

**Être jeune et Noir·e : les micro-agressions raciales vécues par de jeunes
Noir·e·s de 18 à 30 ans en milieu scolaire au Québec et en Ontario**

Par Jennifer Louis

Mémoire déposé à

L'École de service social

En vue de l'obtention de la maîtrise en service social

Sous la direction de

Stéphanie Garneau

Université d'Ottawa

Septembre 2020

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire aux jeunes noirs qui combattent les micro-agressions raciales et sexistes dans leur vie de tous les jours.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les participantes de ma recherche qui m'ont permis de réaliser ce travail. J'espère de tout cœur avoir respecté vos voix à travers mes analyses et que vos expériences puissent développer de nouvelles discussions.

Je remercie Dieu de m'avoir donné la force de terminer ce mémoire et les prières de ma communauté, qui m'ont permis de garder le cap sur mes objectifs.

Je remercie en second celle qui m'a permis d'arriver où que je suis : ma mère Françoise. Ta résilience, ton courage, ta détermination et ta force de caractère me permettent de pousser mes limites et d'affronter les différents défis qui viennent sur ma route.

J'aimerais aussi remercier mon mari Jean. Tu as eu beaucoup de patience avec moi lorsque je m'absentais pendant des heures pour travailler sur ce mémoire. Tu as aussi su trouver les mots justes pour me motiver et je réalise à chaque jour à quel point je suis chanceuse de t'avoir à mes côtés.

Je remercie ma grande sœur Laura et mon petit frère Josué qui ont toujours une nouvelle anecdote comique à me raconter. Nos fous rires, nos jeux et nos taquineries m'ont permis de garder le sourire à chaque instant.

Un gros merci à mes amies, Mélissa et Taïna, avec qui j'ai ri et pleuré durant cette année pleine de folies et d'aventures. Lorsque je réfléchis à notre parcours académique à toutes les trois, je n'ai pas de mots pour dire à quel point je vous suis reconnaissante. Un merci à mes amis Tory et Yvanohé qui pensent toujours à moi malgré que nous ne sommes pas souvent en contact.

Enfin, un merci spécial à Stéphanie Garneau d'avoir cru en mes capacités, de m'avoir encouragée et d'avoir été présente tout au long de ce processus. La rédaction de ce mémoire n'aurait pas été pareil sans votre soutien, vos conseils et votre expertise.

RÉSUMÉ

Les dialogues sur la race et le racisme peuvent être difficiles en milieu scolaire et créer des inconforts pour les élèves ou étudiant·e·s noir·e·s et non-noir·e·s, ainsi que pour les enseignant·e·s et professeur·e·s. Ces inconforts déclenchent de fortes réactions qui peuvent amener les jeunes Noir·e·s à vivre des micro-agressions raciales. De plus, lorsque les dialogues sont mal gérés par le personnel de l'établissement scolaire, cela peut porter atteinte à l'intégrité personnelle des élèves et des étudiant·e·s noir·e·s tout en renforçant les biais inconscients de toute la communauté scolaire. La jeunesse noire vit plusieurs émotions lorsqu'elle est confrontée à ces micro-agressions raciales et peut décider de réagir de manière passive-agressive, proactive ou affirmée pour composer avec ou dénoncer ces actions. Cette recherche qualitative cherche à comprendre les expériences de micro-agression raciale d'élèves et d'étudiant·e·s noir·e·s en milieu scolaire québécois et ontarien et à les analyser à l'aide de la théorie antiraciste.

Mots clés : Micro-agression raciale, Noir, jeunesse, milieu scolaire, interactions.

ABSTRACT

Dialogues about race and racism can be difficult in school settings and create discomfort for Black and non-Black students, as well as teachers and professors. These discomforts trigger strong reactions that can lead black youth to experience racial micro-aggressions. Additionally, when school staff mismanage the dialogues, it can undermine the personal integrity of Black students while reinforcing the unconscious biases of the entire school community. Black youth experience many emotions when faced with these racial micro-aggressions and may decide to react in a passive-aggressive, proactive or assertive manner to deal with or denounce these actions. This qualitative research seeks to understand the experiences of racial micro-aggression of Black students in Quebec and Ontario schools and to analyze them using anti-racist theory.

Keys words: Racial microaggression, Black, youth, school, interactions

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| DÉDICACE | i |
| REMERCIEMENTS..... | ii |
| RÉSUMÉ | iii |
| ABSTRACT..... | iv |
| LISTE DES ANNEXES | vii |
| LISTE DES ACRONYMES | viii |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 – CONTEXTUALISATION SOCIOHISTORIQUE DE LA RACE | 3 |
| 1.1. Historique de la « race » | 3 |
| 1.2. Racialisation, racialisé et noir | 5 |
| 1.3. Cadre théorique : La théorie antiraciste critique | 6 |
| CHAPITRE 2 – LA JEUNESSE NOIRE AU CANADA : UNE POPULATION EN CROISSANCE | 9 |
| 2.1. Profil démographique de la population noire au Canada | 9 |
| 2.2. Quatre « problèmes » discutés à propos de la jeunesse noire | 10 |
| 2.2.1. Discrimination dans le milieu scolaire..... | 10 |
| 2.2.2. L’aide à l’enfance..... | 11 |
| 2.2.3. Profilage racial | 12 |
| 2.2.4. Milieu carcéral | 12 |
| CHAPITRE 3 – LES MICRO-AGRESSIONS RACIALES : UN RACISME SUBTIL..... | 15 |
| 3.1. Les racismes..... | 15 |
| 3.1.1. Racisme institutionnel..... | 15 |
| 3.1.2. Racisme sociétal..... | 16 |
| 3.1.3. Racisme civilisationnel | 16 |
| 3.1.4. Racisme interpersonnel..... | 17 |
| 3.2. Les types de micro-agressions raciales | 17 |
| 3.3. Les conséquences des micro-agressions raciales sur les jeunes Noir·e·s | 19 |
| 3.3.1. La santé mentale..... | 19 |
| 3.3.2. L’identité noire..... | 19 |
| 3.3.3. Climat scolaire négatif | 20 |
| CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE | 23 |

| | | |
|---|--|----|
| 4.1. | Échantillons, lieu et stratégies de recrutement | 23 |
| 4.1.1. | La population visée | 23 |
| 4.1.2. | Stratégie de recrutement..... | 23 |
| 4.1.3. | Le mode de réalisation du groupe de discussion..... | 25 |
| 4.2. | Approche méthodologique..... | 25 |
| 4.2.1. | Recherche qualitative..... | 25 |
| 4.2.2. | Le groupe de discussion..... | 25 |
| 4.2.3. | L'analyse des données | 26 |
| 4.3. | Limites de la recherche | 26 |
| 4.4. | Consentement..... | 27 |
| CHAPITRE 5 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS | | 28 |
| 5.1. | Les micro-agressions raciales : une connaissance spontanée..... | 28 |
| 5.2. | Les micro-agressions raciales dans les relations avec les enseignant·e·s et professeur·e·s non-noir·e·s | 31 |
| 5.3. | La difficile discussion sur la race dans les établissements scolaires..... | 33 |
| 5.4. | Les micro-agressions dans les relations avec les élèves et étudiants non-noirs..... | 35 |
| 5.5. | Les mécanismes utilisés par les jeunes Noir·e·s pour lutter contre ou composer avec les micro-agressions raciales..... | 37 |
| 5.6. | Les micro-agressions raciales : une comparaison entre le Québec et l'Ontario..... | 43 |
| 5.7. | Des pistes de solution spontanées | 46 |
| CONCLUSION..... | | 49 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... | | 51 |
| ANNEXE A | | 57 |

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A : GUIDE DE DISCUSSION DE GROUPE

LISTE DES ACRONYMES

CODP : La Commission ontarienne des droits de la personne

TARC : Théorie antiraciste critique

SAE : Société de l'aide à l'enfance

CDPDJ : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec

INTRODUCTION

Depuis la loi sur le multiculturalisme canadien créée en 1985, le gouvernement reconnaît que chaque individu a la liberté et a le droit à la reconnaissance et à sa dignité (Gouvernement du Canada, 2019). Le gouvernement canadien favorise aussi la liberté d'expression de sa culture et de sa religion et il remet en question l'hégémonie de la race blanche (Gouvernement du Canada, 2019). De ce fait, les personnes appartenant à une minorité raciale, religieuse et linguistique différente du groupe dominant, disposent de législations et de politiques qui permettent de formuler des plaintes si elles sentent et pensent avoir vécu une expérience discriminatoire.

Cependant, malgré le bienfondé de ces législations, la discrimination et le racisme persistent. En effet, la discrimination raciale continue à se manifester dans les institutions économiques, scolaires, judiciaires, politiques, etc. Outre ce racisme institutionnel, les discriminations raciales s'expriment également au sein des relations sociales entre les personnes racialisées et non-racialisées. Cet impact se manifeste notamment par l'étiquetage des groupes racialisés ainsi que par les attitudes qui se présentent plus ou moins discrètement pendant les interactions sociales. Les auteurs utilisent différents thèmes pour parler de cette forme plus diffuse ou routinière de racisme: nanoracisme (M'Bembé, 2016), racisme ordinaire (Garneau, 2017), formes flottantes de racisme (Giraud, 2007), *everyday racism* (Essed, 2001) et micro-agressions raciales (Sue et ses coll., 2007).

Dans le cas de notre recherche, le concept de Sue et ses collaborateurs sera privilégié. Les micro-agressions raciales peuvent toucher n'importe quel groupe racialisé (asiatique, noir, arabe, latino, etc.). Cependant, l'expérience des micro-agressions raciales qui sera analysée portera sur un type de communauté en particulier, soit les communautés noires du Canada, et plus précisément sur les jeunes. La peau noire étant un marqueur social « visible », il est important de comprendre comment ce marqueur amène à enfermer la population noire dans une position d'extériorité. Pouvant être d'une grande diversité ethnique, le milieu scolaire, secondaire et postsecondaire, est un environnement qui permet de comprendre les formes d'expression des micro-agressions raciales entre personnes noires et personnes non-noires, à la fois entre les jeunes eux-mêmes et entre les jeunes et leurs enseignants. Notre question de recherche est donc de savoir quelles sont les expériences de micro-agressions raciales vécues par la jeunesse noire à l'école secondaire et

postsecondaire au Québec et en Ontario et comment y réagit-elle? Pour répondre à cette question, les objectifs suivants ont été déterminés :

- 1) Comprendre la nature des interactions entre les élèves/étudiants noir·e·s et non- noir·e·s et entre les élèves/étudiants noir·e·s et leurs enseignants/professeurs¹ non-noirs;
- 2) Approfondir les effets potentiels des micro-agressions raciales sur l'éducation et l'identité des jeunes Noir·e·s;
- 3) Documenter les différences entre l'Ontario et le Québec sur la manière dont les micro-agressions raciales se manifestent et sont vécues par les jeunes;
- 4) Connaître les stratégies employées par les jeunes pour lutter contre ou composer avec les micro-agressions raciales.

Partant de recherches antérieures qui étudient l'articulation entre l'identité dite « noire » des jeunes, les discours dominants et les stéréotypes sur ces derniers, le but est de connaître les micro-agressions raciales qui s'expriment dans les interactions entre les jeunes noirs et leurs camarades de classe et enseignants/professeurs non-noirs. Pour ce faire, la contextualisation théorique de la race sera d'abord de mise pour mieux comprendre de quoi nous parlons lorsque nous évoquons les micro-agressions *raciales*. Dans le second chapitre, l'exploration de la jeunesse noire au Canada sera ensuite intégrée à la problématique pour déterminer son profil ainsi que les différents enjeux rencontrés par ce groupe. Le chapitre 3 traitera de notre cadre conceptuel. Après la présentation de la méthode du groupe de discussion dans le chapitre méthodologique, le dernier chapitre présentera les points de vue des jeunes Noir·e·s sur les micro-agressions raciales vécues au cours de leur vie d'élève et d'étudiant, ainsi que les moyens utilisés pour les contrer. Les aléas de la recherche de terrain, notamment en période de pandémie, ont fait en sorte que seules trois femmes étudiant au postsecondaire ont pu être rencontrées. Nous y reviendrons dans le chapitre méthodologique.

La recherche suivante emprunte une posture critique et antiraciste dans le but d'orienter chacun des actrices et acteurs sociaux, noirs et non-noirs, vers une discussion sur les relations intercommunautaires et interraciales, et ainsi briser le malaise de la « race ».

¹ L'utilisation des termes « enseignant-élève » désigne la relation entre les enseignants et les élèves du secondaire. En ce qui a trait au terme « professeur-étudiant », cela désigne la relation entre les professeurs et les étudiants du postsecondaire (collège et université).

CHAPITRE 1 – CONTEXTUALISATION SOCIOHISTORIQUE DE LA RACE

Depuis plusieurs décennies, les catégories dites « raciales » telles que « Noir » et « Blanc » sont présentes dans les sciences sociales, la littérature ainsi que dans les lois et politiques. L'attribution de ces catégories a amené certains groupes à être opprimés et pour d'autres, à être privilégiés. Les personnes dites noires, notamment, ont vécu des années d'esclavage, de ségrégation forcée, des génocides et d'autres événements inhumains qui ont laissé des traces chez cette communauté jusqu'à présent. Afin de comprendre les raisons pour lesquelles des groupes sont opprimés plus que d'autres, il est utile de remonter à la source de ce problème qui s'explique en partie par la classification des groupes humains par la « race ».

1.1. Historique de la « race »

Dans le texte *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Colette Guillaumin montre qu'au début du 16^e siècle, la différenciation des Africains noirs et des Indiens d'Amérique est principalement en lien avec l'environnement dans lequel ils vivent : le climat, la nature, la culture et la civilisation dans laquelle ils sont socialisés (Guillaumin, 1972). Les Européens les percevaient comme des « sauvages », mais des sauvages pouvant être « civilisés » par la colonisation. Par cette même idéologie, les Européens ont commencé à différencier les « sauvages » entre eux. En effet, Bartholomé de Las Casas a commencé à « importer » des Africains noirs dans le but d'assurer les tâches que les Indiens ne feraient plus. Pour Bartholomé de Las Casas, les Africains noirs n'avaient pas d'âme (comparativement aux Indiens), ce qui validait l'idée selon laquelle ils ne représentaient que des marchandises. Ces différenciations entre Européens et non-Européens s'élaborent dans le but d'étendre la colonisation européenne, ce qui renforça les structures de pouvoir et les systèmes économiques fondés sur une idéologie raciste et l'exploitation des autres « races ». C'est aussi par ces mêmes différenciations que les « soi-disant » savants de l'époque créent des critères de classification en lien avec des traits physiques (Garneau et Giraud-Baujeu, 2018; Wieviorka, 1998).

Le terme de « race » a réellement commencé au 19^e siècle à partir de justifications d'ordre religieux qui différenciaient les Européens et les « Autres ». Vers le 20^e siècle, le terme « race » se tourne vers la « science » pour expliquer ce qui est de l'ordre de la nature. À partir de la classification des animaux et des plantes par Charles Darwin, Buffon a utilisé ce même concept

pour faire une classification raciale de l'humain (Guillaumin, 1972). La classification des races humaines est en lien avec les attributs biologiques, naturels et culturels pour démontrer la supériorité de la « race » blanche sur les autres « races » (Wierviorka, 1998). Elle vient d'un principe de différenciation qui « "naturalise" d'autres groupes humains pour mieux les agresser, les tenir à distance ou les inférioriser » (Ibid., 1998, p.2). La théorisation du terme « race » a donc été le précédant de décisions discriminatoires envers les Noirs, les Autochtones, les Juifs et d'autres groupes qui ne correspondent pas à « l'idéal blanc ».

Au début du 20e siècle, le terme « race » est encore utilisé pour justifier la domination sur certains groupes. Cependant, la Deuxième Guerre mondiale a changé ce terme, dû aux idéologies du nazisme et aux camps de concentration. Les organisations internationales telles que l'UNESCO ont su mobiliser de nombreux scientifiques qui ont montré que la classification des races n'existe pas (Unesco, 1950). Malgré que la « race » ait été rejetée par les scientifiques, elle demeure encore présente dans la société et s'exprime principalement par le racisme (Guillaumin, 1972). Ce racisme continue encore à se manifester par des commentaires péjoratifs, mais il s'inscrit aussi dans les institutions. En effet, découlant de cette longue histoire de colonialisme et d'esclavage, le racisme est bien ancré dans les institutions, les comportements et les pratiques culturelles (Wieviorka, 1998).

Ceci étant, le racisme s'intègre de façon subtile et parfois inconsciente dans les rapports sociaux, et est aujourd'hui réactivé par des réactions populistes aux mouvements migratoires. Avec les guerres civiles, les famines et les catastrophes naturelles, les flux migratoires font place à une augmentation de migrants dans les pays occidentaux, dont le Canada. Dans le regard des nationalistes blancs, les ressortissants de pays étrangers représentent une menace car la différence culturelle et linguistique apparaît comme une nuisance à l'identité blanche et à l'homogénéité nationale (Wieviorka, 1998). Le rejet de l'« Autre » par les politiques anti-immigration et les contrôles stricts de l'entrée des immigrants au Canada sont des exemples de ce racisme. Le panneau publicitaire du parti populaire de Maxime Bernier, où il est écrit « Dites NON à l'Immigration de Masse », en est un autre exemple (Rémillard, 2019). Le refus de l'accès des immigrants au territoire canadien vient de discours fortement médiatisés sur l'immigration illégale, selon lesquels les immigrants passeraient par les frontières sans autorisation (Lowry, Nyers et Lowry, 2003). Les discours sur la dangerosité potentielle des migrants ou sur les impacts

économiques de leur arrivée au pays renforcent les idées préconçues et non fondées (Lowry, Nyers et Lowry, 2003). Néanmoins, plusieurs actions ont été mises de l'avant dans le but de reconnaître les membres des minorités ethnoculturelles qui revendiquent une existence légitime face à la majorité. La loi sur le multiculturalisme canadien du gouvernement de Pierre-Elliott Trudeau a permis, en outre, de remplacer le discours assimilationniste par la reconnaissance des cultures. Le Québec a à son tour mis en place son propre modèle d'intégration : l'interculturalisme québécois. Celui-ci affirme que les majorités n'ont pas le droit d'opprimer les minorités et, de façon corrélative, que les minorités doivent pouvoir s'intégrer en toute liberté à la société globale (Battaini-Dragoni et Conte, 2010). Encore aujourd'hui, les politiques basées sur le multiculturalisme et l'interculturalisme amènent à débattre de leur efficacité au sein de la société canadienne et québécoise, où le racisme règne toujours.

