usage d'une grille du processus génocidaire, que ce soit celle de Stanton ou celle de Hirsch et Moisan, donne des points de comparaison axés plutôt sur le processus lui-même. La grille de Stanton est présentée par le Musée de l'Holocauste de Montréal dans **l'encadré 33**, p.90.



Encadré 31 - Pistes pédagogiques

## LE GÉNOCIDE : UN PROCESSUS EN PLUSIEURS ÉTAPES



Dans un Guide pour les enseignant.e.s, le Musée de l'Holocauste Montréal les invite à travailler avec leurs élèves du secondaire sur la compréhension des génocides, en lien avec l'exposition Ensemble contre le génocide : [https://museeholocauste.ca/app/uploads/2018/12/ensemble\\_contre\\_genocide.pdf](https://museeholocauste.ca/app/uploads/2018/12/ensemble_contre_genocide.pdf)

L'exposition et le guide explorent quatre génocides ayant marqué l'histoire : le génocide arménien, l'Holocauste, le génocide au Cambodge, le génocide des Tutsis au Rwanda, et quatre situations contemporaines d'atrocités de masse.

En plus de définir le génocide, les élèves seront amenés dans l'activité proposée à faire une recherche, à analyser la documentation historique sur l'un des génocides et à identifier les étapes d'un génocide. Ils devront utiliser la grille de Gregory H. Stanton (dans Musée de l'Holocauste Montréal, 2018), qui aborde le génocide comme un processus se manifestant en 10 étapes :

1. Classification
2. Symbolisation
3. Discrimination
4. Déshumanisation
5. Organisation
6. Polarisation
7. Préparation
8. Persécution
9. Extermination
10. Déni

Pour les définitions de chacune des étapes et des exemples, voir : <http://genocide.mhmc.ca/fr/genocide-etapes>

# AUTRES RESSOURCES SUR LES GÉNOCIDES ET L'HOLOCAUSTE

Hirsch, S. et Moisan, S. Étudier les génocides : [www.education-genocide.ca](http://www.education-genocide.ca)

Film « Martha », témoignage d'une survivante du camp d'Auschwitz-Birkenau :

<https://email.onf.ca/mail/OBS/61ld03ep019HBfWPaDg-697203334>

**Activités pour le primaire et le secondaire du musée de l'Holocauste :**

<https://museeholocauste.ca/fr/>

Exposition en ligne :

Ensemble contre le génocide : chercher la justice après le génocide

Brève histoire de l'Holocauste (Musée Holocauste Montréal, s. d.-a)

Guide « NOUS CONTRE EUX. La création de l'Autre ». <https://museeholocauste.ca/fr/activites/alterisation/>

Résumé imagé (musée de l'Holocauste Montréal, s. d.)

Pour les définitions de chacune des étapes menant vers le génocide et des exemples, voir: <http://genocide.mhmc.ca/fr/genocide-etapes>  
<https://museeholocauste.ca/fr/ressources-et-formations/dix-etapes-genocide/>

Le guide éducatif Nous contre Eux : La création de l'Autre, élaboré en collaboration avec le Musée canadien pour les droits de la personne, explore la relation entre l'altérisation, les violations des droits de la personne et le processus génocidaire

<https://museeholocauste.ca/fr/activites/alterisation/>

En étudiant la façon dont les groupes dominants ont recours à l'altérisation pour permettre l'exclusion, la discrimination et la persécution de groupes minoritaires, les élèves verront que l'altérisation constitue une première étape nécessaire du processus menant au génocide.

Hugues Théorêt (2012) *Les Chemises bleues : Adrien Arcand, journaliste antisémite canadien-français*, Septentrion.

Le Devoir sur la montée de l'antisémitisme : <https://www.ledevoir.com/societe/613926/societe-du-jamais-vu-depuis-la-fin-de-la-seconde-guerre-mondiale>

Moisan, S, Hirsch, S. et Strickler, C. *Enseigner l'Holocauste* : [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/O0000330548\\_Final\\_web\\_Holocauste.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC4394/O0000330548_Final_web_Holocauste.pdf)

Guide de récits de vie, *Mon histoire* (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV), 2018b)

Des ressources éducatives permettant d'approfondir ce thème sont proposées dans le webdocumentaire, ainsi que dans la partie B de ce guide.



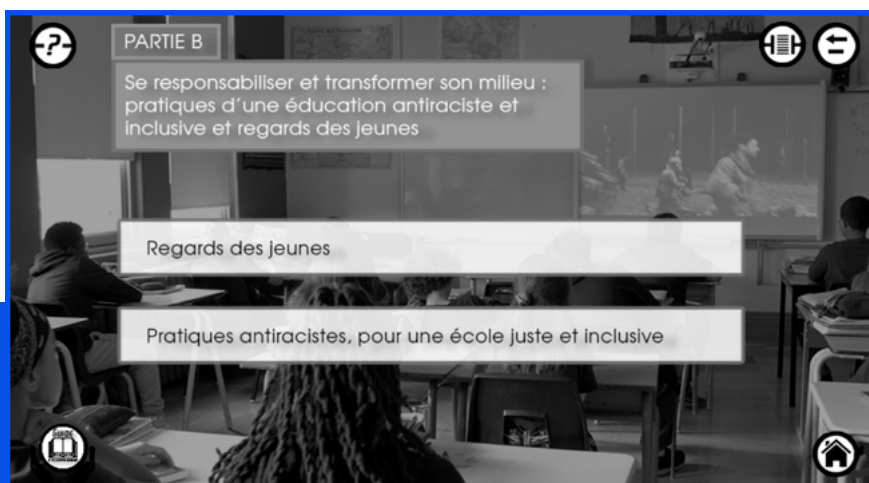
## PARTIE B

# SE RESPONSABILISER ET TRANSFORMER SON MILIEU : REGARDS DES JEUNES ET PRATIQUES D'UNE ÉDUCATION ANTIRACISTE ET INCLUSIVE

Cette partie est articulée autour des questions suivantes :

- ▷ Quel est le regard des jeunes sur leur expérience du racisme à l'école ?
- ▷ Quelles pratiques antiracistes, pour une école juste et inclusive ?

# COUP D'ŒIL SUR LE WEBDOCUMENTAIRE



WEBDOC

La **Partie B** comporte deux sections, l'une portant sur des témoignages de jeunes et des questions que vous pouvez poser aux élèves lors de discussions en classe, et l'autre sur des exemples de pratiques d'éducation antiraciste, inclusive et aux droits, exposées entre autres dans les capsules vidéo de cette section dans le webdocumentaire.

## 1. Quel est le regard de jeunes sur leur expérience du racisme à l'école?

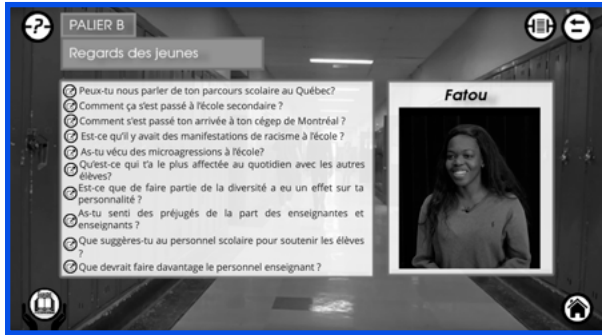
En visionnant les capsules « témoignages » de jeunes, on constate qu'ils et elles portent un regard globalement positif sur leurs parcours et leurs expériences à l'école québécoise, mais aussi assez critique sur certaines attitudes ou pratiques des personnes enseignantes. Ils et elles proposent quelques pistes pour améliorer l'école.

L'usage de témoignages de jeunes permet de donner la parole à ceux et celles qui subissent les effets du racisme (à cet effet, voir la partie sur les pratiques au point 2 et **l'encadré 37** (p. 94) pour des exemples de ressources).



WEBDOC

## Témoignage de Fatou



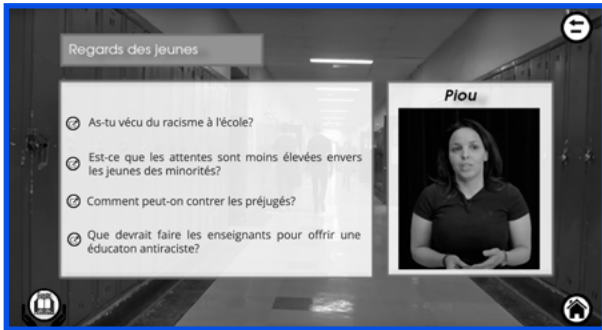
WEBDOC

« Le collège de Rosemont, ça a été ma première école à Montréal. Comme j'ai fait mon secondaire à Candiac, et bien j'étais la seule noire à l'école. C'est sûr qu'en arrivant à Rosemont, j'ai vu qu'il y avait une grande diversité au sein des étudiants, des enseignants, et de toute l'école. »

« Les enseignants ont peu d'attentes envers les minorités visibles. [...] Je vais toujours travailler deux fois plus qu'une blanche pour avoir un moins bon poste ou une moins bonne note. »

« J'aimerais ça des fois que les profs essaient de briser les tabous. Une discussion entre les profs et les étudiant-e-s sur les préjugés, ce qui se passe ailleurs dans le monde, mais aussi au Québec ».

## Témoignage de Piou



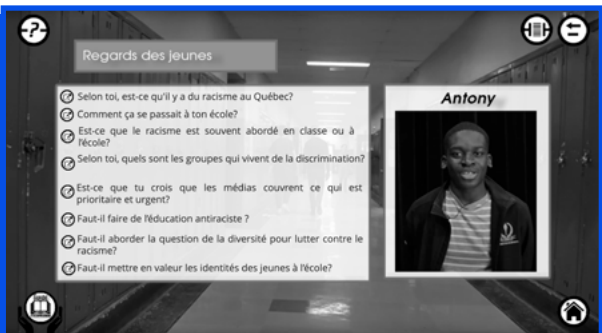
WEBDOC

« On attend beaucoup moins d'une personne issue de l'immigration africaine - africaine j'entends également maghrébine. On ne s'attend pas à ce qu'elle ait de très bons résultats. »

« Je me suis fait traitée de sale Arabe à l'école en France ».



## Témoignage d'Anthony



WEBDOC

« C'est sûr qu'on voyait beaucoup plus une figure, soit la face blanche. Il n'y avait pas beaucoup de représentativité des autres cultures. Donc il n'y avait pas beaucoup de noirs à mon école secondaire, je pense qu'il y avait deux professeurs noirs, et au CÉGEP j'en côtoie zéro. »

« Au secondaire, on n'approfondissait jamais vraiment (sur la question du racisme). »

Les propos des jeunes témoignent de manifestations souvent subtiles du racisme à l'école, comme des attentes moins élevées des enseignant.e.s envers les jeunes noir.e.s ou d'autres minorités racisées, l'absence de prise en compte de leurs réalités ou encore une certaine occultation du racisme dans les discussions en classe, une « omission » ou un refus d'en discuter et de le reconnaître à l'école.

Ces manifestations ont aussi été documentées par plusieurs recherches scientifiques portant sur l'expérience des jeunes des minorités racisées. Certaines d'entre elles montrent que l'école contribue, directement ou indirectement, à produire ou reproduire des discriminations « invisibles » mais ayant un effet conjugué et systémique, attribuables à la fois aux normes et interdits scolaires, aux biais inconscients, aux "micro-agressions" (encadré 32), au manque de soutien, au curriculum rigide, aux processus de sélection, d'évaluation, de diagnostic ou de classement, aux tests standardisés et parfois peu adaptés aux réalités et aux besoins des élèves, ainsi qu'à d'autres pratiques institutionnelles en apparence neutres, mais ayant des effets préjudiciables (Nieto et Bode, 2008, 2009; Mc Andrew et al., 2015; Borri-Anadon et al., 2021; Potvin et al., 2014, 2021).



Encadré 32

## LES MICRO-AGRESSIONS



Les micro-agressions racistes sont des formes banales et insaisissables du racisme, un racisme du quotidien qui se traduit par des micro-assauts, micro-insultes, micro-invalidations, rendant les voix des personnes racisées inaudibles, voire autocensurées (Sue et al., 2007). Ce sont des actes racistes verbaux ou non-verbaux, délibérés ou non, qui invalident ce que la personne fait ou dit parce qu'elle est racisée. Ces formes de micro-agressions témoignent des inégalités, actuelles et historiques, dans les rapports intergroupes.



Plusieurs chercheur.euse.s ont souligné que ce problème **d'invisibilité** des discriminations relève aussi de l'idéologie méritocratique dominante ("chacun mérite selon ses efforts individuels") au fondement de l'idée d'égalité des chances, qui présume que l'on part tous.tes à égalité dans la vie. Selon Brown-Jeffy et Cooper (2011), cette idéologie érigée en norme sociale créerait un aveuglement face à la couleur et au racisme (colorblindness) : les élèves sont tenu.e.s responsables de leur échec ou de leur réussite, ce qui relativise les causes externes des inégalités, liées aux rapports de pouvoir entre groupes, aux conditions socioéconomiques ou migratoires ou aux circonstances politiques ou familiales (Brown-Jeffy et Cooper, 2011, p. 76).

Quelques études sur les représentations des **acteur.trice.s scolaires, au Québec comme ailleurs**, ont montré que ces dernier.ère.s associent le racisme soit à une déviance ou une pathologie de quelques individus qui ont des préjugés ou des comportements marginaux, soit à des événements rares, fondés sur la haine et la violence, ou à des formes « extrêmes » situées dans **le passé et « ailleurs »**, comme l'esclavage ou le nazisme (Potvin et al., 2006). Ils et elles en parlent donc rarement comme un phénomène systémique ou découlant de rapports inégaux de pouvoir dans notre société. Cette étude (Ibid.) constate aussi des **résistances et des craintes** des acteur.trice.s scolaires à « nommer » **le racisme**, car jugé confrontant, conflictuel ou culpabilisant pour les membres du groupe majoritaire, par peur de déstabiliser le climat ou d'affecter la cohésion sociale. Toutefois, la série d'attentats perpétrés dans le monde, les phénomènes de radicalisation, de même que les débats publics tendus des 15 dernières années au Québec sur la religion ont sans doute changé ces perceptions.

Diverses études sur les jeunes des minorités racisées dans différents pays ont fait état de nombreuses manifestations de racisme, entre autres :

- ▷ **Des représentations stéréotypées** des jeunes issu.e.s des groupes racisés en tant que « problèmes » ou « victimes » parmi les intervenant.e.s scolaires (Gilroy, 1991 ; Dhume-Sonzogni, 2007), attribuables à une " peur inconsciente " des membres de la majorité envers certains groupes racisés (Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Smith-Maddox et Solorzano, 2002; Guéniff, 2007) ;
- ▷ **Des sanctions plus sévères** à leur égard, des sur-signalements à la direction de la protection de la jeunesse, une surveillance excessive et une obsession de la sécurité dans l'école (over-policing) [surtout au secondaire] ou, à l'inverse, une omission d'intervention, un déficit de protection ou de reconnaissance des problèmes des élèves (under-protecting) (Kushnick, 1999). À la fois source et effet de l'over policing et de l'under protecting, l'adulthoodification des jeunes Noir.e.s est un phénomène lié au racisme et aux biais inconscients bien documenté aux États-Unis et au Canada (encadré 33).
- ▷ L'orientation fréquente des élèves des minorités racisées vers des **classes particulières ou des voies d'évitement** (ou le secteur de la formation générale des adultes- FGA) en raison de biais culturels ou linguistiques – dans les instruments d'évaluation ou lors des jugements professionnels – amènent à surestimer leurs difficultés scolaires ou à ne pas tenir compte de leur caractère conjoncturel (Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Milner IV, 2008; Sleeter, 2004).
- ▷ Les jeunes racisé.e.s ressentent **une indifférence institutionnelle et de faibles attentes** entretenues à leur égard (Sleeter, 2004), de même qu'une exclusion par le groupe majoritaire, autant dans le curriculum formel que dans les interactions avec les enseignant.e.s (Magnan et al., 2019);

- ▷ Un manque d'intérêt de l'école envers les réalités, les opinions, les savoirs, les apports ou la participation de ces élèves ; **une absence de reconnaissance** de leur rôle de citoyen.ne.s et d'acteur.trice.s de transformation sociale, surtout pour certains groupes plus « marginalisés » (les élèves handicapés ou en adaptation sociale et scolaire (EHDA), ceux de l'éducation des adultes) ;
- ▷ Des formes d'« **injustice épistémique** » (Fricker, 2007), qui se traduisent à la fois par une « injustice testimoniale », soit un « **déficit de crédibilité** » (« ne pas être cru.e », préjugés inconscients à l'égard des jeunes), et une « injustice herméneutique », soit un « **déficit d'intelligibilité** », de reconnaissance, une occultation de leur réalité ou de leur expérience (« ne pas être compris.e », ne pas pouvoir donner un sens). L'injustice épistémique affecte davantage les jeunes minorisé.e.s ou marginalisé.e.s, qui se sentent peu reconnu.e.s comme acteur.trice.s par l'école, peu porteur.euse.s de savoirs et peu souvent décideur.euse.s dans la participation aux savoirs et aux apprentissages (Potvin, Magnan et Low, 2021). Elle a des répercussions sur l'agentivité et les « capacités » des apprenant.e.s (ou capacité de choisir, d'être et d'agir), selon le concept de Sen (2000), alors que le rôle de l'école est justement de développer ces capacités pour leur permettre de donner un sens à leur expérience au cours de leur vie (Verhoeven et al., 2007).

