

Chapitre 7

Les rapports ethniques et les processus d'exclusion

Maryse Potvin et Annie Pilote

Introduction

En plus des processus d'acculturation et d'intégration explicités au chapitre 6, il existe plusieurs autres concepts essentiels pour comprendre les enjeux du pluralisme et des rapports ethniques en sociologie de l'éducation. Selon les principaux auteurs dans le domaine (Banks, 2008; Cochran-Smith, Davis et Fries, 2004; Ghosh, 2002; Gollnick et Chinn, 2013; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008; Ouellet, 2002a), il est crucial qu'un enseignant les comprenne afin d'être en mesure de poser un regard critique sur certaines pratiques ou règles, en milieu scolaire, qui sont en apparence « neutres », mais qui peuvent porter préjudice à certains élèves (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué Élongué, 2015). Ces connaissances permettent de prendre conscience des préjugés ou des biais culturels qui peuvent affecter la réussite des élèves des minorités. Il s'agit d'une étape importante pour mieux intervenir comme agent de transformation dans son milieu, de manière juste et éthique.

Les concepts abordés dans ce chapitre peuvent être vus comme une boîte à outils permettant aux futurs enseignants d'adopter une posture critique dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles, et ce, dans une visée de justice et d'équité. Il s'agit des concepts de catégorisation sociale, de stéréotypes, de préjugés, de racisme, de discrimination, de rapports de pouvoir entre majoritaires et minoritaires, d'ethnicité, de culture, de groupes minorisés et racisés, d'essentialisation et d'exclusion, et de leurs

effets sur le système éducatif. Des exemples en milieu scolaire permettront d'illustrer ces concepts et processus.

7.1 La construction sociale et la catégorisation sociale

Puisque l'éducation n'est pas un processus neutre, mais un processus politique traversé par des rapports de pouvoir (Giroux, 2011), le futur enseignant doit apprendre à identifier les processus d'exclusion et de marginalisation des membres des groupes minorisés, ainsi que les dynamiques de construction identitaire et de pouvoir en place dans son milieu et qui influencent la façon dont les enseignants et les élèves se définissent et définissent les autres (Cochran-Smith *et al.*, 2004; Ghosh, 2002; Larkin et Sleeter, 1995; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008). Le concept de *construction sociale* renvoie à l'idée que les identités et les savoirs appris et transmis sont socialement construits par des rapports sociaux inégaux de pouvoir qui influencent le statut social, racial ou ethnique des individus et des groupes (Banks, 2004; Banks et McGee Banks, 2010; Gay, 2010; Ghosh, 2002; Ngai, 2004; Nieto et Bode, 2008; Noel, 2008). Les psychologues sociaux des relations intergroupes et les sociologues des relations ethniques (Tajfel, 1972; McGarty, 1999) ont bien montré comment s'opère cette construction sociale, d'abord par un processus cognitif de *catégorisation sociale*. 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 « acquiescer ou 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 peut donc être définie comme l'activation de schèmes cognitifs préétablis par lesquels les membres d'un groupe social décodent et se représentent les différences, réelles ou supposées, des membres d'un autre groupe. Elle survient dans la rencontre d'une personne ou d'un groupe perçu comme différent de soi. Elle conduit à la désignation et à la distinction identitaire de l'endogroupe et de l'exogroupe. L'endogroupe (ou *ingroup*) est son propre groupe d'appartenance, qu'il soit national, ethnique, sexuel ou fondé sur d'autres critères ou « marqueurs », un terme que nous expliquerons plus loin. Il se définit en opposition à l'exogroupe (*outgroup*),

auquel sont attribuées des caractéristiques identitaires distinctives (Bourhis et Gagnon, 1994). Celui qui désigne se pose en « référence », implicitement ou explicitement.

7.1.1 Les stéréotypes

Ce processus de catégorisation produit des *stéréotypes*, c'est-à-dire 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. Le stéréotype, qui est d'ordre cognitif, peut être positif ou négatif, ou combiner les deux (Glick et Fiske, 2001). Il repose sur des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, ou des comportements d'un groupe de personnes (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1996). 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 certain moment historique. Il s'agit donc de représentations socialement construites qui circulent dans la société à propos des groupes. Le contenu et le sens des stéréotypes peuvent donc évoluer selon les changements dans les rapports entre groupes dans une société donnée (par exemple, l'image des Chinois, dans la population canadienne, n'est plus la même qu'au début du xx^e siècle, alors qu'ils étaient victimes d'un racisme nativiste dans l'Ouest canadien³⁹).

Un stéréotype attribue certaines caractéristiques et habitudes à un groupe donné afin de réduire sa complexité identitaire et de 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 et Wilkes, 1963). 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 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 l'encadré 7.1).

ENCADRÉ 7.1

La catégorisation sociale en classe

Par exemple, si on dit à un enseignant qu'Alfred est un mauvais élève, il aura tendance à voir davantage dans les comportements ou attitudes d'Alfred les traits de la catégorie des « mauvais élèves » (bavard, paresseux) et à négliger certains traits qu'il possède mais qui ne sont pas attribués aux mauvais élèves (curieux, sociable, minutieux)... L'information catégorielle prend le dessus sur l'information individuelle, que ce soit par induction (classer Alfred dans une catégorie d'élèves selon des caractéristiques perçues, « s'il prend trop de temps à faire un exercice, c'est qu'il doit être un mauvais élève ») ou par déduction (se baser sur l'appartenance d'Alfred à la catégorie « mauvais élèves » pour lui attribuer les caractéristiques de cette catégorie et en déduire « qu'il doit être paresseux »). L'enseignant n'est pas forcément conscient de ses catégorisations, ce qui peut entraîner le phénomène de « prophétie autoréalisatrice » (Merton, 1948), c'est-à-dire que les élèves finissent par se conduire en mauvais élèves à force de se faire traiter comme appartenant à cette catégorie. Ils se comportent conformément aux attentes de l'enseignant.

Les stéréotypes donnent un « contenu social aux entités construites selon le processus cognitif de catégorisation » et sont tributaires des mêmes biais ou déformations (Sanchez-Mazas, 2012, p. 47). Ils peuvent parfois être activés inconsciemment par une personne, ou avoir

39. Les Chinois et les Indiens venus nombreux, au xix^e siècle, pour travailler dans les compagnies de chemins de fer ont été soumis à une discrimination et au racisme « nativiste » jusque dans les années 1950 (Palmer, 1975). Au début du xx^e siècle, les politiques canadiennes de recrutement sélectif leur imposent une taxe d'entrée importante pour l'époque, et ils connaissent des interdictions d'exercer certains métiers ou professions, ou même d'aller dans certains restaurants ou cinémas, en Colombie-Britannique. Voir l'excellent reportage du 7 janvier 1979, « Des politiques d'immigration racistes », dans les Archives de Radio-Canada : <http://archives.radio-canada.ca/sports/immigration/clips/10878/>.

une emprise involontaire sur nos jugements ou nos évaluations. Par exemple, lorsque les journalistes couvrent des enjeux liés à la diversité religieuse, comme ce fut le cas lors de la crise des accommodements raisonnables, au Québec, entre 2006 et 2008, ils auront tendance à sélectionner de manière presque automatique et inconsciente (Gilens, 1999) des images typiques ou stéréotypées (comme une femme portant un hijab pour représenter les musulmans ou le juif hassidique pour représenter tous les juifs), alors que ces images représentent la plupart du temps d'infimes minorités parmi ces communautés (Potvin, 2008a).

7.1.2 Le jugement social et scolaire

En milieu scolaire, le stéréotype peut agir inconsciemment, dans les actes professionnels, à travers le *jugement scolaire*, qui permet d'attribuer une valeur aux élèves à partir des normes en vigueur et des rapports qui s'y déroulent. 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, milieu de travail, école, sport... Par exemple, un enfant sociable aura une grande valeur dans certains contextes (activités théâtrales ou sportives), mais sera vu comme un élément perturbateur dans

une classe lors d'un cours magistral. Le jugement social détermine l'utilité sociale ou scolaire d'une personne (ses chances de succès dans le groupe ou le milieu concernés) en fonction de ses performances et de ses compétences (intelligence, efficacité) et de certains attributs liés au pouvoir et au statut social des gens (dominant/dominé). Ce jugement sert aussi à déterminer la désirabilité sociale ou scolaire d'une personne, c'est-à-dire ce qui est souhaitable sur le plan de « l'affect et des émotions » (Sanchez-Mazas, 2012, p. 29-30).

Le jugement scolaire renvoie donc au « jugement social des enseignants quant à la valeur scolaire des élèves » (Sanchez-Mazas, 2012, p. 30). Fondé sur la perception, il ajoute un fait objectivable à la performance (notes) par rapport aux normes scolaires, liées aux missions de qualification, d'instruction et de socialisation de l'école (conformité aux normes de discipline et de comportements, de performance, d'intelligence...). Le jugement scolaire s'appuie sur le rôle de professionnels et d'experts des enseignants quant à l'évaluation des connaissances et des apprentissages (la performance, dont l'enjeu est l'utilité sociale ou scolaire), ainsi que des attitudes et des comportements des élèves (rapport social avec les élèves et entre élèves, dont l'enjeu est socioaffectif et lié à la désirabilité sociale ou scolaire). Il renvoie à « ce qu'il faut faire ou ne pas faire » ou à « ce qu'il faut être ou ne pas

ENCADRE 7.2

Stéréotypes et jugement scolaire

Par exemple, 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 performances et leurs comportements constitue une véritable norme sociale apprise au cours du processus de socialisation (la norme d'internalité) (Dubois, 1994, cité par Sanchez-Mazas, 2012, p. 35). En fait, cette attribution donne davantage de poids à l'acteur qu'aux circonstances dans l'explication des performances, des attitudes et des comportements de l'élève.

L'attribution de valeurs aux élèves par le jugement social permet à l'enseignant de se faire une idée de ce qu'il peut attendre d'un élève et des pratiques qu'il va adopter pour évaluer, orienter, communiquer, s'impliquer, anticiper et répondre aux problèmes de comportements. Certains élèves sont jugés exclusivement sur leur potentiel ou leurs performances, alors que d'autres le sont en fonction de leurs attitudes et de leurs comportements, et il existe des différences dans les pratiques des enseignants selon les milieux favorisés ou défavorisés, ou en fonction de diverses catégories — sexe, origine ethnique, âge...