1.2. Racialisation, racialisé et noir

Outre cela, la « race » est identifiée comme étant une construction sociale. Une construction sociale envisage la réalité sociale et les phénomènes sociaux comme étant « construits », c'est-à-dire créés, institutionnalisés et, par la suite, transformés en traditions. Le constructivisme social nous amène donc à nous concentrer sur la description des institutions et des actions en nous interrogeant sur la manière dont elles sont construites et dont elles participent à leur tour à la construction de la réalité (Berger et Luckmann, 2012). Or, la notion de "race" tend encore aujourd'hui à être comprise comme une réalité biologique et non comme le résultat d'un construit social et historique. Tenant compte de cette ambiguïté, les militants et les chercheurs adoptent généralement le concept de racialisation² pour mieux décrire comment des groupes de personnes aux traits phénotypiques différents des Blancs sont « différenciés, catégorisés, stigmatisés, marginalisés ou exclus » (Thésée et Carr, 2016, p.5). Le concept de racialisation se base sur la différenciation de certains groupes minoritaires racialisés, ce qui a comme conséquence de les traiter d'une manière différente et inégale. Cette différenciation peut être en lien avec les traits phénotypiques (couleur de peau, texture de cheveux), mais aussi avec des signes et symboles (l'accent, la religion, la langue, l'appartenance culturelle, les comportements, etc.) qui sont différents de ceux des « Blancs » (Thésée et Carr, 2016; Orelus, 2011). Dans le texte *Le voile*,

² Thésée et Carr (2016) expliquent que le concept de "racialisation" lie la notion de race à la réalité du racisme, et se rapporte au processus social par lequel certains groupes sont désignés comme différents, si bien qu'ils sont traités d'une manière différente et inégale.

l'alcool et l'accent. La « diversité » à l'épreuve du racisme vécu, par exemple, Stéphanie Garneau aborde trois marqueurs de différenciation raciale pour les personnes musulmanes, soient le foulard musulman (hidjab), les pratiques religieuses et l'accent (Garneau, 2017). Les minorités visibles sont catégorisées, stigmatisées, marginalisées, voire exclues de la société du fait que ces marqueurs sont associés à des différences d'avec le groupe majoritaire blanc.

Étant donné que ce processus d'attribution à un groupe racial joue un rôle primordial dans les expériences, les termes « racialisation » et « racialisé » seront donc utilisés dans cette étude pour éviter de penser les différences raciales comme des essences et pour mieux insister sur leur caractère construit (N'Diaye, 2005). Par conséquent, les catégories « noir » et « non-noir » seront employées non pas comme des essences, mais comme les résultats de ce processus de racialisation. Il faut ainsi comprendre que si la « race noire » n'a aucune validité scientifique et morale (N'Diaye, 2005), elle sert néanmoins de marqueur de différenciation sociale dans l'imaginaire collectif et produit par conséquent des inégalités sur une base raciale.

1.3. Cadre théorique : La théorie antiraciste critique

Puisque la recherche veut faire ressortir les interactions entre la jeunesse noire, les pairs et le corps enseignant dans les milieux scolaires, la théorie antiraciste critique (TARC) sera mise de l'avant. La définition retenue vient de l'étude de Thésée et Carr (2016) sur les théories antiracistes critiques et l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contexte francophone. Dans leur étude, les auteurs commentent cette théorie par une remise en question du concept d'acculturation et examinent le concept de racialisation pour décrire les contextes dans lesquels se déroulent les expériences socioéducatives des jeunes Afro-Canadiens (Thésée et Carr, 2016). Les auteurs joignent à leur définition la nécessité d'étudier les inégalités en éducation avec la TARC afin de « débusquer leurs dynamiques, de les déconstruire et, surtout, de les transformer » (p.6).

Dans ce même ordre d'idées, le texte de Dei (2013) argumente sur les principes qui définissent la TARC et son utilité dans l'analyse des oppressions vécues par les groupes racialisés. En premier lieu, la TARC met l'identité raciale au centre de la construction identitaire des personnes racialisées. Étant donné que l'identité « noire » est hétérogène, celle-ci peut être appropriée par certains et réfutée par d'autres. La TARC considère donc que chaque individu construit individuellement ou collectivement son identité à partir de ses expériences vécues. Ne voulant pas

brimer le droit de l'individu à déterminer son identité, cette recherche intègre ce principe en favorisant l'auto-identification des participants à l'identité noire.

Un autre principe de la TARC est qu'elle reconnaît le racisme comme un « site d'oppression et d'agressions ordinaires dont l'intensité est aggravée par l'intersectionnalité de la race avec les autres aspects de l'identité » (Thésée et Carr, 2016, p. 7). La TARC explique que l'identité « noire » n'est pas le seul stigma qui peut créer l'oppression. D'ailleurs, elle postule que les identités et les traits individuels tels que l'âge, le genre, la classe, la langue, peuvent renforcer et complexifier la discrimination vécue et perçue. Dans le cas de cette étude, les discriminations en lien avec la race et l'âge sont priorités, et les expériences selon le genre (plus précisément envers les femmes noires) seront également explorées brièvement.

Le troisième principe de la TARC est qu'elle inclut les discours dominants actuels sur la diversité qui « cache[nt] ou nie[nt] la présence de la race comme élément central pour les personnes racialisées » (Thésée et Carr, 2016, p.7). La Loi sur le multiculturalisme canadien et l'interculturalisme québécois sont des exemples de ce type de discours. Ces modèles sont souvent présentés dans le discours dominant comme favorisant la reconnaissance des groupes « minorisés ». Le premier se vante d'avoir une idéologie pluraliste et égalitaire, tandis que le second favorise l'assimilation culturelle par la « dissolution » (Thésée et Carr, 2016, p.10) des diverses cultures dans la culture québécoise. Henry et Tator (2010) identifient ce genre de modèle politique comme un « racisme démocratique » qui « s'exprime via des discours de domination (ex : aveugle aux couleurs, opportunité égale, blâme des victimes, etc.) incluant des mythes, des explications, des codes de signification et de rationalisation qui tendent à s'affirmer, se maintenir et se renforcer entre eux » (dans Thésée et Carr, 2016, p. 31). En bref, ces modèles de « diversité » peuvent, intentionnellement ou non, nier ou banaliser les réalités des personnes racialisées.

Le quatrième principe de la TARC est qu'elle met de l'avant le contexte de racialisation. Dei (2013) explique que la racialisation est importante pour comprendre le processus de « chosification » de l'Autre, surtout lorsqu'il présente un phénotype différent (couleur de peau, texture des cheveux, traits du visage, etc.) » (p.7). Les contextes de racialisation sont intégrés dans la TARC pour comprendre le processus historique au fondement des relations de pouvoir entre les personnes racialisées et celles qui opèrent la racialisation.

Enfin, le but de la TARC est de « transformer les réalités sociales pour une émancipation des personnes racialisées et pour une coexistence mutuelle » (Thésée et Carr, 2016, p.7). Cela étant, la TARC ne dénonce pas uniquement les situations d'oppression et le privilège blanc, mais elle cherche à déconstruire les relations de pouvoir pour l'équité sociale. Voulant laisser une voix aux jeunes Noir·e·s, ce dernier principe permet une validation de leur vécu et de leurs expériences pour laisser place à une discussion sur l'amélioration des relations sociales entre les groupes majoritaire et minoritaire. En somme, la TARC est une théorie qui valorise les droits des Noirs pour mettre en lumière le privilège blanc et l'invisibilité des réalités vécues par les personnes racialisées. Dans le prochain chapitre, le profil de la jeunesse noire ainsi que leurs problématiques seront explorés.

CHAPITRE 2 – LA JEUNESSE NOIRE AU CANADA : UNE POPULATION EN CROISSANCE

La jeunesse est un passage entre l'enfance et la vie adulte dont les frontières et la définition ont évolué au cours du temps et qui se module selon les situations sociales. La diminution des rites de passage, la prolongation des transitions professionnelles et du temps des expériences, qui tendent à repousser toujours à plus tard l'accès à un plein statut adulte, font que la jeunesse se décompose en deux phases : l'adolescence et le jeune adulte (Galland, 2011). Selon les données de Statistique Canada, l'âge de la jeunesse se situe entre 15 et 30 ans. Nous intéressant aux jeunes adultes inscrits dans un établissement scolaire, la tranche d'âge de 18 à 30 ans convient à cette recherche. Afin de comprendre la perception des jeunes Noirs sur les micro-agressions raciales, il est d'abord important de situer le profil démographique de ce groupe.

2.1. Profil démographique de la population noire au Canada

En 2016, la population noire au Canada atteignait près de 1,2 million de personnes, ce qui est le double de 1996, qui était de 573 860 individus (Statistique Canada, 2019). Avec ces chiffres, Statistique Canada (2019) ajoute que la population noire représente près de 3,5 % de la population canadienne. Cette augmentation s'explique principalement par deux facteurs. Le premier facteur est les flux migratoires en provenance des pays d'Afrique et de l'Amérique centrale et du Sud vers les pays occidentaux tels que le Canada (Organisation des Nations Unies, 2013). Le second est l'augmentation des naissances parmi la population noire, contrairement au reste de la population canadienne où il y a plutôt une diminution du nombre de naissances (Statistique Canada, 2019). Par ailleurs, cette augmentation des naissances et des migrations fait en sorte que la jeunesse noire canadienne est passée de 2,5 % en 1996 à 5,4 % en 2016 (Statistique Canada, 2019).

Les personnes s'identifiant comme noires viennent majoritairement de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud, ainsi que du continent africain. Ayant une variété d'origines ethniques, la communauté noire canadienne s'autodéclare le plus souvent comme provenant des pays suivants : la Jamaïque (22,8 %), Haïti (13,9 %), la Somalie (4,4 %) et Trinidad/Tobago (3,7 %) (Statistique Canada, 2018). D'autres Noirs qui ne sont pas issus d'une immigration immédiate due à une histoire coloniale ont déclaré avoir des origines canadiennes (10,9%), françaises (4,3%) et des îles britanniques (10,9 %) (Statistique Canada, 2019). Le fait que la population noire provienne d'une multitude de groupes ethniques et qu'il y ait plusieurs métissages ne rend pas aisée l'identification

à une identité raciale commune. En effet, plusieurs personnes noires ne se définissent pas comme telles puisque certaines rejettent cette identité ou ne se voient pas avec une seule identité raciale.

Outre sa croissance exponentielle et sa diversité, la population noire se retrouve principalement dans les grandes villes de Toronto, Montréal et Ottawa-Gatineau. D'ailleurs, c'est dans ces mêmes villes qu'on retrouve la grande majorité de la jeunesse noire âgée de 15 à 25 ans. Les Noirs ont un âge médian de 29,5 ans et sont donc le groupe le plus jeune parmi les minorités visibles³. En bref, malgré le vieillissement de la population observé globalement au Canada, il y a un accroissement de la jeunesse noire au sein de la population canadienne.

2.2. Quatre « problèmes » discutés à propos de la jeunesse noire

Malgré que la jeunesse noire représente une minorité au Canada, cette dernière est majoritairement surreprésentée dans plusieurs problématiques sociales et économiques. Les recherches sur les problématiques sociales affectant les jeunes Noirs touchent majoritairement quatre sphères : la discrimination dans le milieu scolaire, l'aide à l'enfance, le profilage racial et le milieu carcéral.

2.2.1. Discrimination dans le milieu scolaire

Dans une recherche de Torczyner et coll. (2001, 2010), il est montré que les jeunes d'origine immigrante ont des difficultés d'intégration dans leur milieu scolaire et social qui dépendent largement de la défavorisation socioéconomique des parents. Ils notent dans cette même recherche que les deux tiers des enfants et 72,5% des familles monoparentales de la communauté noire (nées au Québec ou à l'étranger) vivent sous le seuil de la pauvreté en 2001 (Torczyner et coll., 2001,2010). Guérin-Lajoie et Jacquet (2008), quant à elles, parlent du discours du personnel enseignant et de la direction sur le multiculturalisme pour assurer l'inclusion des élèves dans le système scolaire. Elles expliquent que le système scolaire se limite uniquement à « célébrer les différences » à travers des activités culturelles (partager la nourriture et les coutumes vestimentaires du pays d'origine) au lieu de s'affairer à lutter contre les inégalités raciales, culturelles et linguistiques (Guérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p. 33). Étant donné le peu de discussions à ce sujet, les enseignants sont peu formés et outillés sur les questions raciales et, par conséquent, contribuent souvent à la reproduction des stéréotypes et préjugés à l'encontre des

³ Statistique Canada (2020) se réfère à la Loi sur L'équité en matière d'emploi pour définir la catégorie « minorité visible ». Selon cette loi, la minorité visible renvoie aux « personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Il s'agit principalement des groupes suivants : Sud-Asiatique, Chinois, Noir, Philippin, Latino-Américain, Arabe, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidental, Coréen et Japonais.

jeunes Noir·e·s. Une autre problématique ressortie est que la jeunesse noire a un retard scolaire accumulé au secondaire et un taux de diplomation plus faible que l'ensemble de la population québécoise. Dans une recherche quantitative faite par McAndrew, Ledent et Ait-Said (2008) sur 6 617 jeunes de la communauté noire du Québec, les auteurs montrent que 34,2% des élèves arrivés à l'âge normal en secondaire 1 ont un retard en secondaire 3. Le chiffre est encore plus dramatique pour les élèves noir·e·s ayant déjà accumulé du retard à leur entrée au secondaire, qui est de 68,9%. La CDPDJ (2011) explique que les jeunes racialisés sont aussi surreprésentés au sein de « classes d'adaptation scolaire, parmi les décrocheurs ou dans des filières éducatives qui ne répondent pas aux besoins et aux intérêts de l'élève » (p.191). En ce qui a trait à la diplomation, McAndrew, Ledent et Ait-Said (2008) ajoutent qu'après cinq ans au secondaire, les élèves des communautés noires ont un taux de diplomation de 37,1% tandis que ce chiffre est de 57,8% pour l'ensemble de la population. Pour le postsecondaire, les élèves noir·e·s accèdent moins au collège (47%) que le reste de la population (54,8%). Pour celles et ceux qui y accèdent, seuls 30,3% des étudiants noirs ont obtenu un diplôme collégial contre une proportion de 53,3% pour l'ensemble de la population. Bref, la recherche de ces auteurs montre un écart assez imposant entre la communauté noire et le reste de la population. La discrimination dans les milieux scolaires peut avoir des conséquences lourdes pour la jeunesse noire. Le décrochage en est un premier exemple, où les jeunes peuvent alors faire de mauvaises fréquentations, avoir des problèmes de dépendance, etc.

2.2.2. L'aide à l'enfance

En ce qui a trait à la surreprésentation des enfants noirs dans l'aide à l'enfance au Canada, il y a peu de données qui se concentrent sur ce problème (CODP, 2018). Néanmoins, l'Ontario a préparé un rapport montrant que les enfants noirs sont surreprésentés dans le système de protection de l'enfance. Selon les données récoltées par la Société de l'aide à l'enfance de Toronto (Children's Aid Society of Toronto, 2015), en 2013, près de 8% des enfants noirs font l'objet d'une enquête de protection pour mauvais traitements, comparativement à 5% des enfants blancs. La SAE de Toronto a constaté qu'il y a une disparité qui suggère des différences raciales dans le processus décisionnel de son agence et en ce qui concerne le taux d'admissions dans son institution. Par ailleurs, la SAE de Toronto a aussi compilé que les enfants noirs étaient 28% plus susceptibles d'être placés dans des familles d'accueil que les enfants blancs (Children's Aid Society of Toronto, 2015). En plus de cela, les familles dirigées par les Noirs sont prises en charge plus longtemps que les enfants dont les parents appartiennent à un autre groupe racialisé. La SAE de Toronto n'a pas

encore établi un lien de causalité entre cette disproportionnalité et l'identification raciale. Par contre, cela peut être expliqué par la proportion d'enfants entrant dans le système ou par des facteurs de risque tels que la pauvreté (Children's Aid Society of Toronto, 2015). La pauvreté ainsi que l'oppression chez les communautés noires remontent à une histoire coloniale et de discrimination qui les met dans une situation d'exclusion et de marginalisation au sein de la société (Conseil national du bien-être social, s.d). La défavorisation des enfants et familles noirs accroissent les risques d'être davantage en contact avec le système d'aide à l'enfance (Conseil national du bien-être social, s.d).

2.2.3. Profilage racial

Dans le *Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences* (2011) fait par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ), il est ressorti que les jeunes racialisés (principalement les Noirs, les personnes d'origine latino-américaine, sud-asiatique, arabe ou de religion musulmane, ainsi que les Autochtones) sont souvent victimes de profilage racial par des agents des services de l'ordre ou des services de sécurité privés. Du côté de l'Ontario, la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) ajoute un fait effrayant à cet état de fait : entre 2013 et 2017, les personnes noires à Toronto sont près de 20 fois plus susceptibles d'être abattues par des policiers comparativement aux personnes blanches. Malgré qu'elle représente 8,8% de la population torontoise, la communauté noire est surreprésentée parmi les cas de recours à la force (28,8%), de fusillades (36%), d'interactions mortelles (61,5%) et de fusillades mortelles (70%) avec la police en général (CODP, 2018). Avec tous ces événements, les jeunes racialisés affirment qu'ils ne jouissent pas des mêmes libertés (circuler, s'amuser ou se regrouper avec d'autres jeunes racialisés) que le reste de la population (CODP, 2011). D'autres ajoutent à cela qu'ils ont des craintes, des traumatismes, un sentiment d'humiliation et de la méfiance envers les services de l'ordre (CODP, 2018). Il peut être constaté que ce problème de profilage racial a tendance à conduire les jeunes vers le système carcéral.

2.2.4. Milieu carcéral

De fait, les Noirs sont aussi surreprésentés dans le système de justice pénal. Selon le rapport annuel du Bureau de l'enquêteur correctionnel, « 9,5% des détenus sous responsabilité fédérale sont de race noire (une augmentation de 80 % depuis 2003-2004), et pourtant les Canadiens de race noire comptent moins de 3 % de la population canadienne totale » (Bureau de l'enquêteur correctionnel, 2013, parag. 3). Dans la ville de Montréal, entre 2006-2007, les données du Service

de Police de la ville de Montréal ont montré que la communauté noire fait l'objet de 17,4% des arrestations tandis qu'elle ne représente que 7% de la population sur l'île de Montréal (Bernard et McAll, 2008). Lorsqu'il y a une comparaison entre les personnes noires et blanches, les premières sont davantage criminalisées que les secondes pour le même crime (Bernard et McAll, 2010). Cette surreprésentation de la jeunesse noire vient d'une sur-surveillance de la part des policiers dans les secteurs plus défavorisés où se retrouve ce groupe en majorité. Les policiers utilisent l'argument de cette sur-surveillance par des soupçons tels que l'affiliation à des gangs de rue. Cependant, dans les faits réels, cette crainte face aux gangs de rue est non fondée puisqu'ils ne représentent que 1,6% des actes criminels en 2009 (Bernard et McAll, 2010).