### Encadré 33

## L'EXEMPLE DE L'ADULTIFICATION DES JEUNES NOIR.E.S

À la fois source et effet de l'*over policing* et de l'*under protecting*, l'adultification des jeunes Noir.e.s est un phénomène lié au racisme et qui repose sur un ensemble de stéréotypes et de biais inconscients. Mieux documentée aux États-Unis, l'adultification existe aussi au Canada et au Québec (James et Turner, 2017; Livingstone, 2020). Dans la plupart des sociétés, et selon la Convention internationale des droits de l'enfant, les enfants sont considérés comme faisant partie d'un groupe distinct en raison de leur besoin de protection et de leur innocence. Or, une étude de 2016 publiée dans *Psychological Science* (Todd, Thiem, & Neel, 2016) a montré que des participant.e.s Blanc.he.s à des tests en psychologie sociale perçoivent les garçons Noirs comme étant menaçants dès l'âge de 5 ans, en leur associant des adjectifs tels que « violents », « dangereux », « hostiles » et « agressifs ». L'étude constate en fait que les stéréotypes appliqués aux adultes Noir.e.s sont généralisés aux enfants Noir.e.s.

Une autre recherche en psychologie sociale de Goff et al., (2014), menée auprès de 176 policiers de zones urbaines, et de 264 étudiant.e.s de premier cycle, pour la plupart Blanc.he.s, dans de grandes universités publiques américaines, montre que dans les deux cas, ils et elles ne perçoivent pas les garçons Noirs âgés de 10 ans avec la même « innocence infantile » que leurs pairs Blanc.he.s du même âge. Les garçons Noirs sont plus souvent considérés comme responsables de leurs actes à un âge précoce, plus susceptibles d'être considérés plus âgés, d'être perçus comme coupables et d'être confrontés à la violence policière s'ils sont accusés d'un crime. Ces différences de perceptions sont expliquées par les biais inconscients et stéréotypes envers les minorités dans une société à majorité blanche, où les Blanc.he.s s'identifient davantage à l'enfant blanc (associé à l'endogroupe), alors que l'enfant Noir est associé à une minorité et à un exogroupe.

Source : Potvin, 2022.

Des formes de discrimination profondément intégrées dans les pratiques de l'école rendent le racisme difficile à repérer et à dénoncer, puisqu'elles s'intègrent aux normes, aux procédures, aux dispositifs vus comme étant neutres. L'école, mentionne Dhume (2019), « s'affiche comme un lieu "évidemment" non raciste et un acteur "naturel" de l'antiracisme » (p. 18). Cette **invisibilité et apparente neutralité** de la culture institutionnelle se traduisent pourtant par des **micro-agressions** que les adultes et les membres du groupe majoritaire ne voient ni n'entendent le plus souvent (Dhume, 2019).

Les élèves auraient tendance à s'y accommoder plus qu'à dénoncer, en raison de la difficulté à démontrer et à faire reconnaître une injustice. De nombreux.euses jeunes adultes ayant été victimes de discrimination peinent à raconter, plusieurs années après leur sortie de l'école, la discrimination qu'ils et elles ont vécue, car ils et elles ont intériorisé les évaluations faites par l'institution (Brinbaum et al. 2013). L'école a donc un rôle important à jouer dans la prise de conscience par les élèves elles et eux-mêmes de la possible discrimination vécue et par le personnel scolaire des obstacles intégrés à la culture scolaire.



Encadré 34 – Fiche conceptuelle

## LA DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE À L'ÉCOLE ENVERS LES JEUNES NOIR-ES



Au Québec, un rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011), issu d'une vaste consultation sur le proflage racial et la discrimination systémique à l'égard des jeunes des minorités racisées, a fait des constats troublants quant à la discrimination systémique en milieu scolaire. Les spécialistes et les acteurs scolaires consultés ont souligné l'existence de plusieurs biais inconscients du personnel, règles et pratiques institutionnelles en apparence neutres, mais qui ont des effets préjudiciables sur les jeunes Noir.e.s, dont notamment plus de surveillance et de sanctions disciplinaires à leur égard et plus de signalements à la Direction de la protection de la jeunesse par les écoles.

Le rapport remet aussi en question l'usage d'instruments de diagnostic et d'évaluation parfois peu adaptés, alors que ces élèves se retrouvent davantage dans des filières de formation dévalorisées ou dans les « classes spéciales ». Ils et elles reçoivent plus souvent un code EHDA (Caraïbes et Bermudes) que les autres minorités et sont aussi plus souvent classé.e.s « élèves à risque », sans que ces décisions soient toujours bien étayées. Cela explique en partie leur orientation plus fréquente vers le secteur de la formation générale des adultes (FGA) pour finir leur secondaire, où ils et elles n'ont pas accès aux mêmes services qu'au secteur des jeunes, donc aux mêmes « conditions d'équité » (Potvin et Leclercq, 2014).



## LE RACISME ET LA DISCRIMINATION VÉCUS À L'ÉCOLE



Voici quelques questions auxquelles réfléchir individuellement ou collectivement avec les membres de l'équipe-école. L'objectif n'est pas d'y répondre de manière définitive, mais de consigner les observations, les questionnements et les pistes de réflexion qui émergent à la lumière du contexte dans lequel vous exercez, ainsi que de votre analyse de la situation de l'équité, de l'inclusion et de la justice sociale au sein de votre école.

- ▶ Quels groupes sont minorisés et victimes de discrimination dans la société ? Comment cela se répercute-t-il dans notre école, pour les élèves, leurs familles et le personnel scolaire ?
- ▶ Comment les personnes souhaitant agir face aux inégalités, injustices et exclusions au sein de l'école sont-elles encouragées et accompagnées ?
- ▶ Comment les données utilisées ou produites permettent-elles au personnel de l'établissement d'identifier et d'agir sur les écarts entre les groupes, relativement aux motifs de discrimination proscrits par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ?
- ▶ Sur quels critères s'appuie-t-on pour favoriser l'équité plutôt que l'égalité dans le partage des ressources dans l'établissement ?
- ▶ Comment l'équipe-école s'assure-t-elle d'inclure l'équité, l'inclusion et la justice sociale dans le code de vie et le projet éducatif de l'école ?
- ▶ De quelle manière s'assure-t-on que l'organisation des services éducatifs, du travail et des structures scolaires (locaux, horaires, etc.) n'a pas pour effet d'exclure ou de ségréger partiellement/temporairement ou entièrement/définitivement, certain.e.s élèves, groupes d'élèves et membres du personnel ?

(Tiré de Larochelle-Audet et al. 2020, p. 23)



## LES EFFETS POSSIBLES DU RACISME SUR LES PERSONNES À L'ÉCOLE



### Les élèves victimes de racisme peuvent :

- ▷ avoir peur d'aller à l'école ou éviter l'école ;
- ▷ avoir de la difficulté à étudier et à se concentrer en classe ;
- ▷ se sentir anxieux.se et malheureux.se ;
- ▷ se sentir observé.e, aliéné.e ;
- ▷ avoir du mal à se faire des amis ;
- ▷ prendre du retard dans leurs travaux scolaires ;
- ▷ obtenir de moins bons résultats à leurs examens ;
- ▷ ne pas parler leur première langue de peur de se faire ridiculiser ou harceler ;
- ▷ rejeter leur propre culture et les valeurs de leurs parents ;
- ▷ être confus à propos de leur identité ;
- ▷ se sentir rejeté.e ;
- ▷ se montrer agressifs ou perturbateurs, refuser l'autorité, rejeter les normes ;



### Les enseignants témoins ou victimes de racisme peuvent :

- ▷ ne pas vouloir aller au travail tous les jours ;
- ▷ perdre confiance en leur capacité à enseigner ;
- ▷ se sentir anxieux.se et malheureux.se ;
- ▷ éviter l'école ;
- ▷ perdre le goût d'enseigner.



### Les effets du racisme sur l'ensemble de l'école :

- ▷ les élèves ne sont ami.e.s qu'avec d'autres élèves de leurs mêmes origines ;
- ▷ les conflits et les bagarres se produisent entre élèves de groupes culturels ou linguistiques différents ;
- ▷ il y a conflit entre le personnel et les élèves d'origines différentes ;
- ▷ l'environnement scolaire n'est pas accueillant ;
- ▷ les parents n'ont pas confiance dans l'école ni dans le système d'éducation.

Source : fiche « Reconnaître le racisme », dans ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba, (2017), *Créer des écoles sans racisme à l'aide de conversations critiques et courales*, [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/racisme/docs/rec\\_racisme.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/racisme/docs/rec_racisme.pdf)



Encadré 37

## PRENDRE EN COMPTE LES RÉALITÉS DU RACISME CHEZ LES JEUNES



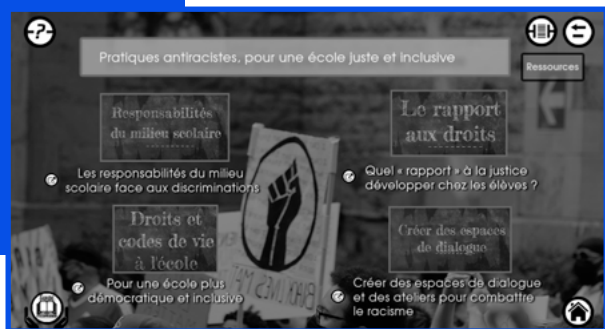
Il existe de nombreux films documentaires et capsules vidéo pour préparer vos activités pédagogiques. Par exemple : sur les jeunes d'origine haïtienne à Montréal, voir l'excellent documentaire *La couleur du temps*, réalisé par Danic Champoux en 2008, ou encore le documentaire plus récent *Briser le code*, réalisé par Nicolas Houde-Sauvé en 2020, avec des capsules de témoignages de jeunes et des capsules lexiques, sur le site de Télé-Québec, à <https://briserlecode.telequebec.tv/>. Ces témoignages permettent de discuter du rôle du racisme dans la construction identitaire des jeunes des minorités racisées.

Voir aussi les témoignages des *Béliers solidaires*, des jeunes de l'École Henri Bourrassa, à propos d'un enseignant qui a tenu des propos racistes pendant des années. Pour discuter avec vos élèves : <https://www.facebook.com/Beliers.solidaires>

Visionnez la capsule-débat sur l'école inclusive, avec Emilie Nicolas, Haroun Bouazzi et Akos Verboczy sur la chaîne youtube de l'OFDE, au colloque du *Réseau international éducation et diversité* de 2016 : <https://www.youtube.com/watch?v=8guesITu7FM&t=1630s>

Que vivent les jeunes des minorités racisées ? Réginald Fleury du Centre de services scolaires de Montréal expose différentes situations d'injustices à l'école, lors des journées d'études contre le racisme en 2018 de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : <https://www.youtube.com/watch?v=hBLRI9PQWss&t=184s>  
<https://www.youtube.com/watch?v=hBLRI9PQWss&t=496s>

## 2. Quelles pratiques antiracistes, pour une école juste et inclusive ?



WEBDOC



Après avoir pris connaissance des finalités et des concepts de l'éducation antiraciste et inclusive (partie A), le personnel scolaire peut s'engager plus loin dans un **processus de diagnostic, de planification et d'implantation d'une démarche systémique antiraciste et inclusive**, afin de faire de l'inclusion et de l'équité un processus institutionnel continu, fondé sur la coresponsabilité, l'imputabilité et le développement des compétences de tous. Elle repose sur un objectif à la fois d'approfondissement de la conscientisation, de la responsabilisation et de l'imputabilité des acteur.trice.s envers le développement d'une culture, de politiques et de pratiques antiracistes, d'équité, d'inclusion et d'effectivité des droits des élèves (Potvin, 2018). Tous.les acteur.trice.s de l'école – direction, personnel des services éducatifs particuliers et complémentaires, élèves, parents, communauté - sont des parties prenantes et des coresponsables d'une éducation équitable, pertinente et adaptée.

Développer une vision systémique de l'équité nécessite **d'observer, de comprendre, d'améliorer ou de transformer les dynamiques, processus, attitudes, comportements, règles ou pratiques préjudiciables dans son milieu. S'engager dans une démarche inclusive implique un questionnement des acteur.trice.s** scolaires portant sur les « zones de vulnérabilité » pouvant affecter la réussite des élèves et la prise en compte effective des finalités de l'inclusion à tous les paliers d'intervention. Toutes ces dimensions doivent être examinées et sélectionnées au fil du processus par les acteur.trice.s (Potvin, 2014).

Vous pouvez vous questionner sur vos propres **pratiques interculturelle, antiraciste et inclusive** et celles des autres acteur.trice.s dans votre école, visant à développer l'agentivité des jeunes et leurs capacités (capabilités) autour des **deux finalités d'une compétence inclusive** et quatre principes d'action (Potvin et al., 2015) pour lesquelles nous donnons des exemples de questions à se poser :

Tableau 5 : Deux finalités et quatre principes d'action

**Finalité de différenciation, de reconnaissance, d'équité et de non-discrimination, centrée sur l'apprenant**

**Premier principe d'action**

Prendre en compte les besoins, droits, réalités et expériences des apprenants dans l'application de l'équité, afin de faire réussir tous les élèves (égalité de résultats)

**Troisième principe d'action**

Adopter une démarche systémique pour faire de l'inclusion et de l'équité un processus institutionnel continu, fondé sur la coresponsabilité, l'imputabilité et le développement des compétences de tous

**Quatrième principe d'action**

Développer et s'appuyer sur des indicateurs qualitatifs et quantitatifs (*monitoring*) de diagnostic, de suivi et de résultats et des attentes élevées

**Finalité de participation, de responsabilisation et de transformation sociale, relationnelle et collective**

**Deuxième principe d'action**

Préparer tous les apprenants à vivre ensemble dans une société démocratique, pluraliste, afin de bâtir un monde de justice sociale et d'effectivité des droits

Source : Potvin, 2013, 2014, 2018a.

### En ce qui concerne la finalité d'équité et de reconnaissance

- ▷ Quelles pratiques d'équité reconnaissent et tiennent compte des expériences, besoins et réalités (sociales, ethnoculturelles, religieuses, migratoires) des apprenant.e.s dans ma classe et mon école, particulièrement celles et ceux issu.e.s des groupes minorisés et stigmatisés, vulnérables aux discriminations, au racisme et à l'exclusion ?

### Pour répondre à la finalité de transformation sociale :

- ▷ Quelles sont les bonnes pratiques pour préparer et amener tous.les apprenant.e.s à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer leur coresponsabilité citoyenne pour construire un monde plus juste et égalitaire ? Comment les amener à agir comme citoyen.ne.s engagé.e.s envers les droits et la justice, notamment en développant leur agentivité, i.e. leur autonomie de pensée, leurs capacités de faire des bons choix de vie et leur pouvoir d'agir (empowerment).
- ▷ Est-ce que j'adapte mes méthodes pédagogiques, mes contenus, mes savoir-faire et savoir-être relationnels et sociaux ?
- ▷ Est-ce que mon école poursuit une démarche institutionnelle inclusive ? Quels sont les exemples de politiques, de pratiques, d'indicateurs, de projets ou initiatives qui atteignent des objectifs d'équité et d'inclusion dans mon milieu ?

Vous pouvez faire des liens avec le **nouveau référentiel ministériel de compétences** professionnelles des enseignant.e.s (MEES, 2020), dont au moins quatre compétences comportent plusieurs dimensions liées aux finalités d'une approche inclusive et antiraciste (**encadré 38**, page suivante).





# COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES COMPORTANT QUELQUES DIMENSIONS D'ÉQUITÉ, D'ANTIRACISME ET D'INCLUSION



## Compétence 1

### Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture

- Porter un regard critique sur ses propres origines et ses pratiques culturelles, en reconnaître les potentialités et les limites, et trouver les moyens de les enrichir et de les diversifier
- Aménager la classe en un espace de vie inclusif et stimulant qui met la culture en valeur

## Compétence 3

### Planifier les situations d'enseignement apprentissage

- Tenir compte de l'hétérogénéité du groupe dans le choix du matériel et la préparation des situations d'enseignement et d'apprentissage : diversité de genre, ethnique, socioéconomique, culturelle, religieuse, linguistique ou liée à un handicap ; conceptions, besoins et champs d'intérêt des élèves.

## Compétence 7

### Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves

- Mettre en place, dans le cadre d'un enseignement inclusif, des stratégies de différenciation pédagogique, en vue de soutenir la pleine participation et la réussite de tous les élèves.

## Compétence 13

### Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

- Dénoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination.
- Adopter des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves, de ses collègues et de la communauté.
- Adopter et valoriser des comportements éthiques et responsables afin d'établir des liens empreints de respect et de confiance avec les élèves, les membres de l'équipe-école et la communauté éducative élargie.

Source : Adapté de Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2020)

## Des pratiques visant la finalité d'équité et de reconnaissance

Un enseignement inclusif est culturellement sensible, reconnaît, **prend en compte et valorise les savoirs, les réalités et les expériences des élèves, surtout celles et ceux qui appartiennent à des groupes qui ont été minorisés et laissés sans voix**, afin d'assurer leur participation active à l'apprentissage et à leur réussite (Gay, 2018). Il repose sur l'adaptation de ses propres pratiques et du curriculum aux élèves de sa classe, en adoptant par exemple des pratiques différenciées, plurilingues, coopératives et bien d'autres éléments culturels (ex. utiliser le slam).

Pour enseigner et développer l'esprit critique sur le racisme, vous devez d'abord **vous approprier des savoirs** généraux permettant de comprendre l'histoire, les concepts et les processus sociologiques (vus dans l'introduction et les paliers) qui créent des rapports inégalitaires entre les divers groupes et qui engendrent des identités, des polarisations, du racisme et des frontières ethniques dans la société et à l'école. L'enseignant.e doit être capable de les connaître et de les nommer adéquatement, en plus d'animer des discussions sur ces sujets parfois sensibles dans l'actualité.

En plus de la maîtrise des savoirs sur le racisme, la personne enseignante doit aussi être en mesure de **maîtriser les balises juridiques et les politiques** qui encadrent son rôle et ses « devoirs ». Par exemple, elle doit réfléchir à l'application de la charte des droits et libertés au quotidien à l'école, ou encore à l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), dont parle Pierre Bosset dans sa capsule vidéo, article qui stipule qu'« Il est du devoir de l'enseignant : 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ; 2° de collaborer à développer chez chaque élève le respect des droits de la personne ; [...] 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves [etc.] ». Ces *savoirs* s'imbriquent à d'autres connaissances essentielles de la personne enseignante sur les réalités de son école, sur les expériences, identités et parcours des apprenants dans sa classe, qui sont des facteurs à considérer pour assurer leur bien-être et leur réussite. Ils permettent de développer des aptitudes pour **mieux identifier et nommer les inégalités, les privilèges ou les exclusions à l'école**, ainsi que les positions occupées dans la société, du fait de son appartenance à des groupes dominants ou plutôt minorisés.

Pour comprendre les réalités et expériences des apprenant.e.s des groupes minorisés, **ouvrez des espaces de dialogue, un écosystème de (d'inter)connaissances avec et entre apprenant.e.s**, sur l'histoire des communautés et leur contribution à la société, les situations migratoires, les sentiments d'appartenance ou les situations de discrimination raciste vécues par les élèves ou leurs proches afin d'en faire des apprentissages et des moments pédagogiques, plutôt que de les occulter. Ceci engage la sensibilité à l'autre et des habiletés de communication de l'enseignant.e, en particulier des capacités d'écoute, d'observation et de communication interculturelle essentielles afin d'établir des liens collaboratifs entre et avec les apprenant.e.s et leur entourage. La réussite et le bien-être des jeunes immigrant.e.s ou dont les parents ont immigré dépendent entre autres de la qualité de la collaboration entre l'école, les familles et la communauté (Rachédi et Vatz Laaroussi, 2021).

Pour ce faire, l'enseignant.e doit **remettre en question ses propres a priori et préjugés** à partir desquels certain.e.s élèves sont catégorisé.e.s et étiqueté.e.s comme « moins bons ». Il ou elle doit aussi changer son approche afin de concevoir que tous.les apprenant.e.s peuvent résoudre des problèmes, réussir et s'engager dans la vie scolaire. Cette approche repose sur une reconnaissance ferme des droits et des besoins de tous les enfants en mobilisant une éthique du soin (care), de la sensibilité et de l'empathie envers les élèves et leurs réalités (Brown-Jeffy et Cooper, 2011).

Pour reconnaître et valoriser les identités multiples des apprenant.e.s, il est important de créer **des liens avec les familles des élèves et valoriser les savoirs et savoir-faire des élèves, de leurs familles et de leurs communautés** (Nieto, 2009).

L'intégration de ces savoirs dans l'enseignement permet d'accroître l'interconnaissance, les sentiments de reconnaissance et d'appartenance des élèves des minorités et leur participation à la vie scolaire. Le fait de valoriser la production d'apprentissages informels, notamment à l'extérieur de l'école, conduit par ailleurs à une meilleure intégration des repères socioculturels des élèves et permet de « déhiérarchiser » les savoirs enseignés et évalués.

Voici quelques pistes :

- ▷ **Connaître les expériences et réalités des élèves**, par des activités d'apprentissage ludiques en classe (dessins, journal de bord, théâtre...), par la communication avec les parents en dehors des moments formels (périodes de visites libres, activités avec les familles...) (Nieto, 2009) et par le dialogue avec la communauté locale (Apple et Beane, 2007). Établir des relations positives avec les parents augmente en outre la compréhension des difficultés structurelles auxquelles ils font face (Sleeter, 2004).
- ▷ Plusieurs recherches menées au Québec ont par ailleurs démontré que le travail des intervenants communautaires scolaires (ICS) et interculturels (ICSI) peut contribuer à l'établissement de **relations de confiance avec les familles immigrantes et à la mise en réseau des écoles et des organismes communautaires** œuvrant auprès de certains groupes minorisés (Audet et Potvin, 2013 ; Charette et al., 2019).
- ▷ **La création d'une communauté d'apprentissage** avec l'équipe-école et les membres de la communauté environnante contribue à élargir la participation des élèves et des familles aux affaires et à la planification scolaires, ainsi qu'aux décisions qui affectent la vie des élèves (Apple et Beane, 2007).

La section qui suit présente quelques exemples de ressources visant la finalité d'équité et de reconnaissance.

## Ressources éducatives permettant de viser la finalité d'équité et de reconnaissance

Vous trouverez dans cette section des ressources éducatives permettant à la fois d'approfondir les savoirs sur le racisme et les dimensions juridiques de l'éducation antiraciste, sur les expériences et réalités des élèves et des groupes minorisés, ainsi que des outils facilitant la planification des situations d'enseignement-apprentissage.

### Ressources pour parler du racisme en classe, nommer les phénomènes, planifier des situations d'apprentissage

#### Émissions et capsules vidéo

- ▶ Les races est-ce que ça existe ? <https://savoir.media/couple-de-nerds/clip/les-races-est-ce-que-ca-existe>
- ▶ Websérie de sensibilisation *Moi j'ai un ami blanc* : <https://www.monamiblanco.org>  
Il s'agit d'un projet satirique scénarisé par huit artistes de cultures diverses : atikamekw, anishnabe, haïtienne, tunisienne, congolaise, camerounaise et québécoise. L'histoire est racontée à travers une plateforme interactive et des capsules vidéo qui empruntent le look d'une campagne caritative. Des citoyens présentent leur « ami blanc » et racontent comment cette rencontre a provoqué une prise de conscience.
- ▶ Le Monopoly des inégalités : Un jeu de société (Observatoire des inégalités) : <https://www.youtube.com/watch?v=gZfbG4s59g>
- ▶ Émission Le grand chapitre, Canal Savoirs : Débat sur le Racisme et les valeurs traditionnelles : <https://savoir.media/le-grand-chapitre-saison-2/clip/racisme-et-valeurs-traditionnelle>
- ▶ Émission Spécimen (Suisse) « Je ne suis pas raciste mais... je le pense », émission du 2013 : <https://www.youtube.com/watch?v=RNIUNMqo0pghttps://www.rts.ch/play/tv/specimen/video/je-ne-suis-pas-raciste-mais---?urn=urn:rtis:video:7509519>
- ▶ <https://pages.rts.ch/emissions/specimen/5162864-je-ne-suis-pas-raciste-mais.html#timeline-anchor-integral-5162865>
- ▶ *Bien-être @ l'école* : modules de formation sur le racisme : <https://www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/equite-et-education-inclusive/comprendre-le-sexisme-le-racisme-et-lhomophobie/racisme>
- ▶ *Le Mouvement d'éducation populaire en action communautaire du Québec* : Activités d'animation sur le racisme pour le combattre : <http://www.mepacq.qc.ca/p-content/uploads/2019/11/Guide-danimation-Pour-contrer-le-racisme-agissons.pdf> et <http://www.mepacq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/06/Combattre-le-racisme-au-Que%CC%81bec.pdf>
- ▶ Réseau d'innovation pédagogique en entrepreneuriat collectif (RIPEC) : Répertoire d'activités brise-glace, Plateforme pédagogique : [https://sites.csfoc.ca/fileadmin/documents/socio/repertoire\\_dactivites\\_brise-glaceVF.pdf](https://sites.csfoc.ca/fileadmin/documents/socio/repertoire_dactivites_brise-glaceVF.pdf)

### Ressources pour parler du racisme systémique, du profilage, du « mot commençant par N... »

- ▶ Capsule vidéo de Ligue des droits et libertés : *Le Racisme systémique, parlons-en !* <https://www.youtube.com/watch?v=fl1XK3ENNf0>
- ▶ Savoir. Média. (2019). Le point sur le racisme au Québec. *Le grand chapitre*. Repéré à : <https://savoir.media/le-grand-chapitre-saison-2/clip/le-point-sur-le-racisme-au-quebec> : Débat sur le racisme systémique entre Émilie Nicolas et David Leroux avec Manal Drissi.
- ▶ Amnistie internationale, Le racisme systémique : <https://amnistie.ca/campagnes/racisme-systemique>
- ▶ Capsule vidéo sur le racisme systémique, de Guillaume Levasseur et Émilie Nicolas sur le site du journal *Le Devoir* : <https://www.ledevoir.com/videos/580123/en-video-qu-est-ce-que-le-racisme-systemique>
- ▶ Capsule vidéo - *Le racisme systémique*, dans *Briser le code*, Télé-Québec <https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51526/le-racisme-systemique>
- ▶ Capsule vidéo - *Profilage racial*, tirée du projet *Briser le code*, Télé-Québec <https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51525/le-profilage-racial>

- ▷ Il existe aussi sur la plateforme Briser le code un lexique et un document d'accompagnement pour l'enseignant.
- ▷ Capsules sur le racisme pour les abonnés CURIO, Une ressource éducative de Radio-Canada :  
<https://curio.ca/fr/video/la-delicate-question-du-racisme-au-quebec-25008/>  
<https://curio.ca/fr/video/la-diversite-sur-les-planches-19527/>  
<https://curio.ca/fr/video/le-musee-canadien-de-lhistoire-sinteresse-aux-pancartes-saguenay-ville-blanche-10643/>  
<https://curio.ca/fr/video/le-racisme-au-canada-21426/>
- ▷ Pour des définitions du racisme et de ses manifestations, site web de la Commission ontarienne des droits de la personne : <http://www.ohrc.on.ca/fr/book/export/html/24286>
- ▷ Agir contre le racisme systémique et la discrimination religieuse, y compris l'islamophobie – Rapport du comité permanent du patrimoine canadien <https://www.noscommunes.ca/Content/Committee/421/CHPC/Reports/RP9315686/chpcrp10/chpcrp10-f.pdf>
- ▷ Article sur la plateforme de Radio-Canada : « Le racisme systémique « existe malheureusement chez nous », affirme Régis Labeaume » :  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1739871/racisme-systemique-quebec-regis-labeaume>
- ▷ Article d'opinion dans *Le Soleil*, « Le racisme systémique et la violence des mots » :  
<https://www.lesoleil.com/opinions/point-de-vue/le-racisme-systemique-et-la-violence-des-mots-17e1db9ace8b5362c75263956f173ea9>
- ▷ Guide et activités, *Et si on parlait de racisme ?* :  
<https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2021/02/Guide-pedagogiqueFR-2.pdf>
- ▷ Lexique sur le site web de Canopé (France) : <https://www.reseau-canope.fr/eduquer-contre-le-racisme-et-lantisemitisme/identite-et-alterite.html>
- ▷ Site web du RÉPAT - Centre d'éducation populaire de l'Abitibi-Témiscamingue  
[https://www.lerepat.org/dossier/racisme\\_et\\_xenophobie\\_combattre\\_le\\_racisme\\_au\\_quebec](https://www.lerepat.org/dossier/racisme_et_xenophobie_combattre_le_racisme_au_quebec)
- ▷ Articles de presse concernant le débat de 2020 sur le « mot commençant par N » :  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1745909/mot-en-n-windsor-universite>  
<https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/09/the-coddling-of-the-american-mind/399356/>  
<https://www.lapresse.ca/actualites/2020-12-12/des-nouvelles-de-verushka.php>
- ▷ Dany Laferrière, *Petit traité sur le racisme*. Boréal, 2021
- ▷ Livre Enfants du monde: *Le racisme et l'intolérance*  
AUTEUR(S): Louise Spilsbury & Hanane Kai  
ÉDITION: Scholastic, 2019 : [https://mistikrak.ca/2020/12/18/\\_trashed/](https://mistikrak.ca/2020/12/18/_trashed/)

## Ressources sur les sérotypes et préjugés

- ▷ Capsule vidéo - Les biais inconscients, explication tirée du projet *Briser le code*, Télé-Québec  
<https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51517/les-biais-inconscients>
- ▷ Les micro-agressions : <https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51523/les-micro-agressions>
- ▷ Voir le *site web sur les biais cognitifs* en psychologie sociale, et ses différentes fiches explicatives, entre autres concernant les rapports intergroupes : <https://www.shortcogs.com/niveau-intergroupes>
- ▷ Plateforme pédagogique comportant 8 activités à faire avec les élèves sur les préjugés islamophobes - L'exposition « QuébécoisEs, musulmanEs et après... ? », Centre Justice et foi.  
<https://jf.qc.ca/vivre-ensemble/plateforme-pedagogique/>
- ▷ Capsule vidéo - Atelier justice et foi, Journées d'études "Pour une école antiraciste, inclusive et respectueuse des droits et libertés", OFDE, avril 2018. Atelier : *Aborder les préjugés envers les personnes musulmanes. Le guide pédagogique « QuébécoisEs, musulmanEs... et après? »* Centre justice et foi : Sabrina Sassi ET Mathieu Lizotte, : <https://www.youtube.com/watch?v=2oGDbYxpnIE&t=3s>

## Ressources sur les discriminations et l'intimidation

- ▷ La discrimination en deux minutes : <https://www.youtube.com/watch?v=8tebEeIB8WY>
- ▷ *Reportage La leçon de discrimination*, sur le site des archives de l'émission *Enjeux* de Radio-Canada : [https://ici.radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2\\_10939.shtml](https://ici.radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2_10939.shtml)
- ▷ Voir les activités associées à ce reportage sur le blog de la prof d'ECR : <https://laprofdecr.ca/2021/02/07/la-lecon-de-discrimination-enjeux/>
- ▷ Sur la discrimination, Radio – Canada Curio : <https://curio.ca/fr/collection/lutter-contre-le-racisme-et-la-discrimination-2686/La-leçon-de-discrimination-sur-Radio-Canada>
- ▷ L'intimidation, courte fiction inspirée de faits vécus, de Weizineau, 2018, Wapikoni Mobile : <https://vimeo.com/288871497>
- ▷ Modules de formation sur l'intimidation du projet *Bien-être à L'école* : <https://www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/prevention-de-lintimidation/lintimidation-cest-du-serieux>
- ▷ Capsule écrite *L'intimidation et la violence à l'école* (Éducaloi, 2012) <https://educaloi.qc.ca/capsules/intimidation-et-la-violence-a-l-ecole/>

## Ressources et activités éducatives pour valoriser la diversité des expériences des élèves

Les activités suivantes, proposées par des organismes, visent à reconnaître et valoriser la diversité des réalités, expériences, appartenances et identités des élèves, ainsi que la contribution des communautés minoritaires à la société québécoise.