Les stéréotypes sont acquis dès l'enfance, avant même que les individus ne développent des opinions personnelles ou des préjugés. Pour en savoir plus, voir le reportage sur la catégorisation, les préjugés et les stéréotypes intitulé : « Je ne suis pas raciste mais... je le pense », de l'émission suisse *Spécimen* du 20 octobre 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=RNIUNMqo0pg>).

être » selon les normes scolaires. Ce processus se veut rationnel, sans références aux catégories sociales ou groupales, 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 irréflectis, voire inconscients » (Sanchez-Mazas, 2012, p. 34). Lorsqu'il s'arrime à des stéréotypes, il peut donner lieu à des décisions pouvant être préjudiciables pour les élèves (voir l'encadré 7.2).

Selon les psychologues sociaux, ce processus cognitif lié à l'identité groupale serait universel, car tous les groupes, minoritaires comme majoritaires, font usage de catégorisations et de stéréotypes pour définir l'Autre. Ce processus se base sur une croyance en l'existence d'une frontière distinguant le Nous du Eux. Ce mécanisme repose sur un schéma d'opposition (l'Autre est extérieur au Nous) et sur la présomption de l'homogénéité des deux groupes, soit l'endogroupe (Nous) et l'exogroupe (Eux). Si les stéréotypes peuvent s'exprimer sous forme de blagues, ils interviennent aussi dans des configurations de rapports entre groupes qui peuvent mener de la discrimination verbale au préjugé, puis à la ségrégation, à la discrimination sociale ou économique, à la propagande haineuse et au génocide.

Ce processus cible plus souvent les groupes avec lesquels les membres de la majorité sont peu familiers ou les groupes envers lesquels une peur s'installe dans un contexte de tensions et de conflits nationaux ou internationaux (par exemple, les musulmans, depuis le 11 septembre 2001). Il s'agit souvent d'une vision essentialiste qu'on peut rencontrer, par exemple, au sein des articles d'opinion dans la presse et qui ne traduit ni le dynamisme des cultures ou des communautés ni leurs contradictions internes. Cette vision tend à catégoriser les individus sans prendre en compte le fait qu'ils combinent plusieurs appartenances identitaires et catégorielles — intersectionnalité du genre, de la classe sociale, de l'âge, de l'origine... (voir la section 7.3.3) — et qu'ils peuvent sur plusieurs aspects se différencier du groupe auquel ils sont associés.

Le stéréotype est associé au préjugé tout autant qu'à diverses formes de discrimination — raciste, sexiste, homophobe, classiste. Le *préjugé* ne doit toutefois pas être confondu avec le stéréotype. Si le stéréotype renvoie plutôt à la cognition, le préjugé est davantage une attitude (affect) qui peut prédisposer à un comportement. Il peut aussi être positif ou négatif. Les préjugés sont définis par 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 les membres de ce groupe. « Préjuger signifie littéralement

juger d'avance; le préjugé caractérise un individu qui porte un jugement habituellement défavorable sur un autre individu qu'il ne connaît pas, en lui attribuant les caractéristiques attachées au groupe auquel il appartient » (Gouvernement du Canada, 1984, p. 158). On observe son expression dans les conversations les plus banales, dans les écoles, les sondages, les médias, les « rumeurs » et les discours sociaux.

Si le stéréotype est associé au préjugé, il accompagne aussi les diverses formes que prend la *discrimination*, qui est un acte dirigé contre les membres d'un groupe en raison de leur appartenance à ce groupe. Il s'agit d'un traitement différentiel qui entraîne une violation des droits et libertés et une inéquité pour les membres du groupe, par exemple dans l'accès à des services. Elle peut toutefois être issue involontairement de politiques, de pratiques ou de normes en vigueur qui créent un effet préjudiciable pour une personne ou un groupe, comme nous le verrons plus loin.

7.2 La production des frontières entre groupes et de l'ethnicité

Si la catégorisation se situe au fondement des relations intergroupes, elle affecte davantage les groupes « minorisés » qui ont un statut de « moindre pouvoir » (voir l'encadré 7.3), comme les personnes de sexe féminin, ou handicapées, ou homosexuelles, ou encore issues des minorités ethnoculturelles. En effet, le regard catégorisant du majoritaire tend à enfermer les membres de groupes minoritaires dans une différence irréductible vue comme une caractéristique de leur identité « naturelle »; c'est ce qu'on appelle l'essentialisation, qui est propre au racisme, au sexisme ou au classisme (lié aux écarts de richesse, de pouvoir et d'éducation qui créent des « classes sociales »). Cette différence est désignée par une « marque », une « nature » ou une « essence » généralement négative qui englobe toute la personne (Guillaumin, 1972). Les membres de groupes minoritaires sont alors réduits à une différence essentialisée en raison de rapports de pouvoir inégaux qui les maintiennent dans une position inférieure dans la structure sociale. Il devient très difficile pour une personne de se défaire d'une telle « marque », puisque les processus de catégorisation se reproduisent au cours des interactions sociales, et cela bien souvent à l'insu des individus. C'est pourquoi il est important de développer un sens critique face à ces processus générateurs d'inégalités, des processus qui se manifestent également dans l'institution scolaire.

ENCADRÉ 7.3

Qu'est-ce qu'un groupe minorisé ?

On parle de *groupe minorisé* pour désigner un groupe qui subit le processus d'infériorisation parce qu'il est en situation de « moindre pouvoir » matériel et idéal par rapport au groupe majoritaire. Le concept de groupe minorisé ne renvoie donc pas à des réalités numériques, mais plutôt aux processus sociologiques de construction de catégories sociales exclues et inférieures en termes de pouvoir, un processus qu'on peut appeler « minorisation ». Par exemple, les Français de la Nouvelle-France, qui étaient nettement plus nombreux que les Britanniques au moment de la Conquête, en 1760, ont néanmoins été minorisés sous le Régime anglais. Selon la sociologue française Colette Guillaumin (1972), les minoritaires partagent le fait d'être construits socialement comme « différents » en raison de divers « marqueurs » – « race », couleur, origine ethnique, langue, sexe... Par conséquent, ils peuvent être victimes de traitements différentiels et non équitables, généralement de la part du majoritaire, qui lui se définit comme la référence. Par exemple, les groupes ethniques, les ouvriers et les femmes ont historiquement constitué des catégories minorisées. En d'autres termes, celles-ci ont été définies par une différenciation arbitraire et un rapport de pouvoir inégal.

Les processus de minorisation renvoient à des relations de pouvoir qui varient selon les contextes et l'histoire. Le cas du Québec constitue un exemple éloquent du caractère construit des catégories de « minorité » et de « majorité » qui réfèrent avant tout à une dynamique relationnelle et à des rapports de pouvoir contextuels plutôt qu'à des qualités innées d'individus ou de groupes. En effet, au Québec, les francophones sont majoritaires en nombre, mais ils ont été minorisés historiquement depuis la Conquête britannique de 1760 jusqu'aux années 1960, moment où ils se sont définis comme groupe « majoritaire », entre autres avec la montée du nationalisme et l'adoption de la loi 101, la Charte de la langue française (RLRQ c. C-11). Il s'agit toutefois d'une majorité fragile (Mc Andrew, 2010) dans l'ensemble de l'Amérique du Nord, qui est majoritairement anglophone.

7.2.1 L'ethnicité

L'*ethnicité* est produite par ces frontières. Il existe évidemment de nombreuses définitions de l'ethnicité et des groupes ethniques, ainsi que plusieurs courants théoriques comme l'essentialisme et le constructivisme (Poutignat et Streiff-Fenart, 1995). Les essentialistes définissent l'ethnicité à partir des caractéristiques identitaires d'un groupe qu'ils voient comme « objectives », par exemple la langue ou la religion. Cette vision est encore aujourd'hui populaire dans le discours de sens commun (Gil-White, 2001). Rejetant l'essentialisation des différences linguistiques, culturelles, religieuses et « raciales », Max Weber (1921-1971, cité dans Juteau, 1999), l'un des pères de la sociologie, a plutôt défini l'ethnicité comme un « sentiment subjectif d'appartenance à une origine commune [...] qui engendre la communalisation fondée sur des souvenirs ou sur des attributs produits historiquement » (p. 166), comme des langues, des coutumes, des ressemblances physiques ou l'histoire vécue (objective ou mythologique). Selon cette approche, dite *constructiviste*, le groupe ethnique serait donc moins défini par un ensemble de critères que par un processus de construction sociohistorique qui repose à la fois sur des expériences communes aux membres du

groupe et sur des interactions avec les autres groupes. L'approche constructiviste aborde l'ethnicité comme un processus dynamique de *communalisation* et de *stratification* produit par des rapports historiques, sociaux et individuels complexes.

Cette approche accorde une importance centrale à l'étude de la fluctuation des frontières qui définissent l'endogroupe (*ingroup*) et l'exogroupe (*outgroup*), entre autres en analysant les inégalités matérielles, économiques et symboliques entre les groupes dans divers espaces sociaux (Schermerhorn, 1970; Juteau, 1999; Gupta et Ferguson, 1997). En effet, les relations entre groupes au pouvoir inégal génèrent des frontières identitaires, fluides ou étanches, entre eux (Barth, 1969-1995)⁴⁰. Il s'agit principalement de frontières matérielles et symboliques qui contribuent à délimiter les contours de l'endogroupe (ce qui constitue le Nous) et de l'exogroupe (le Eux).

40. Fredrik Barth (1969-1995) a été l'un des premiers intellectuels à mettre l'accent sur les processus d'attribution catégorielle et d'interaction dans la formation des « frontières » entre groupes ethniques. Selon lui, les frontières peuvent persister malgré la disparition ou l'altération des éléments culturels qui ont servi à les fonder. Ces éléments et frontières sont donc objets de réinterprétations ou de transgressions.