Dans le milieu carcéral, les discriminations envers les jeunes Noirs continuent à se perpétuer. Le Bureau de l'enquêteur correctionnel (2013) montre dans leur rapport que « le comportement discriminatoire et les attitudes préjudiciables qu'affichent certains agents des centres correctionnels à l'égard des détenus noirs sont monnaie courante » (parag. 5). De plus, les détenus sont surreprésentés dans les établissements à sécurité maximale et dans la population carcérale en isolement (Bureau de l'enquêteur correctionnel, 2013). Pourtant, dans les faits, les minorités visibles sont souvent celles qui « obtiennent souvent de meilleurs résultats correctionnels comparativement à la population carcérale générale » (Bureau de l'enquêteur correctionnel, 2013, parag. 4). La sur-incarcération des Noirs peut amener à plusieurs problèmes sociaux pendant et après leur temps d'emprisonnement tel que des difficultés à trouver un emploi stable, l'isolement social, la pauvreté, la perte de logement, des problèmes de santé physique et mental et des conflits familiaux (Raffestin, 2009).

Plusieurs recherches mettent donc de l'avant l'ensemble des facteurs qui expliquent les embûches rencontrées par les jeunes Noir·e·s au Canada, notamment au Québec et en Ontario. Par contre, Gilroy (1987), Dhume-Sonzogni (2007) et Potvin (2007) voient derrière ces quatre « problématiques » un discours alarmiste. Les recherches quant à l'échec scolaire, la criminalité et la pauvreté sont des conditions favorables pour renforcer la représentation de la jeunesse noire comme un « problème » ou une « victime ». Ces mêmes discours alarmistes ne permettent pas non plus d'élargir la réflexion sur d'autres réalités qui touchent la jeunesse noire, comme les interactions de la vie de tous les jours qui ont un impact sur la jeunesse noire dans leur milieu scolaire. Plus précisément, les interactions où le racisme se faufile de manière subtile dans les

conversations ordinaires entre les jeunes Noir·e·s, les jeunes non-Noir·e·s et le corps professoral, font peu l'objet de recherches. Le milieu scolaire étant obligatoire pour tous (au primaire et secondaire), il joue un rôle important dans le développement des jeunes Noir·e·s. L'école transmet les savoirs et les valeurs communes, elle sélectionne et forme de futur·e·s citoyen·ne·s et travailleur·euse·s (Potvin et coll., 2010). L'école « influence l'égalité des chances des jeunes des minorités » et « influence aussi l'état futur des relations interculturelles au sein de la société » (Potvin et coll., 2010, p.10). Le fait qu'il y ait un manque d'enquêtes sur une forme de racisme difficile à mesurer, qu'on désigne ici comme micro-agressions raciales, tend à ne pas intégrer les différents éléments qui peuvent influencer le parcours scolaire et de vie de la jeunesse noire. Dans les prochains points, les micro-agressions raciales seront abordées dans le but de comprendre leur dynamique et leur impact sur les élèves et étudiant·e·s noir·e·s.

CHAPITRE 3 – LES MICRO-AGRESSIONS RACIALES : UN RACISME SUBTIL

Ces dernières années, il est devenu beaucoup plus socialement inacceptable d'être ouvertement racistes ou discriminatoires; ainsi, de nombreuses personnes croient qu'elles ne sont pas racistes et que le racisme n'existe plus (Sue, 2010). Si la plupart des personnes ne se considèrent pas comme racistes, elles peuvent néanmoins avoir des préjugés raciaux inconscients et avoir des comportements subtils aux effets racistes. Ces comportements subtils, nommés les micro-agressions raciales, ont un impact sur l'estime de soi et la santé mentale des personnes racialisées. Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est important de définir le racisme en général et de décortiquer ses formes.

3.1. Les racismes

Pour circonscrire les micro-agressions raciales que vivent les jeunes Noir·e·s dans les établissements scolaires, il est nécessaire de retourner à la source, qui est le racisme dans son ensemble. Le racisme est depuis longtemps un problème social pour l'ensemble de la population et pour le vivre ensemble. Le problème est vécu en première ligne par les personnes appartenant à un groupe racialisé, qui doivent combattre des systèmes de pensée dans les institutions et chez les individus. Henry et Tator (2014) utilisent le concept de racisme au pluriel pour expliquer comment ce phénomène se manifeste. Ils définissent les racismes de cette manière :

Des phénomènes complexes dont les manifestations systémiques ne peuvent être isolées les unes des autres [...] tant elles forment un complexe interrelié d'attitudes, d'émotions, de croyances, de comportements et de systèmes de savoirs collectifs qui s'expriment aux plans individuels, institutionnels, sociaux et civilisationnels, dans les politiques et les pratiques (p. 31).

Cela explique, en outre, que le phénomène raciste ne soit pas un et uniforme et qu'il contienne des degrés différents qui affectent la vie sociale des Noir·e·s. Pour Scheurich et Young (1997), les racismes se manifestent à partir de quatre niveaux distincts : institutionnel, sociétal, civilisationnel et interpersonnel.

3.1.1. Racisme institutionnel

Le racisme institutionnel représente « les symboles, habitudes, procédures, normes, règles ou lois qui, de manière biaisée, avantagent les groupes sociaux dominants aux dépens des autres » (Thésée et Carr, 2016, p.4). Une illustration de cela est la loi 21 où le Gouvernement du Québec a banni

les signes religieux dans les institutions parlementaires, gouvernementales et judiciaires tels que les écoles, les services de santé ou les services de transport (Assemblée nationale du Québec, 2019). Malgré que le gouvernement québécois justifie son approche par l'importance de la neutralité de l'État dans l'offre de services, il est évident que cette loi touche principalement les personnes musulmanes, les sikhs et tous ceux qui portent un symbole religieux. Cette loi constitue un racisme institutionnel dû au fait qu'elle discrimine des groupes spécifiques qui ne suivent pas les normes et valeurs « québécoises ».

3.1.2. Racisme sociétal

Le racisme sociétal fait référence aux représentations sociales qui amènent à de fausses croyances sur les minorités visibles et à de potentiels conflits sociaux (Thésée et Carr, 2016). Ces représentations sociales peuvent venir des médias, de l'éducation et des autres institutions qui envoient des messages implicites et explicites. En mars 2006, par exemple, après que la Cour suprême du Canada ait donné l'autorisation à un élève sikh de porter un kirpan à l'école, les partis plus conservateurs québécois ont utilisé cette situation pour créer de la peur et continuer le rejet face aux Sikhs (Potvin, Audet et McAndrew, 2008). Par conséquent, la propagation de ces discours dans les médias a fortifié les discriminations envers les personnes racialisées en général.

3.1.3. Racisme civilisationnel

Une autre forme de racisme est le racisme civilisationnel, qui fait référence aux « assomptions et aux croyances qui façonnent la vision du monde, l'expérience qu'on en fait et les savoirs qui en découlent » (Thésée et Carr, 2016, p.5). Le racisme civilisationnel peut aussi s'expliquer par le « racisme épistémologique qui façonne les ontologies, axiologies, épistémologies et méthodologies de recherche adoptées à propos de/ sur/ sans les personnes et les communautés racialisées, et souvent, à leur détriment » (Thésée et Carr, 2016, p. 5). Une illustration de ce racisme civilisationnel ou épistémologique est les études faites auparavant par les chercheurs universitaires et gouvernementaux sur les peuples autochtones. Des chercheurs se présentaient dans les communautés autochtones afin d'y recruter des participants autochtones sans consulter les chefs ou sans que les recrutés soient vraiment volontaires (Stevenson, 2010). En conséquence à cela, les données prises ne sont pas nécessairement représentatives et sont biaisées par une vision ethnocentriste de la culture autochtone. Étant conscients de ce racisme civilisationnel, les peuples autochtones ont mis en place des associations (ex : Association universitaire canadienne d'études nordiques, Association des Premières Nations du Québec et du Labrador, Centre des Premières

Nations) qui étudient la demande d'éthique des chercheurs avant de faire une recherche participative (Stevenson, 2010).

3.1.4. Racisme interpersonnel

Enfin, le racisme interpersonnel « se joue dans les interactions et relations entre personnes selon des dynamiques grossières apparentes ou explicites (racisme ouvert), ou selon des dynamiques subtiles, cachées ou implicites (racisme couvert) » (Thésée et Carr, 2016, p.4). La ségrégation⁴ faite aux personnes noires aux États-Unis et au Canada est un exemple de racisme direct où la séparation sociale et spatiale des Noirs et des Blancs était justifiée auprès des Blancs à partir de conceptions sur l'infériorité raciale à la source de l'esclavage des Noirs. Le racisme interpersonnel peut aussi transparaître dans des « dynamiques subtiles, cachées ou implicites » qui sont liées à un racisme indirect (Scheurich et Young, 1997). C'est par ce racisme indirect que les micro-agressions raciales s'expriment. Plus précisément, les micro-agressions raciales s'inscrivent dans « des pratiques routinières ou familières de rejet basé sur la race » (Essed, 2001, p.190 dans Garneau, 2017, p.10). Sue et coll. (2007) identifient et théorisent ce racisme par des micro-agressions raciales qui surgissent dans les interactions entre les personnes racialisées et blanches.

3.2. Les types de micro-agressions raciales

Dans leurs recherches sur les micro-agressions raciales dans différents environnements sociaux tels que dans les établissements scolaires et postsecondaires aux États-Unis, Sue et ses collaborateurs (2007) ont inclus trois types de micro-agression qui oppressent les personnes noires à différents degrés. Le premier type peut être défini comme des micro-assauts qui sont plus faciles à observer lors des interactions puisqu'ils sont presque similaires au racisme direct. Plus spécifiquement, les micro-assauts font référence à des déclarations explicites et dérogatoires ou à des comportements méprisants de l'agresseur sur l'agressé (Sue et coll., 2007). L'agresseur a une intention consciente et délibérée de dénigrer et blesser la victime (Sue et coll., 2007). La différence entre le racisme direct et les micro-assauts est que les déclarations s'expriment en situations « privées » qui permettent à l'agresseur un certain degré d'anonymat. En d'autres termes, les agresseurs sont susceptibles de tenir des propos d'infériorisation en privé et ne les afficheront

⁴ Selon Henry (2019), la ségrégation raciale « consiste en la séparation de personnes ou de groupes de personnes dans la vie quotidienne en fonction de leur race. Tout au long de l'histoire du Canada, de nombreux Noirs sont victimes de ségrégation, sont exclus ou n'ont pas droit à l'égalité d'accès à des occasions et à des services, comme l'éducation, l'emploi, le logement, le transport, l'immigration, les soins de santé et les établissements commerciaux. La ségrégation raciale des Noirs au Canada est historiquement renforcée par des lois, des décisions judiciaires et des normes sociales » (parag. 1).

publiquement que s'ils perdent le contrôle ou s'ils se sentent relativement en sécurité pour s'engager dans un micro-assaut.

Le deuxième type de micro-agression est la micro-insulte qui est caractérisée par une impolitesse et des commentaires insensibles qui portent atteinte à l'identité raciale ou ethnique d'un individu (Sue et coll., 2007). Un exemple présenté par Muenks (2013) est lorsqu'un enseignant de la majorité culturelle ne reconnaît pas qu'il y a la présence d'élèves de couleur dans la classe. Le fait qu'il n'y ait pas de reconnaissance de la présence d'élèves de couleur en salle de classe amène à réduire, voire invisibiliser leur identité raciale. La non-reconnaissance de l'identité raciale est en lien direct avec les discours d'égalité et d'ouverture d'esprit qui renforcent dans l'imaginaire l'idée que le racisme est en déclin, voire quasi-inexistant (Jones, 1997).

Le troisième type de micro-agression est la micro-invalidation qui, comme son nom le suggère, a pour effet d'invalider la personne racialisée (Sue et coll., 2007). Il y a une forme de minimisation des perceptions, des pensées, des sentiments ou autres expériences qui constituent la réalité d'une personne de couleur (Torres et coll., 2010). Une illustration de la micro-invalidation est l'accent des personnes racialisées. Une personne racialisée peut être rejetée en raison de son accent, lequel n'est pas assez « québécois » ou « canadien », ou être complimentée parce qu'elle n'a pas « d'accent » externe à la société canadienne/québécoise. Que ce soit par compliment ou rejet, souligner l'accent des personnes racialisées est un « marqueur d'extériorité » qui fait un « rappel insistant de leur différence » (Garneau, 2017, p.17). D'ailleurs, c'est par cette même différenciation qu'inconsciemment, l'agresseur renforce l'idée d'infériorité de la personne racialisée. Cette inconscience vient de son privilège blanc qui lui procure des avantages sociaux particuliers qui ne sont pas partagés avec les Noirs (Branscombe, Schmitt et Schiffhauer, 2007). Par ailleurs, ce même privilège blanc contribue aux attitudes et aux actions susceptibles de discriminer involontairement les Noirs et à justifier la différence entre la culture dominante et les groupes minoritaires (Branscombe, Schmitt et Schiffhauer, 2007). Cela renforce les conflits préexistants entre les groupes racialisés et le groupe majoritaire (Sue et coll., 2007). Les trois types de micro-agressions que peuvent vivre les élèves/étudiant·e·s noir·e·s dans leur environnement ne sont pas évidents à repérer, surtout si le milieu scolaire discute peu de ces enjeux.

3.3. Les conséquences des micro-agressions raciales sur les jeunes Noir·e·s

Lorsqu'une personne racialisée vit une micro-agression raciale dans l'espace scolaire, plusieurs émotions, pensées et réactions peuvent survenir. Cela peut avoir comme conséquence le décrochage scolaire, le développement d'une faible estime de soi, la perte d'un emploi, des conflits, un manque de sommeil, la dépression et l'anxiété. Dans cette partie, il sera uniquement question de la santé mentale, de l'identité noire ainsi que de l'instauration d'un climat scolaire négatif.

3.3.1. La santé mentale

Un des problèmes des micro-agressions raciales réside dans la détermination de savoir si la micro-agression a eu lieu et comment on peut le prouver. Étant en âge de scolarisation, la jeunesse noire manque de connaissance pour identifier les micro-agressions raciales puisque la forme de racisme la plus apprise est celle qui est dégradante et directe (Sue et coll., 2007). Étant une forme de racisme subtile, l'élève/étudiant·e qui fait face à de la micro-agression doit déterminer si celle-ci s'est réellement produite, si elle est prouvée et si elle est délibérée ou non (Sue et coll., 2007). La ou le jeune a alors plusieurs réflexions : quelle réaction avoir (passif ou réactif)? Commencer ou non une conversation sur ce sujet? La conversation et l'effort mental en valent-ils la peine? Il faut comprendre que ces réflexions autour de la micro-agression vécue ont des impacts sur la santé mentale des élèves et étudiant·e·s noir·e·s. Dans une recherche faite par des chercheurs américains (Clark, Anderson, Clark et Williams, 1999), ils remarquent que ces micro-agressions constantes influencent le bien-être psychosocial de la personne noire et qu'elles ont des effets psychologiques plus graves que le racisme direct. Malgré que les micro-agressions raciales soient considérées comme de petits actes quotidiens, cela ne prend pas en compte leur nature cumulative et la tension mentale continue sur les personnes (Essed, 1991 ; Sue et coll., 2009). Cette accumulation des actes quotidiens risque donc d'affecter l'estime de soi des personnes, particulièrement lorsqu'elles sont jeunes et en pleine construction identitaire. À constamment entendre des commentaires racistes, les jeunes Noir·e·s peuvent ne pas reconnaître leurs compétences et leurs habiletés (Potvin et coll., 2010).

3.3.2. L'identité noire

Une autre problématique des micro-agressions raciales est qu'elle affecte le développement identitaire du jeune noir. L'adolescence est un moment de transition où le jeune passe d'un statut d'enfant à celui de jeune adulte en rencontrant dans son parcours des transformations physiques,

psychologiques et cognitives (Conseil supérieur de l'éducation, 2009). L'adolescence est aussi une période où l'amitié est importante et où les relations avec les pairs et avec le sexe opposé détiennent souvent une place spéciale, notamment par rapport à celle qu'occupaient jusque-là les parents (Lafortune et Kanouté, 2007). C'est à partir de ces expériences et de leur rapport avec les autres que les jeunes construisent leur identité personnelle (Oyserman, 2004). C'est aussi à ce moment que la construction de l'identité des jeunes Noir·e·s devient plus complexe et que les différences ethnoculturelles et raciales sont exposées. En quête de modèle, les jeunes racialisés essaient de s'intégrer à la société canadienne. Cependant, cette même société met toujours de l'avant leur différence (Potvin, 2015). Les commentaires sur la manière dont un jeune d'origine haïtienne s'habille à l'école ou les images négatives qui précèdent le pays d'origine sont des exemples de ce rappel constant qui différencie la majorité d'avec la minorité racialisée (Lafortune et Kanouté, 2007). Les images, les discours et les mots associés aux Noir·e·s par le groupe dominant ont un impact sur la manière dont le jeune noir se définit, lui et sa communauté. Certains jeunes noirs peuvent avoir le sentiment d'être exclus de la société canadienne et, par conséquent, ne pas s'attacher à celle-ci (Taboada-Leonetti, 1990). Une illustration de ceci peut être en lien avec leur identité nationale, où certains vont s'identifier uniquement à leur pays d'origine (Lafortune et Kanouté, 2007). D'autres encore vont intégrer deux identités (canadienne et groupe racialisé/ethnique) pour se définir (Taboada-Leonetti, 1990). Dans des cas plus extrêmes, les jeunes peuvent rejeter leur identité ou la « modifier » afin de correspondre à la société (Taboada-Leonetti, 1990). Une illustration de cela peut être les modifications apportées aux cheveux ou à la couleur de peau par les jeunes noirs (Collins, 2011). La « blanchitude », c'est-à-dire la valorisation des critères de beauté européens et occidentaux, ont des effets dévastateurs sur la vie des personnes racialisées qui essaient de reproduire ce même « idéal » (Carr, 2010; Collins, 2011). Derrière ce mimétisme se cachent de la frustration, une faible estime de soi et une confusion dans leur identité (Sue et coll., 2007; Solórzano, Ceja, & Yosso, 2000). La quête de reconnaissance par la majorité peut conduire à nier les micro-agressions et une part de soi-même dans le but d'être accepté. Quoiqu'il en soit, les jeunes Noir·e·s peuvent intérioriser les discours toxiques élaborés à leur rencontre dès l'adolescence et qui les suivent jusqu'à l'âge adulte.