- ▷ **Le musée de la personne**, une initiative du Centre d'histoire de Montréal, fait partie d'un réseau international qui oeuvre à la collecte et à la mise en valeur des histoires de vie. Les histoires de vie sont vues comme parties intégrantes de la mémoire sociale et comme outil de compréhension entre les peuples. L'approche du Musée de la Personne est très participative et vise à encourager les rapprochements interculturels et intergénérationnels, notamment auprès des adolescent.e.s. Le programme *Vous faites partie de l'histoire!*, qui s'adresse aux élèves des classes d'accueil en francisation des ordres d'enseignement primaire et secondaire, vise à faire découvrir l'histoire de Montréal aux élèves issus des communautés culturelles, l'apport de leur communauté à cette histoire ainsi que leur propre patrimoine familial.
- ▷ **L'Autre Montréal** : un organisme qui propose des visites guidées de Montréal à caractère historique sur différents thèmes, dont l'histoire des Noir.e.s, des Juif.ive.s ou de l'immigration, pour les jeunes du secondaire ou le personnel. **Kaléidoscope** est aussi un organisme qui effectue des visites guidées de Montréal sur les diversités culturelle et religieuse pour le primaire, le secondaire ou le personnel. Dans le même sens, **Amarrages sans frontières** organise des conférences sur les communautés culturelles ainsi que des visites dans ces communautés pour le primaire, le secondaire ou le personnel.
- ▷ **Qc History X Tour** est un tour guidé de la ville de Québec animée par l'historien et rappeur Webster. Il revisite l'histoire du Québec et du Canada à travers l'esclavage et la présence noire sur ce territoire depuis les débuts de la Nouvelle-France.  
*Québec History Tour*, du rappeur Webster et de Karim Ouellet (2011), à : [www.qchistoryxtours.ca](http://www.qchistoryxtours.ca).  
Images en ligne : Documents historiques : offres de ventes et annonces d'esclaves en fuite provenant des journaux de Québec de 1767 à 1791 (Qc History X, s.d.)  
Exposition sur les esclaves, par Webster pour les écoles <https://www.youtube.com/watch?v=DQMSmMadg5g&feature=youtu.be>.  
Exposition virtuelle *Fugitifs* (Webster et Zaazaa, 2020) <https://msj.world/fugitifs/card/XZWRV9UDc>  
Webster, L'esclavage au Canada: <https://www.facebook.com/radiocanada.info/videos/2416104055141997>  
REPORTAGE - Des traces de l'esclavage se trouvent aussi au Canada, expliqué par Webster <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1269942/esclavage-canada-noirs-autochtones-histoire>
- ▷ **Le Wapikoni mobile** est un studio ambulant de formation et de création audiovisuelles et musicales qui circule dans les communautés des Premières Nations du Québec. Il donne aux jeunes des Premières Nations l'occasion de s'exprimer au moyen de réalisations vidéo et musicales.

- ▷ Les ateliers d'expression créatrice **Théâtre Pluralité** visent à faciliter l'intégration des adolescent.e.s immigrant.e.s et/ou réfugié.e.s à leur nouvel environnement scolaire et social. Ces ateliers permettent aux jeunes de partager leurs expériences et de donner un sens à leur vie. Ils favorisent les transitions, soutiennent une construction identitaire harmonieuse et permettent le passage vers une identité hybride.
- ▷ Le **Réseau pour un développement psychosocial par le sport et le plein air** regroupe plusieurs organismes qui font des projets et de la formation de coaches (éducateur.e.s) avec les apprenant.e.s autochtones, issu.e.s de l'immigration ou en difficulté scolaire. Par exemple, l'organisme **Point de Rue** qui effectue du travail de proximité, et l'Institut **DesÉquilibres** font partie de ce réseau. Ce dernier organise des défis collectifs et solidaires – courses à relais longue distance en continue, descentes en rabaska, et autres - avec des jeunes en difficulté, dans les milieux autochtones ou multiethniques, menés depuis de nombreuses années avec des écoles et avec d'autres organismes, comme les centres d'amitié autochtones. L'organisme **Pour 3 points**, qui est aussi membre dans ce réseau, développe, par le sport, des habiletés de vie et de réussite à l'école chez les jeunes des milieux défavorisés et forme des coaches en ce sens.
- ▷ Le guide **Mener des groupes de parole en contexte scolaire** s'adresse aux membres du personnel enseignant et professionnel.le.s qui désirent favoriser le développement du bien-être des élèves et leur sentiment d'appartenance au groupe, en créant en classe un espace qui permet à chacun.e de s'exprimer librement sur une thématique particulière. Le guide propose un cadre d'intervention et des activités abordant particulièrement des thèmes liés à l'expérience migratoire et le métissage identitaire.
- ▷ Des **ateliers de Slam**, qui permettent aux jeunes de faire entendre leur voix, de créer des œuvres poétiques et de déployer leurs identités multiples et hybrides.  
  - Sur le slam : <https://www.paris.fr/pages/quand-les-enfants-slament-leurs-droits-7308>
  - Télé-Québec en classe, SLAM! Des ateliers d'écriture avec Élémé : <https://enclasse.telequebec.tv/collection/15>
  - Chaque semaine, le slameur Marc-Olivier Jean alias Élémé offre un atelier d'écriture de slam en ligne, pour apprendre aux jeunes du secondaire à jouer avec les mots.  
Vidéo ma richesse, Marc-Olivier Jean, alias Élémé : <https://www.youtube.com/watch?v=SOY5e0gp4ts>
  - Réflexion artistique sur l'identité culturelle et l'authenticité, selon Moridja Kitenge Banza : <https://www.youtube.com/watch?v=ZbGPhdBqOCE>
- ▷ Site web de **Mistikrak!** Pour découvrir la littérature jeunesse diversifiée : <https://mistikrak.ca/?fbclid=IwAR1O6zZsO8JZxtVU2fflL-5Fq6pFCBIFy-zKJlqEQUbAp6lO-ga5sgT85DE>
- ▷ Chaque année, en février, **Le Mois de l'histoire des Noirs**, permet de participer à des activités qui soulignent l'histoire et le patrimoine des noir.e.s au Québec et au Canada. Mois de l'histoire des Noir.e.s 2018 : <https://curio.ca/fr/video/mois-de-lhistoire-des-noirs-le-racisme-reportage-de-moussa-soumaro-16749/>
- ▷ Comme nous le voyons dans la capsule vidéo du webdocumentaire « Créer des espaces de dialogue », l'organisme **Ensemble pour le respect de la diversité** offre aux milieux scolaires des ateliers interactifs sur les discriminations et l'engagement et d'autres thématiques pour les adolescent.e.s de 12 à 14 ans et de 15-17 ans, : <http://www.ensemble-rd.com/terrain/ateliers-discrimination-15-17-ans>
- ▷ Voici quelques exemples de projets pédagogiques produits par de futurs enseignants, gagnants du concours de projets interculturels et inclusifs de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité :
  - En 2016: projet sur le racisme, Mathieu Lizotte ; <https://www.youtube.com/watch?v=jEgm00CtuN8&t=5s>
  - Je change de pays, je change d'école, François Desjardins : <https://www.youtube.com/watch?v=zZsA-ggnTCY>
  - Projet abordant les réalités autochtones, Christina Marie Phelps : <https://www.youtube.com/watch?v=4dZapZc55EU&t=42s>

## Ressources pour aborder l'histoire du racisme Sur l'esclavage de 1704 à 1834

### Films

- ▷ BOUCHARD, Jean-François : *L'esclavage au Canada français*, Canada, Ciné fête, 2004, DVD, 22 min, avec Vic Pelletier et Jean-François Bouchard.  
[https://cap.banq.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef\\_0003184886&locale=fr](https://cap.banq.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0003184886&locale=fr)
- ▷ LEPAGE, Marquise (2005), *Le Rouge et le Noir... au service du Blanc!*, Canada, Groupe ECP et Société GRICS, 2005, accès par CVE, 52 min.
- ▷ ASSELIN, Martine et MARTIN, Éric (2007) *Québec, lieu de passage* (payant):  
<https://vimeo.com/ondemand/quebeclieudepassage>

### Livre numérique et Monographies

- ▷ TRUDEL, Marcel, *Deux siècles d'esclavage au Québec*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 2009, 359p.  
<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/776458/deux-siecle-desclavage-au-quebec-marcel-trudel-livre-incontournable>
- ▷ MACKEY, Frank, *L'esclavage et les Noirs à Montréal, 1760-1840*, Montréal, Hurtubise, 2013, 662 p
- ▷ AFUA, Cooper, *L'histoire de l'esclavage au Canada et de l'incendie de Montréal*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2007, 309 p.
- ▷ BEAUGRAND-CHAMPAGNE, Denyse, *Le procès de Marie-Josèphe-Angélique*, Outremont, Libre expression, 2004, 295 p.
- ▷ NELSON, Charmaine, *Slavery, Geography and Empire in Nineteenth-Century Marine Landscapes of Montreal and Jamaica*, Londres / New York, Routledge / Taylor & Francis Group, 2016, 416 p.

## Ressources pour valoriser l'histoire et les personnages marquants de l'histoire des Noirs

### Vidéos et Guides pédagogiques

- ▷ CAPSULE VIDÉO - Minutes du patrimoine : Jackie Robinson  
Les membres des Royaux de Montréal et leurs partisans accueillent le premier joueur afro-américain. Cet événement marque le début de l'élimination de la barrière de la couleur dans les ligues majeures du baseball (1946)
- ▷ CAPSULE VIDÉO - Minutes du patrimoine : Viola Desmond  
L'histoire de Viola Desmond, une entrepreneuse qui s'est battue contre la ségrégation en Nouvelle-Écosse dans les années 1940.
- ▷ CAPSULE VIDÉO - 1968 - J.O. de Mexico : le poing levé et ganté de Tommie Smith et John Carlos  
<https://www.ina.fr/video/I00012524>  
Sur le podium des Jeux Olympiques de Mexico, à l'issue de la finale du 200m, remportée par Tommie SMITH, les athlètes noirs Tommie SMITH et John CARLOS, deux des trois gagnants, brandissent un poing ganté de noir, les yeux rivés vers le sol. Ils font ainsi du podium des Jeux olympiques une tribune politique, alors que la lutte pour les droits civiques fait rage aux États-Unis.
- ▷ CAPSULE VIDÉO - Une vie : ROSA PARKS <https://www.youtube.com/watch?v=LZ7RF8-xPUk>
- ▷ TEXTE en anglais - *Discours I have a dream*, Martin Luther King Jr, 28 août 1963.  
<https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkiveadream.htm#:~:text=sisters%20and%20brothers-,I%20have%20a%20dream%20today!,flesh%20shall%20see%20it%20together.%22>

### POUR ABONNÉ DE CURIO.ca

- ▷ Les communautés noires de Montréal unies pour les jeunes (2017) : <https://curio.ca/fr/video/les-communaut-es-noires-de-montreal-unies-pour-leurs-jeunes-13005/>
- ▷ Reportage de Mélodie Coulombes sur le racisme, 2018: sur <https://curio.ca/fr/video/mois-de-l-histoire-des-noirs-le-racisme-reportage-de-melodie-coulombe-16739/>
- ▷ BALADO : Reportage du 11 avril 1979 <https://curio.ca/fr/audio/les-noirs-au-canada-13026/>
- ▷ La situation des Noirs au Canada et au Québec. L'institutionnalisation du racisme au Canada. L'arrivée des Noirs au Canada. Le contact entre les immigrants noirs et celles et ceux nés au Canada. Le flux migratoire haïtien. L'homogénéisation ou l'amalgame des noirs.



- ▷ GUIDE PÉDAGOGIQUE - L'HISTOIRE DES NOIRS AU CANADA  
[http://education.historicacanada.ca/files/145/FR\\_BlackHistory\\_FINALPRINTFILE.pdf](http://education.historicacanada.ca/files/145/FR_BlackHistory_FINALPRINTFILE.pdf)
- ▷ GUIDE DE SOUTIEN AUX ENSEIGNANTS - ENSEIGNER L'HISTOIRE DES NOIRS AU QUÉBEC (Moisan et Hirsch, 2016) :  
[https://carrefour-education.qc.ca/sites/default/files/Fichier-Texte/histoire-des-noirs\\_version-finale\\_web.pdf](https://carrefour-education.qc.ca/sites/default/files/Fichier-Texte/histoire-des-noirs_version-finale_web.pdf)  
[https://carrefour-education.qc.ca/site\\_web\\_commentes/enseigner\\_lhistoire\\_des\\_noirs\\_au\\_quebec](https://carrefour-education.qc.ca/site_web_commentes/enseigner_lhistoire_des_noirs_au_quebec)
- ▷ SITE INTERNET - CARREFOUR ÉDUCATION - Février, le mois de l'histoire des noirs  
[https://carrefour-education.qc.ca/guides\\_thematiques/f\\_vrier\\_le\\_mois\\_de\\_lhistoire\\_des\\_noirs](https://carrefour-education.qc.ca/guides_thematiques/f_vrier_le_mois_de_lhistoire_des_noirs)

### Lectures

- ▷ *Les Noirs du Québec : 1629-1900*, (Gay, 2004)
- ▷ *Noires sous surveillance : esclavage, répression et violence au Canada* - Robyn Maynard
- ▷ *Le Grain de sable* (Webster et ValMo, 2019)
- ▷ Webster. (2020). *Lesclavage au Canada*. Ottawa (Ontario) : Commission canadienne pour l'UNESCO. Récupéré de <https://en.ccunesco.ca:443/recherche>

### Ressources pour travailler sur les réalités des jeunes autochtones

- ▷ Comité Empreintes et la Wapiknoi Mobile. (2012). Corriger le tableau.  
<http://www.wapikoni.ca/films/corriger-le-tableau>
- ▷ Espace autochtone. Radio-canada. : <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones>
- ▷ ONF. Cinéma autochtone : <https://www.onf.ca/cinema-autochtone>. Trouvez tous les films de l'ONF réalisés par des cinéastes autochtones et accessibles en ligne. »
- ▷ Capsules sur l'inclusion des perspectives autochtones dans l'enseignement des disciplines scolaires (Université de Sherbrooke) : <https://www.usherbrooke.ca/education/perspectives-autochtones>
- ▷ MacKenzie. (2014). Neka. <http://www.wapikoni.ca/films/neka> « Sur un papier chiffonné par le temps, une jeune femme rend hommage à sa mère. » Film sur papier en langue innue.
- ▷ DeRoy-Ringuette, Rachel, et Courchesne, Danièle. (2017). La présence autochtone dans la littérature jeunesse. Dans *Lurelu*, 39(3), p.11-14. <https://www.erudit.org/fr/revues/lurelu/2017-v39-n3-lurelu02869/84165ac/>
- ▷ Kennedy. (2018). Plus qu'un stéréotype (More than a stereotype).  
<http://www.wapikoni.ca/films/more-than-a-stereotype-plus-quun-stereotype>  
Exaspérée par les représentations stéréotypées des Autochtones dans la culture dominante, Sinay Kenney nous livre la manière dont elle compte remettre en question les préjugés grâce à son travail de cinéaste amateur et explique ce qu'est la culture, pour elle.
- ▷ Jacques, Judith. (2017). Ces inventions autochtones qui ont traversé le temps :  
<https://ici.exploratv.ca/blog-explorateur/le-monde/inventions-autochtones/>  
Pour quelques inventions et savoirs scientifiques autochtones inspirés de la nature qui ont contribué à façonner le monde contemporain.
- ▷ Vollant (2018). Ma fierté. <http://www.wapikoni.ca/films/ma-fierte>  
Portrait spontané d'une adolescente attachante et riieuse vivant en équilibre entre le traditionalisme et la modernité. Elle nous présente sa régalia et nous partage sa fierté d'être innue.
- ▷ Aboriginal People Television Network / Mini, Des émissions autochtones authentiques : <http://aptn.ca/kids/>
- ▷ Émission Parole autochtone, avec Mélissa Mollen Dupuis.  
<https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/parole-autochtone-avec-melissa-mollen-dupuis>
- ▷ La fabrique culturelle.tv. (2017, 21 juin). Dix projets qui mettent en valeur la parole et les savoir-faire autochtones. <https://www.lafabriqueculturelle.tv/articles/1844/sept-projets-qui-mettent-en-valeur-la-parole-et-les-savoir-faire-autochtones> : « Rencontres uniques avec des artistes et artisans qui mettent en valeur les cultures autochtones et les savoir-faire ancestraux pour assurer leur pérennité. »
- ▷ Mestenapeo, G. (2018). Innuacadie : Ka iatanutshenanit (innuacadie : là où on se raconte).  
<http://www.wapikoni.ca/films/innuacadie-ka-iatanutshenanit-innuacadie-la-ou-on-raconte>  
Le festival Innuacadie nous plonge dans un merveilleux monde innu-acadien où le conte devient un chemin de rencontre entre cultures.