Les groupes majoritaires et minoritaires se produisent ou se transforment au sein d'un univers commun. Toutefois, le minoritaire est défini par et dans son rapport au majoritaire, alors que le majoritaire se pense généralement en dehors de ses rapports avec le minoritaire (Guillaumin, 1972, p. 130). Dans tous les pays, les groupes minoritaires (qu'on dit nationalitaires, ethniques, minorisés ou racisés) ont un fondement relationnel : ils sont tous définis par des rapports de pouvoir entre les groupes dominant/dominé, majorité/minorité, inclus/exclus (Juteau, 1999). Leur identité se construit par ces processus. Au sein de ces rapports, les minoritaires sont vus comme des « particularismes », contrairement au groupe majoritaire, qui se voit comme « universel » (voir l'encadré 7.4). Les groupes minorisés incarnent donc une *spécificité* face à un *général* qui se prétend universel et sont renvoyés à des statuts symboliques et concrets différents de ceux de la majorité. Leur spécificité se traduit par une marque (ou un signe) servant à essentialiser le groupe de manière permanente.

L'ethnicité n'est donc pas qu'un ensemble de traits partagés par un groupe d'individus ; elle se produit par une *frontière* à double face plus ou moins rigide. Juteau (1999) a montré que l'ethnicité relève d'une logique à la fois externe et interne. La face *externe* de la frontière ethnique réfère à la différenciation « Nous-Eux » qui se construit par les relations sociales marquées par des rapports de pouvoir (voir le chapitre 3 sur les Autochtones). C'est « dans le cadre de ces relations constitutives de groupes sociaux que sont choisies les marques — langue, religion, couleur de la peau, région ou pays d'origine — délimitant les frontières » (Juteau, 1999, p. 101). Les différences des minoritaires, constituées par leur rapport au majoritaire, sont essentialisées et, en ce sens, produisent, voire justifient, l'établissement de frontières. L'essentialisation et l'infériorisation des marques transforment les groupes en catégories plus ou moins étanches pouvant conduire à la fermeture de frontières ou à la reproduction d'inégalités, selon les intérêts en jeu (Juteau, 1999, p. 164). La marque, que l'on appelle aussi le *marqueur* (couleur, religion, sexe...), symbolise une différence naturalisée qui sert à opérationnaliser le pouvoir d'un groupe sur un autre (Guillaumin, 1972 ; Juteau, 1999). Le rapport sur lequel repose le « marquage » vise à produire ou à maintenir une domination-oppression en vertu des intérêts matériels ou idéels du groupe dominant. Le minoritaire combine donc particularité et dépendance, différenciation et infériorisation de fait.

ENCADRÉ 7.4

Particularisme et universalisme

Le majoritaire ne se définit pas comme particularité (son groupe est national, autoréférentiel, généralité humaine), mais sur le plan individuel, il se fait pure individualité (porteur de droits et de libertés). Le minoritaire apparaît au contraire comme une particularité sociologique jamais porteuse de la totalité humaine. Il est une synthèse de ce qui caractérise son groupe (Guillaumin, 1972, p. 74).

Ce rapport entre généralité et particularité, ou universalisme et particularisme, a été au fondement de la séparation des sphères publique et privée dans nombre de sociétés, la première référant à la communauté des citoyens (espace de la raison et de la « civilisation »), et la seconde, d'historicité moindre, référant aux intérêts particuliers et aux déterminations sociales ou « naturelles ». La séparation des deux sphères aura permis, historiquement, d'exclure les « minorisés » de la sphère publique parce que définis, à différentes époques, comme non universels, irrationnels et associés à l'idée de « nature » (naturalisation ou essentialisation, comme nous le verrons). Pendant des siècles, seuls les hommes « libres », capables de s'extraire des déterminations sociales ou « naturelles », ont appartenu à la communauté des citoyens dans l'espace public et de la Raison ; les catégories minorisées (femmes, enfants, non-propriétaires, esclaves, métèques...) détenaient des droits et libertés limités (par exemple le droit de vote, le droit de propriété, le droit au travail ou à l'éducation) et (ou) étaient des nationaux sans citoyenneté.

La face *interne*, second processus de création des frontières, consiste en la socialisation de chaque être humain comme un être historique et un membre d'un groupe d'appartenance (« Nous ») (Juteau, 1999). Par ce processus, chaque être humain devient porteur de culture(s) et d'histoire(s). L'ethnicité est donc produite par ces deux

faces empiriquement liées. Il y a un rapport dialectique entre les deux faces de la frontière : les matériaux de la face interne sont essentialisés pour justifier la face externe des frontières, engendrée par un rapport de domination et de pouvoir qui transforme les positions des groupes. Selon Juteau (1999), « c'est la face externe de la frontière ethnique qui commande la construction d'une face interne

spécifiquement ethnique et qui convertit la culture en ethnicité » (p. 175). En raison de l'occultation des rapports de domination et des processus historiques, les marques donnent naissance à « une croyance subjective » en une origine commune. C'est donc dans les relations avec les autres que l'histoire, la culture, les marques d'un groupe acquièrent un sens spécifique pour les acteurs, que les

ENCADRE 7.5

Culturalisation et ethnicisation des élèves de diverses origines ?

En dépit du caractère dynamique, complexe et changeant de la culture, entre autres en raison des rapports intergroupes, il arrive souvent que les enseignants entretiennent inconsciemment des stéréotypes sur les « cultures » et enferment les élèves (ou leurs parents) dans une culture figée très souvent liée aux origines des parents. Il existe toutefois à l'intérieur d'un même groupe des variations individuelles qui peuvent largement différer de la norme de ce groupe. Les « cultures » dans lesquelles s'insèrent des « traditions », des représentations, des pratiques, des mémoires et des rapports de pouvoir ne peuvent être comprises de manière fixiste ou essentialiste (comme une essence ou une « nature »). Les traditions, situées historiquement, sont continuellement réinventées afin de légitimer des projets idéologiques, identitaires et symboliques qui fluctuent dans le temps au gré des rapports de pouvoir entre les groupes ou au sein même d'un groupe. Afin de trouver des solutions aux problèmes scolaires rencontrés par des élèves de groupes minoritaires, il importe de dépasser les visions essentialistes qui enferment les individus dans une différence irréductible, et donc d'éviter les pièges de la culturalisation et de l'ethnicisation des difficultés socioscolaires.

Nombre d'auteurs ont mis en évidence chez les enseignants la vision essentialiste et les préjugés souvent inconscients qui les mènent à voir les différences culturelles des élèves des minorités comme un « déficit » à combler ou un « handicap » (voir le chapitre 9). Dans diverses études, de nombreux enseignants ont soutenu que les parents de certaines « minorités visibles » accordent moins d'importance à l'éducation que les familles blanches ou issues de certains groupes (Dei et Calliste, 2008).

Il est donc important que les futurs enseignants réfléchissent, pendant leur formation, sur les perspectives dominantes, en éducation, qui placent les élèves et leur famille au centre des problèmes scolaires (échec, décrochage, etc.), afin qu'ils développent une lecture critique et systémique du rôle des rapports sociaux de domination. Par exemple, deux paradigmes erronés ont cherché à expliquer des taux de réussite moins élevés chez les élèves de familles à faible revenu et de certaines minorités : 1) le paradigme de la « privation culturelle » (*cultural deprivation paradigm*) et 2) le paradigme de la différence culturelle (*cultural difference paradigm*) (Banks, 2008). Selon le paradigme de la privation culturelle, ces élèves ont des taux de réussite plus faibles, car ils proviendraient de cultures « déficitaires » qui nécessitent des mesures « compensatoires ». Selon le paradigme de la différence culturelle, cet écart serait attribuable à une « distance » entre la culture ou le milieu d'origine de ces enfants et celle de l'école, cette dernière étant plus valorisée par la société. Ces deux explications ne sont pas fondées scientifiquement. Selon Banks (2008), les enseignants et futurs enseignants doivent apprendre à remettre en cause les préjugés qui guident ce type d'interprétation biaisée. La réussite scolaire dépend d'une multitude de facteurs interreliés de manière complexe. Le statut minoritaire et la culture d'origine doivent être examinés dans leurs rapports avec un ensemble plus large de facteurs comme les conditions migratoires, l'âge de l'élève à l'arrivée dans la société d'accueil ou encore la situation familiale.

frontières produisent une ethnicité telle que définie par Weber. On peut donc comprendre que le concept de *culture*, qui réfère généralement à la façon de vivre d'un groupe social et à son environnement humain, est largement tributaire de ces rapports et frontières entre les groupes (voir l'encadré 7.5).

7.2.2 La naturalisation

Juteau (1999) rappelle que les frontières ethniques s'édifient à partir de marques (ou signes) différentes qui doivent être distinguées en ce qui concerne les groupes ethniques et les groupes racisés (voir l'encadré 7.6). Dans le cas des groupes ethniques, la marque s'appuie sur des éléments d'histoire qui avaient une signification « interne » pour un groupe (la langue, la religion, les coutumes...) et qui prennent un sens spécifique dans le rapport de domination. Dans le cas des groupes racisés, les marques

(comme la couleur de la peau, l'étoile jaune pour marquer la religion des juifs) sont construites de manière arbitraire par le rapport de domination (le regard que porte le dominant sur le dominé) et elles sont souvent inscrites « dans le corps » — biologisées ou naturalisées. La couleur de la peau n'a de sens ni « en soi » ni en dehors de la relation d'esclavage et de la subordination sociale. Ce rapport crée une identité imposée par le groupe dominant (par exemple, « être nègre »), qui influence en retour l'autodéfinition du groupe racisé (par exemple, le *Black is beautiful*, chez les Noirs américains, est une identité construite en réaction à l'identité imposée par les Blancs). Les marques naissent de la face externe et ont une histoire qui interfère sur la face interne de la frontière en essentialisant son contenu.

C'est donc au sein d'une relation de pouvoir qui relève d'un rapport social inégal que la marque est choisie (couleur de la peau, langue, religion, sexe, origine sociale...),

ENCADRÉ 7.6

Qu'est-ce qu'un groupe racisé ?