3.3.3. Climat scolaire négatif

Dans de nombreuses études, on montre que la relation enseignant·e-élève ou professeur·e-étudiant·e a une forte influence sur la réussite scolaire et la participation des élèves en classe. En

effet, Fredriksen et Rhodes (2004) expliquent qu'une relation positive entre l'enseignant·e et l'élève au secondaire, par exemple, motive l'élève à être davantage intéressé·e dans une matière. De ce fait, elle ou il tend à mettre plus d'effort pour atteindre de meilleurs résultats en complétant ses devoirs ou en adoptant une attitude positive (Bernstein-Yamashiro, 2004; Urdan et Schoenfelder, 2006; Wentzel, 1997; Fraser et Walberg, 2005). En plus de cela, la relation change l'attitude que l'élève ou l'étudiant·e a envers l'école puisqu'il ou elle se sent soutenue, écoutée et valorisée par son enseignant·e ou professeur·e. Pour les élèves ou étudiant·e·s ayant des difficultés d'apprentissage, le risque de décrochage scolaire est moindre lorsque les relations sont chaleureuses (Fallu et Janosz, 2003). En bref, la relation élève/étudiant·e – enseignant·e-professeur·e a un impact direct sur l'engagement scolaire, la réussite scolaire et l'obtention du diplôme. Cependant, dans une relation où des attitudes et des pratiques négatives sont privilégiées par les enseignant·e·s et les professeur·e·s, cela a des conséquences sur l'éducation des jeunes Noir·e·s. Effectivement, les élèves/étudiant·e·s noir·e·s sont dans des relations traversées de pouvoir, de l'adolescence jusqu'à l'âge adulte. Selon Davis (2003), les enseignant·e·s utilisent des pratiques coercitives qui visent le contrôle des comportements et qui se traduisent par une lutte de pouvoir. Elles et ils se voient comme des « pourvoyeurs du savoir » et les élèves et les étudiant·e·s ne sont que des « apprenti·e·s » de ce savoir (Fortin, Plante et Bradley, 2011, p.17). Certains enseignants et professeurs ont alors un désintérêt ou critiquent sévèrement les jeunes (Murdoch, 1999). Ces attitudes sont encore plus flagrantes avec les jeunes Noir·e·s. Le désintérêt et les critiques peuvent se manifester par les commentaires sur leur intellect. Dans une entrevue américaine faite par Solorzano, Ceja et Yosso (2000) sur les micro-agressions raciales sur les campus universitaires, certains étudiants ont mentionné que leurs professeurs ont des attentes moins élevées à leur encontre. Pour les programmes ou les cours dits « difficiles », les professeurs découragent les étudiants noirs pour qu'ils quittent le cours. Dans d'autres cas, les étudiants ayant de bons résultats scolaires sont suspectés ou accusés de tricherie. Cela peut amener les étudiants noirs à se sentir exclus, à arrêter leurs programmes ou à changer d'établissement. Potvin (2015), quant à elle, ajoute que les enseignants ont comme discours que les parents de certaines « «minorités visibles» accordent moins d'importance à l'éducation que les familles blanches ou issues de certains groupes. » (p.11). Ce discours amène à croire que leur appartenance à un groupe racialisé a un effet sur leur quotient intellectuel. Les actions posées et les commentaires péjoratifs par les enseignants envers les élèves noirs peuvent augmenter les problèmes de discipline chez les

élèves (Murdoch, 1999). Au lieu que la direction ou le corps professoral mette en place des stratégies de renforcement positif et un environnement sain, l'application de sanctions disciplinaires plus sévères et la surveillance ciblée des jeunes Noirs sont favorisées par l'école (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2018). Les jeunes Noir·e·s peuvent y voir un double standard⁵ où ils sont punis de manière disproportionnée par rapport à leurs homologues non-Noir·e·s. En somme, le favoritisme et les critiques établissent un climat où les jeunes Noir·e·s ont peu de confiance envers le corps professoral et se sentent discriminé·e·s dans leur quotidien.

⁵ Selon Wilson et Davis (2018), le double standard est « l'utilisation des stéréotypes communs (ex : être paresseux, violent et non intelligent) attribués à certains groupes racialisés tels que les Noirs, mais qui ne sont pas attribués au groupe dominant blanc [Notre traduction] » (p.66).

CHAPITRE 4 – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit et explique les éléments centraux qui ont guidé la recherche, tout en mettant en évidence les principes du choix de la méthode du groupe de discussion. Il s'agit de présenter le mode de recrutement ainsi que les moyens et stratégies empruntés pour réaliser le groupe de discussion. Ensuite, nous présentons la méthode d'analyse des données.

4.1. Échantillons, lieu et stratégies de recrutement

Dans les prochaines lignes, il sera expliqué le profil des personnes recherchées pour participer à la recherche, le moyen utilisé pour réaliser le groupe de discussion en temps de pandémie, ainsi que les stratégies mises en place afin de recruter des participant·e·s.

4.1.1. La population visée

Pour cette recherche, le processus de sélection s'est fait sur la base du premier arrivé, premier traité. Pour la collecte de données, il était attendu que trois à six étudiant·e·s noir·e·s participent au groupe de discussion, ce qui constitue un échantillon suffisant pour récolter des informations détaillées afin d'extraire le sens derrière ces données (Blais & Martineau, 2006). Il s'agit aussi d'un nombre raisonnable pour que chaque participant ait l'occasion de s'exprimer à sa guise.

Faisant une recherche sur les micro-agressions raciales dans les établissements secondaires et postsecondaires, les critères d'inclusion étaient, en premier lieu, basés sur l'identité noire. Les participant·e·s devaient s'identifier comme noir·e·s étant donné que la recherche se concentre sur l'expérience de la jeunesse noire au Canada. L'autre critère était l'inscription du jeune dans un établissement secondaire ou postsecondaire (collège ou université).

Voulant explorer la réalité des jeunes, les participant·e·s devaient être âgé·e·s entre 18 et 30 ans. Les participant·e·s devaient aussi être francophones puisque cela allait faciliter la fluidité et la compréhension de la conversation par tous les participants.

4.1.2. Stratégie de recrutement

Le recrutement s'est fait de diverses manières afin de rejoindre le groupe ciblé. Les jeunes étant souvent sur les réseaux sociaux, la recherche a été publiée sur l'application Facebook, dans des groupes représentant la communauté noire et les jeunes adultes qui y sont présents. Les groupes sont *Black People of Ottawa*, *Black Ottawa Connect*, *Black Student Leaders Association* ainsi que l'Association étudiante de la Cité. Les deux premiers sont des groupes où des personnes

s'identifiant comme noires peuvent discuter et partager des informations telles que des emplois, des événements et des produits à acheter. Pour ce qui est de *Black Student Leaders Association*, ce groupe est une page sociale, académique et philanthropique pour les étudiant·e·s de l'Université d'Ottawa qui s'identifient comme noir·e·s aussi. Enfin, l'Association étudiante de la Cité est un groupe pour les étudiant·e·s de la Cité Collégiale en général.

Une autre stratégie de recrutement est « l'effet boule de neige », c'est-à-dire que la recherche a été partagée avec des personnes ayant des contacts avec la population cible (ex. : des collègues à l'Université d'Ottawa, des collègues de travail, etc.). Pour partager les informations sur la recherche, une affiche de recrutement a été utilisée. Afin de nous assurer que les personnes intéressées correspondaient bien à nos critères de recrutement, et pour établir un premier lien de confiance, nous avons d'abord réalisé une rencontre téléphonique de 5 à 10 minutes avec chacune des personnes intéressées. Un questionnaire préétabli a été utilisé pour déterminer leur profil. Les questions demandées aux participant·e·s étaient leur âge, l'établissement scolaire ou universitaire dans lequel ils étaient inscrites, le secteur où ils vivent, leur sexe et s'ils s'identifient à la communauté noire. Cette rencontre téléphonique a également permis d'expliquer la recherche et le format du groupe de discussion.

Finalement, avec les changements survenus en raison du confinement et le temps qui nous était imparti pour réaliser cette recherche, nous n'avons réussi à recruter que trois personnes pour le groupe de discussion, et toutes des femmes. De plus, alors que nous souhaitions rencontrer des élèves du secondaire ainsi que des étudiant·e·s au postsecondaire, les trois femmes recrutées ont toutes en commun d'être des étudiantes de niveau postsecondaire. Nous les avons cependant interrogées sur leurs expériences de micro-agression raciale vécues à l'école secondaire comme au collège ou à l'université. Enfin, les participantes ont toutes les trois un parcours scolaire et géographique similaire dans la mesure où elles ont grandi et ont donc fréquenté une école secondaire au Québec avant d'intégrer un établissement postsecondaire en Ontario. Voulant initialement étudier l'expérience des jeunes Noir·e·s en général, nous n'avons pas consacré l'analyse à l'expérience spécifique des femmes noires. Néanmoins, la perspective l'intersectionnelle a été ponctuellement mobilisée lorsque la question de la race et du genre était mentionnée explicitement par les participantes.

4.1.3 Le mode de réalisation du groupe de discussion

Le groupe de discussion s'est fait à partir de l'application Zoom en raison de la pandémie de Covid-19. Les participantes ont utilisé leur caméra pour qu'elles puissent être identifiées. De plus, cela a permis à chacune, comme dans un groupe de discussion en présentiel, de connaître les autres participantes présentes dans le groupe de discussion.

4.2. Approche méthodologique

Cette partie explique l'approche méthodologique utilisée pour analyser les données recueillies durant le groupe de discussion.

4.2.1 Recherche qualitative

Pour la collecte des données, la recherche qualitative a été mise de l'avant car le but était de bien comprendre l'expérience vécue des jeunes Noires. La recherche qualitative implique l'analyse de données descriptives puisqu'elle ne place pas les statistiques au premier plan (Gauthier et Bourgeois, 2016). Par conséquent, ce type de recherche est conforme à la nature du matériel de la recherche, à savoir le groupe de discussion avec des étudiantes noires. Le groupe de discussion comme méthode de collecte de données a permis non seulement de comprendre les dynamiques entre les jeunes Noires, leurs professeurs et les étudiant·e·s non-Noir·e·s, mais aussi d'analyser l'impact de ces micro-agressions raciales sur les jeunes et les stratégies déployées pour les affronter ou composer avec elles.

4.2.2 Le groupe de discussion

Le groupe de discussion comporte divers avantages pour la recherche en général et pour les jeunes Noir·e·s en particulier. En premier lieu, le groupe de discussion vient d'une perspective interprétative et constructiviste de la recherche qui vise à comprendre un phénomène, le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité (Gauthier et Bourgeois, 2016). En effet, le groupe de discussion a aidé à avoir une interprétation de l'expérience et du vécu des jeunes Noires en lien avec le racisme. Cela a permis de tenir compte de leur point de vue et de mettre le doigt sur les relations sociales qu'elles entretiennent avec des membres du groupe majoritaire dans leurs interactions de tous les jours, principalement dans l'espace scolaire. En lien avec cela, le partage d'expériences offrait la possibilité aux jeunes Noires de raconter leur histoire respective tout en étant dans un espace sécuritaire. Un autre bénéfice de cette méthode de collecte de données est le libre-choix des participant·e·s à formuler leurs réponses. Il était plus facile pour les participantes d'organiser et de structurer leurs pensées et, par le fait même, de développer leurs

réponses en se référant à des exemples de leur quotidien. En addition à cela, le groupe de discussion entraîne des conversations entre les participant·e·s qui permettent à l'animateur d'« identifier les consensus et les désaccords rapidement » (Baribeau et Germain, 2010, p.36).

Les thèmes préétablis et centraux du groupe de discussion ont été déterminés en lien avec la question de recherche (Ibid., 2016). Ces thèmes (voir Annexe A) étaient au nombre de sept, et un huitième s'est ajouté dans la conversation : 1) la présentation des participantes, 2) les micro-agressions raciales, 3) les relations avec les professeur·e·s non-noir·e·s, 4) les relations avec les étudiant·e·s non-noir·e·s, 5) les mécanismes utilisés par les étudiantes noires pour lutter contre ou composer avec les micro-agressions raciales, 6) le retour sur les points saillants de la discussion et 7) la fermeture. Chacun des thèmes était accompagné de sous-questions posées aux participantes. Un huitième thème sur la comparaison entre le Québec et l'Ontario a été ajouté à la fin du groupe de discussion car il s'est invité de lui-même dans la discussion.

4.2.3. L'analyse des données

Après avoir recueilli les données du groupe de discussion, l'utilisation de l'analyse documentaire a été nécessaire pour interpréter les données recueillies avec les participantes. Le contenu manifeste ainsi que le contenu latent des propos ont été mis ensemble pour l'analyse des données. Le contenu manifeste renvoie à ce qui a été explicitement et directement dit par les participantes (Écuyer, 1987). Le contenu latent repose quant à lui sur le sens caché que les mots, les phrases et les images comportent. Cette façon d'analyser les données est utile dans le but de recueillir des informations qui n'ont pas été dites et qui contiennent une « signification réelle sous-jacente » (Écuyer, 1987, p.52). Le sens que les jeunes donnent à une expérience peut être intimement lié à un concept. La mise en place de catégories préétablies permet d'analyser tout ce qui a trait aux idéologies, aux systèmes de valeurs et aux représentations exprimés par les jeunes Noires (Gauthier et Bourgeois, 2016).

4.3 Limites de la recherche

Il faut prendre en considération que la méthodologie peut aussi contenir des limites qu'il faut inclure dans l'équation. En premier lieu, malgré que les questions étaient ouvertes, les thèmes choisis permettaient peu aux participantes de faire ressortir d'autres éléments. Les participantes devaient suivre le cadre demandé par la chercheuse. Cela dit, elles ont néanmoins réussi à imposer le thème de la comparaison entre le Québec et l'Ontario.

En deuxième lieu, l'échantillon n'est pas représentatif statistiquement de l'ensemble de la population. N'ayant que trois participantes au groupe de discussion, les résultats ne peuvent être extrapolés. En plus de cela, le recrutement n'est composé que de femmes étant donné qu'aucun homme n'était disponible au moment du groupe de discussion.

En troisième lieu, l'animatrice a eu de la difficulté à suivre le fil de la discussion. Des problèmes techniques et sonores sont survenus à plusieurs reprises durant le groupe de discussion, ce qui a rendu certaines parties des dialogues incompréhensibles.

Enfin, une autre limite qui peut se présenter dans un groupe de discussion est que les participant·e·s peuvent s'influencer mutuellement. En outre, les paroles de l'un peuvent parfois être minimisées par les paroles de l'autre. Dans d'autres cas, un participant peut aussi être plus bavard et prendre le monopole de la conversation. Il faut donc prendre conscience de la dynamique du groupe qui peut aussi reposer sur les normes sociales et les relations de pouvoir (Baribeau et Germain, 2010). Comme notre groupe réunissait des personnes aux caractéristiques sociologiques semblables, ces enjeux ne se sont pas présentés.

4.4. Consentement

L'obtention du consentement s'est fait à l'aide d'un formulaire expliquant le but de la recherche, les bienfaits de celle-ci, le rôle des participantes, la confidentialité et les risques pour les participantes.

CHAPITRE 5 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Au moment du groupe de discussion, trois participantes étaient volontaires pour partager leurs expériences. Ces trois participantes sont toutes des femmes âgées de 20 (Marie), 21 (Sara) et 28 ans (Érica). Tel que mentionné au chapitre précédent, la recherche se voulait non genrée. Cependant, il n’y a pas eu d’hommes qui ont participé à la recherche. Ne priorisant pas initialement une étude sur l’expérience spécifique des femmes noires, l’approche féministe et la théorie de l’intersectionnalité ne seront pas centrales dans l’analyse des données. Néanmoins, elles seront incluses lorsque certaines micro-agressions raciales sont associées par les participantes au fait qu’elles sont à la fois femmes et noires.

Deux des participantes sont présentement scolarisées dans une université à Ottawa. La troisième, quant à elle, étudie dans un collège de la même ville. Malgré qu’elles soient scolarisées à Ottawa, elles ont grandi dans la grande ville de Montréal où elles y ont fait leur secondaire. Les récits des participantes se situent donc dans les villes de Montréal (Québec) et Ottawa (Ontario).

5.1. Les micro-agressions raciales : une connaissance spontanée

Au moment d’aborder les micro-agressions raciales, les participantes expliquent leurs définitions de ce concept. Elles ont toutes fait ressortir la question de la couleur de la peau qui définit et marginalise la personne noire, en citant des exemples concrets de situations qu’elles ont vécu dans diverses sphères de leur vie, y compris à l’extérieur de l’espace scolaire.

Érica, par exemple, explique que les micro-agressions raciales s’expriment à travers des remarques subtiles ou évidentes qui ramènent à l’exclusion de la personne noire.

Ça peut être toutes sortes de commentaires qui peut être intentionnel ou non intentionnel qui nous rappelle [qu’] on est marginalisé par notre couleur de peau [...]. C'est une sorte de remarque qui est comme [elle réfléchit] ... On est capable de sentir soit qu’il y a un préjugé ou un jugement. En tout cas, c'est ça que ça veut dire pour moi. Ce commentaire te ramène à [...] pourquoi tu es marginalisé [...]. Comme on va dire : « Depuis combien de temps vous avez immigré? », mais genre je suis née ici. C'est genre, tsé, les gens qui assument des choses juste de quoi tu as l'air.

Marie acquiesce à cette définition en ajoutant que les micro-agressions sont des suppositions qui créent un malaise pour l’individu à qui sont destinés ces commentaires. Pour une des participantes, son opinion sur les micro-agressions raciales est catégorique : il y a peu de distinctions entre les micro-agressions raciales et le racisme. Elle explique que les individus ne veulent pas reconnaître

que les micro-agressions raciales ont aussi des conséquences lourdes, tout comme le racisme direct et dégradant :

Pour moi, les micro-agressions [raciales], ça revient au racisme. C'est un mot qu'on a peur de dire mais genre, un chat c'est un chat. Ça renvoie au fait que si tu serais au courant de ma réalité, des oppressions et des choses que mes ancêtres ont vécues, les choses qui ont été mises en place et qui sont encore là aujourd'hui et que toi tu n'es pas en mesure de le voir, ben ça veut dire qu'il y a quelque chose qui ne s'est pas rendu jusqu'à toi. Il y a un travail qui ne s'est pas fait. (Sara)

Dans ce même ordre d'idées, Sara intègre aussi le fait que les micro-agressions raciales ne sont pas obligatoirement délibérées. Néanmoins, elle mentionne que lorsque les personnes blanches rejettent ou attaquent les expériences, les émotions ou les pensées des personnes noires, cela représente un acte raciste en soi :

Quand tu me parles de « je reconnais les privilèges » mais quand même, tu commets encore des micro-agressions, pour moi c'est inacceptable. Pis je comprends que des fois, il n'y a pas d'intention derrière ça, que c'est juste maladroit, mais ça reste quand même que moi comme personne, ça m'a blessée ou je suis tannée d'entendre ça, tsé.