- ▷ Inclure les savoirs autochtones, un document de l'Université de Sherbrooke : <https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/conferences/?fbclid=IwAR0PtLY-gIJBWnlIzXlh2VGNrU4iH5ShmFbHTEQIj6mMIOo8LS45tQi2v3A>
- ▷ Guide des initiatives inspirantes pour la réussite scolaire des élèves autochtones, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la Science (MESRS), 2015 : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/diversite/guide\\_initiatives\\_reussitescolaire\\_FR\\_2015.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/guide_initiatives_reussitescolaire_FR_2015.pdf)
- ▷ Site web de l'Association québécoise des organismes de coopération internationale (AQOCI), document sur l'eurocentrisme dans les programmes scolaires : <http://jqsi.qc.ca/?L-eurocentrisme-dans-le-programme-scolaire-un-obstacle-a-la-reussite-des>
- ▷ Ateliers des couvertures de KAIROS (ACK), créée par la Coalition pour les droits des peuples autochtones (CDPA). C'est un outil didactique expérientiel fondé sur une méthode pédagogique participative qui explore les relations antérieures et contemporaines entre les peuples autochtones et non autochtones sur le territoire que nous appelons aujourd'hui le Canada :
- ▷ <https://www.kairosblanketexercise.org/francais/>
  - Vidéo (Ministère de la Justice Canada, s. d.) (1m30) (Vidéo par Kairos en anglais avec des enfants aussi disponible) <https://vimeo.com/129161339>
  - Fiche explicative <https://www.usw.ca/fr/impliquez-vous/activisme/droits-personne-egalite/ressources/body/Blanket-Exercise-Hosting-info-FR-first.pdf>
  - Site complet (en anglais) (KAIROS, 2018) <https://www.kairosblanketexercise.org/>

## Des pratiques visant la finalité de transformation sociale

Pour préparer et amener tous.tes les apprenant.e.s à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer leur coresponsabilité citoyenne pour construire un monde plus juste et égalitaire, le rôle de la personne enseignante est **de développer, chez elles et eux, leur capacité de penser et d'agir de manière critique, juste et responsable.**

Dans les capsules vidéo du webdocumentaire intitulées « Le rapport aux droits », « droits et codes de vie à l'école », et « Créer des espaces de dialogue », Stéphanie Demers, Réginald Fleury et l'organisme « Ensemble pour la diversité » donnent plusieurs exemples pour préparer les apprenant.e.s à réfléchir sur le droit et les injustices, à connaître et respecter leurs droits et responsabilités, à agir comme citoyen.ne.s éclairé.e.s, et à transformer le monde en vue de le rendre plus juste. L'enseignant.e peut s'appuyer sur une pédagogie visant la conscientisation, l'engagement et la transformation sociale, inspirée de l'approche de Paulo Freire (apprendre par « la tête, la main et le cœur »).

Dans une perspective transformative, la classe est vue comme un lieu de **résistance où les élèves sont amené.e.s à questionner le racisme et les notions associées (discriminations, privilèges, oppressions...), les règles de l'école, et leurs conceptions du droit, des droits, de l'égalité, de la démocratie et du pouvoir**, puis à orienter leur action dans et envers la communauté en adoptant des pratiques qui développent l'autonomisation (empowerment) et l'engagement pour contrer les injustices (Apple et Beane, 2007 ; Cochran-Smith 2004 ; Dei et Calliste, 2008).

La « littératie critique » est un aspect essentiel de l'éducation antiraciste. C'est la capacité de lire des textes ou discours sociaux - autant les chansons, romans, films, conversations, illustrations, articles, codes de vie de l'école, etc. - de façon active et réfléchie pour mieux comprendre les notions de pouvoir, d'inégalité et d'injustice dans les rapports humains. Elle favorise la justice sociale et incite à l'exploration de la langue, des éléments de culture et de la littérature sous de nombreuses formes. Cette approche invite à des débats sur l'équité et la justice et incite les apprenants à se

demander pourquoi on considère certains groupes dans la société comme le même ou comme l'autre, comment se construisent les « différences » (et l'infériorisation de certaines différences) à travers les rapports inégaux.

**Pour former les jeunes par une analyse antiraciste, il importe d'abord de les sensibiliser** à la façon dont les systèmes de signification et de pouvoir influent sur les personnes et sur leur vie. Une éducation sur, par et pour les droits, antiraciste et inclusive, est donc essentielle (Potvin et Benny, 2013). C'est ce que préconise le Programme mondial d'éducation aux droits (1978) par : un objectif cognitif de conscientisation (éduquer sur les droits...), un objectif affectif de responsabilisation (éduquer par ...) et un objectif comportemental de transformation (éduquer pour...).

- ▷ **En éduquant sur les droits**, l'enseignant.e s'appuie sur des exemples de droits respectés ou non respectés à l'école ou dans la société, ainsi que sur un historique de leur apparition et un enseignement théorique des chartes et des conventions en matière de droits (rendre intelligibles l'histoire, les dispositifs publics et les décisions juridiques en matière de droits de la personne et leur application dans les milieux).
- ▷ **En éduquant par les droits**, l'enseignant.e s'actualise par une approche démocratique, pour que les élèves « vivent » la démocratie en classe et comprennent qu'elle est inhérente au respect des droits.
- ▷ Enfin, **en éduquant pour les droits**, l'enseignant.e amène les élèves à les défendre et à s'engager de façon optimale à exercer leurs libertés (de conscience, d'opinion, d'expression) en vivant une expérience continue de démocratie à l'école et de combat contre les injustices (Giroux, 2005). L'éducation aux droits s'appuie donc sur un enseignement expérientiel, transversal et participatif.

Quelques études ont mesuré les effets positifs d'une approche institutionnelle fondée sur les droits de l'enfant (*Human Rights-based approach*) sur les « capacités » ou capacités des élèves, surtout lorsque l'approche est appliquée de manière **interdisciplinaire, transversale et intersectorielle** dans l'école (code de vie, curriculum, gestion de classe, activités pédagogiques, projets transdisciplinaires, etc.). Par exemple, Covell et Howe (2011) ont mesuré les impacts positifs d'un programme institutionnel axé sur les droits de l'enfant (le *Right Respecting Schools*, conçu par l'UNICEF) dans les écoles qui les ont réellement implantés en Grande-Bretagne et au Canada. Ces programmes visent un enseignement des droits de l'enfant qui concilie la théorie et la pratique, l'interdisciplinarité, le dialogue, l'action communautaire et des apprentissages démocratiques, expérientiels, participatifs et coopératifs (une approche de *Full Blown Rights Education*, selon le terme d'Alderson, 1999). Les droits sont enseignés, respectés et intégrés en classe, et les élèves sont considéré.e.s comme des citoyen.ne.s actifs, capables de participer aux décisions, de trouver des solutions aux problèmes et de discerner de manière critique les attitudes, comportements et pratiques de domination, de discriminations et d'exclusion, qui contribuent à la violation de leurs droits et de ceux des autres. Ils et elles sont coresponsables et développent les valeurs et attitudes nécessaires à une citoyenneté démocratique. Parmi les effets constatés dans l'étude, les jeunes de ces écoles avaient développé une plus grande conscience sociale et citoyenne, une meilleure compréhension de leurs droits et responsabilités, de l'interdépendance des droits, de la démocratie, de la mondialisation et des changements économiques, environnementaux et culturels, ainsi que des attitudes, valeurs démocratiques et habiletés pour agir comme citoyens. Ils et elles étaient plus enclins à respecter les droits des autres et à assumer leurs responsabilités et avaient développé un fort jugement critique face au respect ou à la violation des droits. Ils et

elles faisaient aussi preuve d'un plus grand engagement scolaire et personnel, étaient plus participatifs, démontraient plus de sensibilité à l'égard des autres et favorisaient d'eux-mêmes la coopération et la défense des droits. Ces programmes avaient eu un impact sur le climat démocratique, sur la réussite scolaire des élèves et sur la diminution de l'intimidation et de la confrontation enseignant.e-élève (*Ibid.*; Krappmann, 2006).

Réfléchissez avec vos apprenant.e.s à la façon dont les individus vivent dès l'enfance une socialisation juridique (à travers les relations avec les parents, les ami.e.s, les institutions), qui les amènent à construire leurs représentations de la justice (Noreau 1995, Kourilsky-Augeven 2007). L'école influence très tôt ce rapport avec le droit (Raby, 2005 ; Raby et Doinitrek 2007) car le quotidien scolaire est tissé de normes pour interagir, régler les conflits, établir les routines, concevoir l'autorité, sanctionner, et qui sont inscrites notamment dans des **codes de conduite ou de vie**. Au-delà des prescriptions comportementales, ils traduisent et promeuvent des relations à l'autorité, aux autres, aux institutions et agissent de façon protojuridique (Demers et al. 2018a). Ces cadres coexistent avec le curriculum formel pour constituer un curriculum implicite consolidant l'ordre scolaire et formant la conscience du droit des élèves, et leurs rapports futurs aux institutions (Apple, 2004; Éthier et al., 2018).

Votre rôle comme personne enseignante ou directrice d'école et votre conception du droit et des normes, sont ici centrales : vous devez agir comme exécutant.e.s du droit, comme éducateur.trice.s du droit, comme modèles de justice et agent.e.s de socialisation au quotidien. Par exemple au Québec, comme le rappelle Pierre Bosset dans la capsule vidéo « **Les responsabilités du milieu scolaire face aux discriminations** » (**Partie B**), l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) stipule qu'il « [...] est du devoir de l'enseignant.e : de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne » (al. 3) et « d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves » (al. 4). Ces orientations se retrouvent aussi dans la nouvelle *Politique de la réussite éducative* (MEES, 2017).

La compréhension du droit des individus a des impacts sur la dynamique des rapports sociaux. Comme le mentionne Stéphanie Demers dans la capsule vidéo « Le rapport aux droits », on peut développer différents types de rapport aux normes et à la justice à l'école, selon les situations, les relations d'autorité ou de pouvoir et le climat dans une école. Par exemple, Ewick et Silbey (1998) ont dégagé trois types de rapport au droit (tableau 6) que tout individu peut adopter selon les situations et les interactions du quotidien : devant le droit (se soumet au droit), avec le droit (peut le mobiliser) ou contre le droit (le perçoit comme illégitime et choisit de le contester ou de l'enfreindre).

Tableau 6 – Trois types de rapport au droit

Devant le droit	Avec le droit	Contre le droit
<p><b>Le droit, les lois, le système de justice :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sont subis comme puissances immuables,</li> <li>• forment un système rationnel et ordonné,</li> <li>• sont incontestables,</li> <li>• sont séparés de la vie quotidienne et transcendent les conflits du quotidien,</li> <li>• sont hors du contrôle de l'individu/du groupe.</li> </ul> <p><b>Posture : soumission</b></p>	<p><b>Le droit, les lois, le système de justice :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sont des règles et procédures préexistantes à l'individu,</li> <li>• peuvent être mobilisés pour faire avancer ou défendre légitimement les intérêts de l'individu/du groupe,</li> <li>• l'individu/le groupe interprète le droit, négocie son interprétation et modifie les règles, par la jurisprudence.</li> </ul> <p><b>Posture : participation</b></p>	<p><b>Le droit, les lois, le système de justice :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• forment un cadre qui agit comme pouvoir arbitraire,</li> <li>• ne sont pas légitimes pour défendre ou promouvoir les intérêts de l'individu/du groupe,</li> <li>• peuvent contenir ou favoriser des injustices,</li> <li>• l'individu choisit d'ignorer le système ou de le contester.</li> </ul> <p><b>Posture : contestation ou délinquance</b></p>

Tiré de Demers et al. (2018a), adapté de Ewick et Silbey (1998).

Ce rapport au droit des individus renvoie à leur **conception de l'autorité des institutions et de leur propre pouvoir et agentivité citoyenne** (autonomie, autodétermination, pouvoir d'agir et conception de soi comme sujet disposant de ce pouvoir, Lefrançois et al. 2018). Westheimer et Kahne (2004) ont relevé trois conceptions de la citoyenneté recoupant la typologie d'Ewick et Silbey, dans leur étude dans dix écoles étasuniennes, à partir d'observations en classes, de sondages et d'entrevues (**tableau 7**).

Tableau 7 – Les types de citoyenneté

Type 1 Citoyen.ne responsable	Type 2 Citoyen.ne participatif.ive	Type 3 Citoyen.ne orienté.e vers la justice
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a une relation individualisée avec l'État,</li> <li>• agit de façon responsable envers sa communauté (ex. fait don de sang, contribue aux campagnes de souscription),</li> <li>• obéit aux lois (face au droit).</li> <li>• Pense que les problèmes sociaux sont issus d'un déficit individuel et se résolvent par des gestes individuels.</li> </ul> <p><b>Citoyenneté minimaliste</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• participe aux systèmes et structures établis,</li> <li>• comprend le fonctionnement des institutions publiques et des organismes communautaires et y assume un certain leadership (planifie une campagne de souscription, par ex.)</li> <li>• mobilise le droit (avec le droit).</li> </ul> <p><b>Citoyenneté active à l'intérieur des cadres établis</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analyse et remet en question les fondements et structures des institutions et de l'ordre social,</li> <li>• problématise et dénonce les structures qui engendrent l'injustice, en faisant appel aux cadres normatifs, comme les droits et libertés,</li> <li>• déploie des efforts analytiques et rhétoriques en quête de justice sociale</li> </ul> <p><b>Citoyenneté militante</b></p>

Demers et al.,(2018a), adapté de Westheimer et Kahne (2004).



# RAPPORTS À LA JUSTICE ET AU DROIT



- ▷ En ayant en tête les trois types de rapport au droit expliqués dans les tableaux 6 et 7, quel(s) rapport(s) au droit croyez-vous qu'il faille développer chez les élèves ? Pourquoi ?
- ▷ Quel type de rapport au droit votre école développe-t-elle chez les élèves, au regard de son code de vie et de la façon dont la direction ou les enseignant.e.s appliquent ou respectent ces règles ?
- ▷ Quelle forme de citoyenneté est-elle favorisée dans le code de vie et les projets de votre école ?
- ▷ Comment, en tant qu'enseignant.e.s, pouvez-vous développer ce(s) type(s) de rapport(s) chez vos élèves ? Donnez des exemples de pratiques ou d'approches ?
- ▷ Dans votre milieu scolaire, est-il possible d'inclure davantage les élèves dans l'élaboration du code de vie et les décisions en classe ?

Visionnez avec vos élèves les capsules vidéo du webdocumentaire sur les pratiques antiracistes et inclusives (partie B)

- ▷ Animer une discussion sur les types de rapports au droit avec vos élèves, en lien avec le code de vie de l'école et prenez note des exemples et des pistes de changement qu'ils et elles vont amener dans la discussion.
- ▷ Utilisez le code de vie de votre école et demandez-leur : Quel type de rapport au droit votre école développe-t-elle chez les élèves, au regard de son code de vie et de la façon dont la direction ou les enseignant.e.s appliquent ou respectent ces règles ?