Au sein d'une société, un groupe peut être biologisé ou naturalisé même en l'absence de phénotypes évidents. Ainsi, les catégorisations et la « mise en visibilité » sont des processus de construction sociale qui ont souvent peu à voir avec des traits phénotypiques. Il s'agit de constructions symboliques qui varient énormément et auxquelles peuvent être associés des traits physiques ou culturels, qu'ils soient réels ou imaginaires. Le racisme, ou racialisation d'un groupe, n'a pas nécessairement besoin de phénotypes visibles, puisqu'il peut les créer de toutes pièces ou essentialiser une culture afin de l'ériger en barrière infranchissable. L'exemple le plus patent est celui des juifs, une minorité « invisible », mais mise en visibilité par les nazis par l'imposition du port de l'étoile de David sur leurs vêtements. Ainsi, que ces différences existent ou non, le racisme est le processus de biologisation ou de naturalisation (racisation) de ces différences.

Au Canada, les minorités racisées sont les « minorités visibles », selon le sens que leur a donné le gouvernement canadien. En effet, le terme officiel de « minorité visible » a été créé notamment pour répertorier, par le recensement, les personnes victimes de discrimination. Il est issu des travaux de la Commission royale d'enquête sur l'équité en matière d'emploi, qui a débouché en 1986 sur l'adoption de la Loi sur l'équité en matière d'emploi. Selon le Règlement sur l'équité en matière d'emploi (DORS/96-470), les personnes appartenant à une « minorité visible » sont « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de "race" blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » et qui se reconnaissent comme telles auprès de leur employeur ou acceptent que celui-ci les reconnaisse ainsi. Le terme « minorités visibles » englobe 10 groupes : les Noirs, les Indo-Pakistanaïes, les Chinois, les Coréens, les Japonais, les personnes venues du Sud-Est asiatique, les Philippins, les autres personnes venues des îles du Pacifique, les habitants de l'Asie occidentale, les Arabes et les Latino-Américains. Ces groupes comprennent environ 50 groupes ethniques, et les catégories proposées sont fondées soit sur la couleur, soit sur l'origine nationale ou subcontinentale. Cette notion est utilisée depuis 1996 dans les recensements canadiens, et les individus ont le choix de « s'auto-identifier » ou non comme appartenant à une « minorité visible ». Dans le recensement, la question sur l'appartenance à une « minorité visible » a notamment pour but de recueillir des données précises pour la mise en œuvre des programmes d'équité en emploi (Potvin, 2005).

marque à laquelle est attribué un sens servant à justifier l'exclusion ou l'inégalité de traitement de celui qui est perçu comme n'ayant aucune individualité en dehors de sa catégorie ou de son groupe. Ce processus est au fondement du racisme, du sexisme ou du classisme (voir l'encadré 7.6 et la section suivante de ce chapitre). Si les marques puisent souvent dans des éléments de l'histoire ou des caractéristiques significatives pour un groupe (langue, religion...), la marque suit le rapport social de domination afin de maintenir les intérêts d'un groupe dominant; ce rapport détermine la marque qui sera choisie et qui contraindra les individus, qui leur ouvrira ou leur fermera des possibilités de choisir des identités et des rôles et de lutter pour leur reconnaissance ou pour l'effacement des frontières. La marque peut disparaître ou se figer, selon les transformations des rapports à l'autre, qui impliquent aussi le rôle que joue historiquement l'État dans la sanction des catégories et des frontières.

7.3 Le racisme et ses divers paliers et manifestations

Après avoir défini la production des frontières ethniques entre groupes majoritaires et minorisés, ainsi que les concepts de catégorisation sociale, de stéréotype et de préjugé, nous allons aborder dans cette partie d'autres formes — doctrine, idéologie et discrimination — que prennent les diverses oppressions (sexisme, classisme, homophobie...) pour se manifester. Nous prendrons l'exemple du racisme, qui est propre aux rapports ethniques. Ces formes ou manifestations décrivent les aspects cognitifs, affectifs et comportementaux des relations intergroupes en psychologie sociale. Elles renvoient à des paliers individuel, collectif, institutionnel et idéologique qui sont imbriqués et que les enseignants doivent connaître pour mieux saisir les différents niveaux d'intervention qui interpellent le milieu scolaire (Nieto, 2009). En effet, par divers facteurs structuraux, institutionnels ou idéologiques, l'école contribue à perpétuer des discriminations scolaires en termes de sélection, de filières et d'opportunités éducatives, de manque de soutien, de curriculum rigide, de tests standardisés... (Nieto et Bode, 2008) (voir les chapitres 19 et 21, puis l'encadré 7.10.)

7.3.1 Les définitions du racisme et son historique

Comme on l'a vu avec la catégorisation et la production de stéréotypes, de préjugés et de frontières ethniques, pour parler de racisme, de sexisme, de classisme ou d'autres formes d'oppression, il faut une combinaison de deux logiques ou processus: 1) la différenciation (prendre une différence, réelle ou imaginaire) et 2) l'infériorisation de l'Autre en raison de cette différence. Différencier et inférioriser sont deux processus qui se combinent dans le racisme, mais que l'on retrouve aussi dans le sexisme ou le classisme: utiliser une différence arbitraire (religion, couleur, classe sociale...) afin de la construire comme marqueur d'une infériorité sociale (Guillaumin, 1972).

Un consensus clair se dégage parmi les théoriciens, qui définissent le racisme comme une construction imaginaire de différences qui sont biologisées ou naturalisées (Guillaumin, 1972), voire diabolisées pour un groupe donné (Poliakov, 1971, 1980), construction qui permet un traitement qui dénie à ce groupe son humanité et qui sert à justifier, à des degrés divers, son inégalité, sa négation ou son génocide. On trouve dans cette première définition les deux axes essentiels du racisme: le différentialisme et l'inégalité (Taguieff, 1987; Balibar, 1988; Wieviorka, 1991, 1992). Le racisme constitue en effet à la fois un refus de l'égalité et un instrument de production de la différence, qu'il naturalise ou essentialise. Le racisme fluctue en visibilité ou en intensité selon les contextes sociohistoriques, les conjonctures économiques, les événements politiques et débats publics, les relations au quotidien et les secteurs de la vie sociale. Il a aussi connu des mutations au cours de l'histoire (voir l'encadré 7.7). Depuis la Seconde Guerre mondiale, le racisme systématisé sous forme d'idées, de théories et de doctrines reposant sur la présomption de l'existence de « races » inégales a fait place aujourd'hui dans plusieurs sociétés à un « néoracisme » plus implicite, fondé sur des critères de différenciation à l'apparence plus légitime, et cela en raison de l'illégalité et de l'illégitimité de sa mouture originale à l'ère des droits de la personne (Balibar, 1988; Taguieff, 1991). Des différences de cultures, de langues, de mœurs, de modes de vie — réelles ou imaginaires — sont largement naturalisées pour jouer le rôle de « races » (Taguieff, 1987). Le racisme s'est métamorphosé, en termes idéologiques (la culture remplace la « race ») et dans ses manifestations et ses modes discursifs (l'implicite, l'indirect, le symbolique). Les minoritaires ne sont plus construits comme biologiquement

inférieurs mais comme inassimilables, porteurs de différences pathologiques irréductibles ou naturelles, au même titre que l'étaient les présumées « races » d'hier (Potvin, 1999, 2004, [2010] 2^e éd. 2016, sous presse). Plus encore, la notion d'ethnie serait une nouvelle façon, en apparence plus légitime, de nommer la « race » (Guillaumin, 1992, p. 13).

Aujourd'hui, la domination-infériorisation sert moins à justifier l'exploitation économique des travailleurs immigrants ou la colonisation qu'à inférioriser des pratiques culturelles perçues comme moyenâgeuses ou barbares, et cela afin de préserver les droits « acquis » par l'histoire, les valeurs démocratiques ou l'unité nationale. 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 citoyens en état de légitime défense contre l'« imposition », par les minoritaires, de cultures jugées inassimilables à la culture majoritaire et 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 égalitaire, démocratique et respectable. Il condamne les formes flagrantes de racisme, jugées socialement inacceptables au regard des droits de la personne, mais explique les rapports sociaux « problématiques » par les différences culturelles « inassimilables », en trouvant ses justifications dans des arguments irréprochables puisés à même la conception universaliste et libérale⁴¹. Il n'est donc pas simplement tributaire des migrations et des changements démographiques, mais bien plus des mutations culturelles et des enjeux mondiaux. Avec les médias de masse et les nouvelles technologies de communication, le néoracisme apparaît davantage comme un effet de la médiatisation des rapports de pouvoir entre les groupes dans le contexte de la mondialisation (néocolonialisme, conflits en Syrie, en Irak, en Afghanistan...), qui alimente les préjugés et les peurs. Il se déploie davantage sur un mode symbolique et imaginaire, sans contacts réels entre les membres des différents groupes. De ce fait, il ne peut pas être combattu uniquement par des correctifs institutionnels destinés à contrer des inégalités (comme des programmes d'accès à l'égalité), mais par des moyens d'éducation des publics qui favorisent le vivre-ensemble

et la prévention des conflits et de la radicalisation dans différents secteurs de la vie sociale.

Si les modalités et les victimes du racisme changent au fil de l'histoire (par exemple, les Chinois au début du xx^e siècle, les Noirs et les Arabes aujourd'hui), sa structure, sa fonction et ses mécanismes restent inchangés. Il demeure un processus, souvent inconscient, issu de la socialisation et de la catégorisation sociale ; c'est un processus de construction de différences irréductibles découlant d'un rapport de pouvoir et servant à justifier une infériorisation de l'Autre pour légitimer une dominance (Memmi, 1982/1994). Le soubassement de ces justifications est souvent d'ordre émotionnel : c'est le sentiment d'être menacé dans son pouvoir et dans ses privilèges, son prestige, ses biens, sa sécurité, son identité... qui se traduit par un désir de détruire, d'inférioriser ou d'exclure la menace pour défendre son « dû », réel ou potentiel. Le racisme peut donc prendre appui sur la *xénophobie*, soit la manifestation d'une peur à l'égard des autres peuples ou des étrangers, qui génère parfois des comportements de rejet ou de discrimination. Les attitudes xénophobes du groupe majoritaire envers les nouveaux immigrants découlent souvent d'un manque de connaissance et d'adaptation envers ce qui est perçu et imaginé comme très différent de soi-même, voire comme potentiellement menaçant pour ses valeurs et son identité culturelle ou nationale. Elle se nourrit de stéréotypes et de préjugés.