En amont de cela, les participantes disent que les micro-agressions raciales ne sont pas évidentes à identifier en raison de leur subtilité.

Tsé, tu reçois la remarque pis c'est comme une gifle, pis tu te demandes pourquoi la personne te demande ça. [...] Comme si j'avais un autre aspect physique, est-ce que la personne m'aurait dit la même chose? Ça ressemble au racisme, mais on dirait que c'est un peu plus subtil. (Érica)

En somme, les différentes définitions émises par les participantes concluent à la même définition que Sue et ses collaborateurs sur les micro-agressions raciales, c'est-à-dire que ces dernières sont indirectes, subtiles et non délibérées au premier regard. Les participantes donnent ensuite de plus amples exemples de la manière dont les micro-agressions raciales se manifestent durant les interactions. Le premier exemple est sans conteste la question : « Tu viens d'où? ». Sara utilise une expérience de son travail pour expliquer en quoi cette courte phrase constitue une agression :

Je vais toujours me rappeler qu'une fois, j'étais au travail avec ma collègue, pis j'étais à [nom de l'emploi]. Il y a beaucoup de jeunes qui viennent de pleins d'ethnies et j'ai ma collègue qui [est] blanche pis on parlait des origines. Je ne sais pas pourquoi on était arrivé là, mais il y a un moment, un des jeunes qui était avec moi il a demandé à ma collègue qui [est] blanche : « ben toi, tu viens d'où? ». Puis mon Dieu, sa réaction : « Comment ça, moi, je viens d'où? Hein, tu me poses la question? » [elle imite son air ahuri]. Eille, ça a duré pendant 5 minutes! Pis au début, on s'est dit : « Ce n'est pas

grave », pis j'ai ri parce que c'est drôle [et] parce que cette question-là on me l'a posée toute ma vie. Tout comme Érica, moi aussi j'suis née ici. Tsé, moi j'ai grandi à Montréal pis comme, tu me dis « je viens d'où? », comme okay, là je m'explique encore. [...] Il y a quelque chose qui ne marche pas, c'est juste vraiment pour mon apparence ou ma couleur de peau que tu me poses la question.

Pour les trois participantes, elles ont aussi mentionné les images associées aux personnes noires en lien avec l'intellect et la performance. Les jeunes Noir·e·s sont souvent décrit·e·s comme ayant des difficultés académiques et comme étant essentiellement performant·e·s dans les sports (Sue et coll., 2009) :

C'est comme tout ce qui a rapport avec de quoi qu'on ait l'air physiquement, de nos capacités, les "soi-disant" où on devrait être talentueux, où on devrait se prouver ou bien avec qui ou comment qu'on parle. [...] Quand il assume que j'aime un certain sport comme le basket. Comme, on me l'a demandé tellement de fois. Ce n'est juste pas mon sport, okay? Pis on dirait qu'ils ont de la misère à comprendre : « Ben voyons, comme t'es Noire, tu dois être bonne ». Ce n'est juste pas mon sport, pis chaque fois qu'on me le demande, c'est juste « Here we go again, ils vont encore penser que j'aime ça ». [...] Je dois fitter dans un moule pour qu'on dise « ouais, elle c'est une Noire », tu comprends? (Marie)

Une autre participante, quant à elle, fait le lien avec les cheveux afro qui sont constamment un sujet de discussion pour les personnes non-noires : « Pis je suis sûre qu'on a toutes eu des commentaires sur nos cheveux, genre... » (Érica). [Les deux autres participantes acquiescent et commencent à rire.]

Les cheveux afro sont depuis toujours critiqués dans le sens où ils ne représentent pas l'idéal « blanc », c'est-à-dire les cheveux « lisses » et « droits », lesquels sont perçus comme de « beaux » et « sains » cheveux contrairement aux cheveux « frisés » et « crépus » des personnes noires, lesquels sont anormaux et revêches. Cette représentation des cheveux afro vient de plusieurs années d'esclavage, mais aussi de divers processus pour inférioriser la communauté noire dans le but que les Blancs puissent préserver leur « supériorité » (Lewis, Mendenhall et Harwood, 2012). Ce processus d'infériorisation amène aussi les personnes noires à avoir une certaine pression à suivre cet « idéal caucasien » (Desprat, 2018). Cela se manifeste par des modifications de ce qui a trait au phénotype noir tel que le défrisage des cheveux avec des produits chimiques ou dans des cas plus extrêmes, le blanchiment de la peau, lequel peut causer des problèmes de santé graves (Cunin, 2001; Desprat, 2018). Par cela, les commentaires sur les cheveux afro sont souvent associés à un manque de professionnalisme, moins attractifs et non-désirables (Lewis, Mendenhall

et Harwood, 2012), d'où les raisons pour lesquelles la question des cheveux est énoncée par les participantes.

Outre les commentaires sur l'altérité, le physique et l'intellect, il y a aussi les commentaires qui associent certains comportements aux personnes noires. Dans un premier temps, les personnes noires sont vues à travers des images stéréotypées et des préjugés. Une image qui est souvent associée aux personnes noires est le fait de pathologiser les valeurs culturelles et les styles de communication des personnes racialisées (Sue et coll., 2009), renvoyant par le fait même à l'idée que les valeurs et les styles de communication de la culture dominante/blanche sont idéaux. Les participantes soulèvent comme exemple le fait que les personnes noires sont souvent vues comme « trop » bruyantes ou « trop » silencieuses. C'est le cas de Marie, où sa belle-famille associe sa timidité à un problème puisqu'ils perçoivent les personnes noires comme plutôt tapageuses et jacasses :

J'ai mon copain qui est blanc, pis quand on a des soupers de famille chez lui, ils [la famille du copain] sont toujours comme : « Oh ben, Marie, tu es donc bien silencieuse ». Pis je suis juste... ça me rend vraiment mal à l'aise, genre. Pis comme des fois ils disent, genre, « ah oui, les Noirs vous êtes comme ça, vous agissez d'une certaine manière ». C'est juste que... oh my God [elle montre sa frustration] ... Il y a tellement un malaise, des malaises comme ça ce n'est pas nécessairement dans sa famille, mais aussi avec des amis.

Dans tous les cas, les participantes expliquent que les micro-agressions raciales sont complexes et variées, mais qu'elles ont toutes comme but de renvoyer la personne à une différence à cause de la couleur de sa peau, si ce n'est qu'elles ont comme but de la dénigrer.

5.2. Les micro-agressions raciales dans les relations avec les enseignant·e·s et professeur·e·s non-noir·e·s

À travers les exemples donnés par les participantes à notre recherche, plusieurs expériences de l'adolescence à la vie adulte sont évoquées, notamment certaines qui se sont passées à Ottawa avec leurs professeurs. Chacune des participantes, en effet, a partagé une situation qu'elle a vécu avec au moins un professeur. Une des participantes affirme ne pas avoir vécu plusieurs situations racistes au sein de son établissement postsecondaire, mais avoue cependant qu'on lui rappelle constamment ses origines haïtiennes :

Un moment donné, dans mon cours sur le deuil, on devait parler [...] comment qu'on fait le deuil à travers les pays et les cultures. [...] Pis on devait choisir à quel pays on s'affiliait. Pis tsé, mes collègues ils me connaissent super bien, pis ils connaissent d'où

que je vienne et tout pis un moment donné il faut choisir entre Haïti et Canada pour parler des risques. Puis on m'a mis dans l'équipe pour Haïti, pourtant je leur ai dit que je pense que je ne suis pas la mieux placée pour parler des risques parce que je ne les connais aucunement. [...] Mais [cela] m'a tellement insultée parce qu'une professeure pis la classe qui me place : « Ben non, on va mettre Sara dans l'équipe d'Haïti ». Je n'ai pas parlé parce que j'étais tellement enragée que je n'ai pas pu. C'est con, ça a l'air niaiseux comme ça, mais t'a vraiment présumé « Ben okay, on va la mettre dans l'équipe d'Haïti ». Ça fait comme, je suis noire et je sais que mes origines sont haïtiennes, mais faut pas généraliser. Mon parcours est canadien pis ce n'est pas que je renie mes origines, non ce n'est pas ça du tout, mais parce qu'on parle de qui est mieux placé de parler d'un pays. [Donc] j'ai vraiment trouvé ça insultant. Pis j'y ai repensé de parler au prof par la suite [mais] je ne l'ai pas fait parce que je ne voyais pas le point d'aller plus loin, mais aujourd'hui je le regrette. J'aurais pu avoir un moment que j'aurais pu éduquer ma professeure. C'était quand même la coordonnatrice de ce programme à cette époque-là, et encore aujourd'hui, mais je regrette de ne pas l'avoir faite d'avoir parlé de ce qui est arrivé. (Sara)

Dans une autre expérience, les cheveux afro sont encore ressortis comme exemple, mais cette fois-ci par une figure d'autorité. Érica explique qu'elle a reçu des commentaires déplacés en lien avec ses cheveux par sa directrice d'école. L'altercation avec sa directrice d'école montre un double standard (Adler, 1991), c'est-à-dire que le traitement dont elle a fait l'objet ne pourrait jamais se produire à l'endroit d'une élève blanche.

Une fois, je me rappelle, j'étais en secondaire 5 pis j'étais en classe [et] je m'étais fait appeler par la directrice en pleine classe. Je vais dans son bureau pis elle me dit « ah oui tes cheveux, il va falloir que t'aille chez le coiffeur, t'as l'air d'une écervelée, il va te donner des conseils. La personne derrière toi ne voit pas au tableau, qu'est-ce qui se passe? ». Pis j'étais vraiment surprise qu'on me sort de la classe pour me dire d'arranger mes cheveux de manière convenable pour représenter l'école. [...] Je comprenais que ça venait du racisme parce que je me disais « moi je ne peux pas sortir avec mes cheveux naturels, mais un Blanc peut juste sortir comme il s'est levé le matin pis il n'y a pas de problème, mais moi mes cheveux sont inacceptables ». Donc, moi j'ai continué à protester [et] je continuais à aller à l'école en afro, mais devant tout le monde quand je circulais dans l'école elle me pointait : « Eille toi, t'as pas compris qu'est-ce que je t'ai dit? ». Puis là j'étais vraiment fâchée pis j'ai dit : « Non madame, moi mes cheveux sont naturels, je vais les laisser comme ça ». Puis elle est venue me voir au moins trois fois, c'était presque du harcèlement... ben c'était du harcèlement. (Érica)

Malgré que cette expérience se soit produite au secondaire à Montréal, la participante affirme que les micro-agressions en lien avec ses cheveux se présentent dans toutes les sphères de sa vie (au travail, à l'école, dans la rue, etc.), à Montréal comme à Ottawa.

Une autre participante dit qu'elle reçoit souvent des commentaires lui rappelant qu'elle « *n'est pas une vraie Noire* », selon les perceptions des personnes non-noires. Elle utilise un exemple du secondaire avec un enseignant d'éducation physique.

J'étais en train de courir pis j'étais en train de me fatiguer. Puis mon prof d'éducation physique a crié « Go Marie, rend ton pays fier! ». [...] Il voulait faire référence à Hussein Bolt. On ne vient même pas du même pays *first*, et il voulait faire comme « Go Marie, rend l'Afrique fière », quelque chose comme ça, genre, juste pour me montrer que les Noirs courent vraiment vite puis qu'on a de l'endurance. *But like*, je déteste courir et je n'ai pas aimé le fait qu'il dit à haute voix. Puis, je voyais certains élèves qui riaient... ça m'a juste tellement mis mal à l'aise puis ça m'a encore rappelée, genre, « tu n'es pas une vraie Noire ». Je n'ai vraiment pas aimé ce commentaire-là pis il avait l'air vraiment confortable de le dire. (Marie)

Avec les extraits des participantes, il est montré que les professeur·e·s et directeur·trice·s ont aussi des biais sur les personnes noires et qu'elles et ils peuvent ne pas être impartiaux. Dans les institutions scolaires où il y a plusieurs rapports de pouvoir, le dialogue sur le racisme peut créer un inconfort, principalement pour les professeur·e·s blanc·he·s ou non-noir·e·s.

5.3. La difficile discussion sur la race dans les établissements scolaires

S'il est si difficile d'aborder la question du racisme à l'école, les participantes pensent que cela est dû au manque de reconnaissance de leurs privilèges et de l'oppression par les personnes blanches, ainsi qu'à la minimisation. Érica mentionne que les individus se sentent souvent mal à l'aise et tendent à éviter les conversations sur le racisme.

Les gens ne veulent pas reconnaître qu'il y a un privilège puis que de l'autre côté, il y a l'oppression. Des fois, quand il y a ces discussions-là, ils sont mal à l'aise parce qu'ils ont le rôle dominant dans l'équation. Fait que souvent, ils ne veulent pas reconnaître cette responsabilité-là. Fais que c'est pour ça, il y a toujours cette confrontation-là, mais les personnes qui vivent l'oppression, ce n'est pas nécessairement eux qui ont le contrôle sur ce qu'ils disent. Ça fait toujours une confrontation parce que les personnes privilégiées vont pas nécessairement se mettre du côté des personnes qui vivent des inégalités. Je pense qu'avec ça, les gens ne veulent même plus en parler. Pas nécessairement les personnes qui vivent l'oppression, mais les personnes privilégiées ne veulent pas parler de leur rôle et leur responsabilité dans les rapports de domination.

Sara ajoute au point d'Érica que la reconnaissance des expériences racistes est une forme de privilège.

Pis moi j'ai dit, un moment donné à mon ami, pis ça fait une prise de conscience, mais dire ou nommer qu'une chose est raciste c'est un privilège blanc. Comme moi, si je

dis « Eille, ça c'est raciste », on va me dire « Calme-toé, là », on ne m'écouterà pas pis on va me noyer là-dedans. Pis si c'est un Blanc, on va dire « ah pour de vrai? ». Tsé, limite, comme... « Ah okay, merci ». Ça rentre mieux dans le cerveau quand c'est un Blanc qui le dit.

Un autre problème exprimé par une participante est que les personnes privilégiées vont minimiser l'expérience vécue par les personnes opprimées.

Ils vont toujours dire que c'est une blague, comme ce n'est pas si sérieux que ça, genre. Ils agissent comme si ça ne devrait pas nous atteindre autant que ça l'est et ils refusent, comme Érica l'a dit, de se mettre de l'autre côté juste pour essayer de comprendre pourquoi ça nous met mal à l'aise quand ils agissent comme ça avec nous et pourquoi ce n'est pas correct. Ils trouvent toujours une petite raison comme « ah, c'est une blague, ce n'est pas sérieux » ou ils vont toujours avoir des stéréotypes qui [...], pour eux, c'est juste difficile pour s'en défaire. (Marie)

Sara ajoute que les conversations sur la race sont difficiles étant donné le fait que le racisme est peu défini dans le milieu scolaire. C'est par ce manque de connaissances que les personnes non-noires ne veulent pas assumer, reconnaître et réparer les inégalités envers la communauté noire.

Moi je pense que si c'est difficile d'en parler, c'est à cause de l'historique qui est en arrière de ça. Puis le fait que des fois, la définition du racisme, ce n'est pas tout le monde qui la connaît parce qu'on n'en parle pas. On n'en parle pas à l'école, on n'en parle pas dans le milieu du travail. À part mettre « diversité » sur les murs, on ne parle pas du racisme pis même pour les Blancs tsé, ils n'en parlent pas de leur côté.

Au Québec comme pour l'Ontario, les établissements scolaires n'obligent pas les élèves et les étudiant·e·s à suivre des cours sur les questions de racisme. Au Québec, par exemple, les termes race, racisme et antiracisme sont quasi inexistantes dans les discours normatifs et les programmes se font principalement sur les relations interculturelles harmonieuses, soient la tolérance et l'acceptation ainsi que le « vivre ensemble et la citoyenneté » (McAndrew, 2004). Quant à l'Ontario, il a été nouvellement ajouté la *Loi 2017 contre le racisme* qui commence doucement à prendre place, mais qui n'implique toujours pas de formations ou de cours obligatoires sur le racisme et ses formes. Les deux provinces discutent donc principalement des thèmes portant sur l'immigration, la diversité ethnoculturelle, les conflits de valeurs ou la diversité religieuse (McAndrew et Carr, 2008). Ces thèmes ne décrivent en rien le racisme comme thématique centrale. Les professeurs et enseignants, dans ces cas-là, sont peu informés de la manière dont ils devraient adresser le racisme dans les espaces scolaires. En amont de cela, les professeurs sont limités dans l'offre des formations offertes sur le racisme, les inégalités et les discriminations. Par conséquent, lors des conversations dans les espaces scolaires, les professeurs ne sont pas nécessairement

outillés pour créer les conditions d'un dialogue sécuritaire pour les personnes noires et sans jugement pour les personnes blanches (Johnson & Longerbeam, 2007; Sue, 2005). En poussant l'analyse, il est aussi évident que le manque de formations sur le racisme contribue à perpétuer des micro-agressions raciales de la part des professeurs qui ne reconnaissent pas les stéréotypes et les préjugés qu'ils ont eux-mêmes sur la communauté noire (Johnson & Longerbeam, 2007; Sue, 2005). C'est ce que la participante exprime en incluant que le manque de dialogue a pour conséquence de véhiculer des stéréotypes sur les personnes noires, mais aussi d'invisibiliser leurs expériences.