Pour vous préparer à planifier l'exercice, vous pouvez visionner :

- ▷ L'atelier Les codes de vie des écoles : de qui protègent-ils les droits? Stephanie Demers David Lefrançois, UQO Laurent Paradis-Charette, UQAM, Marc-André Éthier, UdeM. <https://www.youtube.com/watch?v=UcSO2EL1cU&t=3s>
- ▷ L'atelier d'Éducaloi sur l'intimidation avec Judith Rouan : <https://www.youtube.com/watch?v=iskM79zDLRE&t=131s>
- ▷ Le site d'Éducaloi : Le droit en classe : agir en ligne <https://www.youtube.com/watch?v=RFlusAPigRg>

## Ressources éducatives permettant de participer et de vivre la démocratie en classe

Pour développer un **sentiment de reconnaissance et d'appartenance** envers l'école et la société, offrez des espaces de dialogues et des occasions de « philosopher » dans le respect sur des thèmes qui interpellent les jeunes dans l'actualité et dans leur vie personnelle.

**L'inclusion des élèves dans les processus décisionnels** constitue aussi un important facteur de développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) et d'engagement démocratique envers l'école (Gillborn et al., 2009). Central dans les approches critiques et antiracistes, le partage du pouvoir dans l'espace scolaire crée une force de changement social qui fait la promotion de l'efficacité collective et de l'entraide plutôt que des valeurs de compétition (Giroux, 2005; Sleeter, 2004).

Pour amener les apprenant.e.s à être capables d'agir en démocratie – **vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits démocratiquement, négocier et intervenir dans un débat démocratique** – et à respecter les droits (Banks et al., 2005), l'enseignant.e doit les mettre en situation de réflexion critique, de solidarité et de prise de décision.

Voici quelques exemples de programmes et activités pour amener les élèves à agir sur, par et pour les droits :

- ▶ Le feuillet du ministère de l'Éducation sur la violence à l'école : **La violence dans les relations interculturelles** : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Feuillet-violence-interculturelle.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Feuillet-violence-interculturelle.pdf)
- ▶ Le **Centre de développement pour l'exercice de la citoyenneté** (CDEC), un organisme qui se spécialise dans l'éducation à la citoyenneté, organise Les Rendez-vous interculturels, un programme qui permet d'aborder les enjeux interculturels et liés au vivre-ensemble.
- ▶ Le programme **Des écoles respectueuses des droits**, de l'UNICEF
- ▶ Un outil d'éducation et d'engagement pour les jeunes citoyens solidaires **Site sur l'engagement citoyen, le Réseau InterActif**, Un outil d'éducation et d'engagement pour les jeunes citoyens solidaires : <http://www.in-terre-actif.com/>
- ▶ Fiches pédagogiques sur les préjugés : [http://www.in-terre-actif.com/514/fiche\\_pedagogique\\_la\\_rencontre\\_interculturelle](http://www.in-terre-actif.com/514/fiche_pedagogique_la_rencontre_interculturelle)
- ▶ Fiche de l'élève : [http://in-terre-actif.com/2010/uploads/RITAPosts/tiny\\_mce/fiche\\_rencontre\\_interculturelle1.pdf](http://in-terre-actif.com/2010/uploads/RITAPosts/tiny_mce/fiche_rencontre_interculturelle1.pdf)
- ▶ Fiche de l'enseignant : [http://in-terre-actif.com/2010/uploads/RITAPosts/tiny\\_mce/guide\\_rencontre\\_interculturelle1.pdf](http://in-terre-actif.com/2010/uploads/RITAPosts/tiny_mce/guide_rencontre_interculturelle1.pdf)
- ▶ Le Guide pédagogique sur la Convention relative aux droits de l'enfant, *Faire toute la différence !* de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (Gauvreau et al., 2012) [https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/guide\\_pedagogique\\_convention\\_droits\\_enfants.pdf](https://www.cdpcj.qc.ca/storage/app/media/publications/guide_pedagogique_convention_droits_enfants.pdf)
- ▶ Le programme de l'Institut Pacifique. **Ma culture dans le resPAIX**, destiné aux élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> années du primaire, vise à prévenir les problématiques relationnelles liées aux différences culturelles en favorisant le rapprochement interculturel, tout en réduisant les préjugés et la discrimination.

## Ressources pour former les jeunes à l'analyse critique des médias, notamment des médias sociaux

Pour outiller les élèves à identifier les discours racistes les éléments qui alimentent des polarisations sociales, de la désinformation ou de l'endoctrinement, voici quelques ressources à souligner :

- ▶ Capsule vidéo : " La démocratie des crédules : le paradoxe d'internet"  
<https://ici.radio-canada.ca/tele/1001-VIES/site/episodes/412089/democratie-credules-paradoxe-internet>  
Cette capsule explique comment, en moins de 20 ans, la révolution Internet a eu un effet plus marquant que tous les autres médias réunis sur l'ensemble des comportements humains, jusqu'à influencer notre façon de penser elle-même... Les avis, les opinions et les contributions sont tous mis sur un pied d'égalité, sans hiérarchie ni réserve. Internet est ainsi devenu un tremplin sans précédent pour les complotistes. Inspiré du livre à succès de Gérald Bronner *La démocratie des crédules*, ce documentaire se penche sur la prédisposition naturelle de notre cerveau aux biais et à s'intéresser aux sornettes, et sur la façon dont les mythes du complot gagnent l'esprit de nos contemporains.
- ▶ Capsule, l'influence des médias sociaux sur la radicalisation :  
<https://www.youtube.com/watch?v=S1Dm72H523k&feature=youtu.be>
- ▶ Capsules de *Briser le code* à Télé-Québec - Représentations des minorités dans les médias :  
<https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51521/la-representation-dans-les-medias>
- ▶ Capsules de *Briser le code* à Télé-Québec - L'appropriation culturelle :  
<https://briserlecode.telequebec.tv/LeLexique/51516/l-appropriation-culturelle>
- ▶ Vidéo *La liberté d'expression, pour tout le monde ?* Site web de la Ligue des droits et libertés :  
<https://liguedesdroits.ca/liberte-dexpression-monde/>
- ▶ Rachida Azdouz, explique l'indignation à l'époque des réseaux sociaux :  
<https://curio.ca/fr/video/lindignation-a-lepoque-des-reseaux-sociaux-21223/>
- ▶ Habilo médias - Le centre canadien d'éducation aux médias et à la littératie numérique  
<https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/enjeux-des-m%C3%A9dias/diversit%C3%A9-et-m%C3%A9dias>
- ▶ *Les Québécois sont plus racistes que les autres Canadiens*. Savoir. Média (2020). Repéré à :  
<https://savoir.media/le-croyez-vous/clip/les-quebecois-sont-plus-racistes-que-les-autres-canadiens>
- ▶ Site d'Éducaloi : Ta liberté d'expression : en explosion dans le monde virtuel ! <https://educaloi.qc.ca/categories/etre-ado/capsules/ta-liberte-dexpression-en-explosion-dans-le-monde-virtuel>
- ▶ Le site *École branchée, Enseigner à l'ère du numérique*, dispose d'une panoplie d'activités pédagogiques, entre autres : *Qu'en est-il de ta liberté d'expression ?*  
<https://ecolebranchee.com/quen-est-il-de-la-liberte-dexpression/>
- ▶ Trousse éducative : <https://habilomedias.ca/trousse-educative-diversite-medias>
- ▶ Fiche pédagogique : Les médias et la liberté de presse :  
[http://www.in-terre-actif.com/517/fiche\\_pedagogique\\_les\\_medias\\_et\\_la\\_liberte\\_de\\_presse](http://www.in-terre-actif.com/517/fiche_pedagogique_les_medias_et_la_liberte_de_presse)
- ▶ Habilo Médias – Fiche Diversité et Médias : <https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/enjeux-des-m%C3%A9dias/diversit%C3%A9-et-m%C3%A9dias>
- ▶ Habilo Médias – Fiche Racisme et médias :  
<https://habilomedias.ca/fiche-conseil/parlons-stereotypes-raciaux-enfants>
- ▶ Habilo Médias – Fiche Les effets de la propagande haineuse sur Internet : <https://habilomedias.ca/litt%C3%A9ratie-num%C3%A9rique-et-%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias/enjeux-num%C3%A9riques/propagande-haineuse-en-ligne/les-effets-de-la-propagande-haineuse-sur-internet>
- ▶ Habilo médias - Fiche Lutter contre le racisme dans les médias : <https://habilomedias.ca/galerie-de-presse/lutter-contre-le-racisme-par-l%E2%80%99%C3%A9ducation-aux-m%C3%A9dias>
- ▶ Pour contrer les discours de haine : Aiguiser votre esprit critique ! Vidéos de 3 et 15 minutes. (Fournier-Sylvestre, s. d.) sur le site web du Project Someone : <http://projectsomeone.ca/fr/thinkcriticall>



- ▷ Conférence : « *Aigüez votre esprit critique : développement des espaces de dialogues pluralistes chez les jeunes* » : présentation de Nicole Fournier-Sylvester et Marc-Antoine Bertrand lors des journées d'études sur le racisme (2018) : <https://www.youtube.com/watch?v=DeHy4G6Go94&t=14s>
- ▷ Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) : Les limites à la liberté d'expression : <https://www.cdpdj.qc.ca/fr/nos-positions/enjeux/liberte-expression>
- ▷ Mémoire de la Commission sur la liberté d'expression et les discours haineux : [https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/memoire\\_PL59\\_discours-haineux.pdf](https://www.cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/memoire_PL59_discours-haineux.pdf)
- ▷ La formation *30 secondes avant d'y croire* est offerte par la Fédération professionnelle des journalistes du Québec aux écoles, pour les élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire, afin de les amener à lutter contre la désinformation. Son objectif est de donner des réflexes aux jeunes pour repérer les fausses nouvelles et comprendre l'impact qu'elles peuvent avoir sur les dynamiques sociales.

## Ressources pour comprendre et enseigner sur la radicalisation et les formes extrêmes du racisme

- ▷ Guide de l'IRIPI comportant de nombreuses fiches pédagogiques : Guide de pratiques préventives pour le milieu scolaire sur l'inclusion, le vivre-ensemble et la prévention des phénomènes de polarisation <https://iripi.ca/wp-content/uploads/2021/12/Guide-Prevention-en-milieu-scolaire-Janv22.pdf>
- ▷ Plateforme web de la campagne *Et si j'avais tort ? J'en parle, J'apprends* (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV) : <https://etsijavaistort.org/>
- ▷ Plusieurs ateliers et outils sur la prévention de la radicalisation. Le guide pédagogique *Et si j'avais tort?* vise à faciliter et à encadrer l'organisation des activités dans leurs milieux.
- ▷ Court-métrage : « J'avais tort » : [https://www.youtube.com/watch?v=uEvHaAw7PC4&has\\_verified=1](https://www.youtube.com/watch?v=uEvHaAw7PC4&has_verified=1)  
*J'avais tort*, un projet du Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV), démontre le parcours d'un ancien skinhead, qui a fortement influencé le mouvement skinhead dans les années '80 et '90 à Montréal. <https://drive.google.com/drive/folders/12XQIKRbvFdwAQ9QhFaxZ4sEZWh4x3S>
- ▷ *Guide du personnel enseignant* sur la prévention de l'extrémisme violent de l'UNESCO vise la prévention de l'extrémisme violent à travers des programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale fondée sur les droits de la personne, en tenant compte des contextes nationaux. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244676_fre)
- ▷ [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Prevention\\_radicalisation/54/7/UNESCOGuideenseignantFRE\\_949547.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Prevention_radicalisation/54/7/UNESCOGuideenseignantFRE_949547.pdf)
- ▷ Affiche pédagogique, *Comprendre le processus de radicalisation menant à la violence* (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV), 2016a) [https://info-radical.org/wp-content/uploads/2016/07/PROCESSUS\\_FR\\_CPRMV\\_2016-1.pdf](https://info-radical.org/wp-content/uploads/2016/07/PROCESSUS_FR_CPRMV_2016-1.pdf)
- ▷ Guide d'information à l'intention du personnel scolaire, *La radicalisation menant à la violence en milieu scolaire : mieux comprendre, pour mieux réagir* (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV), 2016b) <https://info-radical.org/wp-content/uploads/2016/09/guide-dinformation-a-lintention-du-personnel-scolaire.pdf>
- ▷ Guide pour le personnel scolaire, *Comprendre pour mieux agir : la radicalisation menant à la violence chez les jeunes* : <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Guide-La-radicalisation-menant-%c3%a0-la-violence-chez-le-jeunes.pdf>
- ▷ Annexes de ressources – *Comprendre pour mieux prévenir : la radicalisation violente chez les jeunes* <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Guide-ressourcesSHERPA-RAPS.pdf>
- ▷ Guide pédagogique - *Comment aborder les sujets sensibles en classe* : webinaire Sivane Hirsch : <http://pedagogie.quebec.ca/webinaires/comment-aborder-des-themes-sensibles-dans-les-classes-universitaires>
- ▷ [http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB\\_Guide\\_sujets-sensibles\\_final..pdf](http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_Guide_sujets-sensibles_final..pdf)  
Le guide présente des pistes pour réfléchir comme enseignant-e sur la pertinence d'aborder ou non un sujet sensible, et pour bien se préparer pour les aborder avec les apprenants.
- ▷ La pièce *Qui a tué Freebird?* du Théâtre Parminou vise à prévenir la radicalisation menant à la violence en présentant « les radicalisations » sur un ton adapté au public adolescent. La pièce invite à créer des espaces de dialogue avec les élèves. Elle se veut une occasion d'amener les jeunes à chercher à comprendre plutôt que de chercher à juger, ainsi que de dialoguer plutôt que de débattre. Il existe aussi un guide pédagogique *Qui a tué Freebird?* Comportant des activités pouvant être menées avant et après la pièce pour maximiser les réflexions et les échanges.

- ▷ Le Balado « La Bombe » sur les groupes populistes identitaires au Québec : <https://baladodiffusion.telequebec.tv/13/la-bombe>
- ▷ Guide pédagogique, *Ils sont parmi nous : la bande dessinée comme outil de prévention* (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV), 2018a) [https://info-radical.org/wp-content/uploads/2018/11/ILS\\_SONT\\_PARMI\\_NOUS\\_GUIDE\\_CPRMV.pdf](https://info-radical.org/wp-content/uploads/2018/11/ILS_SONT_PARMI_NOUS_GUIDE_CPRMV.pdf)

#### Les sites web pertinents

- ▷ *Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence* (Centre de prévention de la radicalisation menant à la violence (CPRMV), s. d.) [https://cap.banq.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef\\_0003184886&locale=fr](https://cap.banq.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0003184886&locale=fr)
- ▷ Sur les processus de radicalisation chez les jeunes : <https://info-radical.org/fr/processus-de-radicalisation>
- ▷ Sur les facteurs de vulnérabilité et les facteurs de protections : <https://info-radical.org/fr/>
- ▷ Chaire UNESCO en prévention de la radicalisation et de l'extrémisme violents (Chaire UNESCO-PREV, s. d.) <https://chaireunesco-prev.ca/en/home/>

#### Vous pouvez aussi utiliser des données des sondages pour vos créer des situations d'apprentissage :

- ▷ Opinion publique : Résultats du sondage 2021 sur la Haine en ligne, de la Fondation canadienne des relations raciales (FCRR) : [https://www.crrf-fcrr.ca/images/CRRF\\_OnlineHate\\_Racism\\_Jan2021\\_FR\\_FINAL.pdf](https://www.crrf-fcrr.ca/images/CRRF_OnlineHate_Racism_Jan2021_FR_FINAL.pdf)
- ▷ Statistiques annuelles sur les crimes haineux rapportés par la police, Statistique Canada, 2021. Tableau 35-10-0066-01 Crimes haineux déclarés par la police, selon le type de motif, Canada (certains services de police) <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3510006601>

### Ressources pour adopter une démarche systémique, transformer les processus et pratiques de l'école qui produisent et reproduisent les inégalités

Les enseignant.e.s peuvent initier ou s'engager aux côtés de la direction et des autres intervenant.e.s scolaires dans une démarche institutionnelle de transformation pour faire de leurs milieux des lieux inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires.