Produit des rapports intergroupes inégalitaires, le racisme se manifestera autant par des images (stéréotypes), des idées, des pensées, des attitudes (préjugés), des « rhétoriques » et des discours sociaux ou politiques que par des actes ou des comportements (discriminations, violences, lois racistes, génocides) qui prennent des formes soit subtiles, voire inconscientes et difficiles à identifier, soit plus dures et cristallisées. Parler de racisme seulement sous l'angle de l'idéologie, du mythe ou de la violence laisserait de côté bien des manifestations du phénomène, comme le préjugé, le stéréotype, les discours sociaux, les idéologies et la propagande haineuse, les discriminations directes, indirectes et systémiques, le harcèlement, les partis politiques racistes, l'expulsion et le génocide. On constate aussi que ces formes peuvent être appréhendées comme autant de paliers, ou comme une gradation dans le durcissement du racisme, qui se manifestent dans le discours (lors des débats publics, par exemple) et dans les actes en passant du simple préjugé à la discrimination et au désir d'exterminer l'autre (Potvin, 2008a, 2004, [2010] 2^e éd. 2016, sous presse).

41. En fait, les valeurs démocratiques et universalistes inscrites dans les chartes des droits au Canada et au Québec subissent une inversion de sens en étant utilisées à des fins d'infériorisation de l'Autre (perçu comme barbare, particulariste ou communautariste) (Potvin 1999, 2000).

ENCADRÉ 7.7**Repères historiques sur le racisme**

Les tensions entre les peuples et la xénophobie sont des phénomènes anciens, alors que le racisme est un système qui se forme à partir du XVI^e siècle dans un contexte idéologique plus large de légitimation de l'esclavage et de la colonisation. Le sens biologique du concept de « race » ne devient dominant dans les sciences naturelles que vers la seconde moitié du XVIII^e siècle, avec la publication du *Systema Naturæ* de Linné, en 1758. Il s'articule idéologiquement à partir de Chamberlain, en Grande-Bretagne, puis de Gobineau et de Vacher de Lapouge, en France. Ce système pose clairement l'existence de « races » possédant des caractères psychologiques, intellectuels et morphologiques héréditaires qui seraient déterminants dans l'évolution socioéconomique et culturelle des différentes populations. Ces postulats ont vite conduit à la construction d'une hiérarchie des « races », les Blancs étant décrits comme supérieurs aux autres en raison de leur développement économique, de leur domination politique des autres continents, de leurs richesses matérielles. Certains auteurs n'y voyaient qu'un « exercice » descriptif de la variété humaine. D'autres y ont trouvé des arguments idéologiques pour justifier le colonialisme, l'esclavage, le nazisme et le génocide.

Cependant, alors que la décolonisation, l'émergence de la modernité et la condamnation de l'horreur suscitée par le régime nazi permettaient de croire à une atténuation progressive du racisme et de ses « dérives », on constate depuis une quarantaine d'années une résurgence des conflits à base de nationalisme ethnique ou de radicalisation religieuse (comme en ex-Yougoslavie, en ex-URSS, au Rwanda, en Irak, en Syrie...) et des comportements racistes dans d'autres contextes moins polarisés, et ce, même si la doctrine raciste elle-même est largement délégitimée. En effet, alors que bon nombre de biologistes et d'anthropologues ont réfuté les fondements scientifiques de l'existence des « races », le processus de construction sociale de la « race » continue d'être bien réel. Ainsi, le généticien Albert Jacquard, qui a lui-même démontré l'absurdité scientifique du concept (1984-1985), soutient que « bien qu'il n'y ait pas de "races" le racisme existe bel et bien ». Il serait en effet difficile de nier l'existence sociologique du racisme et la construction de la « race », c'est-à-dire la constitution, à travers les rapports sociaux, de distinctions fondées sur la couleur, l'origine ethnique, la culture ou la religion et qui visent à (ou qui ont pour effets de) exclure, rejeter, voire éliminer des personnes jugées indésirables ou menaçantes par un groupe, souvent majoritaire.

Aujourd'hui, les mutations du racisme coïncident avec la mondialisation des marchés, l'accroissement des inégalités et des conflits, les transformations technologiques, les fortes migrations internationales et les diverses formes de radicalisation religieuse. C'est en réaction à cette interpénétration accrue des peuples et à l'affaiblissement conséquent des repères identitaires que s'accroissent, sous certaines conditions, le repli vers des solidarités ethniques ou raciales ainsi que la rigidité des frontières Nous-Eux (Wieviorka, 1991; Taguieff, 1987), et le Québec n'y échappe pas.

7.3.2 L'idéologie raciste

Outre les stéréotypes et les préjugés, rappelons que la *doctrine raciste*, aujourd'hui promue et partagée ouvertement par bien peu de gens, repose sur l'idée de l'existence de différences biologiques qui légitiment une hiérarchie entre les « races » (comme le White Power). Au cours du XX^e siècle, la doctrine raciste à prétention scientifique n'était pas à proprement parler une idéologie. C'est au moment où la doctrine entre dans l'espace politique qu'elle se transforme en idéologie (Wieviorka,

1991), c'est-à-dire en « arme politique » (Arendt, 1982) (voir l'encadré 7.8). Par exemple, le nazisme était essentiellement une idéologie raciste. Comme on l'a vu précédemment avec la construction des frontières ethniques, l'idéologie raciste est un mode de « biologisation du social » (Guillaumin, 1972). Cela signifie qu'une différence socialement construite est alors présentée comme une réalité naturelle, et donc comme un fait objectif absolu qui ne pourrait être changé. L'idéologie s'appuie sur des préjugés ou des stéréotypes afin de justifier une distance ou des disparités entre groupes sociaux sur la base de

leur « nature ». Par exemple, pour justifier l'antisémitisme et l'Holocauste, le régime nazi a transformé les juifs en étrangers et a utilisé la propagande haineuse, qui reposait sur des stéréotypes — la « race » inférieure juive, la nature malicieuse des juifs, le complot juif pour dominer le monde... De même, pour justifier le maintien du régime esclavagiste, les défenseurs de ce système ont utilisé le stéréotype racial du « Noir paresseux » réfractaire à l'éthique du travail et moralement inférieur, qui sert encore d'explication aux inégalités socioéconomiques entre Noirs et Blancs aux États-Unis.

ENCADRÉ 7.8

Définition de l'idéologie

Selon une définition célèbre de 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).

L'idéologie raciste se manifeste par des préjugés ou des stéréotypes qu'elle englobe pour rationaliser et rendre légitimes les comportements discriminatoires des membres d'un groupe (dominant) envers un autre groupe (minorité), permettant ainsi aux comportements racistes de se perpétuer sans que ceux qui les exercent ne partagent une « doctrine raciste » explicite. Comme le rappelle Albert Memmi (1968), il s'agit d'une « valorisation généralisée et définitive de différences réelles ou imaginaires au profit de l'accusateur et au détriment de la victime afin de justifier ses privilèges ou son agression » (p. 219). Memmi souligne ainsi l'enjeu de pouvoir qui constitue le moteur même du racisme et qui vise à défendre les intérêts de ceux qui sont porteurs de cette idéologie.

De plus, l'idéologie raciste se perpétue au-delà de la scène politique en s'infiltrant dans les rapports sociaux, les médias, la vie quotidienne. C'est un moyen pour certains

individus de donner sens au monde sur la base de leurs représentations et de leurs expériences. En d'autres mots, le racisme n'est pas une idéologie unique imposée par le politique mais elle émerge aussi des expériences vécues (Husband, 1987; Wieviorka, 1991, 1992; Hall, 1980). Les stéréotypes qui fondent l'idéologie raciste continuent donc d'exercer une influence inconsciente, parfois même lorsque les gens pensent agir en « professionnels ». Les représentations stéréotypées et les préjugés racistes peuvent se répandre chez des citoyens même en l'absence de « minorités visibles » dans leur quartier ou leur ville (comme en témoigne le cas de Hérouxville, voir l'encadré 7.9). Le racisme, dans ses formes diffuses que sont la xénophobie, le préjugé et le stéréotype, n'a donc pas besoin d'une proximité sociale ou de contacts entre les groupes pour se construire.

ENCADRÉ 7.9

Le code de vie de Hérouxville

En janvier 2007, le conseil municipal de Hérouxville, une petite municipalité québécoise de 1 300 habitants dans la région de la Mauricie, a adopté à l'intention des immigrants potentiels un code de vie qui interdit, entre autres, la lapidation, l'excision et le port du voile intégral. Rédigé par un conseiller municipal fort médiatisé, André Drouin, le « code de vie » suscite très rapidement des réactions. La nouvelle fait le tour du monde. Le 5 février 2007, André Drouin demande au premier ministre du Québec de décréter « l'état d'urgence ». 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, et ce, au nom d'une supposée injustice à l'égard du groupe majoritaire et de « l'état d'urgence » (Potvin, 2008a). Ce code de vie a contribué 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.

7.3.3 Les discriminations et l'exclusion

La discrimination est un acte ou un effet de normes et de pratiques. Quelle soit raciste, sexiste ou relevant d'autres motifs, elle est aujourd'hui interdite légalement et condamnée socialement, elle est donc illégale et illégitime. Au Canada, la définition juridique (et évolutive) 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 les 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, « d'accommodements raisonnables » et de lutte contre les discriminations, repose sur la Charte canadienne des droits et libertés (1982) et la Charte des droits et libertés de la personne (RLRQ c. G-12) du Québec (ainsi que sur les codes des autres provinces), des 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 individus⁴².

La discrimination est encore souvent vue ou traitée comme une « dérive individuelle » et marginale, et un acte intentionnel ou volontaire. Or, au-delà des comportements individuels difficiles à repérer, 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* est souvent volontaire, mais parfois subtile et dissimulée. Cette forme de discrimination « coutumière » consiste à traiter de manière différente et inéquitable des individus dans divers domaines de la vie sociale. Elle les empêche d'accéder à des biens culturels ou sociaux sous prétexte de leur inaptitude à les produire ou à les consommer.