À chaque génération, on nous dit que la vie continue puis que tu dois oublier ce qui s'est passé avant, mais c'est extrêmement récent dans notre histoire [l'esclavage], ce qui s'est passé. Oui, on les subit encore ce qui s'est passé pour mes ancêtres. On les subit encore mais d'une autre façon. Parce que si tu me demandes pourquoi je n'ai pas de [voiture] ou pourquoi je n'ai pas de maison, ben parce que pour moi, c'est [plus] difficile d'atteindre ce niveau-là que toi. Tsé, ça fait des années que ta famille s'est installée pis ils ont pu se transmettre par héritage les maisons, leurs économies. [...] À un moment donné, il y a une partie d'éducation, de sensibilisation pis de conscience. Pis oui, ça va faire mal mais il faut que ça fasse mal puis moi je m'en fous que tu en souffres. J'ai besoin que tu t'en rendes compte que ce que je vis doit s'arrêter ou que ça doit changer tout simplement. (Sara)

Par ce point, la participante inclut l'idée que les personnes blanches sont aussi responsables d'écouter la réalité des Noir·e·s. Dans une recherche faite par Sue et ses collaborateurs avec des étudiants racialisés, les participants font ressortir que les étudiants blancs ont tendance à avoir différentes réactions lors de discussions sur la race. Les réactions se manifestent notamment par le roulement des yeux, l'évitement du regard, être silencieux et parfois, pleurer. Accapadi (2007) ajoute au dernier point que les personnes racialisées voient les pleurs des personnes blanches comme une forme d'inauthenticité afin de se faire « consoler » par les autres, d'éviter la discussion et de projeter une image du « méchant » sur la personne racialisée. Par ces réactions, les rapports de pouvoir ne sont pas adressés et les difficultés que vivent les personnes racialisées sont peu discutées.

5.4. Les micro-agressions dans les relations avec les élèves et étudiants non-noirs

Les participantes ont toutes répondu que dans leur établissement postsecondaire, il y a une séparation entre les étudiant·e·s noir·e·s et les étudiant·e·s non-noir·e·s.

J'ai remarqué qu'à [Nom de l'établissement] il y a une ségrégation... plus une ligne entre les Blancs pis les Noirs. Comme c'est vraiment flagrant, surtout que les Blancs

sont dans un côté pis les Noirs font leur vie. Dans ma classe, je me souviens, on était peut-être 30 [étudiants], puis il y avait trois Blancs dans notre classe qui n'adressaient pas la parole, qui ne parlaient pas. Puis moi, un moment donné, c'était juste moi qui voyais ça. Une de mes amis, elle est blanche puis son prof a dit : « C'est rare qu'à [Nom de l'établissement] on voit une Noire pis une Blanche ensemble. Fais que je le souligne et je trouve ça nice ». Au point qu'un prof qui paraisse dans le corridor pour vous dire ça. (Sara)

Une des participantes amène comme problématique la popularisation de la culture noire par les étudiants blancs. Dans son exemple, la participante explique que les personnes non-noires imitent les personnes noires par des stéréotypes ou l'accent d'une ethnie.

J'avais un ami qui était Blanc puis quand je le voyais dans son groupe d'amis où il y avait plus de Blancs, il agissait comme lui-même. Mais quand il est avec les Noirs, là il commençait à dire des insultes en créole [langue d'Haïti] parce que tout le monde disait ça. Puis c'était juste vraiment weird de voir le switch. Comme, on dirait ils ont la pression d'essayer d'agir comme eux [les personnes noires] pour être amis avec des Noirs. [...] Ils ont de la misère à être eux-mêmes quand ils sont avec les Noirs. » (Marie)

L'extrait de la participante montre que les personnes blanches ont tendance à imiter, voire à s'appropriier des aspects de la culture noire dans leurs relations sociales avec des personnes noires. Le comportement de l'ami blanc entre alors dans ce qu'on pourrait appeler, avec Sue et ses collaborateurs (2007), une micro-insulte, c'est-à-dire un comportement ou des commentaires qui véhiculent une certaine impolitesse, une insensibilité, et qui rabaisent l'héritage et l'identité raciale d'une personne. Même lorsque les personnes blanches cherchent ainsi à montrer qu'elles aiment la « culture noire », pour les personnes noires, cela n'en fait pas systématiquement des alliées. Ces diverses appropriations enferment le plus souvent les personnes noires dans certaines catégories telles que leurs comportements, leur environnement et leur image. Par les imitations, on peut y voir un rappel des *minstrel shows* où un homme blanc se présentait comme un Noir avec des lèvres rouges et de la peinture noire sur le visage, en faisant des mimiques exagérées, voire clownesques. Si la peinture noire et les lèvres rouges sont désormais perçues la plupart du temps comme étant racistes, les mimiques exagérées sont néanmoins toujours présentes et se transforment dépendamment du contexte dans lequel la personne noire se trouve (Astruc, 2011).

Les trois participantes pensent d'ailleurs que les étudiants non-noirs ne sont pas forcément conscients des comportements et commentaires racistes qu'ils ont envers les personnes noires.

Néanmoins, elles estiment que les personnes non-noires ont comme responsabilité d'écouter lorsque la micro-agression raciale est exposée. Une des participantes illustre ce point ainsi :

Quand tu leur dis [aux personnes non-noires] : « Je n'aime pas trop quand tu fais des commentaires comme ça », ils vont commencer à arrêter d'être aussi comme « niaiseux ». On dirait qu'ils ne peuvent pas niaiser avec autre chose que ma couleur de peau. Comme, ils doivent assumer ce que je fais, d'où je viens. Pis l'amitié me met vraiment comme bizarre. (Marie)

L'extrait rapporté par la participante est une micro-invalidation expliquée par Sue et ses collaborateurs. La micro-invalidation se différencie par le fait que les personnes non-racialisées minimisent l'expérience des personnes racialisées. Comme expliqué plus tôt, la minimisation des expériences amènent à reconduire les stéréotypes et les préjugés chez les groupes racialisés. Cela crée des inconforts, mais aussi de la frustration, de l'hostilité, des plaintes et des silences chez les individus recevant la micro-agression (Sue et coll. 2009). Dans les relations amicales, cela est encore plus complexe. Utilisant encore la micro-invalidation, le camarade blanc peut nier l'expérience par des « je ne suis pas raciste, j'ai des amis noirs » comme argument principal à son action. Par ailleurs, le fait de parler ou de connaître une personne noire n'est pas une raison suffisante pour ne pas produire des micro-agressions raciales (Sue et coll., 2009). Sachant que leur expérience peut être niée, les étudiants noirs doivent alors réfléchir s'ils doivent exposer le commentaire ou l'ignorer, sachant que leur amitié peut être mise en péril – ce qui sera discuté dans la prochaine section.

5.5. Les mécanismes utilisés par les jeunes Noir·e·s pour lutter contre ou composer avec les micro-agressions raciales

Les participantes expliquent, avec des exemples, quels ont été les impacts de ces micro-agressions raciales sur leur parcours scolaire de l'adolescence à la vie adulte, comment elles se perçoivent aujourd'hui et comment elles ont composé ou composent toujours avec ce type de micro-agressions.

Les participantes expliquent d'abord que les micro-agressions raciales ont eu plusieurs impacts sur elles dans leur jeunesse. Pour Marie, les micro-agressions raciales ont eu comme conséquence de mettre moins d'efforts dans ses travaux d'école. Elle utilise comme exemple une situation vécue avec son enseignante de français au secondaire.

Elle [enseignante] faisait toujours des commentaires, ou bien la manière dont elle agissait avec moi, elle ne m'aimait pas autant que les autres. Elle ne me respectait pas

autant que les autres. J'm'en fous qu'elle ne m'aime pas mais au moins me donner le même respect qu'elle donne aux autres puis ça, elle ne l'a jamais fait. Ça a vraiment impacté comment je faisais mes devoirs. Je détestais mes cours de français à cause d'elle pis je ne voulais jamais les faire pis je ne me forçais pas. Je savais que je pouvais avoir une meilleure note, mais je me disais « Whatever ». Puis je n'avais pas la même attitude quand c'était mes autres cours, mais quand c'était elle, genre... je ne voulais jamais, je détestais mes cours de français, je détestais aller là-bas. [...] J'ai commencé à travailler sur moi, donc ça n'a plus un aussi grand impact, mais ça m'a pris du temps à oublier. J'avais beaucoup de « grouch », même après le secondaire. Quand j'allais au cégep, ça me faisait encore quelque chose, mais plus maintenant parce que j'ai fait du travail sur moi pour aller par-dessus. Mais ça m'a quand même impacté pendant un bout de temps.

Dans cet extrait, la participante est perçue comme une personne de seconde classe. En effet, celle-ci n'est pas traitée de la même manière que les autres élèves, notamment à cause de sa couleur de peau (Sue et coll., 2007). Or, les interactions entre le professeur/enseignant ainsi que l'élève/étudiant peuvent avoir un effet positif ou négatif sur le rendement scolaire (Dovidio, 2001; Salvatore et Shelton, 2007). La répétition d'actions dénigrantes de l'enseignante envers la participante a contribué à nourrir chez cette dernière une amertume pour les cours de français, et cela a eu un effet sur ses notes académiques.

Pour Sara, elle ne saurait dire si les micro-agressions raciales ont eu un impact sur son éducation. Elle justifie cela par la difficulté à identifier concrètement les micro-agressions raciales :

Je ne peux pas dire si les micro-agressions raciales ont eu un impact, mais définitivement le racisme, les préjugés et les stéréotypes, clairement. Est-ce que j'suis capable de les voir? Pas nécessairement, parce que j'ai toujours été noire toute ma vie (rire).

Comme expliqué, les micro-agressions raciales sont une forme de racisme subtil qui soulève parfois un doute chez les personnes racialisées, lesquelles ne savent pas toujours avec certitude si l'agression avait un fond raciste ou non (Sue et coll., 2007). Dans le cas de la participante, elle reconnaît qu'il y a des micro-agressions raciales. Néanmoins, elle ne peut les identifier facilement. Pour certaines personnes racialisées, elles ont seulement comme référence les insultes raciales et directes et ne sont pas nécessairement au courant de ce racisme dit « indirect » (Sue et coll., 2007). Pour d'autres, elles ne reconnaissent pas les micro-agressions raciales comme un problème en soi. Garneau (2017 : 19) explique que les personnes racialisées peuvent attribuer l'acte raciste à de « l'ignorance, la maladresse, voire à l'idiotie de celui ou de celle qui le commet » ce qui est « rarement pris au sérieux, même s'il peut finir par devenir insupportable ». Il est à conclure que

les micro-agressions raciales ont des effets négatifs sur la vie des jeunes Noir·e·s, mais qu'elles ne sont pas toujours dites ou comprises par ces dernier·ère·s.

Deux des participantes ajoutent à cela que l'âge auquel elles reçoivent les micro-agressions raciales est aussi un facteur important. De leur point de vue, elles mentionnent que plus la personne recevant la micro-agressions raciale est jeune, plus les impacts seront majeurs sur elle :

On dirait que quand tu regardes avec des yeux d'enfants, tu ne vois pas la différence puis tu ne vois pas le traitement différent. Fais que tu as l'impression que même quand tu vis des injustices, tu as l'impression que c'est « ah, ça doit être par hasard ». Mais quand tu grandis, t'es comme « Okay, il y a vraiment un problème ». J'trouve que plus on le dit jeune, mieux c'est, mais surtout, j'trouve ça plate que c'est en rentrant à l'université qu'on me parle de privilèges, genre. (Érica)

Malgré que les jeunes Noirs (enfants et adolescents) soient en apprentissage, ils n'ont pas nécessairement les notions et outils pour identifier et exposer la micro-agression. Tout comme les participantes l'ont exprimé, les jeunes Noirs n'ont pas accès aux discussions raciales, surtout au primaire et au secondaire, et ne sont généralement exposés à ces questions que lors des études postsecondaires (pour ceux qui en font). Il est donc important de faire une distinction entre l'âge (enfants, adolescents ou adultes) et le contexte scolaire (primaire, secondaire ou postsecondaire), lesquels peuvent agir distinctement sur la manière dont les jeunes Noirs vont composer avec les micro-agressions raciales.

L'autre point ajouté est que l'impact que les micro-agressions raciales ont sur les jeunes Noirs est aussi lié aux discussions que les parents ont avec eux. Les participantes ont exprimé que leurs parents ont parlé du racisme avec elles, mais tard dans leur vie.

Ben moi ma mère, elle m'a toujours dit, comme, « plus tu vieillis, quand tu vas aller au cégep, ça se peut que t'en vis plus de racisme. Elle m'a toujours dit « Sara, dans la vie il faudra que tu travailles deux fois plus fort si tu veux arriver où tu veux aller ». Pis moi c'est vraiment tard dans ma vie que j'ai compris ça, honnêtement. (Sara)

J'trouve qu'on devrait en parler un peu plus tôt parce que moi, mes parents aussi m'avaient donné le discours qu'il va falloir que tu travailles deux fois plus fort pour réussir, mais ils me l'ont donné un peu plus tard. Mais j'pense que ça aurait été plus utile si ça avait été un peu plus tôt. J'crois qu'ils me l'ont dit un peu plus tard au secondaire, mais j'crois que dès que j'arrive au secondaire, ça aurait peut-être été différent sur comment j'me force à l'école, etc. (Marie)

Pour les participantes, il aurait été nécessaire que leurs parents discutent du racisme à un jeune âge. Plusieurs raisons peuvent expliquer le silence des parents sur le racisme. La première est que

les parents ne peuvent pas ou ne veulent pas se montrer en situation de vulnérabilité face à leurs enfants (Eberhard et Rabaud, 2013). Pour d'autres, ils ne veulent pas nécessairement croire que leurs enfants vivent ou puissent vivre du racisme. Enfin, certains parents veulent que leurs enfants puissent se développer sans craindre les expériences racistes, et ils veulent les « décourager [...] de fournir un “alibi” à leur paresse ou à leurs échecs éventuels » (Eberhard et Rabaud, 2013, p. 24). Bref, le silence des parents autour du racisme peut se comprendre comme une façon de protéger leurs enfants ou comme un moyen pour que leurs enfants « acceptent » cette réalité qui est hors de leur contrôle.

Dans un même ordre d'idée, il faut inclure dans l'analyse le fait que plusieurs parents blancs ne discutent pas des enjeux raciaux avec leurs enfants. Les familles blanches ne se sentent pas nécessairement concernées par les enjeux raciaux malgré qu'elles aient le privilège d'être blanches et qu'elles en tirent des bénéfices (Hagerman, 2020). Les participantes réitèrent que si nous ne pouvons avoir le contrôle sur l'éducation ayant cours dans toutes les maisons, nous pouvons l'avoir sur le milieu scolaire. Ce dernier a un rôle dans l'éducation des jeunes sur les attitudes racistes et sur la prise de conscience du privilège des jeunes Blancs. Le milieu scolaire étant un lieu important à la socialisation des jeunes, il influence l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes, mais aussi des autres groupes sociaux (riches versus pauvres, racialisés versus non-racialisés, religieux versus non-religieux, etc.). Aussi, si les parents en général ont une part de responsabilité à parler du racisme avec leurs enfants, il apparaît que le milieu scolaire doit avoir un plus grand rôle à jouer à ce sujet.

Lorsque les personnes noires sont sujettes à une micro-agressions raciale, plusieurs réactions peuvent survenir durant la situation. En premier lieu, la personne réfléchit si une micro-agression raciale est bel et bien survenue (Nadal, 2014). Par exemple, si une jeune noire n'a pas la même note que son homologue blanc malgré qu'ils étaient dans la même équipe, comment peut-elle interpréter cette situation? Par la suite, cette même personne réfléchit si elle doit réagir ou non à cette micro-agression raciale (Nadal, 2014). À cette étape, la personne noire considère quelles sont les conséquences possibles de répondre à la micro-agression. Enfin, la personne noire examine comment elle doit répondre à la micro-agression raciale (Nadal, 2014). Si les individus décident d'agir, ils doivent réfléchir à la manière de le faire.

Premièrement, ils peuvent approcher la situation de manière passive-agressive. Ils peuvent utiliser une blague, le sarcasme, le roulement de yeux ou des soupirs pour montrer qu'ils sont contrariés ou agacés. Dans le cas d'une participante, elle reproduit la même action raciste que l'agresseur : « Quand quelqu'un veut toucher mes cheveux ben j'vais toucher ses cheveux en retour pour la mettre mal à l'aise pour montrer, comme, « tu vois, ce n'est pas le fun » » (Érica).

Une autre réaction passive-agressive faite par la même participante est qu'elle répète ce que l'agresseur dit afin que celui-ci puisse prendre conscience que son commentaire est dérangeant.

« Si quelqu'un me dit quelque chose, je vais répéter ce que la personne m'a dit. [...] Ça fait comme si que j'suis « petty⁶ », mais j'veux juste que t'entends ce que tu m'as dit, genre. » (Érica)

Une deuxième réaction est d'agir de manière proactive. Nadal (2014) explique que cela est souvent utilisé lorsque la personne noire n'a pas l'énergie pour engager une discussion avec l'agresseur. Dans ces cas-là, la personne noire peut se sentir agitée et donc crier en retour à cause de l'accumulation de ces micro-agressions raciales dans son quotidien. Pour certains individus, une réponse active peut être un moyen thérapeutique de libérer des années de colère et de frustration accumulées.

Mais j'ai l'impression qu'en ce moment, je ne sais pas si je suis dans un trop-plein... En ce moment j'suis dans une phase où... pas agressive, mais j'ai pu de seuil de tolérance, c'est comme si je retourne tout, mais là ça fait comme j'suis vue comme le stéréotype de la femme noire qui est fâchée. (Érica)

Une des micro-agressions raciales vécues par les personnes noires est d'être perçues comme dangereuses, violentes ou agressives (Sue et coll., 2009). Dans le cas où le jeune Noir « explose » et s'énerve contre son agresseur, il peut alors être perçu à travers ce stéréotype du Noir dangereux, violent et agressif. Cela laisse aussi place à une autre micro-agression, soit la micro-invalidation, où l'agresseur se met sur la défensive et rejette les propos de la victime. Un point important mentionné par Érica est le stéréotype de la « *angry black woman* », soit la femme noire agressive. Ce stéréotype met les femmes noires dans une catégorie où elles sont souvent accusées d'irrationalité injustifiée si elles expriment directement de la colère envers la personne (ou la circonstance) qui les a mises en colère (Walley-Jean, 2009). En tant que femme noire, les

⁶ Selon le dictionnaire Collins (2020), le mot « petty » décrit « le comportement de quelqu'un qui est mesquin, qui se soucie trop de petites choses sans importance et peut-être qu'il est inutilement méchant ».

participantes ont toutes acquiescé que lorsqu'elles réagissent à une micro-agression, elles craignent d'être étiquetées avec ce stéréotype et que leurs sentiments ne soient pas validés.