- ▷ Le Guide pour les intervenants scolaires Pour des milieux éducatifs inclusifs et antidiscriminatoires (Potvin, 2018) vise à permettre aux acteur.trice.s scolaires de développer une vision et une démarche systémiques de l'équité et de l'inclusion à l'école, en identifiant et en transformant les zones de vulnérabilité qui suscitent des discriminations et des inégalités dans votre école. En ligne : [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide\\_inclusion\\_FINAL2018.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf)
- ▷ Gouvernance inclusive : Visionner le Webdoc *En route vers l'équité* s'adressant aux directeurs d'établissement afin de comprendre et d'assurer une gouvernance inclusive (Jacinthe Moffat, réalisation): [http://www.verslequite.umontreal.ca/#Page\\_d'accueil](http://www.verslequite.umontreal.ca/#Page_d'accueil)
- ▷ Ce webdoc est aussi accompagné d'une boîte à outil : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4027379>
- ▷ Modules de formation disponibles : Les accommodements raisonnables, par où commencer ? Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/nos-services/activites-et-services/laccommodement-raisonnable-en-milieu-de-travail-par-ou-commencer>
- ▷ Et Guide virtuel Traitement d'une demande d'accommodement (CDPDJ) <https://www.cdpedj.qc.ca/fr/formation/accommodement/Pages/index.html>
- ▷ La formation des enseignants sur le racisme : conférences lors des 2<sup>èmes</sup> rencontres internationale du RIED, organisée par l'Observatoire formation, diversité et équité : <https://www.youtube.com/watch?v=cth1PwNM0dU>
- ▷ Journées d'étude de 2018 sur le racisme : <https://www.youtube.com/watch?v=2oGDbYxpniE&t=3s>
- ▷ Diversité et formation, Webinaire Maryse Potvin : <http://pedagogie.quebec.ca/webinaires/ladaptation-de-lenseignement-universitaire-aux-defis-et-realites-de-la-diversite>

- ▷ Pédagogie inclusive : <http://pedagogie.quebec.ca/webinaires/adopter-des-pratiques-pedagogiques-inclusives-pourquoi-et-comment>
- ▷ Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives des enseignants : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- ▷ Rapport du groupe de travail sur les compétences des directions en matière de diversité et d'équité : <http://ofde.ca/les-competences-des-directions-en-matiere-dequite-et-de-diversite/>

Parmi les autres leviers d'une approche antiraciste et inclusive, les lois, les politiques et les normes de l'école sont des outils de transformation importants de la culture de votre milieu éducatif.

- ▷ **Le projet éducatif et le code de vie de l'école** définissent et reflètent les valeurs de l'école et le droit « positif ou négatif » que manifeste l'école. C'est le moyen par lequel l'école régule et encadre les comportements des élèves pour favoriser un meilleur vivre-ensemble.
- ▷ **Le plan de lutte contre la violence et l'intimidation** : chaque école doit adopter, mettre en œuvre et actualiser un plan de lutte contre la violence et l'intimidation. Ce plan doit inclure des balises et mesures pour intervenir sur le racisme, la radicalisation et les droits et constituer une démarche structurée et concertée de l'équipe-école. Les élèves et les adultes doivent être parties prenantes de son élaboration et de sa mise en œuvre pour assurer l'inclusion et l'équité dans son milieu

### Ressources permettant d'approfondir d'autres balises politiques et juridiques importantes à connaître et maîtriser :

- ▷ Droit à l'éducation et objectifs du développement durable <https://www.unicef.ca/fr/les-objectifs-mondiaux-pour-le-d%C3%A9veloppement-durable>
- ▷ Le chemin vers les objectifs de développement durable des Nations-Unies <https://www.youtube.com/watch?v=dEgyvGVHbw>
- ▷ Droits de l'enfant, Convention relative aux droits de l'enfant : <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ▷ Convention relative aux droits de l'enfant, version simplifiée : [https://www.unicef.ca/sites/default/files/legacy/imce\\_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOCS/crcposterfr\\_fa.pdf](https://www.unicef.ca/sites/default/files/legacy/imce_uploads/UTILITY%20NAV/TEACHERS/DOCS/crcposterfr_fa.pdf)
- ▷ Les devoirs des enseignants concernant l'équité et les droits : la Loi sur l'instruction publique du Québec   
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/i-13.3>   
<https://www.paris.fr/pages/quand-les-enfants-slament-leurs-droits-7308>
- ▷ *Loi sur la protection de la jeunesse* (CDPDJ) <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-34.1>
- ▷ Les obligations envers les discriminations (charte des droits) : <https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-obligations/ce-qui-est-interdit/la-discrimination>
- ▷ La *Politique de la réussite éducative* : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtypercherchepublicationx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/politique-de-la-reussite-educative/>
- ▷ Tableau synthèse sur les grands axes de la *Politique de la réussite éducative*, dont l'inclusion : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/tableau-synoptique\\_politique-reussite.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/tableau-synoptique_politique-reussite.pdf)
- ▷ Plan stratégique 2019-2023 du MEES : « En vertu de la *Loi sur le développement durable*, l'élaboration du plan stratégique a considéré trois principes de développement durable soit celui de l'accès au savoir, celui de l'équité et de la solidarité sociales et celui de la santé et de la qualité de vie » (p. 4).
- ▷ Plan d'engagement des centres de services scolaires et projet éducatif : [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/GUIDE\\_4\\_GAR\\_ProjetEducatif\\_Edition\\_.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_4_GAR_ProjetEducatif_Edition_.pdf)
- ▷ Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à La Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. Rouyn-Noranda : Laboratoire de recherche pour le soutien des communautés (UQAT). (Manningham *et al.*, 2011)

# LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alava, S., D. Frau-Meigs et G. Hassan, 2017. *Youth and Violent Extremism on Social Media : Mapping the Research*. Paris, UNESCO.
- Alderson, P. (1999). Human Rights and Democracy in School - Do They Mean More than Picking up Litter and Not Killing Whales? *International Journal of Children's Rights*, 7, 85-205.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Apple, M.W. 2004 *Ideology and curriculum*, New York et Londres, Routledge Falmer, 3<sup>e</sup> éd.
- Apple, M. W. et Beane, J. A. (2007). *Democratic schools* (2<sup>e</sup> éd.). Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arendt, H. (1944). Race-Thinking before Racism. *The Review of Politics*, Vol. 6, no 1, p. 36-73.
- Arendt, H. (1982). *Les origines du totalitarisme*. Volume III : l'impérialisme. Fayard.
- Armony, V., Hassaoui, M. et Mulone, M. (2019). *Les interpellations policières à la lumière des identités racisées des personnes interpellées Analyse des données du Service de Police de la Ville de Montréal (SPVM) et élaboration d'indicateurs de suivi en matière de profilage racial* ([Rapport en ligne au SPVM]). UQAM. [https://spvm.qc.ca/upload/Rapport\\_Armony-Hassaoui-Mulone.pdf](https://spvm.qc.ca/upload/Rapport_Armony-Hassaoui-Mulone.pdf)
- Audet, G. et Potvin, M. avec la collaboration de M. Casaubon, M. Burham-Bella, G. Hassan, G. Papazian-Zohrabian, et J. Bélanger (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans les quartiers pluriethniques et défavorisés de Montréal : synthèse comparée de deux initiatives et état de la situation*. Montréal : InterActions - Centre de recherche et de partage des savoirs – CSSS de Bordeaux-Cartierville – Saint-Laurent, Centre affilié universitaire.
- Audet, G. Fleury, R. et Rousseau, C. (2019) *Comprendre pour mieux agir, La radicalisation menant vers la violence chez les jeunes*. SHERPA.
- Bacon, A.-P. (2020). Le recours au populisme à l'Assemblée nationale du Québec. Assemblée nationale du Québec, juin.
- Balibar, É. (1988). Y a-t-il un « néo-racisme »? Dans *Race, nation, classe. Les identités ambiguës* (É. Balibar et I. Wallerstein, p. 25-41). La Découverte.
- Banks, James A. and al., 2005, *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*, Seattle, Center for Multicultural Education at the University of Washington, 36 p, édition électronique, <http://www.cwu.edu/~ectl/diversity/wastate/demdiversity.pdf> .
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans *Théories de l'ethnicité* (P. Poutignat et J. Streiff-Fenart, p. 203-249). PresseFranceesitaires de France
- Berthelot, J. (1990) « Ils sont venus, ils ont vécu, ils sont restés... » in *Apprendre à vivre ensemble*. Sainte-Foy : CEQ.
- Bernard, L. et C. McAll (2004). « La surreprésentation des jeunes Haïtiens dans le système québécois de protection de la jeunesse », *Intervention*, 120, 117-124.
- Bernard, L. et McCall, C. (2010). Jeunes Noirs et système de justice : la mauvaise conseillère. *Revue du CREMIS*, 3(1). <https://cremis.ca/publications/articles-Franceas/jeunes-noirs-et-systeme-de-justice-la-mauvaise-conseillere/>
- Bérubé, M. et A. Campana, 2015. « Les violences motivées par la haine. Idéologies et modes d'action des extrémistes de droite au Canada », *Criminologie*, vol. 48, n° 1, p. 215-234.
- Borah, P. (2011). Conceptual issues in framing theory: A systematic examination of a decade's literature. *Journal of Communication*, 61(2), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01539.x>
- Borah, P. (2015). Media effects theory. Framing effects, agenda setting and priming. *International Encyclopedia of Political Communication*. <https://doi.org/10.1002/9781118541555.wbiepc156>
- Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021) Les enjeux de l'évaluation des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2<sup>e</sup> éd., p. 316-327). Fidès éducation.
- Bosset, P. (2021). L'accomodement raisonnable en milieu scolaire public : sa raison d'être, sa portée et ses limites. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* (2<sup>e</sup> éd., p. 260-272). Fidès éducation.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/66284>
- Booth et Ainscow (2002) *Guide de l'éducation inclusive*. CEEI - Centre pour l'étude de l'éducation inclusive. <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexFrenchQuebec.pdf>
- Birnbaum, Y., Chauvel, S. et Tenret, É. (2013). Quelles expériences de la discrimination à l'école ? Entre dénonciation du racisme et discours méritocratique. *Migrations Société*, 147-148(3), 97. <https://doi.org/10.3917/migra.147.0097>
- Borum, R. 2011. Radicalization into Violent Extremism II: A Review of Conceptual Models and Empirical Research, *Journal of Strategic Security*, 4 (4), p. 37-62.
- Bronner, G. (2016). *La pensée extrême. Comment des hommes ordinaires deviennent des fanatiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bronner, G. (2015). Pourquoi Internet peut-il être un incubateur de la pensée extrême? *Science et pseudosciences*, no 313, juillet.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brown, K. D. (2016). *After the « at-risk » label : Reorienting educational policy and practice*. Teachers College Press.

- Brown-Jeffy, S. et Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy: An overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher education quarterly*, 38(1), 65-84.
- Canada. Code criminel. n° L.R.C. (1985), chap. C-46 (1985). <http://lois-laws.justice.gc.ca>
- Charaudeau, P. (2018). Du discours politique au discours populiste. Le populisme est-il de droite ou de gauche ? *Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, 3(1), 11-23.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road : Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York : Teachers College Press.
- Charette, J., Jean-Claude Kalubi, J.-C. et Lessard, A. (2019). Intervenants école-familles immigrantes : défis et perspectives du rôle de médiation. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2019/1 (n° 45)
- Comité Francesultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (2007) Une école québécoise inclusive : Dialogue, Valeurs et repères communs. Rapport de comité présidé par Bergman Fleury, remis au ministre de l'Éducation, novembre. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/RapportAccRaisnable.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/RapportAccRaisnable.pdf)
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www2.cdpdj.qc.ca/publications/Documents/Profilage\\_rapport\\_FR.pdf](http://www2.cdpdj.qc.ca/publications/Documents/Profilage_rapport_FR.pdf)
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ]. (2021). Document de réflexion sur la notion de « racisme systémique ». [https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/document\\_reflexion-racisme-systemique.pdf](https://cdpdj.qc.ca/storage/app/media/publications/document_reflexion-racisme-systemique.pdf)
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse [CDPDJ]. (2022). *L'accommodement raisonnable. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*. <https://www.cdpdj.qc.ca/fr/vos-droits/qu-est-ce-que/laccommodement-raisonnable>
- Conseil des relations interculturelles [CRI]. (2009). *Une représentation et un traitement équitables de la diversité ethnoculturelle dans les médias et la publicité au Québec : avis présenté à la ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles*. <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1904109>
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2010). *Rapport sur l'état des besoins de l'éducation 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Conseil supérieur de l'éducation.
- Costigan, C. L., Hua, J. M. et Su, T. S. (2010). Chinese Canadian students living up to expectations: The strengths and challenges experienced by Chinese Canadian students. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(3), 223-245.
- Covell, K., Howe, B. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Creenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139.
- Dei, G. J. S. et Calliste, A. M. (dir.). (2008). *Power, knowledge and anti-racism education a critical reader*. (Fernwood Pub).
- Demers, S., Clermont, A., Lefrançois, D., Éthier, M.A. & Potvin, M. 2018a "Quel rapport au droit les codes de conduite d'écoles secondaires impliquent-ils pour les jeunes ?". *Éducation et Sociétés*-42, 101-118.
- Dhume, F. (2019). Pour une reconnaissance du racisme et des discriminations raciales à l'école. *Raison présente*, 211(3), 17. <https://doi.org/10.3917/rpre.211.0017>
- Dhume-Sonzogni, F. (2007) *Racisme, antisémitisme et "communautarisme". L'école à l'épreuve des faits*. Paris : L'Harmattan, collection Savoir et formation, 302 p.
- Domenach, J. M., 1969. *La propagande politique* Franceis, Presses universitaires de France.
- Ellul, J., 1976. *Histoire de France propagande*. Presses universitaires de France.
- Ellul, J., 2008 [1962]. *Propagandes* (3<sup>e</sup> éd.). Economica.
- Éthier, M.-A., Lefrançois, D. & Audigier, F. éd.s. 2018 *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur.
- Ewick P. & Silbey S.S. 1998 *The common place of law: stories from everyday life*, Chicago, University of Chicago Press Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Seabury.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing* (Oxford University Press).
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Gerstenfeld, P. B., D. R. Grant et C.-P. Chiang, 2003. « Hate Online: A Content Analysis of Extremist Internet Sites », *Analyses of Social Issues & Public Policy*, vol. 3, no 1, p. 29-44.
- Giasson, T. et Brin, C. (2008). La couverture médiatique des accommodements raisonnables dans la presse écrite québécoise : vérification de l'hypothèse du tsunami médiatique. *Canadian Journal of Communication*, 35(2010), 431-453.
- Gilens, M. (1999). *Why Americans hate welfare : Race, media, and the politics of antipoverty policy*. Chicago University Press.
- Gillborn, D., Ladson-Billing, G. et Taylor, E. (dir.). (2009). *Foundations of critical race theory in education*. Routledge.
- Gilroy, Paul ([1987] 1991), *There Ain't No Black in the Union Jack. The Cultural Politics of Race and Nation*, Chicago, University of Chicago Press.
- Giroux, H. A. (2005). Schooling, citizenship, and the struggle for democracy. In Giroux, H. A. *Schooling and the struggle for public life: Democracy's promise and educational challenge* (2<sup>nd</sup> Ed.). Boulder: Paradigm Publishers, pp. 3-36.
- Glick, P. et Fiske, S. T. (2001). An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality. *American Psychologist*, 56, 109-118.