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, et c'est cet impact collectif potentiel qui constituera un élément important pour justifier la suppression de la pratique contestée. Le phénomène de discrimination indirecte fait en sorte que les institutions ne peuvent ignorer l'effet de leurs politiques, normes ou pratiques sur leurs employés et leurs clients, si elles manifestent une inégalité de fait identifiable sur la base des motifs prohibés par les chartes — sexe, langue, couleur... À cet égard, les tribunaux ont créé « l'obligation d'accommodement raisonnable » en fixant ses limites⁴³ (voir le chapitre 8). 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. Une limite est toutefois posée : l'accommodement ne doit pas créer de « contrainte excessive » pour l'institution ou l'entreprise, 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. Par exemple, en milieu scolaire, au Québec, un accommodement doit respecter six types de balises : 1) le respect de l'égalité des droits et libertés de tous ; 2) le respect des programmes de formation et des régimes pédagogiques ; 3) le respect de la langue de scolarisation (la loi 101, RLRQ c. C-11) ; 4) l'obligation d'assurer les services prévus par les lois et conventions collectives ; 5) la sécurité des élèves et du personnel ; 6) les capacités normales du personnel et des autres ressources disponibles (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007). Bref, ce ne sont donc pas toutes les demandes d'accommodements qui sont acceptables ou jugées « raisonnables » ; il doit y avoir un effet préjudiciable visible (une discrimination réelle ou potentielle) qui 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'institution⁴⁴.

42. Une ressource à découvrir pour bien s'informer sur la discrimination au Canada peut être consultée au : <http://www.ensemble-rd.com/discrimination/discrimination-au-canada>.

43. Ce sont les affaires *Simpsons-Sears* (aussi appelées arrêt *O'Malley*) (*Commission ontarienne des droits de la personne c. Simpsons-Sears* [1985] 2 RCS 536) et *Bhinder* (*Bhinder c. CN* [1985] 2 R.C.S. 561) qui ont fait jurisprudence à cet égard. Dans l'affaire *Simpsons-Sears*, la Cour suprême du Canada a confirmé que lorsqu'une politique d'horaire d'entreprise est préjudiciable à un employé en raison de sa religion, l'employeur doit prouver qu'il s'est efforcé d'accommoder les besoins religieux de l'employé jusqu'au point de causer une « contrainte excessive » à l'entreprise, en termes de coûts, de santé et de sécurité.

44. Sur le traitement des demandes d'accommodement raisonnable pour motif religieux en milieu scolaire, voir le chapitre 18.

Une institution a donc l'obligation d'assurer aux individus plus qu'une simple égalité formelle, et cela 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 doit porter sur un ou plusieurs des motifs de discrimination énumérés par les chartes. Elle 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 traditionnellement 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 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.

La jurisprudence affirme désormais que l'égalité exige plus qu'une simple concurrence égale (ou égalité des chances), pour les emplois et les services. Elle nécessite aussi l'adoption de mesures positives pour répondre aux besoins des individus lorsque leur participation égale n'est pas assurée. L'interprétation de l'égalité repose désormais sur l'idée d'égalité des chances évaluée en regard d'une analyse des résultats (ou des effets); on assiste donc à un passage de l'égalité formelle vers l'égalité réelle. Il s'agit d'un passage évident d'une justice « procédurale » (selon laquelle on ne fait pas de discrimination lorsqu'on « traite tout le monde de la même façon ») à une justice « distributive » ou compensatoire, qui met l'accent sur une responsabilité plus grande des institutions en matière de droits et libertés de tous. La justice distributive repose sur le postulat que 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 qu'elles doivent donner à certains des services adaptés à leurs besoins (élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, ou nouvellement arrivés).

Les notions d'effet préjudiciable et d'accommodement raisonnable, qui ont permis d'appréhender la complexité du phénomène des discriminations, ont aussi mené au concept de « discrimination systémique » adopté et consacré par la Cour suprême en 1987 (*CN c. Canada*

(*Commission canadienne des droits de la personne*) [1987] 1 R.C.S. 1114). Ce concept 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 de la discrimination pour certains groupes. La discrimination systémique combine donc la discrimination directe et indirecte. Elle doit dès lors, selon la Cour suprême, être combattue par des remèdes de nature systémique, comme une mesure d'équité en emploi (*Affirmative Action*), pour corriger les désavantages subis par certains groupes cibles historiquement victimes de discrimination (les femmes, les « minorités visibles », les Autochtones et les personnes souffrant d'une incapacité) (Potvin et Latraverse, 2004).

Notons aussi que la discrimination est souvent *intersectionnelle*, lorsqu'elle repose sur différents « marqueurs » ou motifs de discrimination (par exemple, ethnicité, genre, classe, orientation sexuelle, handicap...) et qu'elle a des effets cumulatifs (scolaires, socioéconomiques, politiques, sociosanitaires...). La discrimination cumulative peut aussi entraîner des formes de *ségrégation* urbaine, scolaire ou en milieu de travail. Ainsi, à force de discrimination, un groupe finit par être ségrégué (ou exclut), puisqu'il n'accède plus à l'usage de certains territoires urbains (quartiers, propriétés), à des ressources ou à la réussite sociale ou scolaire dans les mêmes conditions que les autres, ce qui génère une importante inégalité. Mais la ségrégation n'est pas toujours « imposée » et ne découle pas toujours de la discrimination. Les premiers travaux sur la ségrégation ethnique aux États-Unis y voyaient aussi un processus spontané de regroupement communautaire qui favorise la mobilité sociale et agit comme un tremplin pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants à la société d'accueil (Grafmeyer et Joseph [1990], 2009). En revanche, lorsqu'elle est vécue comme l'effet de discriminations cumulatives, matérielles et symboliques (comme dans le cas des Noirs américains), 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. Dans le cas des Noirs américains, le racisme 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 Noirs ont été concentrés dans des espaces urbains séparés et défavorisés largement désertés par les Blancs. Cette ségrégation raciale a donné lieu, aux États-Unis, à ce que Wacquant et Wilson (1989) ont appelé « l'hyperghetto », un espace

qui n'a plus besoin du racisme pour se renforcer puisqu'il repose sur une logique d'exclusion totale. L'hyperghetto, où se retrouvent une partie des Noirs très défavorisés, se définit peu en termes de communauté ou de culture, mais bien plus en termes de misère, de chômage, de « désurbanisation », de reproduction d'une *underclass* sous-scolarisée qui arrive de plus en plus difficilement à s'en sortir. 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 directe, indirecte et systémique.

Les stéréotypes, les préjugés et la discrimination peuvent jouer en amont et en aval de plusieurs phénomènes et situations auxquels d'autres facteurs de discrimination peuvent aussi s'ajouter ou se substituer. Par exemple, l'échec scolaire des jeunes de certaines origines ou la concentration ethnique dans certains quartiers ou écoles peuvent alimenter les préjugés ou la discrimination, ou dériver vers leur production, sans clairement être des « effets » de la discrimination. De même, un programme d'accès à l'égalité ou l'obligation d'accommodement raisonnable peuvent corriger les effets de la discrimination, mais ils peuvent aussi nourrir le phénomène qu'ils prétendent combattre. La discrimination en emploi ou la ségrégation dans le logement, sans être explicitement le résultat d'une volonté raciste, y participent souvent activement à rebours. Lorsque la ségrégation ethnique ou racisée se joue sur un marché (comme le marché scolaire qui sépare écoles privées et publiques), elle résulte d'un ensemble de comportements individuels, nourris par des préjugés et des représentations, où les acteurs effectuent des choix visant à maximiser leurs intérêts et leurs avantages en termes de statut social et de prestige (Banton, 1987; Rex, 1986).

À partir des définitions répertoriées, on comprend que le racisme est un processus caractérisé par des paliers qui peuvent être franchis, allant du préjugé jusqu'au génocide, lorsque le racisme se durcit pour atteindre des formes extrêmes (comme le régime nazi ou le génocide). Ces paliers du racisme ne répondent pas toujours aux mêmes causes. Ils sont largement tributaires de l'état des rapports sociaux et des rapports de pouvoir dans une société donnée. Il n'existe pas de variable dominante expliquant le racisme, mais à l'inverse, il y a un foisonnement de situations sociales et culturelles qui peuvent le faire émerger. Le racisme est la traduction idéologique d'un enchaînement de situations sociales et culturelles qui agissent dans les rapports sociaux.

7.3.4 Le racisme et les discriminations en milieu scolaire

Dans la littérature scientifique internationale, plusieurs chercheurs ont souligné un problème d'invisibilité des discriminations, en particulier « raciales », dans le système d'éducation et dans les pratiques des enseignants, en raison notamment de l'idéologie méritocratique dominante (Potvin *et al.*, 2015). Selon Brown-Jeffy et Cooper (2011, p. 76), cette idéologie institutionnalisée et légalisée s'est érigée en norme sociale qui maintient une sorte « d'aveuglement » face au racisme (*colorblindness*), car les élèves sont tenus responsables de leur échec ou de leur réussite, ce qui relativise parfois les causes externes liées à la situation ou aux circonstances socioéconomiques, politiques ou autres. Selon King (1991), le *colorblindness* masque un « racisme inconscient » intériorisé et qui intègre l'idée d'un ordre inégalitaire naturel ou inchangeable. Ce « racisme inconscient » repose en partie sur le mythe de la disparition du racisme (Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Smith-Maddox et Solorzano, 2002), sur une méconnaissance et une peur des minorités dites « visibles » qui se traduisent par de faibles attentes envers les jeunes de ces minorités (Sleeter, 2004), sur une faible conception d'eux-mêmes, de la part des enseignants, en tant qu'agents porteurs de cultures et de changements (Jacquet 2014), ainsi que sur une crainte d'aborder les questions de racisme dans les classes (Potvin *et al.*, 2006). Au Québec, les études de Potvin, Mc Andrew et Kanouté (2006) et de Potvin et Mc Andrew (2010) sur les représentations du racisme et de l'antiracisme chez des intervenants des milieux éducatifs montrent que ceux-ci voient le racisme comme un phénomène du passé (l'esclavage, le nazisme) et une réalité d'« ailleurs ». Selon eux, les discriminations relèvent avant tout de comportements individuels; ils traitent donc ces problématiques comme une déviance ou une pathologie de quelques individus et non pas comme un ensemble de processus sociologiques découlant des rapports de pouvoir. Ils n'abordent pas le racisme comme un phénomène systémique, mais plutôt comme des « dérapages épisodiques » fondés sur la haine et la violence, comme dans l'affaire *Charlie Hebdo*. Ces questions paraissent généralement non urgentes, marginales et plus importantes ailleurs qu'au Québec, mais il est possible que les phénomènes de radicalisation des jeunes dans les cégeps et les débats publics des dernières années au Québec sur les enjeux religieux aient changé cette perception. Les répondants de cette étude ont aussi mis en perspective les résistances et les craintes des milieux

ENCADRÉ 7.10

La discrimination systémique en milieu scolaire au Québec

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 profilage 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 nombreux acteurs scolaires consultés ont souligné l'existence de plusieurs règles et pratiques institutionnelles en apparence neutres, mais qui ont des effets préjudiciables sur les jeunes Noirs, dont notamment plus de surveillance et de sanctions disciplinaires à leur égard et moins de gradation dans les sanctions. On a aussi rapporté plus de signalements à la Direction de la protection de la jeunesse par les écoles.