Ici, il faut préciser que les femmes noires vivent non seulement des micro-agressions raciales, mais aussi genrées. Pour une compréhension des micro-agressions genrées, il est important d'expliquer le sexisme dans son ensemble. Le sexisme, pour Swim et Hyers, se définit par des attitudes individuelles, des comportements, croyances et pratiques organisationnels, institutionnels et culturels qui tendent à affecter négativement des individus en fonction de leur sexe ou soutiennent l'inégalité de statut des femmes et des hommes (Swim et Hyers, 2009). Le sexisme peut se manifester par exemple par le harcèlement sexuel, la violence conjugale ou par la discrimination à l'embauche. Les femmes vivent aussi des formes de sexisme subtil dans leur quotidien. Étant des femmes noires, les participantes font partie d'au moins deux catégories identitaires (femme et noire), ce qui amène à une double oppression. Kimberlé Crenshaw interprète cette double oppression à l'aide de la théorie de l'intersectionnalité. L'intersectionnalité analyse les aspects des identités sociales et politiques d'une personne (le sexe, la race, la classe, etc.) qui se combinent pour créer des discriminations pour certains et des privilèges pour d'autres (Crenshaw et Bonis, 2005). La pensée intersectionnelle permet d'identifier les avantages et les inconvénients des individus en raison d'une combinaison de facteurs (Crenshaw et Bonis, 2005). Par exemple, une jeune Noire peut faire face à une discrimination dans son programme d'étude au collège qui n'est pas distinctement due à sa race (parce que le programme ne discrimine pas les hommes noirs) ni distinctement à son sexe (parce que le programme ne fait pas de discrimination à l'égard des femmes blanches), mais en raison d'une combinaison unique des deux facteurs. Il faut donc comprendre que les participantes se soucient des stéréotypes et préjugés envers les Noirs, mais aussi envers les femmes, et a fortiori envers les femmes noires.

Une troisième réaction est que la personne noire peut agir de manière affirmée, c'est-à-dire qu'elle peut prendre le temps d'éduquer l'auteur et d'expliquer ses ressentis face à la micro-agression commise : « Moi j'ai aucun problème avec les malaises, j'suis très bien avec les malaises, donc j'vais juste prendre le temps pis on s'assis pis on va discuter de ce qui s'est passé. » (Sara)

Dans le cas où le jeune Noir décide de créer une discussion, il risque souvent de recevoir une réaction défensive de la part de l'agresseur (exemple : « Je ne suis pas raciste », « C'était juste une blague », « J'ai des amis noirs », etc.) (Nadal, 2014). Ce mécanisme de défense rend alors difficile

les discussions et amène à des conflits entre l'agresseur et la personne noire. À cause de ce type de réaction de la part de l'agresseur, les personnes racialisées peuvent décider de ne pas réagir à la micro-agression raciale.

Des fois j'avais juste me taire pis dire « hmm hmm » puis couper la conversation. C'est ce genre de journée là où que je n'ai pas d'énergie ou je n'ai pas le temps ou comme ça ne me tente juste pas. Tsé comme hier, j'avais un souper de famille avec une de mes nouvelles relations, puis j'suis allée. Pis la madame a dit quelque chose d'un peu déplacé, pis ça ne me tentait pas. (Sara)

La personne peut décider de ne pas agir si elle sent qu'elle peut vivre du rejet, être en situation de danger ou perdre une amitié ou un emploi (Nadal, 2004). Pour d'autres personnes, elles peuvent être fatiguées de constamment devoir éduquer et préférer laisser passer la micro-agressions (Sue et coll, 2010). Cependant, en ne répondant pas à la micro-agression, la personne noire peut avoir différentes émotions qui la traversent telles que le regret, le ressentiment, la tristesse, la colère, etc. (Nadal, 2004). Dans tous les cas, le processus de décision sur la manière de répondre peut être stressant en soi pour les jeunes Noir·e·s.

5.6. Les micro-agressions raciales : une comparaison entre le Québec et l'Ontario

Lors du groupe de discussion, plusieurs éléments ont retenu l'attention, notamment les nombreux exemples de micro-agressions raciales vécues par les participantes lorsqu'elles vivaient au Québec. En effet, lorsqu'il était demandé aux participantes de discuter de leurs expériences en Ontario en tant qu'étudiantes collégiales ou universitaires, celles-ci m'ont dit dès le départ qu'elles n'y avaient pas vécu autant de micro-agressions raciales. Plus précisément, elles tirent la majeure partie de leurs exemples de l'école secondaire au Québec.

Moi j'ai vécu trois ans en Ontario avant de revenir à Montréal, puis j'étais parfaitement bilingue. Pis je *switchais* [changeais] souvent entre les deux [langues officielles canadiennes], mais à mon souvenir, quand on me demandait de parler en français, ben je parlais en français. Pis il y a ma professeure, j'étais la seule noire dans sa classe, elle m'envoyait toujours voir l'orthophoniste. Pis l'orthophoniste me disait « ben dans le fond, aucun problème, ça va super bien au contraire » pis elle me renvoyait toujours en classe. La prof, elle, disait que j'avais un problème à l'orthophoniste, pis ça a été de même pendant quasiment un an, au point où on a eu des problèmes avec la prof. Il y a eu une rencontre et pis ça a vraiment déboulé assez loin. Puis on devait me faire une évaluation quand j'étais enfant. Ça allait super bien, mais la prof voulait me faire redoubler mon année quand mes notes sont toutes dans la moyenne. (Sara)

Au premier regard, on serait tenté de conclure que les personnes noires vivent davantage de micro-agressions raciales au Québec qu'en Ontario. Or, plusieurs éléments peuvent expliquer cette

situation, à commencer par le facteur temps. Le fait de vivre dans un environnement plus longtemps que dans un autre fait logiquement en sorte que la personne racialisée risque d'expérimenter davantage de micro-agressions raciales dans ce milieu. Dans le cas des participantes, elles ont majoritairement grandi au Québec et elles habitent en Ontario depuis moins de deux ans.

Ça fait seulement un an que je suis à [Établissement postsecondaire en Ontario], donc toutes les micro-agressions qui me sont restées à l'esprit ne sont pas nécessairement arrivées à l'université. (Érica)

J'aimerais aussi mentionner que moi aussi, la majorité de mes micro-agressions ne sont pas nécessairement à [Nom de l'établissement en Ontario], c'est plus, comme, à l'école secondaire. Il y en a certains qui sont arrivés [au postsecondaire en Ontario], mais la majorité c'est au secondaire. (Marie)

Un autre élément pouvant expliquer que les participantes parlent souvent de leurs expériences en contexte québécois renvoie au fait qu'elles se réfèrent souvent à leurs expériences au primaire et au secondaire, lesquelles ont eu lieu dans la province de Québec :

Moi, quand j'étais au primaire à Laval, en 2e année, j'avais un prof, Madame [nom de l'enseignante]. Je vais toujours m'en rappeler. Je m'en rappelle plus dans quel contexte, mais elle nous avait gardé tous les Noirs de la classe puis elle nous avait dit qu'on était les moins performants dans la classe. Tsé dans ce temps-là, je ne comprenais pas c'était quoi le racisme. Mes parents ne m'en avaient pas parlé, c'est vraiment plus tard que j'ai compris, mais je ne comprenais pas pourquoi elle nous avait dit ça. Personne n'avait répondu et pis j'pense que personne ne l'a dit à ses parents. On se disait « ouais, ça se peut que ce soit un hasard et que tsé on est Noir pis on a les moins bonnes notes ». Pis cette année-là, j'pense que j'ai eu les pires notes de tout mon primaire (Érica).

Je me rappelle, un moment donné j'étais en cours [au Québec] pis on parlait de... je m'en rappelle plus du sujet, mais il y avait un gars blanc qu'on se parlait souvent. Il commençait à parler comme du « ghetto ». Je n'étais même pas dans la conversation, mais j'entendais ce qu'il disait pis il me disait « Oh Marie, lui il ne sait pas de quoi il parle, il ne connaît pas le ghetto ». Comme je ne connais pas le ghetto... on dirait il a juste assumé que j'habitais là-dedans. Il a commencé à rire comme si c'était normal... Ça m'avait vraiment blessée (Marie).

Sinon moi, j'étais tranquille au secondaire, mais sinon dans les autres années j'étais dans les gros groupes et les grosses cliques qui faisaient plus de bruits. Ils [les membres du personnel] trouvent que... toute culture que, comme... qui aime parler, qui s'amuse pis qui se met ensemble, ben c'était toujours vu négativement. Je ne dis pas qu'il n'y a pas des règles à se conformer et tout, mais c'était toujours eux qui se faisaient disputer quand ils étaient juste là en train de parler (Sara).

Les premières expériences de racisme ont souvent lieu à l'école primaire et secondaire. Durant cette période, les jeunes Noir·e·s peuvent vivre une expérience « parfois violente, pouvant laisser une empreinte appuyée dans les biographies des acteurs, d'autant plus lorsqu'elle est vécue à l'heure des choix d'orientation » (Garneau et Giraudo-Baujeu, 2018, p.14). Il se peut donc que les participantes se focalisent sur cette partie de leur vie où elles étaient plus jeunes car les événements y ont été plus traumatisants.

Outre la comparaison entre deux provinces canadiennes, une des participantes différencie deux villes de la même province, soit Montréal et Gatineau. Elle décrit son ressenti face à ces deux villes et face à la manière dont elle s'y sent incluse. Dans son point de vue, elle vit une certaine invisibilité à Gatineau qu'elle ne connaît pas à Montréal.

Je viens de Montréal, donc quand j'suis arrivée à Gatineau pour mes études, on dirait... Même à Montréal c'est présent, mais à Gatineau je le sens aussi... C'est comme si je n'existais pas. On dirait que je marche pis on ne me regarde pas, on me... je ne sais pas comment expliquer ce sentiment-là, mais c'est vraiment comme si je suis là mais s'ils ont besoin de demander leur chemin, ce n'est pas à moi qu'on va le demander, certain. J'suis sûre que moi, quand j'suis à Montréal pis que je suis en ville, je me sens très bien à ma place. [...] Oui, il y est arrivé des affaires [racisme], mais je ne me suis jamais sentie comme si qu'on ne me voyait pas. Je ne comprends pas ce qui m'arrive parce que ce n'est pas apparent, surtout que ce n'est pas un manque de respect. (Sara)

Il est compliqué de décrire une situation qui n'a pas nécessairement de mots, surtout s'il n'y a pas eu de confrontations directes. Le ressenti de la participante face à ce rejet ou cette ignorance faite par les personnes non-racialisées n'est pas une nouvelle situation en soi. Giraudo-Baujeu (2020) parle de cette invisibilisation dans son article « Messes basses et “silences” qui parlent » : ou comment “entendre” le racisme flottant ». Il explique que les personnes racialisées ressentent une ambiance lourde qui est décrite principalement par « des regards fuyants, une tournure de phrase, un ton employé, des dos qui se tournent, des ricanements étranglés, une sensation fugitive, un malaise indicible » (Giraudo-Baujeu, 2020, p. 156). Dans la plupart des cas, il est difficile de repérer et d'identifier les manifestations subtiles de rejet et d'exclusion lors de ces situations. Avec cela, il est à comprendre que la participante peine à décrire son ressenti face à l'invisibilisation qu'elle vit à Gatineau.

Enfin, les micro-agressions raciales sont comme un cycle continue, c'est-à-dire qu'elles sont répétitives dans les différents milieux de vie des jeunes Noir·e·s. Outre les expériences dans les milieux scolaires, les participantes intègrent aussi les micro-agressions raciales qui se produisent

dans le milieu de travail, familial, les activités entre amis, dans la rue, etc. (Poiret, 2010; Thésée et Carr, 2016) :

Tout bonnement, elle [coordonnatrice dans son milieu de travail] est venue me voir, pis elle parlait comme avec une voix "soi-disant" de Noir, « alors tu as un problème » [elle imite la coordonnatrice qui fait un accent antillais stéréotypé]. Là je lui ai dit « Mais c'est raciste ça d'imiter une culture parlée », pis elle me dit « Non ». (Érica)

Avant, j'avais un travail où c'était encore majoritairement blanc [et] on avait des soupers ensemble. [...] On était en souper entre filles, pis elle a juste sorti un commentaire *nowhere*. Elle a dit « ah ouais, Marie, toi je suis sûre que dans tous les couples que tu as eus tu étais comme la toffe, genre ». Comme si je ne peux pas juste être tranquille et féminine. [...] Là j'étais comme « qu'est-ce que tu veux dire? » et elle était comme « tu comprends ce que je veux dire, là » pis là j'étais comme « non? ». Elle a juste comme refusé d'élaborer là-dessus. *So*, c'est comme ils assument que je suis une certaine manière, pis ce n'est juste vraiment pas ça. Pis ça blesse souvent parce qu'ils refusent de me voir en tant que moi, genre. J'ai vraiment de la difficulté à former des *friendships* avec des Blanches parce que je ne peux pas être moi-même, tsé. (Marie)

Les expériences de micro-agressions raciales dans le milieu scolaire peuvent être épuisantes en soi pour les jeunes Noir·e·s. Lorsqu'ils sortent du cadre scolaire, le marqueur social, qui est la peau noire, ne se retire pas pour autant. Étant présent dans divers milieux, les jeunes Noirs peuvent aussi vivre de l'exclusion, de l'invisibilité, de l'ethnocentrisme et être désignés comme « Autre ». L'accumulation de ces micro-agressions raciales vécues dans divers espaces peut affecter la santé mentale des personnes noires : « *On ne va pas en périr sur le coup, mais ça a [les micro-agressions raciales] un impact sur le psychologique de la personne.* » (Sara)

Il faut donc aussi inclure le fait que le caractère répété des micro-agressions raciales continue même après le changement de province.

5.7. Des pistes de solution spontanées

Les participantes soulignent les points qu'elles considèrent comme importants pour les enseignants/professeurs ainsi que pour les élèves/étudiants non-racialisés et qui sont autant d'éléments sur lesquels s'appuyer pour commencer ou continuer des discussions sur la race en milieu scolaire, en Ontario comme au Québec: l'éducation, la responsabilisation, le respect ainsi que la reconnaissance du privilège blanc.

Je pense que c'est surtout l'éducation. Que les gens comprennent leur rôle, leurs propres positionnements et leurs responsabilités dans la micro-agression. C'est surtout... l'éducation, la responsabilité pis un troisième mot... Peut-être le respect. Le respect

de soi et le respect de l'autre. Comme toi, tes enfants peuvent jouir d'une vie pis ils peuvent avoir un parcours sans faute à l'école, mais que nous on doit mettre de l'énergie là-dedans. De l'énergie qu'on peut mettre ailleurs. Nos enfants n'ont pas à subir ça pis mes p'tits enfants n'ont plus. Juste comprendre que ça a un impact aussi...ce n'est pas imaginable ce qu'on vit. Puis ce n'est pas parce que tu ne le vis pas que ce n'est pas vrai. (Érica)

En répondant à ces quatre points importants, les participantes expliquent que les personnes non-noires doivent être en apprentissage constant sur la situation des personnes noires au Canada afin de ne pas reproduire ces micro-agressions raciales. Le premier pas est de reconnaître ses privilèges au détriment des personnes noires. Les personnes non-racialisées faisant partie de la catégorie dites « blanches » sont d'emblée reconnues et ont des privilèges qui leur sont accordés en raison de cette couleur de peau, contrairement aux personnes racialisées qui se voient souvent refuser les mêmes privilèges (Carr, 2010; Dei et al., 2004). En incluant la théorie antiraciste et les propos des participantes, l'émancipation des personnes noires commence par une coexistence mutuelle (Thésée et Carr, 2013). Cette coexistence mutuelle fonctionne si les deux partis (racialisé et non-racialisé/ noir et non-noir) ne se « rédui[sent] pas à dénoncer des situations d'oppression ou à réclamer des privilèges, mais plutôt à déconstruire de manière subversive, les relations de pouvoir inéquitables et re/co/construire des savoirs émancipateurs » (Thésée et Carr, 2013, p. 8). En bref, les transformations des réalités sociales des jeunes Noir·e·s commencent par une implication des enseignants/professeurs et des élèves/étudiants non-racialisés.

Pour terminer, le fait de partager ses expériences est aussi une piste de solutions. Les participantes ont pu se réunir entre personnes vivant des choses semblables, et d'ailleurs, elles ont conçu leur participation à ce groupe de discussion comme une telle occasion d'échanger avec d'autres et de « visibiliser » une réalité sur laquelle il y a peu de recherches :

Je me reconnaissais vraiment dans la description des participants que vous demandez pis j'avais vraiment envie de parler de ce que j'avais vécu. Parce qu'en ce moment, ça va être la première fois que j'en parle. J'ai vécu des micro-agressions [raciales] mais il y en a beaucoup que j'ai gardé en moi dans le fond. Pis j'aimerais ça aujourd'hui vous en parler pis ça peut vraiment être gratifiant soit pour moi et pour toi aussi. (Marie)

C'est rare qu'on voie des sujets de recherche au niveau des jeunes Noirs ou des Noirs en général. Donc c'est une belle occasion pour m'impliquer et partager mon vécu pis comme dit Marie, c'est rare qu'on en parle. Ça me tient beaucoup à cœur les inégalités raciales pis les structures. (Sara)

Moi aussi c'est un peu le même courant d'idées que Sara. J'ai trouvé que ce n'est pas commun d'avoir ce genre de recherches universitaires, *so* j'ai trouvé ça vraiment intéressant pis je voulais m'impliquer, donc c'est pour ça que je suis là. (Érica)

Leur présence au sein de cette recherche constitue un moyen de dénoncer les micro-agressions raciales, mais aussi de créer une discussion dans la société. Cette même discussion peut amener à une résistance et une organisation collective chez les membres de la communauté, et par conséquent, créer des changements dans les institutions académiques (Garneau, 2018).

CONCLUSION

Lorsqu'il est question de l'expérience des jeunes Noir·e·s, les thèmes abordés sont souvent associés aux relations avec la police, à la surreprésentation des enfants noirs dans l'aide à l'enfance, aux taux de criminalité, ainsi qu'aux problèmes socioéconomiques. Voulant regarder en-deçà et au-delà de ces problèmes sociaux, nous avons voulu nous attarder aux micro-agressions raciales qui se produisent dans la vie ordinaire des jeunes Noir·e·s et qui ont des conséquences sur la manière dont ils et elles se perçoivent et sont perçu·e·s par les autres, notamment en milieu scolaire, lequel prend une grande place dans la vie des jeunes en général.

Les théories antiracistes critiques ont permis de comprendre et d'analyser les interactions entre les jeunes Noir·e·s et les enseignants/professeurs et élèves/étudiants non-noirs. Les concepts de « race », « racialisé », « racisme » et « micro-agression raciale » se sont révélés pertinents dans cette recherche et ont permis de contextualiser les réalités des jeunes Noir·e·s dans une société où ils sont vus à partir de stéréotypes et de préjugés.