- Goff, P.A., Jackson, M. C., Di Leone, B. A. L., Culotta, C. M., & DiTomasso, N. A. (2014). The essence of innocence : Consequences of dehumanizing Black children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(4), 526–545. <https://doi.org/10.1037/a0035663>
- Gourevitch, J. P., 1981. *La propagande dans tous ses états*. Paris, Flammarion.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Le racisme au Québec : tolérance zéro. Rapport du Groupe d'action contre le racisme. Gouvernement du Québec*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/politiques\\_orientations/Groupe\\_action\\_racisme/RA\\_GroupeActionContreRacisme\\_MAJ.pdf?1608750405](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/politiques_orientations/Groupe_action_racisme/RA_GroupeActionContreRacisme_MAJ.pdf?1608750405)
- Gouvernement du Québec. (2022). Fiche du terme : Propagande haineuse. Dans *Thésaurus de l'activité gouvernementale*. <http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=10227>
- Guénif, N., (2007) Au croisement entre genre et ethnicité. Les résonances sociales et symboliques des figures de Français d'ascendance immigrante et coloniale. Dans Potvin, M., Eid, P. et Venel, N. (éd.) *La deuxième génération issue de l'immigration, Une comparaison France-Québec*. Athéna Éditions.
- Guillaumin, C., 2002 [1972]. *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel* (2<sup>e</sup> éd.). Paris, Gallimard.
- Guillaumin, C. (1992). Une société en ordre. De quelques unes des formes de l'idéologie raciste. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 13-23.
- Guillaumin, C. (2016). *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*. iXe.
- Gupta, A. (1997). *Anthropological locations: Boundaries and grounds of a field science* (édité par J. Ferguson). University of California Press.
- Henry, F. et Tator, C. (2000). *Racist discourse in Canada's english print media*. Fondation canadienne des relations raciales.
- Heitmeyer, W., 2010. « Populisme d'extrême droite au sein de la population, développements sociétaux et violence d'extrême droite », in X. Crettiez et L. Mucchielli (dir.), *Les violences politiques en Europe, un état des lieux*. Paris, La Découverte, p. 67-85.
- Institut de la statistique du Québec, I. de la statistique du. (2021, 17 août). *Taux d'emploi et revenu d'emploi des Québécoises : quels sont les écarts entre les personnes immigrantes et non immigrantes?* Institut de la Statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/communiquet/taux-et-revenu-emploi-des-quebecoises-quels-sont-les-ecarts-entre-les-personnes-immigrantes-et-non-immigrantes>
- Ionescu, Ghita et Ernest Gellner (1972), *Populism. Its Meaning and National Characteristics*, Londres, Weidenfeld & Nicolson.
- Iyengar, S. 1991. *Is anyone responsible? How television frames political issues*. Chicago: university of Chicago Press.
- Iyengar, S. et A. F. Simon, 2000. « New Perspectives and Evidence on Political Communication and Campaign Effects », *Annual Review of Psychology*, n° 51, p. 149-169.
- James, C.E. & Turner, T. (2017). *Towards Race Equity In Education: The Schooling of Black Students in the Greater Toronto Area*. Toronto, Ontario, Canada: York University.
- Juteau, d. (2015). *L'ethnicité et ses frontières*. Presses de l'Université de Montréal.
- Katz, E. et P. F. Lazarsfeld, 1955. *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*. New York, The Free Press.
- Khosrokhavar, F. (2014). *Radicalisation*. (p. 7) Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Krappmann, L. (2006). The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education. *Journal of Social Science Education*, 1. <http://www.jsse.org/2006/2006-1/krappmann-child-rights.htm>
- Kourilsky-Augeven, C. 2007 "La socialisation juridique ou de l'obéissance à la familiarisation par imprégnation", *European Journal of Legal Studies*-1(1), 331-339
- Kundnani, A. (2012). Radicalisation. The journey of a concept. *Race & Class*, 54(2), 3-25.
- Kushnick, L. (1999). Over-policy and under-produced. Stephen Lawrence Institutional and Policy Practices. *Sociological Research Online*, 4(1).
- Labelle, M. (2012). *Racisme et antiracisme au Québec : discours et déclinaisons*. Presses de l'Université du Québec.
- Ladson-Billings, G. et Tate W. F. (dir.) (2006). *Education research in the public interest : Social justice, action, and policy*. New York : Teachers College Press.
- Lapeyronnie, D. (2012). *Ghetto urbain*. Robert Laffont.
- Larochelle, C. (2021). *L'école du racisme : la construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*. Presses de l'Université Laval.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et Potvin, M. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*.
- Lauzon, V. (2019, 4 avril). Blanchissage au gala Artis. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/arts/television/201904/02/01-5220623-blanchissage-au-gala-artis.php>
- LEFRANÇOIS D., MALBŒUF-HURTUBISE C. & TAYLOR G. 2018 "Le rôle potentiel de la présence attentive et de la philosophie pour enfants dans le développement de l'autodétermination chez des élèves du primaire", *Spirale. Revue de recherches en éducation*-62, 123-140
- Lepage, P. (2019). *Mythes et réalités sur les peuples autochtones*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et Institut Tshakapesh.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V. Y. et Schadrion, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Sage.
- Livingstone, A.M., en collaboration avec Marie Meudec et Lourdes Stéphane Alix (2020) *Rapport d'expertise sur le profilage racial*, pour la Commission de droits de la personne et des droits de la Jeunesse.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- Magnan, Marie-Odile, Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. (vol. 2<sup>e</sup> éd.). Fidés éducation.

- Magnan, M.-O., Pilote, A., Collins, T. et Kamanzi, P. C. (2019). Discours de jeunes issus de groupes minoritaires sur les inégalités scolaires au Québec. *Diversité urbaine*, 19, 93-114.
- Mahtani, M. (2001). Representing minorities: Canadian media and minority identities. *Canadian Ethnic Studies/Etudes Ethniques au Canada*, 33(3), 99-133.
- Mc Andrew, M. (2000). *Relations ethniques, pluralisme et égalité : le rôle de l'école* [Leçon inaugurale]. Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2008) *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique. Module de formation à l'intention des gestionnaires*. (MELS, 2008)
- Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIES (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et Potvin, M. (1996). *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic*. ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MAIICC). Éditeur officiel du Québec. [http://classiques.uqac.ca/contemporains/Potvin\\_maryse/racisme\\_au\\_quebec\\_diagnostic/racisme\\_au\\_quebec\\_d\\_agnostic.html](http://classiques.uqac.ca/contemporains/Potvin_maryse/racisme_au_quebec_diagnostic/racisme_au_quebec_d_agnostic.html)
- McCombs, M. E. et Shaw, D. L. (1993). The evolution of agenda-setting research: Twenty-five years in the marketplace of ideas. *Journal of Communication*, 43(2), 58-67.
- Mehana, M. et Reynolds, J. A. J. (2004). School mobility and achievement: A meta-analysis. *Children and Youth Service Review*, 26(1), 93-119.
- Memmi, A. (1994). *Le racisme*. Gallimard.
- Milner IV, H. R. (2008). Critical race theory and interest convergence as analytic tools in teacher education policies and practices. *Journal of teacher education*, 59(4), 332-346.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR]. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec : Direction de la valorisation et de la formation du personnel enseignant. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compétences\\_professionnelles\\_profession\\_enseigneFrancee.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseigneFrancee.pdf?1606848024)
- Morelli, A. (2006) *Principes élémentaires de propagande de guerre*, Bruxelles, Labor.
- Morey, P. et Yaqin, A. (2011). *Framing Muslims*. Harvard University Press.
- Nadeau, F. et Helly, D. (2017). Une extrême droite en émergence ? Les pages Facebook pour la charte des valeurs québécoises. *Recherches sociographiques*, 57(2/3), 505-521.
- Nieto, S. (2015). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Nieto, S. (2009). *The light in their eyes : Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Nieto, S. et Bode, P. (2008). *Affirming diversity : The sociopolitical context of multicultural education*. Pearson-Allyn and Bacon.
- Noëlle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence a theory of public opinion. *Journal of communication*, 24(2), 43-51.
- Noreau, P. 1995 "Le droit comme forme de socialisation : Georg Simmel et le problème de la légitimité", *Revue française de science politique*-45(2), 56-78.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion.
- Pauwels, L. et M. De Waele, 2014. « Youth Involvement in Politically Motivated Violence : Why Do Social Integration, Perceived Legitimacy and Perceived Discrimination Matter ? », *International Journal of Conflict and Violence*, vol. 8, no 1, p. 134-153.
- Poliakov, L. (1977). *Le mythe aryen*. Calmann-Lévy.
- Potvin, M. (2008a). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* Athéna Éditions.
- Potvin, M. (2008b). *Les médias écrits et les accommodements raisonnables. L'invention d'un débat. Analyse du traitement médiatique et des discours d'opinion dans les grands médias (écrits) québécois sur les situations reliées aux accommodements raisonnables, du 1<sup>er</sup> mars 2006 au 30 avril 2007*. Rapport d'expert pour la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (commission Bouchard-Taylor). Ministère du Conseil exécutif. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/66323?docref=vWZPo569fGXmmtAM-fzIKA>
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives, dans Mc Andrew M., Potvin M. & Borri-Anadon C. éd.s. *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Potvin, M. (2017a). Discours raciste et propagande haineuse : trois groupes populistes identitaires au Québec. *Diversité urbaine*, 17, 49-72. <https://www.erudit.org/fr/revues/du/2017-v17-du03767/1047977ar.pdf>
- Potvin, M. (2<sup>e</sup> éd. 2017b [1999]). Les dérapages racistes à l'égard du Québec au Canada anglais depuis 1995. *Politique et Sociétés*, 36, 43-71. <https://doi.org/10.7202/1039822ar>
- Potvin, M. (2018a). *Guide pour les intervenants scolaires : pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*. Observatoire sur la formation à la diversité à l'équité.
- Potvin, M. (2018b). Médias, discours d'opinion et montée du racisme au Québec : de la crise des accommodements à aujourd'hui. Dans S. Lefebvre et G. St-Laurent (dir.), *10 ans plus tard : la Commission Bouchard-Taylor, succès ou échec ?* (p. 63-74). Québec-Amérique.
- Potvin, M. (2020) « Je me souviens » du racisme systémique, *La Presse*, 30 juin 2020. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-06-30/je-me-souviens-du-racisme-systemique.php>
- Potvin, M. (2022) *Portrait des études sur les biais et les stéréotypes envers les jeunes Noir-es à l'école*. Rapport d'expertise pour la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.

- Potvin, M. et Beaugregard, M. (2019). L'attentat à la mosquée de Québec dans la presse écrite québécoise entre le 30 janvier et le 1<sup>er</sup> mars 2017. Numéro thématique : « Islamophobie viriliste et radicalisation islamophobe ». *Religiologiques*, no. 39, automne 2019, p. 4-21. [https://religiologiques.uqam.ca/no39/39\\_051-089\\_Potvin\\_Beaugregard.pdf](https://religiologiques.uqam.ca/no39/39_051-089_Potvin_Beaugregard.pdf)
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z. et Chastenay, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité [OFDE].
- Potvin, M., Eid, P. et Venel, N. (dir.) (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna Éditions.
- Potvin, M. et Latraverse, S. (2004). [Comparative study on the collection of data to measure the extent and impact of discrimination in a selection of countries: Final report on Canada](#). Commission européenne, Direction générale pour l'Emploi et les Affaires sociales.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2012). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes issus de l'immigration en formation générale des adultes*. Métropolis du Québec-Immigration et métropoles (CMQ-IM).
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration à la Formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(2), 309-349.
- Potvin, M., Lefrançois, D., Éthier, M.-A., Demers, S. (2021) Le rapport au droit et à la justice d'enseignants québécois : discours et interventions au quotidien. *Éducation et sociétés*, no. 46 (2), automne, p.129-148.
- Potvin, M., Magnan, M.-O. et Low, B. (2021). Identifications, appartenances et expériences scolaires des jeunes de minorités racisées au Québec. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 292-315). Fidès éducation.
- Potvin, M. et Mathelet, S. L. (2019). Discours racistes et discours haineux : regards sociojuridiques. Dans N. Baillargeon (dir.) *Liberté surveillée. Quelques essais sur la parole à l'intérieur et à l'extérieur du cadre académique*, p. 99-146. Éditions Leméac.
- Potvin, M., McAndrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et perspectives*. Ministère du Patrimoine Canadien/Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2021). Les concepts pour comprendre les rapports ethniques, le racisme et les discriminations. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 105-127). Fidès éducation.
- Poutignat, P. et Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité. Suivi de : les groupes ethniques et leurs frontières*. Presses universitaires de France.
- Price, V., Tewksbury, D. et Powers, E. (2007). Switching trains of thought: The impact of news frames on readers' cognitive response. *Communication research*, 24(5), 481-506.
- Pritchard, D. et Sauvageau, F. (1999). *Les journalistes canadiens : un portrait de fin de siècle*. Presses de l'Université Laval.
- Québec, Charte des droits et libertés de la personne : Éditeur officiel du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/c-12>
- Raby, R. 2005 "Polite, well-dressed and on time: Secondary school conduct codes and the production of docile citizens", *The Canadian Review of Sociology*-42(1), 71-91.
- Raby, R. & Dominetrek, J. 2007 "Slippery as fish... but already caught? Secondary students' engagements with school rules", *Canadian Journal of Education*-30(3), 931-958.
- Rachédi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2021) Revisiter les contextes migratoires à la lumière des réalités familiales et des contextes sociopolitiques contemporains. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 90-104). Fidès éducation.
- Rouquette M.L, 2004. *Propagande et citoyenneté*. Paris, Presses universitaires de France.
- Rouzier, Ralph, France Maher, Frédéric Nolet, Teresa Moraga et Quingzhou Yang, *Une représentation et un traitement équitables de la diversité ethnoculturelle dans les médias et la publicité au Québec. Avis présenté à la ministre de l'Immigration et des Communautés culturelles*, Montréal, Conseil des relations interculturelles, 30 mars 2009
- Sanchez-Mazas, M. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Université de Genève.
- Schafer, J. (2002) « Spinning the Web of Hate. Web-Based Propagation by Extremist Organization », *Journal of Criminal Justice and Popular Culture*, vol. 9, no. 2, 2002, p. 69 à 88.
- Silbey, S.S. 2005 "After Legal Consciousness", *Annual Review of Law and Social Science*-1(1), 323 368.
- Simi, P. et Robert Futrell, « Cyberculture and the Endurance of White Power Activism », *Journal of Political and Military Sociology*, volume 34, numéro 1, 2006, p. 115 à 142.
- Sleeter, C. E. (2004). Preparing white teachers for diverse students. Dans M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser et J. McIntyre (dir.), *Handbook of research in teacher education: Enduring issues in changing contexts* (p. 559-582). Routledge.
- Smith-Maddox, R. & Solorzano, D. G. (2002). Using critical race theory, Paulo Freire's problem-posing method, and case study research to confront race and racism in education. *Qualitative inquiry*, 8(1), 66-84.
- Soroka, S. (2002). *Agenda-setting dynamics in Canada*. University of British Columbia Press.
- Statistique Canada. (2016). *Données du Recensement de 2016, minorités visibles*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/guides/006/98-500-x2016006-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2020). *La population noire au Canada : éducation, travail et résilience*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-657-x/89-657-x2020002-fra.pdf?st=Lusov2XJ>



- Statistique Canada. (2021). *Les crimes haineux déclarés par la police au Canada, 2019* (no 85-002-X). CANSIM. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/85-002-x/2021001/article/00002-fra.pdf?st=0a16Mddh> <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2021001/article/00002-fra.htm>
- Taguieff, P.-A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*. La Découverte.
- Taguieff, P.-A. (1988). *Face au racisme 2. Analyses, hypothèses et perspectives*. La Découverte.
- Taguieff, P.-A. (1997a). Le populisme et la science politique. Du mirage conceptuel aux vrais problèmes. Vingtième siècle. *Revue d'histoire*, 4-33.
- Taguieff, P.-A. (1997b). *Le racisme. Un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Flammarion.
- Taguieff, P.-A., 2007. *L'illusion populiste. Essai sur les démagogues de l'âge démocratique*. Paris, Flammarion.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. Dans *Introduction à la psychologie sociale* (S. Mscovici, p. 272-300). Larousse.
- Todd, A. R., Thiem, K. C., & Neel, R. (2016). Does seeing faces of young Black boys facilitate the identification of threatening stimuli? *Psychological Science*, 27, 384-393. doi: 10.1177/0956797615624492.
- Tremblay, S. (2021) Les écoles privées de minorités religieuses ou culturelles : histoire, enjeux et réalités. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 67-76). Fidès éducation.
- Trudel, M. (2004). *Deux siècles d'esclavage au Québec*. Hurtubise HMH.
- Ungerleider, C. S. (1993). *La formation policière en relations interculturelles et interraciales au Canada*. Centre canadien pour les relations interraciales de la police.
- Valkenburg, P., Semetko, H. et Vresse, C. (1999). *The effects of news frames on readers' thoughts and recal*, 26(5). <https://doi.org/10.1177/009365099026005002>
- Verhoeven, M., Dupriez, V. et Oriane, J. (2007). Vers des politiques d'éducation « capacitanes » ? Quelques jalons en vue de l'opérationnalisation de l'approche par les capacités dans le champ éducatif. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : Une réalité qui reste à inventer* (p. 45-62). Presses universitaires de Louvain.
- Wacquant, L. J. et Wilson, W. J. (1989). The cost of racial and class exclusion in the inner city. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 501(1), 8-25.
- Weber, M. (1971). *Économie et société* (vol. Tome 1). Plon-Fammarion.
- Westheimer, J. & Kahne, J. 2004 "What kind of citizen? The politics of educating for democracy", *American Educational Research Journal*-41(2), 237-269
- Wieviorka, M. (1993). *La démocratie à l'épreuve : nationalisme, populisme, ethnicité*. La découverte.
- Wieviorka, M. (1998) *Le racisme, une introduction*, Paris, La Découverte, 1998
- Windisch, U. (1978) *Xénophobie ? Logique de la pensée populaire*, Lausanne, L'Âge d'Homme.