Le rapport a aussi constaté une absence de réflexion des écoles sur les instruments de diagnostic et d'évaluation utilisés. Or, ces élèves se retrouvent davantage dans des filières de formation dévalorisées ou dans les « classes spéciales », et reçoivent plus souvent un code EHDA (Caraïbes et Bermudes) que les autres minorités (MELS, 2006). Chez les créolophones de première génération, 17,7 % ont un code EHDA, contre 12,6 % pour l'ensemble des élèves. Toutefois, on ne connaît pas les catégories précises ou les « codes de difficulté » attribués. Ils sont aussi plus souvent classés « élèves à risque », mais il n'existe ni statistiques sur ces jeunes ni suivis de leurs trajectoires. Les facteurs ayant déterminé les décisions quant à ces classements sont généralement peu définis. On ne sait pas non plus s'ils reçoivent réellement les services en fonction de leurs besoins spécifiques. Cela explique en partie leur plus faible taux de diplomation au secondaire, au secteur des jeunes. En 2006, 68,9 % des élèves noirs arrivés en première année du primaire ont diplômé au secondaire, contre 41,2 % arrivés en cours de scolarité du secondaire. Cela entraîne aussi une tendance plus importante à poursuivre ou à terminer leur secondaire au secteur des adultes, dans les commissions scolaires de l'île de Montréal — les Haïtiens constituent le premier groupe en importance à la CSDM et à la CSPI parmi les 16-24 ans de première génération en formation générale des adultes (FGA) (Potvin et Leclercq, 2010).

Le rapport souligne enfin qu'il y a moins de soutien accordé à ces jeunes, que les attentes des enseignants à leur égard sont moins élevées, que peu de travail est effectué avec les ONG et les familles, et qu'il y a une disqualification des familles aux yeux des intervenants scolaires, qui culturalisent les difficultés relationnelles. Les médiateurs (famille élargie, ONG...) sont encore peu reconnus ou acceptés par l'école.

Le rapport montre que ces pratiques de l'école se prolongent dans les secteurs des services sociaux, de la protection de la jeunesse et de la sécurité publique, où les pratiques d'interventions policières excessives (*over-policing*) se traduisent pour les jeunes Noirs par un profilage racial et une attention démesurée des policiers menant à un harcèlement, à des détentions abusives, à des accusations et à des signalements plus systématiques au Tribunal de la jeunesse et à des taux de placement plus élevés hors des familles (Commission des droits de la personne du Québec, 1988; Bernard, 2001) (voir à cet égard l'excellent documentaire *La couleur du temps*, réalisé par Danic Champoux en 2008, sur les jeunes d'origine haïtienne à Montréal).

L'*over-policing* à l'égard des jeunes Noirs contribuerait à la judiciarisation accrue de leurs dossiers, et donc à leur surreprésentation dans le système judiciaire et de protection de la jeunesse. Ces jeunes seraient confrontés à des acteurs soumis à diverses contraintes (manque de ressources ou d'appui, règles bureaucratiques...) et qui ressentent certains malaises à traiter leurs dossiers. Selon Bernard (2001) et Bernard et McAll (2004, 2010), les décisions prises à l'égard des jeunes Noirs dans le système de protection de la jeunesse produisent des désavantages cumulatifs en raison de facteurs interactifs se situant à différentes étapes du processus de protection. Ils seraient donc l'objet de discrimination indirecte et systémique. Du côté des jeunes, ces pratiques ont cristallisé un sentiment de domination et des rapports de provocation avec les policiers. Paradoxalement, du côté des policiers, les effets de l'accusation de racisme se traduisent parfois par des pratiques de sous-protection (*under protecting*) à l'égard de certains groupes, soit une sous-application de la loi et un souci moindre pour la protection de leurs droits, souvent parce qu'ils craignent d'être taxés de racisme s'ils interviennent.

scolaires à nommer le racisme. Selon les intervenants, le fait de parler de racisme déstabilise la cohésion sociale et est jugé confrontant, conflictuel ou culpabilisant pour les jeunes du groupe majoritaire. Cette perception tient en partie d'une vision partagée du racisme chez les acteurs scolaires, vision qui le réduit aux préjugés individuels et aux dérapages excessifs ou violents, considérés comme des faits marginaux.

D'autres auteurs ont démontré comment les médias, les débats sociaux, certaines études sur le quotient intellectuel, de même que les discours alarmistes (et souvent impressionnistes) des leaders associatifs ou des acteurs institutionnels sur l'échec scolaire, la criminalité ou la pauvreté contribuent à produire, chez les intervenants scolaires, des représentations stéréotypées des jeunes des « minorités visibles » en tant que « problèmes » ou « victimes » constituant une nouvelle classe urbaine marginale, voire dangereuse (Gilroy, 1987/1991; Dubet, 2007; Dhume-Sonzogni, 2007).

Diverses pratiques aux effets préjudiciables sur le parcours scolaire des élèves des minorités sont largement documentées dans les travaux scientifiques, dont celles qui concernent les mesures disciplinaires (par exemple, des sanctions plus sévères envers les jeunes Noirs, voir l'encadré 7.10), l'évaluation et le classement (le *tracking*), les épreuves uniformes, le financement des écoles et l'*acting white*, ou encore l'absence de monitoring de ces pratiques, de soutien ou de suivi pour répondre aux besoins des jeunes des minorités (Gillborn, Ladson-Billings et Taylor, 2009; Mc Andrew *et al.*, 2015; Lucas, 2001; Mehana et Reynolds, 2004). Certains auteurs soulèvent le danger potentiel d'un excès de surveillance (*over-policing*) et d'un déficit de protection (*under protecting*) (Kushnick, 1999)

lorsque les élèves sont dirigés vers des classes spécifiques ou des voies d'évitement en raison de biais culturels ou linguistiques, dans les instruments d'évaluation ou lors des jugements professionnels, biais qui amènent à surestimer leurs difficultés scolaires ou à ne pas tenir compte de leur caractère conjoncturel (Sleeter, 2004; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; Milner, 2008).

Ces pratiques ont des répercussions sur la construction identitaire et l'estime de soi (voir l'encadré 7.11), la motivation scolaire, l'échec et l'abandon scolaires, le climat d'appartenance et de justice à l'école, ainsi que sur d'autres enjeux liés à la construction identitaire, en particulier la capacité de ces jeunes de se projeter dans l'avenir de la société québécoise. À cet égard, les analyses de Reitz et Banerjee (2007), menées à partir des données de la vaste Enquête canadienne sur la diversité ethnique de Statistique Canada (2002), ont fait ressortir le fait que certains indicateurs sur les inégalités et l'intégration sociale deviennent plus négatifs avec le temps passé au Canada et qu'ils affectent en particulier le sentiment d'appartenance des jeunes de deuxième génération, nés au Canada d'un ou de deux parents immigrants. Alors que les inégalités économiques diminuent au fil du temps (et d'une génération à l'autre), les perceptions et les sentiments de discrimination et de vulnérabilité augmentent à la deuxième génération. L'enquête a aussi permis de constater que la couleur était plus significative que la religion dans le sentiment de victimisation et de vulnérabilité. Ainsi, dans le groupe « Noirs », 60,9 % de ceux de deuxième génération (donc nés au Canada) exprimaient un sentiment d'avoir été (ou d'être) victime de discrimination contre seulement 44,8 % des immigrants récents et 47,7 % des immigrants plus anciens. Il en va de même du sentiment

ENCADRÉ 7.11

Racisme et image de soi : le test de la poupée blanche et de la poupée noire

Une étude du psychologue Kenneth Clark menée dans les années 1950 visait à mesurer l'impact du racisme sur l'image que des enfants noirs avaient d'eux-mêmes. Ils devaient choisir entre une poupée noire et une autre blanche lorsqu'on leur demandait laquelle était la plus belle ou la plus gentille. La capsule vidéo de Youtube proposée ci-dessous montre que les résultats étaient accablants et pouvaient s'expliquer par le contexte de forte ségrégation raciale aux États-Unis, à cette époque. Mais cette expérience en psychologie sociale a été reprise plusieurs fois et dans divers contextes au cours des années, et les résultats n'ont pas beaucoup changé.

Pour obtenir un aperçu des tests de la poupée, visionner la vidéo présentée au <https://www.youtube.com/watch?v=FDFe1e8yno0>. Sur le même thème, voir aussi le documentaire *Je ne suis pas raciste mais... je le pense*, de l'émission suisse *Spécimen* du 20 octobre 2013 (<https://www.youtube.com/watch?v=RNIUNMqo0pg>).

d'appartenance, du sentiment de confiance, de l'identification au Canada, de la satisfaction ou de la qualité de vie, qui régressent avec le temps et d'une génération à l'autre. Cette enquête a corroboré les explications apportées par certains travaux qualitatifs menés auprès de jeunes Noirs de deuxième génération au Québec et qui ont montré qu'en tant que natifs du Canada, les membres de la deuxième génération s'attendent davantage que ceux de la première à ce que l'égalité sociale et leurs droits de citoyens soit respectés (Potvin, 2007), ce qui accroît leur sentiment de victimisation.