Pour répondre aux différents objectifs de la recherche, un groupe de discussion a été priorisé pour écouter, partager et déchiffrer le vécu de jeunes étudiants de 18 à 30 ans à l'école secondaire et postsecondaire. Seules trois jeunes femmes ont pu être rencontrées et elles ont rarement évoqué leur vécu en tant que femmes noires, à part pour évoquer leur crainte d'être étiquetées comme la « *angry black woman* » si elles réagissent vivement à la micro-agression. Ainsi, grâce à leur partage, nous avons pu comprendre le sens que les participantes donnent aux micro-agressions raciales à partir de thèmes identifiés qui ont permis d'établir un panorama des rapports de pouvoir.

Par ces thèmes, il a été compris que les micro-agressions raciales sont complexes et demandent un deuxième regard lorsqu'elles se produisent, à commencer par celui ou celle qui les subit. Il est important de mentionner que les établissements scolaires peuvent aussi être un milieu d'oppression pour la jeunesse noire. Les politiques en éducation (l'absence de formation antiraciste, le manque de représentativité) et les biais personnels (stéréotypes et préjugés des non-noirs) sont tous des facteurs qui peuvent avoir un impact sur le parcours académique et le bien-être physique et mental des jeunes Noir·e·s. Il faut aussi dire que si les expériences de micro-agressions raciales semblent être moins fréquentes dans les établissements postsecondaires, elles viennent néanmoins,

lorsqu'elles se produisent, s'ajouter à d'autres expériences racistes vécues antérieurement ou parallèlement, et ce dans toutes les sphères de la vie sociale.

Malgré tout, la jeunesse noire trouve des moyens pour contrer ces micro-agressions quotidiennes par des réactions passives-agressives, proactives ou affirmées. Dans d'autres cas, elle décide de ne pas agir, dépendamment du contexte dans lequel elle se trouve et des conséquences qu'elle pense qu'elle pourrait subir. Dans tous les cas, les micro-agressions raciales demandent une implication certes des instances gouvernementales, mais aussi des individus qui participent à l'oppression envers la population noire. L'éducation (cours et formations antiracistes critiques, apprentissage dès un jeune âge), la responsabilisation (reconnaître nos biais et les réparer), le respect (écouter le vécu des personnes noires), la reconnaissance des privilèges (hégémonie blanche, double standard, etc.) ainsi que le partage d'expérience sont tous des moyens pour identifier et combattre les racismes dans la société canadienne.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Accapadi, M. M. (2007). When White women cry: How White women's tears oppress women of color. *College Student Affairs Journal*, 26, 208–215.
- Adler, J. (1991). Double Standards, Racial Equality and the Right Reference Class. *Journal of Applied Philosophy*, 8(1), 69-81.
- Assemblée nationale du Québec (2019). Projet de loi no 21 (2019, chapitre 12), Loi sur la laïcité de l'État. Tiré de
- Astruc, R. 2011. « La sensibilité grotesque dans l'art afro-américain : un héritage de l'esclavage ? ». In Eadie, E., Fardin, L., & Solbiac, R. (Eds.), *L'Esclavage de l'Africain en Amérique du 16^e au 19^e siècle : Les Héritages*. Presses universitaires de Perpignan. doi :10.4000/books.pupvd.3374
- Battaini-Dragoni, G. et C. Conte. (2010). « Qu'est-ce que le dialogue interculturel ? Un entretien avec Gabriella Battaini-Dragoni », *Diasporique*, no 10, p. 18-24
- Bellot, C. (2003). « Les jeunes de la rue : disparition ou retour des enjeux de classe? », *Lien social et politique*, nO 49, 173-182.
- Berger, L. et Luckmann, T. (2012). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, (3e édition). Édition originale : *The Social Construction of Reality*, New York, Doubleday, 1966.
- Bernard, L. et McAll, C. (2010). La mauvaise conseillère. *Revue du Cremis*, 3(1), 7-14.
- Bernstein-Yamashiro, B. (2004). *Learning relationships: Teacher-student connections, learning, and identity in high school. New directions for youth development*, 103, 55-70.
- Branscombe, M. R., Schmitt, M. T., & Schiffhauer, K. (2007). Racial attitudes in response to thoughts of white privilege. *European Journal of Social Psychology*, 37, 203-215.
- Bureau de l'enquêteur correctionnel (2013). Le profil changeant des pénitenciers canadiens : Rapport de l'Enquêteur correctionnel sur la diversité ethnoculturelle en milieu correctionnel. Tiré de <https://www.oci-bec.gc.ca/cnt/comm/press/press20131126-fra.aspx>
- Carr, P. R. (2010). L'interculturel et la race blanche: la face cachée des relations de pouvoir inévitables. Dans G. Thésée, N. Carignan et P. R. Carr (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de culture* (p. 201-221). Paris: L'Harmattan.
- Chantraine, G. (2004). *Par-delà les murs*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Partage du savoir ».
- Children's Aid Society of Toronto (2015). Addressing Disproportionality, Disparity and Discrimination in Child Welfare. From <http://www.torontocas.ca/article-series-published-share-news>
- Clark, R., Anderson, N. B., Clark, V. R., Williams, D.R. (1999). Racism as a Stressor for African Americans: A biopsychosocial model. *American Psychologist*, 54, 805-816.

- Collins, P.H. (2011). « Get Your Freak On ». Images de la femme noire dans l'Amérique contemporaine », *Volume !*, 8(2). DOI : 10.4000/volume.2676
- Combessie, P. (2001). *Sociologie de la prison*, Paris, Découvertes, coll. « Repères ».
- Commission ontarienne des droits de la personne (2018). *Enfances interrompues : Surreprésentation des enfants autochtones et noirs au sein du système de bien-être de l'enfance de l'Ontario*. Tiré de <http://www.ohrc.on.ca/fr/enfances-interrompues>
- Commission ontarienne des droits de la personne (2018). *Un impact collectif : Rapport provisoire relatif à l'enquête sur le profilage racial et la discrimination envers les personnes noires au sein du service de police de Toronto*, 163 p.
- Conseil national du bien-être social (s.d). *Profil de la pauvreté: édition spéciale*. Tiré de https://www.canada.ca/content/dam/esdcedsc/migration/documents/fra/communautes/rapports/profil_pauvrete/aperçu.pdf
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal : CSE, 24p.
- Cooke, D.J., Baldwin, P. et J. Howison (1990). *Psychology in prisons*, Londres et New York, Routledge.
- Crenshaw, K. W., & Bonis, O. (2005). *Cartographies des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur*. *Cahiers du genre*, (2), 51-82
- Crépin, C. (2000). *Les détenus et leur famille : les effets de l'incarcération*. In: *Recherches et Prévisions*, n°61, p. 92-94. DOI : <https://doi.org/10.3406/caf.2000.913>
- Cunin, E. (2001). « La compétence métisse. Chicago sous les tropiques ou les vertus heuristiques du métissage », *Sociétés contemporaines*, 43 :7-30.
- Davis, H.A. (2003). *Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development*. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Dei, G. S. J., Karumanchery, L. L. et Karumanchery-Luik, N. (2004). *Playing the race card. Exposing power and privilege*. New York: Peter Lang.
- Desprat, D. (2018). *Une présence qui dérange : des coiffeurs « maghrébins » et « noirs » faisant face au racisme en salon de coiffure*. *Sociologie et sociétés*, 50 (2), 27–48. <https://doi.org/10.7202/1066812ar>
- Dovidio, J. F. (2001). *On the nature of contemporary prejudice: The third wave*. *Journal of Social Issues*, 57, 829–849.
- Dubet, F., O. Cousin, E. Mace et S. Rui (2013), *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Seuil.
- Eberhard, M. & Rabaud, A. (2013). *Racisme et discrimination : une affaire de famille*. *Migrations Société*, 147-148(3), 83-96. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/migra.147.0083>

- El Miri, M. (2018). Devenir « noir » sur les routes migratoires : racialisation des migrants subsahariens et racisme global. *Sociologie et sociétés*, 50 (2), 101–124.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism*, Newbury Park, CA: Sage.
- Essed, P. (2001), « Everyday Racism: a New Approach to the Study of Racism », in Essed, P. et D.T. Goldberg (dir.), *Race Critical Theories*, New York, Blackwell Publishers, p. 176-194.
- Fallu, J.S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève, Dans *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*, 25 p.
- Fraser B.J. et Walberg H.J. (2005). Research on teacher-student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43, 103-109.
- Fredriksen, K. et Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New directions for youth development*. 103, 45-54.
- Galland, O. (2011). *La sociologie de la jeunesse*. Paris, France :Armand Colin.
- Garneau, S. & Giraud-Baujeu, G. (2018). Présentation : pour une sociologie du racisme. *Sociologie et sociétés*, 50 (2), 5–25. <https://doi.org/10.7202/1066811ar>
- Garneau, S. (2017). Le voile, l'alcool et l'accent. La « diversité » à l'épreuve du racisme vécu. *Diversité urbaine*, 17, 7–28. <https://doi.org/10.7202/1047975ar>
- Garneau, S. (2018). Documenter le racisme par la consultation populaire. Retour sur l'expérience de Diversité artistique Montréal (DAM) : entretien avec Nadia Hajji. *Sociologie et sociétés*, 50 (2), 203–215. <https://doi.org/10.7202/1066819ar>
- Gérin-Lajoie, D. & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>
- Giraud-Baujeu, G. (2020). « Messes basses et « silences qui parlent » : ou comment « entendre » le racisme flottant ». *Socio-anthropologie*, 41, Doi: <https://doi.org/10.4000/socio-anthropologie.6987>
- Godley, J. (2018). Everyday discrimination in Canada: Prevalence and Patterns, *Canadian Journal of Sociology/ Cahiers canadiens de sociologie*, 43 (2), 111-142.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*. Nice : Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles, pp. 3-247.
- Hagerman, M. A. (2020). *White kids: Growing up with privilege in a racially divided America* (Vol. 1). NYU Press.

- Henry, F. et Tator, C. (2014). Theoretical Perspectives and manifestations of racism in the academy. Dans F. Henry et C. Tator (dir.), *Racism in the Canadian university. Demanding social justice, inclusion, and equity* (p. 22-59). Toronto: University of Toronto Press
- Henry, N. (2019). Ségrégation raciale des Noirs au Canada. Dans *l'Encyclopédie Canadienne*. Tiré de <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/segregation-raciale-des-noirs-au-canada>
- James, C. (2010). *Seeing ourselves. Exploring race, ethnicity and culture*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
- Johnson, D. R., & Longerbeam, S. D. (2007). Implications for the Privileged Identity Exploration Model in student affairs theory and practice. *College Student Affairs Journal*, 26, 216–221.
- Jones, J. M. (1997). *Prejudice and racism* (2nd ed.). Washington, DC : McGraw-Hill
- Laberge, D., Landreville, P., Morin, D. et L. Casavant (1998). *Le rôle de la prison dans la production de l'itinérance*, Montréal, Collectif de recherche sur l'itinérance.
- Lafortune, G. & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38 (2), 33–71. <https://doi.org/10.7202/038490ar>
- Lewis, J., Mendenhall, R., Harwood, S., & Huntt, M. (2012). Coping with Gendered Racial Microaggressions among Black Women College Students. *Journal of African American Studies*, 17. <https://doi.org/10.1007/s12111-012-9219-0>
- Lowry, M., Nyers, P., & Lowry, M. (2003). No one is illegal”: the fight for refugee and migrant rights in Canada. *Refuge*, 21(3), 66-72.
- Mbembe, A. (2016), *Politiques de l'inimitié*, Paris, La Decouverte.
- McAndrew, M., Ledent, J. & Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Tiré de http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Rapport%20final%20Jeunes%20Noirs%2030%20octobre%202008.pdf
- Muenks, E. M. (2013). *Awareness of racial microaggressions in the dominant culture*. Tiré de <http://search.proquest.com/docview/1501462739/abstract/7281BA90F0BD4F75PQ/1>
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 62-75.
- N'Diaye, P. (2005). Pour une histoire des populations noires en France : préalables théoriques. *Le Mouvement Social*, no 213(4), 91-108. doi:10.3917/lms.213.0091.
- Nadal, K.L (2014). A guide to responding to microaggressions, *Cuny Forum* , 2(1), p.71-76.
- Orelus, P. (2011). *Courageous voices of immigrants and transnationals of color. Counter narratives against discrimination in schools and beyond*. New York: Peter Lang.
- Oyserman, D. (2004). Self-concept and identity, dans Brewer and Hewstone. *Self and social identity*. Malden, MA : Blackwell.

- Poiret, C. (2010). Pour une approche processuelle des discriminations : entendre la parole minoritaire. *Regards sociologique*, 39, 5-20.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans Demers, S., Lefrançois, D. et Éthier, M.-A. (dir.). *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques*. Montréal : Multimondes, p. 381-448
- Potvin, M., Audet, G. et Mc Andrew, M. (2008). Les discours d'opinion à l'égard du jugement sur le port du kirpan à l'école dans la presse québécoise. Dans M. McAndrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (dir.) *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*. Montréal : Fidès, p. 241-270.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A., Deshaies, S., & Ps, M. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*. 69p.
- Rémillard, D. (2019, 24 août). Une affiche anti-immigration en appui à Maxime Bernier apparaît à Québec. Radio-Canada. Tiré de www.ici.radio-canada.ca
- Raffestin, I. (2009). *Une injustice programmée? : le point de vue des personnes itinérantes sur leur judiciarisation et leur incarcération*. Tiré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3274>
- Salvatore, J., & Shelton, J. N. (2007). Cognitive costs of exposure to racial prejudice. *Psychological Science*, 18, 810–815.
- Satzewich, V. et Liodakis, N. (2013). "Race" and Ethnicity in Canada. A critical introduction (3e éd.). Don Mills (ON): Oxford University Press Canada.
- Scheurich, J. J. et Young, M. D. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? *Educational Researcher*, 46(4), 4-16.
- Solórzano, D., Ceja, M., & Yosso, T. (2000). Critical race theory, racial microaggressions, and campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education*, 69(1-2), 60-73.
- Statistique Canada (2019). Diversité de la population noire au Canada : un aperçu. Tiré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2019002-fra.htm>
- Statistique Canada (2019). La population noire au Canada : en croissance et diversifiée. Tiré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2019006-fra.htm>
- Statistique Canada (2019). Un portrait des jeunes Canadiens : Une mise à jour (mars 2019). Tiré de <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-631-x/11-631-x2019003-fra.htm#a1>
- Statistique Canada (2020). Minorité visible de la personne. Tiré de https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=45152
- Stevenson, M.G. (2010), L'éthique et la recherche en collaboration avec les communautés autochtones, Edmonton, Réseau de gestion durable des forêts.
- Sue, D. W. (2005). Racism and the conspiracy of silence: Presidential address. *Counseling Psychologist*, 33, 100–114.

- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., et al. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286. doi: 10.1037/0033-066X.62.4.271
- Swim, J. K., & Hyers, L. L. (2009). Sexism. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 407–430). New York, NY: Psychology Press.
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités. In Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I., et Vasquez, A. *Les stratégies identitaires*. Paris : Presses Universitaires de France. 43-83.
- Thésée, G., & Carr, P. R. (2016). Les mots pour le dire : Acculturation ou racialisation ? Les théories antiracistes critiques (TARC) dans l'étude de l'expérience scolaire de jeunes Noirs du Canada en contextes francophones/The words to say it: acculturation or racialization? Critical anti-racist theory (CART) in the study of the schooling experience of Canadian Black youth within francophone contexts. *Comparative and International Education*, 45(1), 1-17.
- Torczyner J. et al. (2001). *L'évolution de la communauté noire montréalaise : mutations et défis*. Montréal : Consortium de McGill pour l'ethnicité et la planification sociale stratégique, 50p.
- Torczyner J. et al. (2010). *Demographic Challenges Facing the Black Community of Montreal in the 21ST Century*. Montréal : École de travail social, McGill University, volume I, 101 p., volume II, 140p., volume III, 39p.
- Torres, L., & Driscoll, M. W. (2010). Racial microaggressions and psychological functioning among highly achieving African-Americans: A mixed-methods approach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 1074-1099.
- Urduan, T. et Schoenfelder E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Walley-Jean, J.C (2009). Debunking the Myth of the ‘‘Angry Black Woman’’: An Exploration of Anger in Young African American Women. *Black Women, Gender Families*, 3(2), 68-86.
- Wentzel, K. (1997). Student Motivation in Middle school: The role perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wieviorka, M. (1998). 1. Du racisme scientifique au nouveau racisme. Dans : M. Wieviorka, Le racisme, une introduction (pp. 13-36). Paris : La Découverte.
- Wilson, D.C et Davis, W.D (2018). The racial double standard attributing racial motivations in voting behavior, In *Public Opinion Quarterly*, 82(1), pp. 63-86

ANNEXE A

GUIDE DE DISCUSSION DE GROUPE

- 1- Présentation des participants
 - A) Nommez ou pensez à trois identités qui vous définissent? (ex : groupe racisé, citoyenneté, LGBTQ, linguistique, etc.).
 - B) Quelles ont été les raisons pour lesquelles vous avez voulu participer à cette entrevue de groupe?
- 2- Les micro-agressions raciales
 - A) Selon vous, qu'est-ce qu'une micro-agression raciale?
 - B) Quels sont les phrases ou mots qu'on vous a dits que vous considérez comme une micro-agression raciale?
- 3- Relations avec les professeurs/ enseignants non-noirs
 - A) Vous souvenez-vous d'une situation avec un professeur/enseignant où la question de la race était en cause?
 - B) Selon vous, qu'est-ce qui rend les discussions sur la race aussi difficiles dans les établissements scolaires? (ex. : en classe, à la pause, aux réunions parents/enseignants, etc.)
- 4- Relation avec les élèves/étudiants non-noirs
 - A) Dans votre établissement scolaire, comment percevez-vous les relations entre les élèves/étudiants noirs et les élèves/étudiants non-noirs?
 - B) Croyez-vous que les élèves/étudiants non-noirs sont conscients qu'ils font des commentaires racistes ou qu'ils ne le voient pas?
- 5- Mécanismes utilisés par les élèves/étudiants noirs pour lutter contre ou composer avec les micro-agressions raciales
 - A) Comment vous sentez-vous lorsque vous êtes confrontés à une micro-agression raciale? Donnez des exemples.
 - B) Est-ce que vous croyez que les micro-agressions raciales ont un impact sur votre éducation? Sur vos identités? Sur votre santé mentale?
 - C) Quelles sont les actions que vous entreprenez lorsque vous êtes confrontés à une micro-agression raciale?
- 6- Retour sur les points saillants de la discussion et fermeture du groupe.