Conclusion

Pour prendre en compte les réalités et les besoins des élèves, et préparer ceux-ci à vivre ensemble sans préjugés

à l'école, il importe de comprendre certains concepts et processus liés aux rapports ethniques, dont les discriminations et le racisme. Ce chapitre a abordé plusieurs de ces concepts et processus centraux dans l'étude des rapports ethniques. Il visait une amélioration de la compréhension des futurs enseignants quant à la construction sociale des identités et des savoirs, afin de mieux identifier d'abord les biais culturels et implicites qui se glissent dans les cadres de référence, les hypothèses et les perspectives de toute discipline, puis les caractéristiques et les structures sous-tendant les préjugés inconscients des élèves et des acteurs scolaires, et enfin les stratégies et méthodes d'enseignement pouvant contribuer à les modifier. Il importe par ailleurs que tout enseignant soit au fait des droits de la personne ainsi que des obligations établies au fil des ans par la jurisprudence et les politiques basées sur une interprétation large des chartes des droits.

Activités et questions d'approfondissement

1. Réfléchissez à la manière dont vous utilisez des catégories sociales dans votre vie de tous les jours. Imaginez que vous entrez en contact avec une personne d'une autre origine ethnique que la vôtre. Comment décririez-vous cette personne spontanément ? Dans quelle mesure les caractéristiques identifiées reposent-elles sur des stéréotypes ? Concrètement, que pourriez-vous faire pour éviter les catégorisations réductrices ?
2. Exercer un esprit critique est essentiel pour se forger une opinion sur une question socialement vive. Pour vous exercer, analysez deux ou trois textes d'opinion publiés dans un journal et qui traitent de l'immigration ou de la diversité ethnique, notamment lors de débats publics sur ces enjeux. Portez attention à la manière dont l'auteur aborde les minorités dans la construction de son opinion.
 - a) Sur quoi repose la structure de l'argumentation ?
 - b) Dans quelle mesure l'opinion construite s'appuie-t-elle sur des faits objectifs ou exprime-t-elle des préjugés ?
 - c) Identifiez dans ces textes d'opinion les principaux mécanismes discursifs du racisme présentés à l'encadré 7.12 ci-dessous. Quelle fonction remplissent-ils dans ces textes ?
 - d) Qu'arriverait-il si on supprimait ces mécanismes de ces textes ?
3. Visionnez le documentaire de l'Office national du film du Canada *Xénofolies* (<http://www.onf.ca/film/xenofolies/>). Ce film permet de se plonger au sein de conflits entre jeunes de différents groupes ethniques à Montréal au début des années 1990. Si les rapports intergroupes sont toujours en évolution, il n'en demeure pas moins que des tensions entre des groupes peuvent survenir à tout moment et se structurer en fonction des enjeux de chaque époque. Ce phénomène, illustré dans le documentaire, demeure d'actualité. Cela dit, nous vous invitons à la prudence en interprétant les événements en fonction de leur contexte.
 - a) Comment peut-on expliquer les conflits intergroupes à l'œuvre dans ce documentaire ?
 - b) Que pourrait faire l'école pour améliorer les relations interculturelles entre les jeunes ?



4. Visionnez le dossier de Radio-Canada sur le reportage *La leçon de discrimination* (http://ici.radio-canada.ca/actualite/v2/enjeux/niveau2_10939.shtml).
- Quels sont les mécanismes de la discrimination utilisés par l'enseignante pour faire l'expérience — différenciation, catégorisation Nous-Eux, stéréotypes, préjugés, propagande... ?
 - Comment l'enseignante cherche-t-elle à justifier la discrimination ?
 - Quelles réactions cette expérience suscite-t-elle chez les élèves ?

ENCADRÉ 7.12

Une grille d'analyse des mécanismes discursifs du racisme pour analyser les médias

Maryse Potvin (1999, 2004, 2008a, 2008b) a développé une grille d'analyse des mécanismes du discours raciste dans les médias. Cette grille de « huit mécanismes racisants », qui montre la présence explicite ou implicite de stéréotypes et de préjugés racistes, a été construite de manière inductive puis a été utilisée dans deux études : d'abord une étude sur les discours racisants des journalistes et des lecteurs envers les « Québécois » dans la presse anglophone hors Québec après le référendum de 1995 (Potvin, 1999, 2004), puis une analyse menée pour la commission Bouchard-Taylor sur la couverture médiatique et les discours d'opinion de journalistes, de chroniqueurs, d'intellectuels et de lecteurs dans la presse écrite pendant la crise des accommodements raisonnables, entre 2006 et 2008 (Potvin, 2008a, 2008b). Ils représentent des « paliers » ou une gradation dans le durcissement du discours raciste.

- 1. La dichotomisation négative**, qui marque une frontière Nous-Eux (*Ingroup-Outgroup*), constitue le premier palier (par exemple, « ils viennent chez nous pour nous imposer leurs coutumes... »). La catégorisation se présente sous la double forme d'une désignation positive (de soi, ou de l'endogroupe) et négative (de l'Autre, ou de l'exogroupe). Celui qui désigne se pose en référence. Il doit inclure un jugement de valeur sur l'existence d'une « frontière » Nous-Eux. Ce mécanisme repose sur un schéma d'opposition (l'Autre est extérieur au Nous) et sépare, par exemple, les vrais et les faux, les bons ou les mauvais (immigrants, musulmans, nationaux...). Le Nous repose sur la présomption de l'homogénéité des groupes (nationaux, ethniques...). Le Nous parle d'une seule voix, n'est pas divisé en intérêts variés. La catégorisation suppose donc ici une négativité. C'est l'utilisation du Nous et du Eux à des fins d'exclusion de certaines composantes de l'endogroupe (p. ex., « la société québécoise ») qui constitue ici un mécanisme du discours racisant (premier palier).
- 2. L'infériorisation**. Plus que la simple négativité, l'infériorisation réfère à une dévalorisation des comportements, des traits culturels ou linguistiques, des croyances, des demandes ou des institutions de l'Autre (minoritaire et marginal, fondamentaliste ou orthodoxe), et la valorisation de ceux du groupe majoritaire (endogroupe) (par exemple : « Sommes-nous obligés de revenir au Moyen Âge parce qu'un groupe particulier le souhaite⁴⁵ ? »). La négativité est ici plus appuyée que dans le premier palier. Il y a ici un approfondissement de la négativité de certains traits ou comportements perçus comme menaçants envers l'ordre ou les valeurs dominantes (majoritaires). Ce mécanisme s'alimente du premier palier, puisqu'il se fonde sur le comparatisme : l'évaluation des comportements ou des agissements de l'Autre s'effectue en fonction d'un Nous qui fixerait la normalité par rapport à la déviance. Ce mécanisme inverse la valeur d'égalité préconisée par le discours normatif.



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

3. **La généralisation** (homogénéisation, amalgame) de certains traits, comportements ou croyances à un groupe tout entier (par exemple, « les immigrants », qui seraient tous pareils, « ils ne s'intègrent pas », « ce sont tous des intégristes »). Les particularismes d'un individu sont attribués à l'ensemble d'un groupe. Ce mécanisme s'appuie généralement sur une essentialisation (naturalisation), souvent implicite, des attitudes et des comportements (stéréotypés) des membres d'un groupe, un processus qui consiste à percevoir et à instaurer une nature, à pérenniser une différence et à la situer hors des rapports sociaux concrets ou de l'histoire. Ce mécanisme inverse le principe libéral d'individualisme des droits de la personne inscrits dans les chartes.
4. **La victimisation de soi**, ou le désaveu du racisme (*disclaimers*). La victimisation comporte un renversement des rôles et son autojustification : c'est l'Autre qui est raciste en ne respectant pas « Nos normes ». Par exemple, celui qui se positionne comme victime estime qu'il doit assurer (et justifier) sa « légitime défense » (perte de pouvoir et d'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 »).
5. **Le catastrophisme**. Construction de scénarios apocalyptiques et prévision de la violence ou de la guerre, conséquemment à la « crise » actuelle et à la complexité de la situation (par exemple : sentiment d'état d'urgence, « ça va empirer », théorie du complot). Le catastrophisme repose sur une vision pessimiste de l'avenir, c'est un appel à la responsabilité des élus, à la fin du laxisme, à la « ligne dure » ou à la revanche. La comparaison porte également sur le passé, jugé glorieux, et le présent, vécu comme une dégénérescence, une décomposition et une incertitude.
6. **La diabolisation** consiste à dépeindre l'adversaire comme l'incarnation du mal, à le transformer en ennemi, à le délégitimer en tant qu'acteur possédant une indépendance morale lui permettant d'adopter une position différente au sein d'un rapport social. Le trait ou comportement jugé négatif est amplifié au point de susciter la peur d'être exterminé ou violenté, d'être l'objet d'un complot démoniaque ou d'une manipulation perverse... Par exemple : sentiment d'envahissement, l'autre est « inassimilable » aux valeurs démocratiques, « ils sont étranges, imprévisibles, inquiétants »...
7. **La légitimation politique** est la banalisation du discours d'intolérance et sa récupération politique par certaines personnalités publiques ou autorités, afin de construire un enjeu et de légitimer une situation aux yeux d'une partie de la population qui peut y trouver l'occasion d'exprimer son exaspération (par exemple, les élus municipaux de Hérouxville, qui ont proposé « un code de vie » à l'intention des immigrants).
8. **Le désir d'expulser l'Autre** est le refus du rapport social ou du « négociable » (par exemple : « 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 pays⁴⁶ »).

Comme on le voit, ces mécanismes se retrouvent, à des degrés variables, dans les diverses manifestations ou « formes » que prend le racisme : les préjugés, les stéréotypes, les discriminations (directes ou indirectes), la violence, l'idéologie. Il s'agit en quelque sorte de « logiques » inhérentes au phénomène et de processus sociocognitifs que nous pouvons rechercher dans les textes. À la lumière de ces mécanismes discursifs, souvent implicites ou même inconscients, nous pouvons parler de « dérapage », voire de propagande, selon la « dureté du discours » et lorsqu'un discours contient un ou plusieurs de ces mécanismes, qu'ils soient explicites ou implicites.

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